

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Julio de Mesquita Filho
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação Física

A pedagogia do jogo no contexto escolar

LÍGIA ESTRONIOLI DE CASTRO

Bauru - SP
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Julio de Mesquita Filho
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação Física

A pedagogia do jogo no contexto escolar

LÍGIA ESTRONIOLI DE CASTRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física, sob orientação da professora Dra. Luciene Ferreira da Silva.

Bauru - SP
2011

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida, aquelas que me apoiaram nos momentos de desespero, orientaram nos momentos de incertezas e acima de tudo vibraram com as minhas conquistas, pessoas estas que fizeram e fazem parte da minha história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por me equilibrar, me fortalecer e me capacitar para estudar com comprometimento e determinação, conseguindo concluir mais uma etapa. Sem Ele a conclusão desse curso não seria possível. (Salmos, 116, v.12)

À minha mãe Cleuza e meu pai Álvaro, pelo amor incondicional e demonstração do real significado da palavra família. Obrigada por tudo, por proporcionar toda a estrutura de melhor conforto para realização do curso. Essa conquista também é de vocês.

Ao meu irmão André, que mesmo longe de mim me transmite uma força inexplicável para conclusão do curso. Além do apoio e carinho dedicados a mim.

Ao meu namorado Danilo, pela compreensão, colaboração e paciência nos momentos que estive ocupada durante a graduação, sobretudo, no período de elaboração deste trabalho.

A minha avó Dirce, *in memoriam*, que mesmo não mais presente neste mundo, continua sendo minha referência de respeito e dignidade, fazendo que nos momentos de desespero tudo se acalme.

À Prof.^a Dra. Luciene Ferreira da Silva, minha orientadora, por ter transmitido sua experiência profissional com tanta dedicação e competência, tornando possível a realização deste trabalho.

À Prof.^a Ms. Maria Inês Miqueleto, pela paciência e dedicação. Tornando meu trabalho simples e sua leitura prazerosa. Obrigada pelo carinho!

À Prof.^a Valéria Além Biazi, pela revisão e correção deste trabalho.

E finalmente, a Universidade por oferecer a oportunidade de ingressar e concluir este curso.

“Brincar com crianças, não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escolas, mais triste ainda é vê-los sentados sem ar, com exercícios estéreis sem valor para a formação do homem.”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Com a secundarização do lúdico no ambiente escolar, por conta de tarefas mais racionais e a cobrança excessiva de realização profissional da criança por parte da sociedade e da própria família, a escola não se torna um ambiente prazeroso de se frequentar. O estudo presente busca compreender melhor a utilização de atividades lúdicas como suporte pedagógico na aprendizagem e para o desenvolvimento das potencialidades cognitiva, afetiva e criativa da criança nas diferentes redes de ensino (pública e particular) da cidade de Ibitinga-SP. Também investiga a postura e a prática docente nas atividades lúdicas e a sua repercussão no desempenho dos alunos quando introduzidas. As pesquisas bibliográficas apresentam que a utilização de jogos, como recurso pedagógico contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A escola deve resgatar a vontade de aprender da forma mais natural possível, que é brincando. O público alvo da pesquisa são professores do Ciclo I do Ensino Fundamental e o foco é a utilização do lúdico nas diferentes áreas deste ensino, considerando o contexto em que as escolas se inserem. A observação da realidade, a qual possibilitou o contato direto da pesquisadora com o objeto de estudo, auxiliou na compreensão da problemática. Foi possível identificar que a utilização de atividades lúdicas como estratégia pedagógica, não acontece só por falta de conhecimento, mas também pela submissão a diversas metas impostas pelo sistema educacional e ou pelo material didático utilizado, que não tem preocupação de valorizar o período de desenvolvimento que os alunos estão vivendo, ignorando características da fase que contribuiriam para o progresso da aprendizagem. Cabe então, em primeiro lugar, ao próprio sistema educacional e a escola re-significarem sua função social e aos professores, refletirem sobre a atuação profissional a fim de tornar as aulas mais estimulantes, dinâmicas e prazerosas, despertando e estimulando dessa maneira, a construção de novos saberes.

Palavras-chave: Jogo. Aprendizagem. Prática pedagógica.

ABSTRACT

As the ludic taking the second place at school environment, on account of logical and rational activities and the excessive charge of a professional achievement of children by society and, also, the own family, the school doesn't become a pleasant ambient of frequenting. This study wants to understand, in a better way, the utilization of ludic activities as a pedagogic support into the learning and the development of the cognitive, emotional and creative potentiality of children in different education system (public and private) of Ibitinga-SP. It also investigates the docent attitude and practice during the ludic activities and its repercussion in the students' performances when introduced. The bibliographic researches present that the utilization of games, as a pedagogic resource, contributes to the learning process and to the human development of the students from the first cycle of the Elementary School. The School has to rescue the desire of learning, which is playing, the most natural way. The research's target audience are teachers from the "Ciclo I" of the Elementary School and the focus is the utilization of the ludic into the different areas of teaching, considering the context that the schools are embedded. The reality observation, which enables a straight contact with the researcher and the study object, helped out with the issue comprehension. It was possible to identify that the utilization of ludic activities as a pedagogic strategy does not happen just because of knowledge absent, but also because of the submission to many goals imposed by the education system and/or by the didactic materials used, which don't have any worry to valorize the period of develop that the students are living, filtering out some characteristics from the phase that contributed to the learning. The responsibility to create a new signification to their social function is from the education system and the school that works with it. To the teachers, there is a reflection about the professional performance, which might transform the classes into a great, stimulant, dynamic and pleasures experience, constructing and inventing a new way of learning.

Key-words: Game. Learning. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 O SER HUMANO E O JOGO.....	10
1.1 Conceitos Iniciais.....	10
2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E JOGOS.....	17
2.1 Teorias do Desenvolvimento.....	17
2.2 A Pedagogia Tradicional.....	19
2.3 A Pedagogia Freinetiana.....	20
2.4 O Construtivismo.....	23
2.5 Os Jogos e o Construtivismo.....	28
3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	31
4 O LÚDICO NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DAS ESCOLAS DE IBITINGA-SP.....	40
4.1 Contextualização do Local da Pesquisa.....	40
4.2 Análise de Dados.....	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
ANEXO A.....	51
ANEXO B.....	52

INTRODUÇÃO

A iniciativa deste trabalho surgiu gradualmente. Primeiramente o desejo se deu por não ser uma temática muito abordada no curso de Educação Física, e posteriormente, devido à sua relevância para a área, bem como para as demais licenciaturas.

O trabalho teve como base o estudo do lúdico, nas salas de aula e no ambiente escolar, como ferramenta facilitadora da aprendizagem por ser mais atrativo, descontraído e por despertar a curiosidade nas crianças. A utilização de jogos como recurso pedagógico vem contribuindo de forma significativa para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, resgatando a vontade de aprender da forma mais natural possível, que é brincando.

O brincar deve ter lugar prioritário na vida da criança, por ser uma das linguagens expressivas do ser humano, pois proporciona a comunicação, a descoberta do mundo, a socialização e o desenvolvimento integral. (FRIEDMAN, 1995).

O lúdico é um instrumento que permite a inserção da criança na cultura e que ocorre espontaneamente (Huizinga, 1999). Pensamos que o lúdico é para permear a vivência interna da criança juntamente com o meio externo. É um facilitador para a interação com o meio e, embora tenha grande potencial, ainda é pouco explorado, sobretudo na escola. (FREIRE, 1993).

Segundo Kishimoto (1997), nos cursos de formação de professores não há uma ênfase no desenvolvimento infantil e no aspecto lúdico, que seja estimuladora da introdução das pedagogias lúdicas nessa fase de ensino. Embora documentos curriculares enfatizem a importância do lúdico na formação do educando, a prática ainda está longe de se concretizar.

Diante disso, alguns objetivos foram definidos para serem alcançados ao longo do trabalho:

- Compreender como o lúdico se configura atualmente em escolas da cidade de Ibitinga. Especificamente em duas escolas públicas (municipal e estadual) e numa particular.

- Investigar a prática docente de atividades lúdicas e a sua repercussão no desempenho dos alunos quando introduzidos a tais atividades.
- Verificar se os docentes utilizam as pedagogias lúdicas e, na hipótese afirmativa, como são desenvolvidas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2007), o objetivo de uma pesquisa é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada.

No Estado de São Paulo, a criança entra no Ciclo I do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, portanto, com idade em que não pode deixar de brincar, principalmente se pensarmos que a Educação infantil (de 0 a 5 anos de idade) não vem garantindo uma educação de qualidade.

O primeiro capítulo trata do lúdico como atividade prazerosa e importante para o desenvolvimento da criança e também procura esclarecer alguns conceitos como brinquedo, brincadeira e atividades lúdicas.

Com base nas teorias de Piaget, Vygotsky, Freinet e pesquisas realizadas, como as de Kishimoto (1997), o segundo capítulo apresenta algumas teorias do desenvolvimento e tendências pedagógicas consideradas necessárias para a compreensão da aquisição do conhecimento por meio dos jogos.

No capítulo três, salientou-se a função da Educação Física na área educacional, como área de conhecimento que deve ser trabalhada para o desenvolvimento integral da pessoa.

No quarto e último capítulo desta pesquisa, foi realizado um estudo de campo em escolas da cidade de Ibitinga-SP, sendo uma privada e as outras duas públicas, uma municipal e outra estadual. E também uma análise das entrevistas coletadas, as quais possibilitaram o entendimento de como se apresenta o lúdico na prática pedagógica.

Nas considerações finais, são exibidos aspectos da pesquisa, evidenciando que os jogos ainda não são utilizados com o intuito de colaborar no desenvolvimento integral da criança, embora se constata forte vinculação do componente lúdico como recurso pedagógico na fixação do conteúdo a ser aprendido, conforme orientações dos materiais didáticos.

1. O SER HUMANO E O JOGO

Esta parte do trabalho, além de apresentar o lúdico como atividade prazerosa e importante para o desenvolvimento da criança, também esclarece alguns conceitos como brinquedo, brincadeira e atividades lúdicas.

1.1 Conceitos Iniciais

Antes de apresentarmos diferentes conceitos de jogo, faz-se necessário uma abordagem acerca de outros termos que permeiam o assunto e, por vezes geram algumas distorções ao serem utilizados apenas como sinônimos. Salientamos que, embora estes termos estejam presentes nas conceituações, não são suficientes para definir jogo. São eles: brinquedo, brincadeira e atividades lúdicas.

Segundo Brougère (2008, p. 97), "...a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura". A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, já que é através dela que a criança interage com o meio, construindo conhecimentos do mundo que rodeia. Ao brincar, a criança passa a entender os objetos e suas funções, explorar elementos da natureza e os acontecimentos cotidianos. Por apresentar regras simples e flexíveis, a brincadeira reúne grande número de crianças que se relacionam, e, além de também ser uma forma de entretenimento, trabalha termos como cooperação, raciocínio, personalidade, gerando assim um desenvolvimento físico, psíquico, social e cultural das mesmas. Através dela também as crianças expressam suas emoções e sentimentos e passam a reproduzir funções de adultos, antecipando uma realidade futura por meio da imaginação.

Já o brinquedo, de acordo com Brougère (2008, p.13), é "um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza".

Os brinquedos são de vital importância para o desenvolvimento e a educação da criança, por propiciar o desenvolvimento simbólico, estimular a sua imaginação, a sua capacidade de raciocínio e a sua auto-estima.

Para Almeida (2006), a atividade lúdica, por sua vez, não pode ser definida simplesmente como sinônimo de jogo, pois o lúdico extrapola as demarcações das brincadeiras espontâneas. Muito além do simples ato de divertir, proporciona a seus executantes aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de forma

natural, pois gera interesse em aprender e garante o prazer. Esse tipo de atividade deve ser muito bem planejada a fim de atender os objetivos e deve-se aplicá-la de maneira que possa ser bem vivenciada.

Luckesi (2000) relata que para praticar atividades lúdicas o ser humano precisa entregar-se totalmente (corpo e alma), apenas desfrutando do prazer do momento sem se preocupar com os objetivos para aquilo ser executado.

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2000, p. 21).

Na obra *Homo Ludens*, Huizinga (1999, p. 03) analisa o jogo como um fato mais antigo que a própria cultura e que “...mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. O lúdico apresenta diversas características que demonstram sua importância no cotidiano das pessoas. Também, como algo primário à vida é considerado inato nos homens e em outros animais, pois, é anterior à própria cultura. Huizinga (1999) considerou que o jogo se liga a algo, provavelmente de ordem ou função biológica, com uma finalidade ligada à vida, mas, não podendo ser tratado como um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, pois a sua grandiosidade ultrapassa os limites físicos e biológicos. O jogo como fenômeno cultural “marca” a história das civilizações, pois é por ele e nele que a civilização surgiu e se desenvolveu, ora mais aceleradamente ora mais lentamente.

Para Huizinga (1999), no jogo sempre há algo em jogo, tem ritmo e harmonia, também intensidade e fascinação. Como característica primordial provoca a tensão e a alegria e, por isso, é cativante. O jogo é desinteressado, é uma atividade voluntária, possui regras rígidas (regras absolutas), absorve inteiramente o jogador, é espontâneo, desenvolve-se num ar de “mistério”. Ele torna-se cada vez mais necessário na medida em que provoca prazer, pois é livre e, portanto, leva à evasão da vida real e, mesmo terminado, fica na memória e é transmitido, pois torna-se

tradição. Assim, o jogo possui capacidade de repetição, cria a ordem e ao mesmo tempo a desordem. Quanto mais competitivo for o jogo, e também por ser apaixonante, mais contribui para a formação dos grupos sociais de mesmos interesses que lutam por alguma coisa e pela sua representação. O jogo possibilita o exercício da criatividade humana, além de ser uma espécie de intervalo no cotidiano, em que se abrem inúmeras possibilidades e responsabilidades, tornando-o um espaço rico para as aprendizagens.

Huizinga não se alonga quanto à presença do jogo em seu próprio tempo, mas apresenta certo pessimismo, demonstra a perda do espírito lúdico logo com o surgimento do realismo e com a revolução industrial. Os esportes, por exemplo, que se valorizaram na época, são, enquanto presentes numa esfera profissional, criticados pela ausência da espontaneidade.

Olivier (2009) contempla a temática do prazer inserido no contexto escolar como forma de resgatar a motivação, o sonho e a alegria que foram deixados de lado para a preparação das crianças para o futuro, quando competitividade e eficiência vão selecionar os indivíduos.

De modo geral, a autora apóia-se em um ditado que de tanto proferido acaba se internalizando na cabeça das pessoas. “Primeiro o dever, depois o prazer”, aqui Olivier nos atenta para como esses termos são tratados em oposição, supondo que ambos são pólos distintos e que há supremacia do primeiro em relação ao segundo. Como se, para dispor de satisfação, obrigatoriamente, deve-se concluir as exigências do dever, banindo o prazer do cotidiano das crianças, pois este não atende aos valores da sociedade atual em que a competição, produtividade e eficácia prevalecem. Pode-se notar o quanto a cultura determina os valores que nem sempre estão em sintonia com as leis da natureza e que sustenta tais valores de maneira resoluta, se transformado em uma ideologia, apoiada no bom senso. Pois, em nossa sociedade, o dever é considerado como condição essencial de sobrevivência, o que nos leva a entender o prazer como supérfluo.

Analisando a origem do ditado “Primeiro o dever, depois o prazer”, o texto nos remete à reflexão de que a família, considerada por Althusser (1980) como primeiro aparelho ideológico do Estado, já transmitia essa idéia, porém de maneira mais afetiva, no reforço positivo em relação ao comportamento segundo os valores estabelecidos socialmente, ou nas manifestações de censura ao desaprovar as atitudes negativas.

Segundo ALTHUSSER apud Olivier (2009):

[...] a família o primeiro aparelho ideológico do Estado no qual o indivíduo se insere, ou seja, a primeira instituição que tem por função transmitir os valores socialmente estabelecidos como verdades eternas, velando pela manutenção do status quo – ou seja, da ordem social vigente e reprimindo as tentativas de constatação. (OLIVIER, 2009, p.35).

O ingresso da criança na escola evidencia a introdução da noção de obrigação na vida dos alunos. O papel da escola seria dar continuidade ao sistema de transmissão dos valores socioculturais, porém, acaba reforçando as noções de obrigação e dever aliando outras como tarefa, responsabilidade e disciplina.

A criança passa a se ver encurralada entre a escola e o lúdico. Com a meta de preparar os alunos para o futuro, a instituição escolar começa precocemente a paralisar a vida infantil em prol dos tempos que há por vir. Com esse discurso, o presente não ganha destaque, pois o importante é o futuro, o que a criança irá se tornar. Assim, ignora-se uma especificidade da infância que é a possibilidade de vivenciar o lúdico. A escola passa a não reconhecer as diferenças individuais, os meios socioculturais e as classes econômicas das crianças. Estas são inseridas e colocadas todas num molde ideológico, “adaptadas” ao sistema vigente, utilizando-se dos mesmos conteúdos, metodologias e estratégias de ensino. Assim, o mundo escolar é marcado pela demasiada preocupação com o futuro e a homogeneização dos sujeitos.

Sendo o prazer essencial à vida, a escola deveria abrir brechas para atividades lúdicas, mas estas são transformadas em instrumentos disciplinadores esvaziando o caráter lúdico que poderiam ter. Desse modo, fora do contexto escolar o prazer se expressa em outras atividades que não se utilizam necessariamente do racionalismo e do utilitarismo que imperam no reino das obrigações. Enfatiza-se aqui o lúdico como alegria, espontaneidade, com uma lógica diferente dos parâmetros da racionalidade, a lógica do ser feliz agora, da construção do futuro aos poucos e da construção do novo.

É preciso considerar alguns aspectos do lúdico: o lúdico como um fim em si mesmo, pois não almeja atingir objetivos; o lúdico é espontâneo, não apresenta caráter obrigatório; o lúdico pertence a dimensão do sonho; o lúdico se baseia na atualidade e privilegia a criatividade, incentivando a imaginação.

Existe uma dificuldade em readaptar o lúdico na sala de aula, pois esse foi reprimido há um longo tempo em benefício das atividades de maior utilidade social. Com o dever cada vez mais priorizado, o prazer foi ficando para mais tarde, e começamos a desconhecer como vivenciá-lo, perdendo a espontaneidade e a alegria da descoberta. A escola deve propor a construção de um novo mundo no qual valorize a magia, o sonho e o desejo, e redescubra a corporeidade. (Olivier, 2009).

De acordo com Kishimoto (1990), no século XVI, os jogos eram utilizados para o aprendizado, porém foram considerados delituosos pelo Cristianismo, que visava uma educação disciplinadora. A partir do Renascimento o jogo entra na vida dos jovens com o caráter de diversão.

É a partir do Renascimento que surgem os jogos de cartas educativos com o intuito de ensinar Filosofia. Com relevante importância dada às imagens, multiplicam-se os jogos de leitura.

Já no século XVIII, os jogos tornam-se populares como veículos de divulgação, crítica e doutrinação. E com Rousseau nasce a necessidade da educação ajustada à natureza infantil. (Kishimoto, 1990).

Antigamente, a educação das crianças era dever exclusivo das famílias, que deveriam passar tudo aquilo que aprenderam à próxima geração, inclusive as brincadeiras.

A confecção de brinquedos pelas crianças com a participação dos familiares, era uma valiosa forma de interação. Os materiais usados eram de origem simples e barata, mas depois de pronto havia o mesmo encantamento (ou até maior) que o do brinquedo das lojas. A confecção dos brinquedos já fazia parte da brincadeira, sendo uma etapa era e é importante para a construção de conhecimentos e uma oportunidade exclusiva de repassar experiências vividas. (Oliveira, 1989).

A partir do século XIX os brinquedos passam a ser produzidos em escala industrial e não são mais identificados com os homens que o fizeram, mas com a indústria na qual foram produzidos. (Oliveira, 1989).

Diante das transformações do ambiente urbano, outro elemento desapareceu: a rua deixou de ser um espaço para brincar com liberdade, por motivos de segurança e pelos perigos de acidentes ou pela violência. Com a diminuição do espaço e com o avanço tecnológico, perdeu-se a espontaneidade e criatividade,

dando espaço para as brincadeiras cada vez mais prontas e avançadas. Com isso, a criança perde um pouco seu valor imaginativo; e as brincadeiras, sua identidade.

A palavra jogo é definida nos dicionários como diversão, brincadeira, atividade estruturada ou semi-estruturada com fins recreativos, que seguem regras que podem ser, até mesmo, criadas de imediato.

Para Brougère (2008), o jogo é da natureza do ser vivo e isso contribui para o processo civilizatório, pois cada cultura determina um tipo de brincadeira característica. O jogo ou brincadeira sofre as variações de acordo com a cultura local, adaptando-se ao contexto, aos hábitos, aos interesses e também ao material disponível. Trata-se, portanto, de um veículo que possibilita o diálogo entre as gerações e o fortalecimento da identidade cultural da região.

Em entrevista à Revista Nova Escola, Brougère (2010, p.32-35) se refere ao brincar como sendo uma aprendizagem.

A brincadeira não é inata. Mesmo que tenha elementos naturais, ela sempre é o resultado de uma construção social. É algo que se aprende e se estrutura desde muito cedo, muitas vezes entre mãe e filho. É provável que a criança aprenda o "de brincadeira", o segundo grau, nas próprias brincadeiras. Toda criança descobre rapidamente que no esconde-esconde o desaparecimento não é real. Afinal, reaparecemos depois (Brougère, 2010, p.34).

Historicamente, a educação foi se institucionalizando, isto é, foi se tornando mais organizada e padronizada e, por consequência, a fase da educação infantil foi sendo reconhecida como importante e necessária ao desenvolvimento da criança.

Com essa idéia, surge a brincadeira como algo dinâmico e que não discrimina, pois podem participar crianças de todas as idades na troca de experiências e no enriquecimento do imaginário.

O jogo e sua noção, segundo a contribuição de Huizinga (1999), é mais primitivo do que a cultura, pois faz parte daquelas coisas em comum que o homem partilha com os animais. Sua tese central na obra *Homo Ludens*, aborda o instinto de jogo dos seres vivos, relatando sua forma competitiva e interesseira. É através do jogo que a civilização surge e se desenvolve, tomando como base a perspectiva histórica. Também investiga o jogo enquanto fenômeno cultural e não próprio do ser humano, associando-o a outras noções fundamentais.

Em relação à aprendizagem, Coll (1981) expõe que a atividade de grupos de alunos, ou de um único aluno é condicionada pela atividade do professor, dele vai

depende o tipo de interação que será estabelecida na classe. Sua intervenção ou falta dela vai interferir nesses processos, assim possibilitando diferentes mecanismos cognitivos e de relacionamentos. (COLL, 1981, apud COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

2- CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E JOGOS

Este capítulo apresenta algumas teorias do desenvolvimento e tendências pedagógicas enquanto necessárias para a compreensão da aquisição do conhecimento por meio dos jogos.

2.1 Teorias do Desenvolvimento

Como papel central de compreensão do processo ensino e aprendizagem, temos a interação social estabelecida entre alunos e entre estes e o professor, em que a aprendizagem é analisada a partir de perspectivas não só cognitivas, mas também social e afetiva. Dentre as estruturas de aprendizagem, é importante buscar um tipo que permita potencializar os processos interativos em benefício dos alunos, transformando-se em uma estratégia de primeira ordem, em que o conhecimento seja construído conjuntamente através de duas ou mais pessoas que participem dele. (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Em atividades realizadas coletivamente em sala de aula, os alunos se saem melhor desde que entrem em um consenso sobre a resposta, considerando argumentos de todos os alunos envolvidos, e que obrigue uma reestruturação e possibilite o progresso intelectual. Os alunos devem levar em conta o que o outro diz, refletindo suas ideias expostas. Nessa situação é possível identificar apenas uma interação, a de conflito, na qual um grupo de alunos pode aceitar a ideia do companheiro sem repensá-la. No entanto, é possível comprovar outras interações em que nem sempre se observa um conflito.

Para Bee (2003), na psicologia do desenvolvimento é possível destacar três grandes tipos de esquemas: teoria psicanalítica, teoria cognitivo-desenvolvimental e teoria da aprendizagem, criadas para tentar descrever e explicar a diversidade de desenvolvimentos e comportamentos humanos. Elas não tentam explicar o comportamento ou desenvolvimento humano como um todo, mas apresentam fontes de informações para explicação do fenômeno. Essas teorias, apesar de partir de diferentes pontos de vista, são importantes meios para os pesquisadores interpretarem os dados, pois cada uma sugere linhas diferentes de explicação da pesquisa e influenciam a maneira como pais e professores interagem com as crianças no cotidiano.

Na teoria chamada psicanalítica, que tem Sigmund Freud (1856-1939) como fundador, sugere-se que o comportamento é controlado por processos tanto de origem inconsciente quanto consciente. Sendo que alguns desses processos inconscientes estão presentes desde o nascimento da criança, já outros vão se desenvolvendo com o tempo. A personalidade também teria uma estrutura que se desenvolve ao longo do tempo e seria constituída de três partes o id, ego e superego, que estariam em constante construção durante a vida do ser humano, estando somente o id presente desde o nascimento. Assim, os teóricos psicanalíticos entendem o desenvolvimento constituído por estágios e cada estágio teria de cumprir uma tarefa específica. O grau de sucesso em uma tarefa pela criança depende das interações realizadas entre ela, as pessoas e os objetos do seu mundo. Por isso, a teoria psicanalítica atribui absoluta importância a esse elemento interativo, já que sem a sua execução, o estágio fica incompleto e as necessidades não-satisfeitas são levadas adiante, afetando a capacidade do indivíduo em alcançar estágios posteriores. Então a preocupação com o papel formativo da criança nos estágios iniciais é imprescindível, em especial as primeiras experiências em família já que a qualidade e o caráter dos relacionamentos são vistos como algo central para o desenvolvimento global da criança.

Na teoria cognitiva - desenvolvimental, os teóricos acreditam ter maior importância a exploração dos objetos pela criança. Essa teoria tem como figura central o cientista Jean Piaget (1896-1980), que constatou a regularidade no desenvolvimento do pensamento da criança, verificando que todas elas pareciam passar pelos mesmos erros e chegar às mesmas soluções nas descobertas sequenciais acerca do mundo. Ele também acredita que o ambiente não *molda* a criança e sim, de forma ativa, a criança explora, manipula e examina os objetos e as pessoas do seu mundo para entender esse ambiente em que vive. Assim, como as crianças nascem com as mesmas características inatas e os ambientes por elas vivenciados são semelhantes, então os estágios pelos quais o desenvolvimento do pensamento progride são semelhantes.

Para Vigotsky, segundo Bee (2003), a aprendizagem da criança estaria relacionada às interações sociais com o outro, orientada por um adulto ou por uma criança mais experiente, essencial ao processo de construção do conhecimento, pois é quem modela e estrutura a experiência de aprendizagem da criança. A zona de desenvolvimento proximal por ele também defendida, se dá pela variedade entre

as tarefas que são difíceis de realizar sozinha, mas que com a orientação a criança consegue realizar. Tornando-se mais astuta, a zona de desenvolvimento proximal amplia-se regularmente e as tarefas cada vez mais difíceis são internalizadas.

Já na teoria de aprendizagem que tem Albert Bandura como um dos seus principais representantes, Bee (2003) relata que a ênfase é maior em como o ambiente *molda* a criança e não como ela compreende suas experiências. Teóricos seguidores dessa linha não deixam de atribuir importância aos fenômenos genéticos ou tendências inatas, mas acreditam que o comportamento humano é flexível, moldado por processos de aprendizagens. Dentre esses processos, destaca-se o condicionamento clássico e o condicionamento operante. O condicionamento clássico abrange a aquisição de novos sinais a respostas já existentes, portanto, a aprendizagem ocorre quando um novo estímulo é inserido no sistema. E o condicionamento operante envolve a associação de uma nova resposta a um antigo estímulo, por meio de princípios de reforço. Portanto, qualquer comportamento que for reforçado terá maiores chances de ocorrer novamente, quer seja na mesma situação ou em situação semelhante, podendo ser positivo, quando aumenta a chance de ocorrer novamente na mesma situação, ou negativo, quando o estímulo é interrompido.

2.2 A Pedagogia Tradicional

Na pedagogia tradicional, a educação está mais voltada à formação intelectual e moral do aluno visando sua participação na sociedade e na futura profissão. O professor assume um papel de autoridade, no qual expõe conteúdos que devem ser seguidos e pouco questionados pelos alunos. O papel da escola é desenvolver a cultura, e os conteúdos a serem transmitidos são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados aos alunos como verdades, preparando-os para a vida.

É um método mecânico em que aqueles que apresentem dificuldades de aprendizado (ou de memória) recebem notas inferiores. A pedagogia tradicional não proporciona ao aluno papel ativo na construção da aprendizagem, pois este não pode ser crítico através de manifestações. Os conteúdos se tornam monótonos, pois esse método é exclusivamente expositivo não contando com as contribuições dos alunos para cumprimento dos objetivos.

Segundo Luckesi (1994), o pressuposto de aprendizagem é que:

A idéia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. (Luckesi, 1994, p.57).

Percebe-se que a pedagogia tradicional atende a uma finalidade específica da educação e que tipo de aluno pretende formar.

2.3 A Pedagogia Freinetiana

A teoria do educador francês Célestin Freinet, seguidor dos ideais da Escola Nova, vai contra o ensino tradicional, alegando que esse desestimulava os alunos a aprender tornando-os submissos à educação. Freinet desenvolveu algumas atividades que são utilizadas atualmente, entre elas as aulas-passeio ou estudo de campo, a troca de correspondência entre as escolas, os jornais de classe e o cantinho pedagógico. Ele propunha mudanças da escola que era muito teórica e não abordava conteúdos condizentes com a vida. Esse educador defende a aprendizagem baseada na experiência, dizendo assim ser mais eficaz, pois dá chance de o aluno se evoluir e ressalta a importância da interação professor-aluno em que os dois tendem a ganhar. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, p. 86-88).

Para Dias (1994), a pedagogia de Freinet é muito pouco conhecida pela população em geral, cursos superiores vagamente citam sua importância no decorrer dos semestres letivos, no entanto, ela aparece como uma alternativa válida na busca de possíveis soluções para a crise do sistema de ensino o qual a educação brasileira está enfrentando. Caracteriza-se como movimento pedagógico de professores que se desenvolve através da troca de experiências entre os docentes e renova-se a cada dia, pois atualiza-se permanentemente. Essa teoria não possui uma linha rígida de atuação, apenas princípios básicos que norteiam sua prática e acabam por fazer as salas de aula muito semelhantes, apesar das diferenças que aparecem nas condições materiais, instalações, regras impostas pelas escolas e pelos sistemas de ensino. Já a semelhança está nos objetivos que

regem a forma de trabalhar, a relação que se estabelece com as crianças e a concepção que se tem de escola e de aprendizagem.

A pedagogia Freinetiana visa tornar as crianças autônomas, capazes de agir e interagir com o meio, contribuindo assim para a transformação da sociedade, exercitando sua cidadania e formando um ser humano social que atua no presente. Essa pedagogia trata temas como liberdade e trabalho, sendo este último muito importante, pois além de ser uma necessidade leva a ascensão social. Utiliza também da observação para saber quando deve intervir no processo, resgatando a vontade de aprender. Cria a noção de invariantes pedagógicas, que são conceitos que deveriam sempre ser levados em conta independentemente do lugar ou período histórico. Segundo Dias (1994), para Freinet cabe à escola proporcionar aos alunos o tateamento experimental, que é a possibilidade de formular hipóteses e testar sua validade.

Para a pedagogia de Freinet, a escola não é a preparação para a vida e sim a vida, onde os alunos só aprendem a viver, fazer e pensar praticando. Tem como princípios e objetivos básicos a autonomia e cooperação, cabendo aos professores contribuir para o desenvolvimento de cidadãos para uma sociedade verdadeiramente democrática, quando só se pode aprender a democracia vivendo em sociedade e só se é verdadeiro cidadão quando se desfruta de liberdade e autonomia. Entende a autonomia na visão do individual, e através dela pode-se gerar o individualismo, portanto, na competição o que se busca é o equilíbrio do ambiente social da sala de aula e esse ambiente deve favorecer a cooperação, esclarecendo, assim, o conceito de liberdade. Não se acredita poder formar indivíduos livres e autônomos num ambiente autoritário, onde exista sempre quem manda e quem obedece: em relação à sala de aula, manda o professor, que traz o conteúdo pronto e determinado, e obedece o aluno, que não tem direitos de argumentar. Mas também não se defende a postural liberal de “faça o que quiser”, pois aí surge um leque de opções amplo, no entanto, muito vago. A criança fica confusa e acaba por optar por aquilo com que já está familiarizada, seguindo talvez modelos que lhe são impostos, por exemplo, através dos meios de comunicação em massa onde predomina a competição, a violência, o consumismo e vários tipos de preconceitos. Liberdade aqui é entendida dentro de um contexto, no qual as opções sugeridas sejam determinadas e claras, opções que as próprias crianças ajudam a construir e cujo leque ajudam a aumentar. Como ponto de partida, a prática

pedagógica busca atender as necessidades das crianças, não somente dela, mas de todo indivíduo: auto-expressão, comunicação, pesquisa, organização e avaliação. A prática que favorece a expressão livre da criança e da concomitante escuta atenta do professor permite aos alunos conhecerem o mundo em que vivem e como vivem. Para as crianças são passados todos os valores morais e a própria concepção do ser criança e de sua educação; a ação pedagógica nesse contexto pode, então, se beneficiar das contribuições da própria antropologia. (DIAS, 1994).

Na teoria do educador francês, "...não é o jogo que é natural da criança, mas sim o trabalho" (FERRARI, 2011, p.2) que é apresentado como uma atividade séria que se distingue do jogo e das brincadeiras. De acordo com Dias (1994), para Freinet os professores devem estimular seus alunos a realizar experiências procurando respostas para suas inquietações, tendo seu mestre como organizador.

Exprimir-se através da fala, como também através do corpo todo, os jogos simbólicos, no desenho, na modelagem e na pintura. Como proposta, além da necessidade de comunicar existe o ouvir e ser ouvido em classe, a prática da correspondência escolar através da qual a criança amplia sua afetividade e tem acesso a outros mundos, além daquele em que vive; são intercâmbios de idéia, experiências de vida e sugestões para tateios em novas direções. A necessidade de criar, agir e conhecer é a de explorar e investigar o mundo físico e social em que se vive, explorar objetos, o próprio corpo, as relações com as pessoas. É agindo sobre o mundo e transformando-o que é possível conhecê-lo melhor, de forma a favorecer a autonomia e a cooperação. (DIAS, 1994).

O autor propõe a organização de diversas oficinas de trabalho, que funcionam ao mesmo tempo, atendendo a escolha das crianças, assim os alunos através do rodízio de atividades podem experimentar outros tateios. Desse modo, as crianças podem vivenciar outra dinâmica e dispensar as aulas sistemáticas e os exercícios programados. Sobre o planejamento do tempo das crianças, ele é distribuído conforme os diversos momentos do dia, em atividades coletivas, oficinas, atividades em sala de aula, fora da sala e atividades de rotina. Ocorre sempre um momento coletivo destinado a conversa, aos contos de historia de vida quando os alunos demonstram através de suas falas seus sentimentos, seus medos. É também nesses momentos coletivos que podem surgir as críticas, dando oportunidade aos docentes de estabelecer algumas regras de vida, os "pode" e os "não vale", garantias de um convívio harmonioso. Como na vida sempre se aprende com os

conflitos, ocasiões essas impossíveis de se anular, ajudariam a crianças a encontrar soluções para determinado problema. (DIAS, 1994).

Então, alguns momentos são dedicados às atividades fora do ambiente da sala de aula, como os passeios, as brincadeiras no pátio, os brinquedos recreativos e também aqueles construídos juntamente com os professores, utilizando cordas, pneus, brincadeiras essas que podem ser vivenciadas também em grupos. São muitas oportunidades para usar o corpo e expandir alegria, utilizando também materiais naturais como a produção de hortas e canteiros.

Com a proposta, o autor visou romper com a escola artificial que se tinha, onde o trabalho era sempre enfadonho e o lúdico era considerado improdutivo. A pedagogia que se tem aqui é que um trabalho pode ser produtivo sendo sério e alegre ao mesmo tempo, um trabalho-jogo baseado diretamente nas necessidades do ser humano. A busca é por uma escola que seja lugar de vida, e não somente também de brincadeiras, na qual as crianças possam se expressar e serem ouvidas, onde os alunos possam agir para aprender. (DIAS, 1994)

2.4 O Construtivismo

No construtivismo, há a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado.

Jean Piaget dedicou sua vida à observação científica do processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, com foco especial no estudo das concepções infantis, que denominou de epistemologia genética¹.

De acordo com a Revista Nova Escola (2009, p. 89-91), o pensamento infantil, segundo Piaget passa por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, havendo evolução de um estágio para o seguinte, pois esse engloba o anterior e o amplia. Esses estágios seguem uma ordem de aparição, que seguem idades mais ou menos determinadas. Se a criança não for estimulada no tempo certo, não conseguirá superar o atraso do seu desenvolvimento. Assim, o primeiro estágio que surge com o nascimento é o sensório-motor, que se estende até os dois anos de idade. Nele as crianças adquirem a capacidade de administrar seus reflexos

¹ Diz respeito às estruturas mentais comuns a todos os seres humanos e conferem a possibilidade de adquirir conhecimentos.

básicos, responsáveis pela geração das ações prazerosas. O bebê desenvolve a concepção de si mesmo e dos objetos ao seu redor por meio da experiência imediata dos sentidos em que há interação com o meio. O estágio pré-operacional vai dos 2 aos 7 anos de idade, nessa fase a criança já é capaz de representar as suas vivências e a sua realidade por meio da linguagem e de símbolos, mas egocêntrica, porque o pensamento dela está centrado nela mesma. No estágio das operações concretas, que vai dos 7 aos 11/12 anos, as crianças já dominam a lógica em seus processos mentais. É nesse estágio que se adquire a capacidade de realizar operações, em que surge o domínio de conceitos como tempo e espaço. É por volta dos 12 anos, que em termos cognitivos, marcam a entrada para a fase adulta quando se forma a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e idéias abstratas. O adolescente passa a ter domínio de pensamentos lógicos e dedutivos. Para alguns críticos, Piaget deu maior importância aos processos individuais, privilegiando a maturação biológica, considerando que os fatores internos têm predomínio sobre os externos, já que o desenvolvimento segue uma seqüência fixa e universal. Os conhecimentos construídos pelas crianças se dão espontaneamente, de acordo com o estágio em que ela se encontra, pois estas são consideradas seres ativos. Já em relação a aprendizagem, Piaget acredita ser esta subordinada ao desenvolvimento e que tem pouco impacto sobre ele, minimizando o fator de interação social. A base de sua concepção está fundamentada na idéia de equilíbrio e desequilíbrio, assim quando uma pessoa provoca um desequilíbrio surge a necessidade de restabelecer o equilíbrio, portanto ao se deparar com um novo conhecimento deve haver uma assimilação desse elemento, incorporando-o através da interação. Isso provoca mudanças no sujeito e desencadeia o processo de acomodação. Daí prossegue-se com a adaptação e internaliza-se o conhecimento.

Mesmo Piaget nunca tendo atuado como pedagogo, foi de fundamental importância sua contribuição no desenvolvimento dos estudos do raciocínio lógico-matemático na escola, demonstrando que a transmissão de conhecimento é uma possibilidade limitada. A criança não irá aprender o que ela não tem condições de absorver e só vai se interessar por conteúdos que lhe façam falta em termos cognitivos.

Daí a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno, base da teoria construtivista, segundo a qual educar é estimular a procura do conhecimento.

Ele acreditava que o desenvolvimento depende do estágio biológico de desenvolvimento referente a cada idade, não se podendo avançar as características pré determinadas por aquele nível. Piaget acreditava que para se desenvolver seria necessário ocorrer um desequilíbrio entre o sujeito e o ambiente onde ele vive, passando por processos como assimilação, acomodação e adaptação provocando assim um conhecimento, ou seja, para ele a aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento. O novo conhecimento é construído com base num anterior.

Como temas centrais, Oliveira (1995) cita que Vygotsky abordou o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações estabelecidas entre eles, buscando compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da espécie humana, chamado mais especificamente de abordagem genética, ou seja, processo de formação dos fenômenos psicológicos. Vygotsky através de suas obras nos propõe reflexões e apresenta dados de pesquisa sobre vários aspectos do desenvolvimento. Para ele, desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento:

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreria. (OLIVEIRA, 1995, p.56).

Para Vygotsky citado por Oliveira (1995), outras pessoas podem desenvolver, no período de aquisição do conhecimento pela criança, importante papel. A criança estaria na zona de desenvolvimento real e para compreender corretamente o desenvolvimento humano devemos considerar não apenas essa zona de desenvolvimento real, isto é, o que a criança já é capaz de fazer sozinha, mas também o que chama de nível de desenvolvimento potencial, que é a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros indivíduos mais capazes, tornando-se capaz de realizá-las através de instruções, de demonstrações ou de assistência durante o processo. Dessa maneira, é possível que a criança consiga um melhor resultado se comparado ao seu desempenho sozinha. Essa probabilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky, pois não é qualquer indivíduo que pode a partir da ajuda de outro, realizar determinada tarefa. Isso só acontece com quem já se encontra em certo nível de desenvolvimento e que tem capacidade de se

beneficiar da colaboração de outra pessoa. A zona de desenvolvimento potencial capta etapas posteriores àquelas já consolidadas pela criança, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

Vygotsky atribui muita importância à interferência social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

É a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento, real e potencial, que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal, como a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial, ou seja, entre o nível em que a criança resolve as coisas independentemente e o nível em que a solução de problemas se dá através da orientação de um adulto ou colaboração de companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, são funções que estão em processo de amadurecimento e que serão consolidadas no nível de desenvolvimento real.

De acordo com Vygotsky citado por Oliveira (1995), a relação entre desenvolvimento e aprendizado e a concepção de zona de desenvolvimento proximal se estabelece pela interação do indivíduo no ambiente sócio-cultural, onde o indivíduo não se desenvolve completamente sem a assistência de outros indivíduos de sua espécie. Segundo Oliveira, “Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa.” (OLIVEIRA, 1995, p. 61).

Só se beneficiam do suporte dado à tarefa quem não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade, portanto, é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. Com essa concepção de Vygotsky, a escola assume papel fundamental, pois por meio do aprendizado, desenvolve a construção da parte psicológica dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. O desempenho do aluno só será adequado, à medida que, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, o ensino se dirija para estágios de desenvolvimento ainda não

incorporados por eles, funcionando como incentivo a novas conquistas psicológicas. O processo de ensino-aprendizado deve ser direcionado para que, a partir dos conteúdos que a criança já incorporou alcance os objetivos estabelecidos pela escola, adequados à faixa etária e nível de habilidade de cada grupo de crianças. Portanto, a escola tem o papel de fazer a criança avançar na sua concepção de mundo, tendo como metas etapas posteriores ainda não alcançadas.

O professor tem papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, pois seus procedimentos metodológicos como a demonstração e a instrução são fundamentais na promoção de um bom ensino, assim como o suporte de outras pessoas que auxiliam também no desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky foca-se em trabalhar a importância do meio cultural e a relação entre os indivíduos, no desenvolvimento do ser humano. A constante recriação da cultura por parte de cada indivíduo é a base do processo histórico das sociedades humanas sempre em transformação.

Relacionado aos procedimentos, mas não restrito apenas a eles, vem o mecanismo de imitação, que para Vygotsky não é uma cópia de um modelo padrão, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado, uma oportunidade da criança realizar ações, além daquelas habituais, que desencadearão em aprendizado contribuindo para seu desenvolvimento e promovendo amadurecimento do processo de desenvolvimento. As imitações poderiam ser utilizadas deliberadamente em relações ensino-aprendizagem

Assim como o adulto, a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças, pois o companheiro se torna mediador do processo.

Ao ministrar uma tarefa individualmente, o professor prejudica a troca de informação entre os alunos, tornando não tão produtiva a atividade para as crianças. Ao recorrer a um colega como fonte de informação para ajudá-lo em algum problema escolar, o aluno utiliza um recurso legítimo para promover seu desenvolvimento próprio.

Segundo Oliveira, é “...interessante observar que, em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar de interações como forma privilegiada de acesso a informação: aprendem regras do jogo com seus parceiros”. (OLIVEIRA, 1995, p. 64). Portanto, quando uma modalidade de interação social é utilizada para a aprendizagem, o desenvolvimento passa a ser produtivo na situação escolar.

A situação escolar é um processo em constante transformação e isso é desejável no processo, os métodos que conseguem avaliar essas mudanças são mais adequados às pesquisas educacionais.

A intervenção na zona de desenvolvimento proximal das crianças na escola é constante e deliberada. É importante, portanto, que ela seja bastante estruturada e comprometida com a promoção do aprendizado e do desenvolvimento. O brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência sobre seu desenvolvimento. Vygotsky se foca mais especificamente na brincadeira do “faz-de-conta”, onde a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde cada situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira.

2.5 Os Jogos e o Construtivismo

Rompendo com a pedagogia tradicional, alguns autores destacam os jogos como elementos motivadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem e de conceitos científicos. Destacam que o objetivo dos jogos ou das atividades lúdicas não se resume apenas a facilitar que o aluno memorize o assunto abordado, mas sim a induzi-lo ao raciocínio, à reflexão, ao pensamento e, conseqüentemente, à reconstrução do seu conhecimento.

Há necessidade de se resgatar os jogos na educação, pois estes colaboram na socialização da infância. Brincando, a criança estabelece vínculos e interage com outras obedecendo regras proposta pelo grupo em questão. Além de trabalhar intensivamente o imaginário, a fantasia o levará a aceitar que nem sempre é possível ganhar. Os jogos proporcionam desafios que estimulam na criança as conquistas superiores de sua realidade, fazendo com que aprendam a separar os objetos dos significados.

A criança, desde seus primeiros anos de vida até chegar à escola, passa a maior parte do tempo brincando, e é possível pensar que a escola possa *roubar* parte desse tempo. Freire (1989, p.14) sugere que, “a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado”, que não seja esquecido pelos professores que os alunos são dotados de criatividade e mobilidade, portanto, repensar a relevância da ludicidade na formação das crianças.

Maluf (2006) em seu artigo *Brincar na Escola*, fala da importância de se introduzir as brincadeiras na escola:

A criança sente-se ao mesmo tempo prestigiada e desafiada quando o parceiro da brincadeira é um adulto. Este, por sua vez pode levar a criança a fazer descobertas e a viver experiências que tornam o brincar mais estimulante e mais rico em aprendizado. (MALUF, 2006, p.3)

Ao unir o estudo e a brincadeira em uma atividade única, a escola poderá satisfazer ambas as partes. Observando o comportamento das crianças quando brincam percebemos o quanto sua capacidade de resolver problemas é estimulada, pois o jogo para elas é uma atividade dinâmica capaz de colocá-las em movimento e ação, o que só trará benefícios ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Jogar é uma atividade natural no ser humano. Surge nos exercícios motores, nas repetições de gestos, no balançar dos braços, no correr, pular, brincar e dura toda a vida.

...uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade da criança sem limitações. Assim como a imitação, o desenho e a linguagem, contribui para a construção da representação pela criança, constituindo atividade essencial nessa fase. (PIAGET apud AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996, p. 69).

Com a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno e que o jogo representa a predominância da assimilação sobre a acomodação, Piaget classificou os jogos correspondendo a um tipo de estrutura mental.

O jogo simbólico ou “faz-de-conta” estimula a imaginação e fantasia das crianças, através de sua interpretação do mundo, possibilitando expressar suas emoções. Através dele é possível analisar a relação que a criança estabelece com o meio. Piaget (1978) acredita que seu aparecimento está vinculado com estágio cognitivo em que o ser humano se encontra, adequado a sua idade cronológica (2 a 6) e de acordo com a estrutura mental. A criança vivencia aspectos da realidade cotidiana através de sua concepção de mundo e utiliza para isso a simbologia, realizando seus sonhos e fantasias. O referido jogo trabalha dois conceitos muito importantes que são: assimilação e acomodação, processos de adaptação com o meio. A assimilação seria o contato com problemas e sua resolução dependeria da própria criança e de suas funções mentais já estruturadas, e a acomodação se dá quando ela não está preparada para solucionar o problema e modifica as estruturas.

Os jogos com regras, caracterizados pela existência de um conjunto de leis impostas pelo grupo e onde o não cumprimento é penalizado, apresentam um caráter social, pois os seres humanos podem desenvolver relacionamentos afetivo-

sociais através deles. Segundo Piaget (1975) os jogos com regras surgem por volta dos 4 anos de idade que é quando a criança apresenta desinteresse pelo jogo simbólico e continua durante a vida toda, sendo mais detectável entre 7 e 12 anos. Nesse período, a criança deixa de confundir a fantasia com a realidade, consegue realizar operações devido a estrutura cognitiva formada e aprende a lidar com a limitação de espaço e tempo. A criança já está socializada e apresenta assimilação do eu com a vida social e não mais característica egocêntrica (transição do jogo infantil para o adulto).

Nos jogos de construção a criança se dedica a reunir, combinar, modificar e transformar os objetos como maneira de conhecê-los. O mesmo ritual é feito inúmeras vezes, montando, desmontando, dando novos formatos, organizando e construindo novos objetos. Encontra assim, sua própria forma de atuar sobre a realidade, isto é, conhecendo para poder modificá-la.

Vygotsky (1988) apud Oliveira (1995), em suas pesquisas defende a brincadeira como promoção do desenvolvimento global da criança, formando um cidadão crítico e reflexivo. Através delas, acredita que a criança interioriza conhecimentos, possibilitando avanço de suas potencialidades; a educação se dá também através da interação com outras pessoas e com o meio. Devido aos processos de troca, ele acredita que o ser humano possui ferramentas para transformação das realidades culturais e sociais.

O ato de brincar estimula a criança e faz com que ela crie através da imaginação uma representação da realidade de forma simbólica, fantasiando fatos passados ou do cotidiano e permite um aprendizado integral de funções importantes do ser humano.

3- EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Destaca-se neste capítulo a função da Educação Física na área educacional, como área de conhecimento que deve ser trabalhada para o desenvolvimento integral da pessoa.

De acordo com Marcellino (1990b), o processo de aprendizagem deve considerar tanto a criança como a cultura, os conteúdos a serem trabalhados e a forma. Para Mello (2009, p.44), "...a aprendizagem direcionada para a aquisição, para o domínio, para a conquista de um saber estabelecido como meta pelo adulto todo-poderoso fecha as portas do verdadeiro saber para a criança, cujo exercício está no prazer do jogo".

Na sociedade industrial, houve uma substituição da atividade humana pelo poder produtivo das máquinas, verificou-se a substituição do raciocínio humano pelos poderes eletrônicos. Mesmo nessa época de industrialização, verifica-se que a máquina não consegue realizar coisas específicas dos humanos, como fantasiar, simular ou brincar; e quando essas características desaparecem perdem-se marcas fundamentais à sua singularidade.

Para Libâneo (2007), a educação passa a ter outra finalidade. A revolução tecnológica provocou diversas mudanças no âmbito educacional, exemplo disso são os recursos de multimídia e os cursos à distância. Porém, essa transformação está muito além da equipação eletrônica, envolve também o surgimento de novas demandas e, assim, de uma nova sociedade. Essa nova sociedade é caracterizada por um novo paradigma de produção e desenvolvimento que tem por base o conhecimento e a educação, fatores que são de suma importância para o aumento do potencial dos funcionários, e como consequência revela uma geração que traz mais lucros ao sistema capitalista.

Com essa nova demanda de trabalhadores, não sobra espaço para os profissionais desqualificados. Os mais requisitados no atual sistema produtivo são os trabalhadores flexíveis, capazes de aprender as novas tecnologias e interar-se com elas, estarem sempre dispostos a novas aprendizagens, terem bom domínio da linguagem oral e escrita, terem conhecimentos básicos de informática, etc. Diante disso, é importante refletir sobre o principal desafio da educação, atentando-se para a capacitação de mão-de-obra e requalificação dos trabalhadores, para que possam

atender às novas demandas do sistema produtivo, e mais, formar consumidores compatíveis ao novo estilo de vida.

O campo educacional tenta ajustar-se a esse sistema com o projeto de elevar a qualidade de ensino, promover a competitividade, a eficiência e a produtividade, assim como as exigências do mercado de trabalho, com o intuito de dar condições aos seus alunos para que possam nele ingressar.

Para Libâneo (2007), as mudanças globais promovem constantes transformações nas demandas acentuadas por educação, porém esse projeto de elevar a qualidade do ensino, segue o caminho oposto da democracia, ou seja, ao invés de pensar em inclusão, a ênfase está na competitividade e produtividade.

Outro aspecto importante destacado pelo autor é a globalização, que juntamente com o projeto neoliberal impõe a competição sem restrições e a minimização do Estado na área econômica e social, resultando no crescimento do desemprego e exclusão social. Nesse sentido, é fundamental o controle do Estado pela sociedade civil, definindo seu verdadeiro papel, retomando o poder para agir em áreas importantes para toda a sociedade, assim não permanecendo à disposição dos organismos financeiros internacionais.

Libâneo (2007) evidencia a grande necessidade da elevação dos níveis científico cultural e técnico da população, porém não significando a ênfase na competitividade, mas sim na promoção da solidariedade social, da igualdade, da democracia e da qualidade social. O autor reflete também sobre as reformas educacionais que ocorreram especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, que tiveram por objetivo adequar a educação escolar às demandas do mercado de trabalho, fazendo com que a educação assumisse o lugar de uma mercadoria, um serviço que se compra e não um direito de todos, tornando-a mais competitiva e seletiva.

O fato é que a escola confundiu sua identidade com a de uma empresa e o aluno com a do cliente, no momento em que ela deveria servir para a formação de valores, promovendo a cidadania de seu aluno, construindo o cidadão.

Libâneo (2007) não nega a importância dos contextos político e econômico, abordando que esses aspectos não devem ser ignorados, porém diz que a escola não deve estar subordinada ao modelo econômico e nem mesmo estar a serviço dele. Segundo o autor, na sociedade contemporânea a educação pública tem três responsabilidades:

[...] ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente. (LIBÂNEO, 2007 p. 118).

Para que isso ocorra, existem três objetivos fundamentais: preparação para o processo produtivo e para a vida em sociedade; formação para que se tornem cidadãos críticos e participativos; formação ética. A relação feita entre aluno/cliente escola/empresa não está muito presente na realidade das escolas estaduais diferentemente das escolas particulares que buscam cada vez mais alunos divulgando e vendendo o seu produto, que nesse caso é a educação.

Nem todas as escolas estaduais oferecem um ensino de qualidade, basta observar para perceber que dificilmente encontra-se uma escola pública que se transformou juntamente com a revolução tecnológica, muitas receberam os equipamentos necessários, por exemplo, mas falta profissional qualificado para instalá-los ou até mesmo para ministrar as aulas. Todo esse problema faz com que o aluno tenha que procurar outros meios para se enquadrar nessa nova sociedade, nesse novo meio produtivo, quase sempre de forma acrítica.

Através do jogo em sua autenticidade, seria possível uma inversão do processo, pois o jogo acarreta um traço fundamental na personalidade humana e uma atividade questionadora aos valores voltados exclusivamente para a produção. E apesar de todos os valores implícitos dos jogos, este perdeu espaço na sociedade. O lúdico deveria ser encarado como importante fator na realização humana.

Marcellino (1990a) afirma que a criança enquanto produtora de cultura precisa de um espaço para essa criação, e quando se vê impossibilitada torna-se consumidora passiva. Esse espaço deve proporcionar a vivência do lúdico na relação com as outras pessoas, das quais depende para satisfação vital e afetiva. Enquanto o adulto se expressa predominantemente através de suas palavras, a criança se expressa por ações com seus brinquedos, demonstrando suas fantasias, seus sentimentos, ansiedades e experiências.

Reencontrar o lúdico é entender seu valor revolucionário e preservar os valores humanos nos homens.

Em se tratando da Educação Física surge no final do século XVIII e início do XIX, no âmbito escolar, como forma de atividade expressiva assim como o jogo, ginástica, dança e equitação. Nesse período, o ensino era característico da sociedade burguesa, e para a consolidação de uma nova sociedade, a capitalista, era necessário construir um novo homem, que se utilizaria de exercícios físicos, ressaltando assim o valor da prática esportiva. A sociedade então transformada precisava obter outros tipos de aspectos físicos, homens mais fortes, mais ágeis, mais empreendedores. E toda essa força e energia física eram consideradas uma fonte de lucro, uma mercadoria, pois, era o que o trabalhador dispunha para oferecer no mercado, sua força de trabalho. (SOARES et al., 1992).

Acreditava-se que através dos exercícios físicos e sem mudar a rotina de vida à qual estavam submetidos alcançariam um corpo saudável, ágil e disciplinado, exigido pela nova sociedade capitalista. As condições de vida e de trabalho pouco se alteraram com o passar do século. O trabalho físico ligou-se ao tema dos cuidados físicos com o corpo, em que os exercícios físicos eram vistos exclusivamente como fator higiênico. Assim, as práticas pedagógicas como a educação física correspondiam aos interesses de uma classe dominante naquele período histórico, classe essa que dirigia política, intelectual e moralmente a nova sociedade. (SOARES et al, 1992).

No século XVIII, houve uma preocupação com a inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares. Havia uma pressão para a inclusão da ginástica no ensino formal. Mas, essa proposta de ginástica/educação física não se aplicava a uma população escolar, necessitando a criação de novas propostas. Daí surgiram os Métodos Ginásticos, que são sistematizações de exercícios físicos. Autores desse método aliaram o desenvolvimento da prática na escola à garantia de espaço e consideração da área perante os demais componentes curriculares. Assim, a educação física começou a ser considerada como importante fator de aprimoramento físico dos indivíduos, como instrumento de promoção da saúde, através do que os indivíduos poderiam contribuir com a prosperidade da pátria. (SOARES et al., 1992).

Uma das funções da educação física no sistema educacional era a de desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos, e outra razão para sua existência era seu caráter científico oriundo das ciências biológicas o qual sustentava seu conteúdo de ensino. Como contribuição ao conteúdo da disciplina,

tem-se a participação do médico, personagem quase indispensável, já que exerce uma posição de autoridade perante o conteúdo biológico. Esse conhecimento vai orientar a função que viria ser desempenhada pela Educação Física na escola, o desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos. (SOARES et al., 1992).

As aulas de Educação Física eram ministradas por membros do exército, que levavam a instituições normas e valores rígidos próprios da instituição militar. Construiu-se um projeto de homem disciplinado, submisso e respeitador de uma hierarquia social. Nesse período a Educação Física era tida como atividade exclusivamente prática, semelhante à instrução física militar, não havendo, portanto a preocupação em se desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse representar uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar. Somente em 1939, esse quadro foi alterado, com a criação da primeira escola civil de formação de professores de Educação Física. (Brasil, Decreto-Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939). E, com final da Segunda Guerra Mundial que coincidiu também com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, criaram-se novas tendências que passaram a disputar a supremacia no interior do ambiente escolar.

Dentre os propósitos, predominou a influência do esporte como elemento predominante da cultura corporal, que no período posterior a guerra, apresentou um grande desenvolvimento, principalmente nos países que estavam sob influência da cultura européia. Essa importância atribuída ao esporte era tanta que se tinha o esporte na escola e não o esporte da escola, caracterizando a subordinação da educação física aos valores da instituição esportiva, e também o esporte escolar como um prolongamento da instituição esportiva. Assim, o esporte passou a determinar o conteúdo de ensino da Educação Física, como também estabeleceu as novas relações entre professor e aluno, que de professor-instrutor e aluno-recruta transformaram-se em professor-treinador e aluno-atleta. Aqui não existia diferença entre o professor e treinador, pois os professores eram contratados conforme seu desempenho na atividade desportiva. O esporte também estabeleceu princípios de racionalidade, eficácia, eficiência e produtividade, pressupostos esses idênticos à pedagogia tecnicista muito difundida no país na década de 70, que fortaleceu a identidade esportiva da Educação Física escolar. (SOARES et al., 1992).

Nas décadas de 70 e 80, surgem os movimentos “renovadores” na educação física, dentre eles, se destaca a “Psicomotricidade” com variantes como a “Psicocinética” de Jean Le Boulch, que se apresenta como contestação à educação

física por considerá-la ligada a uma concepção dualista do homem. Representa uma teoria geral do movimento como meio de formação, privilegiando o estímulo ao desenvolvimento psicomotor, principalmente no que diz respeito à estruturação do esquema corporal e aptidões motoras a melhorá-las.

Pretendendo que através dos exercícios sejam possíveis mudanças de hábitos, idéias e sentimentos; caracterizando essa concepção como de caráter idealista. Ainda fazendo parte dos movimentos renovadores, se encontra o movimento dito humanista na pedagogia, caracterizado pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como especificidade os limites e interesses do homem, contrapondo-se às correntes psicológicas comportamentalistas, que atribuem a aprendizagem ao esquema estímulo-resposta.

O movimento humanista determina os objetivos no plano geral da educação integral, em que os conteúdos passam a ser um instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento da natureza. (SOARES et al., 1992).

Relacionada aos princípios humanistas, surge outra tendência, caracterizada como alternativa ao esporte de rendimento, chamada de Esporte Para Todos (EPT). Essa concepção se impregna de uma antropologia e coloca a autonomia do ser humano como algo central. Parte do pressuposto de que é o homem que determina o esporte, cabe a ele decidir regras, locais, tempo de duração, com quem praticará.

Em se tratando da Educação Física Escolar, durante muito tempo se sustentou em discursos que propagavam a “...construção de corpos fortes, saudáveis e disciplinados”, na valorização do esporte como competição e na obediência às regras (ROMERA, p. 91). Atualmente esse quadro pouco se alterou, visto que na escola o esporte como fazer pedagógico valoriza e difunde o caráter de competitividade e seletividade.

Romera promove reflexões acerca dos objetivos da Educação Física Escolar como instrumento de intervenção social, com vistas à formação integral do homem, sem “destituir” a importância do esporte para a sociedade.

Medina (1983) apud Romera (2009, p.94) propõe uma Educação Física cuja principal função seja “...uma abordagem do homem no que diz respeito aos seus aspectos físicos, psicológicos e sociais”, que desenvolva o homem integralmente, o indivíduo como um todo, compreendido dentro de um contexto histórico, político e social.

No entanto, a Educação Física tem condições de abordar com outro enfoque a cultura corporal, já que possui um rico espaço de encontro humano. Se faz necessária uma compreensão diferente da atividade física a ser abordada no universo escolar, uma abordagem que compreenda o jogo como elemento lúdico da cultura mais próximo do brincar, que possibilite o relacionamento humano onde o outro é parceiro e não adversário, com o qual se joga e não contra o qual se joga, alcançando uma formação mais crítica e criativa do homem. Assim compreendendo a Educação Física Escolar de forma mais ampla, será possível obter melhores condições e oportunidades de trabalhar o corpo, não só fisicamente como também emocionalmente, de forma mais espontânea e criativa. Através dessas manifestações lúdicas, os homens conseguem desenvolver aspectos como autoconfiança e autoconhecimento, uma vez que não obedecem as exigências que a sociedade impõe. (ROMERA, 2009).

Através de uma pedagogia lúdica, a Educação Física tem maior possibilidade de atender às necessidades dos educandos, pois cria um ambiente de socialização, cooperação e autoconhecimento, onde a criatividade reina no cotidiano escolar e onde não há a necessidade de competir, podendo os alunos encarar as propostas apresentadas pelo professor de maneira natural. Valoriza-se o presente, fazendo com que o prazer acompanhe o saber. (ROMERA, 2009).

Por meio do lúdico, os alunos conhecem-se a si próprios como também passam a ter maior compreensão da sociedade e de seus valores. Para que esse conteúdo faça parte da educação Física é necessária uma compreensão da importância que a atividade física oferece à formação humana, para que a partir disso possa renovar suas práticas com as variações propostas nas atividades físicas. Essa forma de intervenção educativa cria estímulos indispensáveis à construção da personalidade da criança, dando novo significado mental e psicológico, no qual aluno e professor constroem juntos a relação de crescimentos pessoal e social.

Porém, cabe destacar que a legislação brasileira para o Ensino Fundamental sofreu uma alteração que se considera fundamental para o não compromisso com uma educação lúdica, trata-se da entrada cada vez mais cedo das crianças para o ensino formal.

De acordo como documento do Ministério da Educação, já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de

idade. O Ensino Fundamental de nove anos foi estabelecido com o intuito de assegurar que as crianças tivessem um tempo maior de convívio escolar, promovendo maiores possibilidades de uma educação de qualidade. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

Através do Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 foi aprovada e com ela o Ensino Fundamental de 9 anos. A partir daí, conforme a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ingresso ao Ensino Fundamental aos seis anos de idade, aumentando a escolaridade obrigatória no Brasil de oito para nove anos e assegurando que, ao ingressar mais cedo no sistema de ensino, as crianças atinjam maior nível de escolaridade e que assim aumente o número de crianças incluídas no sistema educacional. O PNE estabeleceu ainda que essa ampliação do Ensino Fundamental deve se dar em harmonia com a universalização do atendimento a alunos de sete a catorze anos. No entanto, não se trata de incluir as crianças de seis anos aos conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de reorganizar a sua estrutura considerando o perfil de seus alunos, para que eles se sintam acolhidos num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.

É importante que a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível minimizando os conflitos, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos ao seu processo de escolarização. Ressalta-se também que essa ação requer planejamento, para que o ensino atenda a criança integralmente em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para expandir seu atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica em assegurar um processo educativo respeitoso, que se preocupe com a especificidade do tempo da infância (alunos de seis a oito anos), tornando a escolarização mais construtiva e a aprendizagem mais ampla. Não é o aumento do tempo na escola que deve gerar maior aprendizagem, mas sim o emprego mais eficaz do tempo. Recomenda-se que as escolas não transformem esse tempo adquirido em mais uma série, com características iguais à antiga primeira série, mas que utilizem desse tempo para implementar estratégias possibilitadoras de maior flexibilização do seu tempo, com maior aproveitamento. Estratégias que, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

A Educação Física trabalhada nas séries iniciais do Ensino Fundamental é muito importante, pois possibilita desde muito cedo aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Fundamental (BRASIL, 1997), todas as crianças conhecem pelo menos uma brincadeira ou um jogo que envolva movimentos. Esse repertório de manifestações culturais é algo que pode e deve ser compartilhado na escola. É importante que o aluno se sinta valorizado e acolhido em todos os momentos de sua escolaridade e, no ciclo inicial, em que seus vínculos com essa instituição estão se estabelecendo, o fato de poder trazer algo de seu cotidiano, de sua experiência pessoal, favorece sua adaptação à nova situação e alunos e escola tendem a ganhar com isso.

4- O LÚDICO NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DAS ESCOLAS DE IBITINGA-SP

Este capítulo apresenta um breve histórico sobre as escolas onde se realizou o estudo de campo e a análise das entrevistas coletadas, que permitiram o entendimento da prática das atividades lúdicas realizadas nestas escolas.

4.1 Contextualização dos locais da pesquisa

Este estudo propõe a verificação da utilização ou não de jogos nas atividades propostas pelos docentes enquanto mediadores do processo ensino-aprendizagem. Os alunos são do Ciclo I (alunos da 1ª à 4ª séries ou 1º a 5º ano do Ensino Fundamental) de uma escola estadual, uma municipal e uma particular da cidade de Ibitinga.

Ibitinga é uma cidade localizada no centro geográfico do Estado de São Paulo, Vale médio Tietê, distante 360 km da Capital, possui uma área de 696 km² e uma população aproximada de 53.000 habitantes. O município é reconhecido como estância turística do Estado e possui recursos naturais de rara beleza, com destaque para seu sistema fluvial. É banhada por seis rios, sendo que dois se destacam: o Tietê, que abriga a Usina Hidrelétrica de Ibitinga, o canal da eclusa que integra a importante hidrovía Tietê-Paraná, e o rio Jacaré-Pepira, que, além de receber o título de rio mais limpo e preservado do Estado de São Paulo, abriga a única reserva pantanosa do Estado, o Pantaninho. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009)

A escolha das três escolas para delimitação do campo tem razões práticas: a cidade onde se encontram as instituições é a cidade natal da pesquisadora, portanto esta já possui certo vínculo com as unidades, sendo que uma delas foi a escola onde estudou.

A Escola Particular, Colégio Flávio Pinheiro, se localiza num bairro nobre da cidade e é considerada a maior escola particular do município. A instituição foi fundada em 1989, atendendo inicialmente até a Pré-Escola. Em 1992, ampliou seu atendimento até a 4ª série, em 1995 até a 8ª série e em 1998 até o Ensino Médio. Atualmente atende cerca de 610 alunos em três períodos e em duas unidades. A Unidade I destina-se ao público do Ensino Infantil até o 2º ano e a Unidade II da 3ª

série até o Ensino Médio. Trabalha com material de ensino pronto elaborado de acordo com a faixa etária, em sistema de franquia.

A Escola Estadual Maria Aparecida dos Santos Oliveira está localizada num bairro popular, o primeiro conjunto habitacional da cidade. Atende alunos de 2º a 5º anos e de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. Tem cerca de 760 alunos distribuídos em dois períodos, manhã e tarde. A escola conta com muitos professores efetivos, principalmente no Ciclo I, o que tem facilitado o trabalho da escola na implementação da proposta pedagógica, segundo a Professora Coordenadora. A equipe gestora é formada por uma diretora, uma vice-diretora e duas professoras coordenadoras, uma do Ciclo I e outra para o Ciclo II.

A Escola Municipal Profª Francisca Simões se localiza também num bairro popular e foi criada por decreto em agosto de 2004. Atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com cerca de 340 alunos distribuídos em dois períodos, manhã e tarde. A escola conta apenas com uma diretora, pois toda a parte pedagógica é atendida pela equipe pedagógica da Prefeitura, por meio da Secretaria da Educação do Município.

As escolas foram contatadas conforme autorização dos diretores e os sujeitos se envolveram espontaneamente e participaram por meio do termo de consentimento livre e esclarecido conforme Anexo A.

Estes foram esclarecidos de que os dados coletados seriam utilizados para finalidade acadêmico - científica, e que seriam divulgados em eventos com esse caráter sendo mantidas em sigilo as identidades dos participantes.

O instrumento básico utilizado para coleta dos dados foi a entrevista. Este instrumento que cria uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde. Com a estimulação do pesquisador as informações podem fluir de maneira notável e autêntica, captando os conteúdos por ele desejáveis. Assim, uma entrevista permite que o pesquisador faça correções, esclarecimentos e adaptações para conseguir que o conteúdo obtido, por meio do diálogo que se estabelece entre os envolvidos no fenômeno seja mais eficaz e verdadeiro. Visando resultados mais uniformes sobre uma temática, a entrevista semi-estruturada por sua vez, apresenta-se em um esquema básico, no qual se realizam possíveis comparações, podendo ser aplicado com menos rigidez e permitindo ao entrevistador fazer adaptações necessárias. (LUDKE; ANDRE, 1986).

A investigação do espaço físico e social que envolve a escola, a verificação de sua apropriação ao desenvolvimento das atividades, a avaliação de sua estrutura, organização e função, dão a oportunidade de vivenciar a realidade escolar.

A introdução de temas lúdicos nas escolas requer uma adaptação das mesmas, com a apresentação de subsídios necessários para o desenvolvimento pleno da criança durante a execução dos exercícios propostos, bem como com condições de trabalho dos docentes e possibilidade também de maior número de vivências e experiências corporais. (ALMEIDA; LLEVADOT; SILVA, 2011).

A utilização de jogos tem se mostrado eficiente, mas é importante que os professores estejam preparados para aplicar as atividades. É preciso estudo, pesquisa, constante atualização e reflexão sobre as práticas.

4.2 Coleta e análise de dados

Foram entrevistados professores do Ciclo I do Ensino Fundamental das escolas citadas anteriormente.

No total foram entrevistados trinta e nove docentes, sendo trinta e seis mulheres e três homens, com idade entre 23 e 59 anos. Catorze professores eram da escola estadual, quinze da escola municipal e dez professores da escola particular do município de Ibitinga.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2011, e tiveram duração média de 15 minutos cada uma e foram realizadas pela pesquisadora. Dez itens, que estão apresentados no Anexo B, compunham o roteiro de entrevista e sobre eles os professores tinham liberdade de discursar livremente.

Após a coleta de dados por meio das entrevistas procedeu-se à sua organização para viabilização da análise.

Com relação ao nível de formação, os trinta e nove docentes possuem nível superior e quinze deles, possuem pós-graduação lato sensu. A maioria tem mais de dez anos no magistério, sendo que do total, apenas cinco professores são da disciplina de Educação Física e os demais são professores da Educação Básica do Ciclo I.²

² Professores de Educação Básica do Ciclo I corresponde ao docente de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Com relação à questão número um, que versava sobre a utilização de jogos, trinta e sete professores esclareceram que os mesmos fazem parte das suas práticas pedagógicas e dois professores revelaram não se utilizar deles.

Na segunda questão aos que responderam positivamente à pergunta anterior, eram solicitados os tipos de jogos mais frequentemente trabalhados. Destacaram-se os indicados pelo material didático utilizado, não se buscando outros tipos para auxiliar os educadores. Cabe esclarecer que no material didático (livros, apostilas) são indicados jogos para serem trabalhados com os alunos.

Para onze professores a utilização de jogos tem como objetivo principal a fixação do conteúdo trabalhado. Dez professores vêm os jogos como estímulo para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Outros seis professores utilizam os jogos para desenvolver o raciocínio lógico. Os demais se dividiram entre estabelecer regras, trabalhar a relação abstrato/concreto, facilitar a aprendizagem e inicializar a prática esportiva.

A aplicação dos jogos é realizada coletivamente, como apontado pela maioria dos participantes (vinte e cinco) que, para melhor aproveitamento destes, dividem a sala em grupos ou individualmente para a execução da atividade, dando materiais suficientes aos alunos, pois os professores percebem que o trabalho coletivo contribui para a socialização dos alunos, possibilitando uma maior interação entre eles.

Em relação à pergunta sobre a importância dos jogos, houve unanimidade entre os professores. Embora considerem importante, pois os alunos aprendem o conteúdo de outra forma, mais interessante e por consequência prestam mais atenção, dois professores disseram não utilizá-los em suas disciplinas e outros cinco, apesar de vivenciarem, ministram os jogos de forma reduzida, bem esporadicamente no cotidiano escolar.

Com relação ao estudo do jogo por meio de bases conceituais, vinte e nove disseram ter estudado, mas quando questionados sobre autores, como Piaget e Vygotsky, somente vinte e cinco lembravam-se de suas teorias, mesmo tendo estudado os teóricos somente na graduação. Quando questionados sobre a perspectiva da pedagogia freinetiana, apenas nove entrevistados lembraram a importância do autor à temática e sua influência de métodos lúdicos na educação das crianças.

Na última questão da entrevista, buscou-se conhecer se são oferecidas capacitações sobre os jogos aos professores, para identificar a familiaridade deles com o tema. Os docentes, em sua maioria, vinte e cinco professores, disseram que normalmente recebem capacitações desse tipo na instituição escolar onde trabalham. No entanto, estas são resumidas a jogos que os materiais indicam, não se buscam outros tipos além daqueles para auxiliarem os educadores.

Através das observações realizadas nas instituições escolares, verificou-se a pouca incorporação de atividades lúdicas na prática dos docentes, quando não, estas somente são atribuídas a momentos determinados pelos materiais didáticos, reduzindo a autonomia do professor durante a atividade, já que este segue fielmente o propósito do jogo.

Estas observações foram realizadas simultaneamente às coletas de dados, sendo realizadas às segundas-feiras no período matutino e vespertino das escolas, com a pesquisadora efetuando rodízio entre as mesmas. Durante o processo, foram investigados dados relevantes ao estudo e quando complementados pelas entrevistas expressaram realmente as práticas vivenciadas no contexto escolar, não se tornando resultado de uma reflexão superficial sobre a atuação dos professores.

Constatou-se, não somente nas entrevistas como nas demais fases do trabalho, que os participantes ficaram incomodados com a presença do pesquisador reagindo de maneira diferente da habitual, isto é, de maneira não natural, o que pode ter interferido na coleta de dados.

Nas três escolas investigadas foi possível observar que as salas de aulas ainda possuem uma forma de organização tradicional, com a mesa da professora próxima à lousa de frente para as carteiras dos alunos que continuam enfileiradas em colunas. Todas as salas possuem armários nos quais são acondicionados os materiais pedagógicos. As paredes são revestidas de cartazes com ilustrações sobre o processo de aprendizagem.

Neste contexto verificou-se que o primeiro entrave à utilização do lúdico se dá a partir da organização física das salas de aula, comum em várias escolas, em que o espaço é planejado apenas para o aprendizado formal e tradicionalista.

Levando-se em consideração que, na atualidade, o aluno precisa ser estimulado a se envolver no processo de ensino e aprendizagem e, de acordo com as fases de desenvolvimento de Piaget, o contexto sócio-cultural de Vygotsky e a aprendizagem baseada na experiência defendida por Freinet, as escolas deveriam

utilizar o lúdico como estratégia primordial no desenvolvimento físico e intelectual de seus alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o tema deste trabalho e o encerramento do mesmo determinam algumas considerações finais. Buscou-se no desenvolver do estudo, analisar a importância dos jogos para o desenvolvimento humano, como também, realçar sua contribuição na aprendizagem infantil, uma vez que o jogo é uma atividade própria da infância.

Verificou-se o insuficiente conhecimento dos professores sobre a importância do brincar das crianças. As escolas, em sua maioria, não se apropriam desse conhecimento lúdico a seu favor, privando seus alunos de espaços e tempos para o brincar, priorizando a escolarização precoce. Por meio da pesquisa de campo realizada nas instituições escolares, observou-se dentre outros aspectos, uma grande preocupação em transformar o brincar em uma atividade cada vez mais pedagogizada e instrumental. Foi possível também identificar as facilidades e dificuldades na incorporação do lúdico na prática docente e descrever os benefícios que o mesmo traz ao processo ensino e aprendizagem dos educandos do ensino fundamental de acordo com o nível de conhecimento esperado e objetivos da investigação.

Mesmo conscientes dos benefícios que os jogos desempenham, os professores reproduzem práticas educativas pautadas na expectativa de brincar para aprender conteúdos programáticos indicados nos materiais didáticos utilizados. Desse modo, fica evidente a dificuldade de enxergar outros elementos da cultura que estão expostos às crianças e que são por elas descobertos e reelaborados durante suas brincadeiras.

Para a incorporação do lúdico talvez seja necessária uma política educacional que garanta a formação do profissional para a especificidade que o mesmo requer e, também há necessidade de uma conscientização das instituições de educação do ensino fundamental, acerca do valor do elemento lúdico na formação integral do educando.

O jogo, por ser uma atividade dinâmica, deve apresentar objetivos claros, adequados e sempre representar um desafio para motivar os jogadores.

O educador deve refletir sobre a sua postura em relação ao ensinar, ao aprender e ao avaliar seu educando através da metodologia lúdica. E também, sobre a importância da produção de pesquisas relacionadas à temática, visando oferecer

aos professores e às instituições escolares subsídios para uma melhor compreensão dos processos de construção das representações das crianças sobre o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROEIRA, M. L. C.; SOARES, M. I. B.; MENDES, R. E. de A. *Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender*. São Paulo: FTD, 1996.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

ALMEIDA, A. *Ludicidade como instrumento pedagógico (2006)*. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

ALMEIDA, R. Q. ; LLEVADOT, T. B. ; SILVA, L. F. Problemas de estrutura física e de gestão detectados nas escolas através do estágio supervisionado em Educação Física. In: ZANATA, E. M. et al. *Formação docente e universalização do ensino: proposições para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 703-708.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO, A. R. do. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Ninguém nasce sabendo brincar: é preciso aprender. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 230, p. 32-35, mar. 2010. Entrevista concedida a Thaís Gurgel.

COLL, C. ; PALACIOS, J. ; MARCHESI, A (Orgs.). *Desenvolvimento psicologico e educacao: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. 3. ed .Porto Alegre: Artmed editora , 1995.

DIAS, R. J. *O Cotidiano na Pedagogia de freinet*. Série Ideias n. 2. São Paulo: FDE, 1994.

FERRARI, M. *Célestin Freinet – Educar para crescer*. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>> Acesso em: 05 ago. 2011.

FREIRE, J. B. *Educação física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1993.

FRIEDMAN, A. *A arte de brincar*. São Paulo: Ed. Scritta, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2009). *IBGE: Cidades@: Ibatinga*. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=351960>> Acesso em: 21 jun. 2011.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999

KISHIMOTO, T. *O brinquedo na educação: considerações históricas*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf> Acesso em: 02 ago. 2011

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, J.C. A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental- In: LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F ; TOSCHI, M.S . *A educação Escolar: políticas, estrutura e organização* .4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. “Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese”- In: _____. *Educação e Ludicidade*. Bahia:GEPEL/FACED, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, A.C.M. *Atividades lúdicas como estratégias de ensino aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270>> Acesso em: 15 mai. 2010.

MARCELINO, N. C.. *Lazer e educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1990a.

_____. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990b.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, M. M. de. O lúdico e o processo de humanização. In: MARCELLINO, N. C. *Lúdico, educação e educação física*. 3. ed. Ijuí :Ed. Unijuí, 2009.

OLIVEIRA, P. de S. O que é brinquedo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVIER, G. Lúdico e escola entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. *Lúdico, educação e educação física*. 3. ed. Ijuí :Ed. Unijuí, 2009.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REVISTA NOVA ESCOLA: *edição especial grandes pensadores*. São Paulo: Abril. n. 25, jul. 2009.

ROMERA, L. A. Lúdico, educação e humanização: uma experiência de trabalho. In: MARCELLINO, N. C. *Lúdico educação e educação física*. Ijuí: Ed.Unijuí, 2009.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Anuência do entrevistado)

(De acordo com a Resolução número 196/96 sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde - Brasília - DF).

Eu, _____ portador do R.G. nº. _____ declaro para os devidos fins e a quem interessar possa, que concordo com a minha participação no Projeto de Monografia intitulado “**A pedagogia do jogo no contexto escolar**”, bem como autorizo o uso ético da publicação dos relatos provenientes desse trabalho a ser pesquisado pela licencianda **Ligia Estronioli de Castro**, sob orientação da Professora Doutora **Luciene Ferreira da Silva**, junto ao Curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, da Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FC/UNESP.

Por ser verdade, dato e assino em duas vias de igual teor.

Ibitinga/SP, ____ de _____ de 2011.

ANEXO B- Roteiro da entrevista semi-estruturada

Nome: _____

Idade: _____

Licenciatura: _____

Tempo no magistério: _____

Possui pós-graduação: _____

Ano no qual atua no Ensino Fundamental: _____

Anos nos quais já atuou, além do atual: _____

Atua com jogos? Sim () Não ()

Quais? _____

Por quê? _____

Como atua com os jogos? _____

É importante? Por quê? _____

Estuda ou estudou o jogo? _____

Conhece a perspectiva de jogo na teoria de Piaget? _____

Conhece a perspectiva de jogo na teoria de Vygotsky? _____

Pode dizer algo sobre a Pedagogia Freinetiana? _____

Teve acesso a estudos ou capacitações sobre jogo e educação, na escola ou na rede pública? _____
