

**A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÃO PARA SUPERAÇÃO
DA HERANÇA FAMILIAR DESIGUAL.**

Julia Elaine Diniz, Eduardo Augusto Kull

Eixo 7 - Propostas curriculares e materiais pedagógicos no ensino e na formação de
professores

- Relato de Experiência - Apresentação Oral

O objetivo desta análise é mostrar como a utilização de jogos em sala de aula ajuda a superar as diferenças da herança familiar, no que diz respeito ao capital cultural. Trata-se de uma reflexão de abordagem qualitativa cuja base empírica vem do relato de experiência de um professor de química que atua no estado de São Paulo. O apoio teórico estrutural vem de Pierre Bourdieu especificamente no que diz respeito à noção de capital cultural, tendo em vista as possíveis relações que serão feitas sobre herança familiar. A utilização do jogo foi eficiente tanto no que diz respeito ao trabalho com os níveis de compreensão diferentes sobre o conteúdo de química por parte dos alunos como para promover o progresso daqueles com maiores dificuldades. Portanto, além de ser uma tentativa de superação da herança familiar desigual, torna-se, por consequência, um recurso didático de transformação da escola, que pode passar de legitimadora de diferenças e excludente, para vir a ser transformadora e democratizante. Palavras-chave: escola, capital cultural, jogos.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÃO PARA SUPERAÇÃO DA HERANÇA FAMILIAR DESIGUAL.

Julia Elaine Diniz. UNESP - IB/Rio Claro ¹

Eduardo Augusto Küll. UFSCAR/São Carlos ²

Introdução

O objetivo desta análise é mostrar como a utilização de jogos em sala de aula ajuda a superar as diferenças da herança familiar, no que diz respeito ao capital cultural. Trata-se de uma reflexão cuja base empírica vem do relato de experiência de um professor de química da rede privada³ de ensino do estado de São Paulo. O apoio teórico estrutural vem de Pierre Bourdieu especificamente no que diz respeito à noção de capital cultural, tendo em vista as possíveis relações que serão feitas sobre herança familiar. A propósito, a partir do relato de experiência, torna-se perfeitamente visível a capacidade do jogo como tentativa dessa superação, além disso, as falas dos alunos advindos de classes sociais desfavorecidas fortalece nossa tentativa. Vale ressaltar que a utilização do jogo não basta para que a superação da herança familiar desigual aconteça, pois, as formas de trabalhar com o jogo, o planejamento de grupos, de espaços, de tempo e a dedicação também interferem na atividade, portanto, cabe ao professor refletir como acontecerá a inserção do jogo nas atividades em sala de aula de acordo com as especificidades do seu grupo de alunos.

Esta reflexão está estruturada do seguinte modo: primeiramente apresenta-se a constituição da noção de capital cultural, mostrando a relação deste com a herança familiar, segundo Pierre Bourdieu. Logo depois vem o relato de experiência do professor de química que utilizou o jogo em sala de aula com alunos advindos de classes sociais diferentes e as considerações a respeito das análises feitas. Por fim, nas Considerações finais estabelece-se uma articulação entre capital cultural e o relato de experiência, tendo em vista apontar uma forma de superação da desigualdade entre as heranças familiares.

Capital cultural e herança familiar

A noção de capital cultural de Pierre Bourdieu, para ser compreendida em sua essência, necessita do entendimento a respeito do capital econômico

e do capital social. Isto porque, para adquirir o capital cultural é necessário que o agente detenha, também, esses dois tipos de capital.

O capital econômico corresponde aos bens financeiros, por isso, é este tipo que interfere de forma mais ativa nos demais. Permite que o agente invista seu dinheiro para garantir a melhor escola e o melhor ensino para seu filho, permite o acesso a ambientes sociais e culturais de nível elevado e também a aquisição de bens simbólicos. Assim, o capital social é decorrente do capital econômico, e constitui-se da vinculação a um grupo composto de agentes que se unem de forma permanente como uma rede durável de relações.

O poder econômico não reside na riqueza, mas na relação entre a riqueza e um campo de relações econômicas, cuja constituição é inseparável do desenvolvimento de um *corpo de agentes* especializados, dotados de interesse específicos; é nesta relação que a riqueza se encontra constituída, como capital – isto é, enquanto instrumento de apropriação de um equipamento institucional e de mecanismos indispensáveis ao funcionamento deste campo e, ao mesmo tempo, dos lucros que ele prodigaliza. (BOURDIEU, 2008, p. 194).

A noção de capital cultural, portanto, refere-se ao poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes. Está presente em três estados: a) objetivado: valores culturais legitimados socialmente presente em objetos, b) incorporado: valores culturais legitimados socialmente internalizados pelo agente e c) institucionalizado: aquisição de diploma institucional. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Assim, cada indivíduo se apropria de capital cultural de determinada maneira e em níveis diferentes, levando em conta o capital econômico e social que detém.

Da mesma forma que a riqueza econômica só pode funcionar como capital na relação com um aparelho econômico, assim também a competência cultural, sob todas as suas formas, só se constitui enquanto capital cultural nas relações objetivas que se estabelecem entre o sistema econômico de produção e o sistema de produção dos produtores (constituído, por sua vez, pela relação entre o sistema escolar e a família). (BOURDIEU, 2008, p, 197).

Até o final dos anos 50 as crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas eram excluídas do ambiente escolar (BOURDIEU, 2007). A herança familiar, no que diz respeito ao capital cultural acumulado pelo indivíduo que é transmitido a outro, passa a ser visto como um fator que interfere na vida escolar dos alunos a partir de 1960 com a crise da concepção funcionalista. É a partir daí que surge a preocupação com a

origem social dos alunos, visto que passou a se considerar que o sucesso escolar dos mesmos depende, em grande parte, do capital cultural familiar, ou seja, da herança familiar.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, e um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 41 e 42).

Com isso, essa diferença inicial das crianças diante a vida escolar favorece os alunos que já possuem este capital cultural, mas torna-se um dificultador para os demais, que sem a experiência na família, ingressam na escola com uma defasagem perante aos alunos advindos de famílias com alto capital cultural.

Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem de conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitaria o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento das relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 52).

Este estranhamento e a ameaça provocam nos alunos certa repulsa pelo ambiente escolar, sentimento de inferioridade e incapacidade, além da evasão. Por isso, torna-se necessário que os profissionais da educação saibam lidar com a herança familiar desigual e que utilizem meios/técnicas/recursos didáticos de superação desse desnível.

A proposta desta reflexão, como forma de superação das desigualdades iniciais dos alunos, é o uso de jogos em sala de aula. Abaixo, um professor de química relata sua experiência de ensino com tal recurso.

Relato de experiência: o ensino de química através de jogos

Nas aulas do ensino de química de um colégio da rede particular do estado de São Paulo não é comum a aplicação de atividades diferenciadas no

ensino médio. Com o ensino apostilado, a pressão dos pais por bons resultados no vestibular e a cobrança dos mantenedores pela manutenção do cronograma da disciplina faz com que a aplicação de atividades diferenciadas seja cada vez mais rara. Segundo Moreto (2009), o foco da escola dita tradicional poderia ser sintetizado assim: aquisição de conteúdos selecionados nas diferentes ciências, tendo um critério essencialmente acadêmico, com grande desvinculação das representações já trazidas pelo aluno e de seu contexto social e político. Neste foco de acumulação de conteúdos e informações, os métodos de treinamento para resolução de exercícios e produção de textos é conseqüentemente sua reprodução no momento de avaliação.

Aos poucos, os rumos da educação têm mudado para o momento social atual no qual o novo foco é o desenvolvimento de competências em vários campos do saber, além de englobar o rápido desenvolvimento tecnológico que é tão acompanhado pelos alunos. Segundo Perrenoud (1999), competência é a capacidade do sujeito de mobilizar recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa, logo, o professor, na atualidade dessas escolas, deve cativar o aluno não somente com uma aula bem aplicada, mas com todos os requisitos importantes para uma aula de sucesso: conhecimento dos conteúdos específicos, habilidades e procedimentos didáticos, linguagem apropriada, noção dos valores culturais heterogêneos da sala e administrar as emoções suas e dos alunos.

Segundo Barbosa e Carvalho (2009)

Dentro da resolução de problemas, a introdução de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem na sala de aula é um recurso pedagógico que apresenta excelentes resultados, pois cria situações que permitem ao aluno desenvolver métodos de resolução de problemas, estimula a sua criatividade num ambiente desafiador e ao mesmo tempo gerador de motivação, que é um dos grandes desafios ao professor que procura dar significado aos conteúdos desenvolvidos. (BARBOSA; CARVALHO, 2009, p. 3).

Isto porque, de acordo com GANDRO (2000), o jogo propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação. Tais habilidades desenvolvem-se porque ao jogar, o aluno tem a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos.

Sendo assim, para sintetizar alguns dos valores do jogo, buscamos as contribuições de Pereira (1981), que mostra o jogo como:

- Fonte sadia de realização e diversão;
- Maneira de desenvolver-se fisicamente;
- Estímulo ao progresso, ao desenvolvimento da personalidade;
- Aprendizado para vida em sociedade;
- Facilitador de descoberta de capacidades e limites;
- Meio de cura para traumas e complexos;
- Facilitador de descoberta do valor da pessoa humana;
- Incentivador do respeito pelo ser.

Pensando em todos esses embasamentos e possibilidades, foi feita a escolha de um jogo, já muito bem elaborado pelo Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas (LEQUAL) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e utilizado com grande maestria pelo Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): O uno químico.

O Uno tradicional é um jogo de cartas com detalhes especiais - que o diferenciam do Mau-mau⁴ -, desenvolvido por Merle Robbins e familiares na década de setenta. É jogado principalmente no hemisfério norte e consiste basicamente em descartar uma carta da mesma cor ou mesmo número/símbolo daquela que está na mesa, cujo objetivo final é ser o primeiro a se livrar de todas as cartas da mão.

Usando praticamente as mesmas regras do UNO tradicional, foi desenvolvido por alunos do laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas o Uno Químico, que propõe para alunos um jogo bem elaborado e dinâmico que trabalha os conceitos principais da tabela periódica.

A aplicação do jogo UNO Químico foi feita em duas turmas do 1º ano do ensino médio, com aproximadamente 35 alunos cada. A escola que recebeu o projeto beneficia com bolsa de estudos integral alguns alunos carentes de uma ONG que realiza trabalhos assistenciais e de acompanhamento de jovens nos horários contrários a suas aulas regulares. Esses alunos têm um histórico de grandes dificuldades iniciais, sendo que alguns desistem durante o ano letivo, mas a maioria demonstra uma superação das limitações e terminam os estudos geralmente seguindo para o ensino superior. O jogo foi aplicado no período de duas aulas com a explicação das regras e supervisão

dos grupos. Após as atividades, os alunos responderam a um questionário na plataforma de Educação à Distância (EAD) da escola.

Para além do que foi constatado pelo professor, a título de esclarecimento, segue os comentários dos alunos beneficiados pela bolsa, a respeito de suas percepções sobre a utilização do jogo Uno Químico e seus benefícios:

Pergunta 01: Você acredita que o jogo melhorou seu entendimento da matéria?

Os jogos utilizados na aula estão presentes na diversão do dia a dia. Então, eu acho sim que conseguimos entender um pouco mais da matéria, porque não vimos só na teoria, mas sim, realizamos na prática. (Sujeito 1).

Sim, ele me ajudou a entender o que é período, família, os pontos de ebulição e de fusão, massa atômica, átomos na última camada, entre muitas outras coisas (...) (Sujeito 2).

Sim, bastante, pois a gente aprende se divertindo. (Sujeito 3).

Com certeza, ele me ajudou bastante na parte de número atômico e as outras características dos elementos. É evidente que eu não vou decorá-los, mas me ajudou a localizar mais o lugar onde ficam demonstrados os elétrons, prótons, número atômico e etc. (Sujeito 4).

Pergunta 02: O que você achou dos jogos? Explique.

- Achei bem legal, divertido, pois aprendi sobre ponto de fusão etc., e me diverti. (Sujeito 5).

- Eu achei eles super legais, principalmente pelo fato de serem uma oportunidade para uma aula mais descontraída. (Sujeito 6).

- Os jogos aplicados na aula, relacionaram pontos da química que as vezes são difíceis de serem entendidas por alguns alunos, mas ao mesmo tempo são de extrema importância na matéria. (Sujeito 7)

- Usou-se então o jogo uno que agradam a mocidade e a maioria, substituindo apenas os elementos do jogo, por elementos presentes da química. Achei então, que essa foi uma ótima maneira de conseguirmos entender e memorizar o assunto, além de nos divertirmos (Sujeito 8)

- Achei eles bem legais, ajudaram muito meu desempenho, mas são jogos de sorte. (Sujeito 9).

A aplicação do jogo se mostrou eficiente e prazerosa para os alunos. As análises iniciais dos questionários demonstraram que para os alunos que jogaram, os conceitos aplicados obtiveram uma melhora na assimilação e aplicação. Foi possível analisar que muitos deles que não tinham os conceitos

bem definidos obtiveram uma melhora conceitual e prática sobre os conceitos e os alunos que tinham os mesmos bem definidos assimilaram além dos conceitos básicos, devido o maior contato com o conteúdo e os desafios que o jogo proporcionou. Além disso, durante as sessões pudemos observar uma crescente socialização entre os jovens, sendo que pessoas de círculos de amizades diferentes se integraram facilmente e o convívio se tornou muito melhor. Este jogo continuará sendo usado para as turmas seguintes e é lembrado pelos alunos que passaram por ele.

Considerações finais

De acordo com as ideias de Bourdieu, a escola é legitimadora dos privilégios sociais e acaba funcionando como instituição excludente no que diz respeito aos alunos pertencentes às frações de classes desfavorecidas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Nesse sentido, a partir do relato de experiência, nossa fonte, observa-se que há grande desvinculação entre as representações socioculturais dos alunos e o que se ensina e como se ensina na escola quando se trata dos alunos de frações de classes desfavorecidas. Por isso, vale ressaltar a importância do professor ter consciência da diversidade cultural em sentido estrito e largo que há em sua sala de aula e, mais do que isso, da necessidade urgente de se enxergar, sobretudo quando se trata de alunos pertencentes as camadas populares, que seu trabalho deverá ser realizado de modo tal que a herança familiar, no que tange ao capital cultural, seja superada e não sirva, a diferença de capital cultural entre uns e outros, como legitimadora de um tipo de exclusão.

Portanto, cabe ao professor saber trabalhar as diferenças entre as heranças culturais familiares dos alunos, e também dele mesmo, visando desenvolver - principalmente nos alunos que mais precisam alcançar níveis culturais de padrão equivalente ao ambiente escolar – habilidades, capacidades, promover o progresso, enfrentar as dificuldades e, além disso, trabalhar de maneira positiva traumas como o sentimento de incapacidade e inferioridade trazido pelos alunos. Por isso, como vimos anteriormente, propusemos a utilização de jogos em sala de aula como mecanismo de auxílio, não só ao professor, mas, principalmente, ao aluno proveniente de famílias com baixo capital cultural.

O professor que se silencia diante das diferenças de capitais culturais e, portanto, das dificuldades dos alunos, está, além de negligenciando o ensino,

agindo de forma violenta, mais especificamente fazendo uso da violência simbólica, mesmo que este não tenha consciência disso.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados. (BOURDIEU, P. 2011, p. 11).

A ação pedagógica escolar reproduzindo a cultura dominante e, portanto, a estrutura das relações de força da formação social faz uso da violência simbólica legítima. (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Basta que a escola ignore as diferenças culturais entre os alunos e que trate a todos de forma 'igual' para que isso aconteça.

Não é tanto através das ideologias produzidas ou inculcadas pelo sistema de ensino (como poderiam fazer-nos crer aqueles que falam de "aparelho ideológico") que tal sistema contribui para fornecer à classe dominante uma "teodicéia de seu próprio privilégio", como disse Max Weber, mas é, sobretudo, através da justificação prática da ordem estabelecida que tal sistema instaura quando dissimula sob a relação patente, garantida por ele, entre diplomas e cargos, a relação que ele *registra sub-repticiamente*, sob a aparência de igualdade formal, entre os diplomas obtidos e o capital cultural herdado, ou seja, através da legitimação que fornece assim à transmissão desta forma de herança. (BOURDIEU, 2008, p. 200).

Portanto, percebe-se a necessidade da atenção às heranças familiares culturais por parte do professor e da escola, para que ocorra a superação das dificuldades e da exclusão dos alunos. Além disso, trabalhar com o jogo - como foi dito pelos próprios participantes - foi uma experiência prazerosa, divertida e descontraída, fazendo com que o ambiente escolar considerado ameaçador não tivesse esse caráter, e então, que os alunos advindos das frações de classes desfavorecidas puderam se sentir mais confiantes em seus processos de aprendizagem.

A utilização do jogo foi eficiente tanto no que diz respeito ao trabalho com os níveis de compreensão diferentes sobre o conteúdo de química como para promover o progresso dos alunos com maiores dificuldades. Portanto, além de ser uma tentativa de superação da herança familiar desigual, torna-se, por consequência, um recurso didático de transformação da escola, que pode passar de legitimadora de diferenças e excludente, para vir a ser transformadora e democratizante.

Referências

- BARBOSA, S.L.P.; CARVALHO, T.O. *Jogos Matemáticos como Metodologia de Ensino: aprendizagem das operações com números inteiros* – Departamento de Matemática, Universidade Estadual de Londrina – PR, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2008.
- BOURDIEU, P. *Escritos da Educação*. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A Reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1975.
- GANDRO, R.C.; *O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula*. Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.
- MORETTO, V.P.; *Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2009.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Pensadores e educação, v. 4).
- PEREIRA, M.S. *Jogos na Escola, nos Grupos, na Catequese*. 6 ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1981
- PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1999

Notas:

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP – campus de Rio Claro. E-mail: juliae_diniz@hotmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: prof.du.quimica@gmail.com

³ Apesar da escola em que a pesquisa foi feita pertencer à rede privada de ensino, esta recebe alunos advindos de classes sociais desfavorecidas, pois oferece bolsas de estudos integrais para alguns alunos pertencentes a uma ONG.

⁴ O jogo mau-mau possui as mesmas regras e objetivo que o jogo Uno, porém ele é jogado com as cartas do baralho convencional, descartando os coringas. As cartas do Uno já possuem as penalidades e cartas de efeito de modo explícito, enquanto no jogo mau-mau são definidas quais cartas do baralho terão as punições e os benefícios. Normalmente são utilizadas as seguintes cartas: Ás, Dama (Q), Valete (J), Sete e Nove.