

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUEMA - AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUEMA - ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

8,5

ATIVIDADE LÚDICA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM

Neuza Rodrigues Nogueira Negreiros

Orientador: Prof. Ilso Fernandes do Carmo

ROLIM DE MOURA/2007.

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUEMA - AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUEMA - ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

ATIVIDADE LÚDICA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM

Neuza Rodrigues Nogueira Negreiros

Orientador: Prof. Ilso Fernandes do Carmo

*“Trabalho apresentado como exigência
parcial para a obtenção do título de
Especialização em Psicopedagogia”*

ROLIM DE MOURA/2007.

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUEMA - AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUEMA - ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR

O MEU AGRADECIMENTO...

Ao senhor meu Deus que me abençoou e iluminou neste trabalho.

Ao meu esposo e filhas, que me compreenderam deixando-os as vezes sem dar-lhes atenção.

Ao meu pai, que mesmo nas dificuldades, sempre me incentivou.

Por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram ao meu lado, ora me incentivando, ora me apontando caminhos.

Obrigada.

RESUMO

Nesta monografia será enfocada a importância do lúdico na Educação Infantil, utilizando-o na aprendizagem de uma forma geral e na aquisição de conhecimentos.

Dessa forma, visa desenvolver o físico, o emocional, o social e o intelectual das crianças, despertando seu interesse em aprender todos os dias novas coisas, ampliando o seu senso crítico, pronto para enfrentar os desafios da vida cotidiana. Então é de suma importância que o educador inspire o brincar e o jogo em um projeto educativo, pois o jogo e o brincar é uma forma surpreendente de aprendizagem, além de promover a integração entre os alunos.

Para estas situações de aprendizagem, o professor deve ter consciência do seu papel, pois as atividades de jogos podem se tornar um momento de entretenimento e de aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que para formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões é necessário que se tenha como um dos requisitos, o enriquecimento do cotidiano infantil com inserção de jogos, brinquedos e brincadeiras.

SUMÁRIO:

Introdução	07
Capítulo I: O lúdico na educação	08
1.1 – História do lúdico na educação	08
1.2 – O jogo como suporte na aprendizagem	11
1.3 – A criança e a representação	13
1.4 – O jogo como trabalho da criança	16
1.5 – Criatividade: um dos pontos fundamentais para a brincadeira	19
1.6 – A troca de experiências	21
1.7 – As diferentes estruturas dos jogos	22
1.8 – O papel da escola e do educador mediante as brincadeiras	24
Capítulo II: O jogo na educação Infantil	27
2.1 – Quando começam as brincadeiras	27
2.2 – Como os jogos e as brincadeiras auxiliam na aprendizagem	29
2.3 – Por que brincar na Educação Infantil?	31
Conclusão	33
Referências Bibliográficas	35

INTRODUÇÃO

Ao apresentar brincadeiras como forma de aprendizagem, foi preciso buscar através de leituras objetivar o meu trabalho e colocar em prática, para reafirmar os conceitos sobre o lúdico. Ao introduzir este conteúdo a crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental, percebi que as brincadeiras infantis iam aos poucos dinamizando a imaginação criadora, através de símbolos e imagens, sempre tendo como base o bem, o belo e o verdadeiro, despertando assim noções de valores humanos. Com a hipótese de que se utilizarmos as brincadeiras infantis teremos acesso ao universo lúdico e cultural propício ao desenvolvimento de conceitos e habilidades podemos criar condições para que desperte na criança uma relação com o outro e consigo mesma de valores mais consistentes.

Como o objetivo primordial era facilitar a aprendizagem através de brincadeiras pode-se utilizar uma metodologia que assegure a presença do imaginário, da criatividade, da sensibilidade, do corpo e dos valores no processo ensino aprendizagem.

O primeiro capítulo apresenta um pouco da história do lúdico, de como a sociedade percebia as “brincadeiras” efetuadas na escola, e ainda como a instituição educacional se apropriou desta forma de trabalho buscando explicações em diversos autores para fundamentar o seu trabalho, mostrando que o jogo é uma didática de trabalho que pode e deve estar lado a lado das atividades propostas pela escola.

No segundo capítulo discutimos sobre a aplicação de jogos já na Educação Infantil, primeira fase da criança na escola, e buscamos as razões para que a brincadeira ocorra nessa fase, e como ela pode auxiliar na aprendizagem de cada indivíduo.

CAPÍTULO I

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

1.1 – HISTÓRIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

A criança, ao manipular um objeto, procura, através de suas percepções, sondar os atributos desse objeto, dando a ele significados que podem levá-la a construir um brinquedo e com isso, desencadear uma brincadeira. E é com a brincadeira, que a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que ela assume. A interação da criança com a brincadeira, vem indicar uma forma de conhecer e conceber a vida. O jogo é a maneira que a criança tem para se situar no mundo, de aprender, conhecer, é o afetivo e o cognitivo juntos. Tem-se assim uma união entre o lúdico e o pedagógico. Mas nem sempre foi esta a visão do jogo e da brincadeira na educação.

No resgate histórico da educação, vamos considerar o jogo como representante da ludicidade. No início, o jogo contribuiu indiretamente a educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção. Em segundo lugar, o interesse que a criança manifestava pelo jogo era utilizado como motivação para a aprendizagem. Em seguida, dava-se o aspecto de jogo a exercícios escolares, o jogo como artifício pedagógico. Finalmente, o jogo permitiu ao pedagogo explorar a personalidade infantil e eventualmente adaptar a este o ensino e a orientação do aluno. Foi possível também considerar o jogo como lugar de uma educação física. O que interessava ao educador nesses jogos não era que se tratava de jogo, mas

do suporte natural de uma atividade física cujo interesse se considerava para uma educação completa que também considerava o corpo.

A primeira associação entre educação e jogo, segundo Aristóteles e depois Tomás de Aquino, é a do relaxamento. E a primeira participação do jogo no espaço educativo foi através da recreação, e essa relação ainda existe até hoje. O jogo é o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação, mas ao repouso necessário antes da retomada do trabalho. Essa idéia está presente em textos como de Sêneca, um dos principais representantes da pedagogia romana, que nasceu na Espanha em 54 a.C. e se tornou preceptor do Imperador Nero: *“Deve-se oferecer ao espírito momentos de relaxamento, pois ele renasce mais potente e mais vivo após um período de repouso”* (SÊNECA, 1973: 4).

O divertimento é essencial a uma boa gestão das capacidades do espírito. Acreditava-se que a própria natureza impunha o jogo ao homem, mas com a necessidade de uma certa limitação; nenhum abuso deve fazer com que se esqueça de que o jogo está a serviço do espírito e de sua atividade e não o contrário; o jogo não pode ter um fim em si mesmo, não pode ter valor próprio, ele vale em valor a sua submissão ao trabalho, aos estudos. Podemos citar Plutarco, pedagogo e filósofo de origem grega (46 a 125 d.C.), que viveu e ensinou por muito tempo em Roma:

“Deve-se então deixar a criança retomar o fôlego entre a sucessão de tarefas, guardando na mente que toda nossa vida se divide em repouso e esforço. Por essa razão, foi inventada não somente a vigília, mas também o sono; a guerra e a paz (...); a atividade laboriosa e as festas. Em suma, a pausa é um tempero para o trabalho”.(PLUTARCO, 1987:52).

Por muito tempo e, por vezes, ainda hoje, o lugar do jogo é limitado à recreação. A recreação seja qual for sua necessidade, diz respeito à futilidade, pelo menos no que concerne a seu conteúdo. O educador justifica a interrupção do ensino sob forma de recreação.

Analisando a educação doméstica que Roma teve na Antiguidade, cuja vida familiar era a principal instituição onde a criança se educava, observamos que a mãe conduzia os ensinamentos a seus filhos até completarem 15 anos, quando os meninos passavam a acompanhar o pai na vida civil: no trabalho e no Foro. No decorrer do tempo a complexidade da vida impôs a necessidade de outro tipo de educação, que já não se podia adquirir no seio da família, surgiam as primeiras escolas elementares, chamadas de *ludi-magister*, no século IV. Chamam-se *ludi* (plural do substantivo *ludus*, que significa jogo, diversão), por indicar claramente que sua função era

complementar à educação paterna e familiar. Essas escolas eram privadas, destinava-se a crianças de 07 a 12 anos e ministravam uma instrução elementar que constava de: leitura, escrita e uma iniciação aos cálculos. O aprendizado da leitura se efetuava pela atividade de soletrar. Aprendia-se a escrita através de cópias e o cálculo através de exercícios com os dedos e os tabuleiros de seixos. A disciplina era severa e havia castigos corporais. A moral era muito incentivada, sobretudo através da Lei das Dozes Tábuas. Apesar de tudo isso, nessas escolas, a criança podia desfrutar de entretenimentos dos quais não poderia em companhia do pai.

Ainda na Antiguidade, mas na Grécia, os jogos, *paidia*, constituíam a mola fundamental da educação, *paidéia*, que não se limitava a infância, mas prosseguia durante toda a vida. Era nos jogos, concursos e festas que o indivíduo adquiria a virtude e recebia a forma conveniente. A pedagogia consistia em uma identificação, como num espelho, com o exemplo correto; contudo, também comportava uma imitação dos contra-modelos, ou seja, papéis de animais ou de seres fabulosos.

A Idade Média foi um período com várias mudanças: houve a passagem de muitos jogos do conjunto da sociedade à infância, a exclusão do jogo da vida pública, a separação do religioso e do lúdico e a invasão da atualidade e das representações pelo jogo a dinheiro acarretando a ele assim, associações negativas. O jogo foi reduzido a uma atividade de relaxamento que só tinha valor individual. A pratica infantil do jogo tinha todos os traços da futilidade.

Quintiliano (35 a 95 d.C.), um dos mais respeitados pedagogos romanos, valorizava a psicologia como instrumento para conhecer a individualidade do aluno e contribuiu para legitimar o lugar do jogo na relação com a criança, propondo diferentes técnicas (tais como os doces em formas de letras) para transformar a aprendizagem em diversão. “*Que o estudo seja, por tanto uma diversão, e que a criança se satisfaça sempre com sua atividade*”.(QUINTILIANO, 1944: 20).

Esse mesmo autor reproduziu igualmente a idéia da necessidade do relaxamento. Havia ate mesmo jogos úteis para aguçar as disposições naturais das crianças, por exemplo, quando concorriam entre si, fazendo-se reciprocamente breves perguntas de todo tipo.

1.2 – O JOGO COMO SUPORTE PARA A APRENDIZAGEM

Mais tarde, Erasmo de ROTTERDAM, 1467 a 1536, um dos principais expoentes do novo pensar renascentista, considerado como um representante do pré-Iluminismo, abriu um precedente criando um espaço para o jogo no próprio estudo. Tratava-se de usar o jogo para a educação das crianças pequenas quando aprendiam a ler e a escrever. O jogo era um meio, um suporte para seduzir a criança, mas alertava para o cuidado com estudos inadaptados à idade da criança:

“Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhes proporcionar no futuro” (ROTTERDAM, 1966:422-423).

Acreditava que a criança não era capaz de projetar no futuro o interesse que os estudos, a aprendizagem da leitura e da escrita, e também de uma língua estrangeira (o latim) representava para ela. Usava-se então o jogo para ministrar os conteúdos. Dentro dessa visão, o jogo era utilizado apenas pela motivação que causava à criança, não tinha um valor educativo. Mas, para os mais velhos, em compensação, devia-se retornar ao trabalho e reservar o jogo à recreação em doses limitadas, já que em breve seriam inseridos ao mundo do trabalho. Erasmo recusava a introdução direta de jogos na educação:

“Desaprovo o zelo demasiadamente inventivo de alguns que disfarçam esses exercícios por meio de jogos de xadrez ou mesmo de azar. Esses jogos ultrapassam até mesmo a capacidade das crianças; como elas aprenderiam as letras por seu intermédio? Não se trata de diminuir seu esforço intelectual, mas sim de acrescentar um trabalho a outro” (ROTTERDAM, 1966: 422-423).

Essa pedagogia não se baseava na confiança quanto ao valor do jogo espontâneo da criança, mas sim do que se pode chamar de recuperação. Acreditavam que favorecer demais o jogo era assumir um risco para o futuro da criança, que se tornaria um jogador, ou seja, um indivíduo ligado ao jogo a dinheiro. Não esqueçamos o valor negativo que o jogo assumia nessa época.

O professor pode propor exercícios divertidos, incitando as crianças a considerá-los como jogos usando uma prática espontânea na realização dos mesmos. Dessa forma, o ensino seria mais próximo do real, ou seja, que se apresentasse em primeiro lugar à criança coisas e não palavras ou fórmulas, assim propunha um método baseado no jogo e na conversação, preconizava os trabalhos manuais. Desse modo, a educação podia começar em crianças pequenas, de maneira

sistemática, através de jogos, de conversações, de imagens. Seu método, cujo centro era o jogo, não questionava a perspectiva de Erasmo. A criança jogaria muito, mas seus jogos deveriam, ao mesmo tempo, servir para exercitar sua inteligência e para facilitar seus estudos.

O educador deveria controlar o conteúdo do jogo de modo que permitisse à criança adquirir conhecimentos relevantes neste ou naquele momento. O jogo não seria senão uma forma de ganhar o interesse da criança, porém não teria valor pedagógico em si mesmo.

Conforme ARANHA (1989), a perspectiva de Juan Luis Vives humanista espanhol, que conviveu com Erasmo e Tomás Morus e foi preceptor de Catarina de Aragão, encontramos divergências com os autores anteriores: nela o jogo era considerado meio de expressão das qualidades espontâneas ou naturais da criança. Certamente, Vives também pertence a corrente de pensamento daqueles para quem o jogo é recreação do espírito para o estudo, mas esse proporcionava a oportunidade de testar e observar as crianças. O jogo revelava sua natureza psicológica real, pois as crianças mostravam suas inclinações reais quando jogavam. Aqui o jogo não é formador, mas revelador, por essa razão adquire um lugar na estratégia educativa. Descobre-se assim um uso legítimo da futilidade. Vives apresenta também um outro ponto de vista para o jogo, aquele que nele vê a oportunidade de exercitar o corpo. Além do objetivo de recreação, os jogos, nesse contexto, não são evidenciados por serem jogos, mas sim por serem exercícios físicos.

Todos esses exemplos mostram o jogo como não sendo educativo por si mesmo, é um dado da natureza infantil que deve ser utilizado para aprimorar a eficácia pedagógica do professor. O jogo podia ser usado para permitir um relaxamento necessário, cujo objetivo era propiciar um novo esforço intelectual, ou então tornar lúdico um exercício didático, tal como o aprendizado do alfabeto. O educador podia compreender seus alunos, observando seus jogos, ou utilizar, na falta de algo melhor, os jogos coletivos tradicionais para não esquecer a educação do corpo. Recreação e artifício didático eram, pois, as duas grandes direções que orientavam a relação entre o jogo e a educação. Essa maneira de considerar o jogo deve ser relacionada à visão de criança dessas épocas. A função que se atribui ao jogo depende estritamente das representações que se tem da criança.

O jogo infantil sempre sofreu sendo comparado ao jogo adulto a dinheiro, mas pode ser visto como umas atividades sérias, havendo uma valorização que permite relacionar o

jogo à educação, como sendo fonte de felicidade e por excelência, atividade infantil. Surge assim, uma autonomia da atividade lúdica infantil que permite a emergência de um discurso específico próprio, não transponível ao jogo adulto. A noção de jogo apareceu então bem ampla e o jogo revelou-se, desse modo, fator de desenvolvimento. É o início da concepção moderna sobre o jogo.

1.3 – A CRIANÇA E A REPRESENTAÇÃO

Os jogos e as brincadeiras também podem ser vistas por meio de personagens e alegorias traduzindo em uma linguagem acessível certos aspectos essenciais desse pensamento. Uma visão animista do jogo aproxima a criança do mundo maravilhoso das fadas: é a valorização do brinquedo enquanto ligado à infância e o suporte do maravilhoso. Percebe-se nitidamente uma desvalorização da ciência e da educação clássica em detrimento de valorização da educação espontânea: natureza, maravilhoso, criatividade. Conseqüentemente, é esboçada a idéia de que a educação poderia espontaneamente se desenvolver no jogo tendo a natureza como base de auto-suficiência infantil. Mesmo o texto não sendo um tratado pedagógico, pois é uma fábula, uma narrativa maravilhosa, justifica e esclarece a valorização do jogo proposta indiretamente por inúmeros textos românticos. Devemos considerá-lo como o testemunho, no seio do romantismo, da presença do pensamento que concede ao jogo espontâneo da criança o mais alto valor educativo.

Citando FROEBEL in: BROUGERE (1998), que teve uma influência real na educação da primeira infância, com seus métodos situando ao centro do jogo e certos brinquedos específicos. Foi o primeiro a organizar de modo sistemático o que se chama hoje de educação e a considerar que a primeira escola, chamada de Jardim da Infância, deveria estar voltada para a família, considerando a educação maternal. Em sua obra: *L' éducation de l'homme*, atribui grande importância ao jogo e à linguagem considerando-a expressão do interior tão rico da criança. Vê o jogo como o mais alto grau de desenvolvimento da criança dessa idade, representando diretamente o interior da alma infantil, sendo a espontaneidade e a liberdade suas principais qualidades. O jogo aparece como modelo e imagem da vida geral do homem. Froebel utilizava materiais estimulantes, específicos, manipuláveis e simbólicos como brinquedos que oferecia a criança e deixava-a livre para que os utilizasse em seus jogos, favorecendo suas

manifestações exteriores assim como graus de desenvolvimento da vida interior do espírito humano. Um grande exemplo é a bola, que possuía grande valor simbólico e ao mesmo tempo, exercia verdadeira fascinação na criança pequena, seu jogo era utilizado para levar à descoberta da lei esférica, sendo ao mesmo tempo exercício de linguagem e meio de ocupar e entreter o espírito e o corpo da criança com atividades prazerosas: *“Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo”* (FROEBEL, 1859: 5).

O pensamento de FROEBEL se coloca a todo o momento em relação com Deus. A unidade do todo é Deus, da natureza (manifestação do exterior) e da inteligência (manifestação do interior). Tudo provém somente de Deus que é o único princípio de todas as coisas. A educação tem por fim conduzir o homem ao conhecimento desse princípio. FROEBEL ofereceu uma proposta coerente para colocar o jogo no centro do processo pedagógico, ao menos para as crianças até os sete anos.

Jeanne Girard, inspetora das escolas maternais, escreveu um texto em 1911, apresentando o método francês de educação maternal e se referindo ao jogo educativo:

“Jogo educativo: é uma fórmula nova; tira todo seu valor da idéia generosa que ela quer despertar no coração das educadoras da primeira infância, pois a escola maternal não tem por missão fazer trabalhar as crianças no sentido penoso da palavra. Seu papel é preparar a educação de suas faculdades física, intelectual e moral, convidando-as a exercícios que as agridem, que sejam uma alegria para elas, pelos quais tomem gosto, chegando assim a trabalhar sem o saber: o jogo é o trabalho da criança”. (GIRARD. 1911:5).

Como se pode observar nessas palavras, trata-se de dar a forma de jogo ao trabalho da criança, antes que considerar que o jogo enquanto tal, sem intervenção do adulto, é o equivalente do trabalho. Tentam compensar a falta de trabalho da criança por jogos que tenham os mesmos objetivos dos trabalhos. A expressão “jogo educativo” traduz esta conciliação entre o respeito à criança e a necessidade de continuar a disciplina o processo educativo.

O final do século XIX assistiu o nascimento de uma psicologia da criança que desenvolveu um método científico. Paralelamente, surgiram novos discursos pedagógicos e novos discursos sobre o jogo, que proviam, pelo menos parcialmente, da transferência de princípios e de quadros teóricos originários do romantismo. Os primeiros a escrever sobre jogo e educação foram filósofos, educadores ou poetas, agora é a vez da ciência fundamentar esta relação.

CLAPARÈDE (1956) utilizou muito as idéias de Groos e tirou delas conseqüências práticas, sua psicologia aplicada, justificando biologicamente o papel do jogo na escola, que fundamenta o movimento da Escola Nova. Para ele, a educação deve assentar-se sobre o conhecimento da criança, a pedagogia deve ser precedida de uma psicologia da criança. O jogo desempenha uma função de articulação entre esses dois aspectos. Estudado pela psicologia, é como um motor do autodesenvolvimento da criança e, por conseguinte, como um método natural de educação.

“O desenvolvimento psicológico não se realiza por si só, quero dizer que não é simplesmente o resultado do desdobramento das forças inatas que o recém-nascido recebeu como herança. Não, a criança deve desenvolver pó si própria. Os dois instrumentos aos quais ela instintivamente recorre para realizar essa obra são o jogo e a imitação”.(CLAPARÈDE, 1956: p.116).

Na época que se segue à Primeira Grande Guerra Mundial, de 1914-18, podemos observar um certo vigor dos defensores de uma renovação radical do sistema escolar: um mundo em paz deve se basear uma nova maneira de educar as crianças, pois não pode se excluir dentre as causas da guerra a educação que haviam recebido dos adultos. Defendem a fundamentação da educação na psicologia, ou mais genericamente, no conhecimento da criança. Surge a Escola Nova que pretende ser a tradução pedagógica da nova ciência que a psicologia da criança constitui. Na Escola Nova um dos pontos de relevância é a espontaneidade infantil em que se procura reconhecer seu valor e conseqüentemente favorecer todas as suas manifestações.

Essa espontaneidade vai levar a valorizar o jogo e, de modo geral, a considerar que a escola deve ser o local de expressão da liberdade. A educação renovada está inteiramente predisposta para a abrir um espaço para o jogo, e entre seus fundadores encontra-se Claparède. Além disso, encontramos os elementos teóricos, oriundos do Romantismo, que são a própria origem da valorização do jogo como suporte educativo. Fröebel se incorporou fácil e retroativamente a esse movimento: liberdade, atividade, espontaneidade, naturalismo e individualização descrevem perfeitamente a atividade lúdica que não é mais considerada como uma recreação.

Entretanto, surge uma outra tendência, que é a de transformar a atividade lúdica e espontânea da criança em um trabalho com as características do jogo. Freinet propõe uma solução a esse impasse e pode-se encontrar em Dewey, assim como em Maria Montessori e Ovide Decroly uma percepção idêntica. Para Freinet são as condições econômicas externas que levam a

opor jogo e trabalho, supostamente idênticos do ponto de vista psicológico. Nos dois casos, trata-se de uma atividade voluntária, das quais apenas uma, para obter o seu resultado, tem necessidade de um processo de atividade mais prolongado. Não há mais o que distinguir entre os jogos e os trabalhos. O jogo é assim uma forma inicial de trabalho.

Encontra-se em Montessori (1965) os principais aspectos da escola nova, com especificidades que lhe são próprias. Descobre-se novamente aquela exaltação da natureza infantil, portadora de todas as esperanças de renovação da humanidade.

*“Somente a natureza, que estabeleceu suas leis e determinou certas necessidades do ser humano em desenvolvimento, pode ditar o método de educação marcado pelo objetivo de satisfazer as necessidades e as leis da vida”.
(MONTESSORI, 1965:10).*

A liberdade baseada no respeito aos ritmos individuais de aprendizagem da criança é o centro da pedagogia de Maria Montessori. Para tanto, é preciso preparar seu ambiente, oferecendo-lhe material adaptado as suas capacidades. O melhor é dar à criança a possibilidade de imitar os adultos, fornecendo-lhes objetos proporcionais a sua força e suas possibilidades em um ambiente no qual possa movimentar-se, falar em direcionar-se para uma atividade construtiva e inteligente. Sabe-se que essa adaptação começou pela confecção de mesa e cadeiras adequadas ao tamanho da criança. A perspectiva de Maria Montessori mostra como, a partir de princípios filosóficos bastante aproximados de Fröebel, pode-se construir uma pedagogia que marginaliza o jogo em benefício de exercícios, de tarefas, de um trabalho livre que valoriza uma criança rumo a um objetivo, nesse caso ligado a seu processo interno e personalizado de desenvolvimento. A liberdade não leva necessariamente ao jogo. A organização do ambiente material é que vai produzir a diferença. Percebe-se muita ênfase à educação sensorial em detrimento ao uso da imaginação.

1.4 – O JOGO COMO TRABALHO DA CRIANÇA

Encontra-se a diferença entre jogo e trabalho nos objetivos a que se é proposto, ou seja, a diferença entre um objetivo inconsciente, mas que o educador ou psicólogo são capazes de evidenciar, e o objetivo consciente. Nessas condições, podem-se imaginar transições entre o jogo e o trabalho, e superar a oposição aparente. Daí o projeto legítimo do educador que vai ser o de

orientar essa transição entre o jogo e o trabalho: a aparência deve ser a do jogo (a alegria e o prazer são essenciais), mas o objetivo se torna cada vez mais consciente.

Entre 1921 e 1932, após seus estudos e pesquisas biológicas, Jean Piaget produziu seus primeiros textos psicológicos em que analisou a especificidade do pensamento infantil (representação do mundo, causalidade, julgamento moral). Durante esse período, encontramos a primeira obra que versa sobre o jogo, no caso, o jogo de regras. O problema estudado por Piaget é a relação da criança com a socialização e sua compreensão das coerções que regem o funcionamento da sociedade. Para fazer isso, ele procedeu à análise do jogo de regras (essencialmente o jogo de bolinhas de gude) nas condutas lúdicas da criança. O jogo apareceu como meio de acesso às representações espontâneas da criança no que concerne à lei.

O jogo foi entendido como uma atividade lúdica, cuja naturalidade é preservada e, portanto, por esse fato essencial para a investigação do psicólogo. Se o jogo é preservado da influência social, permite descobrir a gênese de valores sociais relativos a o direito à democracia. Esses valores são alicerçados na natureza à medida que o jogo não é aqui considerado como um produto social. Já em 1946, seu objetivo de estudo não foi o jogo, mas o desenvolvimento de um instrumento essencial à inteligência, o símbolo. O papel atribuído ao jogo simbólico justificou o estudo sobre o jogo em geral, mas fortemente centrado na explicação do primeiro. O jogo não foi estudado por si mesmo, mas porque constitui uma das raras atividades espontâneas da criança, que permite a leitura de suas representações e a verificação do desenvolvimento das funções semióticas.

Surgiu assim um novo paradigma com relação ao jogo, que tornou possível sua associação com a educação e teve efeitos nos discursos sobre o ensino muito especialmente no nível pré-escolar. A origem disso foi romântica, mas a concepção foi reformulada nos quadros biológicos científicos procedentes do darwinismo, da teoria da evolução. Claparède garantiu a passagem da teoria à pedagogia. Tudo evidencia uma justificativa do uso do jogo no âmbito escolar.

Partindo para Freud e a psicanálise, buscaremos analisar o lugar que concedem ao jogo. Na realidade, é Mélanie Klein que se referiu a este como meio da cura analítica de crianças. Se o jogo enquanto tal não existe para a psicanálise, faz parte, no entanto, de um grupo de

fenômenos humano muito importantes naquilo que revelam do funcionamento psíquico do homem: jogo, sonho, humor, e pilhéria, atividade artística.

Freud completou a visão do jogo, sem discuti-la: esboçou, contudo, o caminho de uma especificidade do jogo (especialmente em relação à arte). Mas esse caminho não foi realmente explorado por ele. Enfim, parece que o jogo, na psicanálise, tendeu a desaparecer em benefício do que serviu para exprimir. Para a psicanálise, indagar por que a criança joga não parece ser a pergunta correta. O problema é, saber o que, no jogo, a criança revela de si mesma, ou melhor, de seu funcionamento psíquico. O jogo pareceu ser, antes de tudo, uma excelente situação para descobrir alguns aspectos do psiquismo humano, daí uso ulterior pela psicanálise da criança.

Melanie Klein dedicou-se desenvolver uma análise conforme à dos adultos, com uma pequena diferença técnica. Manteve, assim, os critérios da cura analítica: necessidade de levar em consideração a tendência infantil, o recalque e seus efeitos, a amnésia, a compulsão à repetição e, por fim, a necessidade de fazer emergir a cena primitiva; o analista enquanto intérprete. A estratégia era uma modificação técnica, dada à impossibilidade de usar a associação livre de maneira contínua, introduzindo a técnica do jogo. O jogo não era uma modificação dos princípios da análise, mas, com crianças, o meio de ser fiel a eles.

Jogar é agir, e a ação é a expressão primitiva por excelência. O jogo era assim visto como fiel à forma mais primária de expressão da criança. Mas, enquanto Melanie Klein se interessava pelo jogo unicamente por ser um meio de comunicação, Winnicott importou-se em analisar além do jogo, a atividade do jogo, o “jogar”. A novidade era a terapia como rito lúdico. Sem justificar uma relação privilegiada entre jogo e a educação, a psicanálise construiu uma idéia fundamental de que jogo é o terreno necessário, sobre o qual, o conjunto da personalidade e, sobretudo a parte criativa desta, vai erigir-se. Uma coisa ficou clara: pode haver reservas quanto ao papel educativo do jogo, mas não se poderia negar sua contribuição mais global para a construção da personalidade.

Depois de reconhecida as necessidades das crianças, comprovadas pelos conhecimentos biológicos e psicológicos, foi necessário oferecer a elas uma liberdade de movimento e ação através das quais se permite realizar as experiências pessoais indispensáveis à descoberta e ao conhecimento do ambiente, encontrar obstáculos que lhe vão propor problemas

geradores de reflexão, medir seu poder sobre os seres e as coisas, elaborando assim, pouco a pouco, graças tanto ao fracasso quanto ao êxito, sucessivos esquemas de ação. Rompe-se com a visão naturalista da educação e é valorizada a cultura como contexto educativo. A liberdade não é tão importante quanto intervenção do professor e o jogo passa a ser visto como um ambiente. O espírito do jogo penetrou nas classes da Escola Maternal dos anos 70 através da atmosfera que proporcionava e era encontrada principalmente nos cantinhos de brincadeira (boneca, panelinhas,...).

Conforme GADOTTI (2001), Snyders faz sérias críticas à escola que assume vários papéis para cumprir sua principal função, quando ensina o sistemático, escondendo-o sob o disperso e quando recorre ao obrigatório dissimulando-o sob aparências de livre escolha. Afirma que essa escola chega até mesmo a levar seus alunos a confundirem a classe com a recreação, o jogo com o trabalho, a própria escola com o lazer. Ressalta que a escola abandonou seu próprio papel, que o espontaneísmo educacional é a legitimação da ordem vigente e que a omissão do professor torna-se não uma atitude democrática, mas uma ação conservadora disfarçada. Apesar dessas críticas, observamos em suas obras o tema da alegria, principalmente em seu último livro, quando invoca a alegria da cultura espontânea, depois a da cultura elaborada, abordando especificamente a escola sob o prisma da alegria. Vê a alegria como a totalidade da pessoa que progride, totalidade no sentido da vida: sentir-se, compreender, força de agir. A alegria da cultura como que fortalecendo a confiança em si mesmo e na vida.

1.5 – CRIATIVIDADE: UM DOS PONTOS FUNDAMENTAIS DA BRINCADEIRA

Para KISHIMOTO (1998), se formos estudar a prática pedagógica brasileira a partir da difusão das creches (1970), observará que a princípio, as instituições estavam mais preocupadas com a educação higiênica, emocional, religiosa e física e só posteriormente, algumas adotaram propostas conteudísticas incluindo, na rotina diária, atividades gráficas voltadas para tarefas de alfabetização, outras adotaram o brincar espontâneo, sem suporte material e outras começaram a formar grupos de estudos para compreender melhor a natureza de um trabalho educativo vinculado ao brincar.

Nesse contexto, o brincar livre, embora desejável, era utópico, pois não havia matérias e espaço adequados às crianças. Apenas em algumas escolas havia pequena quantidade

de brinquedos doados. Em outras, que adquiriam brinquedos e observava-se um predomínio de brinquedos destinados ao desenvolvimento cognitivo, como blocos lógicos, encaixe e classificação e pouca representatividade de brinquedos do campo simbólico.

Partindo para o estudo do pensamento de VYGOTSKI (1988), podemos observar a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Ele relewa que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A riqueza dos contos, lendas e o acervo de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Afirma que dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

Em um de seus estudos, Tizuko Morchida Kishimoto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, afirma que se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras, pois reconhece uma falta de qualidade nas instituições infantis brasileiras e com isso uma seleção inadequada de aspectos da cultura relacionados com o saber instituído da escola elementar sobre os elementos caracterizadores da cultura do país como: o carnaval, rituais do Bumba meu boi, festa de coroação dos reis, capoeira, futebol, as lendas, contos e a multiplicidade de brincadeiras oferecidas pelo folclore infantil. Verifica que o imaginário infantil não reflete a riqueza folclórica brasileira, com suas lendas e contos que foram excluídos dos conteúdos escolares, ocasionando a separação entre a escola e a cultura.

Afirma ainda que a riqueza das lendas e contos retratados por pintores como Portinari, que representam brincadeiras tradicionais, são pouco exploradas no cotidiano escolar. E que cabe à escola a tarefa de tornar disponíveis os acervos culturais dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrindo o espaço para a criança receba outros elementos da cultura que não a escolarizada para que beneficie e enriqueça seu repertório imaginativo.

Os pressupostos de Vygotski de que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de papéis, favorece a criação de situações imaginárias e reorganiza experiências vividas é, também, o caminho apontado por Bruner (1996), que abre as portas da escola para a entrada da cultura e condiciona o saber a um fazer. Aprendizado esse que começa com brincadeiras em que se aprende a criar significações, a comunicar-se com outros, a tomar decisões, decodificar regras, expressar a linguagem e socializar.

Tizuko também afirma que os profissionais de educação infantil no Brasil deveriam discutir mais sobre a interação criança-criança e a criança-adulto por meio da brincadeira e suas implicações pedagógicas; pois qualquer adulto que observe uma criança brincando percebe essa situação contribui para sua inserção social. Quando brincam, as crianças confrontam-se com uma variedade de problemas interpessoais e sociais. “Quem vai ser o primeiro?”; “Por que não é minha vez agora?”; “Ela não cumpriu o combinado”. Essas situações de conflitos exigem que a criança perceba que faz parte de um grupo que deve ser respeitado, ouvido; que deve ter respeito às regras; que precisa cooperar e assumir suas responsabilidades com o sucesso ou o insucesso do que foi combinado.

1.6 – A TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Brincar exige trocas de pontos de vista, o que leva a criança a observar os acontecimentos sob várias perspectivas, pois sozinha ela não pode dizer e fazer o que quiser pelo prazer e contingência do momento, mas num grupo, diante de outras pessoas, percebe que deve pensar aquilo que vai dizer, que vai fazer, para que possa ser compreendida. A relação com o outro, portanto, permite que haja avanço maior na organização do pensamento do que se cada criança estivesse só.

Vygotski (1988), indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A riqueza dos contos, lendas e o acervo de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Ao brincar a criança movimenta-se em busca de

parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seus pares, se expressa através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões.

1.7 – AS DIFERENTES ESTRUTURAS DOS JOGOS

Segundo Piaget (1971), durante o processo de desenvolvimento da criança, são constituídas quatro estruturas de jogos: de exercício, simbólico, de regras e de construção. O que caracteriza cada uma é sua importância para a construção do conhecimento.

Nos jogos de exercício, a forma de assimilação é funcional ou repetitiva, assimilação funcional do objeto, fazer pelo fazer. Quando algo se estrutura como forma, apresenta a tendência de se repetir funcionalmente e essa assimilação funcional constitui fonte de satisfação ou prazer. Não repetir, constitui fonte de dor ou ameaça à sobrevivência do sistema. Os jogos de exercícios são formas de repetir, por exemplo, uma seqüência motora e por isso formar um hábito. A repetição, com seu sentido funcional é matriz para regularidade, fundamental para a aprendizagem escolar e para a vida e caracterizam a atividade lúdica da criança no período de desenvolvimento que Piaget (1971) chamou de sensório motor e que compreende, em média, os primeiros dezoito meses de vida, mas também se manifesta posteriormente. Devemos considerar que ao mesmo tempo em que as características dessa estrutura continuam sendo parte fundamental das outras estruturas de jogos (esquecer isso significa ter uma vida sem prazer, caracterizada por um fazer imposto externamente ao sujeito e, por isso, sem sentido para ele). Fazer algo uma única vez, tem pouco sentido na escola, mas a repetição sem sentido lúdico (prazer funcional), sem ser um jogo de exercício, não vale a pena.

No jogo simbólico, que se instala a partir de um ou dois anos de idade, acontece o início da representação, ou seja, da possibilidade de substituir o real pelo que a criança descobre ou inventa e se caracteriza por seu valor analógico, ou seja, por se tratar A como se fosse B, ou vice-versa. Trata-se, portanto, de repetir como conteúdo, o que a criança assimilou como forma nos jogos de exercício. Os jogos simbólicos caracterizam-se pela assimilação deformante, pois nessa situação a realidade (social, física...) é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja. Isto é, os significados que ela atribui aos conteúdos de suas ações, quando joga, são deformações – maiores ou não – dos significados correspondentes na vida social ou física. As

fantasias ou mitos que a criança inventa ou que escuta tantas vezes e que tanto a encantam, são igualmente expressões dessa assimilação deformante, e têm, além disso, uma função explicativa: fantasiando ou mitificando, a criança pode compreender, a seu modo, os temas presentes nessas fantasias. A criança, assimilando o mundo como pode ou deseja, criando analogias, fazendo invenções, mitificando, torna-se produtora de linguagens, criadora de convenções e graças a essas construções simbólicas, pode submeter-se às regras de funcionamento de sua casa ou de sua escola. Isso favorece a integração da criança a um mundo social cada vez mais complexo. Os significados das brincadeiras podem ser, por intuição, inventados pelas crianças. Essas construções realizadas no contexto dos jogos simbólicos e as regularidades adquiridas nos jogos de exercício serão fontes da assimilação das futuras operações mentais, se os jogos de exercício são a base para o como, os jogos simbólicos são a base para o porquê, mas a coordenação entre o como e o porquê só se dará com a estrutura de jogos seguinte, graça à assimilação recíproca.

Já os jogos de regra contêm como propriedades fundamentais de seu sistema, as duas características herdadas das estruturas dos jogos anteriores: regularidade, pois o como fazer do jogo é sempre o mesmo, até que modifiquem as regras e as convenções, pois as regras são combinados arbitrários, criados pelo inventor do jogo ou por seus proponentes, que os jogadores aceitam livremente. Mas há algo que é próprio à estrutura dos jogos de regra: seu caráter coletivo, ou seja, nessa estrutura só se pode jogar em função da jogada do outro, os jogadores sempre dependem um do outro, por isso a idéia de assimilação recíproca. Recíproca pelo sentido da coletividade e de uma regularidade intencionalmente consentida ou buscada e ainda pelas convenções que definem o que ambos os jogadores podem ou não fazer no contexto do jogo. Nesses jogos, o valor lúdico das ações continua tendo uma importância fundamental. Esse valor principia pela pergunta: “Quer jogar?” E, em geral, a criança é livre para dizer sim ou não.

Mas os jogos de regras possuem um caráter competitivo e, por extensão, a individualidade, mas a competitividade por si só, não é má nem boa: caracteriza uma forma de problematização universal na vida. A competição caracteriza-se por uma estrutura assimétrica de diferença, porque nesse sistema não se tem um para um, ou tudo para todos, e sim um para muitos. O que modifica o sentido da competição em diferentes contextos é o modo como se reage diante dela. Em uma comunidade indígena, por exemplo, numa situação em que se tem um barco que comporta apenas três pessoas, quando oito necessitam passar para o outro lado de um rio, a forma de resolver esse problema pode ser diferente do que acontece em outra comunidade.

Assim, o que se deve ser criticado não é a competição em si, mas certas formas culturais ou políticas de se reagir diante dela.

Outro significado importante para a competição é o da competência, da habilidade pessoal ou talento, para enfrentar problemas e resolvê-los da melhor forma possível. A competência é o desafio de superar a si mesmo. Nesse sentido, o outro, a quem vence, é apenas uma referência para o vencedor. A importância estrutural dos jogos de regra corresponde a seu valor operatório. Nessa estrutura de jogos, fazer, no sentido de conseguir e compreender são complementares e implicam a assimilação recíproca de esquemas, porque aqui para ganhar são inevitáveis: a coordenação de diferentes pontos de vista, a antecipação, a recorrência o raciocínio operatório.

Por isso, o fim – ganhar dentro das regras – tem de ser coordenado com as meias – regras do jogo, competência, etc. A socialização – inserção no mundo social e cultural faz-se por intermédio de regras, essas representam o limite que regula as relações entre as pessoas. No jogo de regra, a criança tem seu espaço para adaptar-se a um ambiente social regrado, que é imposto e muitas vezes não compreensível.

No jogo de construção, ao contrário do jogo de regra, a forma se subordina ao conteúdo, ou seja, a ênfase é dada ao processo, no qual as relações ou estruturas são meios para a realização do conteúdo. Esse jogo é a vivência cultural e familiar de papéis, em que, por meio de brincadeiras, encenações, representações, podem-se reconstruir conteúdos fundamentais para cada indivíduo. O gozo no jogo de construção é definido pelas vivências do processo e do resultado a que se chega. É uma estrutura que tem por característica possibilitar a reconstrução do real, seja um objeto, uma cena visível, seja um acontecimento. Esse jogo nos remete a vida social, a vida do trabalho, a vida adaptativa. Permite a criança a livre construção, para que possam dispor-se as exigências da vida adaptativa, dessa entrega ao real que faz parte do ser social. Herda a imaginação criativa, a vivência antecipada do real, por meio de desenho, do faz-de-conta, do ser grande.

1.8 – O PAPEL DA ESCOLA E DO EDUCADOR MEDIANTE AS BRINCADEIAS

Em todos esses tipos de jogos, a criança tende de, ao mesmo tempo, levar em conta seus esquemas de ação e ajustá-los as características do objeto e dos outros indivíduos com quem se relaciona. A possibilidade de troca com o mundo decorre da construção de esquemas de assimilação, por intermédio dos pais a criança pode conferir significado aos objetos e às pessoas, e incorporar a realidade ou o outro.

Os jogos são importantes na escola, mas antes disso são importantes para a vida. Por que se joga? Joga-se para não morrer, para não enlouquecer, para sobreviver – com poucos recursos pessoais, culturais, sociais – em um mundo difícil. No jogo podem-se encontrar respostas, ainda que provisórias, para perguntas que não se sabe responder. O jogo possui um valor psicopedagógico, primeiro, porque esse pode significar para a criança uma experiência fundamental, de entrar na intimidade do conhecimento, de construir respostas por meio de um trabalho que integre o lúdico, o simbólico e operatório. Segundo, porque pode significar para a criança que conhecer é um jogo de investigação – por isso de produção de conhecimento – em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, ter esperança, sofrer com paixão, conhecer com amor; amor pelo conhecimento, no qual as situações de aprendizagem não tratadas de forma mais digna, filosófica, espiritual. Enfim, superior.

Cabe à escola a tarefa de tornar disponível o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para que a criança receba outros elementos da cultura que não a escolarizada, para que beneficie e enriqueça seu repertório imaginativo. Concretizar pressupostos de Vigotski, de que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de papéis favorece a criação de situações imaginárias e reorganiza experiências vividas é, também, o caminho que abre as portas da escola para a entrada da cultura e condicionam o saber a um fazer. Aprendizado esse que começa como brincadeiras em que se aprende a criar significações, a comunicar-se com outros, a tomar decisões, decodificar regras, expressar a linguagem e socializar.

Pesquisas efetuadas em creches e pré-escolas demonstram que os materiais privilegiados pelas instituições infantis continuam, sendo os impressos (exercícios para colorir, ligar os pontos, e outros em papel), os educativos (ou seja, puramente com finalidade didática) e até os que são resultados de uma cultura capitalista (Barbie, Batman...), predominando o modelo escolar, marginalizando a expressão, a criatividade e a iniciativa da criança. A cultura brasileira

na sua forma pluricultural, rica em folclore, não habita os domínios escolares a não ser em agosto, quando é tradicionalmente comemorado.

Cabe ao educador consciente, trazer para o cotidiano das crianças o belo, o verdadeiro e os valores, resgatando as raízes de nossa cultura. E as brincadeiras infantis são o meio pelo qual ele tornará possível esta prática.

CAPÍTULO II

2 – O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 – QUANDO COMEÇAM AS BRINCADEIRAS

Pedagogos e psicólogos estão de acordo em que o jogo infantil é uma atividade física e mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal como a sociabilidade, de forma integral e harmoniosa. A criança evolui com o jogo e o jogo da criança vai evoluindo paralelamente ao seu desenvolvimento, ou melhor, dizendo integrado ao seu desenvolvimento, ou seja, quanto mais se brinca, mais se desenvolve.

Independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasias, de encantamentos, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem. O jogo está na gênese do pensamento da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, através das diferentes brincadeiras em que as crianças participam criando suas próprias regras no seu modo de brincar.

O caráter de ficção é um dos elementos constitutivos do jogo e, é um modo de expressão de grande importância, pois também pode ser entendido como um modo de comunicação em que a criança expressa os aspectos mais íntimos de sua personalidade e sua tentativa de interagir com o mundo adulto. Com as brincadeiras cada criança mostra o que pensa e mostra através delas de uma forma ingênua a sua própria personalidade.

Pelo jogo as crianças exploram os objetos que os cercam, melhoram suas habilidades físicas, experimentam seus sentidos, e desenvolvem seu pensamento. Algumas vezes os realizam sozinhos, em outras, na companhia de outras crianças desenvolvendo também o comportamento em grupo. Pode-se dizer que aprendem a conhecer a si próprio, o mundo que os rodeia e aos demais.

HUIZINGA (1980) filósofo da história, em 1938, escreveu seu livro “HOMO LUDENS” no qual argumenta que o jogo é a categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (HOMO SAPIENS) e a fabricação de objetos (HOMO FABER), então a denominação HOMO LUDENS, quer dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

HUIZINGA (1980: 39), define jogo como:

“uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana”.

O jogo da criança não é equivalente ao jogo para o adulto, pois não é uma simples recreação, o adulto que joga afasta-se da realidade, enquanto que a criança ao brincar/ jogar avança para novas etapas de domínio que a cerca.

Também a auto-estima, uma das condições do desenvolvimento normal, tem sua gênese na infância, em processos de interação social – na família ou na escola – que são amplamente proporcionados pelo brincar.

É de grande importância que os professores compreendam e utilizem o jogo como um recurso privilegiado de sua intervenção educativa. Dessa forma, conforme KISHIMOTO (1998:19) *“qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, do mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil”.*

Vê-se na presente pesquisa a possibilidade de usar o jogo para o processo de aprendizagem da criança, combinando os recursos da função lúdica com o da educativa como meio de proporcionar prazer à criança durante a aquisição de saberes. Pois a prática pedagógica demonstra que os jogos podem contribuir profundamente na motivação do educando para a educação obtendo sua atenção e envolvimento na atividade. *“As crianças estão mais dispostas a*

ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos em situações de jogo que em outras atividades não-recreativas” (KISHIMOTO, 1998: 21).

Diz ainda a autora de O Jogo e a Educação Infantil, que:

“entre os teóricos mais relevantes que subsidiam esta perspectiva (entre aqueles que estudam as representações mentais – encontram-se os expoentes da psicologia genética como Wallon, Piaget, Vigotsky, Bruner e outros) que mostram a importância do jogo para o desenvolvimento infantil ao propiciar a descontração da criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento” (p.24).

É através das observações realizadas com as brincadeiras utilizadas pelas crianças, que o adulto, e até mesmo o educador pode conhecer melhor sobre o que pensa a criança, como ela faz para se relacionar em grupo, suas atitudes, suas habilidades e sua liderança.

2. 2 – COMO OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS AUXILIAM NA APRENDIZAGEM

Muitos educadores da educação infantil são resistentes a assimilar o jogo a aprendizagem, ainda que reconheça a sua importância no desenvolvimento infantil. Acreditam que a educação infantil e a creche são lugares de brincar, enquanto que na escola é lugar de estudar.

Um professor que não sabe ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno é preciso que o professor desenvolva a sua própria, é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado, não é imediatamente alcançado.

No entanto quando os educadores admitem que brincar é aprender, não é no sentido amplo, em plena conexão com o próprio desenvolvimento e sim como resultado do ensino dirigido, em que tudo acontece, menos o brincar.

Para quem brinca, contudo, a pergunta “brincar pra que?” É vã, pois se brinca por brincar, porque brincar é uma forma de viver. Como recordam YAMAMOTO E CARVALHO (2002), o indivíduo que brinca não o faz porque essa atividade o torna mais competente, seja no ambiente imediato, seja no futuro. A motivação para brincar é intrínseca a própria atividade.

Mesmo sem a intenção de aprender, quem brinca aprende, até porque se aprende ao brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, contam a história da humanidade, e dela participam diretamente, sendo algo aprendido, e não a disposição inata do ser humano. Essa aprendizagem é mais freqüente com os pares do que dependente de um ensino diretamente transgeracional. Uma das explicações para esse fato remonta possivelmente ao surgimento da infância a partir da modernidade, quando as crianças foram especialmente estimuladas a conviver entre si na escola, e não mais com os adultos no trabalho.

O educador que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disso, ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho, não se sente culpado por esse tempo que passa observando e refletindo sobre o que está acontecendo em sala de aula. Percebe que o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca, além de instigar e conter mistérios. No entanto, não fica só na observação e na oferta de brinquedos; intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa ou quando termina, e sim para estimular as atividades mental, social e psicomotora dos alunos com questionamentos e sugestões e encaminhamentos. Identifica situações potencialmente lúdicas fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (MOYLES, 2002).

Segundo FERNÁNDEZ, (1990, p.165).

“O saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando. Aí encontramos uma das intercessões entre o aprender e o jogar. O conhecimento possui o Outro, e só pode ser adquirido de maneira indireta, ao contrario, o saber, que é uma construção pessoal e outorga a possibilidade de uso, está relacionado com o fazer, com o encarar o conhecimento de acordo com os caracteres pessoais. Não pode haver construção do saber, senão se joga com o conhecimento”.

Para aprender, é preciso construir na prática com o outro, e nesse processo em que se passa a brincadeira interagindo com o grupo, transmitindo confiança, demonstrando criatividade, cada indivíduo aprende a sua maneira.

Por que, então, é tão difícil para os educadores infantis incluírem a brincadeira na escola infantil se incorrer na metodologia de ensino ou no abandono de brincar? Apesar desse problema não ser exclusivo da educação infantil, adquire uma configuração original em razão da oscilação histórica entre o ensino dirigido na escola infantil e sua evitação através da defesa da

exclusividade de brincar. A associação do jogo á aprendizagem traz consigo o problema do direcionamento da brincadeira em termos de intencionalidade e produtividade.

BROUGERE (2002) sugere que a noção de educação formal para pensar a relação entre noção de educação informal para pensar a educação entre jogo e educação sobre novas bases embora admita que a oposição formal versus informal seja muito simplista. O autor explica a formalização como processo em que a intenção educativa pode tornar-se mais consciente ou mais explícita em certas situações ate construir o objetivo principal de sua interação. É desse modo que BROUGERE chega à afirmação que o jogo não é naturalmente educativo, mas torna-se educativo pelo processo de formalização educativo. Todavia adverte: “o jogo pode possibilitar o encontro de aprendizagem. É uma situação comportando forte potencial simbólico que pode ser fator de aprendizagem, mas de maneira inteiramente aleatória, dificilmente previsível” (BROUGERE, 2002, p. 10).

2.3 – POR QUE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O ser humano brinca desde muito cedo. A criança traz consigo o impulso da descoberta, da curiosidade e do querer aprender as coisas, e isso é de suma importância na sua vida. Ela inventa vozes, mexe com os dedos, descobre os pés, esconde as mãos, transforma os objetos, faz algo sumir e desaparecer, isso faz da brincadeira uma experiência sábia para auxiliar na aprendizagem.

Vygotski (1988), indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Releva que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A riqueza dos contos, lendas e o acervo de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Ao brincar a criança movimenta-se para a busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seu pares, se expressa através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões.

“Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginado por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de convenções, capacitando-se para se

submeterem às regras e dar explicações. Além disso, passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações” (BRASIL, 1997: 43).

O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, e com o mundo, através do jogo e pelo brinquedo que a criança vai constituindo-se como sujeito e organizando-se, possibilitando a criança a buscar coerência e a pensar *sobre* suas ações, sobre o que falam e sentem, não só para que os outros possam compreendê-las, mas também para que continuem participando das brincadeiras. Para a criança é um desafio brincar e conviver com o outro.

Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira “*a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade*” (p. 117).

Não obstante, os educadores que defendem o brincar acreditam que é a forma natural de aprender e de se desenvolver da criança, que o brincar é uma forma de educar completa, pois as experiências do brincar permitem que a criança cresça física, social, cognitiva e emocionalmente... Fazem, conseqüentemente, a defesa do brincar no aspecto que tange sua relevância para a alfabetização.

Independente da época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos estão presentes na vida da criança, assim o seu mundo de fantasia, de encantamento, de alegria se perdem meio a tantas brincadeiras que a sua realidade já não faz mais diferença.

CONCLUSÃO

Nem sempre se acertou na escolha do jogo ou do momento. Pois se o jogo pode extravasar energia e mexer com as emoções, o efeito do jogo, por vezes pode ser contrário, ao invés de acalmar as crianças, deixá-las mais agitadas. Mas a escola é lugar de errar e aprender com o erro, o aprendizado com o erro estimula exploração e solução de problemas.

Nos momentos em que os jogos são aplicados, pode-se traçar o perfil dos alunos e observar o seu nível de atenção, e se estes apresentavam alguma dificuldade no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Nota-se que sem motivação, o educando não volta sua atenção para o que está sendo trabalhado, o que pode acarretar na não consolidação da aprendizagem. Os jogos vieram então para estimular as percepções (visual, auditiva, motora, espacial e outras) captar a atenção e fazer o aluno se concentrar mais. A criança descontraí, solta a imaginação e sente alegria com os jogos. *“O jogo, por ser livre de pressões e avaliações visa um clima adequado para a investigação e a busca de soluções. O benefício do jogo está na possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constranger quando se erra”* (KISHIMOTO, 1998, p. 21). Dessa forma, percebe-se então a importância dos jogos no decorrer da infância, período em que a criatividade e a imaginação estão prontas para ocorrerem.

O jogo caminha em direção a um não sério, criando um espaço de liberdade de ação para a criança. Quando se diz que se procura detectar as dificuldades de aprendizagem, é preciso encontrar uma forma de focar a tenção da criança para aquilo que se pretende aplicar. O

estímulo, a atividade adequada, materiais apropriados, e outros fazem a grande diferença, quando o que importa é a aprendizagem concreta, o desenvolvimento da percepção, atenção e concentração.

Importante também é conhecer as teorias dos estudiosos da educação, para nortear o planejamento do ensino. Como afirma BELLO (1990, p. 1):

“A inteligência para Piaget é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Dessa forma os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam”.

Conhecendo a teoria de Piaget, sabe-se das características das crianças segundo sua idade, o que contribui para direcionar os jogos e praticar as atividades adequadas para o período que ela vivencia. Criar o ambiente propício ao desenvolvimento da criança colabora para que o educador possa aplicar sua aula com mais versatilidade, aproveitando a importância do brinquedo, da brincadeira e do jogo, além do ensino de forma lúdica.

A brincadeira mexe com os sentimentos, e acontece um envolvimento emocional na relação aluno-professor mais intensa, já que se brinca junto, é possível experimentar momentos de exaltação, prazer e alegria, criar uma atmosfera de espontaneidade, criatividade e descontração, o que deixa os alunos mais à vontade. Facilita o entendimento dos alunos em relação às atividades, melhora na organização, aceita regras e as entende como modo de limitar comportamentos, estruturar e organizar atividades aumenta a cooperação, respeito mútuo e socialização. E ainda com o estímulo da imaginação e da criatividade, há uma melhora na auto-estima, desenvolvimento motor, perceptivo, rapidez, agilidade, além de atenção e concentração ampliadas, também no momento de outras atividades.

Mesmo que o processo não ocorra de forma homogênea, observa-se uma alteração na criança como melhora de suas capacidades. Pressupõe-se então, que o lúdico, na forma de jogos e brincadeiras, possibilita a construção de conhecimentos de forma mais prazerosa, e propicia ainda uma relação de companheirismo e cumplicidade entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANTES, Célia Ferreira. *Reflexões sobre o jogo a partir de obras de Jean Piaget*.
- BELLO, J. L. de P. *A teoria básica de Jean Piaget*. Porto Alegre: Vozes, 1990.
- BLOCH, Marc-André. *Filosofia da educação nova*. São Paulo: Nacional, 1951.
- BRASÍL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura. Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BRUNER, Jerome. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Tradução Yves Bonin. Paris: Retz, 1996.
- CLARAPÈDE, Edouard. *Psicologia da criança e pedagogia experimental: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental*. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.
- ERASMO, D. *l'éducation dès enfants* (1529), trad. Fr., Genebra, 1966, p. 422-423. apud.BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FERNANDEZ, A. *A hora do jogo psicopedagógico: espaço para jogar, espaço para aprender*. In: *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FRÖEBEL, *Manuel dès jardins d'enfants – Lês six dons de Fröebel*, tr. Fr., Paris, C. Borrani, 1859, p. 5 apud. BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8 ed.. São Paulo: Ática, 2001.

GIRARD, J. *Jeux éducatifs recueillis sous la direction de*, Paris, Geldage, col. Écoles maternelles et enfantines: méthode française d'éducation, 2.ed. 1911, p.5. apud BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 2.ed.. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko. Morchida (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. *O jogo e a educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. *A história da pré-escola em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1998.

*L'Ami de l'enfance, L'éducation infantinee L'école maternellee, 1^a série, t. 1, 1835, p. 331..331.*apud. BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*.Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flanboyen, 1965.

MOYLES, J. *Só brincar?* O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. R.J.: Fundo de Cultura, 1959.

PLUTARCO, *De l'éducation dès enfants, trad.. fra. In Oeuvres Morales*, Paris, Lês Belles-lettres, 1987, p. 52. apud. BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*; tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

QUINTILIANO, Marco Fábio. *Instituições oratórias*. Tradução Jerônimo Soares Barbosa. São Paulo: Cultura, 1944.

SÊNECA, Lúcio Anio, *Da tranqüilidade da alma*; tradução Giulio Davide Leoni. São Paulo: Victor Civita, 1973.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

YAMAMOTO, M.E. A.M.A.CARVALHO. *Brincar para quê? Um abordagem etológica ao*

estudo da brincadeira. Natal, RN. v. 7, n 1, p. 162-164, 2002.

.