

ATIVIDADES LÚDICAS E JOGOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosilda Maria Alves (FACINTER/IBPEX)

GT 08 - Educação Infantil e Ensino Fundamental

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o tema: "Atividades Lúdicas e Jogos no Ensino Fundamental". Assim sendo, este estudo apresenta como as brincadeiras, jogos e música são utilizados como instrumento metodológico no aprendizado da disciplina Gramática na 5ª série do Ensino Fundamental.

É sabido, que não existe melhor maneira de se aprender um conteúdo que não seja de uma forma lúdica e natural a melhor saída: a música, o jogo é claro! A quantidade de informações que os professores, com toda a dedicação e boa vontade, tentam transmitir é realmente um obstáculo bastante difícil de se superar.

Mas também, por experiência própria e confrontando com a de outros, descobri que se progride mais no idioma à medida do nosso entusiasmo. Por isso, a utilização de músicas e jogos, por serem lúdicos, são altamente recomendados e pode ser a pitada de motivação que os alunos aguardam para revelar todo seu potencial.

Partindo da premissa de que o indivíduo só é completo quando brinca, procurei ministrar aulas em duas Turmas A e B numa Unidade Escolar Estadual na cidade de Teresina, para o experimento foram escolhidas duas turmas aleatórias e foram ministradas aulas com e sem o lúdico para verificar como se daria a evolução da turma no processo ensino-aprendizagem, a seguir este laborioso estudo onde ratifico a vantagem de se utilizar o lúdico como instrumento metodológico.

2 LÚDICO: UMA FORMA DE APRENDER

O lúdico possui um caráter competitivo, e certamente o possui, mas ao contrário dos objetivos da competição que visa rendimento, o lúdico nas brincadeiras propicia momentos de distração, descontração e fantasia e contribui para o aprendizado, sendo assim uma forma de aprender. Segundo ALMEIDA (1998, p.123) "o bom êxito de toda atividade lúdico-pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor".

É baseado neste contexto que se deve buscar uma nova proposta, e que esta aproveite de forma consciente o lúdico como instrumento metodológico durante as aulas, possibilitando um desenvolvimento que respeite a criança e o adolescente.

Queremos, assim, criar ludicamente um ambiente de aprendizagem crítica e participativa, tendo como base uma das perspectivas levantadas por KUNZ (1996, p.101) "crítico-emancipatória e que busca alcançar, enquanto objetivos primordiais do ensino, e através das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia [emancipação], a competência social e a competência objetiva. Esta última,- a competência objetiva – significa na prática, a instrumentalização específica de cada disciplina. Ou seja, onde o saber cultural, historicamente acumulado, é apresentado e criticamente estudado pelo aluno".

A competência social é importante, pois fornece e desenvolve subsídios para que os alunos possam compreender o contexto em que estão inseridos, refletindo sobre ele.

Dessa forma procuramos desenvolver um caminho para o saber que não necessariamente isole os alunos das intenções políticas ou dos modismos, o que seria muito difícil, mas sim desenvolver um caminho para o saber que possa promover a formação de indivíduos independentes, e que consigam refletir sobre si e sobre o mundo em que vivem.

Na escola, as crianças muitas vezes perdem o direito a brincadeira pois , segundo se

sabe, a escola é um lugar para estudar e não para brincar. Acredita-se que quem pensa dessa maneira pode estar errado, pois com certeza perde um elemento de grande ajuda no processo de ensino-aprendizagem: o lúdico. Se observarmos como a criança valoriza a brincadeira iremos ver o quanto esta lhe é relevante, pois faz parte do seu mundo.

Há muito tempo já havia sido descoberta a importância das brincadeiras e dos jogos, onde “entre os egípcios, romanos e maias, o lúdico se destacava em importância, pois era através dos jogos que as gerações mais jovens aprendiam com os mais velhos os valores e conhecimento de sua cultura.” (SOUZA, 1996, p.343).

Nos dias atuais não vemos mais isto acontecer, pois ninguém mais tem tempo para brincar com seus filhos, o que se vê é cada vez mais um número maior de escolinhas de esportes, escolas de línguas, de computação, de danças, entre outras e o tempo de brincar fica cada vez mais escasso.

Mesmo sabendo que o lúdico facilita a aprendizagem, as brincadeiras e o jogo na escola ainda são marginalizados, pois, apesar de serem reconhecidos “como meios de comunicação e expressão, é ainda bastante sutil a sua legitimidade enquanto elementos educativos dentro da escola, possivelmente, por obterem ainda uma conotação sem significado, voltados para a não seriedade”.

Fica difícil dar um caráter mais sério às brincadeiras sem descaracterizá-las, sem que percam o efeito que objetivam sobre os alunos. Não são as brincadeiras ou os jogos que devem mudar arriscando perder seu caráter lúdico, o que deve mudar é a forma como as pessoas encaram a entrada destas atividades na escola.

Quando o aluno entra na escola já estamos afirmando que ele está exposto a prática pelo rendimento, sendo que entendemos por rendimento atividades humanas bem sucedidas em relação a um objetivo proposto.

A perspectiva em que vemos o rendimento é diferente da sociedade, pois não objetivamos preceder etapas, ou seja, tornar a criança um adulto precoce, mas sim em aproveitar ao máximo o que cada etapa do desenvolvimento natural da criança pode oferecer. É necessário dizer que como seres humanos somos diferentes uns dos outros tanto em capacidade intelectual tanto em capacidades motoras, sendo preciso respeitar os limites de cada indivíduo mesmo estando estes na mesma fase de desenvolvimento.

Não há mais como ausentar o lúdico do processo pedagógico, pois ele é o agente de um ambiente motivador e coerente. Ao se separar as crianças do ambiente lúdico estamos automaticamente ignorando seus próprios conhecimentos, pois quando a criança entra na escola ela já possui muitas experiências que lhes foram proporcionadas através das brincadeiras e do jogo.

As crianças envolvidas pela atividade lúdica sentem-se mais livres para criticar, argumentar e criar. Mas quando estão expostas aos métodos tradicionais de educação onde o aluno nada mais é do que um consumidor de informações prontas, ou como cita Freire apud Souza (1996, p.390) “o que se adapta, ou seja, mero objeto do processo” ela se torna apática ao conhecimento, como se o que estivesse aprendendo não tem relevância para o seu mundo.

O jogo segundo Schwartz (1998, p.30) possui duas funções, sendo uma delas, o lúdico quando propicia a diversão e o prazer e, a outra, quando educacional servindo para complementar o conhecimento do indivíduo.

É necessário então que o educador entenda os anseios das crianças para compreender a importância do lúdico, quando tiver feito isso terá uma tarefa muito mais difícil que é o de associar o lúdico ao conteúdo a ser ministrado, sem que os dois percam suas essências sendo sacrificados o menos possível. Mas quando há o equilíbrio entre as duas funções consegue-se o jogo educativo. (SCHWARTZ, 1998, p.36).

Não devemos nos iludir e transformar todas as brincadeiras e o jogo em processos

educativos metódicos e repetitivos, pois ao fazer isso podemos perder as características próprias de recreação, diversão e uso da imaginação do lúdico e com isso ainda afastar o interesse da criança da aula.

A conseqüência disso segundo Lebovici e Diatkine apud Souza (1996, p.436) seria que a criança "apesar de brincar com estes jogos educativos, num determinado momento ela interrompe indagando: 'bem, agora vamos brincar?'"

A criança vive em um mundo diferente do adulto e para que tenhamos acesso a esse mundo o lúdico é fundamental, pois, através de vivências lúdicas até nós mesmos podemos voltar a imaginar como realmente é brincar quando criança e o que esperam as mesmas das atividades que as ocupam.

A exploração de atividades lúdicas em estreita relação com o desenvolvimento afetivo e intelectual da criança, caracterizar-se-á em excelente recurso pedagógico na busca de valorizar o movimento, o imediato, o natural, a relação, a intensidade, a solidariedade e a auto-gestão, não representando com isto, desvencilhar o papel da escola na difusão da cultura erudita em função da cultura popular mas, sim, a conciliação destes dois pólos essenciais à emancipação do ser humano, como um ser histórico e que busca, a partir de suas raízes, transformar o mundo e ao mesmo tempo preservar a sua identidade.

Quando utilizamos o lúdico na escola estamos buscando também um resgate cultural da criança onde ela traz à escola vivências aprendidas em casa, com os amigos, na sua comunidade ou seja, resgatando movimentos muitas vezes passados e modificados no decorrer de gerações. É necessário darmos valor a estas vivências, pois se não dermos estamos desvalorizando a história e a cultura do indivíduo no contexto escolar.

Fica claro para nós a importância do lúdico na escola durante a infância, pois, percebemos que quando o interesse da criança é levado a sério podemos dar estímulos importantes no desenvolvimento dela. Afinal, trabalhamos mais e melhor se fazemos isso nos divertindo.

3 O LÚDICO: HORA DE ENSINAR X HORA DE BRINCAR

3.1 A CRIANÇA E O BRINQUEDO

As fases de brinquedos das crianças: o tempo das bonecas de pano, dos carrinhos de madeira, dos cavalos de pau, das brincadeiras de amarelinhas, das cantigas de roda, com o cenário natural da noite, e o mistério das estrelas. Este era um tempo em que a subjetividade da criança se fazia de uma criança para outra e da criança com a mãe. Tempo em que se preservava o sonho e os limites se definiam no aprendizado de uma relação que é essencialmente lúdica - a relação de uma criança com a outra.

Hoje novos tempos, a marca da industrialização, belíssimos na forma, iguais entre si e impostos à criança pelos meios de comunicação de massa. Tempos de globalização, quebra da singularidade do sujeito. Assim, a subjetivação da criança se faz num outro cenário. As brincadeiras de fundo de quintal foram substituídas e reduzidas a um quarto e a uma tela de televisão ou computador. A relação da criança não é mais com outra criança, mas com a imagem virtual.

Com isso, as emoções se perdem nesses circuitos eletrônicos e a criança passa a ter como melhor companhia, a máquina e as imagens virtuais.

Impedir as crianças de brincar, como nos diz Souza (1996, p.56), proibir a criança de brincar, tanto nega sua cultura, como nega sua infância. Nada acontece no desenvolvimento de uma criança que não passe pelo brincar.

3.2 A LUDICIDADE EM SALA DE AULA

A sala de aula tem entre outras características, o fato de se apresentar como coisa séria, não permitindo espaço para o divertimento; o rigor e a disciplina são mantidos em nome dos padrões institucionais, o que torna o ambiente infantil artificial, longe dos gostos das crianças.

O brincar se resume em ouvir histórias ou cantar algumas músicas. A hora do recreio e a hora da saída se tornam os únicos momentos em que as crianças desnudam da responsabilidade da escola para permitir-se brincar e ser criança.

Diante disto, a escola precisa se dar conta que através do lúdico as crianças têm chances de crescerem e se adaptarem ao mundo coletivo. O lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto de divertimento ou como forma de descarregar tensões, mas também como uma forma de penetrar no âmbito da realidade, inclusive na realidade social. Sobre o aspecto lúdico-sociedade, Silvers (1982, p.110) nos diz que:

“brincando(...) as crianças aprendem(...) a cooperar com os companheiros(...), a obedecer as regras do jogo(...), a respeitar os direitos dos outros(...), a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas(...), a dar oportunidades aos demais(...), enfim, a viver em sociedade.”

A questão fica sobre o fato das escolas afastarem o lúdico da vivência dos alunos em sala de aula ao invés de aproveitarem como instrumento facilitador da aprendizagem, o que demonstra uma postura que nega a cultura infantil. Como nos diz Santo Agostinho apud Santos (1997, p. 45): "o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação".

Vendo a escola como espaço de criação e não de reprodução, Souza nos chama atenção quando diz:

“A negação da possibilidade da vivência do lúdico pelas crianças, sua não consideração pela escola, contribui para que esta colabore não na montagem de um verdadeiro 'teatro infantil', onde 'atores' interagem, criam coletivamente, mas sim de um teatro de bonecos, onde são encenados, diariamente, tristes espetáculos de ventriloquia.” (1996, p.103).

Nessa perspectiva, observa-se que a escola pode contribuir para a formação de bonecos manipulados, moldados de acordo com os padrões exigidos pela sociedade capitalista e injusta, negando-lhe o processo de criação e descoberta do mundo onde interage, prevalecendo os interesses da escola e não de um indivíduo que pode pensar, refletir e agir.

Em contrapartida, não devemos negar que a escola tenha também o seu lado sério; o problema é a forma pela qual ela interage com as crianças. O fato de apresentar-se séria não quer dizer que ela deva ser rigorosa e castradora, mas que ela consiga penetrar no mundo infantil para a partir daí, poder desempenhar a sua real função de formadora afetivo-intelectual. Para tanto, é necessário que a mesma busque valorizar a seriedade na busca do conhecimento, resgatando o lúdico, o prazer do estudo, sem contudo reduzir a aprendizagem ao que é apenas prazeroso em si mesmo.

3.3 EDUCAÇÃO LÚDICA

Segundo Almeida (1998, p.13):

“A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo.”

Por meio de uma brincadeira de criança, pode-se compreender como ela vê e constrói o mundo - o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que tem dificuldade de traduzir em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, embora ela e os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando participa de uma brincadeira, em parte para preencher momentos vagos, sua escolha é motivada por processos internos, desejos,

problemas, ansiedades. O que se passa na mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo que não a entendemos.

Talvez a lição de maior valor que as crianças podem aprender brincando seja que, quando perdem, o mundo não acaba. Se a criança perde o jogo, pode ganhar no próximo, ou no seguinte. Perdendo em jogos que podem ser disputados de novo ou vencidos, as crianças entendem que, apesar dos reveses temporários na vida, ainda podem ter sucesso, inclusive na mesmíssima situação em que experimentaram a derrota. Muitas crianças que não tem grandes oportunidades de brincar e com as quais raramente se brinca sofrem grave interrupção ou retrocesso intelectual, porque, na brincadeira e por meio dela, a criança exercita seus processos mentais. Sem esse exercício, seu pensamento pode permanecer superficial e pouco desenvolvido. O desenvolvimento da linguagem também é favorecido se o adulto participar com o filho de conversas prolongadas, num nível apropriado.

Brincar é muito importante, porque enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos mais necessários a esse crescimento, como a persistência, tão relevante em todo aprendizado.

Dizer simplesmente a uma criança que o importante é "competir" não dará a essa mensagem um impacto real. Ninguém adquire atitudes apenas porque lhe dizem que elas são desejáveis. A criança só pode transformar essas atitudes em parte de sua vida participando de situações que as exigam e que também demonstram suas vantagens.

Os jogos constituem um fator indispensável para o desenvolvimento intelectual, motor e afetivo da criança. Eles são a sua via natural de auto-expressão. Os jogos permitem-lhe explorar e entender o mundo que a rodeia através de todos os seus sentidos e proporcionam-lhe os meios para expressar as suas ações, sentimentos e idéias.

Quando os pais participam nos jogos com os educadores, têm uma oportunidade para interagir com seus filhos de uma forma alegre e descontraída. Assim, as aprendizagens e benefícios que derivam deles surgem de maneira natural e sem coação.

Segundo Brotto (1999) por meio dos jogos, a criança aprende a dominar e conhecer as partes do seu corpo e as suas funções, a orientar-se no espaço e no tempo, a amar a arte, a natureza, a manipular e a construir, a desempenhar os papéis necessários para as futuras etapas da sua vida, a elaborar as suas fantasias e seus temores, a sentir emoções, a competir, a cooperar e a solidarizar-se com os outros, a avaliar as suas tensões, a saber perder e ganhar, em suma ela pode desenvolver as suas múltiplas inteligências. Todas essas aprendizagens ocorrem num nível consciente e, durante o processo, a criança só experimenta prazer. Os jogos permitem-lhe expressar o seu impulso de auto-realização, a crescer e amadurecer num ambiente de aceitação.

Em síntese, a criança que gosta de brincar saberá desfrutar a vida, aprenderá a procurar a felicidade, sentir-se-á segura com as suas habilidades. Graças aos jogos, os pais encontrarão o prazer de divertir-se juntos, poderão recuperar as emoções que sentiam ao brincar na sua própria infância e tudo isso proporcionará um forte laço de ternura e alegria entre ambos.

A postura do professor frente a esse trabalho é fundamental. O professor precisa adquirir o prazer de brincar e se envolver nesta atividade, para que o aluno aprenda a curtir esse momento. Todas as dificuldades de relacionamento não são resolvidas neste momento, por isso é de extrema importância os alunos perceberem que seus professores curtem também brincar.

4 JOGOS E APRENDIZAGEM

O jogo não é um método compreendido como a realização de um caminho para chegar num determinado fim. O jogo é um caminho, ou seja, um modelo estrutural segundo o qual podemos mostrar e explicar, com determinados pressupostos, como se dá e deve ocorrer o saber filosófico. Assim, para evitar mal entendidos, considerá-lo-emos um modelo estrutural,

com pressupostos e condições filosóficas, no intuito de compreender, em última análise também o que é Hermenêutica, diferente e complementar aos métodos científico, dialético, analítico, fenomenológico.

Segundo Freire Apud Souza (1996, p.22):

“O jogo não constitui a panacéia da educação. Mas, sem ele, perde-se o fio que conduz à eletricidade. O ensino escolar não pode se esgotar em si mesmo. Por definição o que se aprende na escola é para ser exercido fora dela, na vida de cidadão. Portanto, acho bastante plausível a idéia de acabar com o modelo atual da escola.”

Por jogo aqui compreendemos o lúdico, o cômico, o dramático, o literário. Muito mais que um ‘mero fazer de conta’ o jogo possui uma dimensão fixa, objetiva, com regras próprias, tempo limitado, espaço demarcado, ocorrendo na mais absoluta seriedade - embora seja um jogo. Contudo, ele só acontece com as dimensões subjetivas tais como a liberdade, correr o risco, consciência que apenas após ter jogado saberá o resultado ou qual foi o processo experiencial. Com a noção de jogo conservamos os principais ganhos da modernidade: a objetividade científica e a subjetividade. Nesse sentido, só joga em sentido autêntico quem se propõe jogar.

Distingue-se o jogo do jogador em seu comportamento subjetivo. No jogo, enquanto comportamento lúdico, não desaparecem todas as referências finais - regras - que permanecem, por assim dizer, suspensas, pois quem joga sabe que o jogo não é mais que jogo e este só cumpre “o objetivo que lhe é próprio quando o jogador se abandona totalmente no jogo” (GADAMER, 1990, p.43). A relação que o jogador possui com o jogo é diferente de sua relação com outros objetos (pessoas inclusive). Nesse sentido não é possível mostrar o sentido do jogo independentemente do jogador e vice-versa. Ou seja, não é possível objetificá-lo totalmente.

Pode-se afirmar que o “sujeito do jogo não são os jogadores senão que por meio deles o jogo simplesmente acede à sua manifestação”. É por isso que não devemos compreender o jogo como um simples desempenho de uma atividade teleologicamente pré-determinada, como ocorre com o método dialético hegeliano, por exemplo. O sujeito é o jogo em si mesmo, joga e é jogado nele mesmo sendo necessário que haja no jogo um “outro que jogue com ele e responda às suas iniciativas com suas contra-iniciativas”. O jogo apresenta uma tarefa particular ao que joga onde este não pode abandonar-se, simplesmente, à sua liberdade ao jogar. No jogo cultural ou dramático necessita-se de uma comunidade ou um espectador para que aconteça de modo autêntico. A representação de um mito, por exemplo, não é um simples jogo “no sentido de que os jogadores que participam se esgotem por assim dizer no jogo representador e encontrem nele uma auto-representação acrescentada; são formas em que os jogadores representam uma totalidade de sentido para os espectadores”. Metodologicamente o jogo assemelha-se ao movimento antitrágico das tragédias gregas.

O jogo deve ser compreendido como um processo medial, mais que um simples instrumento. O ‘ser’ do jogo não está na consciência ou na conduta de quem joga, mas que pelo contrário atrai este ao seu círculo e o enche de seu espírito. O jogador experimenta o jogo como uma realidade que o supera.

No jogo não há uma simples representação e auto-reconhecimento, mas construção que não resulta apenas da atividade subjetiva nem da passividade objetiva, mas da inter-relação e imbricação dessas duas polaridades. Também a interpretação é uma recriação, porém, esta não se guia por um ato criador precedente, senão pela figura da obra já criada, que cada qual deve representar de como ele encontra nela algum sentido. Construção no sentido de que a experiência do espectador em relação ao drama ou ao texto, leva a uma vivência enquanto produto da relação que faz ao interpretar ou assistir um drama.

O assistir a um drama, por exemplo, é algo mais que a simples co-presença com algo

que também está aí. Assistir quer dizer participar. O que está entre o falar e o ouvir do compreender Riedel (1990, p.45) designa como a dimensão acroamática que, originalmente, no grego, significa deixar ouvir, sentir, ouvir no sentido de estar atento o que revela o aspecto passivo do conhecimento humano. A concepção de jogo, enquanto estrutura epistemológica da experiência artística, acena para o sentido humano da “indiferença-ativa” ante uma obra de arte. Sentido esse que, ontologicamente, pertence à filosofia, mas pouco desenvolvido.

Não há uma separação entre sujeito e objeto no jogo enquanto método do saber. Entre ambos há uma relação de pertença mútua. Para compreender o conceito de pertença “será conveniente que observemos a dialética peculiar, contida no ouvir”. Nessa perspectiva, “está o fato de que quem é interpelado tem de ouvir, queira ou não. Não pode apartar seus ouvidos, tal como se aparta a vista de outra coisa, olhando determinada direção (...) enquanto nenhum dos demais sentidos participa diretamente na universalidade da experiência lingüística do mundo, já que cada um deles abarca tão-somente o seu campo específico, o ouvir é um caminho rumo ao todo, porque está capacitado para escutar o lógos”. E talvez, contra a ‘tirania do olhar’ devêssemos explorar o que está contido no ‘ouvir’ como instrumento metodológico na construção do saber.

Ao longo da história, o prestígio dos jogos sofreu oscilações. Platão, por exemplo, os colocava em igualdade de importância com a instrução formal na transmissão de valores educativos e morais. Entre os gregos, os romanos e os maias, os jogos eram utilizados pelos mais velhos para transmitir às novas gerações valores, conhecimentos e normas sociais.

Com a ascensão do Cristianismo, os jogos caíram em descrédito e passaram a ser vistos como profanos, imorais e destituídos de qualquer significado e, somente a partir do século XVI, foram reabilitados pelos humanistas, que perceberam o valor educativo das atividades lúdicas. Reconheceram a importância pedagógica dos jogos, entre outros, Rabelais, Montaigne, Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Claparède, Maria Montessori, Jean Piaget, Wallon, Freinet e Paulo Freire.

Jogos Cooperativos X Jogos Competitivos

Ao selecionar as atividades lúdicas que utilizará, o professor poderá optar entre duas modalidades de jogos: os cooperativos e os competitivos. Apesar de serem utilizados maciçamente em sala de aula, os jogos competitivos constituem práticas discutíveis. A competitividade exacerbada pode realçar o jogar pelo jogar, em detrimento das possibilidades de alcance de objetivos maiores que a ludicidade pode oferecer.

As atividades lúdicas podem ser organizadas de forma a privilegiar a participação de todos e não o resultado.

Os Jogos e a Aprendizagem de Inglês

Cada vez mais, é enfraquecida a crença de que os jogos só se prestam para diversão dos alunos e fortalecido o entusiasmo no emprego deles em atividades de ensino-aprendizagem.

Ao propor o emprego de jogos em situações de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, Harmer (1995, p.47) afirma que, "ao levarem os alunos a desempenharem atividades comunicativas empregando essa língua, os jogos dispensam a instrução formal".

Segundo Estévez (1990, p.34), "o jogo relaxa, desinibe e favorece a participação criativa do aluno, uma vez que lhe apresenta um contexto real e uma razão imediata para utilizar o idioma". O emprego de jogos na aprendizagem de inglês terá maiores chances de ser pedagogicamente relevante se envolver atividades autênticas e acontecer de forma contextualizada. Jogos improvisados dificilmente agregarão algo.

Os Jogos e a Aprendizagem Mediada por Computador

Com o apoio de softwares educativos e da WEB, os jogos entram em uma nova fase.

Na transição de mídias convencionais para as novas mídias, foram agregados a eles características mais amigáveis, maior dinamismo e melhor apresentação estética, o que encoraja os aprendizes a interagirem e a comunicarem-se na língua estrangeira que estão aprendendo, e mais: as novas tecnologias permitem que sejam superadas as limitações relativas ao espaço e ao tempo, permitindo que a aprendizagem com o emprego de atividades lúdicas extrapole os limites da sala de aula convencional.

5 LINHAS GERAIS

É preciso juntar objetividade e sonho, para que se possa ver cada aluno com um olhar novo, percebendo-o como alguém que está hoje conosco, mas pertence ao futuro. E tem o direito de aproveitar ao máximo este seu tempo de escola para adquirir ferramentas que o ajudem no processo de compreensão do mundo, de participação social e construção de uma realidade que ainda não existe.

Assumir o compromisso com a aprendizagem dos alunos que estacionaram no percurso significa que a escola passa a se empenhar para que eles adquiram os instrumentos que ela guarda, os quais podem contribuir para que consigam uma inserção mais satisfatória em seu tempo, em sua realidade.

Se é assim, esses instrumentos, concretizados na proposta curricular da escola, constituem um núcleo privilegiado para a revisão do que seria realmente indispensável assegurar nesta retomada do percurso de aprendizagem com os alunos em defasagem idade-série. Por esse caminho, serão inevitavelmente encontrados alguns pontos de chegada, bem claros, como parâmetros primeiros, necessários mas não suficientes para estruturar uma proposta pedagógica significativa e relevante.

Será preciso priorizar princípios e delinear um certo padrão metodológico favorável à mobilização de interesses e participação no processo de ensino-aprendizagem, de forma a enfatizar processos de conhecimento e desenvolver sentimentos de segurança e auto-estima nos alunos; detalhar alvos ou pontos de chegada, explicitando os conteúdos em termos de consertos, habilidades, operações de pensamento, hábitos ou valores, e também especificando as diferentes dimensões ou níveis de sua aquisição; conhecer os alunos em suas semelhanças e especificidades, para organizar formas de trabalho que possam atendê-los individualmente, em pequenos grupos e no conjunto do grupo-classe.

Esses parâmetros possibilitam elaborar uma nova programação para essas classes, que só será inovadora se partir realmente das condições e aprendizagens prévias dos alunos, integrando tais características e seus interesses no processo de ensino-aprendizagem. Isto ainda não se fez, certamente, de modo consistente e organizado. Desta forma vamos identificar em uma escola no Piauí na cidade de Teresina, em duas turmas de uma Unidade Escolar Estadual no Bairro Mafrense, a seguinte experimentação na Turma A - utilizarei recursos lúdicos para ministrar aula, na Turma B - não utilizarei o lúdico como instrumento metodológico para ministrar aulas em séries do ensino fundamental.

O lúdico é utilizado para chamar e atrair os alunos, incluindo-os no processo pedagógico, com probabilidade significativa de sucesso, esta Proposta tem como pressupostos uma visão positiva das possibilidades dos alunos e uma aposta no crescimento da competência da escola.

Identificadas as necessidades dos alunos, o trabalho deverá desenvolver-se de maneira flexível, mas sem desvios de rumo, dentro de um padrão metodológico que se sustente em princípios norteadores claros. Assim, mobilizar interesses, ativar a participação, desafiar o pensamento, instalar o entusiasmo e a confiança, possibilitar acertos, valorizar os avanços e melhorar a auto-estima passam a ser diretrizes da atuação do professor na Turma A, numa busca de tornar significativo o processo de ensino-aprendizagem.

Como se sabe, clima de entusiasmo e realização de atividades variadas não garantem

alterações profundas no trabalho da sala de aula. Se estiver presente uma concepção de conhecimento e aprendizagem baseada apenas em transmissão e memorização, o ensino se encaminha nessa direção. Podem ocorrer discussões ou trabalhos em grupo, mas continuam com peso maior os pontos na lousa, os questionários e os resumos prontos dos livros didáticos.

O processo ensino-aprendizagem só se modifica de fato quando se compreende o conhecimento como um processo dinâmico, vivo, de interações entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido; trata-se de relações em que intervêm o sujeito, com seu conhecimento anterior, e mais todo o ambiente social, incluindo as outras pessoas e os dados novos. Nesse movimento de relações, modificam-se o sujeito e seu equipamento cognitivo, assim como se modifica o que já existe, uma vez que o objeto de conhecimento passa a ter significado, não é mais o mesmo, tem a marca do sujeito conhecedor.

Também o conhecimento socialmente acumulado e sistematizado tem marcas de seu tempo e das necessidades do grupo social que o construiu. A simples transmissão trata esses dados como prontos e absolutos, externos ao aluno: conseqüentemente, estimula apenas a memorização, o desinteresse, a passividade e a submissão, criando obstáculos ao pensamento criador. A transmissão e os livros didáticos têm o seu lugar no processo, mas não são suficientes, assim como os procedimentos técnicos que, embora necessários, não realizam milagres no ensino.

E mais, não basta apenas saber que a aprendizagem se dá por construção e interação. O professor tem de ser também um conhecedor, buscando compreender a interação dos fenômenos da realidade e a construção do conhecimento sistematizado como um processo histórico-social, que o leva a apreender as ciências não mais como blocos fechados de verdades prontas; ele tem de realizar o seu próprio movimento de elaboração, apropriando-se dos aspectos relevantes dos assuntos, ordenando a compreensão da realidade com a ajuda do novo conteúdo, dando maior sentido a seu próprio repertório de significados ou a aspectos da realidade mais ampla. Aí o conteúdo é seu, a ele sabe selecionar, dosar e propor.

Nas turmas em foco, o que se propõe são reais interações com o conhecimento nas situações de ensino-aprendizagem que organiza, o professor possibilita um caminho de elaboração e apropriação aos alunos, realizando na prática a ligação que se firma existir entre conteúdo e forma de administrar aulas.

Estes princípios gerais deverão nortear a organização das situações de aprendizagem para essas turmas, possibilitando que os alunos vivenciem situações vivas e ricas de conhecimento, com múltiplas oportunidades de diálogo e expressão, interação grupal, experimentação e manipulação de materiais, e possibilidades de observar, indagar, tirar conclusões, com este estudo pode-se organizar dados, discutir regras de trabalho e normas disciplinares.

5.1 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica apresenta a primeira parte do trabalho que desenvolveu-se e consistiu-se nas seguintes etapas pré-análise, organização e leitura geral do material; descrição analítica: estudo aprofundado e a interpretação referencial - conteúdo manifesto e conteúdo latente.

No que diz respeito ao desenvolvimento deste item, o mesmo justifica a quase totalidade da Bibliografia aqui anexada. De início, foram delimitadas ações que contribuíssem para nortear o desenvolvimento do trabalho. Leu-se alguns textos listados sobre o assunto e referenciados anteriormente. Estas leituras tiveram por finalidade obter melhor conhecimento do tema aqui proposto. O que contribuiu para delimitar ações posteriores.

No instrumento de coleta de dados foi desenvolvida a pesquisa de campo numa Unidade Escolar Estadual na cidade de Teresina - PI, utilizando também, o método

quantitativo, com duas Turmas de alunos infanto-juvenil, onde foram selecionados alunos da quinta série do ensino fundamental, tendo por finalidade estudar as dificuldades que o aluno enfrenta no seu dia-a-dia.

A amostra é intencional e a escolha das turmas deu-se através de sorteio aleatório. Também foi utilizado o método qualitativo através de observações, entrevista e análise, os alunos foram analisados através de testes onde foi possível conhecer o nível da aprendizagem no critério leitura e escrita.

Este trabalho também se propõe a trazer uma proposta para que as instituições de ensino trabalhem o lúdico para que o processo ensino-aprendizagem seja acelerado e os alunos tenham um significativo aumento na assimilação dos conteúdos.

Na análise das informações coletadas foram utilizadas as técnicas de estatística quantitativa, e pesquisa semi-estruturada qualitativa. O método dialético foi utilizado para se fazer uma reflexão e posteriormente se criticar os dados.

Foram trabalhadas duas variáveis: leitura e escrita nas Turmas A e B.

Estas variáveis dizem respeito ao nível de aprendizagem adquiridos pelos alunos ao término do quadrimestre de 2003.

Indicadores:

Nível de leitura - conjunto de conteúdos de leitura assimilados;

Aproveitamento em escrita - conjunto de conteúdos desenvolvidos e assimilados na escrita.

Para cumprir os objetivos propostos e coletar as informações sobre a variável em questão, utilizou-se pesquisa exploratória nas Turmas A e B.

5.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conteúdo e forma foram planejados, portanto, em estreita articulação, a fim de garantir o domínio de conceitos e habilidades básicos, relativos ao processo de leitura e escrita do ensino fundamental da escola, onde foram utilizados o lúdico e obtemos ótimos resultados. A turma foi capaz de ler e escrever pequenos textos no período de 4 meses, tempo de duração do Curso, as aulas foram ministradas utilizando-se recursos lúdicos o que facilita o aprendizado, também foram desenvolvidas inúmeras brincadeiras, como colagem de símbolos associados à palavras, jogos de adivinhações, sorteio de brindes para os que acertarem o significado de palavras, formação de pequenos grupos de competições, etc. Na Turma B foram utilizados recursos convencionais como quadro de acrílico, repetição de textos e verbos pelo professor, formação de grupos para desenvolver tarefas em sala de aula.

Ao final do quadrimestre foi aplicada a mesma prova avaliativa nas duas turmas, a turma A teve 80% de aproveitamento na disciplina, enquanto a turma B teve como aproveitamento apenas 50%, o que demonstra que o lúdico como instrumento metodológico elenca resultados satisfatórios.

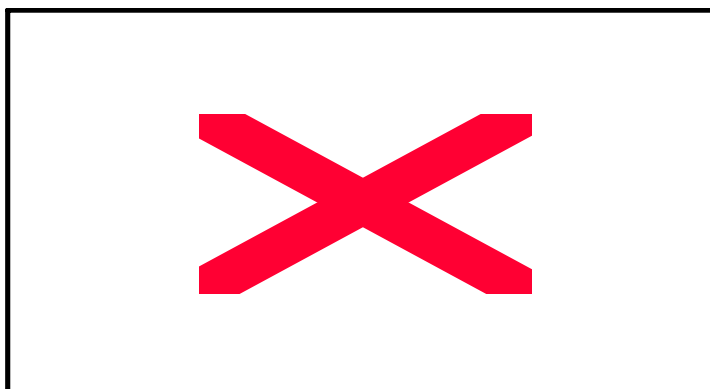
A seguir apresentamos tabulação dos resultados obtidos nas turmas:

Tabela 1 - Leitura

TURMA A	ALUNOS
BOA	16
FRACA	4

Fonte: Pesquisa exploratória nas turmas realizada no 1º quadrimestre de 2003

Como se verifica a Turma A que utilizou o lúdico como instrumento metodológico



teve 80% de resultado satisfatório na variável leitura.
Gráfico 1 – Leitura

Fonte: Pesquisa exploratória nas turmas realizada no 1º quadrimestre de 2003

Tabela 2 - Leitura

TURMA B	ALUNOS
BOA	10
FRACA	10

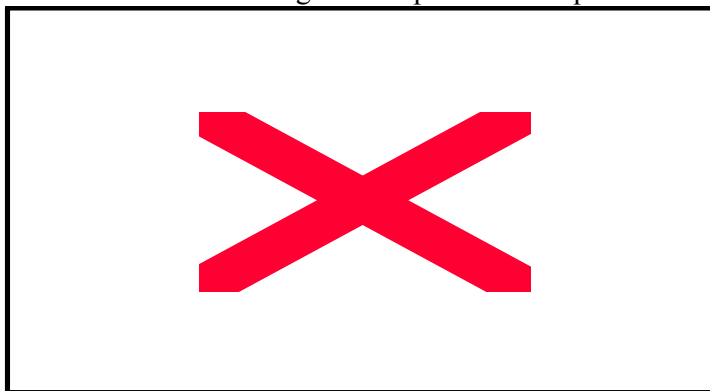
Fonte: Pesquisa exploratória nas turmas realizada no 1º quadrimestre de 2003

Como se verifica a Turma B não utilizou o lúdico como instrumento metodológico teve 50% de resultado satisfatório na variável leitura.

Gráfico 2 – Leitura

Fonte: Pesquisa exploratória nas turmas realizada no 1º quadrimestre de 2003

Verifica-se conforme tabelas e gráficos apresentados que no critério leitura a Turma



A, utilizou o lúdico como instrumento metodológicos e teve resultado melhor, obtendo 30% a mais do que a Turma B, o que significa que o aluno aprende melhor, quando é estimulado e as brincadeiras, jogos, ou seja, o lúdico fez significativa diferença no processo ensino-aprendizagem.

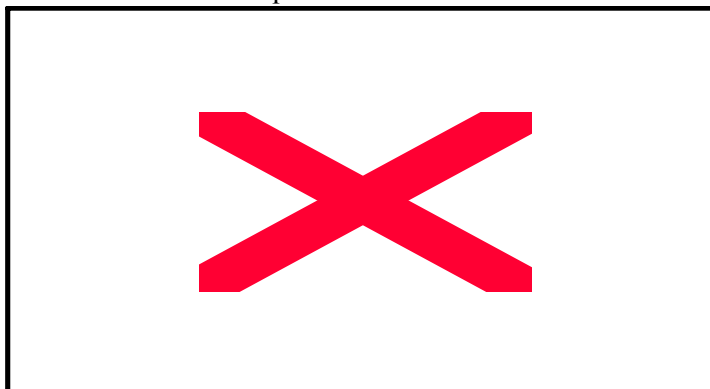
No quesito escrita a Turma A também teve 80% de aproveitamento em relação à Turma B que obteve apenas 40% o que mostra mais uma vez que os resultados são extremamente evidentes de que a utilização do lúdico como instrumento metodológico, surpreende com resultados satisfatórios.

Tabela 3 – Escrita

TURMA A	ALUNOS
BOA	16
FRACA	4

Fonte: Pesquisa exploratória nas turmas realizada no 1º quadrimestre de 2003

Como se verifica a Turma A que utilizou o lúdico como instrumento metodológico



teve 80% de resultado satisfatório na variável leitura.
Gráfico 3 – Escrita

Fonte: Pesquisa exploratória nas turmas realizada no 1º quadrimestre de 2003

Tabela 4 – Escrita

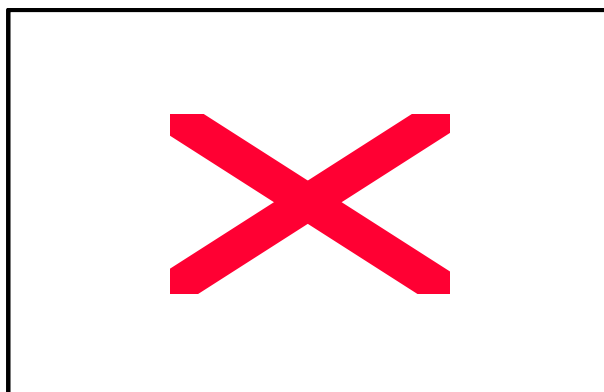
TURMA B	ALUNOS
BOA	08
FRACA	12

Fonte: Pesquisa exploratória nas turmas realizada no 1º quadrimestre de 2003

Como se verifica a Turma B não utilizou o lúdico como instrumento metodológico obtendo apenas 40% de aproveitamento na variável Escrita.

Gráfico 4 – Escrita

Fonte: Pesquisa exploratória nas turmas realizada no 1º quadrimestre de 2003



Verifica-se conforme tabelas e gráficos apresentados que no critério escrita a Turma B, não utilizou o lúdico como instrumentos metodológicos e teve um resultado de 40%, o que demonstra que sem o lúdico o processo de ensino-aprendizagem encontra-se defasado. Como foi comprovado a Turma A teve um resultado muito melhor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos este trabalho com uma revisão bibliográfica e pesquisa exploratória de campo. Objetivando a inserção do lúdico durante as aulas da 5ª série do Ensino Fundamental como instrumento metodológico na disciplina de Gramática. Procuramos dentro desta idéia resgatar o lúdico através da cultura, onde as brincadeiras e jogos realizados nas turmas constituíram um importante papel no processo-pedagógico. Com este propósito subdividimos o ensino com e sem o lúdico.

Na Turma A foram ministradas brincadeiras que buscaram a integração do conteúdo aos alunos. Acreditamos que desta forma o aluno pode se desenvolver com atividades que tenham relevância para o seu mundo, como é o caso da brincadeira, auxiliando na formação de indivíduos emancipados e com capacidade de transformação respeitando seu desenvolvimento infantil-juvenil. Na turma B o processo ensino-aprendizagem foi ministrado baseado nas técnicas tradicionais de ensino.

O lúdico é um agente que induz a motivação e a diversão e está sempre presente nas brincadeiras infantis realizadas por vontade própria. O lúdico representa liberdade de

expressão, renovação e criação, do ser humano.

Devido a estas qualidades e ainda possuir motivação própria é que acreditamos que atividades lúdicas podem representar uma diferente forma de ensinar, pois conseguem que a criança/aluno se interesse pela aula e participe dela de uma forma natural.

Colocamos que o lúdico pode ser um instrumento relevante para a formação de indivíduos, sendo para isso necessário um entendimento maior da gramática, fugindo da visão tradicionalista.

São baseados nestes momentos que busquei uma nova proposta, e que está aproveite de forma consciente o lúdico como instrumento metodológico durante as aulas de gramática, possibilitando um desenvolvimento que respeite o aluno.

Queremos, assim, criar ludicamente um ambiente de aprendizagem crítica e participativa, onde o aluno sintá-se estimulado a aprender.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1998.
- BROTTO, F. Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos, SP: Re-Novada, 1999.
- BROWN, G. Jogos cooperativos: teoria e prática. São Leopoldo, RS: Sinodal. 1994.
- ESTÉVEZ, P. B. Los juegos: planteamiento y clasificaciones. In: Guerrini, M. C. et al. Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana. 1990.
- GADAMER, Hans Georg. GW 1. Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 1986, 2. Aufl. 1990.
- GRAMIGNA, M. R. M. Jogos de empresa. São Paulo: Makron, 1993.
- HARMER, J. The practice of English language teaching. London: Longman, 1995.
- KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.
- RIEDEL, Manfred. Hören auf die Sprache: die akroamatische Dimension der Hermeneutik. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1990.
- SANTOS, S. M. P. dos. (org.). O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SCHWARTZ, Gisele Maria. O Processo Educacional em Jogo: Algumas Reflexões Sobre a Sublimação do Lúdico. Revista Licere/ Centro de Estudos de Lazer e Recreação/EEF/UFMG. v.1, n.1. Belo Horizonte, 1998.
- SILVERS, S. M. Games for the classroom and the English-speaking club. English Teaching Forum, 1982.
- SOUZA, Edison Roberto. O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental. Revista Motrivivência. V. 8 , n. 9, 1996.
- 3ª JORNADA DE EDUCAÇÃO DO NORTE-NORDESTE. Fortaleza, 2001.
- YOZO, R. Y. K. 100 Jogos para grupos. São Paulo: Ágora, 1996.