

TATIANA D'ORNELLAS ALBRECHT

ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Maio – 2009

TATIANA D'ORNELLAS ALBRECHT

ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientador (a): Prof^a. Dra. Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Maio – 2009

ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

TATIANA D'ORNELLAS ALBRECHT

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Ruth Pavan

Prof. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes

Prof. Dra. Sônia Regina de Souza Fernandes.

CAMPO GRANDE, 27 DE FEVEREIRO DE 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho e mais esta etapa cumprida aos meus pais e irmão, pelo apoio, incentivo, paciência e carinho que sempre me deram durante minha vida escolar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me dado à vida e pela infinita bondade e amor, além da oportunidade de viver num mundo repleto de possibilidades e descobertas.

Aos meus pais, Ernesto Albrecht e Olga Anita D’Ornellas Albrecht, e meu irmão, André Luiz D’Ornellas Albrecht, pelo amor, carinho, apoio e incentivo constante. São a base da minha vida, sem os quais nada disso seria possível. Devo a eles a concretização desta etapa importante que cumpro em minha vida. Acreditaram junto comigo no sonho que agora se tornou realidade.

Ao meu namorado, Alisson Simabuco Abdalla, pelo carinho e auxílio durante todo o período do Mestrado, bem como pela compreensão por minha ausência em alguns momentos, pois sempre soube que esta seria uma caminhada enriquecedora de minha vida.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Ruth Pavan, pelo carinho e atenção dedicados. Pela coragem em me orientar depois de uma longa caminhada de orientações com outro professor do Mestrado, o qual participou durante os dois anos do Programa. Agradeço também pela confiança que depositou em mim e por ter acreditado no meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Marcos Freisleben. Zorzal, pela orientação que dedicou ao meu trabalho desde o início, com conselhos, palavras de incentivo, indicações de leituras que pudessem enriquecer a pesquisa, orientações quanto à forma do trabalho, da pesquisa de campo, enfim, pela orientação como um todo. Hoje não está mais no Programa, mas fica aqui registrado o meu “muito obrigada”.

Às Professoras Dr^a Maria Cristina Lima Paniago Lopes e Dr^a Sônia Regina de Souza Fernandes por terem aceitado participar do Exame de Qualificação e pelas valiosas considerações e contribuições que fizeram à minha pesquisa.

A todos os meus colegas, professores e coordenação do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, pelo apoio, pela compreensão, pela constante troca de experiências e incentivo durante o curso.

A todos os meus familiares e amigos em geral que sempre me apoiaram em todos os momentos.

“O que é bom no jogo é que às vezes somos vencedores e às vezes perdedores. Então, na verdade, todos acabamos ganhando” (FRIEDMANN, 1996, p. 119).

ALBRECHT, Tatiana D'Ornellas. Atividades lúdicas no Ensino Fundamental: uma intervenção pedagógica. Campo Grande, 2009. 124 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente” do Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco. A pesquisa teve como objetivo geral investigar as possibilidades da realização de atividades lúdicas como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campo Grande – MS. Apresenta os seguintes objetivos específicos: a) analisar a utilização de atividades lúdicas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental; b) identificar a concepção da professora em relação ao uso de atividades lúdicas no Ensino Fundamental; e c) observar o interesse das crianças durante as atividades de jogos propostas pela pesquisadora. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, baseada numa pesquisa de intervenção, e os instrumentos utilizados foram a observação da sala de aula, conversas e entrevistas com a professora da sala observada. Após o período de observações, foi realizada uma intervenção por parte da pesquisadora, durante nove dias, com recursos lúdicos que pudessem servir de auxílio para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Teve como principais referências teóricas as pesquisas e reflexões de autores como Heller, Vigotski, Duarte, Leontiev, Elkonin, Wallon, Winnicott, Antunes, entre outros. Um dos resultados obtidos é que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada participaram com bastante entusiasmo das atividades lúdicas desenvolvidas durante a intervenção. De modo geral, apresentaram melhoras no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange à concentração nas tarefas executadas.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas; Atividades lúdicas; Ensino Fundamental.

ALBRECHT, Tatiana D'Ornellas. Playful activities in elementary school: A pedagogical intervention. Campo Grande, 2009. 124 pp. Master's Dissertation – Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This dissertation is related to the research line called “Pedagogical practices and their relations with teacher training” of the Master's Program in Education of the Dom Bosco Catholic University. The research project general goal was to investigate the possibilities of carrying out playful activities as a contribution to the teaching and learning process with first graders in elementary education at a public school in Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul. It had the following specific goals: a) to analyze the use of playful activities with a class of first graders in elementary school; b) to identify the teacher's view of the use of playful activities in elementary school; c) to observe the children's interest during the games proposed by the researcher. The research project methodology was of a qualitative nature and was based on interventions made by the researcher. Its instruments were observations and interventions made in the classroom as well as conversations and an interview with the teacher. After the period of observation the researcher played games with the children on nine days in order to contribute to the development of their learning process. The dissertation's main theoretical references are the reflections of authors such as Heller, Vygotsky, Duarte, Leontiev, Walton, Winnicott and Antunes, among others. One of its conclusions is that the first graders of the researched school participated with enthusiasm in the playful activities developed during the period of intervention. In general they showed an improvement in their learning process, particularly in terms of their concentration during the tasks carried out.

KEYWORDS: Pedagogical practices; Playful activities; Elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de intervenção	67
--	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Entrevistas com a professora	107
ANEXO 2 - Fotos da sala de aula pesquisada.....	118
ANEXO 3 - Atividades desenvolvidas pela professora.....	123
ANEXO 4 - Atividades lúdicas aplicadas durante a intervenção	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DE ATIVIDADES LÚDICAS	16
1.1 Origens do lúdico	16
1.2 O papel dos jogos para o desenvolvimento humano	21
CAPÍTULO II - ATIVIDADES LÚDICAS E O ENSINO ESCOLAR.....	36
2.1 O papel da escola segundo Agnes Heller.....	36
2.2 O papel do professor e da escolarização segundo Vigotski.....	41
2.3 A importância do lúdico como recurso de ensino e aprendizagem e o papel da escola	49
CAPÍTULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1 Critérios para determinação da população e local da investigação	57
3.2 Operacionalização	58
3.2.1 Plano de intervenção	60
CAPÍTULO IV - RECURSOS LÚDICOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO	69
4.1 Considerações iniciais acerca da intervenção.....	69
4.2 O processo de intervenção.....	72
4.3 Análise dos resultados obtidos.....	91
4.3.1 A professora pesquisada.....	91
4.3.2 Os alunos da turma pesquisada e as atividades lúdicas.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS.....	106

INTRODUÇÃO

Durante minha vida escolar, expressões como “lúdico”, “brincadeiras”, “jogos” sempre despertavam em mim certa fascinação, interesse e vontade em conhecer melhor esse universo. Enquanto estudante do curso de Pedagogia resolvi estudar melhor estes termos que tanto me interessavam. Em grupo, fizemos um projeto que foi desenvolvido em uma escola municipal de Campo Grande – MS, no qual foram feitas algumas brincadeiras dentro e fora de sala de aula. Foram confeccionados brinquedos com sucata, jogos com cartolina e outros materiais. Na Pós-Graduação em Psicopedagogia, novamente me propus a estudar o lúdico, a importância do brincar de acordo com a visão de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon; tratou-se, contudo, de uma pesquisa somente bibliográfica.

Na minha prática educativa, sempre trabalhei com crianças de educação infantil, período no qual o lúdico se faz presente como sendo algo que pertence ao universo infantil. De fato, neste período, é importantíssima a presença do lúdico, de objetos que despertem o prazer e o interesse das crianças, até por que elas estão em processo de adaptação ao ambiente escolar e precisam sentir-se “acolhidas”, e o lúdico contribui para essa acolhida.

Como mestranda em Educação da UCDB, resolvi aprofundar mais meus estudos sobre o tema, ir a campo e analisar mais de perto como se dá a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e o que o lúdico pode proporcionar a esse processo.

Independentemente de épocas e estruturas de civilização, a criança sempre brincou. A criança aprende brincando, portanto é importante que o ensino seja lúdico e prazeroso.

Seria interessante destacar que o termo “jogo”, no presente estudo, não se restringe apenas ao significado descrito no dicionário da língua portuguesa. Este é o significado encontrado para “jogo”: “1. Atividade física ou mental fundada em sistema de

regras que definem a perda ou ganho. 2. Passatempo” (FERREIRA, 2000, p. 408). Temos, então, um sentido amplo associado a este vocábulo: o jogo pode significar desde movimentos simples que a criança realiza em seus primeiros anos de vida, como o de agitar objetos, até atividades mais ou menos complexas, como jogos tradicionais ou o esporte institucionalizado, porém sem afastar o sentido do brincar, da atividade lúdica.

Jogos¹, brinquedos², brincadeiras³, lúdico⁴ são termos que nos remetem ao universo infantil; contudo, o jogo faz parte da essência humana, sendo uma atividade pela qual o homem pode atuar espontaneamente ou baseado em regras ou normas.

A partir da definição dos termos citados, Silva (2006) conclui que: “[...] o lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira” (p. 18). Adiante, a mesma autora afirma:

Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes” lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que o jogo, brinquedo e brincadeira, embora possam se diferenciar, estão imbricados; sendo que o lúdico abarca todos eles (p. 19).

Salientamos que nesta pesquisa nos apropriamos desse sentido de lúdico, ou seja, com o significado que inclui o jogo e a brincadeira.

Nos últimos tempos, o lúdico tornou-se objeto de interesse de pesquisadores em decorrência da sua importância para a criança e da afirmação de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, contribuindo para superar as dificuldades de aprendizagem, concentração, atenção, raciocínio e promovendo a construção ou potencialização de conhecimentos. Para Silva (2006):

O lúdico deve permear a prática escolar, fluindo e manifestando-se na criatividade. Portanto, é necessário que os adultos, pais e educadores tenham convicção e levem a sério a importância do brincar, pois a criança em idade pré-escolar começa a experimentar necessidades, em que os desejos não realizáveis podem ser realizados por meio do brinquedo, como um mundo

¹ “Do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo ou mais especificamente *divertimento, brincadeira, passatempo*. Desta maneira, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam *estimular o crescimento e aprendizagens* e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam *relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras*” (ANTUNES, 2003, p. 9).

² “O brinquedo poderia ser considerado como o espaço de possibilidade dos fenômenos criativos dos seres humanos. Seria no espaço lúdico, no brincar, que as crianças e os adultos teriam possibilidades de serem criativos, de utilizarem sua personalidade integral” (BUJES, 2000, p. 217).

³ “A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (Brougère, 1997). Aprendem-se as formas, o vocabulário típico, as regras e o seu momento de enunciá-las, as habilidades específicas requeridas para cada brinquedo, os tipos de interações condizentes etc.” (PONTES e MAGALHÃES, 2003, p. 2).

⁴ “A palavra *lúdico* significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte” (SANTOS, 2000, p. 57).

imaginário, no qual a criança cria e imagina, e ao imaginar ela brinca, pois o brinquedo proporciona a mediação entre o real e o imaginário (p. 67).

As atividades lúdicas, quando bem aplicadas e no momento oportuno, trazem grandes benefícios. Contudo, a grande maioria das escolas não utiliza esse instrumento. Por que será que existe essa resistência por parte das escolas e dos professores? Por que não adequar o lúdico ao cotidiano escolar de maneira prática, educativa e ao mesmo tempo divertida?

Muitas brincadeiras, principalmente as tradicionais infantis, como, por exemplo, cabra-cega, elástico, pega-pega, entre outras, são transmitidas de maneira espontânea de geração a geração, verbalizadas espontaneamente por crianças e adultos.

Além da espontaneidade, outra característica importante no universo infantil é a imaginação, que, segundo Vigotski (1998), “[...] é tão própria à nossa consciência, desde o começo, quanto a liberdade de vontade. Trata-se da atividade livre que transcorre nas condições do mundo material e por isso se entrecruza com ele, mas, em si, é autônoma” (p. 114).

Lima (1991), com base em Vygotsky, afirma que a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Dessa forma, tem-se a idéia oposta à difundida de que a criança precisa, a princípio, obter certa capacidade para aprender certo conteúdo, o que significa dizer que as habilidades não acontecem antes do conhecimento; é no processo de elaboração do conhecimento que as habilidades são construídas.

Aprender, entendido como um processo de hominização, não pode constituir o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de seleção, organização e interpretação da informação a que cada um está exposto e que, segundo as pessoas e segundo os contextos, pode dar origem a perspectivas muito diferentes (CANÁRIO, 1997, p. 22).

O brincar como recurso pedagógico pode ser utilizado nas escolas, pois é uma atividade necessariamente lúdica e não pode deixar de ser, pois, se deixar, descaracterizar-se-á como brincadeira ou jogo. É uma atividade infantil em que há a construção de conceitos e, por isso, pode ser utilizada em sala de aula. Contudo, não deve ser utilizado somente o jogo como recurso facilitador da aprendizagem. Devem ser usados também outros recursos, tais como: leituras e debates de textos de apoio, filmes, experimentações, documentações, etc., pois “o processo de aprender inclui a ação, a reflexão da ação e a sistematização do conhecimento” (LIMA, 1991, p. 28).

É fundamental considerar que desenvolvimento e aprendizagem não estão nos jogos em si, mas no que é desencadeado a partir das intervenções e dos desafios propostos aos alunos. O desafio é compartilhar a responsabilidade do problema e sua superação com a própria criança.

A partir dessas considerações fundamentais sobre o lúdico, realizou-se a presente pesquisa, que tem como objetivo geral investigar as possibilidades da realização de atividades lúdicas como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campo Grande – MS. Ela tem como objetivos específicos: a) analisar a utilização de atividades lúdicas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental; b) identificar a concepção da professora em relação ao uso de atividades lúdicas no Ensino Fundamental; e c) observar o interesse das crianças durante as atividades lúdicas propostas pela pesquisadora.

Para dar conta desses objetivos, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo são abordados os aspectos históricos e especificidades do lúdico, além do papel dos jogos para o desenvolvimento humano, citando as principais compreensões da importância do lúdico. Por que os seres humanos brincam? Para responder esta pergunta, foram utilizados autores (as) como: Rizzo (1982), Kishimoto (1993), Antunes (2003), Araújo (1992), Brenelli (1996), Bujes (2000), Leontiev (1998), entre outros.

O segundo capítulo refere-se a atividades lúdicas e o ensino escolar. Qual o papel da escola e, diante desse papel, como deveriam ser utilizados os jogos para atingir os reais objetivos da escola? O papel da escola, segundo Agnes Heller, é definido demonstrando as diferenças entre vida cotidiana e não-cotidiana e como é a vida dentro da escola. Para a autora, a escola assume um papel não-cotidiano, apesar de haver um cotidiano escolar, com horários de funcionamento, relacionamento entre as pessoas, entre outras coisas; segundo Duarte (1996), com base em Heller, a educação escolar deve propiciar uma formação que prepare o ser humano para enfrentar a vida cotidiana. O papel do professor e da escolarização é apresentado por Vigotski com o objetivo de demonstrar, sobretudo com base na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a importância da escolarização e a importância do professor como mediador para a ZDP em termos de implementadores do desenvolvimento de conceitos. Ele salienta também a importância do lúdico como recurso de ensino e aprendizagem e o papel da escola, por meio da união da utilidade do lúdico com o papel da escola e do professor. Neste capítulo, foram utilizados os seguintes autores (as): Heller, Vigotski, Duarte, Winnicott, Leontiev, Canário, Antunes, entre outros.

O terceiro capítulo contempla os aspectos metodológicos da pesquisa, apontando os critérios para determinação da população e local da investigação, bem como a operacionalização, o plano de intervenção elaborado juntamente com a professora da turma pesquisada e o registro de dados.

O quarto capítulo, intitulado “Recursos lúdicos e o processo de ensino-aprendizagem: relato de uma experiência de intervenção” apresenta o relato sistemático da experiência desenvolvida numa escola pública de Campo Grande – MS, onde são expostas as atividades aplicadas, os objetivos de cada uma delas e o que foi alcançado com as mesmas. Em seguida, é apresentada uma análise dos resultados obtidos.

Espero que esta pesquisa possa contribuir para o meio educacional, para que educadores e pesquisadores possam refletir sobre a verdadeira importância de se desenvolver atividades lúdicas no meio escolar, com objetivos traçados a fim de que possa haver maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem, que os alunos se sintam interessados e estimulados a estudar e aprender.

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DE ATIVIDADES LÚDICAS

1.1 Origens do lúdico

Destacamos, inicialmente com Angotti (2008), que “a interação com as atividades lúdicas como o jogo, os brinquedos e as brincadeiras, poderá contribuir para [a criança na] sua liberdade no sentir, imaginar, observar, elaborar, criar” (inclusão nossa - p. 501).

De acordo com Pedroza (2005), o termo “lúdico” refere-se a “jogo” e “brincar”, e o lúdico é algo que permeia tanto o universo infantil como o adulto há muito tempo. Para a autora:

[...] há uma concordância presente em diferentes autores de diversas áreas do conhecimento em relação ao jogo como sendo um fenômeno cultural, muito antigo, que ocorre tanto na criança como no adulto, de formas diferentes e com funções diferenciadas. O jogo pode ser visto como uma forma básica da comunicação infantil a partir da qual as crianças inventam o mundo e elaboram os impactos exercidos pelos outros (p. 2).

Para Araújo (1992), ao estudar a história do jogo, constata-se que ele é uma atividade importante em todos os tempos, inclusive na época anterior a Cristo. Expressa isso da seguinte forma:

Revedo a história do jogo, certificamo-nos de que sua importância foi percebida em todos os tempos, principalmente quando se apresentava como fator essencial na construção da personalidade da criança. Desde a época anterior a Cristo já havia uma preocupação em discutir o valor proeminente do jogo na vida das crianças. Nos escritos de *Leis*, Livro VII, Platão preconizava o valor educativo do jogo, apesar de dar à criança a liberdade do jogo somente até os seis anos de idade (ARAÚJO, 1992, p. 13).

A autora continua afirmando que, na era cristã, diversas concepções sobre jogo foram sendo formuladas. Algumas o fizeram de modo muito significativo, outras, porém, discriminavam, além da criança, o seu interesse por toda e qualquer atividade lúdica.

Segundo Elkonin (1998), Petróvski foi o primeiro a descrever sistematicamente os jogos, definindo-os de acordo com a opinião dos povos, da seguinte maneira:

[...] para os antigos gregos, a locução “jogo” significava as ações próprias das crianças e expressava o que entre nós se denomina hoje “fazer traquinices”. Entre os judeus, a palavra “jogo” correspondia ao conceito de gracejo e riso. Para os romanos, “ludo” significava alegria, regozijo, festa buliçosa. Em sânscrito, “kliada” era brincadeira, alegria. Entre os germanos, a palavra arcaica “spilan” definia um movimento ligeiro e suave como o do pêndulo que produzia um grande prazer. Posteriormente, a palavra “jogo” começou a significar em todas essas línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação (p. 12).

Para Rizzo (1982), foi Comenius (1592-1670), em sua obra *Escola da Infância*, que reconheceu a importância da infância e do brincar para um bom aprendizado. Para ele, era importante valorizar as experiências afetivas e o interesse da criança no currículo e no planejamento. “Ressaltou, também, a importância da saúde, sono, alimentação e vida ao ar livre para um crescimento completo e sadio” (p. 13).

Com a Reforma Protestante, a educação passou a ser caracterizada como punitiva responsável pela formação da criança. A punição era a estratégia para alcançar a disciplina, e a alegria algo insano. Deveria ser cultivado o temor a Deus, e a educação da criança pequena era de responsabilidade da família. Rizzo (1982, p. 13) assim aponta:

O período da Reforma definiu os rumos da educação que visava, antes de tudo, a corrigir a criança, que acreditava-se nascia sob o estigma do pecado, e guiá-la para o caminho do bem. A educação se caracterizava por ser corretiva, punitiva, disciplinadora e responsável pela formação de crianças segundo padrões considerados corretos para o adulto. Alegria significava insanidade e a punição dos erros era considerada indispensável para obter disciplina. O temor a Deus devia ser cultivado desde cedo pelos pais e a família deveria ser a primeira responsável pela doutrinação das crianças. A escola, mais tarde, daria o “verniz” de acabamento à sua “ilustração”. A educação da criança pequena era dever e atribuição da família, que deveria seguir os padrões determinados pela Igreja.

Entre os séculos XVIII e XIX apareceram as primeiras instituições voltadas para crianças pequenas, e estudiosos dedicavam-se ao estudo da criança. Após a guerra, a sociedade francesa preocupou-se com a criança, e nesta época a saúde e a alimentação

tornaram-se precárias. E em 1774, em Paris, surgiu a primeira escola destinada a crianças de 2 a 6 anos de idade, com um programa e atividades direcionadas para a criança. De acordo com Rizzo (1982):

Depois da guerra a moral estava baixa, a comida era escassa, a saúde precária e as crianças pequenas passaram a ser a grande preocupação da sociedade francesa. Surgiu, então, a primeira escola para crianças de 2 a 6 anos, organizada por João Frederico Oberlin, em 1774, em Paris. O programa constava de passeios, *brinquedos* e atividades manuais. O uso de gravuras e histórias era considerado de grande importância para complementar o ensino, mas seu trabalho não criou raízes por falta de uma filosofia que o consubstanciasse (p. 14).

Rizzo (1982) ainda cita Froebel, que foi discípulo de Pestalozzi, o qual se dedicou à experiência de educar em liberdade a mente do homem, objetivando a plenitude de seu desenvolvimento, despertando assim a atenção de políticos e intelectuais, na Alemanha, num cenário de guerra e batalhas de Napoleão.

Segundo Rizzo (1982), em 1837, Froebel criou, em Blankeburg, o primeiro Jardim de Infância (Kindergarten). Formada por uma classe de crianças de 3 a 6 anos de idade, o Jardim de Infância possuía uma metodologia baseada na linguagem oral-afetiva, utilizando técnicas de brinquedo, valorizando atividades lúdicas e partindo do simples para chegar ao complexo nas atividades desenvolvidas. Em 1851, por motivos políticos, os Jardins de Infância foram fechados.

Firmin Marbeau, de acordo com Rizzo (1982), foi quem criou na França a primeira creche. Na Inglaterra, em função dos efeitos da Revolução Industrial e da 2ª Guerra Mundial, aumentou o número de creches. Apesar das escolas gozarem de autonomia pedagógica, os Jardins de Infância na Inglaterra mantêm até hoje as influências de Froebel, como, por exemplo, a valorização das atividades manuais, domésticas e de jardinagem, que todo o povo inglês preza e exercita em sua vida comum.

Adiante, Rizzo (1982) cita Maria Montessori (1870-1952), formada doutora em Medicina, a qual se dedicou ao estudo de crianças com problemas mentais como assistente de uma Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma e não teve formação pedagógica. Em 1907, abriu sua primeira escola para crianças menores de 6 anos de idade e em 1909 publicou o “Método Montessori”, que foi difundido na Índia e na América do Sul, e até hoje esse movimento se mantém unido por uma associação internacional iniciada por seus familiares. Desenvolveu técnicas para manter a concentração da criança.

Ainda conforme Rizzo (1982) deve-se a Montessori a criação de muitos materiais excelentes e apropriados à criança, além do fato notável que foi a redução do tamanho do mobiliário para se tornar adequado à altura das crianças, aspecto esse que revolucionou a concepção de sala de aula para crianças pequenas.

Rizzo (1982) destaca que a maioria dos seguidores de Montessori utiliza o método, porém emprega seus materiais de forma mais livre e de acordo com os objetivos atuais da Educação Infantil (apesar de que nos dias de hoje as crianças de 6 anos completados até o início do ano letivo não estão mais na Educação Infantil, e sim no Ensino Fundamental). A formação médica e a experiência com crianças com problemas mentais muito a influenciaram no sentido de ter como preocupação maior de sua escola o desenvolvimento das percepções e funções intelectuais como fim da educação, em vez do indivíduo completo, inteiro, como deve ser hoje o objetivo maior da educação.

No Brasil, de acordo com Kishimoto (1993), houve a miscigenação de povos, misturaram-se as raças ameríndias, branca e africana, e assim formou-se o povo brasileiro. Kishimoto (1993) continua afirmando que, a partir da mistura dessas populações, surgiu o folclore. Com a grande miscigenação dos povos, o folclore brasileiro adquiriu novos aspectos. Junto aos primeiros colonizadores, apareceu o folclore lusitano, que incluía histórias, contos, superstições e lendas que se propagavam pelas vozes das negras. Além disso, surgiram também as festas, os jogos, valores e técnicas.

Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (KISHIMOTO, 1993, p.15).

Para a autora, os jogos tradicionais fazem parte do patrimônio cultural da sociedade e devem ser incorporados ao universo infantil, sendo priorizados aqueles que melhor contribuam para a formação da personalidade da criança. O jogo deve ser levado às ruas, às escolas e deve ser usado como recurso de aprendizagem (desde que corretamente utilizado). Os jogos e brincadeiras tradicionais que existem até os dias de hoje são, na maioria das vezes, passados de geração a geração, de pais para filhos e netos. São aqueles que geralmente marcam a nossa infância e que “passamos” para outras gerações. Estes são exemplos de jogos tradicionais: amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, gato-mia, estátua, telefone sem fio, cabra-cega, entre muitos outros.

Essa tradição de se transmitir jogos por gerações de forma oral através de personagens anônimos se verifica na propagação de jogos tradicionais infantis, como, por exemplo, a pipa, que foi iniciada no século XV no Maranhão pelos portugueses (KISHIMOTO, 1993).

Conforme Kishimoto (1993), as cantigas de roda também fazem parte desse grupo de “heranças” passadas por gerações. Exemplos de cantigas são: “Ciranda cirandinha”, “Atirei o pau no gato”, “O cravo brigou com a rosa”, “Pirulito que bate-bate”, etc. Essas e outras são utilizadas tanto em casa como nas escolas, com crianças pequenas, com o intuito de distrair as crianças e/ou acalmá-las.

Ainda de acordo com Kishimoto (1993), em 1934 houve uma pesquisa em São Paulo com crianças da escola primária. Esses estudos mostraram valores ocultos e de discriminação sexual nos jogos e preferências. Havia uma total ausência do sexo masculino em jogos de faz-de-conta (boneca, brincadeiras de casinha) e, em contrapartida, falta da presença feminina em brincadeiras “masculinas”, como carros, trens, aviões, etc. Até mesmo em brincadeiras com bolas predominava o sexo masculino. Com tudo isso, as brincadeiras de rua, que exigiam agilidade e destreza, eram destinadas somente aos meninos, enquanto que às meninas cabiam apenas o quintal e o espaço doméstico, mesmo porque elas eram solicitadas mais cedo a auxiliar em serviços dentro de casa. Dessa forma, perdiam a grande oportunidade de desenvolver sua iniciativa, criatividade, expressão corporal, aprender a lidar com os desafios da vida, o que é fundamental para uma apropriada formação da personalidade.

Nessa época, contudo, não era bem-vista a introdução de jogos na escola primária. O que predominava eram jogos utilizados de maneira bastante diretiva somente para auxiliar o ensino de alguns conteúdos escolares, e eles nunca eram vistos como algo que proporcionava prazer às crianças (KISHIMOTO, 1993, p. 106).

Para Kishimoto (1993), a concepção de jogo como algo que desperta prazer e ludicidade sustentou a expansão da criação de parques infantis a partir da década de 1930. Com os objetivos de recrear, brincar e nutrir, essas instituições estabeleceram atividades “livres” orientadas por recreacionistas formadas em Educação Física para promover a educação integral das crianças que as freqüentavam.

A partir daí, surgiram novas idéias e conceitos referentes à importância do papel dos jogos para a vida das pessoas, em especial das crianças.

1.2 O papel dos jogos para o desenvolvimento humano

Segundo Elkonin (1998), “há tempos o jogo dos animais e do homem despertou o interesse de filósofos, pedagogos e psicólogos, mas só em fins do século XIX foi objeto de uma investigação psicológica específica por Gross” (p. 83).

O homem, de acordo com Leontiev (1978), passou por um processo de passagem, ou seja, de transformação de animal em homem. O primeiro processo dessa transformação “é o da preparação biológica do homem” (grifo no original – p. 262).

Os seus representantes, chamados de australopitecos, eram animais que levavam uma vida gregária; conheciam a posição vertical e serviam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados; é verosímil que possuíssem meios extremamente primitivos para comunicar entre si. Neste estágio reinavam ainda sem partilha as leis da biologia (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Assim, no princípio, os homens agiam e viviam de acordo com os demais animais. Já o segundo “estádio” apresenta diversas grandes etapas e é designado como “o da passagem ao homem”. Esse foi o período marcado pela descoberta e fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas de trabalho e sociedade. Porém, esse estágio ainda era marcado pelas leis biológicas, pela hereditariedade, como descreve Leontiev (1978):

A formação do homem estava ainda submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatómicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade (p. 262).

O terceiro estágio, de acordo com Leontiev (1978), “é o estágio do aparecimento do tipo de homem actual – o *Homo sapiens*”.

É o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem (grifo no original – p. 263).

Para ele, a partir desse estágio o homem está formado e já possui todas as características biológicas fundamentais “ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado”. Dessa forma, como a cultura estará cada vez mais elevada, as leis biológicas e as transformações hereditárias não serão necessárias, e assim os seres humanos poderão prosseguir seu processo de desenvolvimento.

Leontiev (1978) ressalta que as transformações hereditárias e biológicas não definem o desenvolvimento (sócio-histórico) da humanidade; este é estimulado por outras forças, e não pela “variação e hereditariedade biológica”. Para ele, “toda a actividade racional do homem não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência” (grifo no original – p. 264). De acordo com suas atividades, os homens transformam a natureza e produzem sua existência.

Cada pessoa aprende a ser homem, pois apenas o que a natureza lhe oferece quando nasce não é suficiente para viver em sociedade, segundo Leontiev (1978). É preciso, ainda, conquistar aquilo que já foi adquirido durante o desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Desde os primórdios, as gerações humanas morrem e se sucedem, porém o que foi criado, descoberto, passa de geração a geração, multiplica-se e aperfeiçoa-se por meio do trabalho e, como afirma Leontiev (1978), “‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade”.

A partir de tudo o que foi descrito, Leontiev (1978) destaca as diferenças entre o processo de aprendizagem dos homens e dos animais:

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (grifo no original – p. 270).

Logo em seguida, Leontiev (1978) fala sobre o papel da cultura no desenvolvimento do homem e afirma que “se o animal se contenta com o desenvolvimento da sua natureza, o homem constrói a sua natureza” (p. 270).

Leontiev (1998) salienta que já foram encontradas atividades lúdicas em diversos animais superiores, mas que o brincar infantil das crianças não é semelhante ao dos animais. Em seguida, descreve a principal diferença entre as atividades lúdicas dos animais e a das crianças em idade pré-escolar. Para ele:

Esta diferença reside no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o

conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais (p. 120).

Leontiev (1978) ressalta que a criança de maneira alguma se encontra sozinha diante do mundo que a rodeia, pois as relações que ela estabelece com o mundo sempre apresentam “por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua actividade está sempre inserida na comunicação” (p. 271-272). Quanto à comunicação, o autor afirma:

A comunicação, quer esta se efectue sob a sua forma exterior, inicial, de actividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (p. 272).

Ainda sobre a comunicação, Vigotski (2000) afirma:

[...] estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem⁵ humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (p. 11).

Para Leontiev (1978), a educação se dá por meio das relações que as crianças e os seres humanos em geral estabelecem com outros homens, ou seja, um processo de comunicação. Sendo assim, expressa tal conceito da seguinte forma:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenómenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenómenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (grifo no original – p. 272).

Leontiev (1978) acredita que esse processo deve sempre acontecer, pois do contrário seria impossível transmitir às próximas gerações os resultados e as descobertas ocorridos durante o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Para ele, as crianças bem pequenas aprendem por imitação das ações do mundo, do meio em que vivem, com a intervenção de um adulto, e, aos poucos, acabam se tornando fundamentais o ensino e a

⁵ No cap. 2 deste trabalho, falaremos mais sobre a concepção de trabalho de Vigotski.

educação escolar, pela especialização dos conhecimentos, que se tornam cada vez mais complexos, chegando até a educação superior e o ensino autodidata.

Quanto à criança, afirma Leontiev (1998) que durante seu desenvolvimento “o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (p. 59). Ressalta também que durante a infância pré-escolar a criança penetra num mundo mais amplo, por meio dos seus jogos e dos objetos que manipula, e ainda tem suas necessidades vitais satisfeitas por um adulto.

Para Vygotsky (1989), utilizar instrumentos não é o único fator que vai desenvolver uma criança, e sim também a percepção, os movimentos sistemáticos, o cérebro e as mãos, ou seja, o organismo completo. Como consequência disso, as atividades das crianças são determinadas, em cada estágio específico, “[...] tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos” (p. 23).

No que se refere ao desenvolvimento da criança, Urt (2000) assim o define:

[...] é o processo de apropriação da evolução histórica da humanidade, que se efetiva sob a orientação dos adultos, nas condições de ensino. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida (p. 20).

Para estudar a psique infantil, de acordo com Leontiev (1998), é preciso analisar o desenvolvimento da atividade da criança e como ela vai se construindo nas condições concretas de vida. Somente dessa forma é possível analisar o papel da educação.

Para mudar de estágio de desenvolvimento, faz-se necessário mudar o tipo principal de atividade que existe “na relação dominante da criança com a realidade” (LEONTIEV, 1998, p. 64). Para o autor, a “atividade principal da criança” é caracterizada por três importantes atributos:

- 1) [...] Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
- 2) A atividade principal é aquela na qual processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. [...] Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é,

em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.

3) [...] É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (p. 64-65).

Portanto, para Leontiev (1998), a atividade principal é aquela atividade pela qual o “desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (p. 65). Este autor dá grande destaque aos brinquedos como forma de atividade.

O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998, p. 122).

Conforme aponta Elkonin (1998), é necessário que a criança, antes de conhecer os brinquedos, aprenda a manipular os objetos, aprenda a segurá-los e sustentá-los, desenvolver seus aspectos sensório-motores, pois sem isso torna-se difícil usar objetos ou qualquer atividade. O autor assim se expressa:

A evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança. Da evolução do jogo só se pode falar depois de se terem formado as coordenações sensório-motoras e atuar com os objetos. Sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação sobre ele, incluindo a lúdica (p. 207).

Leontiev (1998) levanta algumas questões sobre a criança e a maneira como ela descobre o mundo à sua volta, os objetos. Ele assim questiona: “Como é que a criança toma consciência desse mundo mais amplo de objetos humanos? Como ocorre a consciência do mundo objetivo nos níveis iniciais de seu desenvolvimento mental?” Logo em seguida responde: “É o caminho da tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas realizadas com eles” (p. 120).

Adiante, o autor afirma que a criança tenta, no decorrer do desenvolvimento da sua consciência, associar os objetos que lhe pertencem diretamente aos objetos que são do mundo adulto, da seguinte maneira:

Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto (p. 121).

Durante os estágios iniciais do desenvolvimento de sua mente, a criança não consegue estabelecer diferenças entre os dois mundos: “o das propriedades abstratas e físicas das coisas e o das relações entre os homens e estas propriedades” (LEONTIEV, 1998, p. 121).

Não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa *agir*, ela precisa guiá-lo, comandá-lo. [...] A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada (LEONTIEV, 1998, p. 121).

Para as crianças, o mais importante durante uma brincadeira, segundo Leontiev (1998), “é competir, não vencer”; esta seria a motivação principal para os jogos. O autor cita o exemplo de uma criança que, ao brincar com cubos de madeira, não tem como objetivo construir uma estrutura estabelecida, e sim fazer, ou seja, sua intenção reside “no conteúdo da própria ação”. Para ele, isto acontece não somente em brincadeiras durante o período pré-escolar, e sim em todo e qualquer jogo. Sendo assim, “[...] nos jogos dos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira” (p. 123).

Já sabemos como o brinquedo aparece em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (LEONTIEV, 1998, p. 125).

Ainda em relação ao desenvolvimento da criança, Elkonin (1998) cita Vakhtiórov, o qual se expressa ressaltando a importância do jogo para a criança da seguinte maneira:

Por intermédio do jogo, as crianças aspiram a desenvolver todos os seus órgãos, seus reflexos, seus instintos, seu sistema nervoso e, em geral, todas as faculdades, numa ordem determinada que recorda, salvo algumas experiências, a história do clã (p. 190).

Duarte (1996), com base em Leontiev, analisa a importância da brincadeira para a criança e a considera atividade fundamental para gerar o desenvolvimento psíquico da criança que está em idade escolar. Expressa então o seguinte:

O papel dominante da brincadeira na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para *dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança nesse estágio*, quando a brincadeira desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. *O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal* (DUARTE, 1996, p. 104 – grifos no original).

Entretanto, nem todos os processos que existem são chamados de atividade. Leontiev (1998) assim entende o conceito de atividade: “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (p. 68).

Ao falar em “motivo”, Leontiev (1998) exemplifica de forma clara o motivo que leva uma criança do primeiro ano a executar suas lições. Esse aluno tenta de todas as formas possíveis adiar suas tarefas; qualquer coisa externa o distrai logo que começa seus trabalhos. O autor questiona, então, se esse aluno compreende a importância de realizar suas atividades para obter uma nota boa (ou má, caso não faça as tarefas), para agradar seus pais, que estudar é seu dever, entre outras coisas. “É claro que uma criança bem-desenvolvida sabe tudo isso; todavia, não basta para conseguir que ela faça suas lições” (p. 70).

Leontiev (1998) continua citando a seguinte afirmação feita a uma criança: “Você não sairá de casa para brincar até que tenha feito suas lições” (p. 70). Para ele, admite-se o caso de isto resolver o problema e a criança fazer seus deveres. Isso é o que Leontiev chama de “motivos apenas compreensíveis”. A criança irá fazer suas tarefas apenas pelo motivo que foi criado para ela, porém com o tempo nota-se que ela mesma se senta por sua própria conta e faz suas lições.

Leontiev (1998) agora exemplifica o caso de outra criança que, certo dia, ao copiar alguma coisa, repentinamente levantou-se e gritou. Foi perguntado a ela: “Por que você parou de trabalhar?” Ela respondeu: “Qual a vantagem? [...] eu só obterei uma nota para passar ou uma nota má, eu escrevi com muito desleixo”. Este exemplo mostra um motivo que

foi eficaz para que ela fizesse as suas lições de casa, pois agora ela realiza suas tarefas única e exclusivamente para obter a nota, pois é apenas isso que interessa a ela. Isto é o que Leontiev denominou de “motivos realmente eficazes” (p. 70).

Para Leontiev (1998), existe uma explicação para essas transformações de motivo na criança:

[...] É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições da casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; não apenas obterá a oportunidade de brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (p. 70-71).

Vigotski (1998, p. 114) salienta que, para Freud, o criador da psicanálise, existiriam dois princípios que regulam a atividade psíquica da criança: o princípio do prazer (satisfação) e o da realidade. No início da infância o que prevalece é o prazer.

Adiante, Vigotski (1998) fala sobre a imaginação, fantasia e pensamento realista de acordo com alguns autores como Piaget⁶ e Freud:

Para estes autores, a diferença consiste em que no pensamento realista a pessoa se dá conta dos objetivos, das tarefas e dos motivos principais [...] o pensamento realista é consciente, ao passo que a fantasia é, basicamente, subconsciente [...] A consciência realista desenvolvida prepara nossa atividade relacionada com a realidade. A imaginação é uma atividade que, neste sentido, manifesta por completo o princípio do prazer, ou seja, sua função é outra [...] Portanto, esses autores consideram a imaginação, em suas formas primárias, como uma atividade subconsciente, como uma atividade que serve não ao conhecimento da realidade, mas à obtenção de prazer, como uma atividade não-social, de caráter não-comunicável (p. 117-118).

Ainda de acordo com Freud, a criança é o único ser que vive livre da realidade, submerso no prazer. Portanto, sua consciência da realidade é visionária, alucinatória, pois não reflete a realidade e tampouco realiza atividades com a função de transformar as coisas. Sua única finalidade é a de satisfazer seus prazeres sensoriais imediatos.

Elkonin (1998) expressa a idéia de Vigotski sobre a imaginação da criança e o fato dela ser considerada mais “rica” que a do adulto. Para ele, “a infância é considerada a idade de maior desenvolvimento da fantasia e, segundo essa opinião, à medida que a criança vai crescendo, diminuem a sua imaginação e a força de sua fantasia” (p. 124).

⁶ Piaget está presente neste trabalho para salientar a importância da imaginação; os outros aspectos da teoria do autor não estão em questão neste trabalho.

Adiante, Elkonin (1998) cita novamente Vigotski, explicitando a posição deste autor sobre a essência do jogo infantil e a ligação entre os mundos infantil e adulto. Vigotski assim escreve:

A essência do jogo infantil consiste em criar uma situação fictícia, ou seja, um certo campo semasiológico que altera todo o comportamento da criança, forçando-a a definir-se em suas ações e atos em uma situação só fictícia, só imaginária, e não naquela em que se vê. No que se refere ao conteúdo dessas situações fictícias, indica sempre terem saído do mundo dos adultos (p. 156).

Segundo Marcellino e Silva (2006): “O primeiro e fundamental aspecto é que o brinquedo, a brincadeira, o jogo são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar sua necessidade” (p. 19). Porém, após afirmar que o jogo, o brinquedo e brincadeira proporcionam prazer, os autores dizem o seguinte:

Mas devemos considerar também que, por meio do prazer, o brincar possibilita às crianças a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como seres realmente humanos, participantes da cultura da sociedade em que vivem, e não apenas como meros indivíduos requeridos pelos padrões de “produtividade social” (p. 19).

Para Pedroza (2005), os jogos, além de proporcionar prazer e desprazer, favorecem o desenvolvimento das pessoas:

Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo (p. 2).

Elkonin (1998) cita Schiller, o qual afirma que “o jogo é sobretudo um prazer relacionado com a manifestação do excesso de energia” (p. 14). Além de proporcionar prazer, “[...] o jogo é atividade estética. O excesso de energia é apenas uma condição da existência do prazer estético que, segundo ele, o jogo proporciona” (p. 14).

Winnicott (1975) destaca a experiência de brincar. Para ele, “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo [...] o brincar conduz naturalmente à experiência cultural, e na verdade constitui seu fundamento” (p. 80).

[...] é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais [...] (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Pedroza (2005) salienta que somente a brincadeira ou o jogo, por si só, não assumem o caráter lúdico e que é a própria criança que transforma este momento de brincar em algo lúdico:

O jogo, a brincadeira, por mais bem elaborados que possam ser, não trazem por si só o lúdico, mas são as próprias crianças, durante a brincadeira, que transformam o momento em um momento lúdico, de fantasia e realidades criadas por elas. Acredita-se erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando, na verdade, acontece o contrário (p. 3).

Huizinga (1971, p. 15) assim descreve resumidamente as características formais do jogo:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces com outros meios semelhantes.

Para Goergen (2000), em grande parte, o homem não sabe mais rir e chorar, desaprendeu isso, e a educação, em vários momentos, tem uma parcela de culpa nisso, pois torna o aprender em algo técnico, cansativo. A escola deve educar, porém isso poderia ser feito de maneira mais leve e menos cansativa. O autor afirma o seguinte:

O mundo infantil é mágico, lúdico, afetivo. Na medida em que a educamos a tornamos racional, técnica, calculista, econômica, competitiva. Anulamos o outro lado do humano, o lado afetivo, fortuito, generoso (p. 7).

Santos (1993), em seu livro *O que é pós-moderno*, ressalta, logo no início, o que vem a ser o pós-modernismo que existe hoje. Para ele, pós-modernismo é:

[...] o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900 – 1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com a arte Pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica a cultura ocidental. E amadurece hoje alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência [...] sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural (p. 7-8).

Araújo (1992) também expressa sua preocupação ao afirmar que hoje, ao se fabricar brinquedos modernos e eletrônicos, estamos tornando o brincar da criança algo mecânico, passivo, em que ela somente executa aquilo que lhe é incumbido, sem criatividade ou qualquer tipo de esforço. Isso é expresso da seguinte maneira:

[...] o surgimento de novas formas de lazer moderno e a fabricação de brinquedos eletrônicos e mecânicos fez com que o lúdico se tornasse uma atividade passiva e limitada, dando à criança apenas a incumbência de expectadora de uma ação, desprovida de qualquer esforço ou criatividade, transformando-o, assim, num momento desvinculado de participação ativa (p. 14).

Para Gama e Rodrigues (2004), devido às diversas inovações tecnológicas, constata-se que as gerações de hoje brincam muito menos devido a muitos fatores, como, por exemplo, às mudanças de hábitos e costumes e à falta de segurança que há nas cidades. Isso acaba por prejudicar o desenvolvimento das crianças, visto que a brincadeira é a maneira mais divertida e saudável de aprender, “pois contribui de modo saudável para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, moral e lingüístico” (p. 14).

Felipe (1999) também questiona isso ao afirmar que, na atualidade, existem diversos contextos educacionais presentes na vida das crianças (teatros, escolas, cinemas, clubes, mídia em geral...) e que são capazes de criar concepções de raça, etnia, gênero, sexualidade, infância, classe social, entre outras coisas. Isso tudo se dá em função da vida de hoje, da rotina diária e corrida das pessoas, das famílias, que por causa disso muitas vezes não têm tempo de se dedicar a seus filhos, conhecer suas angústias, anseios, alegrias; os filhos, por sua vez, ficam suscetíveis aos fascínios que encontram na rua, na mídia e constroem assim suas atitudes e valores.

Ainda sobre isso, Felipe (1999) questiona: “[...] o que as pedagogias culturais tem produzido para as crianças? Como os sujeitos tem sido posicionados nestas pedagogias?” (p. 168).

A partir de tudo isso, fica evidente a posição do brinquedo na vida das crianças. É uma forma livre e espontânea de construção contínua, na qual a criança conquista, aos poucos, sua relação com o mundo exterior. Além disso, a criança utiliza o brinquedo como uma ferramenta de auxílio para aliviar seus conflitos e anseios e transformar suas angústias em prazer (FELIPE, 1999).

Para a autora (1999), os brinquedos influenciam a forma de vida de muitas pessoas. Na vida das meninas/mulheres, por exemplo, as bonecas demonstram que elas são mais frágeis e sensíveis que os homens. Nos meninos/homens, ao contrário, atividades e brincadeiras que exijam força física, esportes radicais, competitividade e agressividade denotam que eles são mais fortes e “poderosos” que as meninas. Desde muito cedo, meninos e meninas crescem com esses estigmas impostos pela sociedade e, na maioria das vezes, pela família também.

Felipe (1999) ressalta que ainda há, hoje, lares em que pode ser observada a obsoleta divisão de jogos: jogos para meninos e jogos para meninas. O livre arbítrio de escolher seus próprios jogos e o prazer que isso provoca nas crianças não são valorizados pelos pais, que se sentem na “obrigação” de fazer isso pelos filhos.

Marcellino e Silva (2006) também se expressam sobre os estereótipos sexuais que os adultos possuem em relação às características e comportamentos das crianças e o grande número de jogos que são destinados a meninos e meninas. Os despropósitos nessa área estão cristalizados desde a infância e são significativos, pois alcançam “pontos críticos após o casamento, dadas as obrigações sociais e familiares dele decorrentes” (p. 19).

Quando algum menino apresenta certo interesse por brinquedos “femininos” (bonecas, casinhas, panelinhas, etc.), os pais e, muitas vezes, a escola já começam a se preocupar, e até mais do que se, ao contrário, uma menina demonstrar interesse por jogos ou brincadeiras tidas como “masculinos” (carrinhos, bolas, etc.). Isso tudo é imposto de maneira rígida à cabeça e ao comportamento das crianças, que se vêem obrigadas a “gostar” mais de certos tipos de brinquedos do que de outros (FELIPE, 1999).

Sobre isso, Mariotti (2000, p. 158) diz que “[...] não está nas crianças converter-se em efeminados ou machorras. São os adultos que prejudicam as crianças que somente desejam investigar”. As crianças apenas querem descobrir o mundo em que vivem, através dos brinquedos e jogos.

Além da família e da escola, os livros e filmes infantis também reforçam essas questões, realçando a importância da beleza feminina. A mulher deve sempre ter aparência doce e angelical para ser aceita na sociedade, como afirma Felipe (1999). Um grande exemplo disso é a boneca Barbie, nova, magra, etc. Praticamente não há bonecas gordas, velhas, etc.; estas ficam destinadas a personagens más, como bruxas e feiticeiras. Com isso, aumenta o índice de meninas com distúrbios alimentares e de comportamento, apresentando doenças

graves, como bulimia, anorexia, depressão, tudo isso causado pela busca incessante do que acreditam ser o “corpo feminino perfeito”.

A mesma autora questiona também a forma como a sexualidade e a busca incessante pelo “corpo perfeito” são valorizadas pela sociedade e se pergunta: “De que modo as crianças estão elaborando estes discursos em suas vivências diárias? Especialmente em relação às meninas, que saída elas podem encontrar numa sociedade que solicita/objetifica/voyeriza seus corpos?” (grifo no original – p. 176).

De acordo com Felipe (1999), ainda, o brincar não deveria ser considerado um meio de consumo, como é nos dias de hoje. A brincadeira é universal, transmite uma sensação de prazer e liberdade. Brincar promove a saúde física e mental das pessoas, é uma prazerosa forma de comunicação e expressão, uma forma de sonhar e viver esses sonhos brincando, facilita os relacionamentos grupais e a vida em sociedade.

Bujes (2000), baseando-se em Winnicott, demonstrou que o lúdico pode e deve ser aproveitado como importante instrumento de estruturação de uma personalidade saudável, formar pessoas criativas, capazes de criar e viver o mundo à sua volta de forma espontânea e prazerosa.

Mariotti (2000, p.152) afirma que, “pelo jogo, a criança conhece seu corpo e o adulto revaloriza seu corpo e o abre para o mundo”. Para ele, nós, seres humanos, somos condicionados e podemos interferir no condicionamento de nosso corpo e, portanto, podemos falar de liberdade.

Na aparente singeleza dos jogos infantis, o adulto sensível pode descobrir uma valiosa chave de entendimento e comunicação com as crianças. Porque cada vez que joga, a criança está aprendendo a investigar, a descobrir, a aceitar e amar o mundo de que faz parte (MARIOTTI, 2000, p. 154).

De acordo com Friedmann (1996), “o jogo oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo dando acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil” (p. 64). Assim sendo, torna-se plenamente possível utilizar-se de jogos no dia-a-dia escolar, pois estes trazem inúmeros benefícios às crianças, que podem, através deles, descobrir diversas coisas novas que lhes dêem prazer e as ajudem a entender o mundo em que vivem. Para os adultos, é uma oportunidade de “voltar a ser criança”, descobrindo as suas fantasias e sonhos adormecidos dentro de si.

Wallon (1975) acredita que o jogo pode confundir-se com toda atividade geral da criança, mesmo que ele seja voluntário e não obtenha seus objetivos das disciplinas educativas, opondo-se à atividade “séria” que é o trabalho.

De acordo com o autor, para o adulto, ao longo do tempo o trabalho torna-se a única atividade produtiva capaz de satisfazer suas necessidades e se opõe ao lúdico. O autor concorda com Friedmann (1996) ao afirmar que o adulto acredita que, ao estar ao lado da criança, ele pode desfrutar de momentos repousantes e agradáveis, descompromissados de toda atividade séria, como o trabalho.

Se, para o adulto, o jogo é uma forma de “retornar à infância”, conforme Elkonin (1998), o jogo como meio de educação é, para a criança, uma forma de participar do mundo dos adultos, sem preparação especial ou aprendizagem prévia. Assim, “onde não pode participar, ‘integra-se’ no mundo dos adultos mediante a atividade lúdica que reflete a vida da sociedade” (p. 50).

Pedroza (2005) afirma que, para Wallon, “[...] os jogos atestam o aparecimento das mais variadas funções e experiências, como as sensoriais, as de socialização, de memorização, de articulação e de enumeração” (p. 4).

A partir das diversas funções que o jogo representa para as crianças, Wallon (1975) os divide em quatro classificações: os jogos puramente funcionais, os quais se relacionam a uma atividade que busca efeitos, como produzir ruídos e sons; os jogos de ficção, que consistem em atividades cuja interpretação é mais ampla e mais próxima a certas definições mais diferenciadas, como o jogo de bonecas; os jogos de aquisição, que se relacionam com a capacidade de olhar, escutar e realizar esforços para perceber e compreender, como, por exemplo, as canções; e, por último, os jogos de fabricação, que consistem em agrupar objetos, combiná-los, modificá-los, transformá-los e criar outros novos, como, por exemplo, jogos de montagem (“lego-lego”).

Conforme Wallon (1975), a escola infelizmente insiste em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa.

O sistema social de hoje tenta enquadrar o ser humano, seja na escola, na família, na religião, na política e outros. Não podemos permitir que seja mediocrezada a autonomia do ser humano que pensa, que projeta, que cria alternativas, estratégias, etc., pois, como afirma Arduini (2002): “A tendência dominante é reduzir a autonomia do ser humano. É

homogeneizar a sociedade. Fomenta-se a pedagogia do treinamento maciço, que leva o ser humano a proceder de acordo com o ‘modalismo’ [...]” (p. 69).

De acordo com o mesmo autor, a educação tem o dever de educar as gerações a gerações para a emancipação, a autonomia e a liberdade de fazer escolhas, pois todo ser humano deve ser emancipado, livre para tomar suas decisões psicológicas, sociais, políticas, econômicas, morais, culturais, entre outras. Da mesma forma, Gama e Rodrigues (2004) apontam:

Crianças que brincam bastante tornam-se adultos mais preparados para a vida, pois através das brincadeiras podem descobrir como enfrentar situações de medo, dor, angústia, alegria ou ansiedade. Nas brincadeiras que exigem regras, as crianças desenvolvem estratégias e exercitam o convívio no meio social, assim aprendem certos limites: esperar a sua vez, respeitar o amigo, e também aprendem a perder e a ganhar (p. 14).

Para Pedroza (2005), portanto, “[...] o brincar, como espaço de lazer, deve ser visto como constituinte do sujeito e do desenvolvimento de sua subjetividade” (p. 1). Adiante, a autora conclui que a brincadeira possui um importante papel para a constituição do indivíduo, possibilitando à criança a construção de sua personalidade, “[...] seja pela busca de satisfazer seus desejos, por exercitar sua capacidade imaginativa, comunicativa, criativa ou emocional” (p. 5).

CAPÍTULO II

ATIVIDADES LÚDICAS E O ENSINO ESCOLAR

2.1 O papel da escola segundo Agnes Heller

Para falar no papel da escola de acordo com a visão de Heller (1997), faz-se necessário abordar antes alguns pontos importantes estudados pela autora, como a visão de “vida cotidiana”, “vida não-cotidiana”, “espontaneidade”, entre outras coisas.

Segundo Heller (1997), a vida cotidiana é:

[...] a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. [...] A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (p. 17).

A partir disso, afirma ainda que a vida cotidiana é, também, heterogênea sob vários pontos de vista, principalmente no que se refere aos tipos de atividades que realizamos. De acordo com Heller (1997), “são partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada [...]” (p. 18).

A vida cotidiana, para Heller (1997), não é somente heterogênea; é também hierárquica. A hierarquia não possui forma “eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais” (p. 18). Como exemplo

disso, fala sobre a pré-história, tempo em que o trabalho tinha um lugar importante (dominante) nesta hierarquia; já para os trabalhadores (servos), tal hierarquia manteve-se durante longo tempo. Naquela época, por meio da organização do trabalho constituía-se a vida cotidiana, à qual eram subordinadas as outras formas de atividade.

A heterogeneidade e a ordem hierárquica [...] da vida cotidiana coincidem no sentido de possibilitar uma explicitação “normal” da produção e da reprodução, não apenas no “campo da produção” em sentido estrito, mas também no que se refere às formas de intercâmbio. A heterogeneidade é imprescindível para conseguir essa “explicitação normal” da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo (HELLER, 1997, p. 18).

Para ela, o homem, quando nasce, já está inserido na cotidianidade; seu amadurecimento, em qualquer lugar que esteja, quer dizer “que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (p. 18). O adulto torna-se capaz de viver por ele mesmo a sua própria cotidianidade. Deve também saber manipular as coisas e objetos que o rodeiam, como, por exemplo, garfo e faca. Mesmo esses exemplos mais simples já mostram que “a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais” (p. 19).

Sendo a vida de todo homem, a vida cotidiana apresenta, também, e como característica dominante, a espontaneidade. É certo que nem toda atividade cotidiana realizada pelo homem é espontânea do mesmo modo, assim como uma mesma atividade, em situações diversas de aprendizado, não possui a mesma espontaneidade. A partir disso, Heller (1997) afirma então que, “em todos os casos, a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana” (p. 30).

Segundo Duarte (1996), Heller define da seguinte maneira a vida cotidiana: “[...] o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares” (p. 31). As atividades cotidianas, para Heller, são aquelas que estão diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo e, indiretamente, favorecem também a reprodução da sociedade. Já as atividades não-cotidianas não estão diretamente direcionadas à reprodução da sociedade, embora contribuam indiretamente para a reprodução do indivíduo.

De acordo com essa definição de vida cotidiana, existe o pressuposto da diferença “[...] entre a reprodução do gênero humano e a reprodução dos animais” (p. 32). Nos animais, a espécie se reproduz de igual maneira nos membros singulares dessa espécie. Para os seres

humanos, a formação e procriação biológica também são importantes, mas não são o único fator necessário, pois não basta apenas que as pessoas sobrevivam, e sim que “[...] realizem atividades que reproduzam a sociedade, que reproduzam a realidade produzida historicamente pelos homens” (p. 32).

Duarte (1996) destaca também a importância de se diferenciar o conceito de vida cotidiana elaborado por Heller daquele considerado sinônimo de dia-a-dia, como algo que ocorre diariamente. Para Heller, portanto, mesmo que uma atividade seja realizada diariamente, não se constitui como uma atividade cotidiana. O autor explica mostrando o exemplo de Thomas Mann, que escrevia obras literárias no campo da arte, porém esta atividade era considerada não-cotidiana, mesmo sendo realizada todos os dias. Outro exemplo citado é o de ir ao banco sacar dinheiro, que, mesmo pertencente à vida cotidiana, não é algo que os indivíduos realizem todos os dias. Para Heller, segundo Duarte (1996), “[...] vida cotidiana não é sinônimo de vida privada, ainda que na sociedade contemporânea a maioria das atividades constitutivas da vida cotidiana pertençam ao âmbito da vida privada” (p. 34).

Duarte (1996) constata, contudo, que é raro encontrar educadores que realmente atentem à questão do cotidiano, que reflitam sobre esse termo; na maioria das vezes, o termo é adotado de forma espontânea e não-reflexiva, até mesmo por aqueles que se propõem a estudar o termo com uma postura crítica para com o mesmo. Para ele, na educação escolar, adota-se de forma espontânea o significado desse termo, trazendo consigo respostas também espontâneas a perguntas como: “[...] podemos considerar a relação entre educação escolar e prática social do indivíduo como sinônimo da relação entre educação escolar e vida cotidiana do indivíduo?” (p. 35).

Para o autor, ao adotar o significado de cotidiano como dia-a-dia, supõe-se que também a escola e o que ocorre dentro dela pertençam ao cotidiano. Assim se expressa:

Quando se adota o significado de cotidiano enquanto dia-a-dia, pode-se responder que a educação escolar é parte da vida cotidiana, do dia-a-dia dos indivíduos que frequentam a escola como alunos e também daqueles que nela trabalham, como professores ou funcionários. Além disso, a escola, enquanto instituição, tem seu dia-a-dia, com suas rotinas próprias, com formas de relacionamento entre as pessoas, que vão se tornando habituais etc. Pode-se falar, então, na existência de um cotidiano escolar (p. 35).

O que o autor questiona, portanto, é a naturalidade com a qual se designa a vida cotidiana, a identificação com o dia-a-dia escolar. O termo “cotidiano escolar” é quase empregado como sendo “[...] ‘a realidade escolar’, ‘o concreto da vida escolar’, ‘a prática

educativa’, em oposição ao caráter ‘abstrato’, ‘teórico’, ‘distante da realidade’, ‘livresco’ etc., daquilo que a academia fala sobre a educação escolar” (p. 36). Para ele, essas afirmações não são totalmente falsas ou infundadas, apenas as considera superficiais em relação aos problemas reais.

Ainda para Duarte (1996), há um grande distanciamento entre a vida fora da escola e a vida escolar do indivíduo como ser concreto; a vida escolar, assim, é vista como não pertencente à vida cotidiana dos indivíduos, como algo estranho. Por conseguinte, tem-se como objetivo diminuir essa distância, “[...] aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano” (p. 37). Sendo assim, o autor define cotidiano como “[...] aquilo que acontece fora dos muros da escola ou, pelo menos, fora da sala de aula; é a realidade concreta dos alunos; é sua prática social; em suma: é a vida” (p. 37).

Sobre a vida cotidiana, Duarte (1996), recorrendo a Heller, afirma que “[...] se por um lado não existe vida humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade” (p. 38). Em outras palavras, Heller acredita que, ao reduzir a vida humana ao simples fato de ser algo pertencente ao cotidiano, sugere-se que ela é simplesmente reprodutiva, como a dos animais, sem consciência da importância de sua existência. O que acontece a partir daí, então, segundo a interpretação de Duarte (1996), é que “quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana” (p. 39).

Nesse contexto, Duarte (1996) defende a “educação escolar mediadora” para a formação do indivíduo, “[...] entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano” (p. 39). Adiante, ressalta que a escola, mesmo realizando a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano para a formação do indivíduo, por si só não é capaz de “[...] produzir a superação da alienação da vida do indivíduo” (p. 40). Portanto, o papel da educação escolar é o de transformar as relações sociais, ou seja, “[...] conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si” (p. 41).

Duarte (1996) estabelece relações entre o que é trabalho educativo para Saviani e trabalho para Heller. Para Saviani:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente

pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (p. 43).

Heller, também de acordo com Duarte (1996), assim define o trabalho:

[...] o trabalho apresenta dois aspectos: como execução de um trabalho é parte orgânica da vida cotidiana, como atividade de trabalho é uma objetivação imediatamente genérica. Marx, para distingui-los, serve-se de dois termos distintos: ao primeiro denomina *labour*; ao segundo *work* (grifo no original – p. 44).

É preciso antes definir cada um dos termos destacados na citação acima. *Labour*, portanto, refere-se à parte orgânica da vida cotidiana.

Mas o trabalho como *labour* não faz parte da vida cotidiana somente pelo fato de que ele é imprescindível à reprodução do indivíduo, mas também pelo fato de que existe um âmbito da reprodução do indivíduo que é necessário à execução do trabalho. O trabalho enquanto execução faz parte da vida cotidiana porque para essa execução o indivíduo precisa apropriar-se de um conjunto de capacidades e precisa reproduzir constantemente esse conjunto de capacidades (p. 45).

Já o trabalho como *work* é uma atividade que reproduz a sociedade, isto é, “[...] significa que o produto desse trabalho não pode ser um produto que atenda apenas às particularidades do indivíduo” (p. 45).

A partir dessas considerações, o autor constata que o trabalho torna-se, então, “[...] uma necessidade para o desenvolvimento da individualidade e não apenas um meio para sua existência. [...] é preciso considerar a sociedade capitalista de forma dinâmica, não mecanicista, e captar essas tendências humanizadoras para lutar por sua universalização” (p. 48).

O trabalho educativo, segundo Duarte (1996), possui duas definições: a primeira se refere à “produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano”, e a segunda refere-se à “reprodução do próprio gênero humano” (p. 49).

Assim, o papel da escola, hoje, se faz extremamente necessário para reproduzir os indivíduos na vida cotidiana e também para a participação deles na produção e reprodução das esferas não-cotidianas. Além disso, possui dois importantíssimos agentes: educador e educando.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o educador irá se reproduzir como indivíduo quando ele produzir a humanização dos educandos. “A atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos” (p. 56). Dessa forma, o papel do educador não é simplesmente satisfazer suas necessidades de sobrevivência, e sim o prazer em “formar outros indivíduos de maneira humanizadora” (p. 57). O papel da escola, então, é o de formar os indivíduos na vida cotidiana e nas esferas não-cotidianas, ou seja, para a vida social como um todo. Assim, então:

[...] a educação escolar se constitui num processo de apropriação, pelos indivíduos, das objetivações genéricas para-si, como por exemplo a ciência. [...] Ela visa a que o indivíduo possa fundamentar na ciência o pensamento e a ação em vários momentos da vida social (p. 64).

Duarte (1996), ao final de seu livro, afirma a importância “[...] de se estudar em Heller as características da estrutura da vida cotidiana, e verificar como essas características são reproduzidas no trabalho educativo em nossa sociedade” (p. 108). Para ele, entretanto, isso não significa apenas “identificar o cotidiano escolar com a vida cotidiana” e, dessa forma, conduzir as classes da estrutura da vida cotidiana para o cotidiano escolar, sem sequer uma problematização disso. O que ele afirma é que essa “transposição” existe realmente devido à alienação da sociedade. Considerar, portanto, como natural essa transposição significa que o pesquisador, então, possui “[...] uma posição a-crítica em relação a essa problemática” (p. 108).

2.2 O papel do professor e da escolarização segundo Vigotski⁷

Vygotsky (1989) tinha, desde o princípio de sua carreira, o pensamento marxista como base de seus estudos, o qual considerava “como uma fonte científica valiosa”, ou, com outras palavras, “[...] uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia” (p. 7). Esta seria, então, uma síntese da teoria sociocultural de Vygotsky.

Para Vygotsky (1989), os princípios e métodos do materialismo dialético eram a solução para os problemas científicos que seus contemporâneos enfrentavam. Assim dizia:

⁷ Devido às diversas formas como o nome deste autor é grafado em várias obras (Vigotski, Vygotsky, Vygotsky, Vygotskii) optou-se por respeitar a grafia original de cada obra citada.

Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência (p. 7).

Para ele, portanto, todo fenômeno apresenta sua história, e esta se caracteriza por mudanças qualitativas e quantitativas. Vygotsky (1989) então “[...] aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos” (p. 7).

O materialismo histórico, ou “teoria marxista da sociedade”, teve fundamental importância para o pensamento de Vygotsky. Para Marx, “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)” (p. 8). Apesar de outros estudiosos terem repetido essas idéias, “[...] Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas” (p. 8). Para tanto, esforçou-se para elaborar de maneira criativa as idéias e concepções existentes em Engels “[...] sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo” (p. 8).

Quanto ao uso de instrumentos, Vygotsky (1989) definiu da seguinte forma as diferenças que existem entre o homem e os demais animais:

A especialização da mão – que implica o instrumento, e o instrumento implica a atividade humana específica, a reação transformadora do homem sobre a natureza, o animal meramente usa a natureza externa, mudando-a pela sua simples presença; o homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a. Esta é a distinção final e essencial entre o homem e os outros animais (grifos no original – p. 8).

A partir daí, Vygotsky (1989) “estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos”. Para ele, os sistemas de signos que existem (linguagem, escrita, sistema de números) foram criados ao longo da história de acordo com as sociedades e servem para mudar o nível de desenvolvimento social de cada época. Para Vygotsky, internalizar os signos produzidos culturalmente poderia causar mudanças comportamentais e, dessa forma, estabeleceria também um elo de união “entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (p. 8).

Vigotski (2000), em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem*, abordou amplamente a questão das relações entre “pensamento” e “palavra”. Este foi o ponto central da sua pesquisa.

Desde a Antiguidade, segundo Vigotski (2000), identificava-se pensamento com linguagem. Várias vertentes reconheciam essa ligação, como, por exemplo, a lingüística psicológica, a qual defendia que pensamento é “linguagem menos som”. Nos dias de hoje, psicólogos e reflexólogos americanos definem pensamento como “um reflexo inibido não revelado em sua parte motora” (p. 3). Algumas vertentes descrevem, com palavras diferentes, a mesma coisa, ou seja, que pensamento e palavra coincidem. Vigotski então ressalta que, se eles esbarram um no outro, se são iguais, não pode haver uma relação entre eles. Fala sobre aqueles que consideram a linguagem como algo externo ao pensamento da seguinte forma:

Quem considera a linguagem uma expressão externa do pensamento, a sua veste, quem, como os representantes da Escola de Würzburg, tenta liberar o pensamento de tudo o que ele tem de sensorial, inclusive da palavra, e conceber a relação entre pensamento e palavra como vínculo puramente externo, tenta, de fato, resolver a seu modo o problema da relação entre pensamento e palavra (p. 3).

Vigotski (2000) define a palavra como sendo “uma unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo”. A partir daí, alguns estudiosos tentaram criar “um vínculo mecânico associativo externo”. Para eles, “na palavra, o som e o significado não têm nenhuma relação entre si” (p. 7).

Mais à frente, Vigotski (2000) refere-se ao fato de quase não haver estudos sobre o aspecto interno da palavra (significado):

O significado da palavra dissolveu-se tanto no mar de todas as demais concepções da nossa consciência ou de todos os demais atos do nosso pensamento quanto som, dissociado do significado, dissolveu-se no mar de todos os outros sons existentes na natureza. Se em relação ao som da fala humana a psicologia moderna não consegue dizer nada que seja específico dessa questão como tal, o mesmo ocorre com o estudo do significado das palavras, em cujo campo essa psicologia não acrescenta em nada ao que caracteriza esse significado e todas as demais representações e idéias da nossa consciência (p. 9).

Vigotski (2000) afirma, então, que a palavra jamais se refere a um objeto separado, e sim a todo um grupo ou classe de objetos. Portanto, “[...] cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo

uma generalização” (p. 9). Entretanto, a generalização é um ato verbal do pensamento, o qual mostra a realidade de modo completamente diferente daquele que está explícito nas sensações e percepções imediatas.

Para Vigotski (2000), portanto, “[...] o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (p. 10).

O que é o significado, então, para Vigotski (2000)? Para ele, “[...] é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado” (p. 10). Quanto a linguagem, para Vigotski (2000), sua função é comunicativa. “A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (p. 11).

No âmbito escolar, Vygotsky (1993) afirma que, antes de resolver os problemas encontrados no ensino, é preciso se ocupar com a relação que se dá entre “aprendizado e desenvolvimento” em crianças de idade escolar. Para ele, todas as concepções existentes sobre essa relação (desenvolvimento e aprendizagem) podem ser resumidas em três grandes posições teóricas.

A primeira se centra na idéia de que “[...] os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento” (p. 89).

A segunda posição defende a idéia “[...] que aprendizado é desenvolvimento”. Essa característica é considerada essencial por um grupo de teorias que são completamente diferentes nas suas origens. Uma delas tem como base o conceito de reflexo:

O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento (p. 90-91).

Já a terceira posição procura superar os extremos que existem nas outras duas, apenas combinando-as. A teoria de Koffka é um exemplo dessa abordagem, a qual afirma que “[...] o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro” (p. 91). Para essa teoria, os processos relacionados um ao outro são a maturação, ligada ao desenvolvimento do sistema nervoso, e o aprendizado, o qual também é, em si mesmo, um processo de desenvolvimento.

Vygotsky (1993) rejeita essas três posições citadas acima, embora acredite que a partir da análise de cada uma delas seja possível chegar a uma visão mais apropriada sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Para Vygotsky (1993), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (p. 94). As crianças vivenciam suas experiências com aritmética, por exemplo, antes de entrarem na escola, nas situações do dia-a-dia.

Vygotsky (1993) ressalta que existem posições que ainda afirmam “[...] que o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico” (p. 95). Entretanto, ao fazer suas primeiras perguntas, a criança vai assimilando os nomes de objetos em seu ambiente e, assim, vai aprendendo.

Com a intenção de tornar mais claras as leis sobre o aprendizado das crianças, Vygotsky (1993) cita novamente Koffka, o qual “[...] concentra sua atenção nos processos mais simples de aprendizado, ou seja, aqueles que ocorrem nos anos pré-escolares” (p. 95). Ao reconhecer a semelhança entre os aprendizados pré-escolares e escolares, Koffka não percebe a diferença entre eles, ou seja, não consegue enxergar quais são os elementos novos e específicos que o aprendizado na escola produz. Admite, porém, que a diferença entre os aprendizados, o pré-escolar e o escolar, reside no fato de o primeiro não ser sistematizado (não sistematizado), e o segundo ser sistematizado. Contudo, essa não é a única diferença entre eles, pois “[...] o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (p. 95).

Para esclarecer as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky (1993) desenvolveu um conceito de grande importância: a zona de desenvolvimento proximal.

Para haver o aprendizado, ele deve ser, de alguma maneira, combinado com o nível de desenvolvimento da criança. O primeiro nível, então, é denominado de nível de desenvolvimento real, ou seja, “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p. 95). Em outras palavras, o nível de desenvolvimento real se refere aos conhecimentos que a criança já tem, já adquiriu de alguma maneira, o que foi comprovado por Vygotsky (1993) por meio de alguns testes.

Após a aplicação de testes, Vygotsky (1993) demonstrou, contudo, que havia variações nas capacidades de crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mental para aprender com a orientação de um professor. Assim, evidenciou-se que as crianças não tinham a mesma idade mental e certamente o próximo curso de seu aprendizado seria, então, diferente. Essas diferenças existentes entre as crianças é o que Vygotsky (1993) denominou de:

[...] zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (grifo no original – p. 97).

A partir daí, Vygotsky (1993) faz a seguinte pergunta: “O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência?” (p. 97). Em seguida, ele mesmo responde da seguinte forma:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário [...] O nível desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (p. 97).

Vygotsky (1993) afirma que, por meio da zona de desenvolvimento proximal, psicólogos e educadores conseguem entender o caminho interno do desenvolvimento. Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal permite aos educadores traçar o futuro imediato da criança de acordo com o estado dinâmico de seu desenvolvimento, percebendo, assim, não somente o que ela já atingiu durante seu processo, mas sim aquilo que ainda está em fase de maturação. Portanto, a escola e os educadores devem propiciar aos alunos a oportunidade de experimentar e conhecer coisas novas, para que eles desenvolvam as funções que estão amadurecendo dentro dela. Seja dentro deles, seja com o auxílio de colegas mais adiantados (não mais inteligentes, e sim adiantados, por estarem em outro nível de desenvolvimento), com o auxílio do educador ou com as vivências dos próprios alunos; o importante é a oportunidade de conhecer e aprender.

A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma

acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VYGOTSKY, 1993, p. 98).

Segundo Duarte (1996), o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode trazer conseqüências para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar. Para o autor, “Vigotski critica a aprendizagem que se limite ao nível de desenvolvimento atual e postula que o bom ensino é justamente aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo” (p. 97).

Em outra obra, intitulada *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (1989) lança as seguintes questões sobre os conceitos científicos adquiridos na escola: “O que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhe são ensinados na escola? Qual é a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança?” (p. 71).

Para a psicologia infantil, de acordo com Vygotsky (1989), existem duas respostas. A primeira delas é a seguinte:

[...] os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação. A maior parte dos métodos e teorias educacionais ainda se baseia nessa concepção. No entanto, é uma concepção que não resiste a um exame mais aprofundado, tanto teoricamente quanto em termos de suas aplicações práticas. [...] um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização [...] Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado [...] O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar [...] (p. 71-72).

Por isso, deve-se respeitar o nível de desenvolvimento de cada criança ao ensinar conceitos. Vygotsky (1989) cita o exemplo de uma experiência prática, em que o ensino direto de conceitos não apresenta resultados, é impossível, e o professor que tentar fazer isso provavelmente terá como resultado apenas o verbalismo vazio, uma mera repetição de

palavras ditas pela criança de maneira semelhante a um papagaio que aparenta ter um conhecimento sobre o que diz, mas que na verdade oculta um vazio.

Tolstoi, citado por Vygotsky (1989), afirma que o que a criança precisa “[...] é de uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral” (p. 72). Ele menciona o exemplo de uma criança que lê uma palavra desconhecida em uma frase, e, no entanto, o restante lhe é compreensível; porém, a palavra aparece novamente em outra frase e ela vai, por si mesma, ter uma idéia, mesmo que vaga, sobre o significado daquela palavra. Contudo, transmitir de maneira deliberada novos conceitos aos alunos, de fato, é impossível e inútil, segundo Tolstoi. Em outras palavras, a criança compreende o contexto geral de uma frase ou um texto; entretanto, a palavra que lhe é estranha aos poucos vai se tornando familiar e a criança passa a compreender seu significado.

Ainda sobre os conhecimentos que a criança é capaz de aprender sozinha ou aqueles que ela não será capaz de aprender, Duarte (1996) cita Vigotski:

[...] ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer aquilo que é capaz de realizar por si mesma. [...] à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação. [...] *O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil* (grifo no original – p. 97-98).

Por isso, Duarte (1996) continua afirmando que ao ensino escolar cabe a função de “[...] transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários” (p. 98). Desses conteúdos devem-se selecionar aqueles que se encontram na zona de desenvolvimento próximo, em cada momento do processo pedagógico. Se os conteúdos escolares estiverem além das possibilidades da criança, o ensino irá fracassar devido ao fato da criança ainda não “apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes” (p. 98).

A segunda concepção da psicologia sobre a evolução dos conceitos científicos é a seguinte:

[...] não nega a existência de um processo de desenvolvimento na mente da criança em idade escolar; no entanto, segundo tal concepção esse processo não difere, em nenhum aspecto, do desenvolvimento dos conceitos formados pela criança em sua experiência cotidiana, e é inútil considerar os dois processos isoladamente (p. 72-73).

Para Vygotsky (1989), os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e não-espontâneos “[...] se relacionam e se influenciam constantemente” (p. 74). Isto contraria Piaget, que, conforme critica Vygotsky (1989), acredita que há uma grande distância entre as idéias que a criança apresenta sobre a realidade, desenvolvidas por esforço dela mesma [as idéias sobre a realidade que a criança desenvolveu por esforço próprio] e aquelas que foram fortemente influenciadas pelos adultos. Para ele, portanto, apenas os conhecimentos espontâneos da criança é que são válidos para conhecê-la por completo.

Para Vigotski, portanto, o papel da educação escolar é o de “[...] promover o desenvolvimento intelectual da criança, alcançando uma síntese que supere tanto a dificuldade de abstração do pensamento cotidiano quanto o caráter inicialmente verbalista que os conceitos científicos têm para a criança” (DUARTE, 2000, p. 202).

2.3 A importância do lúdico como recurso de ensino e aprendizagem e o papel da escola

Os termos “ensinar” e “transmitir” foram, durante muito tempo, considerados sinônimos. O aluno era um mero receptor daquilo que o professor “transmitia”, e o professor, muitas vezes, não era capacitado intelectualmente para atender as necessidades dos alunos.

A escola é vista pela maioria das pessoas como o lugar onde os alunos “aprendem” e os professores, por sua vez, “ensinam”. Para Canário (1997), esta é uma idéia simplificada de escola, e assim define:

A escola é habitualmente pensada como o sitio onde os alunos *aprendem* e os professores *ensinam*. Trata-se, contudo, de uma idéia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão* (grifo no original – p. 9).

Canário (1997) afirma ainda que o professor não é um simples transmissor de informações, e sim um “construtor”, expressando isso do seguinte modo: “[...] se valoriza como uma das dimensões essenciais do trabalho do professor a de ser, mais do que um transmissor de informação, um ‘construtor de sentido’” (grifo no original – p. 22).

O desenvolvimento e a aprendizagem são processos interdependentes e ocorrem desde o nascimento. A linguagem possui função central para o desenvolvimento cognitivo,

dando forma definida ao pensamento, usando signos como instrumentos das atividades psicológicas, tendo como papéis importantes os fatores internos e externos do desenvolvimento, que varia conforme o ambiente social. Sobre isso comenta Palangana (1994):

Para Vygotsky, a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança. Qualquer situação de aprendizagem tem sempre um histórico precedente, ao mesmo tempo que produz algo inteiramente novo no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, a inteligência é definida como habilidade para aprender, desprezando as teorias que concebem a inteligência como aprendizagens prévias, já efetuadas (p. 119).

Para Brenelli (1996), as escolas podem e devem apoiar-se nos jogos para despertar o interesse das crianças em aprender. Contudo, não devem se basear somente no lúdico, no imaginário, pois podem, assim, acabar isolando o homem da vida real, permitindo-lhe viver num mundo ilusório e repleto de fantasias.

Brenelli (1996) acredita que o contexto lúdico oferece diversas possibilidades às crianças, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, ter domínio de si, afirmação da personalidade, entre outras coisas. O jogo desperta o interesse das crianças por apresentar dificuldades e desafios a serem superados, e isso as motiva a jogar para superar até mesmo seus próprios limites.

Ainda para a autora, muitas áreas de ensino têm se voltado para a questão do lúdico, entre elas a matemática. O jogo é utilizado muitas vezes como uma importante ferramenta de auxílio para a aprendizagem, porém com grande ênfase em materiais concretos e estruturados como recursos didáticos.

Apesar das numerosas variedades de jogos que existem, cabe ao educador perceber quais os que mais despertam o interesse e a curiosidade das crianças e proporcioná-las a elas sempre que possível. Para jogar, é preciso estar interessado, motivado, e jogar jamais pode ser uma imposição, pois o que a criança quer é poder ganhar ou perder, lançar desafios e provar para si mesma sua força e poder, até mesmo mais do que para os outros. O jogo supõe um sujeito ativo, e seu conteúdo não é, em geral, difícil de ser apreendido, uma vez que seus objetivos e resultados devem ser claros aos sujeitos. Para alcançar um resultado favorável, é preciso que o sujeito compense os desafios ou as perturbações que lhe são impostos pela situação-problema que o jogo engendra (BRENELLI, 1996, p. 36).

Para se realizar um trabalho lúdico e interessante, é importante que os educadores possuam uma visão mais contextualizada da sociedade e estejam sempre a par das informações que circulam e das novidades que surgem. Cabe ainda considerar o fato de que a educação não se dá apenas no espaço escolar, ela abrange uma grande diversidade de situações e lugares. Neste sentido, a pedagogia não pode ser compreendida como uma mera reprodução de técnicas, valores e domínio de certas habilidades, e sim como uma prática social.

Giroux, citado por Felipe (1999, p. 176), diz que a pedagogia deve “ser responsabilizada ética e politicamente pelas estórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas”.

Segundo Oliveira (1999, p. 57), aprendizado ou aprendizagem “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”. É algo que se faz presente em todos os seres humanos.

Para Antunes (1998), a aprendizagem ocorre “pela transformação, pela ação facilitadora do professor, do processo de busca do conhecimento, que deve sempre partir do aluno” (p. 36). Ou seja, para ele, a aprendizagem do aluno depende dele mesmo, porém com o auxílio do professor como um mediador do seu conhecimento.

Segundo Nogueira (1999), para que haja a aprendizagem, vários fatores devem ser levados em conta no processo educativo, entre eles o bom planejamento das aulas. Um primeiro passo é que o planejamento surja por comum acordo entre os diversos membros da equipe docente, que proponha tarefas escolares que necessitem de habilidades e estratégias, que os alunos conheçam cada passo do processo e das finalidades educativas dos quais fazem parte, que estes sejam explicitamente verbalizados em sala de aula e com a participação de todos os alunos. Além disso, é muito importante que o professor se insira nesse processo em diversos momentos e áreas curriculares.

De acordo com Antunes (2003), em se tratando do grande universo do brincar, autores como Jean Piaget, L. S. Vygotsky e Maria Montessori caminhavam na mesma direção e com a mesma linguagem. Esses autores, ao contrário dos adultos do princípio do século XX que viam as crianças como seres imaturos, destacavam a imensa influência dos brinquedos na vida das crianças para o desenvolvimento de sua aprendizagem, criatividade e sociabilidade.

Vygotsky produziu, em 1933, um campo teórico em que prioriza o significado e a linguagem na vontade (desejo) de brincar, provando que sem esse instrumento seria muito mais difícil transpor mentalmente os significados e os recursos significantes. Por outro caminho, Jean Piaget ressaltava a “ação sobre o brincar como elemento que estrutura a situação simbólica inerente à brincadeira” (ANTUNES, 2003, p. 19). Ao brincar, a criança desenvolve seu pensamento associativo, sua linguagem oral, suas capacidades auditivas e sociais, constrói conceitos de relações de classificação, conservação, seriação, entre outras coisas.

Antunes (1998, p. 41) destaca a existência de quatro elementos fundamentais para a execução dos jogos: “capacidade de se constituir em um fator de auto-estima do aluno; condições psicológicas favoráveis; condições ambientais e fundamentos técnicos”. A partir disso, ele afirma que os jogos não devem ser demasiadamente fáceis, causando assim o desinteresse e auto-estima do aluno por se considerar incapaz ou fracassado. O jogo deve estimular o interesse, a atenção e a participação do aluno.

Manter a liberdade e o desejo pelo jogo, a fascinação, a magia, é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. De acordo com Ribeiro (1999, p. 52): “A ludicidade da criança tem que estar garantida, pois o lúdico é o mediador, é instrumento facilitador na aprendizagem infantil”. O lúdico é o que fascina e instiga as crianças a buscarem conhecimentos e aprendizagens novas, inspiradas no prazer em brincar.

Pedroza (2005) destaca que, “ao possibilitar o acesso à cultura, o brincar permite ao sujeito uma apropriação dos instrumentos culturais, o que proporciona seu desenvolvimento” (p. 5). A partir daí, cita a experiência que realizou com um grupo de 28 alunos de primeira série (atual segundo ano do Ensino Fundamental) com idades entre 7 e 9 anos e cinco professoras. A experiência tinha como proposta promover aulas de reforço utilizando-se atividades lúdicas, sem conteúdos específicos. As atividades foram se desenvolvendo de acordo com as necessidades dos sujeitos (professoras, alunos e pesquisadora). Os encontros apresentavam “[...] atividades diversificadas abrangendo o reconhecimento, no aluno, de suas potencialidades de aprendizagem e suas particularidades como sujeitos [...]” (p. 5).

Os encontros eram semanais, e a cada 15 dias havia reunião com as professoras, onde se discutiam o andamento do trabalho, a avaliação e o planejamento de novas ações. O início se deu por meio de uma discussão sobre o que acreditavam ser “atividade lúdica,” e, mesmo algumas professoras tendo aceitado o trabalho, mostravam-se inseguras e descrentes

quanto à possibilidade do lúdico realmente auxiliar as crianças, pois diziam que já haviam tentado “de tudo”. Mostravam-se cansadas e desanimadas devido à falta de interesse dos alunos em aprender. Achavam a proposta do lúdico interessante, porém tinham dúvidas se daria certo e questionaram se talvez fosse melhor o método “tradicional”, com enfoque nos conteúdos curriculares. Para tanto, fez-se necessário que a pesquisadora em questão esclarecesse e reforçasse sua opinião sobre o lúdico, embasando-se teoricamente, e conhecesse mais profundamente a opinião do grupo antes de começar. Para a autora, portanto, “[...] o brincar possibilita o desenvolvimento do aluno integralmente na sua subjetividade e que, portanto, não é apenas um instrumento didático facilitador para o aprendizado de conteúdos curriculares” [...] (p. 6).

Logo no primeiro dia, mesmo depois das discussões, as professoras não sabiam o que fazer, pediam para os alunos ficarem em silêncio e aguardar o que fazer. Havia na sala jogos, brincadeiras, lápis, papéis e alguns livros; os alunos poderiam escolher o que quisessem, porém a liberdade de escolher o que quisessem fazer era algo tão inusitado que eles não souberam o que fazer, ficaram paralisados. A pesquisadora propôs uma brincadeira que todos pudessem participar, e aos poucos os alunos foram se soltando. Eram alunos diagnosticados como tendo “dificuldades de aprendizagem”. (PEDROZA, 2005).

No segundo dia, a professora achou que eles estavam muito tempo fazendo a mesma coisa e disse a eles que poderiam desenhar. Os alunos estavam se divertindo com os jogos, mas rapidamente aceitaram a sugestão dada. A pesquisadora enfatizou então que eles poderiam escolher o que fazer, e eles disseram que queriam mesmo desenhar, porém não ficou claro se o que realmente eles queriam era desenhar ou se apenas aceitaram a idéia como um comando. Mais uma vez as professoras interferiram, dizendo que eles não deveriam desenhar com lápis de cor, e sim com lápis preto para poder apagar caso errassem; não permitiram o desenho livre para as crianças, embora algumas tenham desenhado diretamente com os lápis coloridos. Ficou explícito que as professoras, mesmo concordando com a proposta da pesquisa, não sabem aplicar na prática essas questões, ficando perdidas.

Algumas professoras se mostravam inseguras durante as oficinas, com receio de a direção afirmar que as crianças não estavam progredindo, mas continuaram assim mesmo. Durante as reuniões, outras professoras que não estavam envolvidas diretamente participavam e davam suas opiniões e contribuições.

Essa dificuldade que as professoras tiveram em brincar evidenciou para a pesquisadora a crença que as pessoas têm de que o brincar é realmente oposto ao trabalho

sério, como afirma Wallon (1975). O objetivo, portanto, “[...] era mostrar às professoras que através do ‘brincar’ era possível fazê-las aprender o conteúdo da sala de aula” (WALLON, 1975, p. 10).

Para finalizar, Pedroza (2005) afirma acreditar que “o sujeito é desenvolvimento e processualidade permanente sem nunca ficar estático em sua condição subjetiva atual. Então, a escola, ao oferecer espaços como esse, possibilita novas oportunidades para o desenvolvimento da subjetividade” (p. 10-11).

De acordo com Maluf (2007), sabe-se que a preocupação da escola é o atendimento ao aluno, ao aprendiz. A partir disso, a questão que surge é: O que é ensinar? Como ensinar? Para que isso ocorra, é preciso transformar a escola, torná-la um lugar alegre e motivador.

O objetivo maior da escola é a educação, e neste sentido o brincar vem sendo considerado um grande recurso que viabiliza esse processo. Segundo Maluf (2007):

Considerar a brincadeira como estratégia de ensino e aprendizagem é compreender que a criança administra a sua relação com o outro e com o mundo permeada pelo uso de brinquedos (p. 11-12).

Silva (2006) expressa sua posição sobre a real importância da escola na vida das crianças da seguinte forma:

A escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem se oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida. [...] A escola não é um lugar como outro qualquer. É uma instituição que tem como objetivo possibilitar ao educando a aquisição do conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento. É nela que a criança aprende a forma de relacionar-se com o próprio conhecimento (p. 72-73).

Urt (2000) acredita que a educação, “[...] por constituir um procedimento organizado de transmissão da experiência social, desempenha um papel determinante no processo de desenvolvimento psíquico da criança” (p. 20).

Ainda sobre a educação, Goergen (2000) acredita que ela é “um caminho” no qual as próprias pessoas fazem seu percurso. Ele afirma que o conflito entre as gerações adultas e novas é que forma o processo denominado “educação”, expressando-se assim:

[...] pode-se dizer que a educação se faz educando. A educação é um caminho, um andar por paisagens em parte familiares em parte novas, ao longo do qual os próprios andantes vão aprendendo seu modo de andar,

ensaiando seu gingado, definindo seu modo de ver as coisas, definindo os traços do seu rosto, enfim, emergindo como pessoas. Não há um caminho para todos, nem todos tropeçam nas mesmas pedras, nem todos sentem os mesmos entusiasmos [...] A tensão entre as gerações que, quando adultas, tendem ao conservar e, quando novas, ao mudar, é mediado por um processo que se chama educação (p. 2).

Para Goergen (2000), tradicionalmente, nós, seres humanos, acostumamo-nos com a idéia de que o conhecimento é algo certo, seguro e definitivo. Hoje, sabe-se que todo e qualquer conhecimento pode conter erros e ilusões. Contudo, o autor não nega a importância da ciência, e sim assinala o seu caráter de busca, de um processo que sempre estará sujeito a erros e ilusões e, desse modo, também se torna provisório, passível de reformulações. Para ele, “a ciência é ciência porque ela aceita a refutação do erro. Por isso a possibilidade do erro é inerente à ciência” (p. 4). Sendo assim, a educação também deve assumir os erros, não pode exibir aos alunos somente os acertos, os vitoriosos e se esquecer dos erros cometidos, dos caminhos que foram traçados até se chegar a uma conclusão; deve, também, mostrar os que ficaram para trás, as coisas que não deram certo e o que aconteceu no decorrer da história até chegar aos nossos dias.

O mesmo autor destaca que a educação e a tradição brasileira são de “conformismo”. Para ele, a educação deve “desconformizar” as crianças e os jovens. Os educadores devem mostrar aos alunos que as teorias que existem não devem ser-lhes impostas, e sim mostradas como fatos parciais da história de toda a humanidade.

O método de ensino e aprendizagem na escola pode ser elaborado utilizando como ponto inicial o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, são as etapas já conquistadas por ela; em seguida a escola deve estabelecer os objetivos adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos que cada criança possui. É aquilo que Vygotsky denominou de “zona de desenvolvimento proximal”.

De acordo com Alves (2003), a escola e a sala de aula se configuram, de modo geral, como um lugar sério, onde brincar é visto como algo oposto à atividade séria. Sobre a sala de aula, então, expressa o seguinte:

A sala de aula tem, entre outras características, o fato de se apresentar como coisa séria, não permitindo espaço para o divertimento; o rigor e a disciplina são mantidos em nome dos padrões institucionais, o que torna o ambiente infantil artificial, longe dos gostos das crianças. O brincar se resume em ouvir histórias ou cantar algumas músicas. A hora do recreio e a hora da saída se tornam os únicos momentos em que as crianças desnudam da responsabilidade da escola para permitir-se brincar e ser criança (p. 4).

Mesmo que o lúdico pareça um paradoxo em relação ao papel formal da escola, pode ser utilizado em sala de aula como recurso de aprendizagem, porém requer grande preparo do professor, bem como a sua capacidade e disponibilidade para brincar. Pedroza (2005) afirma que o professor deve desenvolver sua habilidade para brincar para, assim, favorecer a relação “professor x aluno”: “[...] a criação desse espaço da brincadeira, no qual a relação professor aluno se diferencia daquela da sala de aula, necessita de um aprendizado de ambas as partes” (p. 2).

No que se refere ao preparo do professor, Lima (1991) assim se expressa: “A ação do educador deve ser, antes de tudo, refletida, planejada e, uma vez executada, avaliada” (p. 29). Portanto, segundo a autora, o educador deve saber ampliar o repertório das crianças, tanto do ponto de vista lingüístico como cultural; cabe a ele também “[...] a tarefa de alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças se enriqueçam, tornando-se mais complexas (pelas relações que se vão estabelecendo)” (p. 29).

Starepravo (1999) também fala sobre a ação do professor, afirmando que apenas o jogo por si só não promove o aprendizado, sem encaminhamento, orientação, objetivos, e isso cabe ao professor: encaminhar e problematizar os jogos. Afirma a autora:

Na realidade, os jogos por si só não proporcionam grandes milagres, isto é, a produtividade do trabalho com jogos depende diretamente do encaminhamento dado pela professora a este trabalho. Somos nós, professores, que iremos problematizar os jogos, lançando desafios e oferecendo subsídios para os nossos alunos, na busca das respostas (p. 65).

Lima (1991) ressalta a importância do professor observar as brincadeiras e as inter-relações que ocorrem entre as crianças durante a realização de suas atividades para aprender bastante sobre seus interesses, além de “[...] perceber o nível de realização em que elas se encontram, suas possibilidades de interação, sua habilidade para conduzir-se de acordo com as regras do jogo, assim como suas experiências do cotidiano [...]” (p. 29).

Para finalizar, a autora ressalta que a ação de brincar da criança na escola não pode ser considerada uma atividade que complementa as outras denominadas pedagógicas, “[...] mas sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade” (p. 29).

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. Critérios para determinação da população e local de investigação

Os critérios utilizados para a escolha da turma pesquisada foram:

- Que fosse uma sala de aula em que as crianças apresentassem momentos diferenciados da leitura e da escrita;
- Que a faixa etária fosse das turmas de alfabetização, ou seja, alunos do 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental. Optou-se por essa idade porque nela as crianças estão em pleno processo de aprendizagem das letras, dos números, ou seja, sendo alfabetizadas.

A partir disso, houve o primeiro contato entre a pesquisadora e a diretora, numa quarta-feira (10/09/2008), no período da tarde. A pesquisadora expôs os objetivos do seu trabalho, explicou como seria realizada a pesquisa e solicitou à diretora que lhe permitisse fazer observações e possíveis intervenções na sala de aula escolhida. Por não conhecer ainda de perto a realidade da escola, a pesquisadora solicitou à diretora que escolhesse a turma em que pudesse ser realizada a pesquisa. Por acreditar que fosse uma turma de certa forma “difícil”, a diretora optou por uma turma do período vespertino, que, segundo ela, “é uma turma que apresenta algumas dificuldades de comportamento”. Assim sendo, esperava-se que as atividades lúdicas aplicadas pudessem contribuir para o aprendizado das crianças.

A diretora disse que as turmas não eram muito numerosas, possuindo em torno de 25 a 27 alunos em média. A sala de aula escolhida contava com 26 alunos, sendo 11 meninos e 15 meninas.

Feito isto, ficou acordado que o próximo encontro seria também numa quarta-feira para conversar com a professora da turma escolhida e acertar com ela quais seriam os melhores dias e horários para fazer as observações, pois primeiramente a pesquisadora iria observar o andamento normal da sala, a maneira como a professora desenvolvia suas atividades, como os alunos se comportavam, entre outras coisas.

O encontro com a professora aconteceu também numa quarta-feira (24/09/2008), no período da tarde. Este foi o primeiro contato com a professora, a qual foi apresentada pessoalmente pela diretora. O encontro se deu de maneira agradável, a professora se mostrou simpática e disposta a colaborar com a pesquisa. Logo após a conversa informal, foi feita a primeira entrevista (Anexo 1).

3.2. Operacionalização

Para a realização desta pesquisa, optou-se por realizar algumas observações no dia-a-dia escolar. Verificou-se, portanto, a maneira como a professora conduzia suas aulas, se utilizava recursos lúdicos e de que maneira, se sabia da sua importância no processo de ensino e aprendizagem ou se apenas os utilizava (quando utilizava) de maneira não-diretiva, deixando que os alunos apenas brincassem livremente, sem objetivos previamente estabelecidos. Observou-se também qual a concepção que esta professora tinha do uso de recursos lúdicos no ensino fundamental e o interesse das crianças durante as atividades desenvolvidas pela pesquisadora.

A escolha da observação deveu-se ao fato desta ser considerada a principal técnica para a coleta de dados, pois, como afirmam André e Lüdke (1986):

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (p. 26).

O pesquisador, porém, pode recorrer a seus conhecimentos e experiências pessoais para auxiliá-lo no processo de interpretação dos dados. Entretanto, para que seja um instrumento fidedigno de uma pesquisa científica, a observação precisa ter um controle, um plano de trabalho. Sobre isso, André e Lüdke (1986) ressaltam o seguinte:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (p. 25).

Apresentaremos no item a seguir o plano de intervenção, ou seja, os passos dados para a realização das observações e intervenções na sala de aula.

O que foi feito, durante as observações, foi deixar claro à professora que se tratava de observações sobre o cotidiano da sala de aula, o comportamento dos alunos e o desenvolvimento de suas aulas.

Além das observações e intervenções, outra técnica utilizada foi a entrevista com a professora. Esse também é um dos instrumentos mais utilizados nas ciências sociais, como destacam André e Lüdke (1986). Segundo as autoras, o clima que deve haver durante a entrevista é interação:

[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (p. 33-34).

A entrevista aconteceu na sala dos professores, no mesmo dia em que conversaram sobre a pesquisa (24/09/2008). A professora estava fazendo seu planejamento, enquanto os alunos estavam na aula de Artes e logo após teriam Educação Física; por isso a professora estava com “tempo disponível”. A pesquisadora apresentou o tema e a proposta da pesquisa (entrevista, observações e intervenções lúdicas) à professora, a qual começou a falar com empolgação sobre o tema, antes da entrevista. Trata-se de uma professora jovem, de 31 anos de idade, que se mostrou interessada no tema da pesquisa e afirmou que faz uso do lúdico, quando pode, para auxiliar o aprendizado dos alunos, para fazer algo diferente e que realmente desperte o interesse das crianças, pois sua turma tem alunos de 5, 6 e 7 anos de idade, como se fosse “multisseriada”, como ela mesma se referiu.

A professora falou com muito carinho sobre as crianças, sobre como ela vê as crianças de hoje, sobre o papel da escola, do professor. Trabalha nesta escola desde o seu surgimento e demonstrou bastante interesse em inovar suas aulas, buscar sempre novas estratégias que possam despertar o interesse e a motivação dos alunos. Disse que não usa mais vezes o lúdico em sala de aula por uma questão curricular, que tem um cronograma a seguir,

regras, enfim, tem que cumprir seus objetivos. Afirmou que os recursos lúdicos que utiliza são dela mesma, que confeccionou alguns e comprou outros, pois a escola não dispõe de brinquedos e jogos. Disse ser apaixonada pela Educação Infantil e que só foi para o Ensino Fundamental devido à mudança na lei que determinou o Ensino Fundamental de nove anos, mas que tenta se adequar a essas mudanças.

3.2.1 Plano de intervenção

Para realizar esta pesquisa, foi preciso elaborar um plano de observação e intervenção.

Lembramos que o objeto de estudo desta pesquisa é o lúdico, com o objetivo geral de investigar as possibilidades da realização de atividades lúdicas como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) analisar a utilização de atividades lúdicas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental; b) identificar a concepção da professora em relação ao uso de atividades lúdicas no Ensino Fundamental; e c) observar o interesse das crianças durante as atividades lúdicas propostas pela pesquisadora.

Para isso, foi traçado o seguinte plano de intervenção:

Primeiro momento:

Observações do dia-a-dia escolar dentro da sala de aula com as seguintes finalidades:

- Observar, de modo geral, aspectos físicos da escola e da sala de aula;
- Observar aspectos de relacionamento das crianças entre si e com a professora;
- Observar a prática desta professora, como ela lida com os alunos, com as situações inesperadas, se faz uso de recursos lúdicos e como os utiliza;
- Observar e descrever as atividades realizadas em sala e como os alunos se portam nesse contexto.
- Observar, de modo geral, as atividades dos alunos em todos os momentos do período escolar, tanto antes como depois das intervenções lúdicas.

Descrição das observações:

As observações foram bem detalhadas, e a pesquisadora utilizou um caderno de estudos para anotar todos os dados que julgasse relevantes. Foi utilizado também um aparelho mp3 (gravador) durante as observações, para reforçar os dados observados.

Optou-se por fazer duas observações antes da aplicação das atividades lúdicas: uma nos primeiros horários e outra nos dois últimos horários. A escolha de horários diferentes para a observação deu-se pela razão de se poder observar as atividades dos alunos antes e depois do recreio, antes e depois de atividades de lazer como o parque, de atividades de rotina da sala de aula, enfim, para haver uma melhor percepção geral sobre a sala. Ao final da intervenção das atividades lúdicas, foram feitas mais duas observações.

No primeiro dia, foram observados os aspectos gerais da escola e da sala de aula, bem como o comportamento da professora e dos alunos, em termos relacionais.

No segundo, nos dois últimos horários, observamos os aspectos mais relevantes para a pesquisa, como a relação da professora com os alunos, a prática de suas atividades, se ela realmente faz uso do lúdico ou de atividades diversificadas e como o faz.

As primeiras observações foram feitas no dia 25/09/2008 (quinta-feira), a partir das 13h 10m.

Observou-se que a sala de aula, em seus aspectos físicos, apresenta condições positivas e favoráveis ao aprendizado dos alunos: é ampla, iluminada, arejada, com quatro ventiladores de teto, está disposta em nove mesas quadradas, com quatro cadeiras e três a quatro crianças em cada uma delas (Anexo 2). Trata-se de uma sala adequada à idade das crianças que, apesar de já estarem no Ensino Fundamental, ainda são pequenas, pois como a própria professora disse, há alunos de 5, 6 e 7 anos de idade, portanto a sala precisa atender às necessidades dessas faixas etárias, ser confortável, além de adequada para as crianças (para futuramente não apresentarem possíveis problemas de coluna devido à má adaptação do mobiliário escolar).

Ainda com referência aos aspectos físicos da sala, notou-se que apresenta lugar na parede para as crianças guardarem suas mochilas, um espelho grande ao fundo da sala, três armários (sendo que um deles contém somente por jogos – comprados ou confeccionados pela professora), diversos cartazes, como calendário do mês, do ano, da rotina do dia, um mural

grande com cartazes com as letras do alfabeto e os números (no fundo da sala), além de um cartaz com as sílabas, representado da seguinte forma:

BA BE BI BO BU
DA DE DI DO DU
FA FE FI FO FU

OBS.: O cartaz apresenta todas as sílabas; aqui só foram expostas algumas como forma de demonstração.

No horário de início das observações, às 13h 10m, as crianças já estavam na sala, sentadas em seus lugares. A professora apresentou os alunos à pesquisadora e disse que esta ficaria na sala com eles, apontando um lugar ao fundo da sala para que pudessem ser feitas as observações. Logo em seguida a professora começou a sua aula mostrando um quadro com as atividades do dia (rotina). Depois foi perguntando para as crianças em ordem aleatória as letras do alfabeto (coloridas), que estão pregadas na parte superior do quadro-negro. Em seguida escreveu o cabeçalho em forma de quadro e foi perguntando para as crianças as letras do nome da escola. O quadro foi feito da seguinte forma:

ESCOLA MUNICIPAL “XXXXXX
XXXXXXXX”.
DATA: 25/09/2008.
QUANTOS SOMOS? MENINOS à 10 – FALTOU 1 MENINAS à 14 – FALTOU 1 TOTAL = 24 ALUNOS.

Antes de preencher a quantidade de meninos e meninas, ela pediu para os meninos ficarem em pé para todos contarem juntos quantos eram. Depois pediu para as meninas se levantarem e pediu a um dos meninos que contasse uma a uma, colocando a mão na cabeça de cada menina na hora de contar. Dessa forma, ela estava reforçando de certo modo as diferenças entre meninos e meninas. Por que não pedir a uma das meninas para contar quantos meninos havia? Essa é uma questão abordada desde muito cedo tanto em casa como na escola: o estímulo para questões de gênero, em que o homem “detém o poder” sobre a mulher.

Feita a contagem de meninos e meninas, ela desenhcou no quadro, primeiro com giz azul, dez bolinhas para representar a quantidade de meninos e logo, abaixo, 14 bolinhas rosa para representar as meninas. Foi riscando uma a uma, contando em voz alta e junto com as crianças, para descobrir qual era o total de alunos da sala neste dia, e o colocou no quadro.

Feitas essas atividades de rotina, como calendário e cabeçalho, a professora disse que eles produziriam um texto coletivo. Colou um cartaz no quadro com três “tirinhas” de histórias em quadrinhos e, ao lado de cada quadrinho, uma tira de papel em branco para escreverem o texto. Pediu para as crianças se sentarem no chão, em frente ao quadro, para ficarem mais perto do cartaz, porém um deles não quis, preferiu ficar sentado na cadeira. A professora a princípio não falou nada, mas o menino participou da atividade, respondia ao que a professora perguntava, e ela lhe disse para se sentar com os colegas, mas ele preferiu continuar ali mesmo. Era uma história que representava o respeito aos sinais de trânsito, visto que este é o tema que estavam trabalhando (Semana do Trânsito). A professora foi questionando com os alunos o que cada figura representava e perguntava a eles o que poderia ser escrito ao lado de cada quadrinho. Quando decidiam o que seria escrito, a professora lhes perguntava como se escreve cada palavra, como, por exemplo: Turma da Mônica. A professora perguntava como se escreve a palavra “turma” e falava: “‘TUR’ se escreve com quais letras mesmo? Ah, T, U e R, NE, pessoal?” E assim por diante com todas as palavras, as quais ela ia repetindo com os alunos e escrevendo.

Terminada a produção de texto, os alunos se sentaram novamente nos seus lugares, e a professora entregou uma folha de atividade de História e Geografia com o tema “O Trânsito”, na qual os alunos deveriam desenhar um semáforo. Havia “adivinhas” também; a professora lia, e os alunos tinham que descobrir o que era e escrever logo abaixo o nome, como “faixa de pedestre”, entre outras. Explicou o que eles deveriam fazer e os deixou livres para realizar a atividade. Depois de um tempo, foi passando pelas mesas e vendo como estavam fazendo, se tinham dúvidas e foi auxiliando-os. A professora entregou uma cópia desta atividade para a pesquisadora, e esta cópia se encontra nos anexos deste trabalho (Anexo 3).

A professora avisou, às 14h 10m, que era a hora de lanche e falou para cada aluno pegar seu lanche na mochila. Eles lancharam sentados em suas cadeiras. As 14h 30 min a professora pediu a eles que guardassem seus lanches e terminassem a atividade sobre o trânsito. Quando todos terminaram, ela entregou os cadernos para que eles colassem suas atividades e foi ajudando alguns. O sinal para o recreio tocou às 15h 50m; os alunos ficaram

eufóricos, começaram a correr, e a professora pediu que voltassem e arrumassem as cadeiras antes de sair.

A professora também se mostrou solícita em auxiliar na pesquisa. Mostrou seu caderno de planejamento, o livro de matemática (que tem ao final o “jogo de trilha” que ela citou na entrevista), seu armário com jogos, as atividades que fez com as crianças durante a semana, enfim, colocou-se à disposição para responder a qualquer pergunta e em auxiliar no que fosse preciso. Além disso, disse também que seria possível observar os alunos na sexta-feira logo após o recreio, horário em que as crianças vão ao parque, para observar a “presença” do lúdico.

De modo geral, são crianças agitadas, porém a professora consegue manter o domínio sobre elas, sem deixar de lado a parte afetiva. Mostra-se carinhosa, diverte-se com eles, fala de maneira clara e objetiva.

A próxima observação seria no dia 29/09/2008 (segunda-feira). Ao chegar à escola, a professora informou que haveria reunião do conselho de classe e que os alunos não tinham vindo à escola hoje (tinham sido avisados por meio de bilhete na agenda para os pais), e, portanto, não haveria como fazer a observação. Ficou marcado então para a próxima quinta-feira, dia 02/10/2008. Neste dia, a professora afirmou que quinta-feira seria um dia bom para realizar a observação, pois haveria o parque, momento no qual poderia ser observada a “presença do lúdico”, pois as crianças trariam seus brinquedos de casa. Para ela, o que nos pareceu, o lúdico é apenas “brincar livremente” ou “momento de prazer”, lembrando Arce (2004), quando faz a crítica à utilização equivocada do lúdico:

A brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da espontaneidade também causado por esta. [...] Lúdico passa a figurar como sinônimo de prazer. [...] Quando a importância da brincadeira na formação da criança centra-se na questão do prazer, o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e torna-se desnecessário explicar a forma científica em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil (p. 159).

No dia combinado, 02/10/2008 (quinta-feira), a pesquisadora chegou à escola por volta das 15h 10m, durante o horário do recreio dos alunos. Observou-se que todas as séries têm recreio no mesmo horário, pois havia crianças de várias idades brincando e correndo pelo pátio, muita correria e agitação. Logo em seguida tocou o sinal, e cada turma fez fila em frente à sua sala. Os alunos da sala observada (1º H) correram para a frente da sala e fizeram

duas filas: uma de meninos e outra de meninas. Nesse momento já se notou a consolidação da questão de gênero, tão questionada por Felipe (1999), Marcellino (2006) e outros autores, no item 1.2 deste trabalho. Esse aspecto foi observado também em outros momentos.

A sala fica trancada durante o recreio. Após o sinal, um funcionário da escola veio trazer a chave para a professora. Ao entrar na sala, as crianças se sentaram nos seus lugares, embora ainda agitadas pela empolgação do recreio. Em seguida a professora pediu a elas que guardassem o caderno da atividade anterior (Língua Portuguesa) e que, calmamente, sentassem no chão, próximas ao quadro, pois haveria aula de Ciências. Sentou-se em uma cadeira pequena de frente para os alunos, lembrou com eles a transformação do “girino” em “sapo”, assunto que já tinham visto antes, e disse que hoje fariam sobre a transformação (metamorfose) da “lagarta” em “borboleta”. Leu o livro “Eram Dez Lagartos”, foi mostrando as figuras aos alunos, dramatizando a história com a voz, e assim prendeu a atenção das crianças. Algumas queriam levantar, falar, mas ela pedia para que sentassem e prestassem atenção na história. Após o término da leitura, os alunos se sentaram novamente em seus lugares, e a professora entregou a eles seus cadernos de Ciências e as folhas da atividade. Mais uma vez, a professora ofereceu e entregou cópias das atividades à pesquisadora.

A professora leu o texto da atividade aos alunos e explicou o exercício. Fez perguntas sobre o tema e chamou alguns alunos para resolverem o exercício no quadro. Ao final da atividade, pediu a eles que guardassem seus cadernos, pegassem o brinquedo que tinham trazido de casa e fizessem fila para ir ao parque. Aqueles que não terminaram tiveram que levar o caderno e uma cadeira para terminarem lá fora. Novamente foram feitas as duas filas, o que já faz parte da rotina das crianças, que já estão acostumadas com essa conduta.

Ao chegarem ao parque, as crianças que não haviam terminado a atividade sentaram-se ao lado da professora para que ela as auxiliasse e, assim, pudessem brincar também. Foram 3 (três) alunos, e só 1 (um) conseguiu terminar e brincar com os colegas. O tempo reservado ao parque é sempre de 30 (trinta) minutos.

Durante o período da recreação no parque a professora ficou sentada a maior parte do tempo, levantava-se apenas para chamar a atenção de algum aluno que estivesse fazendo algo perigoso, como balançar muito alto, pular de uma altura grande ou alguma outra coisa. Em momento algum conversou com as crianças, perguntou sobre o que estavam brincando, e ainda comentou, informalmente: “Como esses meninos gostam de brincar de luta! Já as meninas, olha só a diferença: estão brincando quietinhas de boneca”. Mais uma vez se realçou aí a questão enraizada do gênero, que se faz tão presente nas falas das pessoas, inclusive de

muitos educadores. Falar sobre as diferenças entre meninos e meninas, sobre as brincadeiras destinadas a cada um deles, já virou uma questão social, pois a sociedade impõe isso às pessoas. Os próprios pais, desde cedo, colocam isso para as crianças, pois percebeu-se que a maioria dos meninos tinha levado “carrinho” para a escola, e as meninas “bonecas”, principalmente a Barbie. Nenhum deles levou jogo ou algum outro brinquedo que não tivesse o estereótipo masculino ou feminino. Ficou realmente evidente essa questão do gênero.

Após o horário do parque, a professora chamou as crianças para fazerem fila. Em seguida, foram ao banheiro limpar os pés, entraram na sala, guardaram seus materiais, fizeram fila novamente e foram para fora esperar os pais (sentados perto do portão). Durante o caminho, em fila, a professora foi cantando a seguinte música com eles:

Eu conheço um jacaré

Que gosta de comer

Esconda as suas mãozinhas

Se não o jacaré

Come as suas mãozinhas e o dedão do pé!

As crianças cantaram felizes, demonstraram empolgação pela música, mas principalmente pelo fato de ir embora. Sentaram-se e ficaram esperando pelos pais. A pesquisadora então combinou com a professora de, no dia seguinte (03/10/2008, sexta-feira), conversarem sobre as atividades que seriam aplicadas com as crianças, bem como os melhores dias e horários.

Além de momentos específicos de observação, também durante o processo de intervenção foram feitas observações, principalmente no horário do parque. Portanto, as observações foram feitas antes, durante e depois do processo de intervenção. Assim, pôde-se constatar que, embora a professora não faça uso de recursos lúdicos com muita frequência, ela os utiliza sempre que pode, como ela mesma disse, a exemplo do caso das “adivinhas” e da história “Eram Dez Lagartos”.

Segundo momento:

Definição dos dias e horários disponíveis para a intervenção, juntamente com a professora, em que estabelecemos o seguinte cronograma:

Conforme verificado no calendário do mês de outubro e devido a algumas atividades da escola, não seria possível desenvolver as intervenções sempre nos mesmos dias da semana; portanto, organizou-se um cronograma com os dias e horários exatos das atividades; entretanto, se houvesse alguma eventualidade, a pesquisadora e a professora entrariam em contato para marcar uma nova data.

Os próximos encontros já deveriam ser para a intervenção propriamente dita, quando a pesquisadora, de modo geral, observaria os aspectos relevantes para a pesquisa, como, por exemplo, a concepção que esta professora tem sobre estratégias lúdicas, além do interesse das crianças no decorrer das atividades.

O cronograma de intervenção pedagógica ficou definido, então, da seguinte maneira:

CRONOGRAMA DE INTERVENÇÃO – OUTUBRO - 2008			
DATAS	HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJETIVOS
08/10/2008 (quarta-feira)	16h às 16h 30min	- Jogo da memória; - Dominó com números e contas	Desenvolver memória, atenção e raciocínio.
09/10/08 (quinta-feira)	16h às 16h 30min	- Complete as frases; - Adoleta	Trabalhar oralmente as palavras; despertar atenção, criatividade e iniciativa; coordenação motora; lateralidade.
16/10/08 (quinta-feira)	16h às 16h 30min	- Qual é a palavra? - Tangran	Estimular a concentração, atenção, criatividade, percepção visual; imaginação.
20/10/08 (segunda-feira)	16h às 16h 30min	- Número certo - O que é, o que é?	Estimular a concentração, a atenção, o senso de humor; desenvolver a criatividade, agilidade mental e vocabulário.
21/10/08 (terça-feira)	16h às 16h 30min	- Carta de palavras - Bingo de sílabas e palavras	Desenvolver a criatividade, agilidade mental e vocabulário; atenção, raciocínio.

23/10/08 (quinta-feira)	16h às 16h 30min	- Jogo do alfabeto - Qual é o número?	Despertar o raciocínio, a atenção e a agilidade.
28/10/08 (terça-feira)	16h às 16h 30min	- Última sílaba - Palavras complicadas	Desenvolver raciocínio, agilidade, atenção, coordenação, escrita, vocabulário.
29/10/08 (quarta-feira)	16h às 16h 30min	- Telefone sem fio - Produção de texto coletiva	Exercitar raciocínio, imaginação, memória, atenção, criatividade e capacidade de formar frases/textos.
30/10/08 (quinta-feira)	16h às 16h 30min	- Corre Cotia - Boneca de lata	Brincadeiras de culminância para despertar a agilidade motora, raciocínio lógico matemático, esquema corporal, além de despertar prazer e alegria em brincar.

Terceiro momento:

Procedimentos lúdicos, com a participação ativa da professora.

Ficou combinado que os procedimentos lúdicos seriam durante todo o mês de outubro, 3 (três) vezes por semana, e ao todo seriam 9 (nove) dias de intervenção, com 30 (trinta) minutos de duração cada.

As atividades propostas não seriam muito longas para não atrapalhar totalmente o ritmo das aulas. Seriam em grupos, para despertar, assim, o espírito cooperativo das crianças. De modo geral, as atividades desenvolveriam os aspectos motores, sociais e cognitivos dos alunos.

Em cada dia foram desenvolvidas duas atividades (jogos ou brincadeiras) por dois motivos: primeiro pela questão do tempo, que seria de 30 minutos, tempo suficiente para a aplicação das atividades (que não seriam longas), e o segundo motivo é que se fosse uma atividade só, talvez as crianças perdessem o interesse. Além disso, quanto mais diversificadas e criativas as atividades, melhores os resultados. Partindo desse pressuposto, Antunes (1998) afirma que os jogos não devem ser demasiadamente fáceis, causando assim o desinteresse e a auto-estima do aluno por se considerar incapaz ou fracassado. O jogo deve estimular o interesse, a atenção e a participação do aluno.

CAPÍTULO IV

RECURSOS LÚDICOS E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO

4.1 Considerações iniciais acerca da intervenção

Os dados obtidos nesta pesquisa, como já foi dito, foram atentamente observados e registrados em um caderno de estudos e gravados em um aparelho mp3 player.

Os alunos dessa turma de primeiro ano, de maneira geral, são crianças curiosas, fazendo com que a professora constantemente chamasse a atenção delas para as atividades propostas. A professora conseguiu manter a atenção da turma, tem um tom de voz firme e se mostrou sempre sorridente e carinhosa.

Certo dia, ao chegar à escola, a pesquisadora percebeu uma certa “inquietação” da professora com o clima (era um dia de muito calor) e pelo fato dos quatro ventiladores de teto estarem estragados. Além disso, a luz do sol refletia pela janela e atingia algumas crianças. Disse que as crianças estavam agitadas e que não viam a hora de ir embora. Realmente o clima estava quente, porém percebeu-se que a professora era a que mais reclamava e dizia que iria falar com a diretora para solucionar o problema.

Durante as observações, percebeu-se que a professora parecia reforçar traços estigmatizados pela sociedade, como gênero. Constantemente, em conversas informais com a pesquisadora, ela ressaltou o fato das meninas gostarem de brincar de “boneca” e os meninos de “carrinho” e “luta”. Por duas vezes falou sobre uma determinada menina, afirmando que

esta “sempre prefere” brincar com os meninos. Certa vez, no horário do parque (momento em que as crianças levam seus brinquedos trazidos de casa), falou para uma das meninas que não havia trazido brinquedo: “Por que você não trouxe suas panelinhas para brincar?” Dessa forma, mais uma vez ela reforçou uma característica comum da sociedade, que é ressaltar, desde cedo, que as meninas devem brincar de “panelinha” ou “casinha”, e os meninos de “carrinho” ou “bola”. Autores como Felipe (1999) e Marcellino (2006), como já foi dito, explicitaram esse tema de maneira ampla, questionando o papel da sociedade na formação das crianças.

As intervenções lúdicas foram desenvolvidas sempre em dias em que as crianças iam ao parque. Então, quando a pesquisadora chegava, a professora pedia para que guardassem o material, participassem das atividades feitas pela pesquisadora e dizia que, se eles “se comportassem”, iriam ao parque logo depois. Somente uma vez verificou-se que a professora estava “confeccionando” um jogo com as crianças no momento em que a pesquisadora chegou. Logo depois ela pediu aos alunos que guardassem o jogo e esperassem a pesquisadora falar com eles para saber qual seria a atividade do dia. A pesquisadora então, ao terminar as atividades, acompanhava a professora e os alunos ao parque, para observá-los.

Para a professora, o momento do parque era muito importante para as crianças, pois é o momento em que elas “saem da sala”, podem ficar livres, soltas, brincar à vontade. Segundo ela, como eles já passam boa parte do dia na sala, “brincar” no parque é fundamental, é o momento de descontração e serve como “descarga de energia”. Contudo, observou-se que para ela também era um momento de liberdade e descontração, pois podia sair da sala, encontrar outras pessoas e “descansar”. Ela sempre ficava do lado de fora do parque, mas, quando necessário, entrava e chamava a atenção de algum aluno. Como o parque possui brinquedos de certa forma “perigosos”, como balanço (as crianças balançavam com grande velocidade e podiam cair, algum aluno podia passar em frente ao balanço e ser “chutado”...), ela sempre pedia para eles brincarem com calma e com cuidado.

Durante um dia de observação no parque, no qual as atividades foram desenvolvidas depois deste horário, a professora disse à pesquisadora que uma aluna, ao saber que o parque seria antes das atividades lúdicas desta pesquisa, afirmou que preferia fazer as atividades a ir ao parque. Os alunos associavam a presença da pesquisadora às atividades recreativas e, ao final, sempre perguntavam: “Você vem amanhã?” “Quando você vem de novo?”. As crianças demonstraram bastante interesse em participar das atividades lúdicas propostas pela pesquisadora.

Sobre o aspecto da aprendizagem dos alunos, percebeu-se que alguns ainda encontravam-se em momentos diferenciados de leitura e escrita, confundiam algumas letras, sílabas e números; porém, de maneira geral, eles compreendiam as atividades e participavam de maneira ativa.

A maioria dos alunos tem 5 e 6 anos, apenas três já tem 7 anos. Os de 7 anos, pelo que foi observado, são como que “líderes” da turma, por já estarem, possivelmente, em outro nível de desenvolvimento. Um dos alunos de 7 anos, em uma das brincadeiras (“Qual é o número?”), compreendeu logo a característica do jogo e foi ficando “inquieto” ao ver que os colegas não conseguiam acertar. Os demais, contudo, compreenderam, mas mostravam-se mais ansiosos e tentavam o tempo todo, não queriam esperar a sua vez, queriam falar ao mesmo tempo.

Outro fator relevante percebido desde o início das observações foi a estigmatização de um determinado aluno por parte da professora. Já no primeiro dia, durante a realização de uma atividade, o aluno se levantava constantemente, estava agitado; a professora então dirigiu-se à pesquisadora, apontou para o menino e falou: “Esse menino é terrível! Ele não pára quieto! Já falei com a mãe dele, mas não adiantou!” É um menino de 5 anos, realmente agitado, porém a professora chamou diversas vezes o nome dele. Por duas vezes, deixou o menino de “castigo” durante o horário do parque. Da primeira vez, foi porque ele não havia terminado a atividade feita em sala, então ele e mais duas meninas ficaram sentados ao lado dela, em frente ao parque, para terminar a atividade, enquanto os outros brincavam. Uma das meninas terminou e foi brincar; o menino e a outra menina ficaram ao lado da professora. Da segunda vez, o “castigo” de não ir ao parque foi apenas porque ele estava “terrível” em sala, e a professora disse isso a ele: “Hoje você não vai brincar no parque!” Deixou o menino sentado do lado de fora; sempre que ele levantava, ela o chamava e o repreendia. Falou para a pesquisadora que acha que ele está desse jeito porque a mãe teve outro filho, e acredita que ele está com “ciúmes” do irmão, e que a mãe não trabalhou isso com ele, talvez por não ter tempo. Disse que foi a mãe dele que falou para ela que queria que a escola ensinasse religião, conforme afirmou durante a segunda entrevista. Falou bastante sobre o menino, sobre como é difícil lidar com esses problemas; porém, o menino estava perto e ouviu, olhava para ela e ficava sério, abaixava a cabeça. A pesquisadora, então, procurou encerrar o assunto, para não constranger ainda mais a criança.

Ainda sobre a professora, outro dado importante a ser levantado foram as entrevistas e a posição dela diante do “papel da escola”. Ela afirmou com veemência a

importância da escola trabalhar de maneira diversificada, de sistematizar os conceitos prévios dos alunos, sobre a diferença do ensino de anos atrás e de hoje, enfim, a cada pergunta ela acabava se voltando para o que acredita ser a verdadeira função da escola. Contudo, constatou-se durante as observações que, embora a professora tivesse um discurso firme na teoria, na prática agiu muitas vezes de forma contrária a tudo o que disse. Durante as entrevistas e conversas informais, mostrou-se o tempo todo interessada em “inovar”, em fazer coisas diferentes. Portanto, aí está a importância de aliar a teoria e a prática, pois uma necessita da outra. O professor deve estudar, preparar-se constantemente, contudo, deve saber aplicar isso na prática para que possa desenvolver um trabalho com qualidade e formar cidadãos criativos. Silva (2006) aponta o que significa ser professor:

Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Isto nos leva à visão do professor como um intelectual, o que implicará em maior abertura para se discutir as ações educativas (p. 109).

Portanto, de acordo com as observações e entrevistas realizadas, foi possível verificar que a turma pesquisada e a professora conhecem recursos lúdicos, a professora sabe de sua importância, porém é algo de que ela não faz uso com tanta frequência por enfrentar alguns obstáculos no seu dia-a-dia escolar, como por exemplo, a falta de tempo mencionada por ela.

4.2 O processo de intervenção

Para falar em intervenção, faz-se necessário, antes, explicitar o sentido de intervenção no meio escolar, ou “intervenção pedagógica”, apresentando também o processo educativo como sendo a finalidade da escola.

A partir da idéia de que o aluno deve, com a mediação do adulto, ser capaz de desenvolver suas aprendizagens, conforme nos mostra Vygotsky (1993) com base na zona de desenvolvimento proximal, realizamos uma pesquisa de intervenção em uma escola da rede pública de Campo Grande – MS.

A experiência de intervenção desta pesquisa, conforme já apontamos no item anterior, foi realizada em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, com crianças de 5, 6 e 7 anos de idade, durante o mês de outubro de 2008. Foram ao todo nove encontros com os alunos, em média três vezes por semana, para desenvolver as atividades lúdicas, com a finalidade de atender aos objetivos estabelecidos na pesquisa. Em determinada semana só foi possível realizar um encontro devido a compromissos da escola. Neste dia, porém, foi realizada a segunda entrevista com a professora para haver um melhor aprofundamento de dados. Houve a presença e a participação da professora durante as atividades.

A turma pesquisada dessa escola, de modo geral, mostrou-se receptiva à pesquisadora. Os alunos se mostraram agitados, felizes, admirados por ter uma pessoa “diferente” do convívio deles. Por apresentarem idades diferentes, há necessidade de um planejamento diferenciado, criativo, que desperte realmente a atenção e o interesse deles.

A professora desde o início mostrou-se interessada em colaborar. Oferecia cópias das atividades das crianças para a pesquisadora, procurava deixá-la à vontade na sala, perguntava se precisava de alguma coisa, mostrava livros, jogos, pareceu muito simpática e apaixonada pela profissão.

As dificuldades percebidas nos alunos foram realmente de agitação, característica comum em crianças. Todo tempo a professora tinha que pedir para que ficassem quietos, talvez pela empolgação com a presença da pesquisadora.

Alguns alunos apresentavam momentos diferenciados da leitura e escrita, escreviam palavras ao contrário (de forma “espelhada”), confundiam as letras e sílabas, o que é normal para a idade. Muitos já eram independentes e escreviam de maneira autônoma; mesmo que não fosse a escrita convencional, eles estavam em processo de escrever “a sua maneira”. Outros, porém, pediam ajuda à professora ou à pesquisadora, queriam conferir, saber se estavam escrevendo de maneira “correta”.

No primeiro dia de intervenção (08/10/2008), as atividades realizadas foram o “Jogo da memória” e o jogo de “Dominó”, com números e contas. Os jogos foram confeccionados pela pesquisadora com cartolina e figuras.

Objetivos das atividades e o que foi conseguido com as mesmas:

Estes jogos apresentaram como objetivos estimular o raciocínio das crianças, a atenção, a memória, a agilidade com as peças, a aceitação da perda, enfim. Portanto, o que se percebeu foi que as crianças ficaram agitadas demais com as atividades, talvez pelo fato de terem sido realizadas pela pesquisadora (com o auxílio da professora).

Antes de desenvolver as atividades, a pesquisadora conversou brevemente com as crianças, dizendo que elas iriam jogar dois jogos: “Jogo da memória” e “Dominó”; perguntou quem conhecia e se sabiam jogar. A empolgação foi total, muitos se levantaram para dizer que sim, gritaram. Disse também que iria mais alguns dias à escola para fazer mais algumas brincadeiras com eles. Fez alguns “combinados”, como não falar alto, não amassar e estragar os jogos, e disse que assim a atividade seria muito mais fácil, com a colaboração de todos.

Durante a realização das atividades, as crianças se mostraram felizes e empolgadas, queriam sempre falar, questionar. Porém, algumas não gostavam de perder e preferiam se excluir da brincadeira. Isso é muito comum em crianças dessa idade e deve ser muito bem trabalhado. Ao final das atividades, a professora dizia sempre que perder é normal, que nem sempre a gente ganha na vida; enfim, parece realmente que ela se interessa em passar valores importantes aos alunos. É carinhosa e paciente, o que facilita a aprendizagem dos alunos, conforme aponta Silva (2006):

[...] quando a criança nota que a professora gosta dela, e que apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, a aprendizagem torna-se mais facilitada; ao perceber os gostos da criança, o professor deve aproveitar ao máximo suas aptidões e estimulá-la para a aprendizagem. Ao contrário, porém, o autoritarismo, a inimizade e o desinteresse podem levar o aluno a perder a motivação e o interesse por aprender, já que estes sentimentos são conseqüentes da antipatia por parte dos alunos, que por fim associarão o professor à disciplina, e reagirão negativamente a ambos (p. 73).

No decorrer das primeiras atividades (desenvolvidas na sala de aula mesmo, com quatro crianças em cada mesa), notou-se que as crianças ficaram agitadíssimas, a pesquisadora e a professora tinham sempre que chamá-las e explicar a atividade novamente, houve muita gritaria e agitação. Ao final das atividades, quando todos estavam aguardando a hora de ir embora, a professora disse aos alunos que ficou com vergonha da atitude deles diante da pesquisadora, pois se mostraram bastante inquietos. Contudo, observou-se que, ao

realizar os jogos, muitos alunos não conseguiram brincar com os jogos de dominó, que apresentavam operações aritméticas como adição e subtração. Eram operações pequenas, como $1+1$, $2-1$, e a partir daí os alunos deveriam descobrir qual a peça que se encaixava no jogo. Alguns pediram ajuda à pesquisadora ou à professora, sendo que esta se sentou a uma mesa e ajudou um grupo de alunos. Aliás, ela própria sugeriu que esses jogos de dominó com contas fossem dados aos alunos de determinada mesinha, por se tratar de alunos “que já conseguiam fazer essas contas”, como ela mesma disse. Dessa forma, não estaríamos possibilitando aos alunos que estavam em processo de compreensão dos símbolos numéricos, a oportunidade de “aprender brincando”, de uma maneira diferente. A pesquisadora então disse aos alunos que os joguinhos seriam trocados, ou seja, haveria um rodízio de jogos para todas as mesas, para que assim todos tivessem as mesmas oportunidades. Quanto ao “Jogo da memória”, as crianças demonstraram bastante interesse em acertar, gostaram das figuras, algumas disseram que já sabiam jogar, outras disseram que não, mas todas participaram. A pesquisadora e a professora foram passando pelas mesas e mostrando aos alunos as regras do jogo. Apesar da empolgação, percebeu-se que de maneira geral eles gostaram e ficaram satisfeitos com as atividades realizadas.

No segundo dia (09/10/2008), as atividades foram duas brincadeiras em círculo (“Complete as frases” e “Adoleta”).

Objetivos das atividades e o que foi conseguido com as mesmas:

Essas atividades tiveram como objetivos, de modo geral, desenvolver a coordenação motora, a criatividade, a atenção, a memória, a capacidade de formular frases contextualizadas.

Ao chegar à sala, percebeu-se que a professora estava terminando de montar com os alunos o “Bingo dos animais”; neste momento foi observada a presença de algum recurso diferenciador (jogo) nesta sala.

O que foi percebido, após as atividades, mais uma vez, foi a empolgação total das crianças. Optou-se por realizar as atividades fora da sala de aula, em um local aberto, amplo, inclusive pelo fato de que logo após as crianças iriam ao parque.

A professora pediu aos alunos que fizessem fila para sair da sala. A pesquisadora se dirigiu então ao local escolhido com as crianças, em fila, pediu que fizessem uma roda e

que todos se sentassem no chão. As crianças ficaram empolgadas, e logo a pesquisadora conversou novamente com elas, falando sobre a importância de ouvirmos quando alguém fala para podermos entender. Ressaltou com eles alguns combinados, pediu que ficassem em silêncio para entenderem a brincadeira e começou a explicar.

O objetivo da primeira atividade, portanto, era que os alunos conseguissem usar o raciocínio, organizar e relatar fatos de maneira seqüencial, trabalhar palavras e frases na oralidade, prestando atenção ao que o colega ao lado estivesse falando para logo em seguida completar as frases, e assim seguia a atividade: a pesquisadora começou a brincadeira falando uma frase, e o aluno ao lado deveria falar outra frase utilizando a última palavra da frase dita, e assim sucessivamente. No começo houve bastante empolgação, as crianças queriam falar antes de sua vez, alguns não quiseram participar e saíram (não quiseram esperar a vez), porém depois as crianças gostaram e quiseram continuar, até que todos participassem. Entretanto, como muitos não sabiam mais que frase montar e foram se dispersando (até mesmo porque nesse momento a outra turma de 1º ano estava passando pelo local para ir ao parque), passou-se então para a segunda atividade do dia.

“Adoleta” foi a segunda brincadeira do dia e teve como objetivo desenvolver a coordenação motora das crianças, a atenção para a música para não perder a vez, a lateralidade. Nessa atividade as crianças demonstraram maior interesse, porém tiveram dificuldade com a sobreposição das mãos. A pesquisadora lhes perguntou então qual era a mão direita e disse que essa deveria ficar embaixo da mão do colega ao lado direito. Auxiliou-os um a um com a sobreposição das mãos, mostrou-lhes qual deveria ser a mão que deveriam usar para bater na mão do colega. A pesquisadora iniciou a brincadeira, e os alunos foram cantando juntos a música. Nessa hora a professora já estava presente no local. Aqueles que perdiam ao final da música foram saindo da brincadeira. Conforme a roda ia diminuindo, mais aumentava a empolgação dos alunos, até que ao final ficaram um menino e uma menina, que disputaram ansiosos sob a observação de todos ao redor. O menino ganhou, e ao final a professora disse: “Ganharam os meninos!” Todos os meninos pularam e gritaram, e a professora então pediu então que ficassem quietos e aguardassem a hora do parque.

O que se percebeu nessa brincadeira foi que muitos deles ainda têm a coordenação motora e a noção de lateralidade um pouco confusas, porém nada que os atrapalhe demais em outras atividades. Contudo, essas questões devem ser sempre trabalhadas.

Logo após, a professora sugeriu que fosse feita a brincadeira da “História da serpente” para que os alunos fossem, aos poucos, formando fila, e assim já iriam ao parque. A demonstração de euforia e empolgação mais uma vez se fez presente.

A pesquisadora, após as atividades, observou novamente o comportamento dos alunos no parque e conversou com a professora, a qual reforçou mais uma vez as questões de gênero, afirmando que os meninos “só gostam de brincar de luta” e que as meninas “são mais calmas”. Apontou uma aluna que estava correndo pelo parque e brincando na areia com os meninos e falou: “‘Tá’ vendo essa aluninha aqui? Só gosta de brincar com os meninos, ela não se enturma com as meninas, só gosta de correr e brincar com os meninos”. Para ela, acredita-se que “enturmar” com as meninas signifique ser calma e brincar com brincadeiras de meninas, como se fosse uma regra o fato das meninas serem mais calmas e os meninos mais agitados. Falou repetidas vezes: “Ela só gosta de brincadeiras de meninos”.

Ao final, a professora informou à pesquisadora que as atividades programadas para o dia 17/10/2008 (sexta-feira) não seriam possíveis devido ao seu cronograma de atividades (ela fica na sala com os alunos até a hora do recreio e após tem o tempo livre para fazer seu planejamento, seja na escola ou em casa). Assim, a segunda entrevista com ela ficou marcada para esse dia (visto que teria que ser marcado um dia para tal atividade), com o objetivo de obter dados mais consistentes sobre aspectos relevantes da educação como um todo, na opinião dela.

No terceiro dia (16/10/2008), as atividades foram: “Qual é a palavra?” e o jogo do “Tangran”.

Objetivos das atividades e o que foi conseguido com as mesmas:

Essas atividades tiveram como objetivos:

O jogo do “Tangran” teve como objetivos: trabalhar o raciocínio, a imaginação e a criatividade, além de ser um interessante desafio aos alunos. Eles devem formar figuras a partir de sete peças em formas geométricas: cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo. Todas as peças, encaixadas corretamente, formariam um quadrado, além de diversas outras formas.

- “Qual é a palavra?” teve como objetivos: trabalhar a ortografia das crianças. Verificar se as crianças realmente sabiam formar palavras quando lhes eram dadas apenas algumas letras da palavra, se elas conheciam as vogais, as consoantes, as sílabas e com quais elas têm mais dificuldades.

Neste dia a professora não estava presente e havia uma professora substituta. Ao chegar à sala, a pesquisadora percebeu que a porta estava trancada, e a professora estava com os alunos no parque. A pesquisadora se apresentou então à substituta, a qual disse que sabia da sua presença, porém achou que daria tempo de levar as crianças antes ao parque. Deixou-os por mais 15 minutos e os chamou para limparem os pés e entrarem na sala. Os alunos, ao entrarem na sala, ainda estavam empolgados, porém mostraram-se felizes ao ver a pesquisadora, e alguns ainda falaram: “Tia, do que vamos brincar hoje? Qual vai ser a atividade que vamos fazer?” Percebeu-se que as crianças associaram a sua presença a “atividades diferentes”, “brincadeiras”, visto que, com a professora, praticamente não faziam isso.

Logo após entrarem na sala, a professora e a pesquisadora acomodaram as crianças nas mesas, as quais estavam agrupadas (a professora substituta disse que havia feito uma atividade “em grupo” com os alunos). A pesquisadora optou então por juntar todas as mesas e fazer um grande “quadrado”, deixando as crianças mais próximas umas das outras. Conversou com os alunos e disse que hoje, novamente, fariam duas atividades.

O que foi constatado, primeiramente com o jogo do Tangran, foi que as crianças, apesar de já terem ouvido falar no jogo (a professora titular disse à pesquisadora que no começo do ano apenas falou sobre o Tangran aos alunos), não sabiam para o que servia e o que deveriam fazer. A pesquisadora contou então rapidamente para eles a história do Tangran, afirmando que este é um quebra-cabeça formado por sete peças. Alguns alunos falaram: “Ah, eu sei, é um quadrado”. Em seguida, a pesquisadora mostrou a eles as peças, disse que se tratava realmente de um quadrado que estava dividido em partes e que eles poderiam criar diversas figuras a partir das peças. Entregou a cada um deles um Tangran, confeccionado de cartolina. Foi auxiliando-os e dando sugestões, por meio de exemplos de figuras que foram criadas a partir do Tangran. A professora substituta ficou calada, sentou-se à mesa da professora e lá permaneceu. Alguns alunos se dirigiram a ela para pedir ajuda, e ela ajudava sentada mesmo. A pesquisadora ficou então andando pela sala, observando os alunos e procurando auxiliá-los. Como alguns alunos continuaram afirmando que não haviam entendido o jogo, mais uma vez a pesquisadora falou a eles sobre o Tangran e como este

poderia ser utilizado. Alguns montavam alguma figura e logo pegavam seus brinquedos; afinal, em dias de parque, os alunos poderiam trazer brinquedos de casa e ficavam empolgados com isto; porém, de modo geral, as crianças gostaram do jogo e participaram com entusiasmo.

A próxima atividade foi “Qual é a palavra?”. Para essa atividade, a pesquisadora manteve os alunos dispostos na mesma posição da atividade anterior, em forma de quadrado, sentados. Explicou-lhes que se tratava de uma brincadeira em que eles teriam que adivinhar qual era a palavra que estava escrita no quadro, na qual estavam faltando algumas letras (vogais). Os alunos foram divididos em “Grupo 1” e “Grupo 2”; a pesquisadora dividiu o quadro em duas partes para marcar a pontuação dos grupos. Um aluno de cada grupo teria a chance de ir ao quadro e escrever a palavra; se acertasse, o grupo ganharia um ponto. A primeira palavra escrita foi “T R B L H” (trabalho). Muitos alunos levantaram a mão, diziam que sabiam qual era a palavra; alguns disseram “trabalho” e queriam escrever. Uma pessoa de cada grupo vinha ao quadro escrever. Alguns, apesar de saberem qual era a palavra (trabalho), não sabiam escrever corretamente. Por fim, um aluno do “Grupo 1” acertou. A próxima palavra escrita foi menor, entretanto poderia ser interpretada de duas maneiras: “B L” (bola ou bala). Ganhou a pessoa que escreveu “bala”, porém a pesquisadora disse que “bola” também estava certo e deu ponto para os dois grupos. A última palavra escrita foi “C S” (casa); esta foi a que eles mais demoraram a acertar. Cada um que vinha ao quadro escrever, escrevia de uma maneira diferente, e todos queriam participar. O interesse e a participação dos alunos nessa brincadeira foram maiores que no Tangran, talvez por que nesta eles poderiam acertar e “ganhar pontos”. Percebeu-se então que a maioria dos alunos ainda estão no início do processo de reconhecer e escrever algumas palavras, mas têm interesse em aprender e “descobrir”.

De modo geral, as atividades despertaram o interesse e a participação dos alunos, e elas também demonstraram o grau de compreensão de cada criança durante a sua realização.

No quarto dia (17/10/2008), conforme o combinado, houve a entrevista com a professora na sala dos professores, logo após o recreio (15h 10min).

A pesquisadora explicou à professora que se tratava de perguntas sobre alguns conceitos, algumas concepções dela para complementar a pesquisa e que seu nome seria preservado. Ela disse que sabe de tudo isso e se mostrou disponível. Conversaram um pouco sobre assuntos gerais, como o clima, o tempo, e então começaram a entrevista.

No contexto geral, as respostas da professora convergiram para a “função da escola”. Ela afirmou várias vezes qual deve ser o papel da escola, em sua opinião. Falava de assuntos gerais, mas acabava se voltando para a escola e a “sistematização do saber”. Para ela, educar e ensinar são termos que devem andar juntos, e a escola deve fazer as duas coisas. Comparou bastante o “ensino tradicional” de sua época com o de hoje, afirmou que hoje a escola não é mais assim; ao mesmo tempo, disse que muitos professores ainda usam o método tradicional do “ba be bi bo bu”, que não diversificam suas aulas e não levam textos da realidade dos alunos.

Com base nas opiniões da professora, destaco também a posição de Redin (2007) no que se refere à escolarização atual, que se fundamenta em manuais e normas de como deveria ser a escola atual. A autora afirma:

A escolarização com todo o seu aparato tem produzido maneiras de ser criança, aprisionando corpos e seqüestrando mentes. Dos manuais com sugestões de atividades, até as prescrições e/ou diretrizes decorrentes de diferentes pedagogias no decorrer da história da educação das crianças, o currículo tem se constituído em normatizador da infância. Nos últimos cinqüenta anos, conhecemos tendências, pressupostos teóricos advindo de diferentes campos do conhecimento, teorias que tentaram situar o papel da escola infantil na sociedade e na vida das crianças. A escola para a infância, dentro dos atuais contextos sócio-históricos, precisa transcender a mera preocupação com o comportamento das crianças, com a criação de hábitos e habilidades, ou com o desenvolvimento cognitivo [...]. Acreditamos que a escola infantil contemporânea tem acima de tudo o compromisso com a criança, com a sua cidadania, com a sua cultura (p. 90-91).

Para ela, a indisciplina está ligada à falta de interesse das crianças pela escola, já que ao redor delas existem diversas coisas mais interessantes, como televisão, videogame, e a escola não consegue trazer isso para si, a realidade delas para o contexto escolar. Para ela, também, a escola deve trabalhar as habilidades e competências das crianças, pois cada criança tem facilidade ou interesse por determinado assunto, e a escola deve despertar e trabalhar isso com ela, porém não deve deixá-la gostar de somente uma coisa.

De modo geral, por meio das entrevistas e das observações feitas, percebeu-se que se trata de uma professora preocupada com a realidade das escolas, que critica o método tradicional, reconhece as falhas desse método e tenta, como pode, mudar isso com seus alunos. Mostra-se carinhosa com os alunos, atenciosa, procura diversificar seu planejamento. Contudo, enfrenta algumas barreiras, como a falta de tempo para desenvolver atividades diferenciadas com mais freqüência, o comportamento dos alunos, que se mostram bastante

agitados; enfim, é uma professora que busca, à sua maneira, transformar o ensino do qual faz parte, mas nem sempre consegue ou possui meios para isso.

No quinto dia de intervenção (20/10/2008), foram realizadas duas atividades em círculo (“Número certo”, “O que é, o que é?”), num espaço fora da sala de aula. A pesquisadora dirigiu-se com os alunos para fora, pediu que fizessem um círculo e sentassem no chão. Disse que hoje seriam feitas duas brincadeiras.

Objetivos das atividades e o que foi conseguido com as mesmas:

A primeira chama-se “Número certo”. O objetivo desta brincadeira é o de desenvolver a compreensão, a atenção e a memorização das crianças. A pesquisadora estabeleceu então um número para cada criança, em ordem crescente, colocando a mão na cabeça de cada uma falando o número que representaria. Pediu que os alunos fossem contando alto também cada número e que cada uma guardasse o seu. Iniciou a brincadeira ficando com o último número (23, pois haviam ido somente 22 alunos). A pesquisadora iniciou a brincadeira falando o seu número, batendo palmas duas vezes e batendo na perna falando um outro número qualquer; a criança que representasse o número dito deveria fazer a mesma coisa, bater palmas duas vezes dizendo o seu número e bater duas vezes na perna dizendo outro, e assim sucessivamente. No começo as crianças estavam um pouco perdidas, mas logo que compreenderam o jogo todas quiseram participar; umas diziam para os que iam falar: “Fala o meu número!” Foi uma brincadeira muito agradável, e houve satisfatória participação dos alunos, embora alguns não lembrassem o número ou dissessem números que não havia no círculo (deveriam ser números de 1 a 23).

A segunda brincadeira, denominada “O que é, o que é?”, tem os seguintes objetivos: desenvolver a criatividade, senso de humor, agilidade mental e vocabulário.

Novamente em círculo, a pesquisadora escolheu uma criança para se ausentar do local para que as demais escolhessem uma palavra qualquer, para que depois a criança que estava ausente tentasse adivinhar. A primeira palavra escolhida foi “banana”. A criança que retornou ao local deveria fazer perguntas a quem ela quisesse sobre a tal palavra, e os alunos só poderiam responder “sim” ou “não”. A primeira criança escolhida, ao retornar, parecia não ter entendido muito bem, ficou envergonhada em perguntar. A pesquisadora disse então que ela poderia andar em volta do círculo e escolher algum colega para fazer alguma pergunta

sobre a palavra. Aos poucos, ela compreendeu e foi perguntando aos colegas; alguns, porém, diziam: “É uma fruta”. A criança desistiu então de adivinhar, e a pesquisadora então perguntou aos demais: “Pessoal, qual era a palavra mesmo?” E todos disseram: “Banana!”. Em seguida, ela disse que escolheria mais alguém para se ausentar, e vários levantaram a mão dizendo que queriam ir, começaram a levantar, sair do círculo. A professora teve que intervir, pedir silêncio a eles, e a pesquisadora disse então que quem estivesse em silêncio seria o (a) escolhido (a). A brincadeira prosseguiu normalmente, embora alguns alunos ainda tentassem “revelar” a palavra ao colega. A próxima palavra foi “cavalo”, e a criança escolhida começou perguntando: “É grande?” E eles: “Sim!” Perguntou também: “É fruta?” Até que, logo depois, a criança afirmou: “É um cavalo”. Existem então duas hipóteses: 1) a criança pode ter deduzido, por saber que não era fruta, descobriu também que era um animal e resolveu falar cavalo; ou 2) a criança ouviu algum colega dizer e afirmou que sabia qual era a palavra.

No sexto dia de intervenção (21/10/2008), foram realizadas duas atividades em sala de aula mesmo. Foram desenvolvidos os seguintes jogos: “Carta de palavras” e “Bingo de sílabas e palavras”.

Objetivos das atividades e o que foi conseguido com as mesmas:

As atividades têm como objetivos: desenvolver a criatividade, agilidade mental, vocabulário, atenção e raciocínio.

A primeira atividade consistia em que as crianças escrevessem o maior número de palavras com uma determinada letra. A pesquisadora entregou então uma folha a cada aluno, dividida em três colunas, sendo que em cada coluna as crianças deveriam escrever quantas palavras soubessem com a letra sorteada pela pesquisadora, a qual confeccionou as letras do alfabeto com cartolina e as colocou em uma caixa de papel para sortear; alguns alunos pediam ajuda, perguntavam quais palavras poderiam escrever, perguntavam se a palavra escrita estava certa. A pesquisadora apenas olhava e dizia se estava escrito com a letra escolhida, para verificar depois as palavras escritas por cada um e como eles as compreendiam. De modo geral, as crianças souberam escrever em suas folhas as palavras, porém algumas trocavam ou esqueciam algumas letras: “CAMIÃO” (caminhão), “COELIO” (coelho), “COADRO” (quadro), “CAZA” (casa), “CABESA” (cabeça), “MEZA” (mesa), “MELN”, “MECIA” (melancia). Alguns alunos, porém, escreveram apenas uma ou duas palavras, e uma aluna em

especial escreveu duas palavras de forma “espelhada”, com as letras ao contrário. A pesquisadora perguntou então sobre essa aluna à professora, a qual disse que esta é a aluna mais nova da sala (5 anos) e a que mais apresenta “dificuldades de leitura e escrita” (fala da professora). Os alunos participaram com interesse da atividade (Anexo 4, p. 131-132).

A segunda atividade foi o “Bingo de sílabas e palavras”, na qual a pesquisadora entregou uma cartela de cartolina para cada aluno, dividida em seis partes. A pesquisadora e a professora distribuíram algumas tampinhas em cada mesa para as crianças marcarem as palavras sorteadas. A professora se prontificou a ajudar e foi escrevendo no quadro as palavras ditas pela pesquisadora para as crianças acompanharem. As duas, entretanto, pediam às crianças para prestarem atenção à palavra e a conferirem em suas cartelas. Todos os alunos participaram com entusiasmo; alguns, por não marcarem nenhuma palavra, ficavam tristes, falavam, queriam que fosse sorteada alguma palavra de sua cartela. Por ser uma turma de alunos pequenos (5, 6 e 7 anos) e visto que alguns apresentam momentos diferenciados de leitura e escrita, o desempenho deles foi de certa forma favorável. A aluna que escreveu de forma “espelhada” na atividade anterior conseguiu reconhecer as palavras ditas em sua cartela e marcou três palavras sorteadas. A professora mostrou a dois alunos que havia uma palavra em sua cartela que já havia sido dita. De maneira geral, os alunos conseguiram observar e marcar as palavras.

Uma aluna ganhou o jogo, ficou eufórica, gritou, veio correndo trazer a cartela para a pesquisadora conferir. Ela foi conferida em voz alta e, junto com os alunos, observando as palavras escritas no quadro e verificando que a menina realmente tinha ganhado.

A partir desta atividade, constata-se o que Silva (2006) afirma sobre a importância da brincadeira para a aprendizagem dos alunos:

A brincadeira, além de desenvolver uma série de atividades lúdicas, assume uma fundamental importância no processo de aprendizagem infantil, assume a função de promover o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo, e a construção do conhecimento (p. 68).

No sétimo dia de intervenção (23/10/2008), as atividades aplicadas foram: “Jogo do alfabeto” e “Qual é o número?”.

Objetivos das atividades e o que foi conseguido com as mesmas:

As duas atividades desenvolvidas tiveram os seguintes objetivos: despertar o raciocínio, a atenção e a agilidade das crianças.

As atividades foram realizadas fora da sala de aula, em um espaço amplo. A pesquisadora e a professora saíram com os alunos, fizeram um círculo e se sentaram no chão, porém a professora preferiu ficar do lado de fora, apenas observando. A pesquisadora perguntou então aos alunos se lembravam qual era a atividade realizada no encontro anterior. Alguns disseram que sim, mas não souberam dizer o nome das brincadeiras (“Carta de palavras” e “Bingo de sílabas e palavras”); outros disseram: “Ah, foi aquela em que a gente escreveu palavras”.

Em seguida, a pesquisadora disse que hoje seriam trabalhadas novamente as letras do alfabeto e que a primeira brincadeira se chamava “Jogo do alfabeto”. Levou-se para essa brincadeira um saco com as letras do alfabeto confeccionadas com cartolina, e um aluno do círculo retiraria uma letra, e um de cada vez teria que falar uma palavra com aquela letra. No começo, todos queriam falar ao mesmo tempo, mas a pesquisadora disse que teria que ser um de cada vez, para que todos pudessem participar. Alguns repetiam as palavras já ditas, outros não sabiam dizer, porém a maioria participou bem. Uma aluna em especial disse que “não lembrava” nenhuma palavra com todas as letras que foram sorteadas e, quando falou, repetiu a palavra que o colega anterior havia dito; estava um pouco envergonhada. Segundo a professora, é uma menina que “só brinca com meninos e é criada pela avó”. De acordo com ela, a menina apresenta “dificuldades” de relacionamento com as outras meninas e nunca gosta de perder: “É uma aluna difícil”, disse a professora, sem sequer pensar na hipótese de ser apenas uma escolha da menina em relação às amigas, e não dificuldades. A professora, nesse momento, estigmatizou a menina por ser de determinada maneira e pelo fato de ser criada pela avó e não pelos pais.

A brincadeira se repetiu três vezes, ou seja, três letras foram sorteadas por alunos diferentes e em círculo todos foram falando palavras que conheciam. Enfim, foi uma atividade de que os alunos participaram ativamente e em que conseguiram desenvolver a atenção e o raciocínio.

A segunda brincadeira, denominada “Qual é o número?”, teve como objetivos: despertar nos alunos o raciocínio, a noção de número, de seqüência, a capacidade de memorização.

A pesquisadora falou então a eles que escolheria um número de 1 a 30 (não mais do que isso para não dificultar a participação deles) e que um de cada vez diria um número qualquer, e a pesquisadora responderia apenas se é “maior” ou “menor” do que o número escolhido. Quem acertasse escolheria um novo número e a brincadeira prosseguiria. A pesquisadora escolheu o número 15. Um de cada vez foi falando um número qualquer, porém a maioria falava números acima de 30 (como, por exemplo: 35, 39, 48...), e o tempo todo a pesquisadora ressaltava: “É entre 1 e 30! Não é maior do que 30”. Um aluno acertou, e a pesquisadora disse que todos batassem palmas para ele; disse-lhe para falar no ouvido dela qual o número escolhido por ele, para ela ajudá-lo a dizer se era maior ou menor para os colegas. O aluno escolheu o número 29, e, à medida que os colegas diziam um número, ele em seguida já respondia se era maior ou menor, ou então dizia: “Não é esse número, não!” Tratava-se de um dos alunos de 7 anos, o qual já escreve e lê com fluência, é mais desenvolvido nesse aspecto do que os outros. Os colegas demoraram a adivinhar, e ele foi ficando inquieto e disse: “Se ninguém acertar, vou ter que falar”. Alguns, fora da sua vez, falavam o número, queriam participar, porém a ordem foi seguida e outro aluno acertou.

Constatou-se com esta brincadeira que as crianças estão em processo de aprendizagem dos números, portanto algumas vezes fica difícil imaginá-los, perceber quais são maiores ou menores. A professora disse ao final que eles “entendem melhor os números quando eles veem”. Realmente, nessa idade é mais fácil compreender aquilo que é visto, que é palpável, concreto; entretanto, alguns alunos mostraram que são capazes de imaginar e fazer associações (por exemplo: associar que se um número é maior do que 28 e menor do que 30, ele é o 29), tanto que queriam falar para acertar o número.

No oitavo dia de intervenção (28/10/2008) seriam feitas duas atividades (“Palavras complicadas” e “Última sílaba”); entretanto, quando a pesquisadora chegou à sala de aula, a professora avisou que iria levá-los ao parque antes das atividades, pois havia combinado com a professora da outra sala de levá-los naquele horário (que seria da outra sala, às 16 h). Então, a pesquisadora os acompanhou até o parque e aproveitou para observá-los mais uma vez.

Dessa forma, como os alunos foram primeiro ao parque, o tempo destinado às atividades ficou restrito e só foi possível realizar uma atividade (“Palavras complicadas”).

Após saírem do parque, as crianças limpavam os pés e beberam água antes de entrar na sala. A professora pediu então que todos os alunos se sentassem para ouvir o que a “Professora Tatiana” iria falar para eles fazerem (essa era a forma como a professora chamava a pesquisadora diante dos alunos). Como de costume, eles ficaram ansiosos e curiosos para saber o que seria feito.

Objetivos da atividade e o que foi conseguido com a mesma:

A brincadeira denominada “Palavras complicadas” tem os seguintes objetivos: desenvolver raciocínio, agilidade, atenção, coordenação, escrita e vocabulário.

A pesquisadora disse à professora que a brincadeira seria feita em dois grupos, A e B. Pediu a ela que os grupos fossem divididos de forma mista (para não haver disputa de gênero) e em duas filas. A professora sugeriu então que ela chamasse um aluno para um grupo e a pesquisadora para outro, e assim foi feito: a professora chamava um menino (a) para um grupo e a pesquisadora outro menino (a) para o outro grupo. Como havia 22 alunos, foram formados dois grupos de 11 alunos. Em seguida dividiu o quadro em duas partes, sendo um lado para o grupo A e o outro para o grupo B. Os alunos ficaram sentados no chão e em fila.

A brincadeira deu-se então da seguinte maneira: a pesquisadora dizia uma palavra qualquer, e as primeiras crianças de cada grupo iam até o quadro para escrever no local demarcado do seu grupo e depois iam para o final da fila. Se escrevessem corretamente, o grupo marcaria um ponto. A brincadeira seguiu até que o aluno que era o primeiro da fila retornasse ao lugar, ou seja, todos participaram. O grupo B ganhou, marcando ao todo 11 pontos (todos acertaram); o grupo A marcou 8 pontos (três erraram). A pesquisadora optou por não escolher palavras muito grandes ou complicadas (como sugere o nome da brincadeira) até pela questão do tempo, que havia ficado restrito, e também para não gerar o desinteresse dos alunos.

Esta foi a brincadeira em que os alunos demonstraram maior interesse e houve a participação de todos, que exclamavam: “O nosso grupo vai ganhar! O nosso grupo vai ganhar!” Assim, os dois grupos ficaram empolgados, diziam que queriam ganhar, os alunos ficavam ansiosos para chegar a sua vez de ir ao quadro, escrever e “ganhar”. Percebeu-se também grande entusiasmo da professora ao notar a empolgação e participação dos alunos. Ela afirmou que tinha gostado da brincadeira e que irá utilizá-la com os alunos em uma outra

oportunidade. Foi uma brincadeira divertida e agradável, proporcionando momentos de descontração e alegria.

Considerando o lúdico como o agregador geral de termos como jogo, brinquedo e brincadeira, conforme explicitado na introdução desta pesquisa, a relação citada no parágrafo anterior que houve entre os grupos de alunos pode ser considerada como parte de uma atividade lúdica. Brenelli (1996) afirma:

[...] jogar é estar interessado, não pode ser uma imposição; é um desejo. O sujeito quer participar do desafio, da tarefa. Perder ou ganhar no jogo é mais importante para ele mesmo do que como membro de um grupo. Isto porque é o próprio jogador que se lança desafios, desejando provar seu poder e sua força mais para si mesmo que para os outros (p. 27).

A partir disto, percebeu-se que os alunos da turma pesquisada faziam questão de participar das atividades propostas.

Quanto aos alunos que estavam em diferentes momentos de aprendizagem das palavras escritas, notou-se que estão em processo de compreensão das sílabas, como, por exemplo, na palavra “papai”: uma criança, ao escrever, escreveu “papani”; ficou em dúvida, apagou e reescreveu três vezes, até que se perguntou a ela se era isso mesmo e ela disse que sim. A pesquisadora, após as crianças voltarem para a fila, mostrou a palavra, pronunciando-a pausadamente. Já a palavra “abacaxi” os alunos que foram ao quadro escreveram corretamente e rápido; demonstraram felicidade ao perceber que sabiam escrever. Isto demonstra que as atividades lúdicas contribuem também para diagnosticar os diferentes momentos de aprendizagem em que as crianças se encontram.

A outra atividade programada para ser realizada neste mesmo dia (“Última sílaba”) não foi possível devido ao tempo que havia terminado (já estava no horário de saída dos alunos). Ficou combinado então que seria no próximo dia.

No dia em que seria o penúltimo da intervenção (29/10/2008), a professora havia pedido à pesquisadora que viesse às 16h 30 min e não às 16h, como estava programado. Porém, ao chegar à escola, a professora informou que estava atrasada com as atividades de sala; como o tempo ficaria restrito novamente e não daria tempo de desenvolver as duas atividades, ficou acertado que o próximo encontro seria no dia seguinte (30/10/2008 – dia que seria o último, de acordo com o cronograma; assim, este ficou sendo o penúltimo, e o dia 06/11/2008 o último).

O penúltimo dia da intervenção aconteceu em 30/10/2008. A pesquisadora chegou à sala e a professora estava terminando uma atividade com os alunos; pediu que terminassem logo, guardassem seus materiais e aguardassem para saber quais seriam as próximas atividades. A pesquisadora disse então à professora que as atividades de hoje seriam novamente em dois grupos. Os grupos foram divididos da mesma maneira (A e B): a professora chamava um aluno para um grupo e a pesquisadora para outro, alternando meninos e meninas. Eles se sentaram no chão, próximos ao quadro; um grupo ao lado direito e o outro ao lado esquerdo. Os grupos foram mantidos para as duas atividades, que se denominam: “Produção de texto coletiva” e “Última sílaba”.

Objetivos das atividades e o que foi conseguido com as mesmas:

As atividades realizadas neste dia tiveram como objetivos, de maneira geral, desenvolver o raciocínio, a imaginação, agilidade, atenção, criatividade e capacidade de formar frases/textos.

A primeira atividade foi a “Produção de texto coletiva”, em que a pesquisadora levou uma história formada por três “tirinhas”, coladas em uma cartolina. Pediu ao grupo “A” que criasse um texto para o primeiro quadrinho (o grupo B ficou apenas observando); em seguida o grupo “B” criou a seqüência da história para o segundo quadrinho. Ao final, os dois grupos tiveram que escolher um final para a história e um título. Todos queriam participar, falavam ao mesmo tempo, e era preciso pedir silêncio e organização o tempo todo para que pudessem compreender e participar das atividades; ficaram eufóricos, cada um falava uma coisa. Então a pesquisadora foi escrevendo a história no quadro (com letra de fôrma) de acordo com o que a maioria dos alunos sugeria.

Percebeu-se grande empolgação dos alunos durante a atividade. Ficaram encantados com as figuras, queriam criar as frases; alguns queriam falar apenas sobre o final, o que aconteceu no último quadrinho. Enfim, de modo geral, constatou-se que as crianças possuem grande capacidade de imaginação, de sequenciação, de contexto geral, de realidade e conseguiram participar com êxito da atividade.

Logo em seguida, com as crianças ainda sentadas ao chão e em grupo, a pesquisadora iniciou a próxima atividade: “Última sílaba”. Para isto o quadro foi dividido em duas partes (A e B), para marcar os pontos. A pesquisadora iniciou a brincadeira falando uma

palavra (“escola”). O grupo “A” deveria então criar uma outra palavra iniciada com a última sílaba da palavra dita, ou seja, “LA”; em seguida, o grupo “B” teria que dizer outra palavra com a última sílaba dita pelo grupo “A”, e assim por diante. A empolgação dos alunos foi tamanha que, enquanto um grupo deveria escolher uma palavra, o grupo adversário pronunciava diversas palavras; todos queriam participar, falavam bastante e então a pesquisadora explicou a eles que, se um grupo dissesse uma palavra durante a vez do outro, este acabaria ganhando, pois “copiaria” a palavra dita por eles. Disse também que não poderiam ser ditas palavras terminadas em “ÃO”, pois não existem palavras iniciadas com essa sílaba.

No último dia de intervenção (06/11/2008), foram realizadas três atividades. Uma delas (“Telefone sem fio”) seria realizada no penúltimo dia, porém, como não foi possível devido à falta de tempo (aspecto levantado diversas vezes pela professora como o grande responsável pela ausência do lúdico em suas aulas, e observado também durante a intervenção), foi realizada no último dia. As outras foram: “Corre Cotia” e “Boneca de lata”.

Objetivos das atividades e o que foi conseguido com as mesmas:

As brincadeiras aplicadas neste dia apresentam os seguintes objetivos: exercitar memória, atenção, criatividade e coordenação motora. São brincadeiras de culminância para despertar a agilidade e a socialização dos alunos.

A primeira brincadeira realizada foi “Telefone sem fio”. A pesquisadora e a professora fizeram um círculo com os alunos no espaço externo da sala. A pesquisadora perguntou então aos alunos quem conhecia a brincadeira, alguns disseram que sim e quiseram explicar. Iniciou-se a brincadeira quando a pesquisadora disse uma frase a um dos alunos, que deveria passar a frase para o colega ao lado, e assim por diante. Pediu a todos que ficassem em silêncio aguardando a sua vez de ouvir e passar a frase ao colega ao lado. Percebeu-se que todos estavam ansiosos para chegar a sua vez, ficaram em silêncio e participaram com entusiasmo da brincadeira. A pesquisadora sempre lhes dizia que falassem com calma a frase ao colega, que prestassem atenção para que a frase chegasse ao final exatamente como começou. Ao final, a última criança a dizer a frase a falou praticamente igual à frase inicial, faltou apenas uma palavra. Isso demonstrou que as crianças realmente se interessaram pela brincadeira, estavam atentos, entretanto em algum momento uma palavra foi esquecida.

Novamente outra frase foi dita pela pesquisadora, iniciando a brincadeira na ordem inversa e com outro aluno. A frase era um pouco menor, porém assim mesmo não chegou ao final da mesma maneira; uma palavra foi invertida, o que mostrou, mais uma vez, que as crianças estavam atentas, pois somente uma palavra foi trocada e, possivelmente, poderia ter sido totalmente trocada. A pesquisadora disse então que mais uma frase seria falada e que eles deveriam prestar mais atenção para a frase chegar correta dessa vez. E foi o que aconteceu: como eles queriam acertar e estavam ansiosos, parece que estavam ainda mais atentos e a frase chegou ao final da mesma maneira.

A próxima brincadeira realizada foi “Corre Cotia”, da qual as crianças participaram com grande entusiasmo também. Sabiam a letra da música e todas queriam correr e “pegar” o colega, para que este virasse “galinha choca” e ficasse no centro da roda. A professora sugeriu que os alunos tirassem os calçados para não escorregar na hora de correr, visto que depois os levaria ao parque. Durante a brincadeira, como os alunos começaram a cantar a música rapidamente e se empolgaram bastante, a professora “encurtou” a música, cortando-a pela metade para que terminassem logo. Na próxima rodada, a pesquisadora cantou com os alunos a música num ritmo mais calmo, e eles foram acompanhando. Alguns estavam desatentos, não percebiam quando era a sua vez, os outros falavam e logo a criança participava da brincadeira atentamente. Nenhum deles queria virar “galinha choca” e permanecer no centro da roda. Foi a brincadeira do dia que durou mais tempo; as crianças realmente gostaram e não queriam parar de brincar.

Então a pesquisadora pediu a eles que ficassem em pé para brincarem de “Boneca de lata”, uma brincadeira cantada em que as crianças devem mencionar partes do corpo e, a cada parte mencionada, aumentar um número. Esta brincadeira trabalha com as crianças o raciocínio, a memorização, a atenção, a coordenação motora, e os alunos, de modo geral, participaram de forma positiva da brincadeira, pois muitos já a conheciam; os que não a conheciam prestavam atenção naqueles que sabiam ou então na pesquisadora. Por ser uma brincadeira em que eles puderam se movimentar bastante, ficar livres, cantar, os alunos mostraram bastante empolgação, porém alguns se dispersaram, correram e não quiseram participar. As crianças mostraram atenção à brincadeira, sabiam qual era o próximo número, sugeriam partes do corpo para acrescentar à música e participaram com empolgação. Nesse momento, a professora teve que se ausentar do local para socorrer uma aluna que havia batido a cabeça no banheiro, e os alunos ficaram bastante inquietos (puxavam o cabelo um do outro, empurravam, batiam). Ao final da brincadeira, a pesquisadora cantou algumas músicas

infantis com eles para distraí-los até que a professora voltasse. Quando a professora voltou, a pesquisadora disse a ela que entregaria uma pequena lembrança a ela e aos alunos, como forma de agradecimento pela receptividade e atenção durante todo o período da pesquisa. Então as crianças colocaram seus calçados novamente (a professora havia desistido levá-las ao parque, pois faltava pouco tempo para irem embora) e se sentaram no chão. A pesquisadora chamou um a um e lhes entregou um saquinho com alguns doces (bala, pirulito, chiclete, paçoca); entregou também à professora e aos filhos dela. Dirigiu-se até a sala da diretora para lhe agradecer e entregar também a lembrancinha, porém ela não estava; então a deixou com a professora para que esta lhe entregasse depois.

Foi um período rico em trocas de experiências, aprendizado e companheirismo. A pesquisadora, a professora e os alunos puderam aprender e ensinar coisas novas, viveram momentos de alegria e descontração.

4.3 Análise dos resultados obtidos

Os dados discutidos no capítulo anterior serão abordados neste, com base na fundamentação teórica do tema, a partir dos objetivos específicos da pesquisa:

- a) Analisar a utilização de atividades lúdicas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental;
- b) Identificar a concepção da professora em relação ao uso de atividades lúdicas no Ensino Fundamental;
- c) Observar o interesse das crianças durante as atividades lúdicas propostas pela pesquisadora.

4.3.1 A professora pesquisada

No que se refere à utilização do lúdico, constatou-se que a professora desta turma não utiliza com frequência esse instrumento, embora tenha em sua sala de aula um armário

repleto de jogos. Como já foi dito, ela mesma afirmou que barreiras como a falta de tempo a impedem de desenvolver um planejamento diferenciado. Para ela, “a ludicidade favorece o desenvolvimento da aprendizagem infantil, já que as crianças nem percebem que estão aprendendo algum conhecimento novo, é algo natural”. A escola, na percepção da professora, deveria trabalhar as seguintes atividades: “Jogos de mesa, recreações dirigidas, cantigas de roda, brincadeiras folclóricas. Os professores devem envolver atividades lúdicas em seu planejamento e saber o que ele quer atingir com estas atividades: ‘Que tipo de habilidade eu quero que o meu aluno tenha com esse tipo de brincadeira?’ Essas atividades podem e devem fazer parte do dia-a-dia escolar” (Fala da professora da turma – Anexo 1).

Neste sentido, a professora aproxima-se do que afirma Lima (1991):

No planejamento precisam ser explicitados os conceitos a serem desenvolvidos, os conteúdos a serem trabalhados e as expectativas de realização das crianças. A partir dessa definição, deve-se selecionar o tipo de atividade que poderá ser utilizado para atingir tal fim, o qual poderá ser alguma forma de jogo ou expressão artística (p. 29).

Porém, apesar de saber da importância do uso de atividades lúdicas para a aprendizagem das crianças, a professora reconhece que possui algumas dificuldades: “Olha, às vezes eu tenho dificuldade com jogos de mesa, por ter muitos alunos, que ainda precisam muito da minha presença para resolver certos problemas, e por isso sinto que não consigo atingir o meu objetivo. E, quando temos atividades fora da sala de aula, eles ficam bem agitados, e depois é difícil voltar à rotina”.

A professora apresenta as adversidades que enfrenta no dia-a-dia da escola e que muitas vezes a impedem de diversificar suas aulas, como, por exemplo: a falta de recursos lúdicos e pedagógicos disponíveis para os professores e alunos, a falta de tempo, os alunos que ainda necessitam do auxílio constante dela para solucionar alguns problemas, conforme explicitado no parágrafo anterior, entre outras. A escola em questão não dispõe de material didático que proporcione atividades lúdicas. Cabe às professoras confeccionarem ou comprarem os seus, se quiserem. Porém, como a professora mesma disse em uma das entrevistas, fez alguns cursos e oficinas de jogos pela prefeitura, mas nada muito específico. Conforme a fala da professora: “Os recursos lúdicos que eu tenho são meus... Eu tenho um armário só com jogos! [...] Não, não possui, porque é uma escola nova... O que eu tenho a gente confeccionou ou é meu mesmo, comprado”.

O papel da escola, para a professora, é o seguinte: “[...] eu acho que hoje a escola educa e ensina, né, porque não tem como, a gente pensa assim: não tem como você vê uma

criança jogando papel no chão e falar pra criança, é, deixar por isso mesmo. ‘Ah, porque não é a minha função. Eu não vou limpar a escola’. Então, eu acho que a escola educa, ensina a falar ‘muito obrigado’, ‘com licença’, ‘por favor’ e eu acho que isso anda junto...” (Fala da professora da turma).

A professora demonstra preocupação com uma educação que não se restrinja ao “bê-á-bá”. Neste sentido, aproxima-se dos autores estudados nesta pesquisa. O papel da educação, para Vigotski, como já foi citado por Duarte (2000), é “promover o desenvolvimento intelectual da criança, alcançando uma síntese que supere tanto a dificuldade de abstração do pensamento cotidiano quanto o caráter inicialmente verbalista que os conceitos científicos têm para a criança” (p. 202). Inicialmente, os conceitos científicos, como expressou Vygotsky (1993), têm apenas função verbal para a criança, que desconhece seu significado; aos poucos, vai adquirindo condições para compreender os conteúdos que lhe são ensinados na escola.

4.3.2 Os alunos da turma pesquisada e as atividades lúdicas

Os alunos da turma pesquisada apresentam, conforme já foi dito no item 3.1, momentos diferenciados de aprendizagem; no entanto, nas atividades propostas pela pesquisadora, todos mostraram interesse. Ainda conforme o item 3.1, a participação não ocorreu de forma homogênea, o que confirma a posição de teóricos que estamos utilizando nesta pesquisa, tais como Vigotski (2000), que compreende que o processo de aprendizagem ocorre de forma singular em cada criança.

O que pôde ser percebido durante a intervenção e as observações foi que, de maneira geral, os alunos se mostraram atentos às atividades, participaram ativamente da maioria delas, dedicavam-se ao máximo à realização das atividades, porém apresentaram, conforme já foi dito, momentos diferenciados da leitura e escrita e da apreensão do sistema numérico.

Durante a intervenção, foi possível observar que as atividades propostas contribuíram para a aprendizagem dos alunos. Com relação às atividades do “Jogo do Dominó”, “Tangran”, “Número certo” e “Qual é o número?”, elas serviram, de modo geral, para diagnosticar, juntamente com a professora, as inúmeras possibilidades para reorganizar

atividades relacionadas a números, levando em consideração os diferentes momentos de aprendizagem em que as crianças se encontram. No “Jogo do dominó”, verificou-se que algumas crianças solicitavam o auxílio da professora e/ou da pesquisadora para fazer operações de adição e subtração para, a partir daí, encaixar a peça correta no jogo; com este jogo, foi possível verificar que, embora as crianças conheçam o sistema numérico, algumas estão na fase inicial da compreensão das operações matemáticas.

O jogo do “Tangran”, que teve como objetivos trabalhar o raciocínio, a imaginação e a criatividade, era também um desafio para os alunos, que deveriam criar figuras a partir de sete peças em formas geométricas. Alguns criaram figuras embasadas em desenhos que a pesquisadora mostrou, criadas a partir do Tangran. Outros, mesmo observando as figuras, apresentaram dificuldades para criar, e outros conseguiram e criavam suas próprias figuras. De modo geral, os objetivos da brincadeira foram alcançados, e pôde-se constatar que as crianças desta idade têm potencial para aprender matemática brincando e se divertindo.

A brincadeira denominada “Número certo” tinha como objetivos desenvolver a compreensão, a atenção e a memorização. Os alunos mostraram interesse e participaram com empolgação, logo que compreenderam a brincadeira. Como deveriam dizer números de 1 a 23, teriam que pensar em qualquer número entre esses; às vezes demoravam a responder, mas todos participaram. Os alunos deveriam usar a atenção e a memória para saber qual número poderiam dizer. Participaram com interesse e empolgação, procurando sempre resolver suas dúvidas.

Quanto à educação matemática, Brenelli (1996) aponta o seguinte:

Uma área de ensino que se tem voltado à questão do jogo é a matemática. No entanto, ainda é comum a ênfase nos materiais concretos e no material estruturado como recursos didáticos. Esta referência, no dizer de Moura (1990), talvez se deva à oposição entre brincar e aprender. Pouco a pouco, porém, foi-se tomando consciência de que ensinar matemática envolvia variáveis que transcendiam ao simples ato de transmitir conhecimentos. [...] As concepções epistemológicas e psicológicas voltadas a uma aprendizagem real orientam uma definição mais precisa do que seja jogar e aprender em matemática (*ibid.*), e o lugar do jogo neste contexto, valorizando, na educação matemática, a concepção de que o conhecimento se constrói (p. 23).

Nas demais atividades da intervenção, foi possível perceber o interesse e o “avanço” dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, nas atividades denominadas: “Complete as frases”, “Qual é a palavra?”, “O que é, o que é?”, “Bingo de sílabas e palavras”, “Jogo do alfabeto”, “Última sílaba”, “Telefone sem fio” e

“Produção de texto coletiva”, foi possível verificar oralmente a compreensão das crianças quanto às sílabas, palavras e frases trabalhadas. Nas atividades “Carta de palavras” e “Palavras complicadas”, pôde-se observar a compreensão dos alunos quanto à forma escrita das palavras. As atividades “Jogo da memória”, “Adoleta”, “Corre, Cotia” e “Boneca de lata”, além de desenvolver memória, atenção, raciocínio e agilidade motora, também serviram para despertar prazer e alegria em brincar, ensinando conteúdos pertinentes à primeira série do Ensino Fundamental.

Na atividade “Complete as frases”, os alunos deveriam, através do raciocínio, organizar e relatar fatos em seqüência, trabalhando assim as palavras e frases oralmente, continuando a ordem da brincadeira. Eles demonstraram interesse e participaram com empolgação, de maneira satisfatória.

Na brincadeira “Qual é a palavra?”, os alunos, em grupos, deveriam reconhecer as palavras que a pesquisadora escrevia no quadro, as quais foram escritas faltando algumas letras. Alguns disseram que sabiam, reconheceram a palavra, diziam que queriam escrever no quadro; outros reconheceram, mas não sabiam escrevê-la. Verificou-se, portanto, que muitos alunos, embora reconhecessem as palavras, ainda não conseguiam transcrevê-las.

“O que é, o que é?” teve como objetivos desenvolver a criatividade, o senso de humor, a agilidade mental e o vocabulário dos alunos. As crianças ficaram sentadas em círculo, e uma delas deveria sair para que a palavra fosse dita ao grupo, e esta criança deveria tentar acertar depois, fazendo perguntas aos colegas, que deveriam responder somente “sim” ou “não”. Embora alguns alunos tentassem revelar a palavra ao colega, a brincadeira despertou o vocabulário dos alunos e permitiu-lhes criar, imaginar.

No “Bingo de sílabas e palavras”, os objetivos foram: desenvolver o vocabulário, atenção e raciocínio. Foi entregue uma cartela a cada aluno, dividida em seis partes, e cada um deveria marcar as palavras sorteadas com tampinhas de garrafa. Os alunos mostraram interesse e participaram com atenção, verificando suas cartelas. Visto que eles ainda apresentam momentos diferenciados de leitura e escrita, seu desempenho foi favorável. Alguns estavam distraídos e não marcaram algumas palavras, mas de modo geral conseguiram acompanhar o desenvolvimento do jogo.

O “Jogo do alfabeto” teve como objetivos despertar o interesse, a atenção e a agilidade das crianças. Os alunos deveriam dizer, um de cada vez, uma palavra com a letra sorteada por algum aluno. Como eram muitos alunos, alguns não sabiam mais qual palavra

falar ou repetiam as palavras já ditas. Contudo, houve, como afirma Redin (2007), “[...] a interatividade do grupo, acreditando que o respeito à diversidade, à diferença e à singularidade fazem parte do mesmo processo” (p. 93). Os alunos, de forma geral, mostraram interesse e agilidade em falar as palavras com as letras escolhidas.

“Última sílaba” teve os seguintes objetivos: desenvolver o raciocínio, a agilidade, a atenção e criatividade. O quadro foi dividido em duas partes e os alunos em dois grupos (A e B). A pesquisadora começou a brincadeira dizendo uma palavra (“escola”), e um aluno do grupo A escreveu uma palavra com a última sílaba desta palavra, ou seja, com LA; outro aluno do grupo B deveria escrever uma palavra com a última sílaba desta palavra, e assim por diante. Os alunos demonstraram bastante empolgação com a brincadeira, participaram com interesse, e isto serviu para perceber quais alunos realmente conseguiam escrever as palavras que ouviam. Alguns ainda apresentavam certa dificuldade com a percepção de algumas palavras, mas procuravam superá-la, tentando escrever novamente a palavra.

Na brincadeira do “Telefone sem fio”, os objetivos foram: exercitar a memória e atenção, além de socializar os alunos. Esta brincadeira já era conhecida dos alunos, e alguns quiseram explicar. A pesquisadora iniciou a brincadeira citando uma frase, que chegou parecida ao final. Na segunda vez, aconteceu a mesma coisa, pouca coisa foi mudada, e, na última vez, a frase chegou corretamente ao final. O que se percebeu com esta brincadeira é que, conforme as crianças iam acertando, ou seja, conforme a frase ia chegando ao final o mais parecida com a original, mais aumentava o interesse das crianças em continuar a brincadeira. A brincadeira, como afirmou Brenelli (1996) em uma citação no item 4.2, deve ser um desejo e não uma imposição ao aluno, pois o mais importante é ele mesmo se lançar desafios, perdendo ou ganhando. Assim, os alunos demonstraram grande interesse com esta atividade, pois sentiram-se desafiados pela tarefa de passar uma determinada frase adiante.

A “Produção de texto coletiva” teve como objetivos desenvolver o raciocínio, a imaginação, atenção, criatividade e capacidade de formar frases e textos. A pesquisadora levou uma história em quadrinhos colada em uma cartolina; a turma foi dividida em dois grupos, e cada um deveria criar uma história para cada quadrinho, e os dois deveriam criar juntos um final para a história. Os alunos ficaram empolgados com os quadrinhos, queriam criar a história, falavam o tempo todo e usaram bastante a imaginação, que, de acordo com Vigotski (1998), “[...] não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas” (p. 107). Neste sentido, foi possível perceber que as crianças, de fato,

conseguiram, com atenção, imaginar e criar histórias a partir de figuras, usaram sua imaginação e criatividade, formularam frases com sentido, oralmente e em sequência de fatos.

Na brincadeira denominada “Carta de palavras”, as crianças deveriam escrever, numa folha repartida em três partes e entregue pela pesquisadora, o maior número de palavras com a letra que fosse sorteada por ela. As crianças foram escrevendo as palavras que sabiam; algumas escreveram mais palavras, outras menos, mas de modo geral todas conseguiram escrever, ainda que com alguns erros comuns nessa idade. Por meio da interação com os colegas mais experientes, conforme afirma Vygotsky (1993), a menina poderia se desenvolver satisfatoriamente, ou poderá fazê-lo com o auxílio e cuidado da professora.

A brincadeira “Palavras complicadas” tinha os seguintes objetivos: desenvolver o raciocínio, atenção, agilidade, coordenação, escrita e vocabulário. As crianças ficaram sentadas no chão e em fila, divididas em dois grupos, e uma de cada grupo ia ao quadro escrever a palavra que a pesquisadora pronunciava, sem copiar uma da outra. Quando o aluno escrevia, ia para o final da fila, e a sequência ia seguindo, terminando apenas quando o primeiro da fila retornasse ao lugar, para haver a participação de todos. O grupo vencedor escreveu corretamente todas as palavras, e o outro grupo errou apenas três, ou seja, de modo geral os alunos mostraram considerável avanço quanto à escrita das palavras. Apesar do nome da brincadeira, optou-se por dizer palavras fáceis, para estimular a participação e o interesse dos alunos. Com esta brincadeira, os alunos demonstraram aquilo que estavam aprendendo, mostraram seus avanços e suas dificuldades com as palavras na forma escrita.

Na brincadeira “Adoleta”, o que se percebeu é que alguns alunos estavam em processo de aprendizagem da lateralidade, de coordenação e estavam atentos. À medida que a roda ia diminuindo, aumentava a empolgação dos alunos, para ver quem iria ganhar. O “Jogo da memória” teve como objetivos despertar a atenção e a memória das crianças, as quais demonstraram bastante interesse em acertar, gostaram das figuras, e todas participaram. A pesquisadora e a professora foram passando pelas mesas e mostrando a elas as regras do jogo. Assim, com essas atividades, foi possível proporcionar às crianças momentos em que elas pudessem, além de se descontraírem, brincar, raciocinar, desenvolver a atenção e memória.

“Corre Cotia” e “Boneca de lata” foram as brincadeiras realizadas no último dia da intervenção, como forma de descontraírem as crianças e socializá-las. A brincadeira “Corre Cotia” teve como objetivos desenvolver a coordenação motora e agilidade, além de observar a participação e interesse dos alunos, que participaram com entusiasmo. Além disso, foi uma brincadeira de culminância e de descontração. Já a brincadeira “Boneca de lata” serviu para

demonstrar quais alunos conseguiam formar mentalmente a seqüência dos números, a cada vez que a música era cantada. Eles deveriam acrescentar uma parte do corpo e um número. Foi possível, assim, desenvolver o conhecimento e a percepção das partes do corpo, a seqüência numérica, a memória e a atenção dos alunos, que demonstraram prazer em participar. A partir daí, pôde-se trabalhar os números com os alunos, a matemática. Brenelli (1996) cita Moura, que afirma que “[...] a perspectiva do jogo na educação matemática não significa ser a ‘matemática transmitida de brincadeira’, mas a ‘brincadeira que evolui até o conteúdo sistematizado’” (p. 24).

Sobre as atividades lúdicas numa intervenção pedagógica, como no caso desta pesquisa, Brenelli (1996) também afirma o seguinte:

As atividades lúdicas propostas na intervenção pedagógica relacionam-se ao “fazer” e “compreender” visto que o jogo de regras implica a construção de procedimentos e a compreensão das relações que favorecem os êxitos ou fracassos. Assim sendo, o êxito no jogo depende da compreensão do mesmo (p. 38).

Reiteramos que fica explícita, no nosso trabalho de pesquisa, a importância de desenvolver atividades lúdicas com vistas ao aprendizado das crianças, sobretudo daquelas que se encontram nos anos iniciais da escolarização, pois as atividades lúdicas fazem parte da cultura e do cotidiano das pessoas, conforme expressam Vigotski (1998) e Heller (1997), cabendo à educação escolar se apropriar didaticamente dessas atividades.

Finalmente, reiteramos o pensamento de autores como Vigotski (2000), Leontiev (1978), Elkonin (1998) e Wallon (1975), entre outros, que enfatizam a idéia de que a presença do lúdico contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo de diversas fontes de pesquisa a respeito da importância de jogos para a aprendizagem, verificou-se que, para os autores pesquisados, as atividades lúdicas são importantes para a educação, pois favorecem o desempenho da motricidade da criança, preparam o aluno para a compreensão de regras e assimilação do real.

Por meio dos jogos, é possível contribuir para educar a criança para a vida, permitindo-lhe assimilar a cultura do meio em que vive, interagir com as condições oferecidas pelo mundo, aprendendo assim a cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social e, principalmente, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com autores como Pedroza (2005), Araújo (1992), Elkonin (1998) e Rizzo (1982), o termo “jogo” existe há muito tempo na história. Para cada povo, no decorrer da história, a palavra “jogo” possuía um significado, porém, de modo geral, era considerado como algo que proporcionava prazer, alegria, satisfação e ludicidade.

Assim, sendo o jogo algo que desperta prazer e satisfação, é também, de acordo com Wallon (1975), algo que se opõe à “atividade séria” dos adultos que é o trabalho, considerada a atividade necessária para a sobrevivência na sociedade capitalista. Ao estar com a criança em momentos de diversão e entretenimento, o adulto se sente “de volta à infância”, permitindo-se ser livre, imaginar, criar, “brincar”, como se essas fossem atividades consideradas pertencentes exclusivamente ao universo infantil.

As atividades lúdicas têm valor educativo não apenas porque utilizam e incorporam os conhecimentos prévios infantis, mas também porque permitem sua generalização e conscientização, através do desempenho de papéis sociais, manipulação de objetos e exercício de respeito às regras.

A partir da oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos.

Os educadores precisam conhecer todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança para exercer um trabalho global, dinâmico, flexível e lúdico, atendendo às suas reais necessidades. Assim, não cabe ao professor apenas transmitir o que ele sabe ou que já se encontra sistematizado, mas também compreender conceitos e vivências reveladas pelos alunos a partir de seu universo sociocultural. Propiciando o brincar, o jogar, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo, interpretar, significar e compreender, de maneira ativa e própria, os comportamentos, usos, costumes e sentimentos humanos.

De acordo com os autores pesquisados, o jogo e a brincadeira são atividades de grande interesse para as crianças em idade escolar, desde que estejam ao alcance de suas capacidades; caso contrário, perdem o interesse. O jogo é uma atividade que, por ser altamente gratificante, estabelece um equilíbrio entre o mundo externo e interno.

Na intervenção pedagógica efetuada, ficou explícita a contribuição das atividades lúdicas no processo de aprendizagem das crianças. Foi possível perceber o quanto as crianças valorizam pequenas coisas que lhe despertem prazer, imaginação, que desenvolvem a sua ludicidade, contribuindo para sua aprendizagem. Nesse sentido outras pesquisas podem ser efetuadas na mesma direção, talvez incluindo outros jogos ou mesmo estendendo o tempo de permanência na escola.

É possível afirmar que, embora o lúdico seja reconhecido pela professora como um componente importante para o processo ensino e aprendizagem, ela, segundo as observações que foram efetuadas, ainda não consegue inserir as atividades lúdicas nas suas aulas de modo efetivo, ou seja, como parte integrante das atividades cotidianas dos alunos.

De acordo com a posição dos autores explicitada neste trabalho, como Vigotski (1998), Leontiev (1988) e, Elkonin (1998), entre outros, é possível apontar as atividades lúdicas no contexto educacional como um importante instrumento que pode ser utilizado para proporcionar a aprendizagem dos alunos, pois as crianças sentem-se felizes com o que proporciona prazer, mesmo que seja algo simples, pois, como afirma Redin (2007):

A criança, muito mais do que o adulto, ainda é capaz de extasiar-se com as coisas simples da vida. [...] dinamizar o cotidiano de uma sala de aula com

crianças, passa pela desconstrução de prescrições encontradas em manuais como em práticas reprodutivistas (p. 91).

Para finalizar, vale ressaltar, com base nos autores pesquisados, que as crianças vivenciam cotidianamente o lúdico, seja onde for. Sendo assim, por que não adequar também o cotidiano escolar às novas brincadeiras e atividades que surgem e despertam tanto o interesse das crianças? Assim, estaremos proporcionando, além de momentos de prazer e descontração, aprendizagem às nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. M. Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental. Disponível em: http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt8/atividades_ludicas.pdf. 2003. Acesso em 12 out. 2008.

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANGOTTI, M. Culturas antagônicas: as transgressões necessárias na Educação Infantil. In: TRAVERSINI, C. et al. (Orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 488-504.

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. 4. ed. Fasc. 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ARAÚJO, V. C. O jogo no contexto da educação psicomotora. São Paulo: Cortez, 1992.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.145-168.

ARDUINI, J. Antropologia: ousar para reinventar a humanidade. São Paulo: Paulus, 2002.

BRENELLI, R. P. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BUJES, M. I. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V (Org.). Estudos culturais em educação. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 205-227.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Conferência. Universidade de Aveiro, setembro de 1997.

DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (Org.). Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FERREIRA, A. B. H. Mini Aurélio: século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GAMA, I.; RODRIGUES, P. Vamos brincar do quê? Um guia de jogos e brincadeiras para qualquer idade e ocasião. São Paulo: A Girafa Editora, 2004.

GOERGEN, P. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. Vol. VI. Nuances: Campinas, SP, outubro 2000.

HELLER, A. O cotidiano e a história. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HUIZINGA, J. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizontel, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1998. p. 59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1998. p. 119-142.

LIMA, E. C. A. S. A utilização do jogo na Pré-Escola. In: HUERT, Bernard (Org.). O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola. São Paulo: FDE, 1991. p. 24-29.

MALUF, A. C. M. Brincadeiras para sala de aula. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARCELLINO, N. C.; SILVA, D. A. M. Considerações sobre o lazer na infância. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). Lazer e recreação: repertório de atividades por fases da vida. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 15-22.

- MARIOTTI, F. Jogos e recreação: o segredo dos jogos. Trad. José Edil de Lima Alves. Argentina: Kodomo, 2000.
- NOGUEROL, A. Aprender na escola: técnicas de estudo e aprendizagem. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.
- PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.
- PEDROZA, R. L. S. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. Rev. Dep. Psicol. UFF, Niterói, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200006&lng=&nrm=iso> Acesso em: 23 nov. 2007. doi: 10.1590/S0104-80232005000200006.
- PONTES, F.; MAGALHAES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. Psicol. Reflex. Crit. [online], v. 16, n. 1, 2003, p. 117-124. ISSN 0102-7972. Acesso em: 08 fev 2009. doi: 10.1590/S0102-79722003000100012.
- REDIN, M. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. (Orgs.). Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-99.
- RIBEIRO, R. H. F. O jogo em questão: um estudo na educação infantil em escolas de Campo Grande – MS. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UCDB, 1999.
- RIZZO, G. Educação pré-escolar. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- SANTOS, J. F. O que é pós-moderno. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SANTOS, S. M. P. Espaços lúdicos: brinquedoteca. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 57-61.
- SILVA, A. P. L. C. O lúdico na educação infantil: concepções e práticas dos professores na rede municipal de Campo Grande – MS. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UCDB, 2006.
- STAREPRAVO, A. R. Jogos, desafios e descobertas: o jogo e a matemática no ensino fundamental: séries iniciais. Curitiba, PR: Renascer, 1999.
- URT, S. C. Psicologia e educação: uma relação possível? In: URT, Sônia da Cunha (Org.). Psicologia e práticas educacionais. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000. p. 13-29.
- VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. Psicopedagogia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

WINNICOTT, D. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.