



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FACED - DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA
CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Isabel Cristina Soares do Nascimento

FORTALEZA
2007

ISABEL CRISTINA SOARES DO NASCIMENTO

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA
CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Psicopedagogia para obtenção do título de Especialista pela Universidade Federal do Ceará.

Orientadora: L.D. Profa. Glauca Maria de Menezes

FORTALEZA
2007

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Psicopedagogia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

Isabel Cristina Soares do Nascimento

Aprovada em: ____/____/____

Prof^a. Gláucia Maria de Menezes, L.D.

Orientadora

Dedico esta monografia em agradecimento a Deus, que permitiu que tantas pessoas passassem pelo meu caminho e me desse a mão.

Aos meus familiares, as Irmãs das Damas da Instrução Cristã, aos amigos, aos professores e aos que ajudaram direta ou indiretamente.

“Um educador é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. Não sei como preparar um educador. Talvez isso não seja nem necessário nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguiram como tropeiros e caixeiros. Porque, talvez, nem tropeiros nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam nas memórias de um passado que está próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E, talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.”

Rubens Alves

RESUMO

Esta pesquisa faz uma abordagem sobre a importância do lúdico na construção da aprendizagem, tendo como objetivo utilizar-se do jogo lúdico como mediador, ou seja, interventor da aprendizagem e também como recurso capaz de contribuir para o desenvolvimento das funções cognitivas da criança, bem como fazer associação das atividades motoras ao processo de conhecimento. Podemos dizer que o lúdico detém uma importância significativa no contexto do processo de aprendizagem, tendo em vista favorecer o despertar do interesse e da percepção do aprendente. O estudo desenvolvido nessa monografia nos ajuda a compreender que o brincar constitui um momento de construção do saber, de prazer, de auto-expressão e realização. As atividades livres com blocos e peças de encaixe, as dramatizações, a música e as construções desenvolve a criatividade, pois exige que a fantasia entre em jogo. Já o brinquedo organizado, que tem uma proposta e requer desempenho, como os jogos (quebra-cabeça, dominó e outros) constitui um desafio que promove a motivação e facilita escolhas e decisões a criança. O lúdico é portanto um dos maiores recursos no desenvolvimento do saber pela sua própria magia de encantar crianças, jovens e adultos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 APRENDIZAGEM	9
1.1 Conceito	9
1.2 Fatores que interferem na aprendizagem	10
1.3 Teorias da aprendizagem que são importantes no desenvolvimento do indivíduo ..	12
2 O LÚDICO E A APRENDIZAGEM	17
2.1 Conceituando o lúdico.....	17
2.2 Jogos, brinquedos e brincadeiras	20
2.3 A espontaneidade permitindo a aprendizagem	23
2.4 Jogos como socialização entre ensinantes e aprendentes.....	25
3 A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA POR MEIO DOS JOGOS.....	28
3.1 Psicopedagogia	28
3.2 A psicopedagogia e o jogo conquistando a confiança do aprendente.....	29
3.3 O saber ganhar e perder.....	31
3.4 O jogo minimizando as dificuldades de aprendizagem	31
CONCLUSÃO	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

INTRODUÇÃO

No decorrer da aprendizagem escolar percebe-se uma lacuna no desenvolvimento da criança no que diz respeito ao contato com materiais concretos e na forma como os professores intervêm com recursos lúdicos para que esse aprender seja mais prazeroso e ajude o aluno a descobrir suas potencialidades de uma maneira criativa e responsável.

É nessa perspectiva, que direciono como objetivo principal desta pesquisa a utilização do “jogo” como meio de intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos aprendentes na busca de se conseguir brincando soluções para as mesmas dificuldades e momentos de prazer e aprender brincando.

O jogo ainda não faz parte do cotidiano da criança e nem das escolas por preconceito institucional ou por falta de preparo dos professores, uma vez que os conteúdos são valorizados de maneira unilateral.

A realidade infantil é constituída a partir da magia e o brincar, para a criança, é um momento mágico. Pois é nesse momento que ela alimenta a sua vida interior, liberando sua capacidade de reinventar o mundo.

O jogo, no seu sentido etimológico, expressa um divertimento, uma brincadeira, um passa tempo fundamentado em regras que devem ser observadas na sua aplicação. Também significa balanço, oscilação, astúcia, manobra, trazendo sempre em si uma metáfora da vida.

Entretanto, o “o jogo” como recurso de intervenção na aprendizagem da criança ainda está muito distante de uma práxis do cotidiano pelo fato dos educadores não valorizarem ou mesmo planejarem uma intervenção a partir da aplicabilidade do mesmo nas mais diversas áreas do conhecimento como: matemática, ciências, português e outras disciplinas afins.

Muitas crianças desconhecem seus potenciais porque não tiveram a oportunidade de experiênciá-los, desenvolvendo assim, suas habilidades de forma natural e agradável, que lhes assegurem um bom desempenho motor, social, emocional e cognitivo.

Através da busca prazerosa do saber, a criança desenvolve sua autonomia e aumenta a sua auto-estima, tornando-se motivada para muitos

interesses e capaz de aprender rapidamente ou superar algumas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa devemos destacar o papel do professor como um elemento indispensável e imprescindível para a eficácia do jogar e da transformação das inteligências no aprendente que de forma lúdica desenvolverá seu saber.

1 APRENDIZAGEM

1.1 Conceito

A aprendizagem é um processo tão importante para o sucesso da sobrevivência do homem que foram organizados meios educacionais e escolas para tornarem a aprendizagem mais eficiente. As tarefas a serem aprendidas são tão complexas e importantes que não podem ser deixadas para obra do acaso. As tarefas que aos seres humanos são solicitadas a aprender, como por exemplo, somar, multiplicar, ler, demonstrar atitudes sociais e outros, não podem ser aprendidas naturalmente.

A aprendizagem é o processo mental pelo qual a experiência modifica o comportamento atualmente regulado. Representa uma adaptação ao meio e é necessária à sobrevivência de todo ser vivo. O aluno irá construir seu conhecimento através de uma história individual já percorrida, tendo uma estrutura, ou com base em condições prévias de todo o aprender, além de ser exposto ao conteúdo necessário para seu aprendizado.

A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. A partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independente da informação do ambiente.

A aprendizagem é vista não como um processo ativo, mas meramente receptivo, todavia, se observarmos as crianças no início do aprendizado, verificaremos que elas já fazem uso bastante regular de estratégias de inferências e muitas já demonstram uma boa consciência metalingüística. Relativamente a esse último aspecto, mostra que as crianças, por volta dos seis anos, revelam essa capacidade ao operarem com segmentos de palavras conhecidas, inferindo a leitura de cadeias de letras resultantes de permutas de partes de palavras já conhecidas.

Segundo Campos (1987, p. 13): “Na vida humana a aprendizagem se inicia com o, ou até antes, do nascimento e se prolonga até a morte. Experiências várias têm demonstrado que é possível obter reações condicionadas em fetos”.

Logo que a criança nasce, começa a aprender e continua a fazê-lo durante toda sua vida. Com poucos dias aprende a chamar sua mãe com seu choro. No fim do primeiro ano familiarizou-se com muitos dos objetos que formam seu novo mundo, adquiriu certo controle sobre suas mãos e pés perfeitamente iniciada no processo de aquisição da linguagem falada. Aos cinco ou seis anos vai para a escola, onde, por meio de aprendizagem dirigida, adquire os hábitos, as habilidades, as informações, os conhecimentos e as atitudes que a sociedade considera essenciais ao bom cidadão.

A aprendizagem é, afinal, um processo fundamental da vida. Todo indivíduo aprende e, por intermédio da aprendizagem, desenvolve o conhecimento que o possibilitam viver. Quando se considera a vida em termo de povo, de comunidade, ou do indivíduo, por todos os lados são encontrados os efeitos da aprendizagem, de forma mecânica ou significativa.

1.2 Fatores que interferem na aprendizagem

Constata-se que são vários fatores diferentes que poderão afetar o aprender, e muitos deles se apresentam inter-relacionados, gerando verdadeiros “nos” que potencializam o problema. Torna-se necessário, discriminar, dentro do possível, esses fatores que se escondem nos comportamentos manifestos, indicadores de problemas de aprendizagem.

Portanto, não pode olhar apenas para o que se manifesta no comportamento, e sem considerar a dinâmica interativa entre os fatores psicobiológicos, sócio-políticos, culturais e educacionais-pedagógicos que influênciam no processo do aprender, levando em conta o todo do aprendiz, o processo histórico de construção e os diferentes contextos de aprendizagem ocasionando distúrbios na área da leitura e da escrita que podem ser atribuídas a diversas causas:

Orgânicas: cardiopatias, encefalopatias, deficiências sensoriais (visuais e auditivas), deficiência motoras (paralisia infantil, paralisia cerebral, etc.), deficiências intelectuais (retardamento mental ou diminuição intelectual), disfunção cerebral e outras enfermidades de longa duração.

Psicológicas: desajustes emocionais provocados pela dificuldade que a criança tem de aprender, o que gera ansiedade, insegurança e autoconceito negativo.

Pedagógicas: métodos inadequados de ensino; falta de estimulação pela pré-escola dos pré-requisitos necessários à leitura e à escrita; falta de percepção, por parte da escola, do nível de maturidade da criança, iniciando uma alfabetização precoce; relacionamento professor-aluno deficiente; não domínio do conteúdo e do método por parte do professor; atendimento precário das crianças devido a superlotação das classes.

Atribui-se os distúrbios de aprendizagem a fatores biológicos e fatores sociais. Lembra que as condições sócio-econômicas desfavoráveis causam doenças e mais distúrbios de aprendizagem ocasionadas por má nutrição, carências afetivas, falta de estimulação precoce, pobreza e miséria, podendo o sistema nervoso central ficar comprometido. Refere-se, também, aos fatores emocionais e à qualidade de linguagem da criança. Chegou à conclusão que a diferença maior entre o portador de distúrbio de aprendizagem e o não portador, reside na qualidade de sua linguagem. De zero a quatro anos, a interação lingüística entre a mãe e o filho é muito relevante para o desenvolvimento cognitivo.

Considera-se também como desencadeantes dos distúrbios de aprendizagem, o tipo de educação familiar, além de fatores orgânicos (saúde física deficiente, falta de integridade neurológica, alimentação inadequada à realidade, sentimento generalizado de rejeição, etc. Para Garcia (1998, p. 31):

Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e pode ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências

As dificuldades de aprendizagem que não recebem atenção podem gerar problemas durante toda a vida escolar do aluno, provocando sentimentos de frustração, fracasso e inferioridade. Esses sentimentos, quase sempre, conduzem o aluno à evasão escolar ou repetências múltiplas, fatores preocupantes do sistema escolar.

Para Fonseca (1995, p. 70):

Todos os atores de educação possuem um conceito muito subjetivo do que é uma criança ou jovem com dificuldade de aprendizagem, sem contudo se

avaliar os seus fundamentos científicos. As decisões de política educativa tem-se baseado preferencialmente em preocupações econômicas ou administrativas, em vez de se apoiarem também em informações e em dados de pesquisa.

1.3 Teorias da aprendizagem que são importantes no desenvolvimento do indivíduo

As principais interpretações das questões relativas à natureza da aprendizagem remetem a um passado histórico da Filosofia e da Psicologia. Diversas correntes de pensamentos se desenvolveram, definindo paradigmas educacionais como:

1. **Teoria empirista** – seu princípio base era que o ser humano ao nascer, é como uma tabula rasa e tudo deve ser aprendido. A mente era considerada inerte, e as idéias vão sendo gravadas a partir das percepções. Seu principal defensor foi John Locke que viveu de 1632-1704.
2. **Inatismo** – a abordagem inatista se baseia na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano (personalidade, potencial, valores, comportamento, formas de pensar e de conhecer) são inatas, ou seja, já se encontram praticamente prontas no momento do nascimento.
3. **Associacionista/conexionista** – esta teoria defende como pressuposto básico que, a conexão resulta da associação entre impressões dos sentidos e os impulsos para a ação, isto é, associação entre a verdadeira situação (S) e a resposta (R). Para Tharndike, a situação ou estímulo era qualquer estado de coisas ou fatos que influenciavam uma pessoa. E a resposta (R) resumia-se em qualquer condição ou estado de coisas dentro do organismo.
4. **Teoria cognitiva da aprendizagem** – cognição, é o ato ou processo de conhecimento que engloba a atenção, percepção, memória, razão, imaginação, pensamento ou linguagem.

A psicologia cognitiva estuda este processo desde o ponto de vista do manuseio da informação, estabelecendo paralelismo entre as mesmas.

Dentre as teorias mais contemporâneas de aprendizagem, em especial as cognitivas de Lev Vygotsky (1994) e Henri Wallon (1994).

Devido à pertinência desses outros com suas preocupações epistemológicas, culturais, lingüísticas, biológicas e lógico-matemáticas suas teorias têm sido difundidas e explicadas para o ambiente educacional, em especial na didática e em algum dos programas de ensino auxiliado por computador, bem como a influência no desenvolvimento de novas pesquisas na área da cognição e educação.

As respostas às questões sobre a natureza da aprendizagem de Piaget são dadas à luz de sua epistemologia genética, na qual o conhecimento se constrói pouco a pouco, à medida que as estruturas mentais e cognitivas se organizam de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência.

A inteligência é antes de tudo adaptação. Esta característica se refere ao equilíbrio entre o organismo e o meio ambiente, que resulta de uma interação entre assimilação e acomodação.

A assimilação e a acomodação são, pois, os motores da aprendizagem. A adaptação intelectual ocorre quando há o equilíbrio de ambas.

Segundo diversos autores desta corrente, a aquisição do conhecimento cognitivo ocorre sempre que um novo dado é assimilado à estrutura mental existente que, ao fazer esta acomodação modifica-se, permitindo um processo contínuo de renovação interna. Na organização cognitiva são assimiladas o que as assimilações passadas preparam para assimilar, sem que haja ruptura entre o novo e o velho.

Pela assimilação, justificam-se as mudanças quantitativas do indivíduo, seu crescimento intelectual mediante a incorporação de elementos do meio a si próprio.

Pela acomodação, as mudanças qualitativas de desenvolvimento modificam os esquemas existentes em função das características da nova situação; justas justificar a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

As obras de Piaget e de seus interpretantes discorrem sobre os estágios de desenvolvimento da inteligência, que se efetua de modo sucessivo, segundo a lógica das construções mentais, da inteligência, sensório-motora à inteligência operatório formal.

Para Piaget (1995) os estágios e períodos do desenvolvimento caracterizam as diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade, ou seja, de organizar seus conhecimentos visando sua adaptação, constituindo-se na modificação progressiva dos esquemas de assimilação. Os estágios evoluem como

uma espiral, de modo que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Piaget não define idades rígidas para os estágios, mas sim que estes se apresentam em uma seqüência constante.

Pesquisas têm sido realizadas por diversos autores visando esquematizar o desenvolvimento intelectual, segundo Piaget, discorrendo sobre os estágios propostos por ele:

- a) Estágio sensório-motor;
- b) Estágio pré-operacional;
- c) Estágio das operações concretas;
- d) Estágio das operações formais.

5. A abordagem Sócio-Construtiva do Desenvolvimento Cognitivo de Lev Vygotsky – constitui sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizado o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito como meio.

As concepções de Vygotsky (1994) sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização medida pela cultura.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano colocam que o cérebro é a base biológica, suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua idéia de que as funções neurológicas superiores (por exemplo, linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto quantitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por

meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciais.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Existem, pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

Para Vygotsky, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

A teoria da aprendizagem significativa acentua a aprendizagem de significados (conceitos) como a mais relevante para seres humanos. A maior parte da aprendizagem acontece de forma receptiva. Uma das maiores contribuições do pesquisador estudioso chamado Ausubel é a distinção expressiva que faz entre uma aprendizagem significativa e uma aprendizagem meramente mecânica.

Há três requisitos essenciais para aprendizagem significativa que são: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica, a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão como o novo conhecimento e a atitude explícita de aprender e conectar o conhecimento que o indivíduo já possui com aquele que pretende absorver (Ausubel, 1980). Quando acontece uma aprendizagem significativa no conhecimento cognitivo do aprendente o significado lógico do material pedagógico transforma-se em significado psicológico,

na medida que esse conteúdo se insere de modo peculiar na sua estrutura cognitiva, e cada pessoa tem sua forma específica de fazer essa inserção, o que torna essa ação uma construção de um saber que tem um valor peculiar no desenvolvimento da aprendizagem.

Quando duas pessoas aprendem um mesmo conteúdo, elas partilham significados comuns sobre a essência deste conteúdo. No entanto tem opiniões pessoais sobre outros aspectos deste material, tendo em vista a construção do conhecimento.

Podemos afirmar que a aprendizagem significativa requer um esforço do aprendente de desenvolver de forma não arbitrária e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente. É necessária uma atitude proativa, pois, numa conexão, uma determinada informação liga-se a um conhecimento de teor correspondente na estrutura cognitiva do aprendiz e em uma conexão não literal a aprendizagem da informação não depende das palavras específicas que foram usadas na recepção da informação. Assim sendo, é possível desenvolver uma aprendizagem significativa, em significados psicológicos, em conhecimento construído e uma cognição bem estruturada.

Pode-se dizer que a aprendizagem significativa requer por parte do aprendente o desenvolvimento de um processo de modificação do conhecimento e tomar ciência da importância que os processos mentais possuem nesse desenvolvimento.

Vale ressaltar que, a idéia de Ausubel (1980) expressa na teoria da aprendizagem significativa se caracterizam por basear-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e transferir à aprendizagem escolar em conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem.

De acordo com a teoria, para haver aprendizagem significativa se faz necessário duas condições, ou seja, em primeiro lugar é preciso que o aluno tenha uma disposição para aprender, caso o indivíduo busque memorizar o conteúdo de forma arbitrária e literalmente, então a aprendizagem se caracteriza como mecânica. A segunda condição necessária para o desenvolvimento da aprendizagem significativa é que o conteúdo escolar a ser aprendido seja significativo.

Tomando por fundamentação as considerações anteriormente ressaltadas, pode-se dizer que a aprendizagem escolar passa a caracterizar-se globalmente como a assimilação a uma rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais, selecionados socialmente como relevantes e organizados nas áreas de conhecimento.

2 O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

2.1 Conceituando o lúdico

O lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*”, que do ponto de vista etimológico, quer dizer “jogo”, mas se ficasse confinado somente à sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo.

O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, e que “[...] caracteriza-se por ser espontânea, funcional e satisfatória, onde nem todo lúdico é esporte, mas todo esporte deve ser integrado no lúdico.” (Feijó, 1992, p. 61).

O esporte segundo o autor anteriormente citado, antes de ser competitivo, é cooperação e visa o benefício de todos, incluindo-se aqueles com poucas habilidades motoras e que apesar de atividade organizada, a matéria-prima do esporte deve ser o movimento espontâneo, funcional e satisfatório. Portanto, é importante ao profissional que trabalhe com crianças atentar para - os períodos de desenvolvimento humano conhecendo as características comuns de uma determinada faixa etária com a qual se pretenda atuar, objetivando assim o desenvolvimento de um trabalho consciente, funcional e satisfatório, observando os aspectos físicos, intelectuais, afetivos e sociais de seus alunos, respeitando sempre a individualidade de cada um e principalmente atentando para o fato de que a criança não é um adulto em miniatura e conseqüentemente não deverá ser exigido dela um comportamento além de suas capacidades.

A ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ou seja, tem sido utilizada como recurso pedagógico.

Segundo Teixeira (1995), várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem.

Para Teixeira (1995, p. 23):

- a) as atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma, tendência lúdica;

b) o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário;

c) as situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento;

d) as atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.

A idéia de unir o lúdico à educação difundiu-se, principalmente a partir do movimento da Escola Nova e da adoção dos chamados “métodos ativos”. No entanto, esta idéia não é tão nova nem tão recente quanto possa parecer.

De acordo com Teixeira (1995), em 1632, Comenius terminou de escrever sua obra “*Didactica Magna*”, pela qual apresentou sua concepção de educação. Ele pregava a utilização de um método de acordo com a natureza e recomendava a prática de jogos, devido ao seu valor formativo.

Tomando como fundamentação o comentário proferido por Teixeira (1995), pode-se dizer que alguns dos grandes educadores do passado já reconheciam a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

Brincando e jogando, na opinião de Comenius *apud* Teixeira (1995), a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-a e assimilando-a. Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Assim, por meio das atividades lúdicas, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade. Desta forma é possível aprender qualquer disciplina através da ludicidade, a qual pode auxiliar no ensino de línguas, de matemática, de estudos sociais, e de ciências, entre outras.

É pertinente considerar que “[...] a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de

aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução.” (Santos, 2001, p. 53). Obviamente, um jogo ou uma técnica recreativa nunca deve ser aplicado sem ter em vista um benefício educativo. Nem todo jogo, portanto, pode ser visto como material pedagógico.

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de carácter apenas lúdico é desenvolver o jogo pedagógico com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

Os jogos devem ser utilizados como proposta pedagógica somente quando a programação possibilitar e quando puder se constituir em auxílio eficiente ao alcance de um objetivo, dentro dessa programação. De uma certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos, e na medida em que estes aparecerem na proposta pedagógica é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes dos objetivos.

Assim, o jogo no processo ensino-aprendizagem somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu carácter desafiador, pelo interesse do educando e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o educando revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o educando revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

Vale ressaltar que “[...] os jogos-produzem uma excitação mental agradável e exercem uma influência altamente fortificante”. (Huizinga *apud* Antunes, 1998, p. 46).

Numa outra vertente, Vygotsky (1994, p. 101) pode-se enfatizar que:

[...] é importante mencionar a língua escrita como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois essas são também atividades de carácter representativo, isto é, utiliza-se de signos para representarem significados.

Dessa forma, seja no aprendizado da língua materna ou da segunda língua, as atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento da fala e da escrita, propiciando um ambiente de descontração para os estudantes.

Para Vygotsky (1994), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, pois, as crianças se inter-relacionam com o meio social internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.

Em suma, o jogo é um fator didático importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado.

No processo de ensino-aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tomarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

2.2 Jogos, brinquedos e brincadeiras

O filósofo grego Platão preconizava a importância de se manter a criança em constante movimento. Sendo assim, a melhor maneira de se manter uma criança em movimento constante é por meio do brincar.

Brincadeira é definida por Sheridan (1991) como envolvimento ansioso em esforço físico ou mental agradável para obter satisfação emocional. Em suas brincadeiras, uma criança vivencia pessoas e coisas, armazena sua memória, estuda causas e efeitos, resolve problemas, constrói um vocabulário útil, aprende a controlar suas reações emocionais centralizadas em si própria e adapta seus comportamentos aos hábitos culturais de seu grupo social.

Brincar na opinião de Sheridan (1991), é tão necessário ao pleno desenvolvimento do organismo de uma criança, seu intelecto e personalidade, como alimento, abrigo, ar puro, exercícios, descanso e prevenção de doenças e acidentes para sua existência mortal continua. Brincar, portanto é fundamental para um desenvolvimento pleno do ser humano. Neste contexto é pertinente enfatizar a importância dos jogos na esfera do processo ensino-aprendizagem.

O ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, na verdade o jogo faz parte da essência de ser dos mamíferos. O jogo é necessário ao

desenvolvimento do ser humano, tem uma função vital para o indivíduo principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideais comunitários.

Na concepção piagetiana, os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas gerando, ainda, um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações.

Portanto, conforme Faria (1995), os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional à criança.

De acordo com Vygotsky (1994), o brincar não pode ser definido como atividade que dá prazer à criança porque outras atividades dão experiências de prazer mais intensas e outras não são agradáveis e só dão prazer de acordo com o resultado. No entanto, é necessário compreender a brincadeira como atividade que preenche necessidades da criança. Para que se entenda como ocorre o desenvolvimento da criança é preciso conhecer suas necessidades e interesses para que os incentivos sejam eficazes a fim de promover o avanço de um estágio do desenvolvimento para outro.

O brinquedo viabiliza a criação de um mundo onde os desejos possam ser realizados através da imaginação. No entanto, a imaginação é uma atividade psicológica específica da consciência humana, presente apenas na criança mais velha.

Vygotsky (1994) considera que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Na evolução do brinquedo tem-se a mudança da predominância de situações imaginárias para a predominância de regras. Não existe brinquedo sem regras, mesmo que não sejam regras formais estabelecidas *a priori*. Nesse sentido, da mesma forma que o brinquedo deve conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo e a subordinação a uma regra passa a ser uma fonte de prazer.

O brinquedo não é simbolização, mas sim atividade da criança. Isso porque o símbolo é um signo e no brinquedo a criança opera com significados desligados dos objetos aos quais estão habitualmente ligados. Mesmo sem considerar o brinquedo como um aspecto predominante da infância, o citado autor ressalta a importância dessa atividade para o desenvolvimento mostrando que ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois, ao brincar, a criança está acima das possibilidades da própria idade, imitando os mais velhos nos seus comportamentos.

O jogo é uma atividade característica da criança e acompanha o seu desenvolvimento sendo transformado ao longo do tempo. Podem-se destacar fases do jogo a partir das características que possuem e que expressam. Em um primeiro momento são de tipo puramente funcionais, são os movimentos mais simples à procura de efeitos como tocar objetos, produzir sons e ruídos, seguidos dos de ficção, os jogos de boneca, ou similares, que requerem uma atividade de interpretação mais complexa.

A relação entre o jogo e a aprendizagem possui atenção de vários autores e constitui-se numa abordagem significativa, principalmente na Educação Infantil, pois é nesse período que as crianças devem encontrar o espaço para explorar e descobrir elementos da realidade que as cerca. A criança deve ter oportunidade de vivenciar situações ricas e desafiadoras, as quais são proporcionadas pela utilização dos jogos como recurso pedagógico.

Schwartz (2000) considera que a noção de jogo aplicado à educação desenvolveu-se vagarosamente e penetrou, tardiamente, no âmbito escolar, sendo sistematizada com atraso, mas trouxe transformações significativas, fazendo com que a aprendizagem se tornasse divertida.

A importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem vem sendo debatida há algum tempo, sendo bastante questionado o fato de a criança realmente aprender brincando e a intervenção do professor. Por isso, ao optar por trabalhar a aprendizagem por meio dos jogos, o professor deve levar em conta a importância da definição dos conteúdos e das habilidades presentes nas brincadeiras e o planejamento de sua ação com o objetivo de o jogo não se tornar mero lazer.

O principal objetivo da educação, conforme opinião de Boavida (1992) é ensinar o indivíduo a pensar e, a resolução de problemas constitui uma arte prática que todos os alunos podem aprender.

Guzmán (1986) valoriza a utilização dos jogos para o desenvolvimento do ensino das diferentes disciplinas escolares, sobretudo porque eles não apenas divertem, mas também extrai das atividades materiais suficientes para gerar conhecimento, interessar e fazer com que os educandos pensem com certa motivação.

Um dos motivos para a introdução de jogos nas aulas, conforme concepção de Borin (1996), é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados pelos alunos.

Assim sendo, o processo de ensino na Educação Infantil deve priorizar o avanço do conhecimento das crianças perante situações significativas de aprendizagem, sendo que o ensino por meio dos jogos deve acontecer de forma a auxiliar na transmissão do conteúdo, propiciando a aquisição de habilidades e o desenvolvimento operatório da criança. Nesse aspecto, a criança mediada pelos jogos e brincadeiras se mostra espontânea a aprendizagem.

2.3 A espontaneidade permitindo a aprendizagem

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem. O empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e vivenciar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais.

A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça.

A intervenção do professor precisa, então garantir que o aluno conheça o objetivo da atividade, situe-se em relação à tarefa, reconheça os problemas que a situação apresenta, e que seja capaz de resolvê-los. Para tal, é necessário que o professor proponha situações didáticas com objetivos e determinações claros, para que os alunos possam tomar decisões pensadas sobre o encaminhamento de seu trabalho, além de selecionar e tratar ajustadamente os conteúdos.

A complexidade da atividade também interfere no envolvimento do aluno. Um nível de complexidade elevado, ou muito baixo, não contribui para a reflexão e o debate, situação que indica a participação ativa e compromissada do aluno no processo de aprendizagem. As atividades propostas precisam garantir organização e ajustes às reais possibilidades dos alunos, de forma que cada uma não seja nem muito difícil, nem muito fácil. Os alunos devem poder realizá-las numa situação desafiadora.

Aprender é uma tarefa árdua na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno de modo que a situação

escolar possa dar conta de todas as situações afetivas. Quando não se instaura na classe um clima favorável de confiança, compromisso e responsabilidade, os encaminhamentos do professor ficam comprometidos.

A orientação construtivista, cujo pressuposto fundamental poderia ser sintetizado pela lógica de que construir conhecimentos equivale a construir significados e estabelecer relações, foi tomada ao longo de vários anos como o principal instrumento teórico para o planejamento de atividades didáticas e o desenvolvimento de reflexões na educação.

De fato, a importância de outros elementos não estritamente cognitivos na aprendizagem, como os afetos, já tinha sido reconhecida há muito tempo por Piaget. Em um trabalho de 1988, Entwistle (*apud* Sole, 1999), estudando o interesse demonstrado pelos estudantes em compreender o significado daquilo que estudam, separou as atitudes dos alunos em dois enfoques; no enfoque profundo, os alunos demonstram uma real disposição e perseverança para compreender o significado do que estudam, o que os leva a estabelecer relações dos conteúdos com os conhecimentos prévios e a experiência pessoal; e o enfoque superficial, uma resposta que revela uma intenção de apenas cumprir os requisitos da tarefa, em apenas fornecer as respostas que o professor considera importante, deslocando o interesse para exigências periféricas e não centrais à compreensão do conteúdo.

Entender o que faz com que um aluno mostre maior ou menor disposição para a realização de aprendizagens significativas, onde entende-se que a aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais a atitude do aluno se aproximar de um enfoque profundo.

Coll et al (1999) consideram que o envolvimento e a disposição dos alunos para enfrentar as tarefas depende do sentido que estas façam para eles. Ou seja, o processo das reequilibrações cognitivas, deveria ser buscado no sentido a ele atribuído pelo aluno, no qual intervêm os aspectos motivacionais, afetivo-relacionais que se criam e entram em jogo a propósito das interações estabelecidas em torno da tarefa.

O que parece ser mais importante para Coll et al (1999), o sentido adquirido pelas tarefas propostas do aluno vai depender do autoconceito, ou seja, desse conjunto de representações (imagens, juízos e conceitos), que a pessoa forma de si mesma, principalmente em função das relações que estabelece com os outros significativos, como pais, irmãos, professores, colegas e amigos.

As representações, ou seja, a aceitação dos elementos envolvidos na escola, ocorre nos dois sentidos entre alunos e professores, tal que quando um professor entra em sua sala de aula traz consigo uma visão dos seus alunos que, indubitavelmente influencia naquilo que vai lhes propor, a forma de propor e a sua avaliação; reciprocamente, a percepção que os alunos têm de seu professor irá levá-los a interpretar de um jeito ou de outro as suas propostas.

De acordo com Coll (1999, p. 44), para reforçar a importância do autoconceito, os autores fazem referência ao “*fenômeno das expectativas*”, que poderiam funcionar como “profecias de autocumprimento”. Ou seja, o professor tenderia a utilizar estratégias diferenciadas para alunos em que deposita expectativas positivas ou negativas, reservando aos primeiros, atitudes que favoreceriam ainda mais o aprendizado significativo e aos outros, atitudes não tão favoráveis, de menor qualidade educativa. Em resumo, quando se trata de um autoconceito negativo, as expectativas negativas tendem a confirmar-se, reforçando uma escassa auto-estima e estabelecendo assim um círculo fechado difícil de romper.

Em resumo, a posição de Coll et al (1999) é que os alunos constroem determinados significados sobre os conteúdos à medida que, simultaneamente, atribuem-lhes determinado sentido, o qual, por sua vez, será produto da clareza sobre a finalidade da tarefa proposta, da sua necessidade e da confiança na capacidade de resolvê-la, fruto de um autoconceito positivo, que os alunos tenham de si mesmos. Partindo deste autoconceito é que vem ocorrer o estímulo para o aprender.

2.4 Jogos como socialização entre ensinantes e aprendentes

A Psicologia Sócio-histórica traz em seu bojo a concepção de que todo Homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nascimento, o indivíduo é socialmente dependente dos outros e entra em um processo histórico que, de um lado, oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo. O momento do nascimento de cada um está inserido em um tempo e em um espaço em movimento constante.

A história de vida do ser humano caminha de forma a processarem todos uma história de vida integrada com outras muitas histórias que se cruzam naquele momento. Como seres humanos e, portanto, ontologicamente sociais, o indivíduo passa a construir a história só e exclusivamente com a participação dos outros e da

apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Tem-se assim um movimento de constituição do homem que passa pela vivência com os outros e vai se consolidar na formação adulta de cada um dos indivíduos.

A criança e o adulto trazem em si marcas de sua própria história - os aspectos pessoais que passaram por processos internos de transformação -, assim como marcas da história acumulada no tempo dos grupos sociais com quem partilham e vivenciam o mundo. Portanto, o indivíduo transforma-se de criança em adulto processando internamente, por meio de seu livre-arbítrio, as diversas visões de mundo com as quais convive. Toda esta discussão com certeza tem em Vygotsky (1994) e em outros psicólogos a sua origem, seu aprofundamento vem sendo feito à luz de experiências especialmente do campo educacional.

Na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1994), é possível encontrar uma visão de desenvolvimento humano baseada na idéia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. Esta reconstrução interna é postulada pelo citado estudioso na lei que denominou de dupla estimulação: tudo que está no sujeito existe antes no social (interpsicologicamente) e quando é apreendido e modificado pelo sujeito e devolvido para a sociedade passa a existir no plano intrapsicológico (interno ao sujeito). A criança vai aprendendo e se modificando. Quando, por exemplo, a criança passa a usar um conceito que aprendeu no social, só vai ampliar a sua compreensão quando o internalizar e puder pensar sobre ele. O conceito de mãe pode-nos ajudar a entender, pois evolui da mãe pessoal de cada um para o conceito mais amplo de Mãe.

Vygotsky (1994) salienta que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Nesta medida, o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes é fundamental. Ao nascer, as situações vividas vão permitindo, no universo da vida humana, interações sociais com parceiros mais experientes - adultos ou companheiros de mesma idade - que orientam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança. Nesse processo de intermediação onde a linguagem, principal instrumento simbólico de representação da realidade, desempenha papel fundamental, postula-se a transformação das funções psicológicas elementares em superiores.

A função é um instrumento de pensamento. Existem funções psicológicas elementares, como a memória (orgânica, imediata), e superiores, como o raciocínio e a atenção voluntária. O desenvolvimento da Função Psicológica Superior (FPS), também chamada de funções culturais, conforme Vygotsky (1994) está diretamente relacionado com a mediação operada pela linguagem. É o sujeito se apropriando das coisas e transformando-as.

As Funções Psicológicas Superiores são características tipicamente humanas, e são reguladas de maneira consciente pelo indivíduo, como por exemplo: atenção dirigida e voluntária, memorização mediada, pensamento, ou qualquer comportamento que seja intencional e controlado.

Para Vygotsky (1994) as Funções Psicológicas Superiores têm origem fundamentalmente nas relações sociais e aí se desenvolvem e apresentam como característica fundamental o fato de serem realizadas consciente e voluntariamente pelo homem; e serem mediadas por ferramentas psicológicas (signos), ou por outra pessoa na interação social. Ela é a própria vontade, pois possibilita a emergência de todas as outras funções.

3 A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA POR MEIO DOS JOGOS

3.1 Psicopedagogia

Psicopedagogia é uma área de estudo e atuação relativamente recente no país e no contexto mundial, embora o seu objeto de estudo seja tema de discussões e reflexões há séculos. Tem como propósito trabalhar com crianças que apresentam dificuldades escolares, analisar as situações que levam o aprendiz a essas dificuldades como também discutir seus processos de aprendizagem.

Pode-se dizer que, a Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portanto, um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente deve atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade, esclarecendo sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que possam compreender e entender suas características evitando assim cobranças de atitudes ou pensamentos que não são próprios da idade. Terapeuticamente a psicopedagogia deve identificar, analisar, planejar, intervir através das etapas de diagnóstico e tratamento.

A Psicopedagogia compreende uma área de múltiplas faces, pois está diretamente ligada ao sujeito que aprende, à instituição que ensina e ao contexto familiar. A partir desta visão, torna-se necessária uma perspectiva mais ampla das inter-relações do meio escolar e familiar e uma ampliação da compreensão sobre características de desenvolvimento; necessidades e dificuldades de aprendizagem; processos cognitivos, neurológicos, psicológicos, afetivos, psicomotores, sociais e culturais.

Tendo em vista o baixo desempenho dos alunos nas escolas, uma quantidade cada vez maior de crianças tem chegado aos consultórios de psicopedagogia apresentando dificuldades de aprendizagem. Tanto na atuação clínica psicopedagógica quanto na atuação escolar faz-se necessário um atendimento especializado nesta área de conhecimento. O desempenho que os alunos vêm demonstrando, sem dúvida, justifica o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho capaz de promover uma aprendizagem significativa dos conceitos e procedimentos utilizados na escola, em particular, nas primeiras séries do ensino fundamental.

3.2 A psicopedagogia e o jogo conquistando a confiança do aprendente

A Psicopedagogia tem proposto entre as várias maneiras de intervenção o uso dos jogos como um caminho a seguir em busca de uma aprendizagem significativa da criança em fase escolar. A brincadeira e o jogo constituem-se uma necessidade humana e, segundo Kishimoto (2000), interferem diretamente no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos, do prazer, das relações, da convivência, da criatividade, do movimento e da auto-imagem dos indivíduos.

Vygotsky (1994) afirma que a brincadeira simbólica e o jogo formam uma zona de desenvolvimento proximal que pode se constituir o ponto de partida para aprendizagens formais. Piaget (1995) enfatiza que por meio do jogo a criança assimila o mundo para atender seus desejos e fantasias. O jogo segue uma evolução que se inicia com os exercícios funcionais, continua no desenvolvimento dos jogos simbólicos, evolui no sentido dos jogos de construção para se aproximar, gradativamente, dos jogos de regras, que dão origem à lógica operatória.

Nos jogos de regras, conforme acentua Piaget (1995), existe algo mais que a simples diversão e interação, pois, eles revelam uma lógica diferente da racional. Este tipo de jogo revela uma lógica própria da subjetividade tão necessária para a estruturação da personalidade humana quanto à lógica formal, advinda das estruturas cognitivas.

Os jogos de regras, segundo declara Gonçalves (1999), podem ser considerados o coroamento das transformações a que criança chega quando atinge a reversibilidade do pensamento. Na opinião de Macedo (1994) no jogo de regras o conseguir jogar e compreender o seu fazer implica em assimilação recíproca de esquemas e coordenação de diferentes pontos de vista. A coordenação de pontos de vista permite o descentramento do sujeito e a possibilidade de reciprocidade interpessoal com seus parceiros de atividade. Devido ao seu caráter eminentemente social, o jogo de regras favorece cooperação ao submeter às ações dos sujeitos às normas de reciprocidade.

Brenelli (1996) chama atenção para o fato de que, ao tentar resolver os problemas originados no desenvolvimento do jogo, o sujeito cria estratégias e as avalia em função dos resultados obtidos e das metas a alcançar na atividade. Os fracassos decorrentes destas ações originam conflitos ou contradições por parte do

indivíduo e desencadeiam mecanismos de equilíbrio cognitiva. Para o citado autor conhecer os meios empregados para alcançar o objetivo do jogo, bem como conhecer as razões desta escolha ou de sua modificação, implica uma reconstrução no plano da representação do que era dominado pelo sujeito como ação.

O processo de tomada de consciência pode ser favorecido, dessa maneira, pela verbalização dos procedimentos de jogo. Sob uma ótica construtivista, a verbalização envolve explicações sobre o que, como e porque os sujeitos executaram seus procedimentos.

A utilização da fala organizada, segundo Calsa (2002) é capaz de favorecer a compreensão dos conceitos e procedimentos contidos nas situações problema enfrentado pelo sujeito. Em uma intervenção de caráter psicopedagógico, o educador deve equilibrar uma atuação mais e menos diretiva, conforme o tipo de tarefa a ser realizada pelos sujeitos. Nas tarefas verbais sua atuação pode ser mais diretiva, pois, tem como objetivo organizar a situação de aprendizagem e solicitar a re-interpretação das ações e das falas do sujeito; nas tarefas práticas pode ser menos diretiva, pois, seu objetivo é o de apenas orientar a ação a ser efetivamente realizada pelo sujeito.

Para Solé (1998), do ponto de vista psicopedagógico, o processo de aprendizagem envolve não somente a fala do sujeito que aprende, mas também a fala de quem ensina. Ao “pensar em voz alta”. As estratégias de ação do educador atuam como modelo de reflexão para o sujeito. Utilizados tradicionalmente como recursos clínicos a fala organizada e o uso do modelo têm obtido na escola resultados satisfatórios no ensino de diferentes áreas de conhecimento.

A utilização do jogo de regras como um recurso terapêutico ou escolar, seja por parte do psicopedagogo ou do educador, exige conhecimento de sua estrutura e clareza dos objetivos a serem atingidos.

Macedo (1994) lembra que ao se propor um jogo é preciso ter em mente o porquê de jogar, o que jogar, para quem, com que recursos, de que modo jogar, quando e durante quanto tempo jogar, e qual a continuidade desta atividade ao final de seu desenvolvimento. Desta forma a utilização dos jogos no processo de ensino-aprendizagem estará sendo feita de forma promissora, podendo vir a conquistar os objetivos propostos pela psicopedagogia.

3.3 O saber ganhar e perder

Uma das propostas que os psicopedagogo tem defendido ao longo dos tempos ao favorecer a utilização de jogos nas séries iniciais do ensino fundamental é oferecer condições básicas para que a criança possa vir a ser educada e preparada para enfrentar as dificuldades mais comuns observadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, tem ainda como finalidade educar a criança para saber perder ou ganhar, vindo assim a respeitar os valores dos indivíduos.

Saber ganhar e perder tem sido um dos grandes desafios daqueles que escolheram viver constantemente a competição. E não pense que o estresse e a pressão da competição abala só o alto nível do esporte competitivo. Pode-se dizer que tanto os atletas de pódio padecem frente às condições de seus patrocinadores, adversários, torcida, como também sofrem tremendamente as crianças ou os iniciantes no esporte.

Preparar a criança para que esta possa vir saber ganhar ou perder constitui uma das questões prioritárias dos educadores, uma vez que é por meio da disciplina que a criança poderá vir a superar as dificuldades de aprendizagem, além de vir a se educar para o respeito ao outro. Por meio das regras dos jogos a criança passa a tomar conhecimento de que a vida em sociedade pressupõe entre outros pontos a obediência a deveres e assim a conquista de direitos.

3.4 O jogo minimizando as dificuldades de aprendizagem

Para Kishimoto (2000), o uso de jogos pedagógicos com fins educativos é importante instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo.

A autora ora citada limita as funções educativas aos brinquedos educativos, principalmente quando os classificam de acordo com as habilidades que desenvolvem nas crianças, citando como relevante apenas o uso dos mesmos nas tarefas de ensino-aprendizagem e quando considera que a dimensão educativa surge apenas no instante em que as situações lúdicas são intencionadas criadas pelo adulto com vistas a estruturar certos tipos de aprendizagens.

Ramos (2000) se contrapõe a Kishimoto (2000) quando afirma que ao se relacionar com o meio às crianças vão construindo o seu conhecimento e

manipulando os dados da realidade por meio das variedades do lúdico, que são reelaborados e transformados.

Para Ramos (2000), tanto a função lúdica quanto a educativa estão presentes nos jogos e brincadeiras, sejam eles espontâneos ou dirigidos, ou seja, para a autora, mesmo nas atividades lúdicas espontâneas a função educativa está presente, pois mesmo sem nenhum comprometimento com a produção de resultados, que é próprio das atividades educativas dirigidas, as atividades espontâneas são naturalmente educativas por ajudar na sua formação e desenvolvimento integral (física, intelectual e moralmente), na constituição da sua individualidade na formação do seu caráter e da sua personalidade, implicando, portanto, sempre em alguma aprendizagem, seja de regra de jogo, de agir adequado, de compreensão de sentimentos, da relação com o outro ou com o mundo.

Na concepção de muitos professores o lúdico constitui um recurso pedagógico a mais, tendo como finalidade promover o desenvolvimento das aulas, perdendo assim a sua espontaneidade. Há também outros professores que enfatizam o lúdico como um modo de ensinar e aprender compatível com a essência da vida, que é movimento atividade, desenvolvimento e transformação.

Conforme Ferreira (1990), defender uma prática pedagógica a partir da atividade do brincar, traz mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, pois remete à transformação do espaço escolar em um espaço integrador, dinâmico, onde não se prioriza apenas o desenvolvimento cognitivo do aprendente, mas contempla uma dimensão onde ocorra uma formação plena do indivíduo, além de promover e desenvolver o processo de aprendizagem.

Segundo Hammil (1990), as dificuldades de aprendizagem, constituem problemas que se encontram em termos de categorização ainda mal definido e o seu estudo tem gerado quer um largo interesse, quer uma grande controvérsia. As diversas classificações propostas para as DA (Dificuldades de Aprendizagem) estão de acordo com os quadros de referência dos seus autores e com outros parâmetros de definição e classificação nem sempre concordantes, como é o caso da sua etiologia e características gerais manifestadas pelas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Deste modo é possível encontrar para esta problemática várias denominações, tais como incapacidade para a aprendizagem, dificuldades específicas de aprendizagem, lesão cerebral mínima, imaturidade, problemas

psicomotores, desordens de atenção, entre outros. Da mesma forma, relativamente à sua etiologia, os vários investigadores são unânimes em considerar, que existem múltiplas causas das dificuldades de aprendizagem, mas já não estão de acordo quanto àquelas que lhe estão subjacentes.

Estudos recentes divulgados por diversos pesquisadores confirmam os benefícios de intervenções pedagógicas e psicopedagógicas voltadas para o desenvolvimento cognitivo como forma de se evitar o fracasso escolar. A Psicologia Cognitiva, baseada na teoria do processamento de informação, destaca a importância de uma prática pedagógica que leve em consideração o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, conteúdos processuais e condicionais, junto com os conhecimentos declarativos, mais privilegiados pelos professores, tendo em vista a promoção da aprendizagem auto-regulada, entre os estudantes, desde o início da escolarização formal.

Os jogos têm sido utilizados no contexto pedagógico e psicopedagógico em atividades de diagnóstico e de intervenção, tendo em vista as possibilidades de promover, por meio dele, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Brenelli (1996) defende a utilização do jogo como um instrumento diagnóstico, sobretudo com crianças que estão no início do ensino fundamental. O êxito, porém, dessas atividades depende do modo como é conduzido o processo de intervenção. Quando há envolvimento do participante, o jogo é uma situação privilegiada para a consciência dos aspectos que demandam correções, o que acarretará, cedo ou tarde, uma superação da fase anterior em que a criança se encontrava.

Na aprendizagem em geral e, de um modo específico na leitura, os estudantes poderão ser beneficiados pela utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para obter melhores resultados na ação de aprender. O mesmo acontece nos jogos de regras, que desenvolvem o pensamento e os processos metacognitivos pela necessidade de se construírem estratégias que conduzam aos objetivos e vencerem os desafios propostos pelos jogos.

Os jogos possibilitam à criança aprender de forma prazerosa, num contexto desvinculado da situação de aprendizagem formal. Facilitam também o vínculo terapêutico, fundamental para que qualquer processo tenha êxito. Através da aprendizagem do próprio jogo, do domínio das habilidades e raciocínios utilizados, a criança tem a possibilidade de redimensionar sua relação com as situações de

aprendizagem, com seu desejo de buscar novos conhecimentos. Tem também a oportunidade de lidar com a frustração do não saber, com a alternância entre vitórias e derrotas. Estas mudanças na percepção de si mesmo e do objeto de conhecimento podem ser estendidas às situações de aprendizagem formal, na medida em que se restabelecem o desejo e a confiança da criança na sua capacidade de aprender.

A escolha dos jogos será definida pelas dificuldades específicas de cada criança, e é neste momento que se pode lidar com as mesmas. Existem jogos que trabalham a linguagem, como por exemplo, o jogo da forca, palavras cruzadas, risk, jogo do pato. Outros trabalham com: números, como compre bem, banco imobiliário. Outros trazem informações sobre diversos temas como perfil. Existe ainda uma variedade enorme de jogos que exigem estratégia, domínio espacial, verificação de hipóteses, tomadas de decisões. Os jogos de computadores são bons e a diversidade de temas é inesgotável, variando de jogos de linguagem, raciocínio, simulações de realidade.

Os jogos devem ser escolhidos de acordo com as habilidades das crianças. Assim, se houver a necessidade de jogos desenvolvidos especialmente para determinada criança, é fundamental que isto seja observado. Na grande maioria dos casos, no entanto, pode-se somente ter a preocupação de selecionar os melhores recursos existentes, adaptando regras e formas de utilização. É fundamental, no entanto, que se possa olhar a criança além do seu diagnóstico. A escolha de jogos para um adolescente que dispõe de um raciocínio intuitivo, pré-operatório, por exemplo, é muito diferente da escolha dos jogos para uma criança de seis anos com a mesma capacidade lógica. Os interesses e o conhecimento do mundo destes dois sujeitos são completamente diferentes, apesar da forma de pensamento que os unem.

É pertinente salientar que o brincar é tão relevante para a criança quando o trabalho é necessário para o adulto, por isso com intencionalidade educativa, ou não, de um modo geral, ele traz os dados do cotidiano para um fazer ativo, refazendo-os ao relacioná-los com o imaginário. Ao brincar e experimentar o mundo dentro do seu contexto sócio-cultural a criança constrói o seu fazer repercutindo no futuro o que seria a própria essência da vida.

Conforme Ferreira (1990) as brincadeiras e jogos são tão antigos quanto à civilização. Inúmeros tipos de brinquedos foram encontrados nas ruínas do Egito,

Babilônia, China e civilização asteca. Os jogos de tabuleiros já eram conhecidos pelos egípcios cerca de 2.500 a.C, como mostram figuras esculpidas nos túmulos. Eles também eram praticados no antigo Egito e na América pré-colômbiana.

Os jogos e brincadeiras, segundo a afirmação da autora citada, eram predominantemente coletivos compartilhados por adultos e crianças e muito valorizados como atividade social. Com a evolução da sociedade a criança foi aos poucos ocupando um lugar diferenciado em relação aos adultos. A infância passou a ser vista como o estado natural do ser humano e, em consequência os jogos e as brincadeiras assumiram o aspecto de atividade infantil.

Ao separar o mundo adulto do infantil e ao diferenciar o trabalho da brincadeira, a humanidade construiu, no romantismo, a imagem da criança que brinca. Nos dias atuais, graças a uma série de mudanças nas leis de proteção à infância, a criança hoje é vista como sujeito que tem, entre outros direitos, o direito de brincar.

Na opinião de Claparède (1987), o brincar é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida da criança. É a única atmosfera na qual seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente, pode agir. A criança é um ser que brinca/joga e nada. A infância, conforme o autor, serve para brincar e para imitar, pois é por meio do jogo, do brinquedo que a criança desenvolve todas as suas potencialidades.

Piaget *apud* Fontenele (1993) estruturou uma teoria sobre o jogo, considerando-o como meio de estimulação para o desenvolvimento da inteligência. Para ele, o jogar não é apenas uma forma de entretenimento utilizada com o propósito de gastar energia, mas um meio que se dispõe para enriquecer e processar o avanço intelectual. O jogar implica uma dimensão evolutiva.

Piaget (1995) vê na brincadeira um estágio atestador do desequilíbrio entre assimilação e acomodação destinado à superação no curso do desenvolvimento do indivíduo.

O ato de brincar, conforme Piaget (1995) é a manifestação máxima da função assimilativa, constituindo fundamentalmente em submeter o real (o que se experimenta) a subjetividade (o que pensa). Da mesma forma a acomodação em por expressão máxima a imitação (cópia). O jogo de imitação constitui para ele, uma transposição simbólica que submete as coisas à atividade própria, sem regras ou limitações.

Vygostky (1994) por sua vez considera que no brincar a criança sempre está acima de sua idade, de seu comportamento diário, pois na brincadeira ela comporta-se

num nível que ultrapassa o que está habituada a fazer. Nesse sentido, a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a aprendizagem desperta os processos internos de evolução. Partindo deste pressuposto, considera-se que todas as crianças podem fazer mais do que conseguiriam fazer por si só.

Desta forma, Vygotski (1994, p. 138) ressalta que:

A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto da pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação.

Brincar traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para exercitar-se no domínio do simbolismo. Na medida em que ocorre, a criança impõe ao objeto um significado. O exercício do simbolismo se processa quando o significado fica em primeiro plano.

A ação lúdica é considerada como a possibilidade da criança compreender o pensamento do outro. Segundo Kishimoto (2000), no jogo simbólico, ao substituir o pedaço de madeira pelo telefone, ao efetuar um raciocínio analógico, o brincar implica uma relação cognitiva e representa a possibilidade para interferir no desenvolvimento infantil. Quando a criança é pequena, o jogo é o objeto que determina sua ação. Assim sendo é pertinente salientar que segundo Vygotski *apud* Wajskop (1999, p. 54):

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distancia entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

No comportamento cotidiano das crianças o brincar figura como algo que se destaca como essencial para a evolução psicológica e física desta, assim como da sua aprendizagem. Dessa forma, caso se deseje conhecer melhor a criança devem-se conhecer seus brinquedos e brincadeiras.

No decorrer da evolução da criança varias maneiras de brincar aparecem. Da mesma forma que a criança adquiriu habilidade para andar, falar, subir, entre outras atividades, por meio da prática repetitiva, ela passa do jogo de exercícios para o mundo dos adultos. Significa que a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela.

Piaget (1995) dividiu os jogos em três categorias com base no desenvolvimento das estruturas mentais, assim sendo tem-se: jogo de exercícios,

jogos simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercício são os primeiros a aparecerem na vida de uma criança. Eles surgem desde o momento em que a criança repete a nova conduta formada, exercitando-se com prazer para dominar o que aprendeu. Por exemplo, quando uma criança sobe e desce inúmeras vezes uma escada, ela repete esta ação pelo único prazer que encontra em repetir a ação de subir e descer. Não são incluídos nas atividades, símbolos e regras.

Os jogos de exercícios não têm outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento. Nesta categoria de jogos, a criança pratica uma pura assimilação do real ao eu. A realidade não interfere. Esse tipo de exercício contribui de forma decisiva para o processo de desenvolvimento e, sem esse estágio de domínio pleno, nenhum esquema se modificará por meio de acomodação à realidade. Por isso, a necessidade de mudar e a efetivação da mudança de um esquema só aparecem depois de satisfeita à necessidade e a condição deste domínio.

Os jogos simbólicos constituem a representação corporal do imaginário, e apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psico-motora exercida acaba por prender a criança à realidade. Na sua imaginação ela pode modificar sua vontade, usando o “faz de conta”, mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real. Por essa via, quando a criança estiver mais velha, é possível estimular a diminuição da atividade centrada em si própria, para que ela vá adquirindo uma socialização crescente.

As características dos jogos simbólicos, conforme Piaget (1995) são: liberdade de regras (menos as criadas pela criança); desenvolvimento da imaginação e da fantasia; ausência de objetivo explícito ou consciente para a criança; lógica própria com a realidade e assimilação da realidade ao “eu”.

Os jogos de regras podem ser vistos como situações privilegiadas para a resolução de problemas e, mais do que isto, para a aprendizagem em geral. Para Gonçalves (1999), os jogos de regras podem ser considerados o coroamento das transformações a que criança chega quando atinge a reversibilidade do pensamento.

Conforme Macedo (2000) no jogo de regras o conseguir jogar e compreender o seu fazer implica em assimilação recíproca de esquemas e coordenação de diferentes pontos de vista. A coordenação de pontos de vista permite o descentramento do sujeito e a possibilidade de reciprocidade interpessoal com seus parceiros de atividade. Devido ao seu caráter eminentemente social, o jogo de regras favorece cooperação ao submeter às ações dos sujeitos às normas de reciprocidade.

Para Brenelli (1996), ao tentar resolver os problemas originados no desenvolvimento do jogo, o sujeito cria estratégias e as avalia em função dos resultados obtidos e das metas a alcançar na atividade. Os fracassos decorrentes destas ações originam conflitos ou contradições por parte do indivíduo e desencadeiam mecanismos de equilibração cognitiva.

As regulações ativas geradas pelo processo de equilibração, segundo Macedo (1994), implicam decisões deliberadas dos indivíduos que originam novos procedimentos de jogo. Apresentam um caráter construtivo e por meio delas a retomada de uma ação é sempre modificada pelos resultados da ação anterior em um processo contínuo de modificação das ações seguintes, em função dos resultados das ações precedentes.

Brenelli (1996) considera que conhecer os meios empregados para alcançar o objetivo do jogo, bem como conhecer as razões desta escolha ou de sua modificação, implica uma reconstrução no plano da representação do que era dominado pelo sujeito como ação. O processo de tomada de consciência pode ser favorecido, dessa maneira, pela verbalização dos procedimentos de jogo. Sob uma ótica construtivista a verbalização envolve explicações sobre o que, como e porque os sujeitos executaram seus procedimentos.

Em uma intervenção de caráter psicopedagógico, segundo adverte Calsa (2002), o educador deve equilibrar uma atuação mais e menos diretiva, conforme o tipo de tarefa a ser realizada pelos sujeitos. Nas tarefas verbais sua atuação pode ser mais diretiva, pois, tem como objetivo organizar a situação de aprendizagem e solicitar a re-interpretação das ações e das falas dos sujeitos; nas tarefas práticas pode ser menos diretiva, pois, seu objetivo é o de apenas orientar a ação a ser efetivamente realizada pelo sujeito.

Do ponto de vista psicopedagógico, o processo de aprendizagem envolve não somente a fala do sujeito que aprende, mas também a fala de quem ensina. Ao “pensar em voz alta” suas estratégias de ação o educador atua como modelo de reflexão para o sujeito. Utilizados tradicionalmente como recursos clínicos (Visca, 1987), a fala organizada e o uso do modelo têm obtido na escola resultados satisfatórios no ensino de diferentes áreas de conhecimento (Solé, 1998).

A utilização do jogo de regras como um recurso terapêutico ou escolar, seja por parte do psicopedagogo ou do educador, exige conhecimento de sua estrutura e clareza dos objetivos a serem atingidos.

Macedo (1994) lembra que ao se propor um jogo é preciso ter em mente o porquê de jogar, o que jogar, para quem, com que recursos, de que modo jogar, quando e durante quanto tempo jogar e qual a continuidade desta atividade ao final de seu desenvolvimento.

Entende-se, portanto, que a partir dos princípios até então expostos que o professor deve contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando desta forma possibilidades para que as manifestações corporais encontrem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo. Porém, essa perspectiva não é tão fácil de ser adotada na prática.

CONCLUSÃO

Em minha vida de aluna que por vez se confunde com a de educadora por já trabalhar com educação, aprendi muito com o brincar de brincar e percebi sua importância na escola sobretudo como característica principal da infância entre 0 a 6 anos. As brincadeiras para as crianças são momentos em que ela pode representar as experiências que vivem entre os adultos. É por meio das brincadeiras que as crianças ampliam os conhecimentos sobre si, assim como sobre o mundo e tudo que lhe rodeia. Manipulam e exploram suas múltiplas linguagens, organizam seus pensamentos, descobrem regras, tomam decisões.

Aprendi que o jogo é a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência cognitiva, pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Enfim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação. Tem-se, portanto como conclusão a idéia de que por meio dos jogos e brincadeiras a criança desenvolve a sua capacidade perceptiva, lógica, lingüística, cognitiva e social.

O ensinante tem um recurso valioso em suas mãos para ser um mediador que o “Lúdico” é só saber usá-lo de forma consciente e o aprendente é o agente da sua construção e desenvolvimento do saber é como um sonho possível de se realizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 1980.

BOAVIDA, João. **Educação**: objetivo e subjetivo. Para uma teoria do itinerário educativo. Porto: Porto Editora, 1992.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP; 1996.

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para jogar**. Campinas: Papyrus, 1996.

CALSA, G. C. **Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental**. Tese de doutorado: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação em ação**. São Paulo: Ática, 1987.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos: violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COLL, C. L. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA, Maria Saltes. **Adolescência, escola e cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba-SP: UNIMPE, 1990.

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento**: A prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Cadernos de Reflexão - Instrumentos Metodológicos II)

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico. **Educação em Revista**. Ano III, nº 13, São Paulo: São Paulo: SINEP/RS, 1998.

GAGNÉ, R. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

GONÇALVES, J. E. **Jogos**: como e porque utilizá-los na escola! Disponível em: <<http://www.aprender-ai.com>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BZUNECK, José Aloyseo. A Motivação de Professoras do Ensino Fundamental: Um Estudo de Suas Crenças de Auto-Eficácia. Arquivos Brasileiros de Psicologia. **Educação em Revista**, Ano III, nº 132001, São Paulo: SINEP/RS, 2001.

GUZMÁN, Miguel de. **Aventuras matemáticas**. Barcelona: Labor, 1986.

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

MACEDO, L. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EDU, 1999.

MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1995.

PINTO, J. Rizzo. **Corpo movimento e educação: o desafio da criança e adolescente deficientes sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

RAMOS, Rosemary Lacerda. **Por uma educação lúdica**. Bahia, 2000. Tese de doutorado em Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

SANTOS, Santa Marli Pires. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHWARTZ, Peter. **A arte da visão de longo prazo**. São Paulo: Best Seller, 2000.

SHERIDAN, M. D. **Brincadeiras espontâneas na primeira infância**. São Paulo: Editora Brasil, 1991.

SOLÉ, Isabel. A escola como contexto da intervenção psicopedagógica. In: **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica**. POA: Artmed, 1998.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: a que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

VERNON, M. D. **Motivação humana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica. Epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1994.