

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Wigna Nibegna Assis de Almeida

**EDUCAÇÃO LÚDICA: visualizando e compreendendo o jogo como elemento
potencializador do ensino-aprendizagem**

Cajazeiras - PB
2009

Wigna Nibegna Assis de Almeida

**EDUCAÇÃO LÚDICA: visualizando e compreendendo o jogo como elemento
potencializador do ensino-aprendizagem**

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Pedagogia,
Universidade Federal de Campina
Grande, UFCG, como requisito parcial à
obtenção do título de licenciado (a) em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Ms^ª. Maria Janete de
Lima



A447e Almeida, Wigna Nibegna Assis de.
Educação lúdica: visualizando e compreendendo o jogo como elemento potencializador do ensino - aprendizagem / Wigna Nibegna Assis de Almeida.- Cajazeiras, 2009.
67f.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2009.
Contém Bibliografia.
Não disponível em CD.

1. Jogos e brincadeiras. 2. Educação lúdica. 3. Jogos pedagógicos. 4. Jogos em sala de aula. I. Lima, Maria Janete de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 37.091.33

Wigna Nibegna Assis de Almeida

**EDUCAÇÃO LÚDICA: visualizando e compreendendo o jogo como elemento
potencializador do ensino-aprendizagem**

Monografia aprovada em ____ / ____ / ____

Prof.^a Ms. Maria Janete de Lima (orientadora)

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

Cajazeiras - PB
2009

A Deus, nosso Pai maior, pela graça de estarmos concretizando o sonho de nos formarmos, mesmo diante das dificuldades que surgiram no percurso dessa trajetória. Aos meus pais, pelo apoio e carinho irrestrito concedido a mim durante essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho, compreensão e apoio a mim concedidos durante todo período de nossa trajetória acadêmica.

Aos mestres, pelo saber que nos proporcionou constituir.

Aos amigos, pelo apoio, carinho e compreensão concedidos no decorrer de nossa trajetória acadêmica.

Enfim, a todos e todas que de diferentes formas compartilham desse momento de alegria e realização conosco.

Agradeço!

“A vida não é uma soma de passos, mas um eterno seguir em frente. Tropeço, mas chego ao meu destino!”

HOFFMANN

RESUMO

O presente trabalho de monografia intitulado de Educação Lúdica: visualizando e compreendendo o jogo como elemento potencializador do ensino-aprendizagem, volta-se à análise das concepções dos docentes e discentes acerca da prática dos jogos pedagógicos efetivada em sala de aula. Para o alcance desse objetivo, realizou-se observações sistematizadas em sala de aula, bem como a aplicação de questionários direcionados à educadores e educandos, no sentido de apreender os significados constituídos pelos mesmos quanto ao uso de jogos numa perspectiva de potencializador do ensino-aprendizagem. Analisando-se os dados obtidos e considerando-se, ainda, a prática pedagógica implementada em sala de aula, pode-se inferir que a concepção de ensino, para ambas as categorias, em relação a prática do jogo ainda está em certa medida relacionada a uma compreensão mais de diversão, brincadeiras, em detrimento de seu uso como elemento de promoção da aprendizagem escolar. A idéia de uma educação pautada nos princípios de uma Educação Lúdica, aqui representada através dos jogos, apresenta-se com mais veemência no discurso de educadores e educandos. Na prática, essa teoria não efetiva-se completamente.

Palavras-chave: jogos, ensino-aprendizagem, educação lúdica.

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1 – O lúdico em suas concepções históricas	15
Capítulo 2 – O Jogo em sala de aula: uma construção de conceitos e significados	22
2.1 – Reflexões acerca da atividade lúdica no espaço escolar	25
Capítulo 3 – A importância do lúdico na formação do professor	27
3.1 – As contribuições da Educação Lúdica para o ensino da Língua portuguesa e Matemática	29
Capítulo 4 – Procedimentos metodológicos	36
4.1 – Análise de dados dos alunos: construindo uma compreensão acerca dos significados de escolarização	37
4.2 – Análise de dados do professor: uma tentativa de constituir o perfil de educador a partir de sua compreensão da práxis educativa	44
4.3 – Estágio escolar: momentos e vivências da prática educativa	49
Trilhando caminhos para uma conclusão	57
Referências	59
Anexos	61

Introdução

O objeto de estudo desta investigação refere-se à utilização do lúdico como instrumento potencializador da aprendizagem, uma vez que ela configura-se como uma das possibilidades de promover um ensino de forma simples e atrativa para as crianças, na medida em que consegue despertar nelas o interesse por desenvolvê-la. Vale ressaltar que o termo lúdico quando utilizado nesse texto englobará ações que envolvem o jogo, os brinquedos e brincadeiras, cuja finalidade é a de potencializar o ensino-aprendizagem dos educandos.

A opção por esse tema – A educação lúdica: visualizando e compreendendo o jogo como elemento potencializador do ensino-aprendizagem no ensino fundamental I – emergiu, inicialmente, a partir do diálogo mantido com alguns professores do ensino Fundamental I, os quais relatavam as dificuldades de aprendizagem manifestadas por alguns alunos em determinadas disciplinas quando da sua exposição em sala de aula. E isso chamou atenção!

Por outro lado, o interesse por desenvolver um trabalho investigativo sobre essa temática também concretizou-se mediante realização de observação pessoal de algumas crianças, tendo identificado que as mesmas, por vezes, também apresentavam um déficit de aprendizagem, principalmente, no que diz respeito ao ensino da Matemática e da Língua Portuguesa.

Atrelado a isso, acrescenta-se o desejo e a necessidade particular de apropriarmos-nos de alguns conceitos teórico-metodológicos referentes à utilização do lúdico atrelado ao ensino, por considerar que sua aplicação em sala, quando bem planejada e desenvolvida com o objetivo de introduzir ou mediar a apresentação de conteúdos curriculares, a atividade lúdica poderá configurar-se como um elemento potencializador da aprendizagem nos processos de ensinar e aprender.

A priori pressupõe-se que um dos motivos pelos quais os educandos apresentariam dificuldades em relação à aprendizagem de determinados conteúdos curriculares estaria no modo como os mesmos vêm sendo pedagogicamente trabalhado nas escolas. De um modo geral, tem-se percebido que a concepção de educação ainda predominante na

maioria das instituições escolares tem seus pressupostos teórico-metodológicos imbricados, ainda, por uma abordagem tradicional de ensino.

Em tese, essa seria uma das prováveis hipóteses causadoras de uma defasagem no índice de aprendizagem escolar, fato esse que tem despertado preocupação numa parcela significativa dos agentes do corpo social da educação. Isto ocorreria, porque esta abordagem entende o professor como único detentor do conhecimento.

Por conseguinte, ele é tido como figura central do processo educacional, relegando aos estudantes a condição de coadjuvante do processo de construção de sua autonomia educacional, por ser este considerado um ser passivo, capaz de assimilar apenas as informações que lhes forem oferecidas.

Um outro elemento importante e que merece ser registrado em consideração a esse cenário diz respeito ao modo como o livro didático vem sendo utilizado em sala de aula, uma vez que este estaria vinculado a uma compreensão de ensino pautada na abordagem tradicional. Com isso, não deseja-se negar a importância do mesmo para o ensino.

Todavia, o que advoga-se aqui é que o seu uso não limite-se apenas à mera reprodução de conteúdos e atividades que sejam ausentes de qualquer sentido de aprendizagem para os educandos. Pois agindo dessa forma, o educador estaria corroborando com o distanciamento e a falta de interesse dos estudantes por sua permanência em sala de aula.

Seguindo ainda essa linha de pensamento, tem-se percebido que o desrespeito cometido por parte de alguns educadores, aos níveis reais de conhecimento dos educandos, também configurar-se-ia numa de suas possíveis causas de bloqueios apresentados pelos estudantes quando da exposição de alguns conteúdos disciplinares.

Em conformidade com o que diz a teoria do desenvolvimento cognitivista de Piaget (2003), a criança constrói seu conhecimento por etapas. Nesse sentido, ele propõe a existência de quatro estágios de desenvolvimento intelectual: o sensório motor (0 - 2 anos), pré-operatório (2 - 7 anos), operatório concreto (7 - 11 anos) e operatório formal (11 anos em diante), sendo que todas as crianças passariam por esses estágios

conservando essa seqüência. O que iria oscilar, de criança para criança, seria apenas a permanência do tempo mantido em cada fase.

De acordo com essa análise, denota-se por parte do educando a necessidade de estar preparado intelectualmente para que ele possa vir adquirir um novo conhecimento. Em outras palavras, pode-se inferir que o educador precisa estar atento à fase de ensino em que o educando encontra-se, para que dessa forma ele possa vir a compreender, de fato, determinados conteúdos, independentemente do seu componente curricular.

Em tese, essa teoria pode explicar muito dos problemas de aprendizagem apresentados pelos educandos. Entretanto, como uma parcela significativa de educadores não tem acesso a este tipo de conhecimento, termina por responsabilizar, na maioria das vezes, os próprios educandos por seu fracasso escolar. A partir dessas considerações algumas indagações surgem:

Quais seriam, de fato, as causas do déficit de aprendizagem apresentados pelos educandos no contexto da sala de aula? Que tipo de metodologia está sendo adotada pelos professores, e em que medida ela pode estar influenciando na aprendizagem dos educandos? O que tem provocado o desinteresse das crianças pelos estudos? E finalmente, que contribuições traria a constituição desse trabalho de investigação, não só para o desenvolvimento intelectual das crianças, como também para a instituição na qual este projeto será posto em prática?

Em face disso, é que encaramos o desafio de desenvolver um trabalho de pesquisa, o qual tem por tema, Educação Lúdica: visualizando e compreendendo o jogo como elemento potencializador do ensino-aprendizagem, a ser realizado na Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Víctor Jurema, com sede na cidade de Cajazeiras, numa sala de 4º ano.

Tal pesquisa tem por perspectiva desmistificar, concomitantemente, não só a idéia de que seja difícil desenvolver atividades pedagógicas prazerosas e que venham auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos programados, como também de poder estar promovendo ludicamente, por meio dos jogos, atividades que despertem nos educandos o interesse por sua escolarização.

Assim, a pesquisa a ser desenvolvida a partir desse projeto pretende investigar o desenvolvimento de atividades lúdicas na sala de aula, no sentido de identificar e analisar a compreensão que docentes e discentes externalizam em relação ao uso dos jogos como uma prática mediadora da aprendizagem, além de investigar se a escola dispõe de espaço físico e recursos pedagógicos suficientes para a prática de tais atividades.

A aproximação a tais objetivos dar-se-á mediante a realização de visitas a escola no sentido de observar sistematicamente a prática pedagógica implementada em sala de aula e sua interação com os (as) educandos (as). Para aprofundar estas informações serão aplicados questionários direcionados tanto aos discentes quanto aos docentes, cuja intenção é apreender as representações desses sujeitos acerca da aplicação do lúdico como um elemento potencializador da aprendizagem.

Esse posicionamento baseia-se na idéia de que os jogos já há algumas décadas, vem sendo compreendido por alguns teóricos e pedagogos, como um recurso potencializador da aprendizagem na educação formal. No entanto, não deve-se deixar de ressaltar que o objetivo do jogo quando de sua aplicação em sala de aula deve estar atrelado à apresentação dos conteúdos disciplinares, de modo a virem atender as necessidades dos educandos, ao mesmo tempo em que ele estará a serviço da aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Nesse processo, deve-se ainda considerar que a prática das atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e brinquedos) só alcança seu objetivo pretendido – a aprendizagem – quando o educador atua como um orientador desse processo. Para tanto, ele deve criar um ambiente estimulador e organizado de modo a provocar o interesse por parte dos educandos em participar das atividades-jogo propostas.

Daf, a importância em desenvolver a priori, um planejamento das atividades que serão aplicadas no contexto escolar e de, posteriormente, sistematizar os resultados obtidos com tal aplicação, para que não perca-se o verdadeiro sentido de sua utilização, que é o de aprender brincando, e transformar-se em simples diversão, o que descaracterizaria o seu emprego nos processos de ensinar e aprender.

É nesse contexto amplo, diversificado e multifacetado que é a sala de aula que manifestam-se todas as possibilidades de constituir-se uma prática pedagógica que seja igualmente relevante para os educandos – sujeitos da pesquisa –, bem como para a instituição na qual será efetivada essa investigação; para nós enquanto sujeito em processo de formação docente e, por conseguinte, para a instituição educacional, no caso o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Campus de Cajazeiras, na qual vincula-se este projeto de pesquisa.

No que refere-se a sua relevância para os educandos, destaca-se a oportunidade dos mesmos estarem submetendo-se em sala de aula, a experiência de vivenciar ludicamente, a partir dos jogos, os mesmos conteúdos que anteriormente foram apresentados de modo tradicional, ou seja, mediante explicação oral pelo professor, a partir da utilização de recursos como lousa e giz, o que hipoteticamente poderia estar corroborando para dificultar o processo de aprendizagem dos educandos, uma vez que estes ainda não desenvolveram completamente a capacidade de abstração que demanda da utilização desse modelo metodológico aplicado.

Nesse contexto, a opção pelo emprego dos jogos articulado à educação configurar-se-ia como uma das possibilidades concretas de estar promovendo uma aprendizagem mais significativa para os estudantes, uma vez que os mesmos possibilitam às crianças, sob a forma de brincadeira, uma apreensão de forma mais rápida e clara dos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula.

Quanto as nossas pretensões particulares, estas se referenciam na oportunidade de poder aprofundar-se nos campos teórico-metodológicos sobre esta temática, visando num segundo momento, no instante da intervenção pedagógica, puder implementar na prática educativa os conhecimentos adquiridos anteriormente no processo de formação. Ademais, a apropriação desse conhecimento virá somar-se a todo um complexo conjunto de conhecimentos, indispensáveis para a constituição de uma prática docente de qualidade.

No que concerne à relevância desse tema para a instituição de nível superior na qual se vincula este projeto, esta traduz-se na oportunidade de estar discutindo num curso de formação de professores e mais, especificamente, no Curso de Graduação em

Pedagogia, as contribuições que esta temática pode oferecer aos graduandos, uma vez que estes encontram-se em processo de formação docente.

Na perspectiva de aprofundar a discussão acerca desta temática em estudo serão apresentados a seguir, sob forma de capítulos, algumas idéias ancoradas nos estudos de teóricos como Kishimoto, Almeida, Camargo e Carneiro, as quais nortearam toda a discussão teórica desencadeada neste trabalho.

Assim, o primeiro capítulo intitulado de ‘O lúdico em suas concepções históricas’ abordará as principais idéias de alguns teóricos defensores da educação ativa, os quais ratificam a importância do uso dos jogos na educação, ora sendo eles entendidos como uma atividade a ser desenvolvida de modo livre e espontâneo pelos educandos, ora sendo compreendida como um recurso pedagógico, um meio de ensino, definindo-o como uma atividade trabalho.

O segundo capítulo denominado de ‘O Jogo em sala de aula: uma construção de conceitos e significados’, apresentará algumas considerações acerca do significado do termo lúdico, enfatizando ao mesmo tempo, a necessidade de conhecimento da verdadeira essência do termo jogo, o que implicaria na descaracterização de seu uso no âmbito escolar.

Denominado de ‘A importância do lúdico na formação do professor’, o terceiro capítulo discutirá sobre a importância da formação para a ludicidade, bem como apresentará algumas concepções que defendem o uso do jogo em sala de aula como um recurso mediador da aprendizagem.

O quarto capítulo intitulado de ‘Procedimentos metodológicos’ apresentará a análise dos questionários aplicados tanto para a categoria de professor quanto a de alunos, como também a análise do estágio escolar. Tais análises compreenderão aspectos quanti-qualitativos, na tentativa de compreender o significado do uso da Educação Lúdica para as referidas categorias.

Por fim, o quinto capítulo sob a denominação de ‘trilhando caminhos para uma conclusão’ apresentará em linhas gerais, alguns resultados obtidos a partir da análise

dos questionários direcionados a docentes e discentes, bem como através da observação sistematizada da prática cotidiana escolar implementada durante o período em que este trabalho efetivou-se.

Capítulo 1 – O lúdico em suas concepções históricas

Ao realizar-se uma investigação histórica a respeito de teóricos que desenvolveram e ainda desenvolvem seus estudos e pesquisas enveredando-se pela temática da educação lúdica, pôde-se verificar que desde os tempos mais remotos já discutiam-se a importância da manifestação do lúdico não só em relação ao campo da educação, como também nas demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido, Almeida (1998, p. 31) justifica essa passagem do texto ao atestar que a “educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, psicologia, fisiologia, como nas demais áreas do conhecimento”.

No entanto, vale ressaltar que até o início do século XX, “não se cogitava de sua importância para a educação. A função educativa do jogo não fazia parte do ideário da maioria dos mantenedores de instituições infantis, exceto jardins de infância”. (KISHIMOTO, 1993, p. 86)

Neste ínterim, essa discussão em torno da inserção dos jogos como uma proposta pedagógica ativa de educação tem sua gênese ainda na Grécia Antiga, quando muitos filósofos e educadores passam a reconhecer a importância educativa dos jogos. Já nesse período, Platão afirmava que “os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos praticados em comum pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de infância”. (PLATÃO apud ALMEIDA, 1998, p. 19).

Ainda nessa época, “Aristóteles analisa a recreação como descanso do espírito [...]. O interesse pelo jogo aparece nos primeiros escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem às pequenas guloseimas de letras [...], destinadas ao aprendizado das letras” (KISHIMOTO, 2002, P. 61).

Nesse contexto, ainda identifica-se a veiculação de três concepções que relacionam o jogo infantil à educação, como sendo: a) recreação, b) para favorecer o ensino de conteúdos escolares e c) para o diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades das crianças. Sendo que cada uma dessas concepções

apresentam características histórico-culturais remetentes às conceituações que defendem, frente à utilidade dos jogos aliado a educação de sua época.

Assim, o jogo visto como recreação tem em Sócrates, Aristóteles, Sêneca e Tomaz de Aquino seus primeiros representantes. Com o advento da Idade Média, o jogo passa a ser concebido como “não sério” por sua veiculação com o jogo de azar, praticado com frequência nesse período. A partir do Renascimento, período de *compulsão lúdica*, o jogo “serve também, para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de História, Geografia e outros” (Id *ibid*, 2002, p. 62).

É ainda na fase do Renascimento que teóricos como Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow defendem a idéia de que o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos, ratificando desse modo o valor atribuído aos jogos, numa perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente de um provável avanço na aprendizagem dos educandos.

Considerando a concepção do uso do jogo como um potencializador do ensino de conteúdos escolares, Montaigne também passa a divulgar o caráter educativo do jogo. Para ele, “o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário” (MONTAIGNE *apud* KISHIMOTO, 2002, p. 62).

Mas é somente com o surgimento do Romantismo que o jogo aparece como conduta livre, espontânea, e como instrumento da primeira infância. Tal concepção tem nos filósofos e educadores seus legítimos representantes.

Dado o movimento em favor do jogo, por volta do século XVIII, emerge nesse cenário o educador Froebel, cuja maior defesa era deixar a criança viver livremente conforme sua natureza. Para tanto, ela deveria ser respeitada em sua liberdade de escolha e na sua espontaneidade em desenvolver as atividades educativas. Logo, a brincadeira deveria ser livre.

Fundador da instituição infantil Kindergasten, que recebeu sentido metafórico de jardim de crianças, Froebel, embora não tendo sido o primeiro a defender o valor educativo dos

jogos, “foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos” (Id ibid, 2002, p. 61).

De acordo com as idéias de Froebel, o brincar faz parte da fase mais importante da infância. Postula ainda que no brincar as crianças desenvolvem “características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, expressão de necessidades e tendências interna [...]” (Id ibid, 2002, p. 68).

Segundo ele, todo aprendizado da criança pode advir de sua participação em jogos livres. Daí, a importância ressaltada por ele em favor da adoção de um modelo de educação centralizado na perspectiva de ação livre da criança.

Diante desse contexto, o educador exerce um papel fundamental por ser ele o agente responsável, em grande medida, pelo aprendizado das crianças. Nessa perspectiva, o jogo apresenta-se como uma das possibilidades de potencializar tal aprendizagem, na medida em que sua aplicação é mediada pela efetivação de um planejamento pedagógico.

Nesse enfoque, Froebel destaca que “o grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação para as crianças” (FROEBEL apud ALMEIDA, 1998, p. 23).

Dando continuidade a essa tendência de inovação pedagógica, desponta nesse cenário um movimento denominado de Escola Nova ou Escola Ativa, que tem em John Dewey o seu maior expoente. A partir do século XX, tal movimento introduz um novo ideal pedagógico pautado na ação de modo ativa, livre e autônoma por parte das crianças, uma vez que estas configuram-se como centros de interesses educacionais.

Nessa perspectiva, Dewey defende que o “ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução, como queria Herbart. [...]. A educação era essencialmente processo e não produto, um processo permanente da eficiência individual” (DEWEY apud GADOTTI, 1993, P. 143).

Com Claparède, um dos divulgadores no Brasil da teoria funcionalista de Dewey, o sentido do jogo justifica-se na medida em que este é compreendido como uma manifestação de interesses e necessidades da criança. Consciente da natureza livre do jogo e da dificuldade lógica de propor o jogo educativo nesse contexto, ele comenta que:

todos os jogos são, por sua própria essência educativos [...], pondera a inoportunidade de intervir no jogo livre, mas acredita que feito com habilidade poderá auxiliar uma criança a conseguir realizar os fins que estão na sua própria mente (CLAPARÈDE apud KISHIMOTO, 1993, P.108).

Assim como Claparède, Decroly ganha destaque dentro do movimento escolanovista em virtude de ter desenvolvido suas idéias à luz da teoria de Dewey. Seu método de ensino baseava-se na constituição de centros de interesses, um tipo de organização de programa pautado em idéias centrais, geradoras do conhecimento.

Considerando a natureza do jogo como um elemento livre a ser desenvolvido pela criança, Decroly defendia, ainda, a adoção da atividade lúdica como uma forma de facilitar a aquisição do conhecimento.

Assim, ele compreendia que “o jogo não é o fim visado, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático determinado. Ele resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir à aquisição de informações” (DECROLY apud KISHIMOTO, 1993, p. 113).

Outra influência que acrescenta-se à valorização do jogo como ação livre provém de Montessori. À luz de sua teoria, o Ensino Infantil passa por algumas transformações tanto de ordem física, estrutural e funcional quanto em nível de recursos pedagógicos.

Isso porque, ela organizou um conjunto de materiais destinados à educação sensorial, intelectual e moral, a exemplo de quadros de amarrar, abotoar, mobiliário adequado ao tamanho da criança, adaptação dos banheiros ao tamanho das mesmas, materiais destinados ao desenvolvimento dos sentidos e ao ensino do alfabeto, do número, da escrita, da leitura e da matemática, entre outros.

Como defensora da ação livre da criança no jogo, a teoria de Montessori “colaborou para subsidiar a tendência do uso de jogos livres na educação infantil ao permitir à criança o direito de escolher os materiais para o trabalho escolar”. (Id. Ibid, p. 114).

Tomando como base os ideais de uma educação ativa os quais concebe a criança como centro do processo educativo e no qual o jogo aparece como um meio de favorecer o desenvolvimento da inteligência e a aquisição da cultura desponha nesse cenário, a teoria construtivista, que tem em Jean Piaget um de seus maiores expoentes.

Estudioso do desenvolvimento intelectual da criança, Piaget foi o primeiro a propor uma descrição teórica sistemática do processo de crescimento mental da infância até a fase adulta. Daí, a importância de seus trabalhos na constituição da definição da educação lúdica, dada à tamanha atenção dispensada por ele em seus estudos no que refere-se ao uso dos jogos articulado à educação.

Nessa perspectiva, Piaget propõe quatro categorias principais do desenvolvimento intelectual, a saber: período da inteligência sensório-motora (do nascimento até cerca de 2 anos), período pré-operatório (2 aos 7 anos), período das operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e período das operações formais (dos 11 anos em diante).

Tal estudo, até os dias atuais, vem sendo utilizado para subsidiar a aplicação dos jogos aliando-os ao ensino, tendo em vista que a partir de seus estudos os teóricos da educação que o sucederam puderam realizar suas pesquisas e, por conseguinte, suas experiências, podendo associar a cada etapa do desenvolvimento intelectual da criança diferentes tipos de jogos correspondentes à sua fase de aprendizagem.

Por todas essas razões é que Piaget advogava em favor da prática do jogo, por considerá-lo como um elemento potencializador do conhecimento inteligível das crianças. Assim, ele postulava que “jogando, elas chegam a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permaneceriam exteriores à inteligência infantil” (PIAGET apud ALMEIDA, 1998, p. 45).

Corroborando ainda com essa idéia, Almeida (1998) argumenta que “experimentando, vendo, manipulando coisas, a criança descobre a possibilidade de dar forma ao mundo

de acordo com suas impressões, passando não só a evocar e registrar fatos na memória, mas a recriá-los” (ALMEIDA, 1998, p. 46).

Ademais, às crianças deve ser oferecido um ambiente rico em materiais e atividades pedagógicas para que assim elas possam sentir-se estimuladas a manipular objetos, a interagir com o meio e desse modo ir construindo seu conhecimento a partir da relação que estabelece com os objetos e as pessoas à sua volta.

Diante de todas essas considerações a respeito da inserção dos jogos na educação e do respaldo teórico apresentado às mesmas, deve-se acrescentar que, embora reconheça-se à importância do instrumento lúdico articulado a educação com vistas à promoção de um ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso para as crianças, o jogo não deve ser considerado como um elemento redentor – panacéia – para o ensino.

Entretanto, “ao desconsiderá-lo, diminuí-lo ou relegá-lo a um espaço periférico na ação educativa estamos desprezando um grande aliado no processo educacional.” (CAMARGO e CARNEIRO, 2006, p. 135).

Em face ao exposto, pode-se inferir que todo esse debate acerca da inserção dos jogos ao ensino remonta aos tempos da Grécia Antiga, como citamos anteriormente. Com o transcorrer dos anos, pôde-se constatar que tal discussão enveredou-se por caminhos dicotômicos.

À medida que autores como Froebel defendia o jogo como uma expressão livre e espontânea da criança, outros, a exemplo de Piaget, defendia a prática do jogo como um instrumento potencializador do crescimento intelectual da criança.

Tal indefinição quanto à natureza social do jogo engendrou na constituição múltipla de concepções teórico-metodológicas acerca das finalidades sociais da sua prática de jogo atrelada à educação. Essa inconstância quanto à lucidez da natureza dos jogos provocou um índice de rejeição elevado em duas categorias constitutivas do processo de escolarização: a dos educadores e a das famílias.

Estudos nesse sentido sinalizam como uma das prováveis causas para essa rejeição, o pouco conhecimento científico de ambas as partes a respeito da temática em questão. Daí, a necessidade, principalmente por parte dos educadores, em estar sempre procurando apropriar-se de novos conhecimentos, no sentido de vir a proporcionar aos estudantes uma prática pedagógica que seja pertinente ao seu nível de escolarização, o que irá incidir diretamente no processo de aquisição das aprendizagens.

Nesse sentido, a educação lúdica a partir do uso dos jogos, apresenta-se como um recurso potencializador de aprendizagens, uma vez que ela por suas características atreladas ao ato de brincar, acaba por transformar a atividade-trabalho num momento de descontração e aprendizagem, concomitantemente.

Ademais, por configurar-se numa atividade em que há o contato experiencial dos estudantes com o objeto em estudo, os conteúdos curriculares, em tese, passam a ser compreendidos de modo mais claro e rápido, por serem significativas para os sujeitos aprendentes.

Assim, a escola e os demais agentes sociais da educação que adotam um modelo de educação pautado na educação lúdica necessitam desenvolver suas atividades de modo a vir contemplar os preceitos de uma escola lúdica, que são os de estimular as faculdades cognitivas dos estudantes, a partir de um ensino mais significativo, eficiente e em conformidade com as expectativas e interesses das crianças.

Capítulo 2 – O Jogo em sala de aula: uma construção de conceitos e significados

Ainda nessa tentativa de buscar compreender, de fato, o real sentido de se trabalhar ludicamente na educação, consideramos necessário apresentar o significado do termo lúdico. Etimologicamente, a palavra lúdico vem do latim “*ludus*” que quer dizer jogos.

Ao realizar-se uma pesquisa ao dicionário Aurélio (1993, p. 443) aparecerá, ainda, como explicação para o verbete lúdico a expressão “relativo a jogos, brinquedos e divertimentos”.

Ao analisar tais conceituações, pode-se inferir que elementos como o prazer, a diversão e a brincadeira encontram-se imbricados na proposta de uma educação lúdica. Isso explicaria, em tese, a aceitação que a mesma apresenta em relação às crianças, quando de sua exposição em sala de aula.

Um outro benefício para o processo de ensino-aprendizagem em termos de aplicação de uma proposta lúdica para a educação, dar-se-ia pelo fato que ela “além de estimular as faculdades cognitivas do aluno, promove um ensino mais significativo, eficiente e ajustado a seus interesses” (ALMEIDA, 1998, p.295).

Ainda nesse sentido, Almeida (1998) preconiza que a educação lúdica ao ser

bem aplicada e compreendida, contribuirá enormemente para a melhoria do ensino, quer na qualificação e formação crítica do educando, quer para garantir mais satisfatoriamente a permanência do aluno na escola (diminuir a exclusão), quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade e o direito da cidadania (ALMEIDA, 1998, p. 14).

Não obstante, postula-se ser necessário para que esta realidade educativa proposta pela educação lúdica e, mais precisamente pela manipulação dos jogos em sala efetive-se, que a escola conjuntamente com os agentes sociais da educação – gestores, coordenação pedagógica, professores, pais e alunos – compartilhem harmonicamente do conjunto de idéias e proposições que deverá fomentar o desenvolvimento do processo educacional constituído pelos mesmos.

Defende-se essa idéia, principalmente, pelo fato de identificar-se, ainda, no contexto educacional muita resistência frente ao componente lúdico no ensino. Tal resistência pode ser percebida claramente entre duas categorias constitutivas do campo educacional: docentes e famílias.

Quanto à categoria dos docentes, a explicação apregoada pelos mesmos quando da apresentação da experiência lúdica atrelada ao ensino de conteúdos curriculares, recai sobre a incompreensão que os mesmos alimentam acerca da essência da natureza dos jogos.

Em decorrência disso, eles perdem a oportunidade de poder ofertar aos educandos novas possibilidades de aprendizagens se os jogos fossem utilizados como aliados em sua metodologia de ensino para introduzir a apresentação de novos conteúdos didáticos.

Opostamente a isso, tem-se percebido que a exclusão dos jogos das atividades formadoras e da prática educativa estaria incidindo, em partes, pela falta de um conhecimento substancial por parte de alguns educadores acerca das manifestações lúdicas.

No que concerne à categoria da família, a explicação emitida pelos mesmos aproxima-se da categoria anterior, no sentido em que esta, em sua maioria, não compartilha da idéia de atrelar o ensino-aprendizagem de seus filhos a recursos metodológicos diferenciados, inclusive os jogos.

Estas posições demonstram um desconhecimento ou certo preconceito não só em relação ao uso dos jogos, mas também a qualquer outra atividade educativa que venha a ser realizada de modo diferenciado do verbalismo habitual acadêmico implementado pelas escolas.

Tal modelo de educação tem suas raízes fincadas nos pressupostos teórico-metodológicos da escola tradicional, cujas características são marcadas por uma ação castradora e diretiva que não ajusta-se à vida do aluno, não o motiva a construir seu próprio conhecimento, conseqüentemente, a aprofundar seus estudos, enfim, a vivenciar essa experiência em meio a uma coletividade.

Esse modelo de educação corresponde ao que Paulo Freire (2005) denominou de educação bancária, por conceber o aluno como uma tábula rasa em que o docente, que é tido como detentor do saber, deposita todo seu conhecimento no (a) educando (a), e este, por sua vez, o incorpora passivamente, por meio da decoreação.

Face ao exposto, cabe registrar que no contexto sócio-cultural e educacional no qual este modelo de sociedade insere-se atualmente, não admite-se que as escolas, tampouco os professores continuem ainda com um jeito arcaico de fazer educação. É chegado o momento de inovar, experimentar, inventar, criar e recriar novas formas, novos jeitos de ensinar e aprender.

Para tanto, faz-se indispensável realizar-se cotidianamente, no espaço escolar, o exercício da ação-reflexão da práxis educativa. Pois é pensando na prática, refletindo sobre ela, que pode-se chegar a uma transformação efetiva da prática pedagógica dos professores.

Tomando como ponto de partida para a tão almejada mudança no ensino, o exercício da ação-reflexão realizada por parte do professor, a educação lúdica e, mais especificamente os jogos, podem configurar-se como alternativas propulsoras de uma melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem das crianças.

Corroborando com esse pensamento, Camargo e Carneiro (2006), ressaltam que:

Apontar esta necessidade da presença do jogo no espaço escolar implica apontar juntamente a necessidade de uma formação teórica sólida quanto à teoria do jogo e buscar um conhecimento sistemático sobre as definições, a história, o status e as contribuições deste elemento para a educação (CAMARGO e CARNEIRO, 2006, P. 119).

Nesse sentido, advoga-se então pela necessidade de constituir-se por parte dos educadores uma solidez teórico-metodológica de modo a permitir-lhes utilizar e manipular os jogos com consciência, segurança e intencionalidade – característica peculiar do processo educacional – nos momentos de intervenção pedagógica, independentemente do nível de ensino em que o jogo seja aplicado.

2.1 – Reflexões acerca da atividade lúdica no espaço escolar

Historicamente, muito tem-se discutido a respeito da inserção dos jogos em sala de aula. No entanto, em virtude da pluralidade de contextos envolvidos nessa discussão, bem como a presença de teóricos diversos da educação e das teorias psicogenéticas, até o momento atual não se tem ainda com clareza, uma definição acerca da finalidade do jogo. Tal indefinição perpetuada ao longo dos tempos incidiu na proposição de caminhos teóricos diversos.

Em decorrência dessa análise e da dificuldade de definir-se com clareza a verdadeira natureza do jogo, pois “a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-los” (KISHIMOTO apud CAMARGO e CARNEIRO, 2001, p. 15), é que se pode perceber muito claramente, até por parte dos estudiosos desse tema – o jogo como elemento da educação lúdica – a forte contradição de concepções entre os teóricos.

A título de exemplificação podemos citar Froebel, o qual apresenta uma defesa pelo uso do jogo como atividade lúdica na educação a partir da ação livre e espontânea realizada pela criança. Por outro lado, outros teóricos assim como Piaget, consideram o jogo como atividade produtiva, caracterizada pelo trabalho, no qual há uma intenção definida e orientada para a aprendizagem.

No entanto, advoga-se ser necessário procurar estabelecer um equilíbrio entre as posições que consideram o jogo com uma atividade lúdica e livre atrelada à necessidade de se incluir desde cedo à escola com o objetivo de diversão, brincadeira; com a atividade instrumental e produtiva para fins de educação, cujo objetivo é proporcionar às crianças um ensino que aproxime-se efetivamente a sua fase educacional.

A esse respeito, autores como Almeida (1998) que é um disseminador dessa proposta de conexão entre as perspectivas de jogo como diversão e trabalho, argumentam que:

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso (ALMEIDA, 1998, p. 60).

Ainda nesse sentido, Dantas (2002, p.113) ressalta que “a dialética jogo-trabalho é indispensável à saúde de ambas as práticas: pode resgatar a liberdade do jogo e o prazer do trabalho”. Nada impede ao educador trabalhar o sentido do jogo em sala de aula enveredando-se por esse caminho. Pelo contrário, ao agir dessa forma, ele poderia estar viabilizando o processo de ensino-aprendizagem das crianças, que é o que espera-se, de fato, da aplicação dos jogos à educação.

De um modo geral, quando fala-se da aplicação do jogo como um recurso metodológico atrelado à apresentação de conteúdos didáticos, subitamente faz-se uma conexão ao ensino de crianças da Educação Infantil, assim como do Ensino Fundamental nos níveis I e II.

Isso, porém, não deve ser considerado como razão para descaracterizar a utilização do mesmo no Ensino Médio, tampouco no Ensino Superior, haja vista as vantagens que a prática do jogo pode oferecer ao desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, independentemente do nível de escolaridade em que eles encontram-se.

Todavia, para fins de objetividade, este estudo deterá seu diálogo reportando-se à fase de ensino que corresponde à etapa de Ensino Fundamental I. Para tanto, tomará como base referencial para esse estudo concepções históricas que tratam da relevância dos jogos atrelados à educação, bem como de suas influências frente aos processos de ensinar e aprender, as quais ocorreram ao longo da história.

Hodiernamente o uso do jogo em sala de aula, é concebido como uma das múltiplas possibilidades lúdicas de desenvolver o ensino regular formal de um modo mais agradável e representativo para a aprendizagem das crianças. Daí, a importância de se ter bem definido, por parte dos educadores, o real sentido do que seja educar pautando-se numa proposta lúdica de educação.

Mais do que isso, também faz-se indispensável que a escola tenha referenciado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) os princípios pedagógicos de uma escola lúdica que são “gostar da escola, gostar de estudar, gostar de conhecimentos” (ALMEIDA, 1998, p. 69), para que assim, a escola consiga despertar nas crianças o desejo por nela permanecer.

A reflexão sobre essas questões nos remete à problemática da formação do educador, em virtude das ambigüidades e paradoxos resultantes dessa relação educador/cursos de formação de professores.

Inegáveis são as críticas que os referidos cursos têm recebido. E estas verificam-se com maior veemência quando relacionadas aos cursos de formação profissional de professores. O enfoque das críticas recai mais detidamente, sobre os egressos dos cursos de graduação, por entenderem que os mesmos não estão devidamente habilitados para atender as reais necessidades da instituição escolar, tampouco para entender a criança como um ser histórico-social, capaz de construir seu próprio conhecimento.

Em contrapartida, compreende-se que a formação profissional não encerra-se com o término de uma graduação em licenciatura. Ela não é estanque, tampouco tem um fim em si mesma. Sempre faltará uma peça, um caminho a percorrer, um degrau a ser conquistado na 'escada' do conhecimento.

Ademais, a formação do educador depende de um conjunto de variantes, as quais traduzem em implicações positivas e/ou negativas no momento de sua prática educacional. Tais influências modificam-se de sujeito para sujeito, conforme a compreensão de mundo, homem, sociedade, criança, escola, currículo e conteúdo que defendem.

Considerando-se, pois, essa complexidade do ato de educar, assim como a importância do educador como agente mediador desse processo de construção do conhecimento e, ainda, a inserção da educação lúdica neste contexto como uma possibilidade de formação para o ser humano, julga-se necessário que os cursos de formação agreguem a sua estrutura curricular essa tendência educacional mundial: a educação lúdica.

Para autores como Cruz e Santos (1999), a formação lúdica:

se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da efetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (CRUZ e SANTOS, 1999, p. 14).

Ensinar em qualquer situação requer do educador formação. Pois, é a partir dela que supõe-se que o indivíduo pode adquirir os fundamentos pedagógicos básicos para a função do exercício da docência.

Com a educação lúdica não é diferente. Ao contrário, será a formação inicial adquirida nos cursos de graduação em licenciaturas que o educador irá contrair as condições básicas necessárias de como trabalhar as atividades lúdicas no contexto escolar, com fins de aprendizagem, e assim puder traduzir em sua práxis educativa, no cotidiano do espaço escolar.

O que não justifica-se é querer cobrar do educador atitudes lúdicas em sala de aula se o mesmo não teve a oportunidade de conhecer essa estratégia de ensino no período em que cursava sua licenciatura, que ainda é ou deveria ser o lócus privilegiado para desenvolvimento das competências e habilidades educacionais. Não se ensina o que não se conhece!

A qualidade do ensino compreende um complexo conjunto de ações as quais devem estar fincadas em três pilares da educação: a formação teórica, a formação pedagógica e a formação lúdica (CRUZ e SANTOS, 1999). A partir da composição dessa tríade do conhecimento acredita-se que os educadores poderão desempenhar, com competência pedagógica, suas funções educativas.

Complementando essa formação, faz-se necessário que os mesmos desenvolvam sua capacidade de investigação sustentada em fundamentos teórico-metodológicos que os potencializem a aplicar em sala de aula atividades que sejam divertidas e significativas para as crianças, ao mesmo tempo, em que elas estejam articuladas aos conteúdos disciplinares, de modo a virem oportunizar um ensino-aprendizagem capaz de gerar resultados mais substanciais para o ensino.

3.1 – As contribuições da Educação Lúdica para o ensino da Língua portuguesa e Matemática

O processo de ensino-aprendizagem é aquele em que há uma preocupação não só com as mudanças tecnológicas e comportamentais que ocorrem no ensino e em velocidades

cada vez maiores, como também é aquele que preocupa-se com o desempenho do educando e educador nesse processo.

Por isso, a educação apresenta-se como um desafio para aqueles que desejam construir estratégias educacionais e aprendizagens dentro desse novo cenário educacional que desponta e aponta como tendência a ser implementada no ensino, a Educação Lúdica.

Nesse processo de ensino, a atuação do educador assume importância substancial, na medida em que é ele o responsável por mediar o conhecimento. Para tanto, faz-se necessário que o mesmo tenha bem definido o conceito do que é o conhecimento, bem como, como o mesmo é constituído.

Considerando três posições epistemológicas: o empirismo, o inatismo e o interacionismo, a aquisição do conhecimento dar-se-á de modo divergente, o que implica na utilização de estratégias de ensino diferenciadas pelo educador, no sentido de conduzir o educando a construção do seu próprio conhecimento.

Para os adeptos da corrente empirista, a natureza do conhecimento está na experiência. Logo, para eles, o conhecimento parte do objeto em direção ao sujeito. Assim, os alunos são levados a manipular objetos, mediante a explicação do professor de como retirar dali seu conhecimento. Tal corrente considera “o aluno como sendo receptivo-passivo em relação a um conhecimento já pronto e exterior” (NETO, 2006, p. 28).

Para os devotos do inatismo, o conhecimento é algo que nasce com o sujeito através de estruturas hereditárias. O que provoca, nesse sentido, ao uso de termos como dom, “nasceu pra isso”, vocação, aptidão etc. Nesse enfoque, o conhecimento parte do sujeito em direção ao objeto. Aqui, o aluno é treinado para depois aplicar seu conhecimento.

Para os defensores do interacionismo, o conhecimento é construído pelo próprio sujeito a partir de sua relação com o outro e com o ambiente. Dessa interação meio/sujeito e sujeito/sujeito o cérebro vai forjando seus esquemas de ação, gerando dessa forma a apreensão do conhecimento sob determinada ação.

Sendo assim, faz-se indispensável à constituição de um ambiente rico e estimulador para que as crianças possam construir sua cultura de modo estruturada e numa maior proporção. (NETO, 2006).

O conhecer sobre tais posições epistemológicas proporciona ao educador o direcionar de seu trabalho pedagógico com maior propriedade, uma vez que o mesmo estará aplicando, em sua práxis, a tendência educacional que melhor enquadra-se com seu entendimento de mundo, escola, aluno e sociedade.

Direcionando nosso olhar para o trabalho com a ludicidade, o educador encontrará respaldo teórico-metodológico na corrente interacionista, por acreditar que é na interação do sujeito com o meio rico e motivador de experiências que a criança constrói e reconstrói seu próprio conhecimento.

A ludicidade referida justifica-se no ensino da Língua Portuguesa e Matemática, por meio de jogos, por estes apresentarem-se como “excelentes recursos que o professor pode utilizar no processo de ensino-aprendizagem, pois eles contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual social do educando” (BOGAS e RODRIGUES, p. 1). Ademais, eles podem ser trabalhados em qualquer disciplina, desde que sejam adaptados aos conteúdos, a faixa etária e a prontidão dos alunos.

O tema jogo, já há algum tempo vem sendo desenvolvido por teóricos e pedagogos, preocupados em estar aliando ao ensino e a teoria, uma metodologia dinâmica que produza resultados eficazes para a educação. E o jogo pode proporcionar esse aprendizado.

Todavia, faz-se salutar para o bom aproveitamento do mesmo, articulado ao ensino, que o educador saiba explorá-lo em função do seu repertório de alunos, de conteúdos a serem ensinados e de competências a serem desenvolvidas.

O jogo é algo que faz parte do ser humano, independentemente da idade, sexo e/ou fator social. O que mudará nele, quando de sua utilização pedagógica, será somente o enfoque dado à atividade, pois a mesma deverá adequar-se à faixa específica, conforme as zonas de interesse próprias de cada faixa.

Por suas características próprias, o jogo desafia os alunos ao cumprimento de regras, desenvolve habilidades de comportamento, de trabalho em equipe, de responsabilidade, a criatividade, o bom humor, a imaginação, a capacidade de decisão e adaptação a diferentes ambientes.

Tais habilidades configuram-se para o desenvolvimento intelectual e social da criança como primordiais, ao mesmo tempo em que elas caracterizam o homem e a mulher competentes para atender às exigências sociais e de mercado e para bem viver em sociedade.

O simples ato de brincar de uma criança pode ser considerado lúdico, porque o jogo pode proporcionar o criar de uma situação imaginária, o que pode ser considerado um meio para potencializar o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Por isso, é de extrema importância que a criança esteja inserida num ambiente favorável para o ato de brincar e que ao mesmo tempo possa buscar fazer conjecturas, reflexões, análises e criação. Ao realizar este exercício imaginário, a partir do jogo, este estará potencializando na criança o desenvolvimento da abstração.

Nesse momento, a criança está não só desenvolvendo a capacidade de resolver problemas, mas também de encontrar diversas alternativas, em nível de abstração, para elucidar um mesmo problema, em qualquer circunstância em que ele apresente-se.

Ao observar estas qualidades do jogo, pode-se relacioná-lo a disciplina de Matemática, na medida em que o jogo caracteriza-se por uma situação inicial, para significar um conceito a ser compreendido pelo aluno.

Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, a criação de estratégias, a comparação, é impulsionar a autonomia do pensamento, o espírito crítico-reflexivo, o trabalho em equipe, a iniciativa pessoal, a resolução de problemas, entre outras características.

Aos educadores, compete buscar alternativas metodológicas que mobilizem a aprendizagem dos alunos, que sejam desafiadoras e interessantes, ao mesmo tempo em

que estejam atreladas a apresentação dos conteúdos didáticos. E nesse contexto, a ludicidade deve ser considerada.

De acordo com Schneider (p. 2) “os jogos pedagógicos podem ser usados antes da apresentação de um novo conteúdo, para despertar o interesse da criança, ou no final para fixar a aprendizagem, desenvolvendo também atitudes e habilidades”.

O educador saberá, ou pelo menos deveria saber qual o momento certo para aplicar determinado jogo, considerando o nível de desenvolvimento e conhecimento de sua turma, bem como a aplicabilidade do jogo relacionado a determinado componente curricular.

Ao relacionar o uso dos jogos a aula de Matemática espera-se que ele tenha utilidade em todos os níveis de ensino. Por isso, os objetivos devem ser claros e adaptados ao nível de ensino em que será aplicado, ao passo em que possa sempre estar representando desafios aos discentes, independentemente do nível de ensino em que esteja sendo aplicado.

Considerando todas essas propriedades e vantagens pedagógicas de estar utilizando o jogo no ensino é que Santana (2006) argumenta no sentido de que “os jogos devam ser utilizados não apenas como instrumentos recreativos na aprendizagem, mas como facilitadores, colaborando para trabalhar os bloqueios que os alunos apresentam em relação a alguns conteúdos matemáticos” (SANTANA, 2006, p. 1).

Em âmbito geral, quando fala-se em educação lúdica, uso de jogos e/ou brincadeiras relacionadas ao ensino, quase que instantaneamente, o pensamento remete-se aos termos de ensino da matemática. Porém, a Educação Lúdica – e todos os outros termos relacionados a ela – engloba uma diversidade de elementos os quais podem ser aplicados a qualquer disciplina curricular. E com a língua Portuguesa não poderia ser diferente.

Embora, ainda apresentem-se com certa timidez os estudos acerca da ludicidade em torno do ensino desta disciplina, alguns autores não descartam a possibilidade de estar lançando mão de “recursos úteis para uma aprendizagem diferenciada e significativa da

língua, uma vez aplicados aos conteúdos do ensino fundamental [...]” (CASTRO, 2005, P.1).

Não existe nenhuma regra que expresse a negação de um determinado jogo, em relação a sua aplicação, a qualquer disciplina. Existe bom senso e entendimento por parte do educador de poder estar realizando a interdisciplinaridade concomitante à apresentação do jogo pedagógico.

O educador precisa munir-se do uso do jogo como sendo um aliado, um facilitador da aprendizagem de estruturas muitas vezes de difícil assimilação por parte dos educandos. Por isso, esse “brincar” deve ser orientado pelo mesmo, para que o uso do jogo não perca o verdadeiro sentido de sua aplicação que é o de promover a aprendizagem, a construção do conhecimento.

Utilizar jogos comerciais, sucatas, ou qualquer outro instrumento que tenha por finalidade proporcionar uma atividade diferenciada, atrativa, portanto, significativa para o aluno, deve ser considerado como positivo para o ensino. No entanto, sua ausência não pode, nem deve ser considerada como um empecilho para o desenvolvimento das atividades lúdicas. Pois como ressalta Castro (2005):

A própria Língua Portuguesa pode ser trabalhada como um instrumento lúdico motivador, já que se pode, por exemplo, dentro de um debate, de uma redação, estar estimulando nos alunos a formação e a manifestação de diferentes pontos de vistas; na literatura transformar um gênero literário em outro, uma notícia de jornal em conto, assim como um texto poético em crônica, porém, sempre levando uma determinada situação-problema e oferecendo ao aluno várias oportunidades de atuar coletivamente sobre a própria língua (CASTRO 2005, p. 2).

Em face ao exposto, percebe-se que os jogos lúdicos constituem-se como um caminho possível para a constituição do conhecimento, e, portanto, para a formação humana, á medida que ele desenvolve competências e habilidades as quais poderão ser aplicadas em quaisquer condições da vida social que apresente-se, ou seja, tanto na escola quanto na vida cultural e social fora da escola.

Para tanto, faz-se necessário que as instituições educacionais passem a desenvolver suas atividades pedagógicas considerando a importância e a necessidade de estar trabalhando com um modelo de educação que atenda às perspectivas educacionais das crianças.

A escola precisa avançar. As transformações tecnológicas porque passam a sociedade contemporânea não admite mais um modelo de educação arraigado nas estruturas tradicionais do passado. A escola está perdendo seu espaço na educação das crianças e jovens, justamente por sua palidez e inércia em relação aos novos espaços que surgem, os quais apresentam-se mais atrativos e estimuladores para as crianças.

É preciso mudar! A escola e mais precisamente seu corpo formativo – gestores, educadores, coordenação pedagógica – precisam entender que é ela quem deve adaptar-se a essa nova realidade educacional e não os alunos adequarem-se a ela.

Um bom começo para isso é introduzir nas escolas uma política de desenvolvimento da educação lúdica, para que assim, os educandos possam sentir-se instigados a participarem das aulas com entusiasmo e alegria. Isso impulsionará, positivamente, a aprendizagem dos educandos.

Capítulo 4 – Procedimentos metodológicos

Esse estudo que tem por tema a Educação lúdica: visualizando e compreendendo o jogo como elemento potencializador do ensino-aprendizagem, será desenvolvido numa sala de aula de 4º ano da Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Victor Jurema, localizada à Rua Duque de Caxias, Bairro da Esperança em Cajazeiras, Paraíba.

A pesquisa ora proposta elege como procedimento metodológico o Estudo de Caso, por este caracterizar-se pela seleção de “apenas um objeto de pesquisa, obtendo grande quantidade de informações sobre o caso escolhido, conseqüentemente, aprofundando seus aspectos”. (MATOS, 2001, p. 58).

A opção por esse metodologia justifica-se na medida em que tal estudo será desencadeado em apenas um escola do município de Cajazeiras, limitando dessa forma a possibilidade de generalizar os resultados obtidos a partir da implementação da mesma.

Para coleta de dados, serão considerados como instrumentos metodológicos a observação em sala de aula, momento esse em que lançaremos um olhar direcionado para o objeto de estudo desta pesquisa.

Pela flexibilidade que essa técnica apresenta, já que a mesma pode ser associada a qualquer outro tipo de procedimento, é que ressalta-se a necessidade de implementar a observação “orientada por um objetivo de pesquisa, planejada, registrada e ligada a proposições mais gerais, e que, além disso, deve ser submetida a controle de validade e precisão”. (GIL apud MATOS, 2001, p. 58).

A partir da observação, busca-se identificar na prática pedagógica implementada em sala de aula, a utilização ou não de atividades lúdicas – ao referirmo-nos as atividades lúdicas estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras – atreladas ao ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com a intenção de promover a aprendizagem das crianças. Ademais, buscar-se-á verificar também se a referida escola em foco dispõe de espaço físico adequado para a realização de tais atividades.

Um outro recurso metodológico a ser adotado para o desenvolvimento desta pesquisa refere-se à aplicação de um questionário, o qual é definido nas palavras de Matos (2001) como uma técnica de investigação em que, “sem a presença do pesquisador, o investigado responde por escrito a um formulário (com questões) entregue pessoalmente, ou enviando pelo correio” (Id *ibid*, 2001, p. 60).

Considerando as propriedades de tal elemento, será aplicado um questionário composto por 8 (oito) questões aos discentes do 4º ano da referida escola, sendo 5 (cinco) perguntas de cunho objetivo e 3 (três) perguntas subjetivas.

Paralelamente, será entregue ao docente titular da sala de aula em questão um questionário constituído por 7 (sete) questões no seu total, sendo 4 (quatro) perguntas objetivas e 3 (três) de ordem subjetiva. (Ver questionário em anexo).

A análise dos referidos questionários permitirá interpretarmos a compreensão que educandos e educador alimentam em relação ao uso do lúdico como um elemento potencializador da aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Finalizada as etapas de aplicação dos instrumentos da pesquisa, a coleta de dados e posterior análise, dar-se-á o momento da intervenção pedagógica na sala de aula. Nesse momento, buscar-se-á implementar num espaço de tempo de 4 (quatro) semanas, correspondente a 80 h/aulas, uma prática pedagógica voltada para o uso do lúdico na sala de aula atrelado às disciplinas curriculares, na perspectiva de traduzir na prática a teoria consultada para esse estudo.

4.1 - Análise de dados dos alunos: construindo uma compreensão acerca dos significados de escolarização

Dando continuidade a esta etapa deste projeto de pesquisa denominado de Educação Lúdica: visualizando e compreendendo o jogo como elemento potencializador da aprendizagem, será apresentado a seguir alguns resultados a partir da realização de análise de um conjunto de dezoito (18) questionários, os quais foram destinados ao corpo discente do 4º ano da Escola estadual de Ensino Fundamental Joaquim Victor Jurema.

Tal análise compreenderá os aspectos quanti-qualitativos, na perspectiva de identificar e analisar, a partir das respostas emitidas pelos discentes ao questionário, a concepção deles acerca da aplicação de atividades lúdicas – quando me refiro às atividades lúdicas, nesse termo ficam subentendidas todas as atividades pedagógicas que envolvam o jogo – quando atreladas ao ensino dos conteúdos curriculares, bem como a sua importância para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

De um universo de vinte e dois alunos (22) alunos inquiridos, apenas quatro (4) deles (as) recusaram-se a colaborar com este projeto de pesquisa. Dos dezoito (18) alunos (as) participantes, onze (11) são do gênero masculino e sete (7) do gênero feminino. Quatro (4) deles (as) já repetiram o ano, sendo que um (1) deles (as) não quis responder a pergunta.

Dando início às perguntas, procurou-se identificar, primeiramente, os tipos de materiais pedagógicos que são utilizados pela professora no momento da exposição dos conteúdos didáticos. Dos dezoito (18) alunos (as) participantes, nove (9) indicaram o uso do quadro e giz acompanhado de brincadeiras, cinco (5) deles (as) assinalaram apenas quadro e giz e, finalmente, quatro (4) apontaram apenas o uso de brincadeiras.

Diante desse quadro de respostas, pode-se inferir que a professora (M.E.) embora utilize com uma maior frequência recursos como o quadro e o giz, ela também incorpora à sua prática educativa atividades de cunho lúdico, a exemplo de brincadeiras como foram citadas pelos (as) alunos (as). Nesta resposta fica implícito o sentido com que essas brincadeiras são utilizadas. Não há clareza quanto à realização das mesmas, podendo elas serem utilizadas, ora entendida como elemento potencializador da aprendizagem, ora como apenas diversão, passatempo.

Em seguida, indagamo-nos (as) acerca dos tipos de recursos didáticos que a escola dispõe para serem utilizados em sala de aula. Para seis (6) deles (as), a escola dispõe unicamente de quadro e giz. Os demais alunos (as) em número de doze (12) apontam também o uso do quadro e giz, porém, acompanhados de outros recursos pedagógicos a exemplo do material dourado, quebra cabeça e de modo enfático o jogo de construção de palavras.

Considerando as respostas emitidas pelos alunos até esse momento, percebe-se que eles vêm mantendo certa coerência, quanto os recursos metodológicos oferecidos pela escola e que são ao mesmo tempo empregados pela professora no espaço escolar. De todo modo, há de registrar-se que os recursos como quadro e giz são citados com uma maior frequência entre os discentes.

Isso é justificável na medida em que, ao serem analisadas as escolas brasileiras, percebe-se que elas, na sua maioria, ainda continuam reproduzindo uma ação castradora, diretiva e indiferente da realidade dos (as) alunos (as), o que não os possibilita despertar para o aprender coisas novas e com mais satisfação. (ALMEIDA, 1998).

No tocante ao espaço físico da sala de aula, todos (as) os (as) alunos (as), num total de dezoito (18), responderam de forma enfática: a sala de aula apresenta-se como um espaço amplo, agradável e adequado para o desenvolvimento dos estudos escolares.

De fato, mesmo tendo a escola um espaço físico construído consideravelmente de pequenas dimensões – já que constatou-se a falta de salas para uma biblioteca, laboratório de ciências e informática, além de uma quadra de esportes coberta para os alunos exercitar-se – o espaço da sala de aula é consideravelmente amplo e agradável, de modo que apresenta boas condições para a implementação de um trabalho pedagógico orientado pela educação lúdica.

Ao questioná-los a respeito da compreensão deles (as) enquanto aluno (as), acerca da função dos jogos quando de sua aplicação para mediar à apresentação de algumas atividades escolares, as respostas foram as seguintes: para onze (11) deles (as), as atividades apresentadas a partir do uso de jogos são consideradas importantes para compreender os conteúdos didáticos, ao mesmo tempo em que favorece a socialização entre seus pares.

Por outro lado, para outros quatro (4) alunos (as), tais atividades são compreendidas, concomitantemente, como passatempo e como meio para ajudar na compreensão das atividades. Por fim, para três (3) deles, as atividades apresentadas através de jogos representam apenas um momento de diversão, uma brincadeira.

Diante de tais respostas, pode-se inferir que a exemplo de alguns educadores, que pelo fato de não compreenderem o real sentido do jogo, a essência de sua natureza, o elimina da atividade educativa (ALMEIDA, 1998), alguns alunos (as) – em número de sete (7) – também não constituíram ainda uma definição acerca do real sentido do uso do jogo em sala de aula.

Isso tornou-se evidente diante da incoerência incutida em suas respostas, quando eles (as) atribuem ao jogo, ao mesmo tempo, o caráter de passatempo, brincadeira, diversão, assim como um meio facilitador da aprendizagem.

Ainda nesse sentido, Almeida (1998, p. 13) defende que “a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial”. Ao contrário disso, ele a compreende como um poderoso mecanismo de contribuição para a aprendizagem dos educandos, uma vez que ela imprime às atividades uma nova dinâmica, a qual incorpora diversão e aprendizado ao mesmo tempo, resultado da vivência de momentos significativos e prazerosos compartilhado pelas crianças.

Essa indefinição frente à compreensão da atividade-jogo como meio potencializador da aprendizagem, pelos educandos, pode ser fruto de um trabalho pouco estruturado, planejado e posteriormente, aplicado de modo aleatório, ou seja, sem fim pedagógico definido.

Para que o objetivo do educador que é a aprendizagem do educando seja alcançado, principalmente quando atividades lúdicas são utilizadas, ele [...] “necessita desenvolver um processo autoreflexivo, dedicando cuidados ao clima estabelecido no contato entre educador e alunos e ao tipo de envolvimento e participação dos mesmos durante o jogo” (MASCIOLO, 2006, p. 113-114).

Perguntados a respeito dos espaços físicos que a escola dispõe para a realização de atividades a partir da manifestação lúdica, a maioria quase que absoluta do alunado aponta a sala de aula e pátio como sendo os espaços disponíveis pela escola para o desenvolvimento de tais atividades. Somente um (a) deles (as) cita a sala de vídeo como sendo espaço oferecido pela escola para a realização de tais atividades.

Na realidade, a escola na qual esse estudo de caso realizou-se, apresenta um espaço físico reduzido, composto pelas cinco (5) salas de aulas, banheiros masculino e feminino, uma cantina e uma sala conjugada na qual subdividi-se a secretaria e a “biblioteca”.

A escola contabiliza ainda um pátio em sua parte externa, na qual são realizadas as atividades de educação física. Assim, quando os educadores propõem-se a desenvolver alguma atividade diferenciada, esta acontece no espaço da sala de aula.

A sala de leitura resume-se a um “cantinho” na sala de aula, no qual as crianças podem dispor de alguns exemplares da literatura infantil para a realização de leituras e atividades afins. De modo similar, o uso de aparelhos áudios-visuais também restringe-se ao espaço da sala de aula, pelo mesmo motivo citado anteriormente.

Ao indagarmos a respeito do conhecimento deles (as) acerca de outros tipos de recursos pedagógicos que são utilizados pela professora (M.E.) na aplicação dos conteúdos, os (as) educandos (as) respondem de modo emblemático: “os materiais que ela usa o livro, quadro e giz, régua e caderno”.

Mediante as respostas emitidas pelos educandos (as), pode-se inferir que sua professora é detentora de uma metodologia fundamentada em princípios teórico-metodológicos da educação tradicional, já que os recursos mencionados pelos (as) mesmos (as) assim a identificam.

Para Freire (2005), esse modelo de educação é denominado de educação bancária, uma vez que o professor que é tido como detentor de todo o conhecimento deposita-o no (a) aluno (a), o caixa, o qual assume a posição de sujeito passivo do processo de aquisição de sua aprendizagem.

Tomando como base a teoria construtivista de Jean Piaget, à criança deve ser oferecido um ambiente rico em materiais didáticos e atividades significativas, pois compreende-se que a “criança é ativa na construção do seu conhecimento através de sua interação com o meio e na relação que estabelece com os objetos e pessoas à sua volta” (ARANÃO, 1997, p. 11).

Nessa perspectiva, os jogos apresentam-se como uma alternativa lúdica possível de promover, concomitantemente, à criança a oportunidade de aprender os conteúdos disciplinares de modo divertido e significativo para as mesmas, uma vez que na fase do ensino fundamental as crianças precisam ser estimuladas a manipular diversos materiais, a partir da orientação do educador.

Desse modo, eles podem ir construindo paulatinamente seu conhecimento, conforme o nível de aprendizagem em que eles (as) encontram-se e a composição de estruturas cognitivas que possuem.

Posteriormente, indagou-se aos alunos (as) de um modo mais direcionado, pedindo-lhes para expressarem de forma escrita, o modo como eles consideram que aprendem melhor os conteúdos de matemática. De um universo de dezoito (18) alunos (as) respondentes do questionário, treze (13) deles (as) escreveram que aprendem com uma maior facilidade os conteúdos de matemática quando a “ela escreve no quadro”.

Para outros dois (2) alunos (as), a aprendizagem de tal conteúdo é resultado de sua “atenção enquanto ela encina”. Os demais, em número de três (3) acreditam que sua aprendizagem é facilitada a partir da utilização de jogos de tampinhas, material dourado, quadro valor de lugar e mapas, como fora citados por eles (as).

De um modo geral, as respostas emitidas pelos discentes apresentam certa regularidade, no sentido em que elas, em sua maioria, assumem um caráter de uma educação que tem seu viés teórico-metodológico pautado na escola de ensino tradicional, ensino este que provavelmente vem sendo utilizado por sua professora (M.E.), conforme fora delineando-se o perfil dela no decorrer desta análise.

De acordo com Almeida (1998), tal modelo de educação acaba por transformar o aluno num mero receptor e, posteriormente, num reproduzidor desse sistema cuja finalidade é fazer com que eles venham a consumir tudo o que lhes foram imposto, sem questionamentos, já que tornou-se parte integrante desse núcleo de interesses.

Na tentativa de modificar essa realidade, a educação lúdica vem sendo apontada por alguns teóricos, a exemplo de Kishimoto (1993), como uma alternativa possível de

desenvolver um ensino em que o (a) educando (a) assume um papel ativo na construção de sua aprendizagem, uma vez que a criança por meio do jogo “toma iniciativa, planeja, executa, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões, a introjetar-se no contexto social, na temática do faz-de-conta. Ela aprende e desenvolve”. (KISHIMOTO, 1993, p. 48).

Diante de todas essas vantagens apresentadas pelo uso dos jogos quando aplicados como recurso mediador dos conteúdos curriculares, não se concebe que uma parcela significativa de educadores não o utilize como estratégia de ensino. Pois o jogo quando bem estruturado e planejado pode e deve ser utilizado como elemento potencializador dos processos de ensinar e aprender.

Por fim, os educandos foram indagados a respeito de sua compreensão em relação aos ensinamentos acerca do ensino de conteúdos da língua portuguesa. Diante disso, os (as) alunos (as) responderam da seguinte forma: nove (9) deles (as) apontam os recursos pedagógicos como quadro, leitura do livro, ditado, lição e estudo de texto como sendo a metodologia adequada para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Por outro lado, para sete (7) deles (as), a metodologia a ser utilizada deve privilegiar o uso do quadro e a aplicação de jogos pedagógicos. Desse modo, eles (as) acreditam ter facilidade em aprender os conteúdos da língua portuguesa. Optaram por não responder a questão dois (2) alunos (as), alegando para isso, o não saber responder ou o não querer.

Considerando as respostas emitidas pelos (os) educandos (as), pôde-se observar que mais uma vez o ensino tradicional ainda exerce uma forte influência no modo como são trabalhados os conteúdos didáticos, uma vez que os recursos pedagógicos reconhecidos pelos discentes trazem a marca desse modelo de ensino.

Pôde-se perceber ainda, que a idéia que eles (as) têm em relação ao uso do jogo na sala de aula ainda está muito ligada ao sentido da diversão, da brincadeira simplesmente. Com isso não quer se dizer que ao utilizar o jogo em sala de aula com fins educativos a criança seja privada desse momento de descontração, não é isso.

Ao contrário, a idéia de sua utilização é justamente a de promover a apresentação dos conteúdos didáticos atrelado ao uso de jogos para que assim as crianças possam

vivenciar um momento de aprendizagem de modo mais significativo para elas, já que estão aprendendo brincando. O brincar é inerente à criança e o jogo representa para ela a oportunidade de aprender os conteúdos de modo mais rápido e agradável, o que de outra forma seria mais difícil.

Contudo, deve-se destacar que o índice de aceitação do uso de atividades lúdicas, principalmente, por parte dos professores vem crescendo gradativamente. Isso pôde ser percebido a partir das indicações das crianças, ao assinalarem os jogos pedagógicos como estratégia adequada para as mesmas adquirirem a aprendizagem dos conteúdos curriculares, e em especial da língua portuguesa, por ser uma das disciplinas aqui enfocadas.

Para Piaget (apud ALMEIDA, 1998, p.51), os jogos tornaram-se um meio tão poderoso para produzir a aprendizagem das crianças que, “em todo lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes”.

Isso só torna-se possível devido ao fato de que as crianças passam a realizar atividades que lhes são significativas, portanto, mais interessantes para elas desenvolverem. Daí a importância em utilizar os jogos como um recurso potencializador da aprendizagem dos (as) educandos (as).

4.2 – Análise de dados do professor: uma tentativa de constituir o perfil de educador a partir de sua compreensão da práxis educativa

Para a realização desta fase da pesquisa que ora intitula-se ‘Educação Lúdica: visualizando e compreendendo o jogo como elemento potencializador da aprendizagem, elegeu-se como procedimento metodológico para a coleta de dados, a observação sistematizada do ambiente escolar, bem como a aplicação de questionários direcionados tanto aos docentes quanto aos discentes da escola objeto de estudo, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Victor Jurema, sediada no município de Cajazeiras.

Tal coleta privilegiará os aspectos qualitativos, uma vez que buscar-se-á identificar e analisar, a partir das respostas emitidas pelos sujeitos da pesquisa, os dados de modo

quantificado e analítico, acerca da compreensão que os educadores possuem em relação à atividade lúdica atrelada ao ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Nesse sentido, serão apresentados a seguir alguns resultados dessa pesquisa mediante a análise dos questionários destinados aos docentes. Vale ressaltar que, de todas as professoras titulares dessa escola, apenas a professora da sala em que esse projeto de pesquisa desenvolveu-se dispôs-se a colaborar, mesmo tendo ela relatado a princípio para não respondê-lo.

Com relação ao perfil profissional da professora, esta é graduada em Licenciatura em Letras, com atuação no magistério já há mais de trinta (30) anos. Segundo tal professora (M.E) – nome fictício adotado para sua identificação – “a sala de aula tornou-se um refúgio para mim, já que fiquei viúva e para não viver na solidão permaneço em sala de aula”.

Partindo para o questionário encetou-se o ciclo de perguntas, indagando-a a respeito de sua concepção de educador quanto à disponibilidade do espaço físico pela escola para o desenvolvimento de atividades lúdicas. Para a referida professora, o espaço físico apresentado pela escola para o desenvolvimento dessas atividades é satisfatório.

De fato, pôde-se observar nas visitas realizadas na escola que a mesma, embora seja considerada de pequeno porte físico, apresenta salas de aulas amplas e arejadas o que as credencia à realização de atividades lúdicas direcionadas para a aprendizagem dos educandos. O ponto negativo, nesse aspecto, refere-se à indisponibilidade por parte da instituição escolar de outros espaços físicos determinados para esses tipos de atividades, a exemplo de sala de leitura, de áudio-visual, quadra poliesportiva e biblioteca.

Quanto à disponibilidade de materiais pedagógicos oferecidos pela escola, a professora (M.E.) os classifica como insatisfatórios, uma vez que segundo ela “os poucos materiais que a escola dispõe, alguns já estão sucateados precisando ser repostos”.

Nas entrelinhas, pode-se perceber que essa realidade vivenciada pelas escolas é utilizada, muitas vezes, como justificativa para que seus professores não desenvolvam atividades intermediadas por jogos educativos.

Tal realidade implica no desperdício, por parte dos educadores, da oportunidade de estarem promovendo no espaço da sala de aula uma educação voltada para atender às necessidades das crianças, posto que os jogos quando bem estruturados “tornam-se atividades sérias (trabalho) que auxiliam, enriquecem a incorporação desses conhecimentos sem fazê-los perder a satisfação ou o prazer de aprender e buscar” (ALMEIDA, 1998, p. 54).

No que concerne à sua formação, procurou-se apreender se ela a habilitava para a realização e o domínio das práticas educativas orientadas pelo uso de jogos no ensino-aprendizagem. De acordo com o que pensa a professora (M.E), “é preciso que haja mais cursos de capacitação para inovar nossos conhecimentos interagindo de acordo com as necessidades individuais dos nossos alunos”.

De um modo geral, o que tem-se observado é que, na maioria das vezes, os professores por falta de conhecimento da real essência, da natureza do jogo, não os utiliza na prática pedagógica (Id ibid, 19998), penalizando dessa forma os alunos que passam a ser privados de conhecer outro modo de ensinar, que seja mais agradável e atrativo para eles.

Em partes, essa falha na formação do professor deve-se aos cursos de formação de professores que na maioria das vezes, não contemplam no seu plano curricular disciplinas que discutam essa temática. Mas, por outro lado, como acredita-se que a educação desenvolve-se por um processo contínuo e inacabado, é dever do educador estar sempre em vias de construção de seu conhecimento.

Com relação ao planejamento didático, questionamo-nas a respeito da intenção dela ao projetar uma aula orientada pela aplicação de atividades mediadas pelo uso de jogos. Conforme resposta da professora, as atividades são orientadas para auxiliar o professor no momento da exposição dos conteúdos didáticos.

Em tese, essa teoria é propagada no meio educacional. Todavia, quando parte-se para a observação e análise da prática educativa de alguns professores, percebe-se que o discurso em defesa de uma educação mais ativa, pautada nos princípios da corrente

Construtivista, encontra-se em grande parte a nível apenas da teoria. Na prática, o que efetiva-se é a educação pautada nos princípios tradicionais!

No que diz respeito ao nível de frequência com que as atividades envolvendo materiais pedagógicos – comercial e artesanal com fins de ensino – são utilizadas em sala de aula, a professora (M.E.) declara que estas atividades são desenvolvidas sem período definido.

Tal declaração sugere uma dubiedade de interpretação: essa imprecisão de tempo quanto à aplicação de tais atividades pode ser entendido como modelo de atividade que quase nunca é apresentado em sala de aula, ou ainda que essas atividades não são compreendidas pela professora como importante instrumento de mediação conhecimento escolar.

Em decorrência disso, os (as) alunos (as) são castrados da oportunidade de vivenciar um ambiente rico em atividades e materiais pedagógicos, de manipular objetos, implicando assim, em prejuízo para a aprendizagem dos alunos.

Com relação ao processo de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, a professora (M.E.) fora indagada a respeito das atividades que ela considera indispensáveis de serem utilizadas no contexto da sala de aula. Segundo ela, atividades como: “leitura, estudo de texto, cópia dirigida ortografia, ditado de frases, descrição de textos a partir de ilustrações etc”, são essenciais para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Tomando como base as respostas emitidas anteriormente pela mesma, acerca do uso dos jogos em sua prática educativa, pode-se inferir que: primeiro, a referida professora não compreende a atividade lúdica como um meio potencializador do processo de ensinar e aprender, haja vista que em nenhum momento ela aponta atividades que envolvam o lúdico como sendo fundamentais para promover a aprendizagem dos educandos.

Em segundo lugar, constata-se uma disparidade entre o que veicula-se como discurso no meio educacional e o que na realidade aplica-se à prática educativa. Se por um lado, ela demonstra em sua fala o reconhecimento da importância da implementação de

atividades lúdicas na sala de aula com fins educativos, por outro lado, ele não concretiza na prática a idealização do seu pensamento.

Para Kishimoto (1993, p. 113), “o jogo não é o fim visado, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático determinado. Ele resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir à aquisição de informações”. É essa compreensão que os educadores devem incorporar não só na sua teoria, mas principalmente, em sua práxis educativa.

Por fim, a professora fora convidada a elencar as principais dificuldades enfrentadas por ela, quando da aplicação de atividades lúdicas em âmbito escolar. As palavras da professora, nesse sentido, foram emblemáticas: “o que dificulta o nosso trabalho com atividades lúdicas é a ausência de um coordenador, a falta de material que a escola não tem. Enfim, um acompanhamento entre professor e coordenador”.

Considerando essa passagem da fala da referida professora, pode-se deduzir que, assim como a professora em destaque relatou, a ausência de um coordenador pedagógico na escola é apontada por vários profissionais da educação como uma das causas possíveis do não desenvolvimento de atividades diversificadas em sala de aula, uma vez que a escola não dispõe de um profissional voltado especificamente para atender as necessidades, as dúvidas dos professores, em relação ao exercício da mesma.

Um outro ponto que merece destaque e que fora citado anteriormente, refere-se à falta de conhecimento e domínio por parte do professor em aplicar os jogos, pela simples incompreensão da real função do jogo no espaço escolar.

Ademais, a indisponibilidade de materiais pedagógicos em sala de aula configura-se como um fator a ser considerado, porém não plausível de justificativa para a não implementação dessas atividades, uma vez que existem diferentes formas de se trabalhar com a ludicidade. É só deixar a criatividade aflorar e transformar em ação os projetos idealizados.

Tomando ainda como base para esse estudo as idéias de Almeida (1998) acerca da importância da relação educador-lúdico para o processo de aquisição do conhecimento escolar, a partir da utilização das manifestações lúdicas, ele ressalta que:

o estudo real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 1998, p. 63).

Apontar a necessidade da aplicação do jogo no espaço escolar implica apontar, de modo similar, para a importância de uma formação teórico-sólida por parte do (a) educador (a), quanto ao uso dos jogos em sala de aula, para que desse modo não perca-se o real sentido de sua utilização que é proporcionar de modo ativo e divertido a aprendizagem das crianças.

4.3 - Estágio escolar: momentos e vivências da prática educativa

Ao ingressar nos cursos de graduação em licenciaturas, os graduandos terão que ao final de sua caminhada acadêmica desenvolver algumas atividades específicas referentes a cada curso. Porém, uma dentre tais atividades perpassa quase todas as licenciaturas – o estágio escolar.

Considerado o ponto culminante do curso, tal atividade dar-se-á mediante o cumprimento da disciplina estágio supervisionado, momento em que os educandos são levados a desenvolver numa escola pública os saberes teórico-metodológicos constituídos no decorrer de sua trajetória acadêmica.

Conscientes da complexidade que envolve a constituição desses saberes acadêmicos, esta etapa do curso transcorre permeada de muitas dúvidas e conflitos por parte dos estudantes, uma vez que muitos deles não apresentam experiências, vivências no campo do ensino. Daí, a importância da constituição de uma base teórica sólida para que o fundamento no momento da práxis educativa.

Este momento chegou! É tempo de pôr em prática os ensinamentos concedidos, as orientações recebidas, as idealizações particulares, cuja intenção é transformar esta etapa do curso num espaço de criação e recriação do conhecimento adquirido,

mediatizado por uma relação dialógica efetivada entre os sujeitos que ensina e aprende num processo de troca constante.

Diante disso, discorrer-se-á a seguir acerca das impressões pessoais percebidas a partir da implementação da prática pedagógica levada a efeito no transcorrer do estágio desenvolvido, período compreendido entre os meses de setembro e outubro de 2009, numa sala de 4º ano pertencente à Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Victor Jurema sediada na cidade de Cajazeiras.

Vale ressaltar que o momento da regência configurou-se num espaço de efetivação dos estudos teórico-metodológicos realizados com base em estudiosos que teorizam acerca da Educação Lúdica, os quais consideram os jogos didáticos como um dos elementos potencializadores do processo de ensinar e aprender.

Iniciado o período da intervenção pedagógica algumas dificuldades foram enfrentadas, o que de certo modo já era esperado, haja vista o momento de ‘novidades’ vivenciada pelos educandos da referida escola. Era uma outra professora, com uma outra metodologia – já que cada ser tem um jeito particular de atuar em sala de aula –, então era prudente respeitar esse momento de adaptação para ambas as partes. Ele deveria ser respeitado e o foi.

Uma outra dificuldade apresentada por esta sala de aula – o 4º ano – composta por vinte e dois alunos (22), diz respeito a uma realidade educacional e familiar vivenciada de modo muito aquém daquela esperada ou desejada para a formação de uma relação familiar convencional.

Tal realidade pôde-se observar, durante todo o período de visitas à escola e, principalmente na fase do estágio, que ela produz implicações negativas ao processo de aprendizagem daquelas crianças, uma vez que as mesmas não possuem, em sua maioria, quase nenhuma estrutura familiar que dê a elas o suporte necessário para o desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Decorre daí que a maioria dos educandos tem como pais homens e mulheres envolvidos (as) com o submundo das drogas, furtos e prostituição. Em decorrência disso, essa

realidade passa a ser vivenciada em sala de aula em suas conversas paralelas onde os mesmos expressam por meio da fala sua realidade experienciada.

A fala de um (a) dos (as) estudantes ao ser questionado (a) pela professora a respeito da não aquisição de um caderno para a realização das atividades escolares, ela é emblemática: “não tenho ainda tia, porque minha mãe vende pedra, mas ela também consome...” afirmações semelhantes essa são comuns no cotidiano da sala de aula.

No que concerne às dificuldades enfrentadas mais detidamente com relação ao processo de ensino-aprendizagem pode-se destacar a falta de acompanhamento pedagógico por parte da instituição escolar, no que diz respeito ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais. Observou-se também que muitos (as) dos (as) educandos (as) ali presentes apresentavam apenas conhecimentos rudimentares acerca da leitura e da escrita de palavras.

Quanto à quantificação de números e suas propriedades, a grande maioria dos alunos apresentaram domínio quanto à resolução de operações que envolvem a adição e subtração. No que diz respeito às operações com multiplicação e divisão, os (as) mesmos (as) apresentavam dificuldades por resolvê-las.

A coleta desses dados fora importante para o momento da intervenção pedagógica, uma vez que a proposta de ensino girava em torno da ludicidade, a qual direciona ao jogo a importância de relacioná-lo como um elemento potencializador da aprendizagem.

Assim, a primeira semana de estágio configurou-se, em grande medida, num momento tanto de adaptação por parte da turma diante da presença de uma outra pessoa a frente das atividades escolares quanto de ‘reconhecimento’ da realidade sócio-educacional apresentada pelos mesmos.

O passo seguinte, fora desenvolver as atividades pedagógicas a partir das necessidades educativas identificadas, tomando como base sempre os princípios de uma educação orientada pela ludicidade.

A partir da aplicação das primeiras atividades escolares pôde-se identificar que uma parcela significativa dos (as) educandos (as) apresenta um déficit de aprendizagem considerável, principalmente nos aspectos da leitura, escrita e quantificação dos números. Alguns deles escrevem seu próprio nome ainda por meio de garatujas. Considerando o ano escolar em que encontram-se esse dado torna-se preocupante!

Outrossim, observou-se que tais educandos (as) desconheciam as regras e os critérios básicos para a escrita de uma produção textual, fosse ela suscitada por meio de gravuras, fatos pessoais, acontecimentos históricos, bem como não reconheciam os diferentes tipos de gênero textual que compõem os textos literários.

Quanto às noções de resolução de problemas matemáticos, a turma apresenta índices favoráveis no que refere-se a operações que envolvam adição e subtração. Porém, quando se trata de multiplicação e divisão, a maioria dos alunos sente dificuldade para resolvê-los.

Então, diante dessa realidade educacional presenciada a proposta de intervenção pedagógica, ora pautada em fundamentos da ludicidade, poder-se ia configurar-se como uma possibilidade concreta de oferecer aos educandos uma oportunidade de ensino diferenciada, de modo que eles viessem aprender os conteúdos programáticos assumindo um caráter criativo e ativo, uma vez que eles participariam efetivamente das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Nessa perspectiva, nas semanas subsequentes ao estágio procurou-se traduzir na prática experiências e vivências metodológicas que pudessem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Considerando, pois, a proposta de ação pedagógica sugerida aqui, as atividades escolares direcionadas foram organizadas por meio de jogos por ser esse o foco deste trabalho.

Embora reconheça-se a importância e a possibilidade de trabalhar a temática da ludicidade em todas as disciplinas curriculares propostas, este trabalho elegeu com foco de investigação e posterior análise a aprendizagem dos (as) educandos (as) relacionadas apenas ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática.

Nesse sentido, algumas atividades como jogo do bingo, dados matemáticos, dominó, cartazes, trilha, dinâmicas, cartazes, roda de conversas, produção de texto a partir de gravuras, histórias em quadrinho, jogos código secreto, loteria e tipos numéricos, além de caça-palavras, desenhos livres e orientados, consubstanciaram-se em propostas didáticas de ensino.

Tomando como base a aplicação de tais atividades no processo de ensino da matemática, ressalta-se que uma parcela significativa de educandos (as) mostrou-se interessados (as) em participar das aulas. Tornava-se evidente o entusiasmo deles em resolver os problemas colocados nas atividades-jogo.

O ponto culminante da aula correspondia ao momento em que eles obtinham a resolução dos problemas, o que era motivo de grande comemoração pelos mesmos. A receptividade deles (as) diante da apresentação das referidas atividades fora satisfatória, uma vez que eles demonstravam interesse por desenvolvê-las diariamente.

Outro ponto a ser considerado e que fora percebido através do processo de avaliação realizado cotidianamente, refere-se aos avanços identificados no nível de aprendizagem apresentado pelos educandos, uma vez que eles passaram a resolver problemas matemáticos antes incompreendidos pelos mesmos.

Esta assertiva respalda-se no quadro evolutivo, ainda que moderado, do nível de cognição apresentado pelos (as) alunos (as) em relação aos componentes curriculares dessa disciplina, a partir da mediação pedagógica realizada através dos jogos.

O ponto negativo detectado nessa trajetória, diz respeito ao não engajamento nas atividades por parte de um pequeno grupo de alunos (as) que, segundo palavras da professora titular desta turma “eles frequentam a escola apenas para cumprir as regras dos programas sociais os quais estão inseridos (as)”.

De fato, estes (as) alunos (as) não apresentam notas no diário escolar o que caracteriza a não participação deles (as) nas atividades escolares, como pôde-se comprovar neste período em que desenvolveu-se o estágio escolar. De todo modo, algumas medidas

foram tomadas no sentido de promover a “inclusão” dos referidos alunos (as) no exercício das atividades implementadas em sala de aula.

Em alguns momentos este objetivo fora alcançado mesmo diante das limitações – temporais, educacionais e estruturais – que fizeram-se presentes, consequência talvez de uma desestruturação que transcende o contexto do espaço escolar.

Um outro foco de análise considerado nesta pesquisa volta-se para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, o qual tomou-se como base as atividades-jogo assim concebidas como elemento potencializador da aprendizagem.

Nesse sentido, as atividades voltadas para o lúdico configuraram-se como uma proposta pedagógica diferenciada e que por isso capaz de proporcionar um ensino mais atrativo e significativo para os (as) educandos (as).

Com o decorrer da aplicação de tais atividades deduziu-se inicialmente que os (as) discentes, em sua maioria, desconheciam os princípios básicos necessários que compõem a estruturação de uma produção textual. Faltavam-lhes os conhecimentos básicos como a criação do título, a organização das idéias em forma de parágrafos, além das questões ortográficas e da pontuação correta.

Em se tratando de questões voltadas mais detidamente para o estudo gramatical da língua, observou-se que um grupo menor de educandos apresentava dificuldades nesse sentido. Porém, percebeu-se no decorrer das atividades que tais dificuldades quase desapareciam quando as respostas permeavam o campo da oralidade.

Por outro lado, quando eram suscitados a desenvolver as atividades de modo escrito às deficiências emergiam em maior intensidade. Essa dificuldade vinha ratificar a premissa de que os (as) alunos (as) têm dificuldades de escrita. A transcrição das palavras, eles (as) as realizavam satisfatoriamente, mas quando partia-se para a produção da escrita, esta atividade não correspondia ao nível de autonomia intelectual esperado para uma turma do 4º ano.

Entretanto, com o desenvolvimento das atividades do estágio, as quais tiveram como suporte os fundamentos da teoria orientada para a ludicidade, notou-se que quando podia-se dar uma atenção individualizada àqueles (as) alunos (as) rotulados (as) de “não querer nada”, estes apresentavam resultados positivos quanto ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

Um exemplo disso é que merece destaque está na produção de texto de um destes (as) alunos (as) por ter apresentado, dentro dos critérios para uma boa produção, o discernimento para constituir o texto contemplando seus princípios básicos, mesmo não tendo eles ainda a compreensão sistemática do conhecimento.

Com relação ao estudo gramatical da língua, observou-se que de modo similar ao estudo da Matemática, os educandos também apresentaram resultados positivos quanto ao desenvolvimento de sua aprendizagem, uma vez que eles passaram a participar mais efetivamente das aulas.

Com isso, percebeu-se o desenvolvimento deles ainda que moderadamente nas habilidades de leitura e escrita das palavras, se considerarmos o pequeno espaço de tempo em que fora desenvolvido essa proposta de ensino voltada para o uso dos jogos no ensino.

Diante dessa realidade, ressalta-se que uma mudança de atitude pedagógica por parte do professor poderia amenizar o déficit de aprendizagem verificado nesses alunos (as), mesmo tendo consciência de que estas deficiências vêm sendo camufladas durante todo o seu percurso educacional até sua chegada nesse ano escolar.

Para tanto, considera-se que a proposta de intervenção pedagógica defendida neste trabalho configurou-se como um elemento potencializador do processo de aprendizagem dos (as) educandos (as), na medida em que eles mostraram-se mais ativos e participativos em tal processo. Em alguns momentos, ressaltou-se saltos positivos em relação ao nível de compreensão dos conteúdos programáticos estudados nesse período.

Essa assertiva justifica-se pelo fato de que durante o período do estágio, os (as) educandos (as), paulatinamente, foram revelando seus saberes, angústias e ainda

deficiências, só que nesse momento o fazia de modo mais diferenciado, uma vez que eles tinham certa compreensão do sentido de ensinar e aprender conferidos os mesmos.

O ensino da Matemática e da Língua Portuguesa poderia apresentar-se com uma outra roupagem, que não somente àquela pautada em princípios tradicionais. Este momento também poderia consubstanciar-se a partir de experiências mais agradáveis.

Diante dessas considerações, pode-se inferir que o ensino da matemática e da Língua Portuguesa pode ser estruturado de modo alternativo, afastando-se em partes dos princípios de uma educação tradicional para aproximar-se de uma educação pautada na ludicidade, por esta proposta configurar-se como uma possibilidade viável de promover um ensino mais atrativo e significativo para o processo de aprendizagem dos (as) educandos (as).

O ensino de tais disciplinas precisa libertar-se dessas amarras que tendem a engessar o processo de ensino-aprendizagem e que por isso e que por essa razão passa a ser consideradas como “disciplinas difíceis de serem entendidas” por uma parcela significativa de educandos (as), independentemente do nível de ensino em que estejam.

E nesse sentido, a Educação lúdica ancorada mais especificamente no uso de jogos didáticos pode configurar-se como uma alternativa possível de ruptura dessa concepção. Contudo, sabe-se que os resultados alcançados por este trabalho trazem uma representação significativa nesse sentido, no entanto, tem-se consciência de que esta discussão é muito ampla e que pelas características deste trabalho aqui fora dado apenas um pequeno passo nessa direção.

Trilhando caminhos para uma conclusão

Ao iniciar este trabalho de monografia alguns questionamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem dos educandos em idade escolar e que estão cursando o Ensino Fundamental I foram elencados, no sentido de compreender as razões que estariam provocando nos (as) alunos (as) o desinteresse ou a dificuldade de aprendizagem, principalmente no que refere-se às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Tomando como base as palavras de Almeida (1998) pode-se inferir que o fracasso dos alunos em compreender conceitos de matemática e da Língua Portuguesa estaria não na falta de inteligência ou habilidade para aprendê-los, resultaria sim do modelo de ensino no qual as crianças são expostas nas escolas.

Em partes, essa assertiva pôde ser ratificada com o exercício da experiência vivenciada no período do estágio escolar. A partir dele, percebeu-se que os (as) educandos (as) – sujeitos dessa pesquisa –, em sua maioria, apresentavam dificuldades de aprendizagem quanto ao ensino das disciplinas mencionadas.

Faz-se necessário, então, investigar os motivos que ocasionaram tais dificuldades: seriam os procedimentos metodológicos utilizados pela professora ou seria ainda, a falta de interesse particular do aluno em compreender tais conteúdos, acostando-se a isso a ausência de uma participação mais efetiva da relação ao acompanhamento da formação educacional deles.

Com base nas análises dos questionários, tanto o que refere-se ao docente quanto aos discentes, concluiu-se que em grande medida o déficit de aprendizagem apresentado pelos (as) educandos (as) deve-se a ausência de um planejamento de aula que venha adequar-se à realidade intelectual dos (as) alunos (as). Heterogênea por excelência como é a sala de aula, a que fora desenvolvida a proposta de intervenção pedagógica é o exemplo mais contundente dessa assertiva.

Diante dessa heterogeneidade, a proposição de uma educação voltada para a manifestação lúdica configurou-se na prática, como uma possibilidade concreta de promover às crianças uma aprendizagem mais efetiva, uma vez que “jogando, elas

chegam a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permaneceriam exteriores à inteligência infantil” (Id ibid, 1998, p. 45).

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica – técnicas e jogos pedagógicos**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BOGAS, Cláudia Helena Paulino e RODRIGUES, Márcia Cristina Mazzari. **Jogos pedagógicos no ensino da língua portuguesa**. Acessado no endereço: <http://www.ufrscar.br/crupai/rep/alabetizacao> em 29.03.09.

CAMARGO, Ricardo Leite e Carneiro, Kleber tuxen. **O jogo e a educação**. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2006.

CASTRO, Danielle Andrade de. **O lúdico no ensino-aprendizagem da língua portuguesa**. 2005. Acessado no endereço: <http://www.pedagogia.unicamp.br/biblioteca/> em 29.04.09.

CRUZ, Dulce Regina Mesquita da e SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. In: SANTOS, Santa Maria Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DANTAS, Heloysa. **Brincar e trabalhar**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. _____ O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

MASCIOLI, Susilaine A. Zaniolo. **Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola**. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2006.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de e VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

NETO, Ernesto Rocha. **O construtivismo**. 11ª ed. São Paulo-SP: Ática, 2006.

SANTANA, Geisa Feltrin. **Jogos matemáticos como auxiliares de ensino/aprendizagem de matemática**. 2006. Acessado no endereço: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/ludico> em 29.04.09.

SCHNEIDER, Mariane. **O uso do lúdico no ensino da matemática**. Acessado no endereço: <http://www.seifai.edu.br/artigos.pdf> em 29.04.09.

Anexos

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAIBA

Caracterização do aluno

Aluno: _____

Escola: _____

Ano: _____

Já repetiu o ano? _____

Questões

1º Que tipo de atividades são realizadas pelo professor no momento da exposição do conteúdo didático?

material dourado

caça palavras

bingo

apenas giz e quadro

construção de palavras

brincadeiras

2º Que tipo de recursos didáticos a escola dispõe para serem utilizados em sala?

quadro e giz

dominó

dama

construção de palavras

material dourado

quebra cabeça

3º Sobre a sala de aula, você considera:

um espaço agradável e amplo

um espaço onde só cabem as cadeiras

um espaço adequado para estudar

4º Você acha que as atividades apresentadas através do jogo são:

- passatempo e não ajudam muito nos conteúdos
- importantes para compreender os conteúdos
- brincadeiras
- ajudam na compreensão dos conteúdos e na socialização entre a turma
- _____

5º Que espaços a escola dispõe para realizar atividades lúdicas?

- pátio
- sala de vídeo
- quadra
- _____
- sala de leitura

6º Que outros recursos você conhece e que são utilizados pelo seu professor na aplicação dos conteúdos? Cite alguns.

7º Como você aprende melhor os conteúdos de matemática? Cite exemplos.

8º Como você aprende melhor os conteúdos de língua portuguesa? Exemplifique.

Atenciosamente,

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

Wigna Nibegna!

Caracterização do profissional

Nome: _____

Nível de formação _____

Ano que leciona: _____

Tempo de serviço de magistério: _____

Questionário

1º Em relação ao espaço físico da sala de aula para o desenvolvimento das atividades lúdicas, você o considera:

- muito satisfatório
- satisfatório
- pouco satisfatório
- insatisfatório

2º Você acredita que os jogos e materiais pedagógicos disponíveis na escola são considerados:

- insatisfatório
- satisfatório
- pouco satisfatório
- muito satisfatório

3º Sua formação docente lhe habilita para o domínio e realização das aulas com material pedagógico visando o aprendizado?

4º No planejamento didático, as atividades elaboradas envolvendo a utilização do lúdico são voltadas:

para proporcionar a apreensão por parte dos educandos frente aos conteúdos didáticos

para o desenvolvimento de atividades de caráter apenas recreativo

para suprir espaço de tempo ocioso em sala de aula

para auxiliar o professor no momento de exposição dos conteúdos didáticos

5º Quanto à frequência de atividades propostas a partir da utilização de materiais pedagógico – comercial e artesanal com fins de ensino –, estes acontecem:

semanalmente

diariamente

mensalmente

sem período definido

6º Analisando o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, que atividades você considera indispensáveis de serem utilizadas?

7º Que dificuldades você elencaria quanto à implementação de atividades lúdicas?

Atenciosamente,

Wigna Nibegna!