



**CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JOELSON HONORATO DOS SANTOS SILVA

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

CAMPINA GRANDE- PB

2012

JOELSON HONORATO DOS SANTOS SILVA

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Teresa Cristina Vasconcelos.

CAMPINA GRANDE- PB

2012

S381l Silva, Joelson Honorato dos Santos.

O lúdico na aprendizagem escolar [manuscrito] /
Joelson Honorato dos Santos Silva. – 2012.

43 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Ma. Teresa Cristina Vasconcelos ,
Departamento de Educação”.

1. Educação Infantil. 2. Lúdico. 3. Sala de Aula. Título.

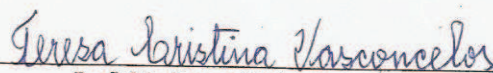
21. CDD 372.24

JOELSON HONORATO DOS SANTOS SILVA

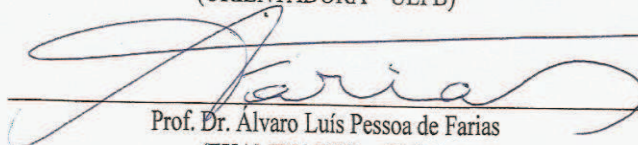
O LÚDICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Aprovado em 26 de junho de 2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Ms. Teresa Cristina Vasconcelos
(ORIENTADORA - UEPB)



Prof. Dr. Alvaro Luis Pessoa de Farias
(EXAMINADOR - UEPB)



Prof.^a Dr.^a Patricia Cristina de Araujo Araujo
(EXAMINADORA - UEPB)

Aos meus pais, Marlene Ferreira dos Santos e José Honorato dos Santos, meus exemplos de vida, por caminharem ao meu lado todo o tempo, torcendo pela minha vitória a cada segundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela superação dos obstáculos enfrentados e por todas as alegrias vividas na concretização deste projeto.

À minha família, por todo carinho, empenho, encorajamento recebidos em toda essa caminhada.

À querida professora e orientadora Teresa Cristina, pela compreensão, dedicação, colaboração e compromisso com o meu trabalho.

A todos os professores do Curso de Pedagogia que contribuíram significativamente para o meu crescimento intelectual.

Aos colegas do Curso, pelo apoio, que muito contribuiu para o êxito desse trabalho. As dificuldades por que passamos foram fundamentais para consolidar nossa amizade.

Ao meu grande amigo e irmão Hélio, pela compreensão e pela paciência nos momentos em que eu não pude atendê-lo.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente, para a consolidação de mais uma vitória.

Feliz da criança que pode aproveitar sua força natural que borbulha, sentindo necessidade de correr, de gritar, de brincar, de jogar, de expandir-se, em vez de permanecer prisioneira, nas suas melhores horas do dia e na sua melhor fase.

(P. N. Almeida).

RESUMO

Este estudo é fruto de uma pesquisa de campo, realizada no primeiro semestre de 2012. O tema da investigação foi o lúdico na aprendizagem escolar. Estudos anteriores mostram a possibilidade de se adotar o lúdico na escola como suporte no processo de aprendizagem, para o desenvolvimento das potencialidades afetiva, criativa, cognitiva e social da criança, e como elemento básico para um crescimento equilibrado e consciente. A crença nessa possibilidade e a curiosidade por saber como isso acontece no cotidiano escolar, passaram a definir-se como problema de pesquisa, enunciado da seguinte forma: como a ludicidade é incorporada no cotidiano da sala de aula nos anos iniciais de uma escola pública? Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar formas dessa incorporação. O campo da pesquisa foi uma sala de aula multisseriada de uma escola da rede pública municipal, localizada no município de Matinhas – PB. Os sujeitos investigados foram a professora e os estudantes desta sala, e a coleta de dados teve como instrumentos entrevistas semiestruturadas e registros de observação, em Diário de Campo. O referencial teórico tem como base estudiosos como Ariès (1981), Aranha (2006), Cordazzo e Vieira (2007), Oliveira (2010), Kishimoto (2010), assim como as ideias de teóricos consagrados como Comenius, Rousseau, Froebel, Piaget, Vygotsky. A análise dos dados coletados nos levou a considerar que, na sala de aula observada, não há a incorporação do lúdico, seja em relação às atividades com objetivos de aprendizagem de conteúdos cognitivos, procedimentais ou atitudinais, seja em relação ao desenvolvimento das crianças, em sua totalidade. No entanto, reiteramos que o jogo e a brincadeira são necessidade e direito da criança. Faz-se necessário, portanto, que os educadores repensem os modelos teóricos e sua práxis em sala de aula, incorporando o lúdico como estratégia de ensino, objetivando uma aprendizagem realmente significativa para a criança.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Sala de aula. Aprendizagem.

RESUMEN

Este estudio es el resultado de una investigación de campo realizada en el primer semestre de 2012. El tema de esta investigación fue el aprendizaje lúdico de la escuela. Estudios anteriores han demostrado la posibilidad de adoptar la obra de teatro en la escuela y apoyar el proceso de aprendizaje para el desarrollo del potencial de desarrollo emocional, creativo, cognitivo y social, y como un elemento básico para un crecimiento equilibrado y consciente. La creencia en esta posibilidad y la curiosidad de saber cómo sucede en la escuela, viene a definirse como un problema de investigación, declaró lo siguiente: a medida que la alegría está incrustado en el aula todos los días en los primeros años de una escuela pública? En este sentido, el objetivo de este estudio era examinar cómo esta fusión. La investigación de campo fue un salón de clases de varios niveles de una escuela de sistema de salud pública, ubicada en el municipio de Matinhas - PB. Los sujetos investigados fueron el profesor y los estudiantes en esta sala, y los instrumentos de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada y los registros de observación en el Diario de campo. El marco teórico se basa estudiosos como Aries (1981), Spider (2006), Cordazzo y Vieira (2007), Oliveira (2010), Kishimoto (2010), así como las ideas de teóricos como Comenius, Rousseau, Froebel, Piaget Vygotsky. El análisis de los datos nos llevó a considerar que la observada en el aula, no es la incorporación del juego, ya sea en relación a las actividades con los objetivos de aprendizaje de contenidos cognitivos, procedimentales o actitudinales, o en relación con el desarrollo de los niños, su totalidad. Sin embargo, reiteramos que el juego y el juego son necesarios y el derecho del niño. Es necesario, por tanto, que los educadores de repensar los modelos teóricos y su práctica en el aula, incorporando el juego como estrategia de enseñanza, con miras a un aprendizaje realmente significativo para el niño.

PALABRAS CLAVE: Juguetón. Aula. Aprendizaje.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	11
1.1 A ABORDAGEM	11
1.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	11
1.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	12
CAPÍTULO 2	
TEORIZANDO A LUDICIDADE	14
2.1 A HISTÓRIA DO LÚDICO NA ESCOLA	14
2.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	19
2.3 JOGOS E BRINCADEIRAS DE ONTEM X JOGOS E BRINCADEIRAS DE HOJE: PONTOS E CONTRAPONTOS.....	24
CAPÍTULO 3	
O LÚDICO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	29
CAPÍTULO 4	
O LÚDICO NA SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE.....	32
4.1 DO PONTO DE VISTA DA PROFESSORA.....	32
4.2 DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS.....	33
4.3 ATIVIDADES LÚDICAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICES	41

INTRODUÇÃO

Trazer o lúdico para a sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental é uma prática necessária. Compreendemos que a atividade lúdica contribui para a aprendizagem do aluno, sendo mais um recurso a ser utilizado no processo de ensino. Sabemos que o jogo traz benefícios a todas as crianças, proporcionando momentos de alegria, diversão e aprendizagem. Assim sendo, precisam ser realizadas, dentro da sala de aula, atividades que propiciem ao aluno estes benefícios. Ao realizá-las, os professores também se beneficiam, ao associar a prática com a teoria. Promover a participação dos alunos no processo pedagógico, através do lúdico, pode desenvolver diversos aspectos, tanto no campo cognitivo como no sócio-afetivo.

A ideia de pesquisar sobre este assunto surgiu desta compreensão e da curiosidade de saber se o lúdico está sendo utilizado como mais um recurso em sala de aula, na promoção da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, elaboramos como problema de pesquisa a seguinte questão: como a ludicidade é incorporada no cotidiano de uma sala de aula com alunos de 1º e 2º anos? A análise das respostas a esta problemática constitui o objetivo geral deste trabalho. Para tanto, buscamos identificar a concepção de ludicidade da professora e dos alunos; identificar atividades lúdicas no cotidiano da sala de aula; e verificar formas de incorporação da ludicidade no cotidiano da sala de aula.

Durante a exploração bibliográfica foi possível observar como diversos autores tratam a ludicidade sob diferentes enfoques e aspectos. Dentre eles, Ariès (1981), Aranha (2006), Cordazzo e Vieira (2007), Oliveira (2010), Kishimoto (2010), assim como as ideias de teóricos consagrados como Comenius, Rousseau, Froebel, Piaget, Vygotsky. Alguns deles constituem o referencial teórico para a análise dos dados da pesquisa.

O campo da pesquisa foi uma sala de aula multisseriada de uma escola da rede pública municipal, localizada no município de Matinhas – PB. Os sujeitos investigados foram a professora e os estudantes desta sala, e a coleta de dados teve como instrumentos entrevistas semiestruturadas e registros de observação, em Diário de Campo.

Este trabalho será estruturado em quatro capítulos, sendo que o primeiro trata do caminho metodológico da pesquisa, contendo a abordagem, o campo e os sujeitos, e os instrumentos para a coleta dos dados; o segundo traz a teoria acerca do lúdico, abordando conceitos de ludicidade, a importância do lúdico na aprendizagem das crianças, bem como pontos e contrapontos dos jogos e brincadeiras de ontem e jogos e brincadeiras de hoje; o terceiro capítulo apresenta o lúdico no currículo escolar com base nos PCN; e por fim, o

quarto capítulo mostra a análise sobre como a ludicidade é incorporada no cotidiano de uma sala de aula com alunos de 1º e 2º anos.

CAPÍTULO 1 - CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 A ABORDAGEM

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-participante (PP). A análise dos dados apresenta uma abordagem de cunho qualitativo. Como nos afirma Minayo (1988, p. 101), “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação”. Neste sentido, o pesquisador deve entrar no mundo dos pesquisados sem perder de vista seus objetivos traçados. Para a autora, uma PP não pode ser definida de forma isolada, mas devem ser levados em consideração três elementos da própria PP: o processo de investigação, educação e ação. Neste sentido, o pesquisador não é neutro, mas sim um participante ativo em que há uma relação de reciprocidade entre o pesquisador e os pesquisados que, ao participar do próprio processo da pesquisa, e com as discussões dos resultados, compartilha conhecimentos e elabora possíveis soluções para determinados problemas.

1.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa foi escolhida a E. M. E. I. F. Osório Sudério da Silva, localizada no sítio Cosmo da Rocha, município de Matinhas - PB, fundada em 1984 quando ainda era distrito do município de Alagoa Nova - PB. O prédio conta com 3 salas de aula, 1 secretaria, 1 pátio, 1 cozinha, 1 depósito e 2 banheiros.

Há mais de oito anos a escola funciona com turmas multisseriadas por receber um pequeno número de alunos. Funciona no turno da tarde, no horário das 13:00 às 17:00 horas, com três turmas, a saber: Pré I e Pré II; 1º e 2º anos; 3º, 4º e 5º anos. Próximo à escola há mais duas escolas municipais e uma estadual, sendo este o motivo do seu pouco alunado.

O espaço da sala de aula é insuficiente para o número de alunos por se tratar de um espaço tão pequeno que não permite diversificar o arranjo do mobiliário que consiste em 1 birô com cadeira, 3 mesinhas unidas entre si, rodeadas por 12 cadeirinhas iguais às da Educação Infantil, 1 armário de alvenaria, decorado com flores de EVA, onde ficam organizados os livros didáticos e paradidáticos e as pastas individuais com atividades realizadas no dia. Há também na sala dois quadros verdes: um para escrever e outro para servir como mural. Nas paredes estão dispostos os numerais de 0 a 9, acima do armário de

alvenaria, e o alfabeto, acima do quadro mural. A sala de aula, assim como toda a escola, tem o piso cimentado na cor cinza, e é pintada nas cores verde claro e verde escuro, o que favorece uma boa iluminação, que por sua vez é natural, assim como a ventilação.

A professora que contribuiu para a realização deste estudo possui formação pedagógica em nível superior, com a graduação em Pedagogia, pela UVA, concluída no ano de 2005, além de especialização em Educação Básica. A experiência na prática pedagógica é resultante de 10 anos de atuação em escolas das redes municipais de Massaranduba e Matinhas. Atualmente ela trabalha apenas no turno da tarde, numa turma multisseriada, na escola já mencionada neste trabalho.

Na turma do 1º e 2º anos, objeto desta pesquisa, foram matriculados 9 alunos/as no ano de 2012, sendo que no 1º ano foi matriculada apenas uma menina e no 2º ano, 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Tais crianças estão na faixa etária de 6 e 7 anos.

Com relação ao nível de leitura, a criança do 1º ano e 7 do 2º ano encontram-se no nível Alfabético (escrevem convencionalmente com eventuais erros ortográficos). Já as outras duas crianças encontram-se no nível silábico sem valor sonoro (escrevem representando cada sílaba com letra aleatória).

Os alunos matriculados são todos filhos de agricultores, feirantes, domésticas e funcionários públicos com a renda mensal igual ou inferior a um salário mínimo. Alguns destes pais estudaram o fundamental I incompleto, outros não são alfabetizados e poucos concluíram o fundamental II, mas o grau de responsabilidade é enorme no que se refere ao comportamento de seus filhos. São feitos trabalhos com os membros da comunidade escolar por meio de reuniões periódicas para decidir assuntos que dizem respeito ao aluno.

1.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para esta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: entrevista semiestruturada com a professora e com os/as alunos/as, planos de aula, bem como registros da observação participante (diário de campo).

Com relação à observação participante, visamos adquirir informações relacionadas às brincadeiras espontâneas ou dirigidas, na sala de aula ou nos intervalos, e as atividades propostas pela professora. Para tanto, é importante enfatizar que “toda observação deve ser registrada num instrumento que convencionamos chamar de DIÁRIO DE CAMPO. Desse caderno constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais”

(MINAYO, 1998, p. 100). Desta forma todos os registros das observações estão contidos no Diário de Campo.

A entrevista semiestruturada, também conhecida como semidiretiva ou semi aberta, tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O foco principal é colocado pelo pesquisador e esta focalização baseia-se em um assunto sobre o qual ele confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, s/d).

Os planos de aula, aqui utilizados como instrumentos para coleta de dados, são importantes para sistematizar o trabalho pedagógico do educador na medida em que neles estão contidos os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos, a avaliação, dando uma visão geral do que vai ser trabalhado na aula. Para Vasconcellos (2010, p. 148), um plano de aula

é a proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas (por isto chamado também de Plano de Unidade). Corresponde ao nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático. É a orientação para o quefazer cotidiano.

Deste modo, o plano de aula deve ser feito como uma necessidade do professor e não como uma exigência estabelecida pela gestão da escola.

CAPÍTULO 2 - TEORIZANDO A LUDICIDADE

2.1 A HISTÓRIA DO LÚDICO NA ESCOLA

Para se entender melhor como o lúdico é considerado hoje no âmbito escolar, se faz necessário levantar informações a respeito do que estudiosos e teóricos entendem por jogos, brinquedos e brincadeiras. Historicamente as reflexões sobre o lúdico já existia desde tempos mais remotos nas sociedades antigas. Considera-se que povos como os da Grécia, Egito e os Orientais, faziam uso de jogos e brinquedos que até hoje podemos encontrar incorporados em nossa cultura. A partir dos registros podemos entender melhor o papel do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, compreendendo a sua relevância no cotidiano escolar.

A história do brinquedo permite que se compreenda que, ao longo dos séculos, a criança e o brinquedo assumiram diferentes significados. A convivência de crianças e professores com um conjunto de brinquedos diversos pode permitir que inúmeras experiências lúdicas sejam realizadas e que as histórias neles contidas sejam lembradas, descobertas, transmitidas e questionadas.

O primeiro a demonstrar interesse pelo estudo do lúdico foi Platão, que aponta a importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. “O filósofo defendia o jogo como um meio de aprendizagem mais prazeroso e significativo, de maneira que, inclusive, os conteúdos das disciplinas poderiam ser assimilados por meio de atividades lúdicas” (LIMA, 2008, p. 13). Para os romanos, o jogo era visto como um valioso meio de exercitação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Na Idade Média havia uma tendência de formação disciplinadora que defendia a integridade do corpo, condenando assim o jogo e considerando-o como atividade criminosa. Com o Romantismo, surgido no século XIV, o jogo foi, gradualmente, retirado da censura e incorporado no processo de formação das crianças. Seguindo essa orientação, as escolas jesuítas do século XVI, fundadas por Ignácio de Loyola, preconizavam a importância do jogo e dos exercícios, na formação dos seus alunos.

A ideia da infância como um período particular somente se consolidou no século XVII, acompanhada da elaboração de uma teoria filosófica sobre a especificidade infantil. Um dos maiores educadores do século XVII foi Comenius, sendo este considerado o criador da didática moderna, concebendo uma teoria humanista da formação do homem que resultou em propostas pedagógicas tidas como muito avançadas para sua época.

A sua maior obra consiste no livro *Didática Magna*, que contribuiu muito para o pensamento educacional, apontando características fundamentais para instituições escolares modernas. Nesta obra, Comenius articula concepções teóricas entre o filosófico e o religioso, passando pelo processo educativo como direito de todos e pela reforma da sociedade.

Com relação à escola Comenius (2006, p.169-170) a descreve da seguinte forma:

A própria escola deve ser um lugar bonito, que ofereça, dentro e fora, agradável espetáculo para vista. Que dentro, o ambiente seja iluminado, limpo, todo ornado por pinturas, retratos de homens ilustres ou mapas corográficos, recordações históricas ou emblemas. Do lado de fora, nas imediações da escola, deve haver não só um espaço para brincar e andar [...], mas também um jardim aonde seja possível levá-las para que se recreem os olhos vendo árvores, flores, relva. Se a escola for assim, pode-se supor que para lá as crianças não irão com menos alegria do que sentem quando vão ao mercado, onde sempre esperam ver ou ouvir algo de novo.

Sendo assim, Comenius aponta para um ambiente escolar acolhedor e favorável à aprendizagem das crianças, fazendo com este mesmo ambiente não se torne cansativo e enfadonho. Como ele mesmo diz, o próprio método deve ser natural e atraente, tirando o caráter de imposição das instituições escolares.

Para estabelecer relação entre idade e aproveitamento na escola, Comenius dividiu o período do crescimento em quatro momentos: infância, meninice, adolescência e juventude. Cada um deles dura seis anos e tem sua escola, respectivamente: a escola materna, a escola vernácula, a escola latina e a Academia.

Interessa-nos, neste trabalho, o período da meninice (seis a doze ou treze anos de idade) por corresponder à fase em se encontra a maioria dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta fase

É preciso atentar para que tudo se ajuste à capacidade de compreensão das crianças, que por natureza são mais propensas à brincadeira, ao jogo, ao divertimento que às coisas sérias e austeras. Portanto, será proveitoso misturar o útil ao agradável, para que elas possam aprender com facilidade e alegria as coisas sérias, que poderão ser efetivamente úteis, de modo que os engenhos sejam conduzidos para onde desejarmos, como se atraídos por um prazer contínuo (COMENIUS, 2006, p.388).

No que se refere aos jogos e brincadeiras do século XVII, Ariès (1981) diz, em seu livro *História Social da Criança e da Família*, que parece que “não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos” (p.46), sendo os mesmos jogos comuns a ambos, dentre eles: o jogo de rimas, jogo de mímica, jogo de cartas, rifas. Contudo, uma minoria poderosa de moralistas rigorosos condenavam quase todos os jogos de forma absoluta, julgando-os imorais.

Uma característica do século XVIII é a popularização dos jogos educativos, antes restritos à nobreza. Foi naquele século que nasceu a concepção de infância, já que até então

não havia estudos específicos e não se levava em consideração a natureza infantil, postulada por Rousseau em “*O Emílio*”, onde se atenta para a necessidade de uma educação ajustada à natureza das crianças. Esta obra serviu como ponto de partida para as teorias de todos os grandes educadores dos séculos seguintes. Seguindo o seu princípio de que o homem nasce naturalmente bom, Rousseau (1999, p. 261) ressalta que “... a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu lugar na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. Desse modo, o autor aponta a necessidade de se levar em consideração cada fase do desenvolvimento da criança, e que cada uma deve ser respeitada.

Outro teórico do século XVIII que contribuiu para a educação, e que chamou a atenção para o papel do jogo no âmbito educacional, foi o alemão Friedrich Froebel. Este revolucionou a educação que se realizava sob os modelos chamados de tradicionais, tornando-se precursor do movimento que, mais tarde, seria conhecido como movimento da Escola Nova (ARCE, 2002). “Ao elevar o homem à imagem de Deus, criador de todas as coisas, postula que a criança deve possuir as mesmas qualidades e ser produtiva e criativa” (FROEBEL apud KISHIMOTO, 2010, p. 59), verificando a necessidade de educá-la desde o nascimento para garantir seu pleno desenvolvimento.

Mesmo não sendo ele o primeiro a enfatizar a importância e o valor educativo do jogo, Froebel foi o primeiro a considerá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico criando o jardim da infância contendo jogos e brinquedos. Contrapondo-se aos processos verbalistas de ensino e à palmatória, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos propostos nas escolas. Compartilhando destas perspectivas, estão Erasmo, Rabelais, Montaigne e outros.

Segundo Kishimoto (2010, p. 63), “o Romantismo especifica no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes, filósofos e educadores, que consideram o jogo como conduta espontânea, livre e instrumento de educação de primeira infância”. Isto gera um grande interesse pelo jogo por parte dos pesquisadores, por perceber que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos, concebendo-os como parte importante do desenvolvimento integral da criança.

No século XVII, como vimos, Comenius preconizava ensinar “tudo a todos”, ideia que só começou a se concretizar no século XIX, com maior intervenção do Estado para estabelecer uma escola gratuita, laica e obrigatória para os pobres. E à forma rígida como acontecia o processo educativo nas escolas, Comenius reagiu perguntando: por que não se aprende brincando?

O início do século XIX presencia o término da Revolução Francesa e o surgimento das inovações pedagógicas. Com a expansão de novos ideais, crescem as experiências que introduzem o jogo com o intuito de facilitar tarefas do ensino. As escolas esforçam-se para colocar em prática princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

Este último foi o principal pedagogo cujas ideias permearam o século XIX, priorizando a atividade lúdica

por perceber o significado funcional do jogo e do brinquedo para o desenvolvimento sócio-motor e inventou métodos para aperfeiçoar as habilidades. Estava convencido de que a alegria do jogo levaria a criança a aceitar o trabalho de forma mais tranquila (ARANHA, 2006, p. 210).

O século XX foi bastante rico em experiências educacionais e no pluralismo de teorias pedagógicas. Os projetos educacionais passaram por um período de otimismo, no sentido de que a escola era a esperança de democratização da sociedade. Contudo, alguns “teóricos destacaram o caráter ideológico da escola como lugar de inculcação de ideias da classe dominante, o que realçava apenas o seu caráter reprodutor do sistema” (idem, p. 245).

Na educação, surgiu um movimento na tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, voltada para a cópia e a memorização dos conteúdos. Este movimento ficou conhecido como escolanovismo ou Escola Nova, e indicando métodos ativos de educação tendo em vista a formação global do aluno nas escolas públicas e difundindo-se por vários países. Foram realizadas experiências importantes de educadores como Freinet, Montessori, Decroly, Dewey e muitos outros. No Brasil, foi liderado por Anísio Teixeira. Em contrapartida à escola tradicional, “são valorizados os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção a fim de aperfeiçoar as mais diversas habilidades” (idem, p.247) para progredir a autonomia, o que permitia ao aluno aprender por si mesmo.

Um respeitado filósofo e pedagogo que contribuiu bastante para a divulgação dos princípios da Escola Nova foi o John Dewey fazendo duras críticas à educação tradicional, concluindo que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida. Portanto, educar, para ele, é mais do que reproduzir conhecimentos, é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo e que os alunos sejam colocados em situação de experimentação.

Valorizando também a experimentação, Jean Piaget exerceu influências significativas na pedagogia do século XX e sua contribuição tem sido até hoje estudada e considerada inestimável, sobretudo no que diz respeito aos estágios adequados para serem ensinados determinados conteúdos às crianças, respeitando o desenvolvimento intelectual e afetivo de

cada uma. Nesta perspectiva, a médica italiana Maria Montessori desenvolveu um método e se debruçou sobre uma proposta educacional onde o aluno é o sujeito de sua própria educação.

A pedagogia montessoriana dá destaque ao ambiente, adequando-o ao tamanho das crianças (mesas, estantes, quadros, banheiros etc.). O rico e abundante material didático acha-se voltado para a estimulação sensório-motora: cores, formas, sons, qualidades táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, movimentos, ginástica rítmica com a clara intenção, de alcançar maior domínio do corpo e percepção das coisas (ARANHA, 2006, p. 264).

O dourado é um exemplo de material criado por Montessori que até hoje é usado em escolas de muitos países.

Discutindo o papel do brinquedo, Vygotsky refere-se à brincadeira de “faz de conta” como importante elemento no desenvolvimento da criança. Para Oliveira (2010, p. 68) “O comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram”. Em uma circunstância imaginária a criança é levada a viajar em um mundo fantasioso onde a ocasião é definida pelo significado constituído pela brincadeira. Um exemplo disto é quando uma criança estiver brincando de ônibus, a situação envolvida é definida pelo significado da brincadeira e não pelos elementos concretos contidos nela (as cadeiras da sala onde ela está brincando).

Neste sentido, o brinquedo, assim como a situação escolar, também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2010, 62), define esta zona como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, atividades escolares que favoreçam a envoltura das crianças nas brincadeiras devem ter funções pedagógicas que viabilizem o pleno desenvolvimento e a aprendizagem, desde pequenas, cabendo à escola possibilitar que isto se concretize. Quando trabalhamos com o lúdico na escola oferecemos os lugares para desenvolver a afetividade e assimilação ativa de novos conhecimentos, desenvolvendo a função simbólica e a linguagem, trabalhando com os limites entre a imaginação e o concreto (real).

Wallon (1879-1962), assim como Freinet (1896-1966), quebrou os paradigmas de sua época renovando as práticas pedagógicas. O primeiro afirmou que “a aprendizagem não depende apenas do ensino de conteúdos: para que ela ocorra são necessários afeto e

movimento também” (BIBIANO, 2010, p. 13). Deste modo, é preciso deixar que as crianças se desloquem, no intuito de fazer descobertas.

As diferentes opções de jogos, brincadeiras e brinquedos não devem ser negadas e sim trabalhadas, e o caminho para isso está no seu resgate nos diferentes contextos socioculturais envolvendo a família, a escola e a comunidade. Isto ocorrerá apenas quando o educador e todos os que fazem a escola passarem a valorizar o brincar e observar a brincadeira para melhor entender as crianças. Estimular o uso de brinquedos que favorecem uma maior interação entre as crianças é um dos meios de promover a socialização entre elas, sem perder de vista que o jogo, em salas de aula do ensino fundamental, deve estar vinculado aos objetivos de aprendizagem.

Neste sentido, a prática pedagógica deve partir de referenciais teóricos que considerem o lúdico como recurso pedagógico que contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Portanto, deve ser encarado com seriedade e utilizado de maneira correta, pois o sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver bem preparado, apropriando-se de conhecimentos básicos que possam vir a construir outros saberes a partir desses, principalmente no que se diz respeito ao lúdico.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e ajudam a expressar emoções, afetos e sentimentos como alegria, medo, raiva, vergonha, prazer etc. O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, descobrirem, explorarem e darem significado ao mundo, constituindo-se como sujeitos humanos em determinadas culturas. “Configura-se por meio da capacidade humana de imaginar, de transformar uma coisa em outra, de dar significados diferentes a determinado objeto ou ação” (FARIA, 2007, p. 70). É a capacidade de transformar determinado objeto em outro ou reproduzir atitudes e comportamentos fazendo uso de sua imaginação, ou seja, ao conviver no mundo adulto, a criança busca imitá-lo, já que não podem vivenciar as atividades concretamente. Temos então que, é diante das situações imaginárias criadas pelas crianças que elas podem resolver conflitos, reconstruir o cotidiano, criando novas descobertas.

Em se tratando do ambiente escolar, a ludicidade deve fazer parte do cotidiano das crianças, uma vez que pode possibilitar sua criatividade e sua imaginação. Brincando, a criança vai aprendendo a criar símbolos e expressar formas de ser e de se comportar. Além do

mais, as atividades lúdicas na sala de aula devem visar à autoestima e à cooperação entre as próprias crianças, conduzindo à criticidade e ao estímulo de suas capacidades.

No entanto, o educador deve ter em mente que é um mito acreditar que as crianças aprenderão os conteúdos apenas brincando. “[...] o melhor caminho é propor situações desafiadoras que façam sentido para o aluno e valorizem o seu esforço em superar limites”. (FERNANDES, 2001, p. 43). Assim, é importante que a criança seja estimulada com brinquedos, jogos e brincadeiras adequadas à sua idade, mas consciente de que “aprender pressupõe um esforço cognitivo e requer força de vontade, disciplina, concentração e dedicação. Atividades dinâmicas e divertidas não garantem todas essas condições em sala” (Idem).

Mas, pode-se construir conhecimento a partir de brinquedos e brincadeiras? Na visão sociointeracionista do desenvolvimento infantil, a construção do conhecimento se dá pela interação das crianças com outras pessoas e com o seu ambiente. Sendo assim, o brinquedo possibilita novos tipos de relações e proporciona a criação de situações imaginárias; e é por meio da brincadeira que a criança insere-se no universo cultural que a rodeia.

Em meio a estas discussões sobre a importância do lúdico na aprendizagem das crianças, é importante se pensar na definição do brincar. Abbott (2006, p.96) afirma que “existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar... e nenhuma definição abrangerá todas as ideias, percepções, experiências e expectativas que cada um de nós tem em relação à palavra”. Isto nos leva a pensar em uma gama de definições sobre o brincar e, nesta perspectiva, pode-se dizer que tais definições irão depender da concepção que cada pessoa tem sobre o mesmo; quer dizer, as ideias dos brincadores (aqueles que brincam) devem ser levadas em consideração. Mais do que uma busca para definição do brincar, deve-se pensar também o que o brincar não é, pois o brincar não é tudo o que uma criança faz. Para entendê-lo é necessário compreender o contexto em que as crianças e adultos estão trabalhando, buscando um consenso pessoal.

Até este ponto, definir o que é brincar não é uma tarefa simples, pois o que pode ser considerado como brincar, em determinado contexto, pode não o ser em outros. Em situações educacionais, o brincar proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos aprendam sobre as crianças e suas necessidades. Tendo em vista a necessidade de uma exposição conceitual, se faz necessário que este trabalho também apresente quais as suas definições a respeito dos termos brinquedo, brincadeira e jogo.

Para tanto, o jogo será entendido como algo possuidor de regras pré-estabelecidas com um fim lúdico. O termo brinquedo é o objeto suporte para a brincadeira que desencadeia a

atividade lúdica da criança. A brincadeira será a descrição de uma atividade não estruturada, gerando prazer e que pode apresentar regras explícitas e implícitas (CORDAZZO e VIEIRA, 2007). Portanto, o brincar é uma das linguagens da criança aprendida social e culturalmente; seu sentido é dado pelos sujeitos que brincam e um lugar de espaço de constituição de identidade pessoal e social do indivíduo.

Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 120),

para Piaget, a brincadeira infantil é uma assimilação quase pura do real ao eu, não tendo nenhuma finalidade adaptativa. A criança pequena sente constantemente necessidade de adaptar-se ao mundo social dos adultos... e a uma infinidade de objetos, acontecimentos e relações que ela ainda não compreende. De acordo com Piaget, a criança não consegue satisfazer todas as suas necessidades afetivas e intelectuais nesse processo de adaptação ao mundo adulto.

Diferentemente de Piaget,

para Vygotsky, a situação imaginária da brincadeira decorre da ação da criança. Ou seja, a tentativa da criança de reproduzir as ações do adulto em condições diferentes daquelas em que elas ocorrem na realidade é que dá origem a uma situação imaginária. Isso significa que a criança não imagina uma situação para depois agir, brincar. Ao contrário, para imaginar, ela precisa agir (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 123).

Piaget e Vygotsky também possuem pontos de vista diferentes quanto à função da brincadeira no desenvolvimento infantil, no entanto os dois concordam que a brincadeira evolui e se modifica. Como vimos, Piaget julga que a brincadeira não tem objetivo adaptativo, não provoca o aprimoramento dos esquemas mentais da criança. Sua importância para o desenvolvimento consiste no fato de possibilitar a transformação do significado dos objetos e a criação de símbolos lúdicos.

Já para Vygotsky a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. Nas atividades cotidianas a criança age de acordo com o meio, os objetos e as situações concretas. A brincadeira é a forma mais possível de satisfazer as necessidades, já que possibilita a criança agir como adultos.

Na visão de Vygotsky o professor é o mediador e responsável por ampliar os conhecimentos das crianças, colocando elementos desafiadores nas atividades dos pequenos. Em suas investigações, o autor deduziu que “as características ou elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras” (CERISARA, 2010, p. 129), contrapondo-se a concepção de brincadeira apenas como fonte de prazer.

Com relação à evolução da brincadeira, Piaget a classifica em quatro categorias: *jogos de exercícios*, *jogos simbólicos*, *jogos de construção* e *jogos de regras*, estes estão diretamente ligados aos estágios de desenvolvimento cognitivo infantil. Os jogos de

exercícios prevalecem durante o estágio sensório-motor. Com eles a criança adquire o prazer de realizar gestos e movimentos simples, brincando com o próprio corpo com movimentos involuntários das pernas e dos braços.

Os jogos simbólicos estão relacionados ao estágio pré-operatório. Ao brincar, a criança tende a reproduzir as atitudes e as relações predominantes do seu cotidiano construindo a imagem do real fazendo o uso da imaginação no faz de conta. Por exemplo, quando a criança brinca com uma vassoura, para ela, a vassoura representa um cavalo.

No que se refere aos jogos de construção, verificamos que estes possibilitam às crianças a reconstrução do mundo real, permitindo que a criança, a partir da brincadeira, possa reconstruir o meio onde ela vive. Assim, com estes jogos as crianças aprimoram a sua criatividade e a imaginação, vivendo papéis da vida real através de desenhos e outros modos. Dentre tantos jogos e brinquedos podemos citar: lápis de cor, papéis coloridos, palhaços, bonecos, miniaturas de animais, frutas e legumes de plástico, quebra-cabeça, dominó, super trunfo, entre outros.

Os jogos de regras compreendem a regras estabelecidas a determinados jogos e brincadeiras. Com o uso dos jogos de regras, as crianças passam a respeitar o outro e a compreender até onde vão os seus limites. Esta forma de jogo pressupõe a existência de grupos duradouros, bem como de certas obrigações (regras) prevalecendo as regras estabelecidas pelo grupo. Dentre estes jogos citamos: quebra-cabeça, baralho, xadrez, bola, dama, bolinha de gude, videogame e outros.

Diante disto, vale salientar que os brinquedos escolhidos pelas crianças devem estar adequados a cada faixa etária e precisam oferecer segurança, para então, estimular o desenvolvimento e a criatividade as mesmas. Cunha, Arruda e Lopes (2009, p. 105), afirmam que o brincar

proporciona à criança a oportunidade de extravasar a agressividade aprendendo a controlar seus impulsos... Ao mesmo tempo em que, nas brincadeiras, ela se liberta também se disciplina, quando tem que cumprir regras, esperar a vez, ceder o brinquedo. Neste sentido, as brincadeiras ajudam à criança a controlar a agressividade, e esse controle é necessário para a convivência com as pessoas.

No âmbito escolar, a ludicidade apresenta-se como uma alternativa para se repensar nas relações de ensino e de aprendizagem e os conteúdos escolares, o que instaura uma nova ordem pedagógica em que a aprendizagem pelo brincar inclui lidar com limites que são testados, estabelecidos e ultrapassados (FORTUNA, 2003). Contudo, não se deve se utilizar do lúdico em sala de aula para formar ou controlar os alunos indisciplinados. Cabe ao

professor incentivar a participação de forma que aluno e professor sejam instigados a saber mais devido às determinações do próprio jogo.

Brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou na rua. Nas escolas e nas creches a brincadeira, muitas vezes, é negada, secundarizada e requer do professor uma postura diferente daquela comumente associada ao ensino. Quando ela é vinculada aos objetivos didático-pedagógicos do educador, que é o adulto que conduz intencionalmente as relações de ensino, pode-se dizer que brincar é uma forma de aprender, diferentemente do adulto que em casa vê a criança brincar, ou brinca com ela, e acredita que aquilo é apenas mais uma forma de divertimento para ocupar o tempo.

No entanto, quando nos referimos ao ambiente escolar, é preciso ter cuidado ao fazer uso dos jogos, brincadeiras e brinquedos. Muitas vezes, a preocupação com o lúdico se manifesta apenas pela quantidade de brinquedos disponíveis no acervo, sem se levar em conta os significados que esses objetos carregam.

Quando perde sua dimensão lúdica, sufocada por um uso didático que restringe a seu papel técnico, a brincadeira esvazia-se: a criança explora rapidamente o material, esgotando-o. Isso se dá quando, em vez de aprender brincando, a criança é levada a usar o brinquedo para aprender (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 139).

Neste contexto, o jogo aparece como um recurso para a fixação de regras ortográficas ou de conteúdos a serem memorizados, como as operações matemáticas, fazendo uso de bingos, boliche, amarelinha, jogo da memória e outros. Percebemos assim a falta de conhecimento sobre o sentido do brincar e sobre a importância de uma ação intencional do docente no desenvolvimento das atividades com essa linguagem. Do mesmo jeito que não se constrói uma escola apenas com quadro-negro, giz, cadernos e lápis, não se constroem espaços lúdicos apenas com uma sala de jogos e brinquedos. Porto (2008) afirma que

o acervo de brinquedos num espaço institucional, como creche e escola, deve fazer parte de uma proposta pedagógica que envolva os adultos e as crianças, pois o acervo de brinquedos é tão significativo quanto aos objetivos que aquela creche ou escola pretende atingir. Não se trata de tornar pedagógica toda e qualquer brincadeira, mas sim de compreender sua especificidade e importância (p. 29).

Decidir brincar é aceitar uma proposta, seja ela vinda de um parceiro, de uma brincadeira ou de um jogo com regras preestabelecidas. Portanto, a infância necessária para todos é a que tenha, além de casa, comida, carinho, saúde e educação, um tempo e um espaço de brincar garantidos. E cabe a cada um de nós, especialmente quando lidamos diariamente com as crianças, tentar romper com alguns paradoxos da infância, permitindo e favorecendo o brincar.

2.3 JOGOS E BRINCADEIRAS DE ONTEM X JOGOS E BRINCADEIRAS DE HOJE: PONTOS E CONTRAPONTO

Atualmente, com a evolução e a expansão das tecnologias, observamos como recursos de informática passam a fazer parte do cotidiano das crianças desde muito cedo. O computador pessoal faz parte dos aparelhos de casa, da escola, do trabalho dos pais e já de muitos avós. Neste sentido, é importante refletirmos sobre a influência que os jogos eletrônicos vêm exercendo nas brincadeiras das crianças e sobre o papel dos jogos e brincadeiras tradicionais no seu cotidiano.

Com o passar dos tempos, percebemos que há uma escassez da utilização de brinquedos e brincadeiras populares, que durante muito tempo marcaram a história de um povo. As crianças, ao estabelecerem contatos com estes brinquedos, têm a oportunidade de vivenciar, desde cedo, a sabedoria popular. Como nos afirma Porto (2008, p. 26),

em outros tempos, o brinquedo era a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Madeira, ossos, tecidos, sementes, pedras, palha e argila eram os materiais usados para sua construção. [...] A partir do século XIX, quando o brinquedo deixa de ser o resultado de um processo doméstico de produção, que unia adultos e crianças, para ser comercializado, sua forma, tamanho e imagem mudam. As miniaturas cedem lugar aos objetos maiores, indicando que, cada vez mais, a criança passa a brincar sozinha, sem a parceria do adulto.

Ao longo da história da humanidade, foram sendo criadas brincadeiras que trazem as marcas de diferentes culturas, sendo estas transmitidas de geração em geração. Foi o reconhecimento da infância como fase específica da vida, com suas características e necessidades, que possibilitou identificar-se o brinquedo como objeto infantil. Tal fato nos leva a perceber que os significados e valores dados aos brinquedos e brincadeiras vão variar de acordo com o tempo e com o contexto.

Antes de qualquer coisa, é importante compreender o que pode ser chamado de jogos tradicionais. Chamamos de “tradicionais” aos jogos que antecedem a Modernidade. Quando falamos em Modernidade, falamos de período histórico, salientando que não passamos de uma era a outra em função apenas de um determinado fato histórico. Essa passagem é gradual, construída sócia e historicamente. Passamos da Idade Média a Moderna porque os modos de produção da existência mudaram essencialmente.

Os jogos tradicionais são, portanto, retratos de uma época em que o mundo era percebido em profunda comunhão cósmica, um grande abraço entre micro e macrocosmo. Em que os limites da Ciência e da Religião eram pouco definidos. “Alto” e “baixo” se comunicavam e estavam em harmonia. O movimento dos astros interferia na vida humana e tudo participava da mesma espiral cósmica. Os jogos

tradicionais, transmitidos oralmente desde a Antiguidade eram, como qualquer objeto cultural, um espelho de sua época. Portavam crenças, valores, discursos. Traziam em si a representação da forma tradicional de viver e compreender a existência. São jogos que falam sobre o grande jogo da vida. A grande maioria teve função como objeto sagrado ou de ligação com o sagrado. Sua origem remota é desconhecida, embora seja possível identificar evidências de sua existência já em certo período, não é possível identificar sua criação (VASCONCELLOS, 2008, p. 49).

Existe uma verdadeira variedade de brinquedos populares que podem ser confeccionados pelas crianças na escola. Dentre eles podemos destacar: brinquedos de lata, brinquedos de caixas de fósforos, brinquedos de barro, brinquedos de madeira, brinquedos de cabaça e as bonecas; estes brinquedos expressam a realidade do nosso cotidiano e seus modelos ficam por conta de quem os cria.

Do mesmo modo, os jogos mais conhecidos pelas crianças podem ser construídos e até adaptados na escola. Como exemplo tem: a amarelinha, que pode ser desenhada no chão com o giz; jogo de xadrez; jogo de damas; baralhos; dominós e quebra-cabeças, que podem ser confeccionados de diversas formas e próprios participantes. Além destes e muitos outros, os brinquedos como piões, pipas, pés-de-lata, dados, também são bastante comuns no cotidiano, mas que estão cada vez mais escassos.

O processo de industrialização abriu espaços para que houvesse uma enorme produção de jogos e brinquedos para as crianças, como também para os adultos. Do mesmo modo, a forma de divulgação vem cada vez mais aumentando, o que ocasiona o incentivo para o consumo, muitas vezes exagerado, dos produtos destinados às crianças e adultos. Nesse contexto, os brinquedos mais vendidos são aqueles mostrados pela televisão. A televisão é um meio privilegiado de atingir diretamente a criança. A própria veiculação por esse meio exige que o brinquedo tenha determinadas características.

Com isto, há também uma intensa fabricação de brinquedos industrializados e artesanais que se fundamentam em imagens estereotipadas, ou seja, associando objetos e cores ao gênero. A cor rosa, por exemplo, foi associada culturalmente, entre nós, ao gênero feminino. Pannelas nessa cor sugerem que esse tipo de brinquedo e, indiretamente, o ato de cozinhar se destinam as meninas.

A mídia também reforça esses estereótipos ao fazerem propagandas de bonecas loiras, brancas e magras, bonecos e carros de desenhos animados destinados a um determinado público da sociedade com o intuito de indústria e mídia lucrarem cada vez mais. A presença desses brinquedos nas lojas, residências e escolas reforçam valores consumistas e devem ser questionados, principalmente na sala de aula.

Na sociedade atual, a ação do professor na sala de aula, destacando-se o uso que ele faz das tecnologias que estão à sua disposição, define as relações entre o que deve ser ensinado (conhecimento), o poder do educador e a forma como são utilizados os suportes tecnológicos para garantir uma aprendizagem significativa aos alunos.

Para que ocorra uma integração entre tecnologia e educação, Kenski (2007) nos afirma que

[...] é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases dessa educação (p. 43).

Podemos ver hoje que as tecnologias são utilizadas em algumas escolas como instrumento metodológico para oferecerem uma maior aprendizagem naquilo que está sendo aplicado na sala de aula. “Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (idem, p. 45), contribuindo, assim, para mudanças positivas no processo educativo e na aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, o mau uso das tecnologias na sala de aula pode gerar desconforto e cansaço para as crianças, dependendo da intenção do professor. Quando o educador coloca um filme longo demais sua intenção, em alguns casos, é a de ocupar o tempo para não dar aula, e muitas vezes o próprio filme não condiz com o assunto que estar sendo abordado no momento. Porém, não é por incompetência que os educadores realizam esta e outras atitudes.

Isto está relacionado à falta de conhecimento dos docentes para um bom uso didático-pedagógico das tecnologias, por não terem sido devidamente capacitados para o uso adequado das mesmas. Além disso, há também o problema da falta de tempo para realizarem uma formação continuada que propicie uma maior compreensão das tecnologias e seu emprego no processo educativo.

Neste sentido, a escola deve acompanhar a evolução das tecnologias, proporcionando um maior contato da criança com instrumentos tecnológicos. Percebe-se também que se torna imprescindível que os educadores tenham conhecimentos do uso do computador, da internet e das suas redes sociais para que possam ser usadas em diferentes atividades de aprendizagem e de forma adequada.

Como foi dito anteriormente, nos dias atuais, as crianças estão cada vez mais entrando em contato com a internet em diferentes ambientes, fazendo parte do seu cotidiano desde muito cedo. Os jogos virtuais causam mudanças no comportamento dos jovens e das crianças,

mesmo sem eles saírem de casa, bastando apenas terem acesso à internet ou até mesmo irem às *lan houses* mais próximas, deixando a educação em jogo, literalmente. Com os jogos cada vez mais sofisticados, fica claro que os estudantes preferem ficar horas e horas na internet do que na sala de aula “ouvindo aquele professor chato”. Assim, o videogame, o computador, a televisão, celulares dentre outros têm tirado o prazer de brincar das crianças, na rua ou no sítio ao ar livre com os colegas para ficarem em casa diante de objetos eletrônicos que muitas vezes não estimulam em nada o desenvolvimento da criança.

O que estamos defendendo não é o fato de que os jogos eletrônicos não sejam apropriados e/ou desnecessários para as crianças e jovens; “[...] a criança precisa ser estimulada, incentivada a brincar pelo adulto, que também deve interagir durante a brincadeira, pois estes instrumentos tecnológicos, muitas vezes, tornam-se mais atrativos para a criança” (CUNHA, ARRUDA e LOPES, 2009, p. 106). É através das relações sociais que fazemos novas descobertas e trocamos experiências e ideias, estabelecendo ligações afetivas com nossos semelhantes.

Os jogos proporcionam algumas habilidades específicas que auxiliam no raciocínio lógico, percepções visuais e sensoriais. Jogando, as pessoas podem processar mais rápidas as informações, desenvolver seus sentidos e ter mais capacidade raciocínio para discernir os diferentes tipos de informações. Da mesma forma, os jogos eletrônicos também auxiliam no desenvolvimento intelectual, mental, físico-motor além de estimular as capacidades cognitivas das crianças.

As tecnologias não são em si mesmas positivas ou negativas, valências estas que adquirem por atribuição do homem ao utilizá-las. Assim como que uma faca ou uma tesoura podem cortar o pão ou o papel como o dedo de uma criança, o computador, em particular, é uma ferramenta que tanto pode ser muito útil e prazeroso, como pode ser prejudicial e perigoso, dependendo de como e com que objetivo é utilizado.

Diante do foi exposto até agora, fica claro que para trabalhar com jogos e brincadeiras na escola é necessário que o professor encontre, ele próprio, prazer na atividade lúdica. Brincar é, talvez, um dos mais característicos atributos humanos. Se é possível para o aluno perceber o jogo em sala de aula apenas como entretenimento, para o professor ele será sempre fruto de uma escolha consciente e planejada com o objetivo do seu trabalho pedagógico.

O uso dos jogos integra os processos de construção de conhecimento. Nele não é possível separar cognição e afeto, e é este caráter que faz dos jogos instrumentos para os professores que percebem o processo de aprendizagem como algo que implica a totalidade do sujeito. Buscar brincadeiras de outros tempos, construir brinquedos, recriar jogos, são

caminhos importantes e, sem dúvida, facilitadores do processo de busca pela ludicidade, tão necessária nos tempos de hoje.

CAPÍTULO 3 - O LÚDICO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Tendo como base o artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança, o Artigo 7º da Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas estabelece: "a criança deve ter ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os mesmos propósitos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito" (UNICEF). Neste sentido, entendemos que, além da família e de outras instituições, a escola deve fazer valer este direito em seu currículo, entendendo-se por Currículo

as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 18).

Levando em consideração essa compreensão de currículo, faz-se necessário que a escolarização se comprometa com garantias de bom desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social de seus alunos e que o planejamento pedagógico inclua atividades que rompam com a forma mais clássica de trabalho escolar. Dentre estas, a atividade lúdica ocupa espaço bastante privilegiado nas prescrições documentadas, a exemplo das orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos, emanadas do MEC (BRASIL, 2006b, apud ROCHA, PASQUAL e FERREIRA, 2012, p. 214), segundo as quais

partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática [procurando entender] o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/ séries iniciais do ensino fundamental de nove anos.

No entanto, tais objetivos são incomuns na cultura escolar tradicional representando grandes desafios no processo de investimentos para que possam ser enfrentados pela escola e pelos professores. A criança, ao entrar no Ensino Fundamental tem em média seis anos, está saindo da Educação Infantil e por isso ainda necessita de atividades lúdicas, ou seja, brincar, atividade que lhe é prazerosa. Reiteramos que a escola, no exercício de suas funções, deve contemplar em seus currículos este importante aspecto da vida das crianças, o lúdico nas suas diversas manifestações.

Como nos afirma Moyles (2006, p. 12), “o Currículo Nacional é um modelo coercivo de poder: ele enfatiza uma visão mecanicista em que crianças e professores não são valorizados por si mesmos, mas pelo que ‘produzem’”. Esta visão econômica de currículo atua de forma que “podemos conseguir qualidade’ independentemente das forças e das fraquezas humanas – ou, paradoxalmente, das limitações financeiras!” (idem).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como o próprio nome diz, propõem orientações gerais sobre o básico a ser ensinado e aprendido em cada etapa, se prestando a orientar o planejamento escolar e as ações de reorganização do currículo em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor. Em se tratando das disciplinas específicas que compõem as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Geografia, História e Matemática), estes parâmetros trazem orientações didáticas que permeiam as especificações acerca do ensinar e do aprender.

Para o ensino das *Ciências Naturais*, são enfatizadas algumas modalidades para a obtenção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, que são: a observação, a experimentação, a leitura de textos informativos e o estudo do meio (BRASIL, 2001). Tais modalidades auxiliam para estruturar atividades práticas subsidiando as crianças e questionando suas ideias para posteriormente ampliá-las. Aqui o lúdico encontra-se na observação e na experimentação efetiva das atividades no que diz respeito às atitudes científicas.

No ensino da *Matemática* há inúmeras possibilidades de se utilizar jogos na aprendizagem dos conteúdos. Os PCN apontam que, para crianças pequenas,

os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercícios), isto é, são fontes de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema (BRASIL, 2001, p. 48).

A matemática e o brincar são parceiros muito úteis na aprendizagem. Ambos devem estar interligados de maneira que possamos demonstrar para as crianças que esta disciplina pode ser uma atividade sociável e prazerosa.

O ensino da *Língua Portuguesa* está baseado no trabalho com a diversidade de diferentes textos, também conhecidos como *gêneros textuais*, e as combinações entre eles no ensino da leitura e da escrita a crianças, principalmente as que ainda não leem nem escrevem com independência. Para que as crianças sejam competentes leitoras e produtoras de textos, é necessário que professores/as sejam referência para tal.

Deste modo, conforme apontam os PCN, “[...] a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e prática de leituras eficazes” (BRASIL, 2001, p. 55). Devem ser disponibilizados na biblioteca da escola diversos textos dos mais variados gêneros, tais como:

livros de contos, romances, poesias, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros (idem, p 92).

O ensino da *História* e da *Geografia* nos anos iniciais vem sendo visto como um ensino mecânico e, conseqüentemente, cansativo para os alunos. Por serem disciplinas que estão interligadas e que envolvem discussões relacionadas a acontecimentos históricos e geográficos que ocorreram e que ainda ocorrem, elas exigem dos/as alunos/as leituras e interpretações de textos, e do professor um maior entendimento do conteúdo abordado. O trabalho pedagógico no ensino destas disciplinas é relevante no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que lhes mostra, de alguma forma, fatos e acontecimentos de uma determinada época, sociedade, local e/ou objetos, bem como as transformações que os mesmos sofrem no decorrer do tempo.

As orientações didáticas contidas nos PCN enfatizam a necessidade do educador sair do seu comodismo e desenvolver estratégias pedagógicas que viabilizem a autonomia em relação aos seus estudos e pesquisas. Deste modo, as pesquisas devem favorecer, no estudo da *História* e da *Geografia*, “troca de informação, socialização de ideias... domínios linguísticos, escritos, orais, iconográficos, cartográficos e pictóricos” (BRASIL, p. 77), tendo estes três últimos um caráter lúdico, no caso dos anos iniciais dos anos do ensino fundamental, ao problematizar diferentes espaços consolidados em diferentes paisagens, lugares e territórios.

Para as aulas serem mais dinâmicas podem ser desenvolvidas pesquisas em arquivos, selecionando fotografias e mapas antigos e atuais fazendo comparações de mudanças ocorridas durante o tempo, textos jornalísticos que retratam acontecimentos que marcaram uma determinada sociedade e que refletem nos dias de hoje. Além disto, o trabalho com o desenho e com a música também auxilia na compreensão e aprofundamento dos conteúdos.

Em relação aos livros didáticos que são utilizados na sala de aula da escola em estudo, podemos notar que alguns deles apresentam jogos na exploração dos conteúdos, a exemplo dos livros de Matemática e História. A presença dos jogos nestes livros possibilita ao professor trabalhar os conceitos de forma dinâmica, proporcionando as crianças uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos.

CAPÍTULO 4 - O LÚDICO NA SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE

Neste capítulo analisamos formas de incorporação da ludicidade no cotidiano de uma sala de aula com alunos de 1º e 2º anos, abordando os pontos de vista da professora e dos alunos. Para tanto, utilizamos como instrumento de investigação entrevista semiestruturada com a professora (APÊNDICE A) e com os alunos (APÊNDICE B), planos de aula, bem como registros da observação (Diário de Campo) que viabilizaram a análise dos dados.

Diante do exposto na fundamentação teórica deste trabalho, decidimos, para efeito de análise dos dados da pesquisa, adotar o termo "brincar" em sentido amplo, que engloba todas as formas de atividade de natureza lúdica realizadas pela criança, incluindo, portanto, o jogo e a brincadeira.

A realização da entrevista com os alunos e com a professora não aconteceu no mesmo dia. Com as crianças ocorreu no dia 18 de maio de 2012, nas dependências da própria escola. Explicamos a elas o que iríamos fazer, e que durante a aula a professora pediria que, um a um, se dirigissem à diretoria, único espaço disponível para responder a entrevista. Neste dia, faltou um dos nove alunos a serem entrevistados. A professora foi entrevistada no dia 21 do mesmo mês, na própria sala de aula, durante o recreio.

As questões foram elaboradas com o objetivo de buscar a concepção de atividade lúdica da professora e dos alunos e se esta é utilizada no cotidiano da sala de aula, contribuindo no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. Deste modo, este capítulo se encontra dividido em três pontos: o primeiro trata do ponto de vista da professora em relação a como trabalhar com o lúdico de forma a favorecer a aprendizagem, o segundo diz respeito à concepção dos alunos do sentido do brincar no cotidiano da sala de aula, e o terceiro está voltado para as atividades lúdicas no cotidiano da sala de aula.

4.1 DO PONTO DE VISTA DA PROFESSORA

Ao perguntar a professora a sua concepção de atividade lúdica, ela respondeu:

Bom, para mim atividade lúdica é você ensinar aos seus alunos de forma mais dinâmica, através de brincadeiras e jogos que levem os alunos a aprender brincando.

A fala da professora é reveladora de que ela conhece o significado da expressão *atividade lúdica* e deixa transparecer uma certa intimidade com este tipo de atividade. O seu

conceito chega a se aproximar do de Platão que, segundo Lima (2008, p.13), “defendia o jogo como um meio de aprendizagem mais prazeroso e significativo, de maneira que, inclusive, os conteúdos das disciplinas poderiam ser assimilados por meio de atividades lúdicas”.

Quando indagada se utiliza estas atividades nas aulas, ela afirma:

Sempre que posso, sim, por que os alunos se interessam mais pelo conteúdo.

Esta fala mostra uma contradição, uma vez que, se os alunos se interessam mais pelo conteúdo quando a professora utiliza atividades lúdicas, é de se esperar que estas sejam propostas sistematicamente. Entendemos que a expressão “sempre que posso” pode indicar que ela faz uso do lúdico esporadicamente e sem planejamento, ou seja, de modo improvisado.

Quando questionada se são inseridas brincadeiras nos planos de aula, para o ensino dos conteúdos, a professora responde taxativamente: - *Não*.

Apesar da contradição dessa resposta em relação às anteriores, ela confirma o que vimos, pois, ao consultarmos o Caderno de Planos da professora, em busca de propostas de atividades lúdicas, não encontramos nenhuma. Isto nos remete ao capítulo anterior, em que abordamos o lúdico no currículo escolar, enfatizando a necessidade de que a escola deve contemplar em seus currículos o lúdico nas suas diversas manifestações.

4.2 DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Aos alunos foram feitas duas perguntas que diziam respeito: ao conceito de brincar, e se a professora já tinha realizado brincadeiras na sala de aula. Caso a resposta à segunda pergunta fosse afirmativa, perguntaríamos como foram as brincadeiras.

Ao perguntar sobre o que é brincar, obtivemos respostas variadas. Isto nos remete a Abbott (2006, p.96) que afirma que “existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar... e nenhuma definição abrangerá todas as ideias, percepções, experiências e expectativas que cada um de nós tem em relação à palavra”.

Das oito crianças entrevistadas, três responderam a esta pergunta relacionando o brincar a brinquedos e brincadeiras, como: *avião* (de papel), *bola*, *jogar bola*, *boneca*, *pular corda* e *uma rosa* (referindo-se a uma brincadeira de roda). O avião de papel e a boneca proporcionam brincadeiras de “faz de conta”, importante elemento no desenvolvimento da criança, como defendia Vygotsky. Essas brincadeiras levam a criança a construir circunstâncias imaginárias em que são levadas a viajar em um mundo fantasioso onde a

ocasião é definida pelo significado constituído pela brincadeira. Diante das situações imaginárias criadas pelas crianças, elas podem resolver conflitos, reconstruir o cotidiano, criando novas descobertas. De acordo com Fontana e Cruz (1997, p.123),

para Vygotsky, a situação imaginária da brincadeira decorre da ação da criança. Ou seja, a tentativa da criança de reproduzir as ações do adulto em condições diferentes daquelas em que elas ocorrem na realidade é que dá origem a uma situação imaginária. Isso significa que a criança não imagina uma situação para depois agir, brincar. Ao contrário, para imaginar, ela precisa agir.

Nas demais brincadeiras citadas pelas crianças, percebemos o forte apelo aos jogos de movimento e de regras. O movimento é o principal elemento no crescimento e no desenvolvimento da criança (BUENO 1998, apud SANTOS et al, 2009). Os jogos de regras compreendem a regras estabelecidas a determinados jogos e brincadeiras. Com o uso dos jogos de regras, as crianças passam a respeitar o outro e a compreender até onde vão os seus limites. Esta forma de jogo pressupõe a existência de grupos duradouros, bem como de certas obrigações (regras) prevalecendo as regras estabelecidas pelo grupo.

Duas outras crianças responderam a questão relacionando o brincar a sentimentos, como *emoção e alegria*. Destacamos uma fala que nos chamou a atenção:

A: A gente forma muita amizade. Forma muitas novas brincadeiras. E também... e também... (pensativa, olhando para os lados) ... e também a gente conhece muitas brincadeiras que a gente não sabe.

Aqui vemos o brincar no sentido de se relacionar com outras pessoas. A afetividade aparece como elemento que estabelece relações de carinho, amizade e, ao mesmo tempo, o prazer de, por meio dos amigos, conhecer novas brincadeiras. As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e ajudam a expressar emoções, afetos e sentimentos como alegria, medo, raiva, vergonha, prazer etc.

Ao serem indagadas se a professora já tinha realizado brincadeiras na sala de aula, uma ficou calada. Das sete que responderam, uma respondeu que *Não*, e outra respondeu que não lembrava, balançando a cabeça. Uma criança lembrava de outras professoras que brincavam na sala de aula. As que responderam que sim contaram como foi a brincadeira:

M: *De Viuvinha. Ela faz um círculo e coloca a pessoa no meio. Tem que ficar rodando...tem que dizer “abraça alguém”. Quando a pessoa abraçar a outra pessoa, a outra pessoa vai pra dentro da roda. ... (pensando) atirei o pau no gato, xadrez, e vivo ou morto.*

Pesquisador: *Como é a brincadeira do vivo ou morto?*

M: *Quando dizer: vivo! tem que ficar de pé. Quando dizer: morto! tem que ficar de coca.*

R: *Brincou, já! Das cadeirinhas. A gente tem que rodar, rodar... Quando a música para e gente tem que sentar. Quem não sentar, perdeu. Ganha quem ganhar ... uma cadeira, quem ganhar coisa. Deixa eu me lembrar, né? Deixa eu me lembrar, humm! (pausa) vivo ou morto. Você tem que ficar em pé ... em pé. Se você ficar ... se você ficar ... se você ficar assim, assim (gesticulado com as mãos) quando você se sentar e alguém ficar em pé, perde e sai.*

S: *Já. Ela brincou de ... como se eu fosse um peixinho. Se eu fosse um peixinho e subesse nadar eu ia até o fundo do mar (cantando).*

T: *Brincou? Já. A gente ficava em pé, aí ela mandava se abaixar.*

Pesquisador: *Como é o nome dessa brincadeira?*

T: *Vivo ou Morto.*

Os dados da entrevista revelam uma triste realidade. Em um grupo de oito crianças, com 6 ou 7 anos de idade, apenas a metade afirma que a professora já realizou alguma brincadeira em sala de aula. E o relato delas nos leva a inferir que são brincadeiras utilizadas apenas a título de passatempo. Essa nossa inferência deve-se ao fato de não haver alusão a essas ou outras brincadeiras no caderno de Planos de Aulas da professora, nem nos nossos registros no Diário de Campo, já que não presenciamos nenhuma atividade lúdica durante nossa permanência naquela sala de aula. Logo, o que a fala das crianças deixa transparecer coincide com o depoimento da professora.

4.3 ATIVIDADES LÚDICAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Diante dos fatos relatados acima, constatamos que, infelizmente, não há formas de incorporação da ludicidade no cotidiano da sala de aula onde realizamos nossa pesquisa, seja em relação às atividades com objetivos de aprendizagem de conteúdos cognitivos, procedimentais ou atitudinais, seja em relação ao desenvolvimento das crianças, em sua totalidade.

Defendemos aqui a necessidade de haver um trabalho voltado para o lúdico em sala de aula, uma vez que este pode propiciar entendimento dos conteúdos estudados, de forma prazerosa. Além disso, consideramos muito importante que a transição da educação infantil

para o ensino fundamental não se apresente à criança pelo distanciamento dos brinquedos e brincadeiras.

Concordamos com Fernandes (2001, p. 43), ao afirmar que “[...] o melhor caminho é propor situações desafiadoras que façam sentido para o aluno e valorizem o seu esforço em superar limites”. Contudo, vale salientar que não se constroem espaços lúdicos apenas com jogos e brinquedos. É preciso também que o educador tenha em mente que existem várias possibilidades de fazer uso pedagógico de brinquedos e brincadeiras tirando um maior proveito destes recursos.

Nas observações realizadas durante a pesquisa foi constatado que o lúdico aparece apenas nos intervalos para recreio, quando se reúnem todas as turmas da escola. Estes foram momentos em que percebemos que o brincar

proporciona à criança a oportunidade de extravasar a agressividade aprendendo a controlar seus impulsos... Ao mesmo tempo em que, nas brincadeiras, ela se liberta também se disciplina, quando tem que cumprir regras, esperar a vez, ceder o brinquedo. Neste sentido, as brincadeiras ajudam à criança a controlar a agressividade, e esse controle é necessário para a convivência com as pessoas. (CUNHA, ARRUDA E LOPES, 2009, p. 105)

Registramos no Diário de Campo que, durante o recreio, os alunos brincam espontaneamente no pátio da escola e arredores: de baleada, futebol, polícia e ladrão, pega-pega, toca-parede, toca-gelo, grilo, aviãozinho de papel e doidinho. Brincam também de amarelinha e baseball, sem o uso de regras convencionais destes jogos, ou seja, criando as próprias regras. Ainda jogam xadrez e damas (utilizando as peças do xadrez). Além destes jogos e brincadeiras, as cantigas de roda, “viuvinha” e “atirei o pau no gato”, também apareceram neste momento.

No entanto, um fato que nos chamou muito a atenção foi o de, no horário do recreio, serem disponibilizados às crianças os blocos lógicos, o material dourado e o jogo alfanumérico, visto que estes são materiais pedagógicos e não vimos serem utilizados em aulas. Ao receberem estes materiais as crianças formavam outros objetos tais como: casinhas, prédios, fogueiras, castelos e também o próprio nome. Ou seja, usavam a imaginação, fazendo de recursos pedagógicos, brinquedos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tratamos sobre o lúdico na aprendizagem dos conteúdos escolares, enfatizando a sua incorporação na sala de aula. Este estudo foi realizado por meio de observações do cotidiano da sala de aula e de perguntas feitas a uma professora (entrevista) e aos seus alunos. Os dados coletados forneceram subsídios necessários para tecermos algumas considerações acerca do problema de pesquisa.

A análise dos dados coletados nos levou a considerar que, infelizmente, na sala de aula observada, não há a incorporação do lúdico, seja em relação às atividades com objetivos de aprendizagem de conteúdos cognitivos, procedimentais ou atitudinais, seja em relação ao desenvolvimento das crianças, em sua totalidade.

Como foi explanado, à luz dos teóricos, ficou evidente que a brincadeira infantil contribui de maneira significativa para a formação do sujeito.

O jogo e a brincadeira são necessidade e direito da criança. Faz-se necessário, portanto, que os educadores repensem os modelos teóricos e sua práxis em sala de aula, incorporando o lúdico como estratégia de ensino, objetivando uma aprendizagem realmente significativa para a criança.

Diante do exposto neste trabalho, torna-se evidente a contribuição das atividades lúdicas, na escola, para o alcance dos objetivos educacionais que norteiam o trabalho pedagógico, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, L. “Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, J. R. (et al). **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e os anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 94-107.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**, 3 ed. São Paulo: Moderna 2006.
- ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BIBIANO, B. A. A teoria da diversão. In: **Nova Escola: hora de brincar**, n 33, São Paulo, set. 2010, p. 12-15 (Edição Especial).
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, 3 ed, Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**, 3 ed, Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**, 3 ed, Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**, 3 ed, Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CERISARA, A. B. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 123-137.
- COMENIUS. **Didática Magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CORDAZZO, S. T. D. e VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. In: **Estudos e pesquisa em psicologia**, UERJ, ano 7, n 1, 1º semestre de 2007.
- CUNHA, R. C.; ARRUDA, R. E. C.; LOPES, W. S. Brinquedo e desenvolvimento infantil: uma relação necessária. In: MELO, G. M. L. S.; BRANDÃO, S. M. B. A.; MOTA, M. S. (orgs.). **Ser criança: repensando o lugar da criança na educação infantil**, Campina Grande: EDUEPB, 2009, p. 97-107.
- FARIA, V. L. B. de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.
- FERNANDES, E. Ideias que jogam contra o ensino. In: **Nova Escola: os 15 mitos da educação**, ano XXVI, n 240, São Paulo, mar. 2011, p. 36-45.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da. O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. In: _____. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997, p. 119-131.

FORTUNA, T. R. Jogo em sala. In: **Revista do professor**, ano XIX, n 75, Porto Alegre, jul./set. 2003, p. 15-19.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**, Campinas, SP: Papirus, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: _____ (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 57-75.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**, Marília: UNESP. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf> acessado em 01/05/2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 5 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1988.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**, Brasília: MEC/SEB, 2008.

MOYLES, J. R. (et al). **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e os anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**, 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PORTO, C. L. O brinquedo como objeto de cultura. In: **Salto para o futuro: Jogos e brincadeiras - desafios e descobertas**, 2 ed., ano XVIII, boletim 07, TV Escola, maio 2008, p. 25-31.

ROCHA, M. S. P. M. L. da; PASQUAL, M. L.; FERREIRA, M. C. Brincadeiras no ensino fundamental: pistas para a formação de professoras. In: **Educação e realidade: cuidado humano e educação**, Porto Alegre: v. 37, n 1, p. 213-231, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/14721/16043> Acessado em 19/05/12.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, A. S. et Al. Psicomotricidade – Educação do Movimento. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/psicomotricidade-educacao-do-movimento/17901/#ixzz1xy4W0Rmq> Consulta em: 16/06/2012.

UNICEF. **Declaração: o Direito da Criança de Brincar**. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/declaracao-o-direito-crianca-brincar> Acesso: 21/05/12.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico, 20 ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VASCONCELLOS, T. Jogos e brincadeiras no contexto escolar. In: **Salto para o futuro:** Jogos e brincadeiras - desafios e descobertas, 2 ed., ano XVIII, boletim 07, TV Escola, maio 2008, p. 48-54.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

PESQUISA: O LÚDICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR
PESQUISADOR: JOELSON HONORATO DOS SANTOS SILVA
INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS: GRAVADOR
LOCAL: ESTABELECIMENTO ESCOLAR

- Qual é a sua formação para ser professora? Onde e quando você concluiu?
- Além dessa formação, você participou ou participa de algum curso de aperfeiçoamento ou de especialização? Em caso afirmativo, qual (is)?
- Há quanto tempo você atua em sala de aula? E nesta escola?
- Para você, o que é atividade lúdica? Você a utiliza nas suas aulas? Por quê?
- Nos seus planos de aula, você insere brincadeiras para o ensino de conteúdos? Quais as mais utilizadas?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

PESQUISA: O LÚDICO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

PESQUISADOR: JOELSON HONORATO DOS SANTOS SILVA

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS: GRAVADOR

LOCAL: ESTABELECIMENTO ESCOLAR

- Pra você, o que é brincar?
- A professora já fez brincadeiras na sala de aula? Como foram essas brincadeiras?