

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO: PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

AMARAL RODRIGUES GOMES
ARLEY APARECIDO BARBOSA LIMA
CÉLIA ALVES FERREIRA
ELAINE CRISTINA ALVES VERSIANI
HELIOVALDA FIGUEIREDO DA FONSECA CAVALCANTE

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM NAS
SÉRIES INICIAIS - A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA PRIMEIRA
SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRASÍLIA, 2005

AMARAL RODRIGUES GOMES
ARLEY APARECIDO BARBOSA LIMA
CÉLIA ALVES FERREIRA
ELAINE CRISTINA ALVES VERSIANI
HELIOVALDA FIGUEIREDO DA FONSECA CAVALCANTE

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM NAS
SÉRIES INICIAIS - A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA PRIMEIRA
SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário
de Brasília – UniCEUB como parte das
exigências para conclusão do Curso de
Pedagogia – Formação de Professores para as
Séries Iniciais do Ensino Fundamenta – Projeto
Professor Nota 10

Orientador: Renato Bastos João

Brasília, 2005

Dedicamos essa vitória aos nossos pais e familiares que foram os sustentáculos nos momentos difíceis, o incentivo nas horas de desânimo e a força a nos motivar a seguir sempre em frente para atingirmos os empreendimentos a que nos propomos.

Dedicamos especialmente a todos aqueles que colaboraram para que este sonho se concretizasse e se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus pelo dom da vida e por mais esta bênção a nós concedida.

Aos nossos pais por acreditarem em nosso potencial e sempre investirem para que o nosso futuro seja brilhante.

Aos nossos amigos e familiares por estarem sempre nos apoiando e motivando a trilhar mais esta etapa de nossa vida com garra e confiança.

E a todos que direta e indiretamente contribuíram para essa vitória, especialmente ao professor Renato Bastos João, que muito nos auxiliou e orientou na realização deste trabalho, sendo sempre muito prestativo e amigo.

RESUMO

Este trabalho monográfico se propôs a refletir sobre a importância do lúdico para a aprendizagem nas séries iniciais. Tem como objetivo demonstrar como os jogos contribuem no processo de alfabetização dos alunos na faixa etária entre seis e sete anos da primeira série do Ensino Fundamental. O embasamento dessa pesquisa foram as fontes bibliográficas, onde enfatizou-se que a alfabetização é uma das fases fundamentais na vida escolar da criança e que nesse período ela ainda vivencia de maneira latente a sua ludicidade através do brincar. O brincar assume assim um papel essencial na construção de seus conceitos, de sua percepção de mundo. O brincar repercute na sua formação psicomotora, sócio-afetiva e cognitiva. Tendo isso como pressuposto a idéia é valorizar essa característica impregnada no espírito infantil que é o lúdico no seu processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e participante. Como instrumentos de pesquisa foram desenvolvidas atividades lúdicas com as crianças de seis e setes anos da primeira série do Ensino Fundamental e a observação sistemática e participante. A análise de dados foi feita a partir dessas atividades lúdicas, onde se evidenciou a íntima relação entre os jogos e o desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e físico-motor da criança; Enfim, concluímos que o brincar é um elemento indissociável da criança, assim a escola deve resgatar o lúdico, para assim resgatar o prazer de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico, alfabetização, ensino-aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
Justificativa	7
Delimitação do Problema.....	9
Objetivos.....	9
CAPÍTULO 1 – O LÚDICO E SUAS CONCEPÇÕES.....	11
1.1 Considerações históricas acerca do jogo	11
1.2 Concepção teórica acerca do lúdico na educação	13
1.2.1 Fröebel	14
1.2.2 Piaget e Vygotsky.....	16
1.2.3 Claparède.....	20
1.2.4 Wallon	21
CAPÍTULO 2 - O JOGO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	23
2.1 Aspecto físico-motor	24
2.2 Aspecto social-afetivo	25
2.3 Aspecto cognitivo.....	26
CAPITULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA	30
3.1 Natureza da pesquisa	30
3.2 Local da pesquisa.....	31
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	32
3.4 Procedimentos	33
3.5 Coleta dos dados	34
3.6 Análise dos dados	36
CAPÍTULO 4 - ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	37
Primeira aula.....	37
Segunda aula.....	41
Terceira aula.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

INTRODUÇÃO

A história da educação está intimamente ligada à história do homem. Segundo Nosella (1988) “o homem de hoje, só pode revelar-se plenamente quando visto em sua historicidade”. Tendo essa assertiva como ponto de partida, é imprescindível que se compreenda a relação da história do homem e da sociedade na qual está imersa e da educação, pois uma é o reflexo da outra.

Observemos a nossa realidade brasileira. Há algumas décadas vivemos tempos difíceis, a época da ditadura, época de medo, de opressão, de silêncio e tudo isso se refletiu na escola, porque a escola não é um ente à margem da sociedade, ao contrário, está nela inserida. Assim, a instituição escola em muitos momentos agiu de maneira autoritária e coercitiva para educar as crianças, ou melhor, para moldá-las segundo interesses da classe dominante.

Nessa escola rígida, autoritária, opressora a educação era regida pelo medo, não havia espaço no ambiente escolar para a democracia, para a liberdade pedagógica, para o trabalho em grupo, para a coletividade, para o debate, muito menos para o lúdico e para o prazer. O tempo passou e na reviravolta da história, muitas mudanças ocorreram na educação, mas ainda hoje, no limiar do século XXI, percebe-se que há resquícios dessa educação em nossas escolas, na atitude de educadores e nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Dessa forma, este trabalho surge do desejo de reacender a chama do prazer de ensinar e aprender por meio do resgate da construção de uma prática de valorização do lúdico nas séries iniciais, focalizando os educandos na faixa etária entre seis e sete anos do Ensino Fundamental.

A criança aprende brincando, portanto, é imprescindível resgatar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da criança no ambiente escolar nas séries iniciais, no qual a sala de aula é o espaço de atuação e observação, de interação e de troca de experiências.

No mundo infantil, a atividade lúdica é essencial, pois a criança em sua essência é um ser brincante e a escola, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, não pode menosprezar essa característica inerente à criança, pois tal direito já vem previsto inclusive no Currículo da Educação Infantil e Básica do

Distrito Federal e num plano mais amplo, no artigo 31 da Convenção Internacional dos Direitos da Criança¹.

O Currículo ressalta que os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis e preconiza “uma pedagogia que favoreça o crescimento integral do aluno; uma ação que não se interessa tão somente pela aprendizagem de conteúdos, mas pela construção da pessoa, em sua inteireza e pela sua pluralidade singular” (2002, p.22). Ao contemplar a totalidade do educando, o currículo implicitamente também contempla uma peculiaridade do educando entre seis e sete anos que é o brincar.

No Currículo o brincar não é tratado apenas de forma implícita, mas o contempla de maneira mais ampla, quando diz que brincadeira é coisa séria e que a escola tem que levar em consideração essa característica.

Segundo o Currículo

A criança elabora e reelabora toda a sua existência por meio da linguagem do brincar, do lúdico e das interações com seus pares. Brincar é uma forma de comunicação integrada, é uma atividade que contribui para uma passagem harmoniosa da criança para o mundo das atividades reais da vida cotidiana, com outros significados. Ao brincar, a criança entra definitivamente no mundo das aprendizagens concretas. Ela elabora hipóteses e as coloca em prática, constrói objetos, monta e desmonta geringonças, enfim, ela manipula todas as possibilidades dos objetos de seu universo de acesso. (2002, p.48)

A escola precisa ser um espaço estimulante, criativo, prazeroso que possibilite desenvolver as potencialidades dos educandos. Deste modo, este trabalho se propôs a pesquisar as contribuições dos jogos no processo de alfabetização de educandos de seis e sete anos do Ensino Fundamental.

Justificativa

O homem é um ser atuante, que interage o tempo todo e não é uma tábula rasa, um mero receptor de informações e muito menos um ser passivo, que já nasce pronto, acabado, mas é um ser que nasce totalmente dependente do

¹ A Convenção Internacional dos Direitos da Criança é um documento de grande alcance social, político e cívico. Através dela são delimitadas intenções que devem ser definidas e implementadas pelos Estados-Membros. O artigo 31 consagra o direito da criança ao jogo.

outro e que paulatinamente se desenvolve e amadurece, ou seja, passa por diferentes etapas ao longo de toda a sua existência.

Uma dessas etapas, fundamentais, é a infância. É nesse período que a criança se apropria de conhecimentos, estabelece relações e faz descobertas do mundo ao seu redor. Todas estas experiências são caracterizadas como uma vivência lúdica, isto é, por meio do jogo a criança descobre o mundo. Segundo Kishimoto (2004, p.106) “a criança procura o jogo como uma necessidade e não como uma distração. É pelo jogo que a criança se revela”. Ela se revela inteiramente, em toda a sua espontaneidade. Ela não consegue esconder os sentimentos que a impulsionam.

O jogo tem um espaço singular no Currículo, segundo ele “o jogo cria uma zona de desenvolvimento própria na criança, favorece e incrementam novos repertórios, novas aprendizagens”. Temos aí o ponto de partida para a utilização do jogo no processo de alfabetização e mais ainda da formação global do educando.

Portanto, o jogo é importante na vida da criança e se o professor adaptá-lo como um instrumento pedagógico pode contribuir no desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social do educando. É importante analisar a afirmação de Antunes quando ele diz que:

O jogo ganha espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulos ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”. (ANTUNES, 2003, p. 37)

Dessa forma, neste período tão importante na vida da criança que é a infância e dentro da escola, a alfabetização, o lúdico assume um papel ímpar, pois favorece tanto o aspecto cognitivo, emocional e afetivo como o desenvolvimento motor e social, além de ser um catalisador, que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

O jogo enquanto subsídio que facilita a alfabetização deve antes de tudo ser percebido como uma forma de ir além de si mesmo, de desafio e de descoberta. Perrotti diz “que por ser a escola o agente fundamental de socialização, é imprescindível, pois que se compreenda o aspecto lúdico por uma

outra dimensão, além a do utilitário: o lúdico pode e deve ser visto como essencial". (apud MACEDO, 1995, p.27)

No entanto é necessário ficar atento com o tipo de jogo que se deve utilizar, pois segundo Antunes (2003) "nem todo jogo pode ser visto como material pedagógico".

Por essa razão, a pretensão deste trabalho de pesquisa esteve em investigar a eficácia dos mesmos no processo de alfabetização nos alunos na faixa etária entre seis e sete anos do Ensino Fundamental.

Delimitação do Problema

A escola muitas vezes restringe o lúdico somente aos minutos de intervalo, recreio ou às atividades livres de lazer, não levando assim em consideração o valor real que o lúdico tem para o desenvolvimento da criança. Assim, este trabalho se propõe a suscitar a redescoberta do ambiente escolar como um ambiente que contemple o lúdico, relacionando-o ao processo de ensino-aprendizagem. Atrelado a essa premissa surge o desafio desse trabalho: "Qual a contribuição dos jogos no processo de alfabetização de alunos na faixa etária entre seis e sete anos do Ensino Fundamental da primeira. Série do Ensino Fundamental"?

Objetivos

Esse trabalho teve como objetivo geral demonstrar como os jogos contribuem no processo de alfabetização dos alunos na faixa etária entre seis e sete anos da primeira série do Ensino Fundamental.

O desdobramento do objetivo geral resultou nos seguintes objetivos específicos: realizar pesquisa teórica acerca da importância do jogo para a prática pedagógica; analisar os jogos como instrumento que facilita o processo de alfabetização de educandos da primeira série do ensino fundamental; evidenciar a íntima relação entre os jogos e o desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e físico-motor da criança.

Este trabalho se desdobra em quatro capítulos. O primeiro capítulo, denominado “O lúdico e suas concepções”, corresponde à historicidade do desenvolvimento do lúdico para a educação de acordo com as idéias de autores como: Fröebel, Piaget, Vygotsky, Claparède e Wallon.

O segundo capítulo: “O jogo no ambiente escolar” comenta acerca da contribuição dos jogos para a alfabetização, observando os aspectos: físico-motor, social-afetivo e cognitivo.

O terceiro capítulo relata a “Metodologia de pesquisa” utilizada para a execução do respectivo trabalho especificando o local, os sujeitos, os procedimentos, a coleta e análise dos dados da pesquisa.

O quarto capítulo “Organização, Análise e Discussão dos dados” descreve a prática executada durante a aplicação dos jogos, especificando a quantidade de jogos desenvolvidos e o número de aulas que utilizou-se para a aplicação dos mesmos, descrevendo as brincadeiras e sua vivência.

CAPÍTULO 1 – O LÚDICO E SUAS CONCEPÇÕES

Este trabalho se fundamentou em estudos críticos de renomados teóricos que versam sobre o lúdico e mais especificamente sobre os jogos e a sua contribuição na aprendizagem: Froebel, Piaget, Vygotsky, Claparède, Wallon, autores contemporâneos como Kishimoto entre outros. Assim, este capítulo abordará as considerações históricas acerca do jogo, bem como as concepções teóricas da educação sobre o tema.

1.1 Considerações históricas acerca do jogo

Desde épocas remotas, as atividades lúdicas fazem parte da vida do homem e se refletem nas brincadeiras e nos jogos as concepções culturais e sociais, demonstrando assim a necessidade cultural e social de cada época. A recreação para a criança primitiva se dava através da imitação do adulto.

Ao contemplar a história do jogo, percebe-se que a sua relevância é observada em todos os tempos, essencialmente quando se apresentava como fator imprescindível na construção da personalidade da criança. Araújo (1992, p.13) afirma que “data de época anterior a Cristo os primeiros debates acerca do valor do jogo na vida da criança”.

A recreação do povo grego consistia na poesia, oratória, filosofia, jogos e músicas eram para eles, uma forma de buscar a perfeição física e espiritual para agradar seus deuses. Os jogos já eram utilizados na educação dos jovens da classe privilegiada e contemplavam a valorização das artes militares, visto que o corpo e a sua perfeição eram essenciais para essa civilização, que exigiam ênfase especial em façanhas físicas, de coragem precisão e resistência.

Os romanos desenvolviam atividades lúdicas voltadas para a preparação de seus soldados e na destruição de seus inimigos. O interesse pelo jogo, também aparece nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem às pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado das letras.

Platão já preconizava o valor educativo do jogo e mostrava como era importante para que a criança aprendesse divertindo-se, contudo restringia o seu uso até os seis anos de idade.

Aristóteles, por sua vez, analisa a recreação como descanso do espírito.

Na era cristã, várias concepções se formularam em torno do jogo, algumas valorizando e preconizando a importância do jogo no desenvolvimento da criança, outras discriminando e relegando o jogo como algo desprovido de significado e importância. Na idade média as atividades lúdicas foram suspensas, ficando restringidas ao adestramento de cavaleiros e a caça para os homens, a fição e o bordado para as mulheres, pois não se podia cuidar dos aspectos externos do corpo, nem se preocupar com a beleza das coisas materiais, com isso as atividades lúdicas e a arte foram proibidas.

Rosamilha(1979) exemplifica “a postura de educadores alemães do século XVIII que proibia a recreação às crianças na tentativa de preservá-las do mal”(apud ARAÚJO,1992,p.13).

No renascimento, a humanidade revive as ciências, renascem as artes. Desperta a educação e o papel das atividades lúdicas se valoriza. A partir de então, a introdução das atividades lúdicas e mais especificamente dos jogos nas escolas, foi um passo. Porém, cada vez mais, vai tomando aspectos diferentes, pois o próprio ambiente escolar vem se transformando.

Nas primeiras décadas do século XX, as atividades lúdicas se fundamentam nas teorias de Froebel, de escolanovistas como Claparède, Dewey,Decroly e Montessory, onde os jogos são introduzidos na educação como instrumento utilizado pelo professor para facilitar a assimilação de conteúdos.

Mais tarde, as teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros colaboram para uma percepção mais profunda e voltada para o desenvolvimento global da criança.

Concomitante a essas teorias, o contexto cultural e as situações sociais também tiveram grande influência. No Brasil, por exemplo, década de 60, na época da ditadura, a educação estava mais voltada para a técnica e no caso das atividades lúdicas, os jogos se restringiam à educação física e à recreação com fim em si mesmo.

Percebe-se assim, que a história do lúdico se confunde com a história do homem e que com ela se constrói.

Comumente o ser humano é distinguido dos demais animais pela propriedade a ele inerente: racionalidade, pensamento e intencionalidade. Por isso, o homem é tido como ser apenas racional. Contudo, segundo Santin, Schiller afirma que “o homem só se torna completamente humano quando brinca” (1987, p.81).

O historiador holandês Johan Huizinga com grande propriedade chega a denominar o homem de Homo Ludens (homem que brinca), fazendo uma referência entre o homo faber (homem que trabalha) e o homo sapiens (homens que pensa). Para Huizinga, a capacidade de jogar é tão importante para a nossa espécie quanto o raciocínio e a construção de objetos. Ele afirma que “toda cultura se origina no jogo, este permanece e continua na sua origem, antecede-a e que qualquer atividade pode ser encarada sob o ponto de vista do jogo” (apud ROSAMILHA,1979, p.63).

Assim, trata-se, portanto, de perceber o homem não somente como o homo sapiens, que pensa, que raciocina e que tem desejo, mas também pensá-lo como homo ludens, ou seja o que brinca, que sente, que se move.

Segundo Brougère,

É através do jogo, do brinquedo e da brincadeira que a criança compreende sua sociedade e sua cultura, pois eles são portadores de valores e permitem, ao mesmo tempo, a construção do significados e interpretações que se adaptam a diversas realidades. (1995, p.15)

Assim, ao perpassar um pouco pela história da humanidade e da percepção do lúdico podemos compreender o seu caráter essencial na experiência humana.

1.2 Concepção teórica acerca do lúdico na educação

Apesar de cada teórico partir de um pressuposto diferente, acerca de como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento, é correto afirmar que todos ressaltam o papel fundamental do jogo na vida da criança.

1.2.1 Fröebel

Para iniciar o respaldo teórico deste trabalho é imprescindível citar o alemão Friedrich Augusto Guilherme Fröebel, considerado o pai, o fundador do Jardim de Infância. Ele foi o primeiro a considerar o valor educativo do jogo como parte essencial do trabalho pedagógico ao criar o jardim de infância com a utilização dos jogos e dos brinquedos.

Em 1837, Fröebel abriu o primeiro jardim de infância, onde as crianças eram consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro. A criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo. A linguagem oral se associaria à natureza e à vida.

Ele foi um defensor do desenvolvimento genético. Para ele o desenvolvimento ocorre segundo as seguintes etapas: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade, todas elas igualmente importantes. Observava, portanto a gradação e a continuidade do desenvolvimento, bem como a unidade das fases de crescimento.

Fröebel foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica, a apreender o significado da família nas relações humanas. Idealizou recursos sistematizados para as crianças se expressarem: blocos de construção que eram utilizados pelas crianças em suas atividades criadoras, papel, papelão, argila e serragem.

O desenho e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos eram muito importantes. Para a criança se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos das partes do corpo. Valorizava também a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza.

Kishimoto afirma que para Fröebel,

a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana auto-consciente, com todos os seus poderes funcionando completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade" (2000, p. 60)

Froebel foi influenciado pelo grande movimento de seu tempo em favor do jogo. Segundo Kishimoto, Froebel ao elaborar sua teoria, “percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e os elenca como elemento importante no desenvolvimento integral da criança” (2000, p.64).

Sua proposta pode ser caracterizada como um "currículo por atividades", no qual o caráter lúdico é o fator determinante na aprendizagem das crianças. Uma das melhores idéias com que Froebel contribuiu para a Pedagogia moderna foi a de que o ser humano é essencialmente dinâmico e produtivo, e não meramente receptivo. O homem é uma força auto-geradora e não uma esponja que absorve conhecimento do exterior. Pode-se, no enfoque de Fröebel, criticar a desconsideração dos aspectos sociais, a concepção positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento, e ainda, uma visão linear do processo educativo.

As obras de Froebel despertam o interesse pela liberdade de brincar e expressar tendências internas e pelo jogo como fator de desenvolvimento integral da criança. Para Froebel brincar é a fase mais importante da infância.

Segundo Kishimoto, (1998)

Fröebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, auto-determinação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas aproximando-se de autores conhecidos como Brougère(1995), Vygotsky(1987), Piaget (1977) entre outros.

Para Fröebel, brincar é a fase mais importante da infância. Assim, pode-se, no enfoque de Fröebel, criticar a desconsideração dos aspectos sociais, a concepção positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento, e ainda, uma visão linear do processo educativo, contudo é indiscutível a sua contribuição para a educação infantil por meio dos jogos e brincadeiras.

Para Fröebel, a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. Nesse período a criança utiliza o seu corpo e os seus sentidos para explorar e conhecer o mundo.

Enfim, segundo Fröebel:

a brincadeira, é a atividade espiritual mais pura do homem, na infância e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação”.(apud KISHIMOTO, 1998, p.68)

1.2.2 Piaget e Vygotsky

Piaget e Vygotsky não desenvolveram uma teoria pedagógica, contudo é indiscutível a contribuição singular que seus estudos tiveram no campo da educação.

Eles apresentam idéias divergentes no que concerne a como se dá a aprendizagem, pois Piaget acredita que a aprendizagem será uma consequência do desenvolvimento enquanto Vygotsky acredita que a aprendizagem estimula o desenvolvimento, ou seja, enquanto o primeiro percebe a aprendizagem como resultado, o segundo a compreende como processo, contudo ambos ressaltam o valor singular do jogo na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Jean Piaget não era educador, na verdade era biólogo, e na sua busca em compreender o desenvolvimento do pensamento por uma perspectiva biológica, criou um campo de investigação que denominou de epistemologia genética.

Ele procurou explicar os processos fundamentais da formação do conhecimento infantil. Partindo dessa idéia, o jogo pode ser compreendido como um fenômeno mental que é capaz de gerar habilidades cognitivas. No jogo a criança não é um ser passivo, mas ao contrário é sujeito ativo que interage com o meio e que assim vai construindo novos esquemas, vai ampliando sua percepção de mundo, adquirindo habilidades, tecendo concepções, vai re-significando o mundo, o seu mundo.

Segundo Kishimoto, Piaget afirma que,

Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. (1999, p.59)

Segundo Piaget, as fases de desenvolvimento consistem em quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena do raciocínio é atingida. O primeiro é o estágio sensório-motor (entre um e dois anos de idade), o segundo é o estágio pré-operacional (entre dois e sete anos), o terceiro é o estágio operacional-concreto (de sete a onze anos) e o último estágio é denominado operacional-formal (onze anos em diante).

Na perspectiva do jogo e do brincar, o primeiro estágio consiste na descoberta do primeiro brinquedo utilizado pela criança, que é o seu próprio corpo. Por meio de seu corpo, ela começa a perceber os estímulos externos e vai se adaptando. De acordo com Maranhão:

o desenvolvimento cognitivo vai acontecendo a partir do desequilíbrio provocado pelas necessidades da criança, tais como conhecer, descobrir as conseqüências resultantes de determinados atos seus, ou seja, suas brincadeiras irão incorporar-se através dos seus sentidos ao cérebro e conseqüentemente irão provocar o processo de equilibração e desta forma farão aflorar o desenvolvimento cognitivo. (2004, p.21)

Os jogos neste primeiro estágio são denominados de exercício se caracteriza pela repetição de uma ação pelo prazer que ela proporciona e é uma das primeiras atividades lúdicas do bebê. Podemos citar como exemplo o fato da criança balançar o chocalho sem parar.

No estágio pré-operacional, também denominado de simbólico, a imitação assume um papel fundamental para a compreensão do mundo que cerca a criança e principalmente para a articulação entre ação e pensamento.

De acordo com Maranhão (2004, p.22) “a imitação dá origem à imagem mental, através de cenas já interiorizadas denominada de jogo simbólico”. É nesse período que o “faz-de-conta” assume uma importância singular e possibilita a ampliação da percepção de mundo que o cerca, porque acarreta na aquisição do código da linguagem e na estruturação do pensamento. Nos jogos simbólicos o faz-de-conta, a representação ocorre quando os alunos brincam de jogos imaginários ou quando manipulam objetos atribuindo a eles significados diferentes do habitual. Como exemplo podemos citar respectivamente: Quando a criança brinca de escolinha, de pirata, de casinha e quando a criança transforma o cabo de vassoura num cavalo ou uma caixa num baú de tesouro.

Com o estágio denominado operacional-concreto se inicia a sistematização do conhecimento da criança. É nesse período que os jogos com regras tomam lugar. Nessa fase, as brincadeiras têm como objetivo a interação social, o relacionamento com o outro, por isso, as regras são tão importantes. As regras auxiliam a compreender e aceitar as regras de convivência, o respeito pelo espaço e individualidade do outro, além da cooperação. Maranhão ressalta que “a introdução de jogos de regras inicia na criança, a consciência dos seus atos, e ela poderá ter a noção de certo e do errado”. (2004; p.27). Nessa fase a criança, do ponto de vista orgânico, desenvolve um sistema completo e lógico de pensamento.

No último estágio, predomina os jogos de construção, quando a criança, está saindo do mundo infantil e chegando na adolescência e mais tarde na idade adulta, os jogos tomam outra nuance. Assumem caráter de desafio, de aventura, de coletividade. O adolescente passa a ter domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita à experimentação mental, isso implica, entre outras coisas, relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses.

Os jogos intelectuais são o maior atrativo, além do esporte e dos jogos eletrônicos. Nesse período tão maravilhoso e tão conturbado na vida da criança que já não se encontra mais no mundo infantil, mas que ainda não alcançou o mundo dos adultos, ela procura sua identidade. Os jogos servem para o desenvolvimento de sua consciência social.

Lev Vygotsky era psicólogo e é tido como o teórico que considera ensino como processo social. Para Vygotsky o fator social é o definidor do desenvolvimento do pensamento.

Vygotsky considerava imprescindível a relação social no processo de desenvolvimento intelectual, tanto que a corrente de seu pensamento é denominada socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Seu pensamento pode ser expresso em três categorias: funções psíquicas superiores, zona de desenvolvimento proximal e situação social do desenvolvimento.

Partindo do pressuposto da questão social, Vygotsky, segundo Maranhão (2004), entende a brincadeira como sendo um processo e uma atividade social da criança, porque por meio dela é que ocorrerá a interação social

e conseqüentemente os elementos necessários para a compreensão do mundo que a cerca e a construção de sua personalidade.

Na brincadeira a criança vai se desenvolver socialmente, conhece as atitudes e habilidades necessárias para viver em seu grupo social. Pelo uso do brinquedo, a criança aprende a agir de forma cognitiva.

Maranhão ressalta que

É com a brincadeira que a criança reproduz a realidade; ao brincar ela vai experimentando sensações que já conhece e vai desenvolvendo regras de comportamento que imagina serem corretas; Ela incorpora as regras de comportamento e então vai analisá-la ao compará-la com a sua conduta. (2004 p.35)

Portanto, importante observar Usova quando diz que “o jogo é um desenvolvimento lógico de um tema qualquer em imagens, ações e atitudes: é provável que o surgimento da temática nos jogos ocorra na idade pré-escolar” (apud ELKONIN, 1998, p.237).

Então, a criança quando joga utiliza-se da imaginação para criar regras e compreender o mundo no qual está inserido. Vygotsky deu atenção aos jogos de representação, ressaltou que não existem brincadeiras sem regras, partindo do pressuposto de que as crianças vivenciam as atividades de faz-de-conta para tentar compreender o mundo que os cerca. Para isso, as crianças utilizam a imaginação. Quando a criança brinca de faz-de-conta e imagina que está dirigindo um carro, a criança procura seguir regras de conduta social e de convivência. É uma forma de ampliar sua compreensão, sua percepção sobre o mundo.

Segundo Vygotsky “numa situação imaginária tem que conter regras de comportamento, e que a idéia de que uma criança possa se comportar numa situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta”. (2000, p.125). Assim, podemos compreender o caráter essencialmente lúdico na experiência humana.

Para Vigotsky, a aprendizagem vai ocorrer por meio da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação. Para ele a brincadeira,

(...) cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando os seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (2000, p.114)

1.2.3 Claparède

Claparède tinha formação em medicina e seu objetivo era construir uma teoria científica da infância. Para ele o professor deixa de ser o protagonista no processo educacional e assume um papel mais secundário e assim passa a gravitar em torno do aluno. O aluno assume o papel principal.

Claparède formulou a teoria da necessidade e do interesse. Segundo esta teoria, toda atividade desenvolvida pela criança é sempre suscitada por uma necessidade a ser satisfeita e pela qual ela está disposta a mobilizar energias.

A professora Regina Helena de Freitas Campos, professora de psicologia da educação da Universidade Federal de Minas Gerais diz na Revista Nova Escola que “o interesse é considerado a tradução psicológica da necessidade do sujeito” (2004, p.38), em suma o professor assume o papel primordial de incentivar, de encontrar maneiras que sejam capazes de fazer desabrochar na criança o interesse e permitir que ela adquira o conhecimento proveniente da busca que a criança faz na satisfação do seu interesse.

Brincar é o maior interesse da criança, na verdade está impingida na alma de toda criança. Percebendo esta característica inerente à criança e assumindo a concepção de que o aprendizado se dá por meio da ação do sujeito, Claparède dá uma importância ímpar ao jogo e à brincadeira.

Para Claparède o jogo e a brincadeira, seriam recursos na estratégia de despertar, no ambiente da escola, as necessidades e os interesses do aluno. “Seja qual for a atividade que se queira realizar na sala de aula, deve-se encontrar um meio de apresentá-la como um jogo”. (2004, p.38)

Segundo Serique, “Claparède considera a ficção como essencial no jogo, causadora da transformação da conduta real em manifestação do lúdico”. (2003, p. 252) Portanto, a escola deve preservar o período da infância e desenvolver a atividade para que a criança se desenvolva por si só.

Serique afirma ainda que, “o professor deverá ser um estimulador de interesses e despertar necessidades intelectuais e morais em seus alunos” (2003, p. 252), assim o foco da aprendizagem é o próprio educando, ele é o sujeito. Neste contexto o jogo possibilita ao educando a busca de soluções para

determinadas situações presentes nas atividades lúdicas, visto que estas propõem desafios constantes, quer sejam brincadeiras livres ou de regras.

1.2.4 Wallon

O francês Henry Wallon (1879-1962) tinha formação em medicina, psicologia e filosofia.

Ele foi o precursor dos estudos voltados para o movimento e para a emoção. Baseou suas idéias em 4 pilares que se comunicam o tempo inteiro: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Por volta de 1920, ele introduziu a concepção de que o movimento do corpo tem caráter pedagógico, tanto pelo gesto em si quanto pelo que a ação representa.

Wallon considera a pessoa como um todo. Afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. Enquanto os demais métodos de ensino valorizam a inteligência em detrimento dos outros aspectos constituintes de cada ser (corpo, emoção, movimento, social) ele propõe uma cultura mais humanizada, um respeito maior às características de cada indivíduo. Para ele as atividades pedagógicas e os objetos, devem ser trabalhados de formas variadas. Para ele o movimento é fundamental nesse momento. Enquanto, a escola cria a ditadura do silêncio e da imobilidade a título de disciplina, ele propõe o movimento, a brincadeira a título de aprendizagem. Na concepção walloniana, infantil é sinônimo de lúdico.

Os tipos de jogos propostos por Wallon podem ser categorizados em jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação.

Negrine conceitua os jogos propostos por Wallon da seguinte forma:

Os jogos puramente funcionais relacionam-se a uma atividade que busca efeitos: mover os dedos, tocar os objetos, produzir ruídos e sons, dobrar os braços ou as pernas. São jogos elementares.

Os jogos de ficção consistem em atividades cuja interpretação é mais ampla, mas também mais próxima a certas definições mais diferenciadas: o jogo de bonecas, de cavalo de pau, etc.

Os jogos de aquisição se relacionam com a capacidade de olhar, escutar e realizar esforços para perceber e compreender: perceber e compreender relatos, canções, coisas e seres, imagens, etc.

Os jogos de fabricação se resumem a agrupar objetos, combiná-los, modificá-los, transformá-los e criar outros novos (1994, p. 28)

É importante salientar que as brincadeiras propostas por Wallon que envolvem partes do corpo assemelham-se aos jogos trabalhados por Fröebel, aos jogos de exercício de Piaget e aos funcionais salientados por Claparède, havendo, contudo diferenças na interpretação psicológica desse processo.

O movimento, na perspectiva walloniana, assume um papel preponderante tanto de desenvolvimento da cognição, quanto da afetividade. É por meio da afetividade, das emoções que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades.

CAPÍTULO 2 - O JOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

A criança aprende brincando. Partindo desse pressuposto é papel da escola garantir espaços para atividades lúdicas. Maluf adverte que “Hoje o brincar nas escolas está ausente, não havendo uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil”. (2003, p.28) Isto é um alerta para os educadores. Se determos nosso olhar no cotidiano escolar poderemos perceber que do momento em que a criança entra na escola até o momento de ir embora ocorre diversas situações lúdicas, ora individuais, ora coletivas, ora direcionadas, ora espontâneas, ora regidas por regras. Enfim, independente de como ocorra, o fato é que, o jogo no ambiente escolar é um fato e não deve ser menosprezado.

De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss (2002), uma das definições para a palavra escola é a de origem latina, que quer dizer “divertimento, recreio” e, em sua versão grega, “descanso, repouso, lazer, tempo livre, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”. Percebe-se a partir dessa conceituação que o brincar está intrínseco na origem da palavra escola, uma vez que o brincar, o lúdico em termos genéricos também quer dizer diversão. Assim, faz-se imprescindível conceber a escola com a sua dimensão lúdica.

Macedo ressalta que

teríamos que cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem” (2005,p.9)

Perceber e valorizar a dimensão lúdica da escola é também perceber e valorizar a criança, o seu mundo, a sua cultura e mais que isso é pensar numa educação que alça vôos mais ousados, para além dos muros da escola.

Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa considerá-lo na perspectiva das crianças: alegria, desafio, frustração, prazer, enfim, é vivenciar cada dimensão que o brincar proporciona para ela.

Na escola o seu valor pedagógico, é inquestionável, contudo é necessário muito cuidado. Cuidado em primeiro lugar para não encerrar o jogo

numa perspectiva didatizada, direcionada, conduzida, restrita, pois como ressalta Wajskop,

A maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola. (2005, p.24)

Partindo, então, desse pressuposto acreditamos que brincar é para a criança um momento mágico, onde o processo de aprendizagem ocorre em sua integridade e complexidade. Portanto, possibilitar momentos lúdicos na escola que contemplem o educando em sua totalidade (físico-motor, afetivo-social), proporciona a aquisição de novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável.

2.1 Aspecto físico-motor

A criança desde seu nascimento expressa-se por meio do movimento: essa é a sua linguagem. Por meio da motricidade, a criança vai explorando e descobrindo o mundo e com ele vai tecendo relações, ou seja, é por esse meio que a criança começa a sua aprendizagem.

Bertherat afirma com propriedade que

Nosso corpo somos nós por inteiro, é a nossa única realidade perceptível, não se opõe à nossa inteligência, sentimentos. Ele os inclui e dá-lhe abrigo. A tomada de consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro... o ser sensível, o ser criativo... pois o corpo e espírito, psíquico e físico e até força e fraqueza, representam não uma dualidade, mas sua unidade, um corpo total.(1977, p.14)

A criança começa a estabelecer relações a partir do seu próprio corpo, o seu corpo é o seu referencial.

Assim, movimentar-se é uma característica inerente à criança, contudo ao adentrar no espaço escolar ela começa a ser tolhida, pois como ressalta Dantas “o desejo do adulto, inconfesso, nem por isso menos claro, é a imobilidade e o silêncio”. (apud Kishimoto, 2000, p.114).

No ambiente escolar e principalmente durante o período da alfabetização, não cabe mais esta postura do silêncio, da imobilidade, ao contrário, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que “nesse momento da escolaridade, os alunos têm grande necessidade de se movimentar”. (1997, p.59)

A motricidade, para Wallon, tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação.

Nesta perspectiva percebemos que brincar, movimentar-se é importante para o desenvolvimento físico-motor, bem como para o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

2.2 Aspecto social-afetivo

O jogo é uma forma de socialização das crianças que contribui na interação dos indivíduos auxiliando no processo de aprendizagem, portanto é necessário utilizar o jogo como uma atividade agradável. Rosamilha afirma que:

O jogo ou brinquedo como atividade agradável, não pode ser confundido com o jogo no sentido de partidas, competições, que podem significar obrigação, treinamento, atividade difícil, fanatismo, ansiedade, mitomania, etc. Toda vez que o elemento competitivo ou agressivo suplanta os demais atributos do jogo brinquedo, este passa ser jogo-vício ou jogo-obrigação. O jogo brinquedo é, em essência, de natureza criativa. (1979, p. 94)

Portanto, é imprescindível que o jogo seja desenvolvido com a intenção de promover o sentimento da solidariedade entre os membros, superando o individualismo presente na sociedade em que vivemos. Rosamilha afirma ainda que:

O jogo é, assim, um modo de estar no mundo, um modo de lidar com os absurdos da condição humana; é uma forma de nos amarmos contra os choques e espinhos da sorte arbitrária. Quando bem aproveitado, o jogo ou brinquedo, tão presente na infância, é uma das mais construtivas e úteis experiências, que a civilização de hoje está acabando de liquidar. Assim, na atividade lúdica, a presença concomitantemente atitude lúdica é fundamental. (1979, p. 92)

Nesse sentido, as atividades lúdicas devem desenvolver o aspecto social-afetivo entre as crianças, na qual cada uma procure pensar em ser solidária uma com a outra, inclusive superando o seu egocentrismo. De acordo com Czikszentmihalyi (1975), “filósofos de Platão a Sartre notaram que as pessoas são mais humanas, integradas, livres e criativas quando jogam”. (apud ROSAMILHA, 1979, p. 92)

2.3 Aspecto cognitivo

Os jogos funcionam como um meio importante para o desenvolvimento infantil, devido possibilitar aquisição de habilidades de operação e de conceitos. Segundo Bloom e colaboradores (1956), Gerlach e Ely (1971), exemplificam o uso de conceitos e habilidades como sendo a ação de: “identificar, nomear, descrever, ordenar, construir, criticar, compreender, relacionar, etc”. (apud ROSAMILHA, 1979, p. 76)

Por essa razão, percebemos que os jogos são fundamentais por facilitar a linguagem oral e escrita dos educandos. Segundo Rosamilha:

Os estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil, após as várias formulações teóricas e até mesmo especulativas, em função do brinquedo, tem mostrado que a privação do uso dos sentidos pode prejudicar a aprendizagem, pois através do jogo as crianças tem oportunidade de usa-los na totalidade. (1979, p. 76)

Dessa forma, a criança quando joga utiliza os sentidos para resolver as situações-problema surgida na realização do jogo, ocasionando assim, o seu desenvolvimento cognitivo. Rosamilha, interpretando Danoff, Breitbart e Barr (1977), afirma que com os jogos as crianças “aprendem quem são, aprendem quais são os papéis das pessoas que a cercam e tornam-se familiarizadas com a cultura e os costumes da sociedade” (1979, p.76).

Veja que com o jogo a criança começa a raciocinar, a desenvolver o pensamento lógico, expandindo assim, seu vocabulário, aspecto importante para o seu desenvolvimento intelectual, no compreendera que é e quem são as pessoas que convive, observando o seu modo de vida.

Para Levin² o “educador pode explorar a agitação natural da criança para ensiná-la a ler e escrever, para alfabetizá-la matematicamente e também para que ela aprenda as mais diversas disciplinas escolares”, essa declaração corrobora a necessidade do brincar durante o processo de alfabetização.

E por fim, é importante não depositar todas as possibilidades de aprendizagem somente por meio do jogo, pois como salienta Chateau (1987, p.134) “uma educação baseada unicamente no jogo seria insuficiente... uma educação que se limitasse ao jogo isolaria, pois o homem da vida, fazendo-o viver num mundo ilusório”.

O jogo deve ser visto como um rico arsenal de possibilidades, contribuindo para a construção de relações cognitivas e sociais. No que tange ao aspecto cognitivo Perrenoud (apud MACEDO, 2005, p.35) afirma que “o jogo visa contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimentos e desenvolver suas habilidades e competências” e Macedo (2000) completa que “o ponto de partida é o jogo em si e a meta é melhorar o desempenho escolar em termos de notas, produção e compreensão de conteúdos”.

Do ponto de vista da criança, a ação de jogar em si é impregnada de significados, o que justifica o seu valor e o seu envolvimento, por isso a proposta da escola deve ser, segundo Macedo,

a de transformar gradativamente as propostas e os conteúdos em desafios a serem solucionados e obstáculos a serem vencidos. Com isso, pode-se contribuir para que a aprendizagem torne-se mais significativa para os educandos e também ajudar as crianças a construírem relações mais cooperativas, norteadas pelo respeito mútuo e pela consciência da importância do seu papel na constituição de um ambiente mais favorável à aprendizagem. (2005, p.37)

O papel do educador na inserção e/ou valorização do jogo no ambiente escolar é desafiador. Pois como ressalta Maluf

cabe ao educador, em sala de aula, ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar esse tipo de

² Esteban Levin em entrevista para a revista Nova Escola, durante o 9º Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, realizado em outubro de 2004 em Olinda- Pernambuco.

Esteban Levin é psicólogo, psicomotricista e professor de Educação Física. É orientador dos cursos de pós-graduação na Universidade de Psicologia de Buenos Aires, da Universidade de Lomas de Zamora, também na capital Argentina, e da Universidade Federal de Fortaleza. Como supervisor de equipes clínicas e hospitalares, realiza diversas pesquisas nas áreas de psicomotricidade, estimulação precoce, psicopedagogia, psicologia e terapia ocupacional.

trabalho. É o professor quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa. "(2003, p.29)".

Muitas vezes não se possibilita que o lúdico permeie o trabalho pedagógico porque o educador sente-se inseguro ou porque duvide que brincar possa trazer benefícios para o processo de alfabetização. Macedo salienta que "um profissional não habituado a usar jogos como instrumentos de avaliação e intervenção pode considerar difícil enxergar tantas qualidades e duvidar das possibilidades de utilizá-los em sua prática pedagógica" (2005, p.37).

Vencer a insegurança e garantir maneiras para que a alfabetização seja uma realidade em sala de aula é um dos desafios que o educador precisa enfrentar, pois a proposta não é ter um especialista em jogos, mas sim que o educador busque capacitar-se continuamente, e observar com atenção as necessidades de cada educando, principalmente nesta fase tão importante da vida escolar da criança que é a alfabetização.

A alfabetização é, indubitavelmente, o momento mais relevante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade.

Ferreiro e Teberosky afirmam que "aprender a ler e escrever envolve um processo de compreensão das características, do valor e da função da escrita". (1985, p.15), no que concerne aos jogos, estes também podem se constituir em situações interessantes e desafiadoras para os sujeitos "pensarem" sobre a escrita. De uma forma singular e própria, as crianças poderão interagir com a escrita e com a leitura. Neste universo de jogos, a criança brincando vai tecendo considerações, vai ampliando sua percepção de mundo e vai construindo sua concepção acerca da leitura e da escrita e conseqüentemente vai aos poucos se apropriando dela.

Descobrir o mundo, a vida e o homem é o desafio de cada ser humano como ser racional. O homem é, por sua natureza, um eterno descobridor. As crianças adoram aprender e, se dermos chances a elas, aprenderão seja lá o que for ensinado a elas. O caminho de cada um tem o seu colorido e a sua paisagem, mas, com um pouco de ajuda, as crianças aprendem o nosso sistema de escrita facilmente e tornam-se seus usuários. A escola não precisa se preocupar muito com a aprendizagem: isto as crianças farão por si. Precisa preocupar-se com dar

chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito. Sem esse interesse realmente sentido pelas crianças, as atividades da escola podem não passar de um jogo, de um brinquedo, de uma obrigação, que alguns podem realizar e, outros, inconformados, deixar de lado.

CAPITULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa sobre a contribuição dos jogos no processo de alfabetização com alunos da primeira série do Ensino Fundamental foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e participante.

A abordagem será qualitativa porque os pesquisadores manterão um contato direto com o ambiente e os sujeitos da pesquisa, enfatizando mais o processo do que o produto, destacando nossos valores e nossa visão de mundo. Segundo Horn e Diez, “ao reconhecer essas marcas de subjetividade da pesquisa eu me distancio da postura positivista” (2003, p.82), ou seja, os professores-pesquisadores não se mantiveram neutros nas análises da pesquisa. Bodgan e Biklen afirmam que a pesquisa qualitativa acontece quando:

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto com o pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que com o produto e se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes. (apud. LÜDKE & ANDRÉ; 1986; p.13)

A pesquisa foi realizada em duas etapas: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A partir da observação na prática fizemos análises do desenvolvimento dos alunos pesquisados, descrevendo os jogos aplicados e seus resultados para confrontar com a pesquisa bibliográfica realizada anteriormente. Mas afinal o que é a pesquisa bibliográfica?

Gil define como sendo “a pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (1996, p.48).

Portanto, a pesquisa é denominada qualitativa, pois descrevemos os aspectos observados em sala de aula com aplicação de jogos nos fundamentando na pesquisa teórica e na pesquisa de campo. É essencial entendermos em que perspectiva consiste esta pesquisa de campo. Horn e Diez afirmam que “a principal finalidade da pesquisa de campo é recolher, registrar,

ordenar e comparar dados coletados em campo com uso de instrumentos específicos de acordo com os objetivos do assunto escolhido como objeto de estudo” (20003, p. 73)

Analisando por essa assertiva Ruiz (1982) afirma que a pesquisa de campo “consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises”. (apud HORN E DIEZ 2003, p. 73)

Segundo Neto,

A pesquisa de campo pode se dar, também, por meio da simples observação. Neste caso, o pesquisador pode se colocar numa posição neutra e não participante, ou, ao contrário, pode também se tornar um participante da situação observada, interagindo com as outras pessoas e o ambiente... O simples ato de conversar com pessoas já pode se caracterizar como uma estratégia de coleta de dados.(2002, p.150)

Nesse sentido também é uma pesquisa participante, pois os pesquisadores também foram sujeitos, a partir do momento em que estavam ao mesmo tempo, ocupando o lugar de professor, participando do processo pedagógico gerado com a finalidade de se construir uma realidade que fosse objeto de estudo.

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Jardim de Infância cinco do Gama que atende alunos da Educação Infantil a segunda série do Ensino Fundamental.

A escola escolhida foi fundada no dia nove de outubro de mil novecentos e setenta e sete, fundada originalmente com o nome de Escola Classe Vinte e Seis do Gama, atendendo de primeira à sexta série do Ensino Fundamental. Ela está localizada na entre-quadra 06/12, Área Especial – Setor Sul do Gama.

Esta unidade de ensino tem 2.600 m² de área construída. Está dividida em três blocos com cinco salas em cada um, além de um bloco para a administração, um bloco com cantina, pátio coberto, caixa-d'água, seis banheiros e guarita. Atualmente a escola oferece três salas de apoio: brinquedoteca,

biblioteca e sala de vídeo, conta também com um parquinho, uma piscina e uma caixa de areia.

Esta UPE (Unidade Pública de Ensino) desde janeiro de dois mil e cinco passou a ser chamada de Jardim de Infância Cinco do Gama e atende atualmente Educação Infantil, compreendendo primeiro período (crianças entre três anos e meio e quatro), segundo período (cinco anos) e terceiro período (seis e sete anos), além de primeira e segunda séries do Ensino Fundamental.

O contingente atendido é de quatrocentos e quarenta e dois educandos, divididos em dois períodos (matutino e vespertino). Está distribuído da seguinte forma: quarenta e sete alunos de quatro anos, em três turmas do primeiro período; noventa e um alunos de cinco anos, em cinco turmas do segundo período; cento e cinqüenta e sete alunos entre seis e sete anos, do terceiro período; setenta e sete alunos da primeira série em três turmas e setenta alunos de segunda série divididos em duas turmas. Ao todo são atendidas dezenove turmas.

A equipe de apoio consiste numa coordenadora pedagógica que atende toda a escola, uma diretora, uma vice-diretora e um apoio pedagógico, além de dois secretários escolar e dezesseis servidores (merendeiros, vigias, porteira e auxiliares de limpeza).

Esta UPE tem como objetivo construir uma escola mais humana, onde docentes, discentes e comunidade sejam participantes e responsáveis pelo processo pedagógico e administrativo, resgatando a cidadania do educando a partir de atividades diversas, dentro e fora do âmbito escolar.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa teve como sujeito os educandos na faixa etária entre seis e sete anos da primeira série do Ensino Fundamental. A turma é constituída por vinte e três alunos. Sendo quatorze meninos e nove meninas. A maioria das crianças reside próximo à escola. Observou-se que esta turma pertence a classe de baixa renda e pouca escolaridade, sendo que oito alunos recebem benefícios do GDF e do Governo Federal. Setenta por cento dos responsáveis são participativos e mantêm contato com a professora quase que diariamente.

3.4 Procedimentos

Inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi oferecer subsídios teóricos que embasem este trabalho monográfico.

Em seguida desenvolveu-se uma pesquisa de campo. Essa pesquisa de campo consistiu na aplicação e observação de jogos para verificar o seu papel e a sua eficácia no processo de alfabetização com os alunos na faixa etária entre seis sete anos da primeira série do Ensino Fundamental.

As atividades elegidas para este trabalho de pesquisa surgiram a partir da observação das crianças brincando livremente na hora do recreio. É no recreio que as crianças brincam espontaneamente, demonstram aquilo que mais lhes apetece.

A partir da observação das brincadeiras das crianças e levando em consideração o nosso foco de pesquisa que é a contribuição nos jogos na alfabetização, procuramos buscar brincadeiras que contemplassem esses dois parâmetros.

Os professores-pesquisadores utilizaram três aulas para desenvolver as atividades lúdicas nas quais foram ordenadas em três categorias: de exercício (físico-motora), de regras e simbólico. Para o desenvolvimento do projeto foram aplicados cinco jogos no decorrer das três aulas.

No dia cinco de outubro de dois mil e cinco desenvolveu-se o jogo “Sempre cabe mais um”. Para este jogo o material utilizado foi o jornal que representava uma casinha. Na seqüência os professores apresentaram o jornal e questionaram os alunos acerca das formas geométricas. Logo em seguida, as folhas foram organizadas em círculos que simbolizavam “casinhas”. As crianças foram orientadas a dançar em círculo ao som de uma música, quando a música parasse todas as crianças deveriam se dividir nas seis casinhas, ou seja, iam se formando pequenos grupos. Ao logo da brincadeira toda vez que a música parava tirava-se uma das casinhas até ficou apenas uma, na qual todos deveriam ficar dentro dela.

No dia sete de outubro de dois mil e cinco, desenvolveu-se duas brincadeiras: A primeira se realizou da seguinte maneira: cada aluno recebeu um cabo de vassoura colocando-o sobre os ombros, de modo que imobilizasse os

dois braços. Os professores distribuíram um chocolate para cada criança e pediram a eles que abrissem e comessem os chocolates sem movimentar os braços, mexendo somente com as mãos. A segunda brincadeira aplicada no mesmo dia foi a “Dança da Cadeira”, porém com a seguinte modificação: cada vez que a música parava todos os alunos deveriam sentar e retirava-se somente as cadeiras e as crianças não eram eliminadas, ou seja, diminuía o número de cadeiras, enquanto que a quantidade de crianças permanecia a mesma.

No dia onze de outubro de dois mil e cinco aplicou-se os jogos: “Alfabeto Corporal” e “O Boneco Maluco”, que se desenvolveram de maneira complementar:

O Alfabeto Corporal foi desenvolvido da seguinte maneira: os professores desenharam no chão, com fita crepe, o alfabeto na seqüência correta. Cada criança percorreu as letras desenhadas no chão contornando-as, Num segundo momento os professores voltaram com os alunos àquele espaço para percorrer o alfabeto de forma diferente e questionaram aos alunos sobre qual letra eles estavam. Depois cada aluno passou por cinco letras, dizendo uma palavra que começasse com a letra que estava em cima. ao chegar na quinta, outro colega entra em seu lugar e percorre as próximas cinco letras de costas, até trocar de novo com outro colega (ao final, todos devem ter percorrido cinco letras de frente e outras cinco de costas).

Complementando a brincadeira alfabeto corporal, iniciou-se imediatamente a brincadeira “O Boneco Maluco”, que se desenvolveu da seguinte forma: dividiu-se as crianças em dois grupos (independente do número que houver). A tarefa de cada grupo é montar o boneco maluco que estava desenhado em um papel cartão dividido em pedaços, como um quebra-cabeça. Deveriam montar mais rápido e correto possível.

3.5 Coleta dos dados

A pesquisa foi realizada utilizando-se dos seguintes instrumentos de pesquisa: Observação, jogos pedagógicos e aparelho de áudio e vídeo.

O primeiro instrumento foi a observação no qual os pesquisadores descreveram os resultados dos jogos aplicados com os alunos para depois

analisar sua eficácia no processo de alfabetização com alunos de seis e sete anos da primeira série do Ensino Fundamental.

Segundo Lüdke & André, o pesquisador utilizando a observação como instrumento de investigação, “pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”. (1986, p.26).

Nesse sentido, utilizamos os conhecimentos práticos e bibliográficos a respeito dos jogos para a investigação do desenvolvimento dos alunos estudados, servindo-se da observação direta com sujeitos, pois segundo Lüdke e André, é:

um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (1986, p.26).

Portanto, o trabalho de observação em sala foi registrado por meio de relatório e filmagem dos educandos para que fosse feita uma análise minuciosa a respeito da aplicação dos jogos e sua eficácia no processo de alfabetização com educandos da primeira série do Ensino Fundamental.

O segundo instrumento foi à aplicação de jogos, pois segundo Souza & Cordeiro, é:

uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando à vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem.(sem data, p.86).

As mesmas autoras afirmam ainda que:

Ao jogar, a criança cria e segue regras, começa a ver uma situação a partir do ponto de vista do outro colega, ao mesmo tempo que confronta suas hipóteses, inteirando-se socialmente. (Sem data, p. 86)

Por essa razão, investigamos as contribuições dos jogos no processo de alfabetização, analisando o caráter simbólico, social, cognitivo, sócio-afetivo e físico-motor, das crianças da primeira série do Ensino Fundamental.

O terceiro instrumento utilizado foi um aparelho de áudio e vídeo (filmadora) que permitiu o registro de imagens e sons do momento de experiência lúdica dos educandos, a partir do qual realizamos uma análise dos dados de

modo minucioso e rigoroso, por deixar registrado as atividades e as ações dos educandos e dos pesquisadores.

3.6 Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados a partir de uma categoria geral e três categorias específicas. A categoria geral buscou identificar a contribuição do jogo para a alfabetização. As categorias específicas buscaram identificar a contribuição do jogo para o desenvolvimento físico-motor, cognitivo e afetivo-social.

A análise dos dados foi orientada por uma interpretação fenomenológica por tentar explicar os fenômenos ocorridos com aplicação dos jogos. Segundo Horn e Diez:

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção da fenomenologia. (2003, p. 77)

Nesse sentido, a análise tem uma interpretação fenomenológica por tentar explicar as ações realizadas pelos alunos nas aplicações dos jogos a partir da observação dos professores-pesquisadores.

CAPÍTULO 4 - ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O referido capítulo tem o objetivo de organizar, analisar e discutir acerca dos dados coletados durante a execução dos jogos aplicados.

Cinco jogos foram executados ao longo de três aulas, buscando identificar sua contribuição para o processo de alfabetização e o desenvolvimento físico-motor, cognitivo e afetivo social, portanto, a análise e discussão dos dados foram descritas de acordo com as aulas aplicadas.

Primeira aula

A primeira aula foi realizada no dia cinco de outubro de dois mil e cinco, quando foi aplicado a brincadeira “Sempre cabe mais um”, com o objetivo de contribuir na percepção do sujeito enquanto ser integrante de vários grupos sociais, bem como a utilização da contagem oral e a análise e interpretação dos significados das operações de somar e subtrair, isto é, observar o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, sócio-afetivo e físico-motor.

a) Descrição da brincadeira:

A brincadeira “Sempre cabe mais um”, já especificada nos procedimentos deste trabalho realizou-se da seguinte maneira: Foi apresentado o jornal às crianças e foi pedido que imaginassem que era uma casinha. Assim foram distribuídas no chão seis folhas (casinhas) e as crianças fizeram um grande círculo. Ao som da música as crianças iam dançando no círculo, quando a música parasse elas teriam que procurar uma casinha para ficar. Iniciou-se com seis e foi reduzindo até chegar a uma só casa, onde todas as crianças deveriam ficar.

Na seqüência os professores apresentaram o jornal e questionaram os alunos acerca das formas geométricas. Logo em seguida, as folhas foram organizadas em círculos que simbolizavam “casinhas”. As crianças foram orientadas a dançar em círculo ao som de uma música, quando a música parasse todas as crianças deveriam se dividir nas seis casinhas, ou seja, iam se formando

pequenos grupos. Ao longo da brincadeira, toda vez que a música parava, tirava-se uma das casinhas até restar apenas uma, na qual todos deveriam ficar dentro dela.

b) Vivência da brincadeira:

Iniciamos a aula realizando uma dinâmica de interação e relaxamento onde fizemos um círculo com os alunos. Brincar não pode ser algo constrangedor ou obrigatório, por isso realizamos a dinâmica de interação e relaxamento, para que as crianças se sentissem à vontade. A princípio alguns alunos se mostraram receosos, mas após essa dinâmica pode-se perceber que sentiam-se mais confiantes.

Em seguida explicamos como seria o desenvolvimento da brincadeira. Depois foi dado a cada criança um pedaço de jornal e começamos a manuseá-lo, a explorá-lo, questionando-os sobre a forma geométrica, a maioria demonstrou entender a noção das formas geométricas.

Então foram convidadas a andar um atrás do outro observando os comandos dos professores, que conduziram a brincadeira, pedindo que eles levantassem o papel, para baixo, para um lado, para o outro, sentando em cima, levantando e por fim, amassando o papel para fazer uma bola e jogar de modo aleatório um no outro, desse modo, brincando, trabalhamos a percepção de lateralidade e espacialidade de forma prazerosa.

Na alfabetização esses conceitos têm uma função ímpar, pois segundo Meur e Staes “para maioria das crianças que passam por dificuldades de escolaridade, a causa do problema não está no nível da classe em que se encontram, mas bem antes, no nível das bases” (1989, p. 8), e ainda complementa que:

uma criança cuja lateralidade não está bem definida encontra problemas de ordem espacial, não percebe diferença entre seu lado dominante e o outro lado, não distingue a diferença entre a esquerda e a direita, é incapaz de seguir a direção gráfica (leitura começando pela esquerda). Igualmente não consegue reconhecer a ordem em um quadro. (1989, p. 8)

Essa atividade virou uma festa, pois como ressalta Sánchez:

O movimento é intrínseco à vida. Fonte em si mesmo de aprendizado permite a aquisição de experiências e estas se convertem, por complexidade, em objetivos e finalidades. Descobrir as sensações de prazer e bem-estar que o próprio corpo proporciona é fundamental para que a criança possa se conhecer e evoluir, desenvolvendo cada vez mais suas competências. (2003, p.34)

Logo após, foi formado novamente o círculo, com a finalidade de explicar a brincadeira. Foram colocados seis pedaços de jornal no chão que fizemos de conta que era uma casa. Ao propor esse exercício de faz-de-conta, demos um grande passo no fantástico mundo infantil, onde não há barreiras para a imaginação.

Para nós adultos que estávamos conduzindo a atividade havia a dificuldade de imaginar, contudo, para as crianças isso foi algo muito natural. A regra era: todos deveriam estar dentro da casa, a cada rodada do jogo seria retirada uma casa e mesmo assim todos deveriam entrar nela. Ao tocar a música todos andavam e ao parar, retirávamos uma casa onde era questionado quantas tinham, quantas íamos tirar e quantas casas ficariam, quantas pessoas tinham em cada casa, que casa tinha o maior número de pessoas, se pudéssemos juntar uma casa com a outra quantas pessoas ficariam ou se tirássemos uma ou duas pessoas de uma determinada casa quantas ficariam ,etc. Quando havia apenas uma casa, tocamos a música e ao pará-la, todos entraram nela, mesmo que fosse apenas com o pé. Foi questionado às crianças se as casas estavam da mesma forma que o início, elas falaram que não, que estavam cheias; perguntamos, então se era melhor a casa vazia ou cheia, a maioria respondeu que cheia era bem melhor.

A princípio percebemos que alguns alunos queriam ficar numa casa sozinhos. Não haviam percebido o objetivo do jogo, mas quando percebeu que sua casa estava sozinha, enquanto as outras estavam cheias e que nessas casas cheias estavam seus colegas rindo e brincando, começou então a perceber que ele também fazia parte de uma coletividade, que ficar sozinho não era bom.

Desde cedo é necessário trabalhar a questão social, o trabalho em grupo, a coletividade, para que a criança possa se perceber como sujeito atuante no ambiente escolar e no futuro, como cidadão consciente e participante da sociedade. Essa brincadeira possibilitou que as crianças pudessem interagir umas com as outras e parafraseando Meur e Staes “são nos jogos coletivos que a

criança aprende a viver em coletividade... pois trata-se de fazer com que no grupo se admita a particularidade”.(1989, p.20)

Continuamos a atividade até que restou uma casa, observamos que eles estavam ficando bem perto do jornal com o objetivo de quando acabar a música entrar logo dentro da casa. Quando a musica parou todos correram para dentro do jornal e alguns não conseguiram entrar, ficando do lado de fora. Questionamos então, o que deveria ser feito e alguns falaram que era só colocar o pé no jornal que assim eles estariam também dentro da casa. Quando estavam todos dentro da casa, sorriam muito e se apertavam para que ninguém saísse. A brincadeira terminou com um grande abraço de acolhimento.

Para Arnaiz (apud SÁNCHEZ, 2003, p.43) “as relações que a criança estabelece com os que a rodeiam respondem a duas necessidades complementares e fundamentais: a necessidade de segurança e a autonomia progressiva, uma vez que os laços com os demais são vividos, essencialmente, no plano afetivo”. Assim, ao falar de aprendizagem e mais especificamente da alfabetização, é necessário sempre se referir a emoções e ligações afetivas, pois seria impossível entender o desenvolvimento do educando, sem percebê-lo como pessoa. Segundo Almeida (apud DECONTO, 2002, p. 165), as relações interpessoais constituem a fonte de aprendizagem da cultura e das expressões das emoções.

Com esta brincadeira foram desenvolvidas atividades que constam no Currículo de Educação Básica do Distrito Federal como raciocínio lógico, linguagem oral, atenção, percepção visual e espacial, além de agilidade e equilíbrio, mas mais do que isto trabalhamos, ou melhor, brincamos com as emoções e a imaginação de cada criança, derrubando barreiras como constrangimento e vergonha.

Ao voltarmos para a sala de aula, observamos que as crianças estavam mais predispostas e mais alegres. Nessa brincadeira levamos em consideração que as crianças já possuem cristalizado em suas percepções as noções psicomotoras.

Segunda aula

A segunda aula foi realizada no dia sete de outubro de dois mil e cinco, aplicou-se duas brincadeiras com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da cooperação partindo dos aspectos cognitivo, afetivo, motor e social.

a) Descrição da primeira brincadeira:

A primeira brincadeira, já especificada nos procedimentos deste trabalho realizou-se da seguinte maneira: cada aluno recebeu um cabo de vassoura colocando-o sobre os ombros, de modo que imobilizasse os dois braços. Os professores distribuíram um chocolate para cada criança e pediram a eles que abrissem e comessem os chocolates sem movimentar os braços, mexendo somente com as mãos.

b) Vivência da primeira brincadeira:

A princípio alguns alunos tentaram colocar as mãos próximas à boca tentando abrir o chocolate. Os professores voltaram a orientá-los, dizendo que os braços não poderiam se movimentar. Foi quando dois alunos deram a sugestão de pedir ajuda ao colega. Partindo dessa sugestão, as outras crianças seguiram o exemplo.

A princípio alguns alunos tentaram colocar as mãos próximas à boca tentando abrir o chocolate. Os professores voltaram a orientá-los dizendo que os braços não poderiam se movimentar. Foi quando dois alunos deram a sugestão de pedir ajuda ao colega. Os professores questionaram de que modo essa ajuda poderia ocorrer. Em determinado momento, uma das crianças sugeriu que os colegas ajudassem a abrir o chocolate. Partindo dessa sugestão, as outras crianças seguiram o exemplo e realizaram com prazer, pois ao perceberem que era possível comer o chocolate mesmo precisando da ajuda, tiveram entusiasmo para executá-la, uma vez que essa seria a forma de realizar a brincadeira com sucesso.

Segundo Serique, “ao se sentir motivada para realizar uma tarefa motora, a pessoa poderá ousar nessa realização, procurando diversificar suas ações, estimulada também, pelas interações sociais que estão ocorrendo durante essa tarefa”. (2003, p.239)

Observou-se que alguns alunos preocupavam em comer o chocolate e esqueciam de auxiliar o colega. Porém, através do intermédio dos professores, que os estimulavam com o objetivo de fazê-los perceber que o colega ainda não tinha comido, fazia com que ajudassem o próximo.

Outros demonstraram ter vergonha de colocar o chocolate na boca do colega e alguns sentiam vergonha de receber na boca, neste momento alguns achavam engraçado o colega colocar o chocolate na boca do outro deixando o chocolate cair no chão, porém a grande maioria conseguiu concluir a brincadeira com sucesso sem constrangimentos, pois perceberam rapidamente que necessitavam do auxílio do próximo para que pudessem comer o chocolate. De acordo com Serique, “as interações afetivas da criança evoluem, passando de uma relação de dependência dos pais para relação de independência com seus colegas”. (2003, p.241)

A criação de uma situação não é algo fortuito na vida da criança. Diante da situação do jogo, a criança se viu diante de uma regra que ia contra o impulso imediato (comer o chocolate), e isso, levava-os a um conflito entre as regras do jogo e o que faria se obedecesse ao seu impulso.

Como todo jogo precisa ter um começo, meio e fim, os professores ao perceberem a intenção dos alunos começaram então a estimulá-los a encontrarem uma solução para a situação.

As crianças nessa faixa etária (seis e sete anos), encontram-se no estágio operacional-concreto, onde se inicia a sistematização dos conceitos. E é nessa fase, que devemos oferecer brincadeiras, jogos com regras, tendo como objetivo a interação social, o relacionamento com o outro. Diante das regras estabelecidas, mesmo com certas dificuldades, elas procuram compreendê-las e aceitá-las para que possam com isso, respeitar o espaço e individualidade um do outro, além da cooperação.

Vigotsky, diz que:

O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas. (1998, p. 125)

O desenvolvimento desta brincadeira contribuiu para que os alunos percebessem a importância de ser solidário com o colega, percebendo também a necessidade de ser auxiliado pelo próximo. A realização da mesma contribuiu para o desenvolvimento afetivo, onde o fato de ajudar e necessitar de ajuda facilita a relação inter pessoal.

c) Descrição da segunda brincadeira:

A segunda brincadeira aplicada no mesmo dia foi a “Dança da Cadeira” (também especificada nos procedimentos), porém com a seguinte modificação: cada vez que a música parava, retiravam somente as cadeiras e as crianças não eram eliminadas, ou seja, diminuía o número de cadeiras, enquanto que a quantidade de crianças permanecia a mesma.

d) Vivência da segunda brincadeira:

No início, as crianças que sentavam primeiro cediam um cantinho da cadeira para os que ficavam em pé. Conforme a quantidade das cadeiras iam diminuindo os alunos passaram a preocupar em sentar rapidamente, pois perceberam que era necessário sentar no colo dos colegas. Alguns começaram a observar e comentar “tem dois no colo de um”; “agora tem três”. Conforme a quantidade das cadeiras diminuía os alunos percebiam que a brincadeira tornava-se mais difícil, pois encontravam dificuldades de se equilibrar no colo dos colegas, foi quando perceberam que as pernas podiam ser usadas para sentar mais de um.

Algumas meninas sentiam-se constrangidas em sentar no colo dos meninos, procurando então, sentar junto de outras meninas. Os meninos se divertiam mais, porém, caíam no chão sem medo de se machucar. Um determinado aluno já preferia sentar por último, então sentava no colo dos colegas e os abraçava pelo pescoço tentando se equilibrar.

Uma determinada menina quis desistir da brincadeira quando sentiu que não conseguia sentar primeiro, porém com o auxílio dos professores ela começou a observar que os colegas também estavam com a mesma dificuldade, desta forma, voltou a brincar.

Chegando ao final da brincadeira os educandos expressaram que seria muito difícil fazer com que todos sentassem. A brincadeira foi concluída com êxito, pois todas as crianças conseguiram um cantinho para sentar.

No decorrer da execução, observou-se que as crianças que agiam com individualidade, preocupadas somente consigo mesmas, passaram a ser solidárias, achando um lugarzinho para os colegas.

Esta brincadeira contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, uma vez que os alunos necessitavam calcular a quantidade de crianças que poderiam ocupar a mesma cadeira, mesmo que isso não tenha acontecido, o simples fato deles perceberem a dificuldade quando o número de cadeiras ia diminuindo, despertou a necessidade de se dividirem. Porém, essa percepção não partiu de todos, pois muitos achavam mais divertido se empilharem o máximo possível uns sobre os outros.

Terceira aula

A terceira aula foi realizada no dia onze de outubro de dois mil e cinco, foram aplicados os jogos: “Alfabeto Corporal” e “Boneco Maluco” (especificados nos procedimentos).

a) Descrição do jogo “Alfabeto Corporal” e “Boneco Maluco”:

O jogo realizou-se da seguinte maneira: desenhamos no chão o alfabeto, formando um grande círculo de letras. Iniciou-se a atividade com três crianças começando o percurso juntas. Todas percorrem todas as letras desenhadas no chão, contornando cada uma. Quando as três tiverem acabado o percurso, saem mais três e assim por diante, até que todas as crianças tenham participado. Depois os professores voltam com os alunos àquele espaço para percorrer o alfabeto de forma diferente. Cada um passa somente por cinco letras.

Quando chegar à quinta entra a criança pára e um colega entra em seu lugar percorrendo as próximas 5 letras, parando e dando oportunidade para que outro comece a contagem. Ao chegar na letra Z, outra criança começa a contagem de cinco em cinco novamente até que todas estejam paradas em cima de alguma letra.

Logo após, foi pedido que uma a uma falasse o nome da letra que estaria em cima e algo que começasse com aquela letra, todos queriam participar ao mesmo tempo e responder os questionamentos feitos aos colegas. Os questionamentos foram feitos de acordo com as respostas das crianças, por exemplo: quando um aluno que estava em cima da letra “V” falou o nome da letra foi perguntado o nome de algo com a letra “V” e ele falou vaso, perguntamos o que era um vaso e algumas crianças falaram que era um objeto; uma outra criança que estava na letra “F” falou a palavra foca dizendo que era um animal e assim sucessivamente até que todos participaram. Logo em seguida iniciou-se a brincadeira “Boneco Maluco”

Colocamos partes do corpo de um menino e de uma menina misturados no chão e dividimos a turma em dois grupos onde deveriam montar o corpo de forma correta. Ao iniciar o jogo, dá-se um sinal, onde cada criança deveria pegar uma parte do corpo no chão e pregá-la ao boneco exposto na parede, em seguida cada criança pegou fichas escritas com as partes do corpo para colocá-las nos lugares certos. Houve um momento em que uma criança do grupo percebeu que estaria com duas fichas dos membros inferiores e mesmo com a relação de competição natural nos jogos de regra, ela a ofereceu ao outro grupo para que eles também pudessem realizar a atividade com êxito.

b) Vivência do jogo “Alfabeto Corporal”:

O jogo tinha como objetivo trabalhar o reconhecimento das letras, bem como a sua utilização na formação de palavras. Nessa atividade foi possível evidenciar o envolvimento dos educandos com a brincadeira. Eles se entregaram por inteiro, podia-se perceber como estavam se divertindo por seus risos soltos e seus olhos curiosos como já prenunciava Platão “a criança aprende divertindo-se” (apud ROSAMILHA, 1979, p.14).

Nesta atividade procuramos estabelecer um elo entre o brincar e o aprender nos aspectos cognitivo e motor e a sua contribuição para a alfabetização. Procuramos no sentido, de que é o educador que propicia as condições e oportunidades necessárias para que o jogo seja para o educando fonte de prazer e aprendizagem.

No sentido mais específico da alfabetização foram trabalhadas importantes condutas psicomotoras como esquema corporal, percepção espacial e temporal; a interdisciplinaridade quando da associação das letras com os números, reconhecimento de letras e associações de palavras. A temporalidade entra na própria sucessão de letras do alfabeto, percorridas uma a uma. O mesmo mecanismo se aplica à orientação espacial, pois a criança não pode sair do círculo (uma das regras da brincadeira).

Este jogo visto pelo aspecto cognitivo, possibilitou aos alunos reconhecer as letras ao percorrer cada letra e falando-a em voz alta que letra correspondia. Na formação de palavras houve a correlação com o alfabeto na medida em que os alunos associavam as letras às palavras, quando eram questionados a falar o nome da letra e uma palavra correspondente a ela.

No aspecto físico-motor, o aluno andava no contorno de cada letra movimentando o seu corpo de acordo com o traçado. Sánchez salienta que no “prazer de andar, a marcha implica a conquista do mundo pela criança” (2003, p.31) neste sentido percebemos que pelo brincar a criança ia fazendo descobertas, elaborando relações, ia cristalizando o seu conhecimento. A percepção espacial foi um outro aspecto motor contemplado nesta brincadeira. Foi trabalhada no momento em que os alunos perceberam que duas pessoas não podiam ocupar simultaneamente a mesma letra, pois quando isso acontecia gerava-se um conflito espacial.

c) Vivência do jogo “Boneco Maluco”

Logo após, iniciou-se a brincadeira do “Boneco Maluco”, já supracitada. Nesta brincadeira, reforçou-se a noção de esquema corporal, levando-os de forma prazerosa a refletirem e construírem, brincando, os conceitos acerca das partes do corpo e seus nomes como também, exercitou-se a percepção auditiva

ao brincar com os sons das palavras para descobertas das letras iniciais e finais e formação de sílabas.

Segundo Meur e Staes, “esquema corporal é concebido como um elemento indispensável para formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo” (1989, p.09). O corpo é o primeiro referencial da criança, assim, a criança percebe-se e percebe os seres e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa. Sua personalidade se desenvolverá graças a uma gradativa conscientização de seu corpo, de seu ser, de sua possibilidade de atuação e transformar o mundo que a circunda.

Uma criança cujo esquema corporal é mal constituído não coordena bem os movimentos, segundo Meur e Staes (p.08) “na sua vida cotidiana apresenta atraso, lentidão e na escola sua caligrafia é tida como”feia”, a leitura expressiva não é harmoniosa, o gesto vem após a palavra, a criança não consegue o ritmo da leitura ou então pára no meio de uma palavra”. Essa situação na fase da alfabetização pode acarretar grandes problemas, inclusive a reprovação e evasão escolar.

Ao concluir esta parte da atividade, foi explorado o conhecimento acerca das letras, quantas letras tinha cada parte do corpo, quantas sílabas, se em cada palavra haviam letras iguais, quais eram vogais e consoantes, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desta pesquisa podemos constatar que a escola deve levar em consideração uma das características mais importantes e que é inerente às crianças na faixa etária entre seis e sete anos que estão iniciando a alfabetização, que é o brincar.

O brincar é um elemento indissociável da criança, assim a escola deve resgatar o lúdico, para assim resgatar o prazer de aprender.

Os elementos levantados nessa pesquisa mostram que praticar jogos pode ajudar a recuperar o espírito de aprender que está mascarado nos conteúdos escolares. Ao assumir o brincar como um elemento relevante no processo de ensino-aprendizagem nesta importante fase que é a alfabetização estamos assumindo também que o educando ao brincar é o agente de seus próprios conhecimentos, autores de suas ações e como ressalta Macedo, “tornam-se mais responsáveis e envolvidos naquilo que produzem. A prática de tais habilidades e competências a médio e longo prazo, é revertida em bons resultados, tanto no desempenho como aluno quanto no exercício da cidadania.” (2005, p. 30)

Assim, não é mais aceitável menosprezar o valor que o brincar tem na vida escolar da criança.

Na comunidade educacional o contributo deste trabalho, primou em valorizar uma das características mais importantes da criança que é a sua ludicidade, observando como se dá a construção do conhecimento da criança por meio do brincar, favorecendo-lhes atividades que propiciassem o prazer, a alegria, a inter-relação, a parceria, gerando um clima afetuoso no sujeito-criança, permitindo ao processo de aprendizagem uma efetivação satisfatória e realizadora.

Brincar é coisa séria! Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais no desenvolvimento das crianças, os quais estimulam a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporcionando-lhes aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, da concentração e da atenção.

Eis o grande desafio para o educador no período da alfabetização: resgatar o lúdico dentro do ambiente escolar e assim transformar o espaço

escolar num ambiente onde as crianças possam vivenciar experiências prazerosas e significativas de aprendizagem.

Este trabalho espera ter suscitado o desejo em outros educadores de valorizar o lúdico no espaço escolar e a sua contribuição na alfabetização das crianças que estão descobrindo não só as letras, mas também o mundo que as cercam.

No decorrer do desenvolvimento desta monografia tivemos a oportunidade de obter orientações e pudemos absorver novos conhecimentos; cada encontro foi muito proveitoso, enriquecedor, incentivador, onde refletimos sobre nossa prática.

Diante da tomada de decisão de desenvolvermos uma pesquisa voltada para o lúdico, tivemos a oportunidade de refletir como iríamos aplicar as atividades nas contribuições voltadas para o processo de alfabetização.

Timidamente, começamos a folhear alguns livros de Vygotsky, Ferreiro, Velasco, Kishimoto, Maluf, Wallon, entre outros e ficamos fascinados com as descobertas que nos permitiram entender melhor sobre o tema estudado, proporcionando assim a construção de um planejamento e uma elaboração de exercícios mais prazerosos, que garantem que a criança seja trabalhada globalmente, em todos os aspectos de seu desenvolvimento, pois enquanto se divertem as crianças nem imaginam que estão se conhecendo, aprendendo e descobrindo o mundo. Com isso, descobrimos que o brincar é uma fonte de felicidade que gera alegria, prazer e aprendizado, portanto, situações lúdicas é uma ótima forma de aprender.

Ao desenvolvermos as atividades da pesquisa percebemos que devemos ser flexíveis, participativos, observadores e sensíveis. Essa pesquisa nos fez refletir a respeito de nossa prática pedagógica, contribuindo para o enriquecimento das nossas aulas e possibilitando aos nossos alunos condições de obter um conhecimento de modo prazeroso, levando-os a experimentar, descobrir, inventar e aprender. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e autonomia proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção.

Desta forma, o aprender a ensinar, o aprender a ser professor é um processo que está presente constantemente em nossa trajetória profissional. Para

isso, o estudo continuado nos leva ao embasamento teórico e prático acerca do verdadeiro sentido da nossa profissão, pois segundo Rubem Alves, “a alegria está no jardim que se planta e na criança que se ensina”... (2000, p. 10)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 7 ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

ANTUNES, Celso. **O jogo e o brinquedo na Escola**. IN. SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). *Brinquedoteca, o adulto e o lúdico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

ARAÚJO, Vânia Carvalho. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: ed. Cortez, 1992.

BERTHERAT, theresè. **O corpo tem suas razões**. São Paulo: ed. Martins Fontes, 1977.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.

BOUGERÈ, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília, DF, 1997.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Édouardo Claparède: Um pioneiro da psicologia das crianças. **Nova Escola**, São Paulo, Abril, ed. Especial. Grandes pensadores, p. 38, maio. 2004.

CHÂTEAU, **Jean**. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

DECONTO, Neusa Maria. *Educação, Arte e Movimento II*. **Curso PIE/FEIUNB. Módulo IV. vol. 1**. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2001.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo. Atlas, 1996.

HORN, Geraldo Balduino & DIEZ, Carmem Lúcia F. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESD, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

LÜDKE, menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L.; PETTY, A.L.; PASSOS, N.C. **Aprender com jogos e situações-problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2004

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 3. ed. Rio de Janeiro: ed. Wak, 2004.

MEUR, A. STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. São Paulo: Manoele, 1989.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil: Simbolismo e jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NETO, João Augusto Mattar. **Metodologia Científica na Era da Informática**. São Paulo: Saraiva 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: jogos, sonhos e imitação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1987.

SÁNCHEZ, P.; MARTINEZ, M.; PEÑALVER, I. **A psicomotricidade na educação infantil: Uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal.** Brasília: SE, 2000.

SERIQUE, Jorge Augusto Borges. **Aprendendo a aprender: Educação e Movimento.** Brasília: UniCEUB, 2003.

SOUZA, Roselena Silveiro de, CORDEIRO, Luciana Peixoto. **Escolas infantis: Leitura e escrita.** (Org.) GROSSI, Esther Pillar. Rio Grande do Sul: Edelbra, (sem ano).

TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis: Vozes, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.