



UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC
FACULDADE REGIONAL DE CIÊNCIAS EXATAS E SOCIAIS –
FACEC

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARGARETE FÁTIMA DOS SANTOS FILARDI

MARINALVA PEREIRA SOUZA

A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DO LÚDICO COMO
FACILITADOR E MEDIADOR NA ESCOLA PARA TRABALHAR O
DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM DE ACORDO COM
TEORIAS DA PSICOLOGIA

BARBACENA

2015

MARGARETE FÁTIMA DOS SANTOS FILARDI

MARINALVA PEREIRA SOUZA

**A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DO LÚDICO COMO FACILITADOR E
MEDIADOR NA ESCOLA PARA TRABALHAR O DESENVOLVIMENTO DE
APRENDIZAGEM DE ACORDO COM TEORIAS DA PSICOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, como requisito obrigatório para obtenção do título de Bacharel em psicologia.

Orientadora: Prof^a. Me. Maria Margarete Pinto Chaves

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Me. Maria Margarete Pinto Chaves

Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC

Prof.^a Karina Aparecida Coelho Otoni

Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC

Edson Ferreira Marta

Graduado em Fonoaudiologia e pós-graduado em Psicomotricidade e Educação

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar, que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança.
(ROGERS, 1973, p. 104).

RESUMO

O presente trabalho buscou, através de pesquisa bibliográfica, demonstrar a importância da aplicação do lúdico no processo ensino-aprendizagem. O lúdico é um tema que tem conquistado espaço, cada vez mais, no campo educacional, objeto de estudo de muitos autores da área da educação e da psicologia. A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativa também à conduta daquele que brinca que joga e que se diverte. É também uma importante ferramenta que desenvolve o potencial criativo, a motivação, habilidades cognitivas e sociais das crianças, além de contribuir para um ambiente escolar mais saudável para alunos e professores. É através do contato com o meio ambiente no qual o sujeito está inserido, que ele irá desenvolver suas capacidades intelectuais, por isso quanto melhor estruturado o meio, maior a possibilidade de desenvolvimento. Sabemos que a aprendizagem envolve todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicos como mentais e afetivas, sendo não somente um processo de memorização ou o emprego dos conjuntos das funções mentais, pois todos estes aspectos são necessários. Então, para haver aprendizagem, os alunos devem divertir e sentir prazer, e o professor, que é um facilitador da aprendizagem, deve criar um ambiente que encoraje a sua participação responsável para alcançar metas desejáveis.

Palavras-chave: Lúdico. Aprendizagem. Facilitação. Mediação. Professor.

ABSTRACT

The present study sought, through bibliographical research, demonstrate the importance of applying the playful in the teaching-learning process. The playful is a theme that has conquered space, increasingly, in the educational field, object of study of many authors in the area of education and psychology. The playful word comes from Latin *ludus* , meaning play. In this play are included games, toys and games, and is relative to the conduct of one who jokes that play and enjoying herself. Is also an important tool that develops the creative potential, motivation, cognitive and social skills of children, in addition to contributing to a healthier school environment for pupils and teachers. It is through contact with the environment in which the subject is inserted, it will develop their intellectual capacities, so the better structured medium, the greater the possibility of development. We know that learning involves all powers, skills, potential, both physical and mental and emotional, being not only a learning process or the job of the mental functions, as all these aspects are necessary. So, to be learning, students should have fun and feel good, and the teacher, who is a facilitator of learning, should create an environment that encourages your participation responsible for achieving desirable goals.

Keywords: Playful. Learning. Facilitation. Mediation. Teacher.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 DEFININDO OBJETO DE ESTUDO: O LÚDICO	10
3 APRENDIZAGEM	19
3.1 Conceituando a aprendizagem	19
3.2 Características básicas da aprendizagem	22
3.3 A motivação como um facilitador da aprendizagem escolar	25
3.4 A criatividade como elemento fundamental no processo de aprendizagem	27
4 SOBRE O ESTUDO DO LÚDICO NA ESCOLA COMO FACILITADOR E MEDIADOR DA APRENDIZAGEM	32
5 CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS	43

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho sobre “a importância da aplicação do lúdico como facilitador e mediador na escola para trabalhar o desenvolvimento de aprendizagem perante a teoria da psicologia” visa demonstrar sua importância para um melhor desempenho da instituição escolar, mostrando que através do lúdico, quando bem aplicado, desenvolve no aluno uma aprendizagem mais satisfatória e possibilita tornar o ambiente em sala de aula menos estressor e desagradável para alunos e professores. Por isso abordamos o lúdico como um facilitador da aprendizagem e estimulador desse ambiente saudável com a finalidade de mostrar como o mesmo pode se tornar mais criativo e participativo desenvolvendo o interesse, a motivação, e habilidades cognitivas e sociais dos alunos. A brincadeira e os jogos tornam-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. Trazer o lúdico para a escola possibilita aos alunos desenvolver o potencial, pois os jogos e as brincadeiras facilitam a interação, autoestima, superação, etc.

A proposta aqui apresentada é desenvolver uma pesquisa bibliográfica para demonstrar que o lúdico é um processo que ajuda a desenvolver a criatividade, a motivação, a participação dos alunos, ampliando o campo de ensino-aprendizagem na educação brasileira. Compreendendo que o desenvolvimento cognitivo das crianças pode ser potencializado pelas atividades lúdicas, deve-se valorizar o lúdico como metodologia inovadora para o melhor aproveitamento das crianças em sala de aula, facilitando aos professores a identificação de desenvolvimento dos alunos.

Neste trabalho nos fundamentamos em autores como, Oliveira (1998), Kishimoto (2000), Carl Rogers (1973), Carmem Enderle (1990), Dinah Martins de Souza Campos (2003), como também artigos acadêmicos.

O nosso estudo encontra-se estruturado em três capítulos sendo que no primeiro capítulo trabalhamos o tema “Definindo o objeto de estudo: O lúdico”. Tentar definir jogo não é uma tarefa fácil, pois ele está relacionado a toda atividade que envolve uma ou mais pessoa. O jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, ele ultrapassa os limites de atividade puramente física ou biológica. Pode ser visto dentro do contexto social, sistema de regras e um objeto. Ele é um evento mais antigo que a cultura, pois até os animais brincam, tal como os seres humanos. No Brasil, o termo jogo, brinquedo e brincadeira são utilizados de formas distintas. Nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma

atividade que se opõe a trabalhar. Brougère (1998) salienta a partir dos fundamentos da leitura psicológica que no processo de aprendizagem é possível o ato de brincar.

No segundo capítulo desenvolvemos o tema “Aprendizagem” e buscamos definir o que é a aprendizagem segundo teorias da Psicologia. Para Campos (2003) aprendizagem é a modificação sistêmica do comportamento, por efeito da prática ou experiência, com sentido de progressiva adaptação ou ajustamento. O comportamento aqui não é apenas de reações claras ou de ação direta ao ambiente físico, mas também de reações simbólicas que interessam a compreensão da vida social observadas nos gestos como nas reações simbólicas que permite perceber, compreender, imaginar e pensar de modo coerente. Tendo em vista que é a aprendizagem quem determina o desenvolvimento, Vygotsky (apud Oliveira, 1998) formula o conceito de zona do desenvolvimento proximal para explicar como há essa influência entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Rogers a aprendizagem é dividida em duas espécies, sendo num extremo a aprendizagem de sílabas sem sentido, onde se deve guardá-las na memória e por não ter significado algum logo são esquecidas, essa aprendizagem lida apenas com o cérebro, e no outro extremo a aprendizagem significativa ou experiencial, a qual tem a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa como um todo –, ele aponta caminhos para a construção de uma aprendizagem mais significativa para o aprendiz, onde esta é mais que uma acumulação de fatos, para ele o professor deve despertar a curiosidade, estimular o desejo de ir além, o aluno tem liberdade para aprender. Falamos também neste capítulo da necessidade da motivação e da criatividade no processo de aprendizagem.

No terceiro capítulo desenvolvemos o tema “O estudo do lúdico na escola como facilitador e mediador”. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. O conhecimento é adquirido por um processo de natureza assimiladora e não registradora. Enfrentamos situações inteiramente novas em matéria de educação cujo objetivo, se quiser sobreviver, é o facilitador a mudança e a aprendizagem. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significados – são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. O uso do brinquedo/jogo são instrumentos para situação ensino-aprendizagem do desenvolvimento infantil.

Um dos acontecimentos importantes na vida da criança é o ingresso na escola, este acontecimento desperta nela perspectivas de alegrias e medos ao mesmo tempo. A grande maioria mostra-se orgulhosa com o novo status, pois começa a utilizar os materiais escolares

novos, mochila, uniforme, tudo novo e interessante, mas outras mostram medo e insegurança por ter que se afastar da família e também por ter a obrigação de aprender sempre coisas novas (ENDERLE, 1990).

A escola representa um mundo novo, diferente do da família, onde existem novas regras e padrões, disciplina e principalmente silêncio. Por isso é importante um bom trabalho dessa nova instituição (escola) em suas vidas, para que ela possa vir a ser uma boa influência de socialização nas novas relações que acontecem, ajudando não só neste aspecto, como também na estruturação da personalidade da criança. Não que a escola seja a única responsável pelos sucessos ou fracassos, porque antes deve se considerar a família, mas ela será um mediador deste desenvolvimento (ENDERLE, 1990).

2. DEFINIDO OBJETO DE ESTUDO: O LÚDICO

O lúdico é uma temática que tem conquistado espaço, cada vez mais, no campo educacional, objeto de estudo de muitos autores da área da educação e da psicologia. A palavra “lúdico” vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que brinca que joga e que se diverte.

Em época mais otimista que a atual, segundo Huizinga (2000), nossa espécie recebeu a designação de “Homo sapiens”, mas compreendemos que não somos tão racionais como nos fizeram supor, passando a designar nossa espécie como “Homo faber”. Para ele, existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que depois de “Homo faber” e talvez ao mesmo nível de “Homo sapiens”, a expressão “Homo ludens” merece um lugar em nossa nomenclatura.

Henriot (1989), ao analisar os termos referentes ao fenômeno lúdico e seu conceito, dentre outros aspectos, toma como base uma perspectiva transcultural do termo jogo. Para tanto, este autor discute as palavras e seus significados em diferentes línguas e culturas. Desta análise, é interessante ressaltar que os termos *game*, em inglês, e *jeu*, em francês, que significam jogo, remetem aos verbos *to play* ou *jouer* que significam jogar. Entretanto tais expressões também são utilizadas para atividades como tocar um instrumento, e não somente para indicar atividades divertidas ou infantis. (SILVA, 2003, p.7).

Silva (2003) complementa que o autor chama atenção para o verbo “brincar” na língua portuguesa, que não possui correlação com as demais. O termo “brincar” destina-se a um tipo de atividade específica da criança, embora o verbo “brincar” seja utilizado no cotidiano, seu significado está relacionado primeiro a atividade infantil, com suas características relativas à espontaneidade e ao divertimento.

No Brasil, os trabalhos de Bomtempo e Hussein, (1986) e Kishimoto, (1994), entre outros, apontam para a falta de discriminação desses termos na língua portuguesa. Essas autoras exemplificam que o termo “brinquedo”, de acordo com o dicionário Aurélio (Ferreira, 1986), pode significar indistintamente “objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeira”. Cabe ressaltar a falta de diferenciação entre objeto e ação relacionada ao termo. (SILVA, 2003, p.8).

Tentar definir o jogo não é uma tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo, cada indivíduo pode interpretá-la de modo diferente, pois o jogo está relacionado a toda atividade

que envolve uma ou mais pessoas. Conforme Huizinga (2000), o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, ele ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. Todo jogo significa alguma coisa. No entanto, para Kishimoto (2000), o jogo pode ser visto como: resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regra e um objeto. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, contar histórias e uma infinidade de outros.

De acordo com Huizinga (2000), o jogo é um evento mais antigo que a cultura, os animais brincam tal como os seres humanos, bastará que observemos para constatar. A psicologia e a fisiologia procuram determinar o significado do jogo observando, descrevendo e explicando o jogo dos animais, crianças e adultos. Enquanto a maioria preocupa-se apenas em saber o que o jogo é e o que ele significa para os jogadores.

É legítimo considerar o jogo uma “totalidade”, no moderno sentido da palavra, e é como totalidade que devemos procurar avaliá-lo e compreendê-lo. Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional. Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida comum (HUIZINGA, 2000, p.6).

A noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Assim, o essencial não é obedecer à lógica de uma designação científica dos fenômenos e, sim, respeitar o uso cotidiano e social da linguagem pressupondo interpretações e projeções sociais (KISHIMOTO, 2000).

É neste aspecto que, dependendo do lugar e da época, os jogos adquirem significações distintas. Se o arco e a flecha podem ser considerados como brinquedos, nas culturas indígenas são instrumentos para a arte da caça e da pesca. Cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem (KISHIMOTO, 2000).

Para que uma atividade seja um jogo, conforme Brougère (1998) é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm

dessa atividade. O efeito do jogo não é entrar na cultura de forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo.

O ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que nunca determina cultura é designável como jogo. Antes das novas formas de pensar nascidas do romantismo, nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar” (ver Aristóteles e santo Tomás sobre o assunto), caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição (BROUGÈRE, 1998, p.105).

Aumentando a complexidade do assunto, faremos referências dos jogos em gerais com suas características e especialidades, dos concursos, das corridas, dos espetáculos, das danças, dos torneios, do brinquedo, do brincar, entre outros. No Brasil, termos como jogos, brinquedo e brincadeira ainda são utilizados de forma distinta.

De acordo com Enderle (1990), estudiosos tem-se voltado, desde o século passado até atualmente, a explicar o brinquedo, ou seja, atividade lúdica (do latim ludus = brinquedo) ou jogos de crianças. Entre as várias ideias, Karl Groos (apud Enderle 1990), explicou o brinquedo como sendo um exercício preparatório para as atividades adultas.

Desta forma, o termo “brinquedo” será entendido como objeto, suporte de brincadeira; assim como “brincadeira” corresponderá à descrição de uma atividade com regras implícitas ou explícitas; e “jogo” será entendido como objeto que possui regras explícitas e como atividade, sinônimo de brincadeira (SILVA, 2003).

As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que habita sua liberdade. Huizinga (2000) diz que: a primeira das características fundamentais do jogo é o fato de ser livre, ser ele próprio liberdade; a segunda característica ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Trata-se de uma saída da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria, onde toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está “só brincando”.

Brougère (1998), determina que uma das características do jogo ocorre efetivamente no fato de não demonstrar comportamento específico que permitiria separar a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo não é modo como se brinca, e sim o estado de espírito com que se brinca.

O jogo diferencia da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa, para Huizinga (2000), as características principais do jogo são: o isolamento, a limitação. O jogo é jogado até ao fim dentro de certo limite de tempo e espaço, existe um caminho e um sentido próprio, inicia-se e, em determinado momento, termina, joga-se até que se chega a um fim, enquanto está jogando tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação e separação. Outra característica do jogo é a de estabelecer como fenômeno cultural. Ao término do jogo, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. Ao ser transmitido, torna-se tradição e pode ser repetido a todo o momento.

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta, a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início (BROUGÈRE, 1998).

Kishimoto (2000) adverte que existe um sistema de regras que permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Tais estruturas de regras permitem diferenciar cada jogo, por exemplo: jogar buraco ou tranca, usando o mesmo objeto, o baralho. Ou seja, quando alguém joga está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica.

De acordo com Brougère (1998), a existência de uma cultura lúdica consiste no conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do seu jogo.

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante”. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. Estas regras são um fator muito importante para o conceito de jogo (HUIZINGA, 2000, p.13).

Todo jogo tem suas regras, segundo Huizinga (2000), são elas que determinam o que “vale” no seu contexto, são absolutas e não permitem discussões, a desobediência das regras implica arruina do mundo do jogo, quando ele acaba, quebra-se o feitiço e a vida “real” recomeça. O jogador que desrespeita as regras é um “desmancha-prazeres” diferente dos jogadores desonestos e dos trapaceiros. A figura do “desmancha-prazeres” aparece mais

nitidamente nos jogos infantis, ele destrói o mundo mágico do jogo, portanto, é um covarde e precisa ser expulso.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total (HUIZINGA 2000). É uma atividade que segue certa ordem e certas regras, sem qualquer interesse material e lucrativo, praticado dentro de limites espaciais e temporais.

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de “compulsão lúdica”. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo (KISHIMOTO, 2000).

Existe, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinhas, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças (BROUGÈRE, 1998).

Os três aspectos citados por Kishimoto (2000) permitem compreender o jogo como distinguindo significados atribuídos por diferentes culturas, pelas regras e objetos que os caracterizam. Tais jogos, apesar de apresentarem a mesma denominação, cada um têm suas especialidades, por exemplo: no faz-de-conta, presença da situação imaginária; no jogo de dama, regras padronizadas; brincar na areia, sentir o prazer e a satisfação da manipulação do objeto; já a construção de um barquinho exige a representação mental do objeto a ser construído mais a habilidade para operacionalizar.

O brinquedo estimula a representação, coloca a criança na presença de reproduções, tudo o que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas. O brinquedo sugere um mundo imaginário, tanto para a criança como para o adulto, ele contém uma referência ao tempo de infância do adulto como representações difundidas pela memória e imaginação. Enquanto objeto, é suporte das brincadeiras. Então, como definir a brincadeira? É a ação que o sujeito desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao entregar na ação lúdica. Desta forma, o brinquedo e a brincadeira estão relacionados com o sujeito e não confundir com o jogo (KISHIMOTO, 200).

A criança constrói sua cultura lúdica brincando. Conforme Brougère (1998), atualmente, a cultura está sendo oferecida pela mídia, com o qual as crianças estão em

contato: a televisão e o brinquedo. A televisão assim como o brinquedo, transmite conteúdos que contribuem para a modificação da cultura lúdica.

Meninas e meninos não farão as mesmas experiências e as interações (como com os brinquedos que ganham) não serão as mesmas. Então, portadores de uma experiência lúdica acumulada, o uso que farão dos mesmos brinquedos será diferente. Observamos meninas e meninos brincando com bonecos fantásticos idênticos (da série He-man, Mestre do Universo). Os meninos inventavam jogos de guerra bastante semelhantes a outros jogos com outros objetos, já as meninas, em numerosos casos, utilizavam os bonecos para reproduzir os atos essenciais da vida quotidiana (comer, dormir), reproduzindo os esquemas de ação usados com as bonecas (BROUGÈRE, 1998, p.112).

O jogo é antes de tudo uma cultura lúdica. Há uma relação profunda entre jogo e a cultura. É uma cultura rica, complexa e diversificada. É necessária a existência social, para haver jogo. Ele só desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas da cultura. Quando se brinca aprendemos a controlar um universo simbólico particular. O que distingue o homem dos animais, é que o homem possui uma imaginação e uma inteligência simbólica que vão além de uma inteligência e imaginação prática. No jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade.

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo (HUIZINGA, 2000, p.17).

A brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como simbólica, surge com o aparecimento da representação e da linguagem em torno dos 2/3anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presente no contexto (KISHIMOTO, 2000).

Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1998).

Segundo Kishimoto (2000), durante o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, acontece a construção do sistema de representação, tendo o papel-chave neste processo a capacidade de jogar com a realidade. Diante disso, podemos dizer que o jogo

simbólico constitui e possibilita a própria construção do pensamento e a conquista do conhecimento.

É através de brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros (KISHIMOTO, 2000).

O feito benéfico da brincadeira está relacionado à passagem de um papel passivo para um papel ativo, isso acontece basicamente em todas as atividades lúdicas. Deixa o sujeito melhor preparado para submeter novamente ao papel passivo, se necessário, reduzindo o efeito traumático existente.

Segundo Brougère (1998), toda e qualquer cultura é produzida pelos indivíduos que dela participam. Sobre a produção da cultura lúdica, pode-se dizer que é produzida por um movimento interno e externo, a criança constrói a cultura lúdica brincando, nesse sentido é que o sistema biológico e psicológico intervém para mostrar do que a criança é capaz e o desenvolvimento da criança determina suas experiências, mas não produz por si mesma a cultura lúdica, pois toda cultura necessita de interações sociais e do contato direto ou indireto com o meio e também com o objeto, no caso, o brinquedo.

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. Cada cultura tem maneira de ver a criança, de tratar e educar, por exemplo: o fabricante ou o sujeito que constrói brinquedos neles introduz imagens que variam de acordo com a sua cultura (KISHIMOTO, 2000).

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros (BROUGÈRE, 1998).

Não foi difícil mostrar a presença extremamente ativa de um certo fator lúdico em todos os processos culturais, como criador de muitas das formas fundamentais da vida social. O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as

convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasce do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter (HUIZINGA, 2000 p. 217).

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo (BROUGÈRE, 1998).

Para Kishimoto (2000), a cultura influencia a visão de vida de cada sujeito, orientando o fazer e o imaginar individual e interferindo na educação da sensibilidade, ampliando ou congelando suas possibilidades. A arte, como parte da cultura, no qual todos os sujeitos deveriam ter acesso para se alimentar cognitivamente e espiritualmente, amplia os pensamentos e a ação no mundo e favorece o espaço imaginário e simbólico.

A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. Mas a cultura lúdica compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras (BROUGÈRE, 1998).

Segundo Brougère (1998), a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (superman ou qualquer outro) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade. As culturas lúdicas são diversificadas conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança. A experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo.

Vygotsky (apud Oliveira 1998) trabalha com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição do desenvolvimento da pessoa humana, e não propõe uma pedagogia diretiva, autoritária. Ele trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural.

É através do contato com o meio ambiente no qual o sujeito está inserido, que ele irá desenvolver suas capacidades intelectuais, por isso quanto melhor estruturado o meio, maior a possibilidade de desenvolvimento. Sendo assim, o lúdico tem um papel fundamental para a

construção do sujeito, dessa forma há uma grande importância da estimulação ambiental durante a infância e no percurso de todo o desenvolvimento humano, pois os seres humanos são dinâmicos e estão em constante processo de mudança.

A verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceitos (HUIZINGA, 2000).

3. APRENDIZAGEM

3.1 CONCEITUANDO APRENDIZAGEM

O termo aprendizagem, conforme o dicionário de Silveira Bueno (2000) tem o significado de aprendizado; e aprendizado é: ação de aprender. O verbo aprender vem do latim *apprehendere* e significa apoderar-se.

Etimologicamente, a aprendizagem é aquisição de conhecimento e de habilidade. Ela pode ser definida como um processo de integração e adaptação do ser ao ambiente em que vive, implicando em mudança de comportamento. A aprendizagem é um processo que dura a vida inteira (DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO [s. d.]).

No campo da Psicologia, a aprendizagem tem sido um dos principais objetos de estudo, assim como de intervenção, principalmente na área de Psicologia Educacional. Inclusive, no curso de formação de psicologia assim como nos cursos de licenciatura, este tema é objeto específico de disciplinas.

De acordo com Campos (2003), a aprendizagem tem sido considerada um processo de associação entre uma situação estimuladora e a resposta, como se verifica na teoria conexionista da aprendizagem; O ajustamento ou adaptação do indivíduo ao ambiente, conforme a teoria funcionalista; Um processo de reforço do comportamento, segundo a teoria baseada em um sistema dedutivo-hipotético, formulada por Hull; Um condicionamento de reações, realizado por diversas formas, tal como se verifica, por exemplo, no condicionamento contíguo de Guthrie ou no condicionamento operante de Skinner; Um processo perceptivo, em que se dá uma mudança na estrutura cognitiva, de acordo com as proposições das teorias gestaltistas.

Portanto a aprendizagem pode ser definida como uma “modificação sistêmica do comportamento, por efeito da prática ou experiência, com sentido de progressiva adaptação ou ajustamento” (CAMPOS, 2003) O comportamento aqui não é apenas de reações claras ou de ação direta ao ambiente físico, mas também de reações simbólicas que interessam a compreensão da vida social observadas nos gestos como nas reações simbólicas que permite perceber, compreender, imaginar e pensar de modo coerente. A autora cita Hilgard que traz a seguinte definição de aprendizagem:

Aprendizagem é o processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo como, por exemplo, fadiga, drogas (HILGARD apud CAMPOS, 2003, p.30).

Para os leigos no assunto a aprendizagem pode ser entendida apenas como habilidade em leitura, escrita, conhecimentos de geografia, história, etc., mas sabemos que não é apenas aquisição de conhecimentos ou do conteúdo dos livros, como também não pode se limitar apenas ao exercício da memória.

Toda aprendizagem resulta do reestabelecimento de um equilíbrio vital, rompido pela nova situação estimuladora, para a qual o sujeito não disponha de resposta adequada. A quebra deste equilíbrio determina, no indivíduo, um sentimento de desajustamento, ao enfrentar uma situação nova, e o único meio de ajustar-se é agir ou reagir até que a resposta conveniente à nova situação venha fazer parte integrante de seu equipamento de comportamento adquirido, o que constitui o que se chama aprendizagem (CAMPOS, 2003, p. 33).

Assim, a aprendizagem envolve todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicos como mentais e afetivas, sendo não somente um processo de memorização ou o emprego dos conjuntos das funções mentais, pois todos estes aspectos são necessários.

Segundo Oliveira (1998) para Vygotsky desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado com o desenvolvimento e este é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento que se não fosse o contato do indivíduo com o ambiente cultural não ocorreriam. Ele nos chama a atenção que para compreendermos o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também o seu nível de desenvolvimento potencial, isto é a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda dos outros, pois o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e na relação com o outro, fatos essenciais para a construção do ser psicológico individual.

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã (OLIVEIRA, 1998, pag. 59 a 60).

Podemos entender melhor a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre a capacidade de algo que a criança pode fazer sozinha e o que ela é capaz de realizar com a mediação de alguém. Vale ressaltar, que a capacidade de realizar determinada tarefa, depende muito do certo tipo de nível de desenvolvimento à qual está no momento.

Vygotsky nos fala também da imitação e nos mostra que essa não é mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. É uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribui para o seu desenvolvimento (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1998).

Hoje sabemos que o desenvolvimento intelectual não consiste em acumular informações, mas sim, em reestruturar as informações anteriores. O conhecimento é adquirido por um processo de natureza assimiladora e não apenas registradora (KISHIMOTO, 2000). A aprendizagem vai se construindo através da própria atividade dos sujeitos.

De acordo com Rogers a aprendizagem é dividida em duas espécies, sendo num extremo a aprendizagem de sílabas sem sentido, onde se deve guardar na memória e por não ter significado algum logo são esquecidas. “Tal aprendizagem lida apenas com o cérebro. Só se coloca do pescoço para cima. Não envolvem sentimentos ou significados pessoais; não tem a mínima relevância para a pessoa, como um todo” (ROGERS, 1973, p.4).

Em contraste tem a aprendizagem significativa ou experiencial, a qual tem a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa como um todo. Ela é autoiniciada; Mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vem de fora, o senso de descoberta do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. Ela penetrante; Causa modificação do comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É avaliada pelo educando; este sabe se está indo ao encontro das suas necessidades, em direção ao que quer saber e significar é a sua essência, quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo. (ROGERS, 1973).

Segundo Rogers ensinar e transmitir conhecimento tem sentido num meio imutável. Eis por que essa tem sido uma função inquestionada durante séculos. Mas, se há uma verdade a respeito do homem moderno, é que ele vive num meio continuamente em mudança. Para ele o objetivo da educação é o de facilitador a mudança e a aprendizagem. “O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança” (ROGERS, 1973, p. 104).

Rogers (apud Zimring, 2010, p. 20) propõe alguns princípios que regem a aprendizagem

O ser humano possui aptidões naturais para aprender; A aprendizagem autêntica supõe que o assunto seja percebido pelo estudante como pertinente em relação aos seus objetivos. Esta aprendizagem se efetiva mais rapidamente quando o indivíduo busca uma finalidade precisa e quando ele julga os materiais didáticos que lhe são apresentados como capazes de lhe permitir atingi-la mais depressa. Quando o sujeito se sente pouco ameaçado, a experiência pode ser percebida de maneira diferente e o processo de aprendizagem pode se efetivar. A verdadeira aprendizagem ocorre em grande parte através da ação; Ela é facilitada quando o aluno participa do processo, é espontânea quando envolve a personalidade do aluno em sua totalidade - sentimentos e intelecto imbricados – e assim torna-se mais profunda e duradoura. A independência, criatividade e autonomia são facilitadas quando a autocrítica e autoavaliação são privilegiadas em relação à avaliação feita por terceiros. No mundo moderno, a aprendizagem mais importante do ponto de vista social é aquela que consiste em conhecer bem como ele funciona e que permite ao sujeito estar constantemente disposto a experimentar e a assimilar o processo de mudança.

Rogers (1973) nos mostra que os alunos aprendem realmente e divertem-se durante uma aprendizagem, quando o professor, que é um facilitador da aprendizagem, cria um ambiente que encoraje a sua participação responsável para alcançar metas desejáveis.

3. 2 CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA APRENDIZAGEM

De acordo com Campos (2003) são seis as características básicas da aprendizagem:

A primeira característica da aprendizagem é que ela se constitui um processo dinâmico que se faz através da atividade do aprendiz. É evidente que não se trata apenas de atividade externa física, mas, também, de atividade interna, mental e emocional, porque a aprendizagem é um processo que envolve a participação total e global do indivíduo. Ou seja, na escola, o aluno aprende pela participação em atividades, tais como leitura de textos escolares, redações, ouvindo as explicações do professor, respondendo oralmente às questões, fazendo exames escritos, trabalhando nas oficinas, pesquisando e interagindo, etc. Assim, a aprendizagem escolar depende não só do conteúdo dos livros, nem só do que o professor ensina, mas muito mais da reação dos alunos.

A segunda característica é que ela é um processo contínuo, ou seja, a aprendizagem está sempre presente, desde o início da vida. Por exemplo, ao sugar o seio materno, a criança enfrenta o primeiro problema de aprendizagem: terá que coordenar movimentos de sucção, deglutição e respiração. Na idade escolar, na adolescência, na idade adulta e até em idade mais avançada, a aprendizagem está sempre presente.

A terceira característica é um processo global ou compósito, em que o comportamento humano é considerado como global ou compósito, pois inclui sempre aspectos motores, emocionais e ideativos ou mentais. Portanto, a aprendizagem, envolvendo uma mudança de comportamento, terá que exigir a participação total e global do indivíduo, para que todos os aspectos constitutivos de sua personalidade entrem em atividade no ato de aprender, a fim de que seja restabelecido o equilíbrio vital, rompido pelo aparecimento de uma situação problemática.

A quarta característica é que ela é um processo pessoal, ou seja, ninguém pode aprender por outrem, pois a aprendizagem é considerada intransferível de um indivíduo para outro. Portanto, a maneira de aprender e o próprio ritmo da aprendizagem variam de indivíduo para indivíduo, face ao caráter pessoal da aprendizagem.

A quinta característica é o processo gradativo, porque a aprendizagem é um processo que se realiza através de operações crescentemente complexas, ou seja, em cada nova situação, envolve maior número de elementos. Então, cada nova aprendizagem acresce novos elementos à experiência anterior.

A sexta característica é o processo cumulativo, ao analisar o ato de aprender, verifica-se que, além da maturação, a aprendizagem resulta de atividade anterior, ou seja, da experiência individual, onde ninguém aprende senão por si e em si mesmo, pela automodificação. Desta maneira, a aprendizagem constitui um processo cumulativo, em que a experiência atual aproveita-se das experiências anteriores. E a acumulação das experiências leva à organização de novos padrões de comportamento, que são incorporados pelo sujeito. Daí se afirmar que quem aprende modifica o seu comportamento.

A aprendizagem em seu aspecto cognitivo implica em mudanças no comportamento daquele que aprende. Portanto se verifica que os produtos da aprendizagem são de natureza diferente. A aprendizagem cognitiva é aquela em cujo processamento predominam os

elementos de natureza intelectual como a percepção, raciocínio, memória e atenção (CAMPOS, 2003, p. 53).

Conforme Campos (2003) são vários os fatores determinantes para que a aprendizagem cognitiva venha a acontecer como a percepção, atenção, processo de formação de conceitos e a memória.

A percepção é a forma pela qual o indivíduo interpreta os estímulos do meio ambiente e a interação que ele tem diante dos estímulos do meio, fazendo do uso de sua experiência, vivências passadas e de suas necessidades atuais. A sensação e a percepção têm algo em comum na experiência do indivíduo, o mesmo recebe, organiza, integra e interpreta as experiências sensorio-perceptivas. É importante o professor estar atento a problemas da percepção, pois muitas vezes passam despercebidos, por não serem considerados como um problema no processo de aprendizagem. O educador deve estar atento a como está lidando com o desenvolvimento perceptivo de seus alunos. Nesse processo, a comunicação professor-aluno é indispensável, pois na maioria das vezes a camuflagem do desdobramento da percepção ocorre quando o professor propõe essa condição de forma inadequada, que pode dificultar o “insight” e resultar em um bloqueio do processo perceptivo. Levando em consideração os diversos bloqueios ao desenvolvimento do mecanismo perceptivo, é considerado ignorância concluir-se que as deficiências de rendimento da aprendizagem sejam explicadas apenas como termo de incapacidade do equipamento intelectual ou ausência de aptidões físicas.

A atenção faz com que, entre os muitos estímulos do meio-ambiente, o indivíduo selecione e perceba somente alguns aspectos ambientais. A focalização da atenção do indivíduo está direcionada a intensidade do estímulo, subitaneidade da mudança, novidade, relevância para necessidades individuais e entre outros aspectos.

A formação de conceitos é um fator que leva à aquisição de conhecimentos organizados sob a forma de conceitos, ou ideias gerais, que transcendem a qualquer percepção particular de uma situação, objeto ou pessoa. A linguagem é o meio pela qual o indivíduo expressa seus conceitos, nesse contexto são necessários que sejam aprendidos os significados convencionados para cada palavra, pois já que os conceitos decorrem da experiência então devem ser adquiridos por meio da participação do indivíduo em vários modelos de atividades, promovendo uma aprendizagem de conceitos essenciais para encarar as diversas situações de vida adquirindo assim novos conceitos. Esses pontos são os determinantes para um desenvolvimento perceptivo qualitativo, educadores preparados a lidar com esse contexto em

sala de aula é mais que necessário e recomendável, na prática sabemos que não é tão fácil, porém é na prática que adquirimos experiências, colocamos todo conhecimento teórico na realidade, e consolidamos nosso aprendizado com continuidade.

A memória é um dos fatores que contribui para as funções do raciocínio e da generalização, ela é responsável para fazer com que o processo de aprendizagem seja assinalado, retido e lembrado, ou seja, evocado ou reconhecido.

3.3 A MOTIVAÇÃO COMO UM FACILITADOR DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

“A palavra motivo vem do latim “movere, motum”, e significa aquilo que faz mover. Em consequência, motivar significa provocar movimento, atividade no indivíduo” (Campos, 2003, p.108).

A autora cita a contribuição de Maslow no processo da motivação:

Abraham Maslow explica a motivação pelas necessidades humanas. Para ele a motivação é a combinação de estímulos que age como uma força sobre os indivíduos, levando-os a ação. Para que haja ação ou reação é preciso que um estímulo seja impulsionado pelo próprio organismo, segundo ele o homem se motiva quando suas necessidades são todas supridas de forma hierárquica. Ele organizou tais necessidades da seguinte forma: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais, autoestima e no topo as necessidades de autorrealização (STRYJER, [s.d.]).

Na base da pirâmide temos as necessidades fisiológicas as quais constituem a sobrevivência do indivíduo e a preservação das espécies tais como: alimentação, sono, repouso, abrigo, sexo, exercício, depois temos as necessidades de segurança que constituem a busca de proteção contra a ameaça ou privação, a fuga e o perigo, depois vem as necessidades sociais, as quais incluem a necessidade de associação, de participação, de aceitação por parte de companheiros, de troca de amizade, de afeto e amor, depois segue a necessidade de autoestima a qual envolve a autoapreciação, a autoconfiança, a necessidade de aprovação social e de respeito, de status, prestígio e consideração, além do desejo de força e de adequação, de confiança perante o mundo, independência e autonomia e, por fim, no topo temos as necessidades de autorrealização, as quais são as mais elevadas, é de cada pessoa realizar o seu próprio potencial e de autodesenvolver-se continuamente (STRYJER, [s.d.]). No contexto escolar é de fundamental importância que o professor seja o mediador, o

facilitador junto aos alunos proporcionando-lhes confiança para a conquista dessa autorrealização.

Silva (2010) conceitua o termo motivação ou motivo ser tudo aquilo que impulsiona uma pessoa e que a põe em ação, de acordo com a sua necessidade. A motivação pode ser entendida como um fator psicológico ou como um processo que está presente em todas as etapas de nossa vida. Podemos ainda dizer que, a palavra motivação assumiu uma ênfase tanto no âmbito escolar quanto no que se refere às metas pessoais. Bock (apud Silva, 2010) diz:

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. A motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação da necessidade (BOCK, 2003, p. 121).

Campos (2003,) enfatiza que o estudo da motivação humana representa para o educador, uma necessidade reconhecida, principalmente em uma sociedade democrática, onde os conteúdos da educação devem respeitar os motivos individuais e os da comunidade em que vive o educando. E continua dizendo que grande parte das dificuldades da escola tem sua origem nos problemas da motivação; na consideração das diferenças individuais; na organização das atividades extracurriculares, etc.

A compreensão e o uso adequado das técnicas motivadoras resultarão em interesse, concentração da atenção, atividade produtiva e atividade eficiente de uma classe (CAMPOS, 2003), contribuindo assim para uma melhor aprendizagem. E por outro lado a falta de motivação poderá provocar tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimento, fadiga e aprendizagem pouco eficiente da classe.

Segundo Silva (2010), a aprendizagem escolar vai sempre implicar esforço e atenção concentrada, e para que os alunos realizem este esforço de estudar e aprender, será preciso que encontre nas matérias significados e valores que deem sentido a tal esforço e justifique, psicologicamente, o gasto de suas energias físicas e mentais.

Podemos citar alguns fatores de motivação da aprendizagem na escola tais como:

Informações relativas ao aluno – as escolhas dos recursos de motivação dependem, em grande proporção, do conhecimento de vários aspectos ligados ao aluno, como: idade, sexo, inteligência, experiência anterior, classe social, traços de personalidade, condições do lar, etc.

Personalidade do professor – a aparência, a naturalidade, o dinamismo, o entusiasmo pelo ensino, o bom humor, a cordialidade, e muitos outros atributos do professor, constituem importantes fatores de motivação do aluno para a aprendizagem.

Material didático – mapas, álbuns ilustrados, demonstrações, projeções cinematográficas, quadro negro bem utilizado, etc., são de alto valor motivador.

Método ou modalidades práticas de trabalho empregados pelo professor – jogos, dramatizações, planejamento e execução de projetos, exposições, excursões, grupos de trabalho, experiências de laboratório, etc., constituem importantes fatores de motivação. (CAMPOS, 2003).

Campos (2003) diz que pesquisas concluíram que existem motivos eficazes para a motivação da aprendizagem, como por exemplo: o tipo de atividade vai variar de acordo com a idade; O aluno de escola primária não pode concentrar-se, por muito tempo, em uma mesma atividade, como ocorre com o adolescente, ou o adulto de escola superior. Um aluno de escola primária pode concentrar-se em ouvir uma exposição durante 20 minutos seguidos, enquanto que o aluno da escola secundária pode permanecer ouvindo por 40 ou 50 minutos; A criança, para ser motivada, precisa de muita atividade, não só muscular, como mental, enquanto que com o aumento de idade decresce a necessidade de atividade muscular e aumenta a de atividade mental. Essas pesquisas mostraram que na maioria das situações escolares o simples esclarecimento sobre a importância do material a ser aprendido já resulta em vantagens para a aprendizagem.

Outro motivo eficaz é o envolvimento do eu, isso significa que o estudante sente e aceita um desafio, ou seja, o estudante sente que uma parte de si mesmo está envolvida nos resultados da tarefa a executar. Uma moderada quantidade do envolvimento-do-eu será um grande auxílio para a aprendizagem, pois ele executará melhor seu trabalho e com isso passa a adquirir mais habilidades escolares. (CAMPOS, 2003)

3.4 A CRIATIVIDADE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Outro fator importante que contribui no processo de aprendizagem é a criatividade. Esse tema há muito tempo é alvo de interesse de vários autores em nível mundial e vem sendo

estudado e definido de diversas maneiras, o que nos mostra a existência de um fenômeno complexo e possuidor de múltiplas facetas (CAMPOS e LARGURA, 2000).

Para uma melhor compreensão do que é criatividade, Wechsler (apud Campos e Largura, 2000) analisa a evolução histórica deste conceito, que compreendeu inicialmente uma visão filosófica, em que criatividade era considerada uma inspiração divina, na sequência com a visão biológica e as contribuições de Darwin; tal conceito passou a ser visto como uma força criadora inerente à vida, e a hereditariedade era considerada seu principal componente.

De acordo com Alencar (1986) durante toda a primeira metade do presente século, acreditava-se que a criatividade era de apenas alguns poucos privilegiados. Esta era vista como um dom divino, presente em apenas um grupo seletivo de sujeitos, supondo-se que nada poderia ser feito no sentido de incrementá-la no indivíduo. Para muitos, a criatividade implicava apenas um lampejo de inspiração, que ocorria em determinados indivíduos sem uma razão explicável. A partir da década de cinquenta, um interesse crescente por criatividade se fez notar e inúmeros aspectos passaram a ser pesquisados, como por exemplo, as características cognitivas, motivacionais e de personalidade de indivíduos altamente criativos; os fatores ambientais que facilitam o seu desenvolvimento e manifestação; a relação entre a criatividade durante a infância e na vida adulta; as relações entre criatividade e inteligência; bem como as principais barreiras a seu desenvolvimento.

Os enfoques psicológicos trouxeram contribuições para a melhor compreensão da criatividade, tais como: as teorias associacionistas e comportamentais por seus estudos sobre associações de ideias, a *gestalt* pela noção de pensamento produtivo, a psicanálise que acredita que criatividade era uma forma inconsciente de solução de conflitos, as teorias humanistas e seus conceitos de autorrealização etc. Todavia, nenhuma destas teorias por si só conseguiu abarcar toda amplitude do tema criatividade humana (CAMPOS e LARGURA, 2000).

Campos e Largura (2000), ao tratar das concepções atuais, relata que os temas relacionados à criatividade vêm sendo agrupados em três grandes grupos, a saber: o processo criativo, a pessoa criativa e o produto criativo.

O processo criativo sofre influência de variáveis cognitivas, motivacionais, de personalidade etc. Quanto à pessoa criativa, sabe-se que todos têm esta capacidade, ainda que suas manifestações sejam diferentes; para a realização do potencial criativo é necessário

contar com motivo, meios e oportunidades para isto. Por fim, o produto criativo (visível) deve conter novidade, relevância e elegância.

A criatividade é, sem dúvida, um dos muitos aspectos do comportamento e pensamento humano que merecem atenção constante da Psicologia, e não é de estranhar que na literatura pertinente apareçam muitas definições, como as dos autores citados abaixo por Campos e Largura (2000):

De acordo com Martinez (apud Campos e Largura, 2000) "a criatividade é expressão da implicação da personalidade de uma esfera concreta de atividade, o produto da otimização de suas capacidades em relação com fortes tendências motivacionais, em que o sujeito da atividade está envolvido como um todo".

Miel (apud Campos e Largura, 2000), ao focar o conceito de criatividade no campo educacional, esclarece que a palavra criativo não é nova na área, e seu uso passou a ser mais frequente no início da década de trinta. Desde então, diversos estudos sobre criatividade no âmbito escolar têm sido realizados. Para esta autora a criatividade é um meio de reação que está disponível para todos os seres humanos e permite enfrentar problemas, condições e oportunidades cada vez mais complexos. No contexto de ensino a criatividade pode trazer experiências emocionantes e satisfatórias tanto para o aluno quanto para o professor. É possível aumentar a criatividade na maioria dos indivíduos, colocando-se em prática o que se sabe e está presente na literatura sobre as condições que incentivam a criatividade. Desta forma podem ser oportunidades específicas para desenvolver a criatividade.

Silva (apud Campos e Largura, 2000) afirma que não se deve tratar o pensamento criativo como um dom ou talento, e sim como algo que por meio das relações estabelecidas em sala de aula pode ser estimulado ou inibido e Godoy (1996) amplia esta noção, esclarecendo que a inteligência também não é o fator-chave para que uma pessoa seja criativa, e sim que haja estímulos favoráveis em qualquer momento da vida, independentemente ainda do extrato social ao qual o sujeito pertence.

Para Noller (apud Campos e Largura, 2000) a função da escola é ensinar a pensar e isto só pode ser feito através do desenvolvimento da criatividade de cada aluno, fazendo alguma coisa acontecer dentro de cada aluno, ou seja, desenvolvendo a sua motivação interna.

A grande maioria dos alunos tem dificuldade em definir problemas e em argumentar com clareza. Isto possivelmente é um reflexo dos valores

dominantes nas escolas, onde a tônica é a reprodução do conhecimento e a memorização de fatos e conceito apenas. Pouco ou quase nada se faz no sentido de levar o aluno a pensar criativamente ou criticamente, ou treiná-lo nos passos a serem seguidos diante de um problema, para o qual não tem uma solução pronta e imediata. Tais habilidades são, entretanto, de crucial importância no processo de preparar os nossos alunos para lidar com um mundo complexo e cheio de desafios, onde tanto as tarefas da ciência, quanto da tecnologia, da produção e da liderança estão se tornando progressivamente mais complexas e exigindo progressivamente mais que os indivíduos façam uso de suas habilidades críticas e criativas. É necessário que voltemos os olhos para esta dimensão e passemos a investir maciçamente em seu desenvolvimento (ALENCAR, 1986).

Existem algumas barreiras à manifestação da criatividade dos alunos que devem ser conhecidas e progressivamente suprimidas, ou seja, eliminadas, para que a aprendizagem se torne satisfatória, ajudando o aluno a alcançar o seu potencial (ALENCAR, 1986). Dentre elas a autora destaca:

- Atitudes autoritárias por parte do professor.
- Hostilidade com relação ao aluno que questiona, que critica, que discorda.
- Pressão ao conformismo, que se manifesta através de um currículo inflexível, e de uma rotina em sala de aula que não se altera.
- Ênfase exagerada na reprodução do conhecimento em detrimento da produção do conhecimento.
- Ausência de uma preocupação em favorecer o desenvolvimento de um autoconceito positivo e sentimentos de competência escolar.
- Baixas expectativas tanto com relação ao potencial criador do aluno, quanto com respeito às suas habilidades de análise, síntese e avaliação.

No campo escolar, o professor "tem abundante oportunidade de ser criativo na maneira como lida com todas as condições mutáveis" (LARGURA e CAMPOS, 2000).

O produto da criatividade do professor são as "oportunidades" que este cria, para que o indivíduo e os grupos experimentem e aprendam com todas as variáveis presentes na sala de aula, incluindo-se o tempo, espaço, as coisas, as próprias pessoas e o professor, que podem ser

organizados e arranjados no intuito de levar o grupo à aprendizagem. (LARGURA e CAMPOS, 2000).

De acordo com o exposto podemos concluir que a estimulação da criatividade em sala de aula pode proporcionar o surgimento de novas habilidades, talentos, inovações e a possibilidade de resolução de problemas, contribuindo assim para um ambiente escolar prazeroso para professores e alunos.

4. SOBRE O ESTUDO DO LÚDICO NA ESCOLA COMO FACILITADOR E MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

O acontecimento mais importante para a criança é o ingresso na escola, pois este acontecimento é um período de socialização e desperta na criança perspectivas de alegrias e pesares. A maioria das crianças mostra-se orgulhosa de seu novo “status” e tudo que abarca: os cadernos, a pasta, o uniforme, enfim, a perspectiva da utilização do material escolar é experimentada com grande euforia. Porém, há crianças que mostram aversão pela escola, a provável causa dessa aversão pode estar ocasionada pelas atitudes de superproteção e cuidados excessivos por partes dos pais (ENDERLE, 1990).

Segundo a autora, a escola representa a entrada em um mundo diverso do da família, onde prevalece um novo código de ética com: ordem e dever, disciplina e silêncio. Nesse novo mundo um personagem aparece com vigor aos olhos da criança, o professor. Daí a importância estrutural psicológica do professor na formação da criança é essencial, pois um professor fraco e inseguro, impaciente e tecnicamente despreparado constitui-se não só em má influência, mas também, em um grave fator patogênico responsável pelo fracasso escolar.

De acordo com Vygotsky (apud Oliveira, 1998), o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então, por isso, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído como ponto de partida do nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada do nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de criança e seu nível de potencia.

Enderle (1990) lamenta que a escola introduza tantos obstáculos ao desenvolvimento pleno da criança, pois, é na escola que ela passa uma parte considerável da sua vida. Isto, não quer dizer, que a escola seja a única responsável pelo desenvolvimento, mas cabe considerar toda uma estrutura social que envolve a família e a escola. Já para Vygotsky (apud Oliveira, 1998), existe uma forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com o seu ambiente sociocultural.

Quando fala em cultura, Vygotsky (apud Oliveira, 1998), não está citando apenas fatores relacionados como, país onde o indivíduo mora, seu nível socioeconômico e a

profissão de seus pais. Ele está falando do grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados.

A interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (VYGOTSKY apud Oliveira, 1998, p. 38).

A cultura irá influenciar, segundo Kishimoto (2000), na visão de vida de cada indivíduo, orientando o fazer e o imaginar individual, e assim interferindo na própria educação da sensibilidade, ampliando ou congelando suas possibilidades. Atualmente, sabe-se que o desenvolvimento intelectual não consiste em acumular informações, mas, sim, em reestruturar as informações anteriores, pois o conhecimento é adquirido por um processo de natureza assimiladora e não registradora.

Para Rogers (1973) ensinar e transmitir conhecimento tem sentido num meio imutável. Eis porque essa tem sido uma função inquestionada durante séculos. Mas, se há uma verdade a respeito do homem moderno, é que ele vive num meio continuamente em mudança.

Rodrigues e Nunes (2010) discorrem que a sociedade moderna vive em um período de grandes mudanças. Nos últimos anos, abranja-se o avanço tecnológico, conectando as pessoas ao mundo mais rapidamente, além das transformações nas relações e nas suas configurações. Todo esse movimento se reflete na criança e no seu desenvolvimento, modificando assim, suas relações com o mundo e consigo mesma.

A criança ao longo de seu desenvolvimento, marcado pela interação verbal com adultos e crianças mais velhas, vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural e lingüístico de que faz parte. Mas os significados continuam a ser transformados durante todo o desenvolvimento do indivíduo, ganhando contornos peculiares quando se inicia o processo de aprendizagem escolar (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1998, p. 50).

Enderle (1990) cita o autor Freinet o qual chama a escola tradicional de escolismo, ou seja, “escola estéril”. Ele caracteriza o escolismo como: superpopulação nas salas de aula; pátios para recreio estreitos; muros altos, janelas com grades, sem vegetação e salas de aulas pequenas. Para ele este ambiente leva as crianças a perturbações coletivas por contágio e dificuldade de desenvolver plenamente a psicomotricidade. Também ocasiona irritabilidade e

frustração aos professores, os quais ficam sobrecarregados emocionalmente, e não veem outra saída senão criar uma disciplina corretiva violenta. A criança será pouco a pouco teleguiada, aprenderá o alinhamento e a marcha da fila, em silêncio e de braços cruzados, pois esse ambiente faz com que a criança habitue paulatinamente a renúncia de sua liberdade.

Ele também aponta o caráter incompreensível dos manuais, desprovidos de sentido, feitos somente para serem lidos, copiados e decorados, impondo uma quantidade absurda de exercícios, levando os pais a se tornarem cúmplices, resolvendo eles próprios os deveres das crianças.

A esse respeito Rogers (1973) nos traz grande contribuição quando diz: enfrentamos, a meu ver, situação inteiramente nova em matéria de educação, cujo objetivo, se quisermos sobreviver, é o de facilitar a mudança e a aprendizagem. A facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz.

Na medida em que a criança se desenvolve, modifica-se também seu organismo, suas proporções físicas, suas capacidades mentais, seus interesses, seu comportamento motor, emocional, social, etc. (ENDERLE, 1990).

Toda criação é a ordenação de uma ideia, de um sentimento, expressão do diálogo entre o homem e o mundo que o rodeia. Mas este diálogo, fruto de uma elaboração única e pessoal, dá-se também dentro de um todo social (KISHIMOTO, 2000).

As representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses sistemas de representação da realidade consistem numa espécie de “filtro” através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele. Quando um indivíduo vê, por exemplo, um avião, ele é capaz de interpretar esse objeto como um avião e não como um amontoado de informações perceptuais (linhas, formas, cores, sons) caóticas ou não compreensíveis. O conceito de avião, construído socialmente, consiste numa representação mental que faz a mediação entre indivíduo e o objeto real que está no mundo (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1998, p 35-36).

Os elementos mediadores na relação entre homem e o mundo - instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significados culturais - são fornecidos pelas relações entre os homens (OLIVEIRA, 1998).

Os mediadores relacionados ao lúdico, o brinquedo, o brincar e o jogo, têm caráter estimulatório proporcionando um ambiente favorável para o desenvolvimento do aprendiz.

A estimulação ambiental é um fator importante no desenvolvimento. O desenvolvimento consiste em mudanças de comportamento resultante de processos internos ao organismo e de eventos ambientais (BARROS, 2002). Neste sentido, Kishimoto (2000) aponta que criança precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia.

Psicólogos e educadores insistem no fato de que tais estímulos vão determinar nosso desenvolvimento intelectual e que o nível de inteligência que atingimos quando adultos não é determinado pela hereditariedade, mas sim pela nossa experiência inicial, da estimulação precoce que recebemos do ambiente (BARROS, 202).

Segundo Rodrigues e Nunes (2010), o homem é compreendido em sua totalidade biopsicossocial como um ser com potencial, consciente, responsável, particular e com formas próprias, que se constrói na relação com o outro. O objetivo principal é ajudar a criança a tomar consciência de si mesma e da sua existência em seu mundo.

Para a criança, as linguagens expressivas são instrumentos fundamentais no processo de construção do pensamento e da própria linguagem verbal.

Antes de a criança dominar a linguagem, de acordo com Vygotsky ela demonstra capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos para conseguir determinados objetivos, como por exemplo: subir em uma cadeira para pegar um brinquedo que não está ao seu alcance (OLIVEIRA, 1998).

As interações das crianças são permeadas de criatividade e complexidade, pois como propõe Prado (citado por Gomes, 2006, p.20) “as mesmas não só imitam ou reproduzem aquilo que aprenderam ou vivenciaram, mas também, criam, alargam, condensam, intensificam e conduzem para novos caminhos e novos significados”. De tal modo, a criança se expressa, descobre, experimenta, desenvolve, forma e reforma conceitos, distinguindo seus desejos, necessidades e fantasias da realidade (RODRIGUES e NUNES, 2010, p 190).

Segundo Rogers (1973) as aprendizagens mais notáveis são verificadas em um clima onde o professor tem atitudes de facilitação as quais não se restringem apenas nos estudos básicos (ler, escrever e contar), mas sim quando elas são significativas, de caráter pessoal como: independência, autoiniciativa, responsabilidade e liberdade de criar. E desta forma, a utilização de recursos lúdicos é indispensável e tem o intuito de facilitar o processo de desenvolvimento tanto interior como exterior do indivíduo.

Hoje, a imagem da infância é enriquecida, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 2000). Sendo assim, a promoção de atividades que favorecem o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica (OLIVEIRA, 1998).

As evidências são claras, para Rodrigues e Nunes (2010), o brincar desenvolve diversas áreas, a criança aprende a manipular símbolos e a pensar abstratamente. A partir dessa dinâmica, ela tem noção de si mesma como ser agente e criativo, tornando o brincar uma linguagem essencial para o seu desenvolvimento, pois nesta atividade ela produz e reproduz emoções, possibilitando nomear e organizar seu mundo. É neste aspecto que o lúdico deve ser utilizado de forma significativa no contexto escolar.

Para Kishimoto (2000), quando as situações lúdicas são criadas pelo adulto com vista a estimular determinados tipos de aprendizagem, surge à dimensão educativa, com isso, o uso do brinquedo/jogo educativo são instrumentos para situações ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Utilizar o jogo, na educação infantil significa levar condições para aumentar a construção de conhecimento, introduzindo propriedades do lúdico do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

“Para ensinar uma atividade a uma criança, precisa-se saber como a criança é, se está madura para tal atividade, como motivá-la, quais os melhores meios para ensiná-la e de tornar duradoura a aprendizagem” (BARROS, 2002).

Comparada com a situação escolar, a situação de brincadeira parece pouco estruturada e sem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento, no entanto, o brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento. Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de “faz-de-conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedos, mas a brincadeira de “faz-de-conta” é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento, numa situação imaginária como o da brincadeira de “faz-de-conta”, ao contrário, a criança é levada a agir num mundo imaginário (o “ônibus” que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo), onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros, etc.) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras da sala onde ele está brincando de ônibus, as bonecas, etc.). O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Mas além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do “faz-de-conta” há regras que devem ser

seguidas. São justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1998, p.65-67).

Ao brincar de “faz-de-conta” a criança aprende a criar símbolos, elemento que garante a racionalidade do indivíduo. Para Kishimoto (2000), a brincadeira do “faz-de-conta” não só permite a abertura do imaginário, como também a expressão de regras implícitas. É modificando o significado de objeto e de situações, e criando novos significados, é que se desenvolve a função simbólica.

Segundo Rodrigues e Nunes (2010), no brincar, a criança proclama seu poder e sua autonomia, explora o mundo, compreende e assimila gradativamente suas regras e padrões, absorve esse mundo em doses pequenas e toleráveis. É por meio desta atividade que as crianças aprendem regras, limites de forma voluntária e prazerosa. A criança é motivada a brincar por meio de processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades e não só para “passa o tempo”. Na realidade, os momentos do brincar são oportunidades de aprendizagem “disfarçadas”.

O que na vida real é natural e passa despercebida, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1998, p. 65-67).

Ao assumir a função lúdica e educativa, Kishimoto (2000) aponta que o brinquedo educativo merece certas considerações como: função lúdica, o brinquedo proporciona diversão e prazer; função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o sujeito em seu saber, seus conhecimentos e sua preocupação ao mundo.

O jogo e o brinquedo não representam para a criança e o adulto a mesma coisa, pois o jogo para o adulto é um divertimento como um passatempo com que ocupa o seu lazer, e para a criança representa um momento de euforia.

Brincar não é ficar sem fazer nada, pois ensina a criança a viver.

De acordo com Kishimoto (2000), o jogo não pode ser aceito como divertimento ou brincadeira para ocupar do tempo, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo,

afetivo, social e moral. Durante as influências proporcionadas pelos jogos, existe um respeito mútuo entre o mediador e a criança, dentro de um clima afetivo, onde ela constrói seu conhecimento social, físico e cognitivo. O jogo livre de pressões e avaliações cria um clima de liberdade, facilitando a aprendizagem e estimulando a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão. Sendo assim, as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem, superando obstáculos, tanto cognitivo quanto emocional. Durante o jogo, a criança motivada fica também mais ativa mentalmente. Por este motivo o jogo é um recurso primordial do qual o mediador pode fazer uso para ajudar as crianças com dificuldade de aprendizagem, e fazer com que elas se tornem sujeitos pensantes, participantes e felizes.

Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social de que necessita de aprendizagem (BROUGÈRE, 1998). Ao contrário do que muitas pessoas pensam o brincar pode ser um ato sério, considerando que a criança o faz de modo compenetrado.

Através de brinquedos e brincadeiras, segundo Kishimoto (2000), é que a criança desenvolve um canal de comunicação, um diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e relações de confiança com ela mesma e com os demais. O brincar da criança não está preso somente no presente, mas também tenta resolver problemas do passado e ao mesmo tempo projeta para o futuro. A manipulação do brinquedo leva a criança a ação e representação, a agir e imaginar, usando o brinquedo como seu parceiro da brincadeira.

O brincar é um meio de comunicação onde a criança sai de uma situação centralizada em um objeto, para torná-lo um mediador entre ela e seu mundo. No brincar a criança caracteriza o seu ser, seu estado: das emoções, dificuldades, vivências, formas de ver e relacionar-se com o mundo e do estado de desenvolvimento físico, mental e emocional (RODRIGUES e NUNES, 2010).

Atualmente, verificam-se alterações sociais e econômicas e na concepção de ser criança, alterando o conceito de brincar e os brinquedos. Para compreender a complexidade do brincar contemporânea, é necessário um olhar penetrante no passado, procurando observar as importantes características do brincar e da criança em cada contexto histórico. Nos dias de hoje, esta atividade vem sendo cada vez mais esquecida e abandonada pela sociedade, pois é substituída por outras atividades como: assistir televisão, jogar videogames e usar o computador como forma de preencher o tempo em que ficam em casa (RODRIGUES e NUNES, 2010, p.190).

O facilitador que cuida, que preza, que confia no aprendiz, cria um clima de aprendizagem tão diferente do de uma sala de aula usual (ROGERS, 1973). O mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2000).

Segundo Kishimoto (2000), o jogo como agente da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante coligado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a ser vinculado na escola, além de poder estar gerando o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas.

Seria de todo improvável pudesse alguém assumir as três atitudes descritas ou aventurar-se a ser um facilitador de aprendizagem se não começasse por ter uma profunda confiança no organismo humano e nas suas potencialidades. Se desconfio do ser humano, antes devo empanziná-lo de informações da minha própria escolha, a fim de que não tome um caminho errado. Mas se acredito na capacidade de cada um desenvolver sua potencialidade individual, proporcionar-lhe-ei todas as oportunidades e lhe permitirei a escolha de vias próprias e sua direção pessoal na aprendizagem (ROGERS, 1973, p.119).

O brincar é uma ação mediada pelo contexto sociocultural e o significado construído pela criança sobre a função de determinados objetivos e da sua participação em certas brincadeiras, não é estático (RODRIGUES e NUNES, 2010). Neste sentido, vários estudos, principalmente de Piaget e Vygotsky, referem-se à relevância do jogo como promotor de aprendizagem sejam elas de conteúdos sistematizados ou não pela escola (KISHIMOTO, 2000).

A ideia de um ser humano relativamente fácil de moldar e dirigir a partir do exterior foi progressivamente substituída pela idéia de ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos e configurações de estímulos. É esta perspectiva que, segundo Coll, tem contribuído para por em relevo a inadequação de certos métodos essencialmente expositivos que simplificam os papéis dos professores e do aluno como de simples transmissores e receptores de conhecimentos, respectivamente. Esta nova perspectiva sobre a ação educativa tem servido, ainda segundo o autor, para revitalizar as propostas pedagógicas que situam na atividade autoestruturante do aluno, isto é, na atividade autoiniciada e sobre tudo autodirigida, o ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem (KISHIMOTO, 2000, p.75).

Kishimoto (2000) aponta que o jogo infantil desempenha papel importante como o motor do autodesenvolvimento e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento.

Segundo Oliveira (1998), para Vygotsky a escola e, principalmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

O jogo está presente na escola? Segundo Kishimoto (2000), sim, mas um jogo de regras marcadas, predeterminadas, em que a única ação permitida à criança é a obediência.

Com isso, é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, permitindo-lhe a desenvolver na linguagem expressiva do jogo, do desenho e da música. Facilitando o seu ingresso e a permanência na escola.

“Se queremos ter cidadãos capazes de viver construtivamente, no presente mundo em mudança caleidoscópica, só o teremos se nos dispusermos a fazer deles aprendizes auto-estimulados e auto-iniciados” (ROGERS, 1973, p. 127).

5. CONCLUSÃO

Diante de vários estudos teóricos sobre o nosso objeto de estudo: “o Lúdico”, juntamente com nossa prática nos estágios escolares, foi possível observar a importância da aplicação do lúdico na escola para o desenvolvimento intelectual e afetivo.

A partir do estudo bibliográfico que realizamos neste trabalho, tivemos a oportunidade de concluir que quando se introduz na escola o lúdico, ou seja, o jogo, o brincar e o brinquedo, é possível potencializar o processo de aprendizagem, uma vez que o lúdico, além de ser um excelente e agradável mediador da aprendizagem, é um facilitador do processo, mobilizando a zona de desenvolvimento proximal do aprendiz. Aquilo que suposta e culturalmente achamos um “passa tempo”, mostrou-se ser um objeto essencial para o ser humano, pois o lúdico é uma abertura fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais, sendo ele indispensável no contexto escolar, uma vez que, o lúdico tem o poder de desenvolver o potencial, a criatividade, a liberdade de expressão, no processo da aprendizagem.

O lúdico foi o mediador e o facilitador no desenvolvimento do trabalho realizado nas escolas, com consequências favoráveis, pôde-se observar que além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gerou prazer e promoveu a interação. Com um ambiente bem estimulado foi possível proporcionar para os alunos a oportunidade de expressar seus sentimentos internos e de desenvolver o potencial, a criatividade e a transformação da identidade. Esse potencial do lúdico no processo de aprendizagem proporcionou-nos oportunidade de observar na experiência de estágio que realizamos na área de Psicologia Escolar e Educacional, que embora não foi objeto de estudo dessa pesquisa, mas de motivação para aprofundar mais sobre esse assunto. Nessa experiência de estágio utilizamos do lúdico para trabalhar aspectos importantes da aprendizagem com alunos de uma escola municipal de Barbacena, Minas Gerais.

O lúdico favorece todas essas mudanças. Ao brincar a criança está em contato com o outro, ela encontra-se no processo de interação dividindo e partilhando suas ideias; nas brincadeiras do “faz-de-conta” seu parceiro, geralmente, é o brinquedo, desenvolvendo e ampliando sua imaginação, sendo assim, a criança entra no mundo da fantasia e isso faz com

que ela alimenta seus sonhos, sentimento essencial para o desenvolvimento e a busca de seus ideais.

É através das brincadeiras que podemos fazer com que a criança perceba e reflita sobre seus erros, podendo assim desconstruir e construir aquilo que se encontra bloqueado na memória de maneira prazerosa e harmoniosa que o brincar proporciona. Os jogos e as brincadeiras estão presentes na vida cotidiana, especialmente na das crianças, por isso, a presença do lúdico na sala de aula é de grande importância, pois a criança irá imaginar, sonhar, divertir-se e, sobretudo, aprender.

Atualmente, a preocupação com os conteúdos e com as metodologias que as instituições escolares se apropriam passivamente, sendo depositários de informações, causa nos alunos desmotivação e desinteresse. O aluno torna-se um sujeito alienado e subordinado ao professor.

Não podemos esquecer de que os alunos precisam de estímulos para que se envolvam mais afetivamente com a escola e, assim, desenvolver-se intelectualmente. Ao estabelecer a utilização do lúdico no ambiente escolar, não se transforma e nem muda a metodologia escolar, mas acrescenta-o como facilitador e mediador, pois o jogo é uma atividade lúdica de muito proveito no contexto escolar. O professor deve trabalhar como facilitador usando “o jogo” como mediador, sendo uma atividade lúdica obtido por regras, com tempo e espaço programado. Através do jogo o sujeito deixa de ser passivo e torna-se mais ativo, ao submeter à regra do jogo desenvolve o que chamamos de “limite”, ou seja, saber espera à hora e o tempo no momento certo.

Crianças e adolescentes gostam de lidar com desafio, então, o jogo é um instrumento essencial para ser introduzido no ambiente escolar. O professor ao desenvolver atividades lúdicas com objetivo de promover competição, usando o jogo como um mediador, proporcionará aos alunos motivação e interesse em concluir e até mesmo em ganhar a partida. Sabemos que os “jogos de desafio”, por exemplo, não estão presentes na metodologia escolar, mas o professor tem poder de introduzir em sua disciplina esta atividade lúdica. Em suma, a atividade lúdica promove o bem estar e faz com que o professor alcançando o objetivo proposto pela instituição.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice, M. L. Soriano de. **Criatividade e Ensino**. Vol. 6, n.2, Brasília, 1986.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931986000100004&lang=pt> Acesso em 05 de outubro de 2015.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2002.

BROUGERE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. R. Fac. Educ, São Paulo, v. 24, n.2, p. 103-116, jul/dez, 1998.

BUENO, Silveira. **Mini Dicionário da língua portuguesa**. Editora FTD. Edição Revista e Atualizada. São Paulo; 2000.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Aprendizagem: Conceito e Características. Editora Vozes. Petrópolis; 2003.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Produtos da Aprendizagem: Aprendizagem Cognitiva. Editora Vozes. Petrópolis; 2003.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Introdução ao estudo da motivação. Editora Vozes. Petrópolis; 2003.

CAMPOS, Kelly Cristina de Lara; LARGURA, Walmor de Almeida Nogueira. **Criatividade na formação de psicólogos**: Percepção de alunos. Psicologia Escolar e Educacional. V.4, n.2, Campinas dez. 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572000000200002&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso em 12 de setembro de 2015.

ENDERLE, Carmem. **Psicologia do desenvolvimento**: o processo evolutivo da criança. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GREGÓRIO, Sérgio Biagi. **Aprendizagem**. Dicionário enciclopédico, s.d. Disponível em: <https://sites.google.com/site/dicionarioenciclopedico/aprendizagem>. Acesso em 1 de outubro de 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1998.

RODRIGUES, Priscila; NUNES, Arlene Leite. **Brincar: um olhar gestáltico**. Revista da Abordagem Gestáltica - XVI (2) 189-198, jul-dez, 2010.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Tradução de Edgar de Godói da Mata Machado. 2 ed. Belo Horizonte: interlivros, 1973.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

SILVA, Eli Maria da. **A motivação enquanto elemento facilitador na aprendizagem da língua inglesa**. Paulo Afonso; BA, 2010. Disponível em :
<http://201.59.77.242/biblioteca/pdf_monografias/letras/2010/5164.pdf> Acesso em 17 de outubro de 2015.

STRYJER, Eloane Concílio. **Vida em Movimento – Guia de Carreiras e Saúde**. Motivação. Rio de Janeiro; EBS Editora Biologia e Saúde, s.d.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em:
<http://www.usjt.br/cursos/lacce/pedagogia/noticias/2011/educadores/MEC_Carl_Rogers.pdf> Acesso em 13 de outubro de 2015.