



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA DE CASTRO OLIVEIRA

**JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA EXPERIÊNCIA EM  
LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO MÉDIO**

SALVADOR

2001

**LUCIANA DE CASTRO OLIVEIRA**

**JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA EXPERIÊNCIA EM  
LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Cipriano Carlos Luckesi

SALVADOR  
2001

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Manny Boeride Lacerda - IFBA

O483 Oliveira, Luciana de Castro.

Jogos pedagógicos: uma experiência em língua portuguesa, no ensino médio / Luciana Oliveira de Castro. – 2001.

152 f. : il.

Orientador: Professor Doutor Cipriano Carlos Luckesi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

1. Jogos educativos. 2. Jogos no ensino de língua portuguesa. 3. Língua portuguesa (segundo grau) – Estudo e ensino. I. Luckesi, Cipriano Carlos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.6

**LUCIANA DE CASTRO OLIVEIRA**

**Jogos pedagógicos: uma experiência em Língua Portuguesa, no Ensino Médio**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 21 de junho de 2001

Cipriano Carlos Luckesi – Orientador \_\_\_\_\_

Doutor em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Eulina da Rocha Lordelo \_\_\_\_\_

Doutora em Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Sadha Martha Ide \_\_\_\_\_

Doutora, professora visitante da Universidade Estadual de Feira de Santana, BA.

## DEDICATÓRIA

Em especial, a **minha mãezinha, Maria Madalena**, (in memorian), grande mestra e companheira, com quem aprendi a maior lição da minha vida: brincar e ser feliz. E por tê-la aprendido bem, fiz dela o meu ofício.

A meu painho (in memorian), Oscar Oliveira, pelas alegrias do São João.

A meu companheiro de jogo, amigo, amante, pai, filho e esposo, Romival Santos.

Aos filhos que não pari, mas recebi do universo como bênção: Luana, Fabiana, Gabriel e Pedro.

A minhas irmãs, Ana e Eliana, pelos banhos de chuva, pelas pontas de cigarro, pelas cabanas no quintal, pelas gudes, pelas pipas, pelas invenções e descobertas.

A minha tia-mãe, Lourdes, pelo cuidado e afeto dispensados a mim, na infância e na vida adulta.

*Vai abóbora*

The image shows a musical score for the song 'Vai abóbora'. It consists of two staves of music in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (B-flat). The melody is written on a treble clef. The lyrics are written below the notes.

Vai a - abóbora! Vai me-lão! Vai me - lão! Vai me-lan - ci - a! Vai

jam-bo Si - nhá, vai jam- bo, Si-nhá, vai jam-bo, Si-nhá, Ma - ri - a!

## AGRADECIMENTOS

*“Não há no mundo excesso mais belo que o da gratidão.”*

La Bruyère

A Deus, pela mágica da vida.

Ao mestre, Cipriano Luckesi, pela viagem fantástica ao lúdico.

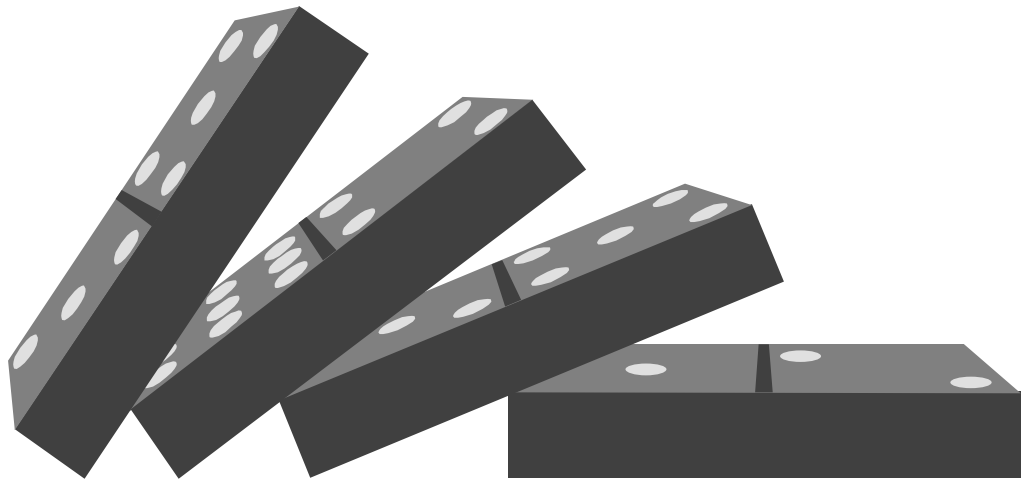
Às colegas e amigas, Ana Moura, Undira, Fátima Santiago, Andréia, Edite, Jussiara e Rita, pelo apoio e grande colaboração.

Aos adolescentes do CEFET-BA que colaboraram com o sucesso desse trabalho-jogo.

A Adalberto, pelo companheirismo nas horas de brincar.

A todas as pessoas que acreditaram e confiaram em mim.





O jogo não é a negação pura e simples, o aniquilamento da seriedade, do trabalho e da lei, mas sim o signo e o penhor da reconciliação, no âmbito do destino individual e social, entre a regra e a exceção, entre a necessidade e a liberdade. O jogo é o sal da civilização.

Georges Gusdorf

OLIVEIRA, Luciana de Castro. **Jogos pedagógicos**: uma experiência em língua portuguesa, no ensino médio. 2001. 152 f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo estudar de que forma o uso do jogo, enquanto recurso de ensino – aprendizagem, no ensino médio, contribui para a construção crítica, prazerosa e consciente do conhecimento, na disciplina Língua Portuguesa, buscando observar e investigar as atividades desenvolvidas, no sentido de avaliar seus resultados. Tomamos como espaço empírico quatro turmas de primeiro ano do Ensino Médio, no CEFET-Ba, em virtude da experiência, nessa Instituição, de um projeto ludopedagógico, desenvolvido pelas professoras envolvidas na pesquisa. A partir das investigações feitas, definimos nossa concepção de jogo, adotando como suporte teórico as contribuições de Huizinga, Brougère, Chateau, Kishimoto, Piaget, entre outros. Realizamos entrevistas, aplicamos questionários e fizemos observações diretas. As ações e o discurso dos educandos e educadores nos fizeram concluir que o jogo, no Ensino Médio, na disciplina Língua Portuguesa, proporciona ao adolescente a oportunidade de experimentar uma aprendizagem mais significativa, onde, pela experiência, ele vai percebendo e compreendendo os conteúdos da matéria como elementos vivos e dinâmicos.

**Palavras-chave:** Jogos educativos. Jogos no ensino de língua portuguesa. Língua portuguesa (segundo grau) – Estudo e ensino.



OLIVEIRA, Luciana de Castro. **Educational games**: an experience in portuguese language, in the educational. 2001. pp. 152. il. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

## **ABSTRACT**

The present research aimed to study how the “ludus” contributes to the critical, pleasant and conscious construction of the knowledge as an instrument of teaching – learning of the Portuguese Language, in the second degree. Besides, we intended to observe and to investigate developed activities in such a way it was possible to evaluate their results. We had as empirical place four groups of the first grade, in the second degree, at CEFET-BA. It was because of the previous experience we had in a ludopedagogical project developed by the involved teachers of the research, at this very same place. Based on the studies, we defined the “ludus” education through the theoretical contributions supported by Brougère, Chateau, Kishimoto, Piaget and others. We also made interviews and direct observations, as well as applied questionnaires. The attitudes and the speeches of teachers and students made us conclude that the “ludus”, in the second degree, of the Portuguese Language, provides to the adolescent the opportunity to try on a more significant learning, in a way that he realizes and understands the contents of the subject as some dynamic and live elements.

**Key words:** Educational games. Games in portuguese language education. Portuguese (second degree) – Study and teaching.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
2	<b>FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO COM JOGOS NO ENSINO MÉDIO</b> .....	20
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE O JOGO E O BRINCAR.....	20
2.2	O PAPEL PEDAGÓGICO DO JOGO.....	28
2.3	O JOGO COMO PORTADOR DE CONTEÚDOS.....	38
3	<b>ADOLESCÊNCIA, JOGO E ESCOLA</b> .....	43
3.1	A ADOLESCÊNCIA.....	44
3.1.1	<b>O pensamento formal</b> .....	46
3.1.2	<b>Transformações afetivas</b> .....	47
3.2	O ADOLESCENTE E A ESCOLA.....	50
3.3	A PRESENÇA DOS JOGOS NA VIDA DOS ADOLESCENTES.....	52
3.4	O JOGO NO ENSINO MÉDIO.....	56
4	<b>O JOGO, NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO MÉDIO</b> .....	59
4.1	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA.....	59
4.2	JOGO X CONTEÚDO / CONTEÚDO X JOGO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	65
4.3	CONTEÚDO E JOGO.....	67
4.4	A AÇÃO DO MEDIADOR.....	71
4.5	A AÇÃO DE PLANEJAR.....	74
4.6	AValiação.....	76
5	<b>UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS, NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO MÉDIO</b> .....	80
5.1	DO CAMPO DE AÇÃO.....	80
5.2	DO ENSINO MÉDIO.....	81
5.3	DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	81
5.4	PROJETO LUDOPEDAGÓGICO.....	82
5.5	DA PESQUISA PROPRIAMENTE DITA.....	87
5.6	COMO TUDO ACONTECEU.....	88
5.7	FASE EXPLORATÓRIA.....	91
5.8	CATEGORIA DOS JOGOS.....	131
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	140
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ESTUDANTE</b> .....	149
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PROFESSOR</b> .....	151

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
MEC	Ministério de Educação e do Desporto
RPG	Roleplaying Game

## LISTA DE FOTOS

Foto 1	Movimento pela paz (exibição de peças de teatro, filmes e exposição de jogos).....	49
Foto 2	Reprodução do hino nacional através de marcação de tambores.....	93
Foto 3	Apresentação em público dos textos produzidos pelos alunos.....	94
Foto 4	Divisão da turma em dois grupões para a execução do jogo ping-pong.....	98
Foto 5	Dinâmica do jogo ping-pong (perguntas e respostas).....	99
Foto 6	Representação de papéis através da leitura e interpretação de romances (RPG).....	100
Foto 7	Primeira representação do livro <i>O Rei Pasmado e a Rainha Nua</i> (turma 08).....	102
Foto 8	Segunda representação do livro <i>O Rei Pasmado e a Rainha Nua</i> (turma 08).....	103
Foto 9	Representação do romance <i>Dom Quixote</i> (turma 07).....	104
Foto 10	Adentrando o contexto da obra para melhor compreendê-la.....	106
Foto 11	Representação do livro <i>Dom Quixote</i> apenas por meninas da turma 04.....	107
Foto 12	Recital dos poemas de Camões.....	111
Foto 13	Apresentação da cultura indígena pelos índios Funiôs, Quiriris e Pataxós..	112
Foto 14	Apresentação do material coletado durante a pesquisa.....	113
Foto 15	Contato dos alunos com os índios.....	114
Foto 16	Recital de poemas de Gregório de Matos.....	117
Foto 17	Interpretação sinestésica de texto-imagem e criação de uma imagem mental a partir da interpretação do texto <i>Se eu fosse pintor</i> .....	120
Foto 18	Bingo de acentuação gráfica.....	121
Foto 19	Dominó de acentuação gráfica aplicado pela professora Ana Moura.....	125
Foto 20	Apresentação de situação subjetiva através de mímica.....	127

## 1 INTRODUÇÃO

[...] é pelo jogo que a humanidade se insinua por toda parte, e é pelo jogo que essa humanidade se desenvolve.

Jean Chateau

Educar não constitui uma tarefa muito fácil. Para tal, é necessário acionar coração, corpo e mente, pois ninguém educa de fato se não tem o coração disposto, o corpo livre e solto, a mente liberta das mordidas doentias de um sistema que pune, maltrata e torna as pessoas individualistas, medrosas e apáticas.

A educação já começa antes mesmo do nascimento, na formação de nossos pais, e como um processo contínuo e de constante interação estende-se por todo o decorrer do desenvolvimento humano. É, pois, uma atividade universal por transmitir valores, modelos de comportamentos aceitos pela sociedade, manifestando-se como um instrumento de transformação social. Assim, esses conceitos, finalidades e modelos vão aos poucos sendo reelaborados a cada momento.

Na verdade, há uma diversidade de interpretações acerca do papel da escola na sociedade, e isso aponta para a variedade de práticas pedagógicas que se instituíram para atender às necessidades dos diversos momentos da vida da sociedade, levando os educadores a assumirem “posturas distintas” nas salas de aula.

A grande crise que vivemos hoje, na educação, é ao mesmo tempo uma oportunidade de reencontrarmos a vida no espaço escolar, vivenciarmos e experimentarmos os conteúdos que circulam o nosso cotidiano. Porque, a partir da resolução do conflito, da busca e da tentativa de compreensão e aceitação de uma prática mais autêntica, construiremos pontes de união entre a ação e o pensamento, semeando a base para uma prática educativa mais criativa, crítica, reflexiva e prazerosa.

A educação institucionalizada preocupa-se basicamente com a transmissão e a assimilação da cultura produzida e sistematizada pela humanidade, importante para uma determinada sociedade. A intenção maior é fazer assimilar os conteúdos, os conhecimentos construídos ao longo do tempo. Assim, a escola, ainda nesse final de século, tem como preocupação

maior a apropriação do conhecimento. Entretanto, há uma confusão quando se faz referência ao conhecimento, pois, na verdade, na instituição escolar, ele não tem sido encarado como uma compreensão da realidade, mas como uma forma de obter e reter informações.

As informações transmitidas pela escola devem ser contextualizadas, vinculadas à realidade. É necessário ter cuidado para não tornar os conteúdos nela ensinados falsos e enganosos, porque é a partir deles que os alunos interpretarão a realidade. Ela deve existir na vida do educando e do educador como uma experiência, uma forma de ver e entender o mundo, a vida, não podendo ser, em nenhuma situação, apenas um conjunto de informações que se decora para fazer prova ou teste e logo após se esquece. Assim, como nos diz Luckesi (1992, p. 131):

O conhecimento escolar só poderá vir a ser um conhecimento significativo e existencial na vida dos cidadãos se ele chegar a ser incorporado pela compreensão, exercitação e utilização criativa.

A grande questão é fazer compreender a realidade que está à volta de cada ser-cidadão, sem o esforço árduo, a obrigação penosa e o sofrimento. Por isso, os jovens não podem ser empanturrados de noções, conceitos, lições verbais, deixando de lado a possibilidade de refletir, julgar, escolher e decidir. Afinal de contas, o ser humano nasceu para aprender, construir, descobrir e assim apropriar-se dos conteúdos da vida e do mundo, sejam eles cotidianos ou institucionalizados, pois é isso que lhes garante a integração na sociedade como um ser crítico, participativo e criativo. E esse não constitui um ato isolado, individual, mas, ao contrário, um ato coletivo, uma ação conjunta, onde as pessoas interagem, comunicam e compartilham do mesmo saber. Dessa forma, educar passa a ser uma ação histórica, cultural, política, social, psicológica, afetiva e existencial.

Evidentemente, o êxito de qualquer matéria escolar está em proporcionar aos alunos vivências que os coloquem em contato com a realidade, fazendo-os compreendê-la através da experiência. A educação é vista, portanto, como uma reorganização, reconstrução e transformação da própria vida.

Na matéria escolar Português, por exemplo, em que o nosso estudo está centrado, os conteúdos limitam-se, na maioria das vezes, à memorização e decoração de regras e conceitos, ou ao estudo de biografias de autores ou aspectos históricos de determinados movimentos literários. Esse tipo de conduta reforça nos jovens um sentimento de pavor e rejeição em relação à matéria. Os rituais mecânicos da sala de aula confirmam a perda da dimensão criadora da linguagem. Assim, quem sabe se coloca no centro e transmite para muitos que se mantêm na periferia. E o discurso de cada um passa a ser constituído, quando o é, na vertigem de seu próprio vazio. Basta observarmos como escrevem e falam os estudantes do ensino médio para comprovarmos a veracidade dessas afirmações. Os jovens não têm consciência das palavras que manipulam, na Língua Portuguesa, eles pensam, falam e escrevem blocos de palavras às quais costumam-lhes compreender. A linguagem natural e o discurso original perdem-se na obediência às regras, no ditado do pensamento, no exercício mecânico das palavras e frases.

Ninguém pode se furtar à certeza do poder de uma aprendizagem voltada para a construção saborosa, a atitude espontânea, criativa e original do homem que experimenta, vivencia, entrega-se plenamente ao prazer, mesmo imbuído em esforço e cansaço.

A partir de uma concepção de educação segundo Luckesi (1992), enquanto um “que - fazer humano” que se manifesta não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de transformação social, alguns professores, em algumas escolas, vêm, aos poucos, mudando a sua prática, procurando perceber o aluno em seus processos de transformação como um sujeito capaz de interagir com o mundo, a vida, e construir, a partir desse processo, o próprio conhecimento de maneira responsável, crítica e prazerosa. Porém, há ainda algumas resistências em trazer para a sala de aula atividades que possam permitir aos alunos, em um ambiente natural, interpretar, analisar e avaliar criticamente os conteúdos apresentados como uma experiência enriquecedora do cotidiano. Em geral, o medo recai sobre a perda de um conteúdo específico e da transformação da aula em brincadeira, diversão, entretenimento. Entretanto, sabemos que essa educação, voltada para a entrega e o prazer, tem um significado profundo e se faz presente em todas as fases do desenvolvimento humano por mobilizar e integrar, ao mesmo tempo,

expressão e felicidade, conteúdo e vida. Essa educação contribui para a melhoria do ensino – aprendizagem na formação crítica e criativa do educando, de sua interação com as pessoas e seu ajustamento na sociedade, enquanto cidadãos.

Vários estudos constatarem como as brincadeiras e os jogos são importantes para a formação e transformação de crianças e jovens, podendo, dessa forma, serem utilizados na prática pedagógica. Existem registros desta ação em várias culturas, demonstrando, portanto, sua naturalidade e espontaneidade, independente de sua origem e de seu tempo. Contudo, alguns encaram o jogo, após a infância, como uma atividade sem propósito, concebida apenas como satisfação e diversão.

Muitos educadores e pais acreditam que se o adolescente desenvolve práticas lúdicas, tomadas aqui como quaisquer atividades que propiciem, ao ser que joga, inteireza, entrega total, prazer, sublimação e “plenitude”, estará propenso à alienação, dispersão, perda sistemática de conteúdos. Assim, em uma aula de Português em que é proposta uma experiência com jogos, logo recaem olhares sobrecarregados de dúvidas e indiferença, como se os valores reais dos educandos fossem-lhes arrancados. Aliado a isso, há também a falta de compreensão das contribuições que essa prática pode trazer aos adolescentes.

Há diversas formas de classificar e analisar o jogo, entretanto nosso trabalho desenvolve uma abordagem educativa.

Uma mesma conduta pode ser classificada como jogo ou não jogo em culturas diferentes, a depender do valor ou significado que a ela é atribuído. Dessa forma, fica difícil estabelecer um conceito exato para jogo que englobe a variedade de suas manifestações. Procuramos, entretanto, nos aproximar de uma definição que norteie o nosso trabalho. Tratamos o jogo como uma atividade voluntária e caracterizada por regras de consenso, que proporciona prazer e liberdade, tem um caráter sério e é limitada no tempo e no espaço. E a brincadeira é uma atividade caracterizada por uma total liberdade de regras, executando-se apenas as impostas pelos participantes que brincam; é uma ação que exige entrega total, recolhimento e revelação. A ação lúdica é aqui considerada, conforme afirma Luckesi (1998), como uma atividade que propicia a plenitude da experiência a quem a vivencia. A entrega total à experiência é a



mesma entrega à vida, e é a partir dela que ocorre o prazer, a alegria de construir e estar no mundo, compreendendo-o e transformando-o. Assim, toda atividade executada em sala de aula que leve o aluno a essa entrega e inteireza é de fato uma atividade lúdica.

Fröebel (1913, p. 31) já dizia que “[...] a educação mais eficiente é aquela que propicia atividades, auto-expressão e participação social às crianças”. E acreditamos que a melhor forma de fazer os jovens experimentarem essas atividades é através do jogo. A experiência educativa é essa experiência inteligente em que pensamento, entrega, vida e aprendizagem completam-se simultaneamente, alargando os conhecimentos, enriquecendo o espírito e dando significado mais profundo à existência. Pois, como afirma Dewey (1978), instrução e educação são a própria experiência reconstruída e organizada de forma mental ao curso de sua elaboração, e não, como muitos pensam, os resultados externos da experiência. É de fato a divisão entre o fim e o processo que autoriza a dissociação entre a educação e a vida.

Apesar de os jogos não constituírem uma prática constante na maioria das instituições escolares, constatamos que alguns educadores, em algumas escolas, mesmo que ainda timidamente, já se utilizam dessas atividades em sala de aula, como forma de garantir, junto a seus alunos, uma vivência conjunta, participativa, prazerosa e reflexiva que contribua para uma aprendizagem verdadeira e plena.

Acreditamos que enquanto os professores se negarem à prática lúdica, os educandos manter-se-ão distantes da Língua materna e literatura, da sala de aula, dos encantos da descoberta e da construção. E, como conseqüência da apatia, do esforço penoso de memorizar conteúdos, robotizar as idéias e o pensamento, bloqueia-se a aprendizagem e restringe-se o discurso do aluno à repetição vazia do discurso do outro.

Nesse sentido, cabe-nos ressaltar nosso interesse pelo estudo dos jogos na educação como uma experiência em Língua Portuguesa, no Ensino Médio, por compreender que essa educação, conforme Almeida (1974, p. 41)

[...] Na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se

ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Esse trabalho tem como origem a observação de questões pertinentes à presença dos jogos, enquanto recurso metodológico, na prática pedagógica do Ensino Médio, na disciplina Língua Portuguesa.

Atuar na área de Língua Portuguesa em uma escola pública de ensino médio e lidar com um grande número de adolescentes que rejeitam a matéria por não enxergarem nela nenhuma ligação com a vida, o cotidiano, nos motivou a ir buscar nos jogos uma alternativa para que, através da experiência, da reflexão e do prazer, os jovens pudessem sentir-se inteiros e entregar-se completamente à ação de aprender, lembrando-se que aprendizagem e vida não se separam em momento algum. Assim, resolvemos pautar nossa prática em um referencial teórico consistente para fundamentar tudo o que aqui vai dito e comprovado.

A idéia de desenvolvermos esta pesquisa veio como forma de reafirmarmos a necessidade de uma prática lúdica, em sala de aula. Assim, buscamos investigar detalhadamente o trabalho realizado por nós, na disciplina Língua Portuguesa, no Ensino Médio, a fim de estudarmos de que forma o uso do jogo, como recurso de ensino – aprendizagem contribui para a construção crítica, prazerosa e consciente do conhecimento.

Nossa pesquisa tem como campo de estudo e investigação quatro turmas de Ensino Médio, no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), no ano de 1998 e 1999.

Esta investigação ganha um tom inovador no momento em que investe a favor do adolescente, do resgate de sua redefinição enquanto sujeito ativo que modifica e transforma a realidade, assim como também se modifica e se transforma em permutações constantes.

- a) Dentro dessa perspectiva, a pesquisa foi direcionada para os seguintes resultados esperados que nortearam nosso objeto:
- b) o jogo está presente em todos os segmentos da vida, por isso ele mobiliza as emoções e ativa o prazer;

- c) ao praticar os jogos os adolescentes desvendam o mundo e a si próprios, aprendem a combinar e a integrar o pensamento individual ao coletivo, estando aptos a criarem seu próprio discurso;
- d) o jogo auxilia o sujeito a conseguir viver a alegria de construir, inventar e reinventar idéias e conceitos;
- e) a experiência com jogos torna os adolescentes mais vivos, ativos, dinâmicos e abertos, portanto, conscientes e preparados para possíveis transformações;
- f) o jogo desperta e desenvolve no adolescente o interesse, a capacidade de comunicação e expressão, o poder de observação, análise e síntese;
- g) o jogo possibilita uma ação transformadora e humanizante, formando pessoas conscientes da própria história social, comprometidas com a busca de uma vida equilibrada e feliz;
- h) a aplicação do jogo estimula as faculdades intelectivas do educando e a apropriação crítica e criativa das atitudes do mundo, auxiliando o educando a equilibrar o emocional e o racional;
- i) os jogos auxiliam a incorporação de sistemas abstratos informais, formando pessoas inventivas, capazes de interagir e modificar o meio em que vivem;
- j) os jogos despertam no adolescente a curiosidade e o desejo de descobrir soluções para problemas reais;
- k) a prática de jogos favorece uma maior compreensão dos conteúdos da língua materna e da literatura.

Abordaremos aqui os aspectos do discurso e da ação dos educandos e educadores envolvidos na pesquisa, analisando de que forma se dá essa prática, em sala de aula, e os efeitos que causa em ambos.

Para uma melhor compreensão da temática que aqui abordamos, construímos seis capítulos consecutivos que se relacionam entre si. Após esta **Introdução** inicia-se o segundo capítulo, intitulado **Fundamentos para uma Educação com jogos no Ensino Médio**, começamos por elucidar a natureza do jogo através de algumas considerações sobre o jogo e o brincar e, a partir daí, iniciamos uma análise acerca do papel pedagógico do jogo enquanto portador de conteúdos.

O terceiro capítulo, **Adolescência, Jogo e Escola**, objetiva uma reflexão acerca da adolescência e suas transformações, assim como sua postura diante da escola e dos jogos, visto que para abordarmos o jogo no Ensino Médio, como o fazemos nesse mesmo capítulo, faz-se necessário

compreender suficientemente a adolescência, a adolescência e a escola, a adolescência e os jogos.

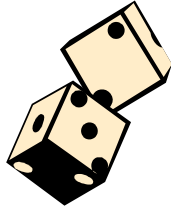
Uma vez esclarecida a nossa intenção de trabalhar com o jogo, no Ensino Médio (adolescência), destinamos o quarto capítulo **O Jogo, no Ensino da Língua portuguesa, no Ensino Médio** à análise do ensino da Língua Portuguesa na escola, do jogo como portador de conteúdos, bem como a ação do mediador, o planejamento e a avaliação da aprendizagem durante a elaboração e execução das atividades.

O quinto capítulo é, na verdade, como o próprio título o diz, o relato de **Uma Experiência com Jogos, na disciplina Língua Portuguesa, no Ensino Médio**. Foi através das informações nele contidas que comprovamos toda a teoria discutida nos capítulos precedentes. Desse modo, relatamos aqui a trajetória da pesquisa, desde as descrições do campo de ação, do Ensino Médio, da disciplina Língua Portuguesa e do seu Projeto Ludopedagógico. Desse modo, partimos para a pesquisa propriamente dita, ressaltando como tudo começou para, a partir daí, chegar, finalmente, à fase exploratória.

O sexto e último capítulo trata das **Considerações Finais** seguido das Referências que deram suporte ao desenvolvimento da pesquisa.

A sequência do nosso trabalho, portanto, está voltada para esclarecer aos leitores que o interesse dessa pesquisa é mostrar a eficácia da Educação com jogos, no Ensino Médio, como um componente de extrema importância para a compreensão da língua materna e da literatura, em uma dimensão crítica, reflexiva, criativa e prazerosa, como um elo entre o mundo, a realidade e o eu do educando.

## 2 FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO COM JOGOS NO ENSINO MÉDIO



[...] é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência.

Jean Chateau

### 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O JOGO E O BRINCAR

Eu quero os meus brinquedos novamente!

Sou um pobre menino... acreditai...

Que envelheceu, um dia, de repente!...

Mário Quintana

Ao nascer, a criança brinca com o próprio corpo. O primeiro brinquedo é natural, vivo, fonte de prazer, satisfação e sublimação. Nessa mágica fantástica, ela vai descobrindo a si mesma e ao mundo, como algo dinâmico.

Em todas as fases de desenvolvimento, a criança vai experimentando o brincar com o corpo, o brinquedo, a brincadeira, de forma a articular e construir sua identidade. E como nos diz Bettelheim (1988, p. 15):

Precursor do que será mais tarde o eu de uma pessoa – o que irá formar sua identidade é o que, por bons motivos, foi chamado de eu-corporal. Esse eu corporal é a base sobre a qual todos os aspectos mais complexos e específicos da personalidade serão formados, e que irá determinar seu futuro conteúdo e estrutura, assim como quão segura e frágil essa estrutura virá a ser.

E o brincar, em momento algum, se distancia do eu-corporal, mas está ligado a ele como uma experiência de prazer que nasce das entranhas, do desconhecido, do desejo compulsivo de ser e estar no mundo presente e inteiro. A liberdade que esse momento proporciona à criança responde a todos os estímulos internos; assim, ela pode colocar para fora, com qualidade, os sentimentos que se encontram presos, bloqueados, acanhados ou reprimidos, abrindo caminho para suas construções interiores e exteriores. Afinal de contas, no dizer de Rubem Alves (1994, p. 68):

[...] o visível, a carne, é apenas uma fina superfície em cujo interior existe um mundo encantado. Corpo, lagoa... Na superfície, os reflexos do mundo de fora: as árvores, as nuvens, as montanhas... Mas se, libertados do fascínio dos olhos, pararmos para ouvir as palavras que saem de suas profundezas, como bolhas, podemos ter vislumbres de criaturas invisíveis, peixes coloridos, catedrais submersas, plantas desconhecidas, histórias de amor e terror.

Quando o ser se transforma, como em processo de metamorfose, de criança em adolescente, adentra no mundo dos adultos e deixa de lado os jogos e brincadeiras da infância, quase anulando a busca de prazer que antes enchia seu espírito infantil de vitalidade e revelação. A simplicidade das descobertas da infância transforma-se em algo sem importância, em vazio, recusa; o equilíbrio se rompe e a tensão se afrouxa. Aí nascem os fantasmas, a indisposição e, sobretudo, a mal fadada impressão de que o adolescente distancia-se do espírito lúdico e, ao penetrar no “mundo do trabalho real” das tecnologias, converte-se em um homem-sério, como se a seriedade não se valesse também da energia do prazer, e como se o trabalho não pudesse ter sabor. E, em consequência disso, o corpo enrijece, fica tenso, aprisionando as emoções e multiplicando as angústias que nascem das discórdias inesperadas do cotidiano.

Entretanto, crescer não implica em abandonar o jogo, porque ele nos acompanha por toda a vida, trata-se, antes, de “multiplicar os poderes”, o que equivale a um rito de passagem, onde a concepção do mundo assume uma nova forma, e pode, por ele, ser transformado.

Verifica-se, pois, que o jogo, como atividade lúdica, é um elemento de extrema importância na vida tanto da criança quanto do adolescente, assim como na do adulto, embora a maioria dos teóricos e pesquisadores tenham dedicado maior preocupação ao jogo infantil.

A importância do jogo foi percebida em todas as épocas, desde o momento em que o homem passa a desenvolver os próprios movimentos. Muitos autores vêm, há muito, centrando seu estudo, sobretudo, na análise de conceitos e confirmação de sua validade nas várias culturas. Entretanto, é unânime, entre os estudiosos do assunto, a opinião de que conceituá-lo, defini-lo, é mesmo uma tarefa muito difícil.

Embora haja muitas divergências nas tentativas de defini-lo, é inegável afirmar que entre todas elas existe algo em comum, é o fato de partirem da idéia de que o jogo está “[...] ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo” (HUIZINGA, 1993, p. 4) Ao invés de se excluírem, elas se completam; entretanto, ainda assim, não se tem uma compreensão verdadeira da definição de jogo.

Não vamos nos debruçar aqui na intenção fadada e inútil de continuar buscando, para o vocábulo, um conceito unívoco e universal, contudo, vamos procurar analisar suas características, finalidade e significado, a fim de entender como ele se processa na vida do ser humano.

Várias coisas se originaram do jogo ou foram marcadas por ele. O ritual, a poesia, a música, a dança e até mesmo “o saber e a filosofia” nele encontraram expressão. A partir de Huizinga (1993), podemos concluir que a experiência da cultura é um jogo; ela surge no jogo e nunca dele se separa.

A palavra jogo foi se estendendo em uma relação cotidiana e, dentro de cada cultura e no seio de cada sociedade, sua evolução ocorreu em sintonia com a compreensão que cada grupo social, a partir do uso de sua linguagem, tinha dele. Assim, quando pronunciamos a palavra jogo, a variedade de interpretações que se pode ter é logo ampliada, pois cada grupo pode interpretá-lo de forma diferente, abrangendo desde sentidos reais a sentidos alegóricos e/ou metafóricos. Fala-se em jogo político, jogos de força, jogos de sorte e adivinhação, exposições, jogos de cartas, de gude, etc. Mas, embora possuindo a mesma denominação, como nos diz Kishimoto (1996), os diversos jogos têm suas especialidades. Ele afirma que a “variedade de fenômenos” considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. E afirma aumentar a dificuldade quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo. A exemplo, cita a ação da criança indígena que atira com arco e flecha em pequenos animais. Se, por observação externa, alguém julgar uma brincadeira, para os índios, nada mais é que uma forma de preparar para a arte da caça, necessária à sobrevivência da tribo. Dessa forma, podemos ver que, para uns, atirar com arco e flecha constitui brincadeira, já para outros é preparo profissional.

Ao descrever a natureza e o significado do jogo, Huizinga (1993, p. 8) diz o seguinte:

A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional.

Para ele, o jogo é superior e apresenta características como: a liberdade, o prazer, a não seriedade, a separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras, a limitação no tempo e no espaço e o caráter fictício.

O que nos interessa no jogo, na verdade, não é especificamente a sua definição, mas o seu poder de “encantar”, de “iluminar”, de “transformar”, e a intensidade com que ele nos conduz ao mesmo tempo ao prazer, ao desprazer e à experiência libertadora com o mundo. Pois, a exemplo da poesia, ele é diálogo, magia, sublimação, êxtase, emoção, obediência às regras, repetição, logos, trabalho, compensação, regresso à infância, atividade ascética, símbolo, ensinamento e aprendizagem.

O jogo manifesta-se como uma experiência de abandono, reencontro e libertação interior. Reúne, ao mesmo tempo, a alegria e a tensão, e possui uma realidade independente, daí manifestar-se espontaneamente.

E se o jogo é, também, “aprendizagem de vida”, manifesta-se como forma de expressar o mundo, desvendá-lo e interpretá-lo.

Quando o jogo inicia em um tempo e espaço próprios, há um certo distanciamento da vida cotidiana e a aproximação ao mundo imaginário, e nunca se sabe ao certo o que fará o jogador, os caminhos de sua ação, pois tudo só depende dele, de fatos internos e estímulos externos. (KISHIMOTO, 1996) É uma atividade que envolve um certo ar de mistério que arrebatava os jogadores e lança-os a uma experiência de pluralidade de sensações e significados.

No espaço do jogo, “[...] as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade.” (HUIZINGA, 1993, p. 15) Os jogadores, enquanto pessoas, são diferentes e, conseqüentemente, agem diferentemente uns dos outros. Nesse espaço, os gestos da realidade são reproduzidos e o jogo ensina a fazer esses gestos, tornando-se então um treinamento.

O jogo proporciona ao jogador a experiência de trabalhar com as representações. Representar algo é fingir, é transportar-se e acreditar de fato



que é aquilo que representa, sem que se perca, portanto, o contato, o sentido com a realidade. A representação é mesmo imaginação, onde as coisas se fundem e a imagem dialoga com o ser que joga, permitindo que nesse momento o indizível seja dito em linguagem silenciosa. Jogo, pensamento e imaginação se entrelaçam, transcendendo o sentido disto ou daquilo. A ação desenrola-se simplesmente. Prazer, desprazer, tédio, divertimento, alegria e vontade se misturam a outras forças.

Huizinga (1993) diz ser o jogo oposto à seriedade, entretanto, considera que o contraste entre jogo e seriedade não é “decisivo nem imutável”. Ele não quer dizer que o jogo não seja sério, ao contrário, afirma que o jogo espontâneo, livre e autêntico pode ser muito sério. O jogador, ao permitir-se a uma entrega de corpo e alma ao jogo, passa a assegurar essa seriedade como uma experiência verdadeiramente dinâmica, cuja prática reside na essência inseparável de alegria que pode transformar-se tanto em tensão, quanto em arrebatamento.

O jogo é sério. Segundo Chateau (1987), essa afirmativa reside no fato de que há no jogo regras rígidas, fadigas e às vezes leva até ao esgotamento. Ele é muito mais que um mero divertimento. Quando as crianças ou os jovens brincam, sua expressão é de seriedade; eles, por um momento, distanciam-se da vida cotidiana e mergulham no mundo imaginário, onde as descobertas se processam e a expressão simbólica do mundo dialoga efetivamente com a realidade viva e presente. E o que é revelado no jogo é exatamente o encontro do jogador consigo mesmo, com seus desejos, dúvidas e certezas.

Entretanto, segundo Chateau (1987), essa seriedade do jogo infantil é diferente daquela que consideramos a “vida séria”. Ela implica um certo “distanciamento do ambiente real”, e esse distanciamento, que surge voluntariamente, conduz a criança a um mundo onde ela tem todo o poder, onde pode criar, transformar e aprender. Nesse mundo, as regras possuem um valor que não possuem no mundo dos adultos. E por meio de suas conquistas no jogo, a criança “afirma seu ser”, instaura e proclama seu poder e sua autonomia.

O mergulho no universo mágico, criativo, diferente, abre a possibilidade do indivíduo assumir sua verdadeira condição que é a da totalidade. E essa experiência é séria, possível, concreta, porque revela sua condição original.

Muito se tem discutido acerca do fato de se julgar o jogo “desinteressado”, entretanto, é importante esclarecer que ele constitui uma necessidade, tanto para aquele que joga, quanto para a sociedade. Assim, seu caráter “desinteressado”, no sentido de encontrar finalidade em si mesmo, e não nos interesses materiais imediatos, não implica dizer que o jogador não se preocupe com os seus resultados em detrimento da atenção dispensada à atividade em si. Se considerarmos a criança muito pequena, veremos que a prioridade mantém-se no processo de brincar, jogar, mas em se falando em crianças maiores e, principalmente, em adolescentes, há uma certa intenção em atentar para os resultados.

Distanciado da vida cotidiana, o jogo ocorre em um tempo e espaço próprios. Ele se inicia a seu tempo e possui um caminho próprio, onde tudo é ação, movimento, descoberta, mudança, conquista e possibilidade. O ser, em movimento, emerge do nada e, no mesmo ritmo da vida, se move, lançando para fora a “plenitude de seu ser”. E nisso consiste o poder de sua temporalidade. Começa e termina naturalmente, sem que se determine sua exata duração. E como diz Huizinga (1993, p. 12):

Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, quer seja “jogo infantil” ou jogo de xadrez, ou em períodos determinados, como um mistério.

E o jogar outra vez, repetir, é como aceitar este mistério com recolhimento e completo prazer.

Da mesma forma que o tempo, o espaço é outro elemento muito importante. Todo jogo ocorre em um espaço demarcado, determinado ou mesmo espontâneo. Os terrenos do jogo são “lugares fechados”, divinos, onde a entrega à liberdade expressa-se como uma metáfora misteriosa. Nesses terrenos, espaços proibidos, determinadas regras são respeitadas. E toda experiência nelas vivida transmuta o tempo e o espaço cotidianos, repetindo e recriando um instante, uma ação, ou um conjunto de ações.

No espaço do jogo, a regra é uma regularidade e sua violação implica, conforme afirma Piaget (1990), cometer-se uma falta. Há, portanto, regras

expressas de maneira clara, como nos jogos de tabuleiro, cartas, três marias (capitão), etc; e outras subentendidas, não claras, como no caso dos jogos de faz-de-conta que constituem brincadeiras, onde uma criança pode se passar por médico, bombeiro, mãe, etc. É, pois, dentro do espaço do jogo que as regras são criadas. E existe aí uma “ordem tão absoluta” que, se ocorrer violação e a regra for desobedecida, o jogo priva-se de todo seu valor e significado. Há, nesse movimento, nessa ação, um esforço muito grande no sentido de continuar jogando, ir em frente. O jogador procura aliviar a alma da tensão que se instaura, exorcizar as imagens que se lhes apresentam como significados plurais, livrar-se das armadilhas cotidianas e de seus vazios e ausências, a fim de passar a uma outra margem, onde a experiência do salto ganha uma dimensão divina: a afirmação do ser que joga, o gozo de estar inteiro, parte do mundo, absolutamente natural e senhor de si. Nesta experiência, vemos como o prazer e o desprazer, a tensão e o equilíbrio se misturam simultaneamente, e o jogador chega mesmo a gozar ao sofrer, sem sequer ficar triste.

São as regras que determinam o que vale ou não dentro do jogo, e quando instituídas pelo “grupo social” não permitem sequer “discussão”. Elas nascem, segundo Chateau (1987), das necessidades e relações mútuas. E como ele mesmo afirmou, “a regra é a ordem posta em nossos atos”. (CHATEAU, 1987, p. 62) Portanto, são importantes para manter o ritmo e a harmonia durante o jogo.

O jogo com regra marca a transição da atividade individual para a socializada. É este o momento do encontro entre o homem e os “outros”, onde as relações sociais se constituem.

Outros autores, a exemplo de Huizinga (1993), tentaram classificar os jogos no sentido de estabelecer uma certa ordem em sua variedade. Entretanto, utilizam-se, para isso, critérios diferentes. Caillois (1967) procurou definir o jogo através das formas que a atividade toma, e apontou as seguintes características: a liberdade do jogador durante o jogo; a separação do jogo dos limites de espaço e tempo fixados anteriormente; a incerteza causada pelo fato de que o desenrolar do jogo não é predeterminado nem o resultado obtido previamente; o caráter improdutivo o jogo, criando nem bens, nem elementos novos; a regulamentação e o caráter fictício. É o caráter improdutivo do jogo a

novidade introduzida pelo autor, considerando a autonomia da criança ao jogar. Ele acredita que, sendo uma ação voluntária da criança, o jogo não visa um resultado final. Da mesma forma está a incerteza, levando em conta que a ação do jogador vai depender muito de seu desenrolar.

Na compreensão de Christie (1991 apud Kichimoto, 1996), acerca das características do jogo infantil, ela determina critérios para identificar seus traços: a não-literalidade, onde a realidade interna predomina sobre a externa, um sentido é substituído por outro; o efeito positivo, ou seja, todo jogo infantil revela-se através da alegria e do sorriso, quando ocorre em estado de liberdade e satisfação, ocasionando assim um completo bem estar; a flexibilidade, através da brincadeira a criança torna-se mais flexível e apta a ensaiar comportamentos e a procurar “alternativas de ação”; a prioridade do processo de brincar, assim a criança, quando brinca, dirige sua atenção para o processo em si, e não para os resultados; a escolha livre, levando em consideração que qualquer jogo infantil só pode ser jogado efetivamente pela criança quando escolhido de maneira livre e espontânea; e, por fim, o controle interno, considerando que são os próprios jogadores que dão encaminhamento e direção ao jogo.

Como os autores citados, vários outros insistiram em explicar as características e finalidade do jogo. Mas todas as tentativas recaem em um único ponto: o jogo é mesmo algo essencial à vida, ao crescimento do ser. É uma atividade voluntária, livre, que acontece dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras consentidas, porém obrigatórias, possui um fim em si mesmo, e vem acompanhado de um sentimento de tensão e alegria ao mesmo tempo, bem como da certeza de ser diferente da vida cotidiana.

Se o jogo e o brincar são tão articulados com a vida, o homem e o mundo, a Educação também pode resgatá-lo como uma prática pedagógica, capaz de ajudar o aluno a extrair de si a sua verdade e, em confronto com os conteúdos externos, cotidianos, reconstruir sua própria história com naturalidade, esforço, consciência, liberdade, prazer e alegria.

## 2.2 O PAPEL PEDAGÓGICO DO JOGO

Se, conforme Gusdorf (apud BANDET; SARAZANAS, 1973, p. 25), o “jogo é o sal da civilização”, é porque ele é realmente algo mais que o próprio jogo. Há nele um mistério que as crianças e os jovens aceitam com acolhimento e sublimação. Dele emergem segredos que são arrancados do íntimo de cada jogador: existe aí um contemplar a si mesmo, uma satisfação de revelar-se em uma unidade indivisível. Tudo o que através dele se compreende, permanece em silêncio e em diálogo constantes com o que foi, e com o que será. E o jogador, como um jogo de malmequer, crê nele como crê no mundo, mas não pensa nele, porque pensar é não compreender.

Assim nos diz Fernando Pessoa (1946, p. 115) em seus versos, ao descrever a visão de um jogo de criança:

As bolas de sabão que esta criança  
Se entretém a largar de uma palhinha  
São translucidamente uma filosofia toda.  
Claras, inúteis e passageiras como a Natureza,  
Amigas dos olhos como as coisas,

São aquilo que são

Como uma precisão redondinha e aérea,  
E ninguém, nem mesmo a criança que as deixa,  
Pretende que elas são mais do que parecem ser.

O ato de jogar, como o ato poético, que também é um jogo, não constitui uma interpretação, mas uma revelação de nossa condição humana, porque dentro de nós está o prazer, a temporalidade, a criação, os abismos, as catástrofes, a negação e a afirmação, o ritmo, a mágica e o feitiço, é de dentro de nós que se levanta a “plenitude de nosso próprio ser”.

E se o jogo é tão importante, por ser uma necessidade, e por ser o “sal da civilização”, a escola não poderia deixar de utilizá-lo com fins pedagógicos no ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de crianças e jovens. Entretanto, é importante que se compreenda a gênese do jogo, seus fundamentos e sua evolução, para que não se confunda esta educação com os modismos e convencionalismos que, ao longo dos anos, vêm se instaurando

na escola, porque “[...] a escola ainda não se livrou desse espírito de feitiçaria e dessa mecânica intelectual que presidiu seu nascimento”. (FREINET, 1998, p. 130) As crianças e adolescentes ainda continuam fingindo que aprendem para não sofrerem mais do que já sofrem ao repetirem conceitos prontos, recitando lições que pouco ou nada lhes dizem, empanturrando-se de noções e fórmulas, sempre tolhidos do direito de pensar por si mesmas, escolher, decidir ou julgar. E muitas vezes os jogos aí surgem como forma de amenizar o sofrimento através do riso e da alegria; facilitar a repetição, a decoração, assumindo assim o caráter de alienação e de “falso jogo”.

Muitas técnicas pedagógicas surgem hoje, nas escolas, como técnicas lúdicas para substituírem o esforço, a fadiga e o desprazer, como se eles não fizessem parte, também, do processo de aprendizagem. É delicado esperar que o jogo possa fazer com que as crianças e adolescentes aprendam os mesmos conceitos, noções, lições, fórmulas e acreditem que são felizes por essa aprendizagem. Pois, se continuarem privados do direito de pensar, resolver problemas, decidir, julgar, de nada terá adiantado a utilização dessa prática lúdica. Assim, como já o dissemos, faz-se necessário compreender os fundamentos dessa educação para que possamos perceber verdadeiramente a sua importância e validade no espaço escolar.

Antes do início do século XIX, o jogo surge como atividade fútil, frívola (associado aos jogos de azar) e, portanto, oposta à seriedade, não tendo lugar no âmbito da educação.

Antes da revolução romântica, as relações entre jogo e educação foram estabelecidas da seguinte forma: em primeiro lugar, esteve associado à recreação, como um relaxamento ao esforço físico, em Aristóteles<sup>1</sup> (sec. IV a. C.), depois o esforço intelectual e, enfim, o esforço escolar. Aristóteles logo percebeu a necessidade de se divulgar, na educação, a importância do esporte enquanto jogo como forma de garantir o “bem estar” do corpo e impedir o seu “entorpecimento”. Ele entendia que o relaxamento era capaz de permitir uma maior eficiência e atenção aos alunos na execução de suas atividades. É esta a primeira relação estabelecida entre jogo e educação. Acredita-se que através da recreação, consagrando o jogo ao repouso das atribulações, o aluno é

---

<sup>1</sup> Os dados sobre Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Quintiliano, Erasmo, Basedow, Jean Vives, Richter, Hoffman, Fröebel e Karl Gross foram retirados do livro de Gilles Brougère (1998), cap. III e IV.

capaz de retornar ao trabalho, às responsabilidades, na execução de tarefas, de maneira mais tranqüila e descansada.

Como Aristóteles, Sêneca (4-65 d. C.) e Tomás de Aquino (sec.XIII) também assim o conceberam. Sêneca dizia que após o período de relaxamento o espírito renasce mais vivo e mais potente. Ainda hoje há este tempo de “recreio”, onde o “espírito relaxa”. Contudo, todos os conteúdos emergidos nesses momentos são ignorados pela escola. As crianças, grandes e pequenas, e até mesmo os adolescentes, usam o recreio para liberar os fantasmas, abrir o peito, respirar, colocar em ação as energias aprisionadas pelas angústias nascidas nas salas de aula, porém, após esse tempo de liberdade, volta-se ao enrijecimento do corpo, retém-se a energia, encarceram-se os conteúdos aprendidos e o aluno transforma-se, outra vez, em um ser cansado, mecânico, distante e alheio. Assim acontece ainda hoje.

Entretanto, autores como Quintiliano (40-118 d. C.) e Erasmo (sec. XV) abrem espaço para o jogo no próprio estudo. Ele é colocado como um atrativo de sedução para a criança.

Erasmo dizia que a forma “doce” de passar as informações às crianças fazia com que se assemelhassem a um jogo e não a um trabalho, isto porque, para ele, os pequenos não eram capazes de compreender o prazer que os estudos deviam lhes proporcionar no futuro. O que se fazia era iludir a criança para que ela tivesse a impressão de que estava brincando ao invés de trabalhando. Ao trabalho não é conferido o caráter de jogo, embora mantenha a sua aparência, como um disfarce. Dentro dessa perspectiva, conserva-se apenas a motivação, e os jogos servirão apenas para treinar a inteligência e “facilitar os estudos”. Os conteúdos são todos fornecidos à criança com a aparência de jogos. Portanto, estes não possuem um valor educativo.

Basedow, no final do século XVIII, atribui à espontaneidade da criança um lugar de maior importância. Sugeriu um ensino que estivesse mais próximo do real, propondo um método baseado no jogo e na conversação: o ensino deveria apresentar à criança “coisas e não palavras e fórmulas”. Assim, a educação poderia iniciar “bem cedo, de maneira sistemática, através de jogos, de conversações, de imagens, de lições de coisas”. Para ele, o jogo faz parte da instrução, mas é mantido dentro de uma lógica do “artifício pedagógico”.

Ele acreditava que se desejasse evitar que o estudo fosse sempre uma limitação para a criança, dever-se-ia torná-lo tão agradável quanto possível, pois o melhor meio de dar instrução à criança é por meio do jogo. Entretanto, o jogo é apenas uma forma, algo necessário, levando-se em conta os interesses espontâneos da criança; assim, não tem valor verdadeiramente pedagógico. O pedagogo fornece um conteúdo com as feições de um jogo ou, ao contrário, seleciona jogos cujo conteúdo corresponda a objetivos pedagógicos. Mas, segundo Brougère (1998, p. 57), “[...] a sistematização da utilização do jogo encontrada em Basedow, sua leitura de Rousseau, podem permitir que se veja aí um momento de transição entre o puro artifício e a concepção romântica”.

Em Jean Vives – *Traité de l’enseignemen*, 1612, o jogo é visto como forma de expressão das qualidades espontâneas e naturais da criança. Através dele, as crianças podem ser testadas e observadas, pois suas inclinações reais são mostradas enquanto jogam. É aqui um diagnóstico da personalidade infantil. Tal concepção, embora o mantenha à margem da atividade educativa, valoriza a sua espontaneidade.

Verifica-se pois, que esta forma de considerar o jogo como algo fútil, oposto ao trabalho e à seriedade, é relacionado à visão da educação dessas épocas.

Podemos, portanto, afirmar que é o desenvolvimento do pensamento romântico que descobre, no jogo, valores educativos e faz dele uma atividade séria.

Jean–Paul Richter, ao lado de Hoffmann e Fröebel, representaram bem o pensamento romântico que construiu para a criança e seu jogo um novo lugar.

Richter enaltece a infância e diz ser os primeiros anos da infância a “idade de ouro” do homem. Ele acredita que a criança deva ser sempre espontânea e feliz. Diz que o mundo das crianças encerra todo o mundo a vir, sobre o qual podemos lançar um olhar, mas não penetrar. A cada geração de crianças, segundo ele, a história do mundo recomeça, isso porque existe na criança movimento e força. Há, nas horas em que ela brinca, a hora do estudo com liberdade, e seus jogos são, verdadeiramente, cópias das ocupações sérias a que os adultos sempre se dedicam. Verifica-se, pois, nesse contexto, que o jogo constitui uma atividade séria, longe do caráter fútil atribuído a ele.



A educação espontânea é também valorizada por Hoffmann: a natureza, o maravilhoso e a criatividade. Ele acredita que a educação pode mesmo se desenvolver no jogo de forma harmônica, natural e livre, ao contrário da educação clássica que se centrava no saber puro e na rigidez assimilada.

O jogo é, portanto, como afirma Fröebel (1913), seguindo a mesma linha de pensamento de Richter e Hoffmann, um fato vital, uma função essencial na vida das crianças. Elas expressam, espontaneamente, a riqueza interior que possuem e se revelam ao mundo e a si mesmas, com o prazer e a alegria de estarem lançando ao exterior o que caracteriza o seu interior. Há, portanto, unidade entre o externo e o interno, e o “jogo é o meio de exprimir essa unidade do todo”. Dessa forma, o jogo está longe de ser frívolo, mas afirma-se como um meio rico de expressão, onde a liberdade e a espontaneidade aparecem claramente. Ele é, para Froebel (1913, p. 69), “[...] simultaneamente, o lugar de descoberta das leis essenciais de sua filosofia, e o meio prático de permitir à criança ir na direção da exteriorização das verdades profundas que possui intuitivamente”. Assim, para que essa pedagogia, baseada no jogo espontâneo, seja verdadeira, é preciso que se apóie em um material, e é a exploração deste, de forma livre e também espontânea, que é educativa.

Nota-se aqui a ruptura com a visão do jogo enquanto atividade frívola e fútil, o que o levará a situar-se ao lado do sério. Compreende-se que, pelo fato de exprimir grandes verdades sobre a vida e o mundo, ele exerça efeitos positivos sobre a criança, podendo assim manifestar seu valor pedagógico.

A infância é então compreendida como a idade do imaginário, do maravilhoso. E a criança, ligada ao primitivo, ao popular, à verdade, configura-se, de maneira plena e precisa, como a expressão da poesia mágica e natural.

E, dentro dessa mudança, o acesso ao saber e à educação passam a ser percebidos de uma nova maneira.

Desde a Antigüidade, conforme nos diz Brougère (1998), a idade de vida do indivíduo era comparada a vida da humanidade (infância, maturidade, velhice). A cada tempo valoriza-se uma idade. No século XVIII, valoriza-se os modernos ao invés dos antigos, tornando-se assim a Antigüidade a infância da humanidade. A época moderna é considerada superior por ser “ascensão à maturidade”. As idades do indivíduo são, portanto, utilizadas a fim de valorizar

ou não determinados períodos da história. Essa metáfora, tornada banal, se desenvolve no pensamento romântico, entretanto, de maneira própria à época. E as idades da humanidade passam a ser utilizadas para se compreender as épocas da infância. Isso ocorre devido à influência de Rousseau, a partir de um ponto de vista genético sobre a infância. A metáfora passa então a valorizar a infância, a origem, e não mais o moderno. Ocorre aí uma forte mudança de interesse e mentalidade associados à valorização da infância.

O Romantismo, ao valorizar a ciência e a poesia, propaga uma ciência romântica que, por sua vez, desenvolve-se ao nível da biologia pré-darwiniana.

Assim, o positivismo termina tornando alguns dos objetivos do romantismo reais. E, para os românticos, estudar a criança é, na verdade, estudar mesmo a história da evolução da humanidade.

A teoria da recapitulação, conforme Brougère (1998, p. 22),

[...] traz uma definição rigorosa da idéia de desenvolvimento da criança, por analogia ao desenvolvimento da civilização estudada pela antropologia linear da época, demonstrando-nos a passagem da selvageria primitiva à civilização, transitando pela barbárie e os estados intermediários.

Vários autores mostram como cada época da infância corresponde a um dos estágios da história da humanidade através dos jogos. Esta teoria permite, contudo, justificar o valor educativo do jogo, sem ter que negar sua espontaneidade. Baseia-se no fato de que a “natureza” conduz a educação da criança e, para isso, utiliza-se do jogo, o qual propõe, por sua vez, uma educação livre e espontânea, que proporciona à criança o acesso à civilização. Contudo, o paradoxo de tal concepção é fundamentar o valor cultural do jogo, sem tocar no princípio de sua naturalidade. Dessa forma, podemos compreender que o jogo educativo é sério, tanto em seus efeitos quanto em seus conteúdos.

A recapitulação torna o jogo inteligível e justifica-lhe o valor concernente ao desenvolvimento da criança, ligado ao darwinismo, que provém do interesse pelo comportamento animal. E não podemos perder de vista que também essa teoria está enraizada na continuidade homem/animal. Percebe-se aí uma ligação bem próxima entre a embriologia e a psicologia nascente. Dentro dessa

perspectiva, pode-se falar em uma biologia do jogo. Nessa abordagem se situa Karl Groos (apud BROUGÈRE, 1998, p. 87), quando diz que

[...] a razão dos jogos de juventude é que alguns instintos particularmente importantes para a conservação da espécie já se manifestam em uma época em que o animal não precisa ainda seriamente deles. Enquanto opostos ao sério exercício posterior, esses jogos são um pré – exercício e um treinamento dos instintos em questão. Sua manifestação precoce é exatamente útil e nos remete ao princípio da seleção natural. Dado que os instintos herdados podem, desse modo, ser estimulados posteriormente pela experiência individual, não precisam ser muito desenvolvidos quando do nascimento.

O jogo remete ao instinto, permite o seu treinamento e resulta da seleção natural, assim, para Gross, ele é uma necessidade biológica, um ato voluntário, uma ação livre e prazerosa. Nessa concepção, o jogo tem como fonte o instinto. Embora possa servir também como recreação, não foi isso que o criou. Dessa maneira, verifica-se que o jogo é indispensável enquanto aprendizagem, pois o instinto faz com que não se jogue simplesmente por jogar, mas para que seja desenvolvido um instinto útil à espécie. E, segundo Brougère (1998, p. 88), “[...] de maneira mais precisa e convincente que a teoria da recapitulação, a do pré – exercício faz do jogo um lugar de educação”.

Claparède (1973) acredita que a educação devia estar estabelecida sobre o conhecimento de criança, por esse motivo, a psicologia da criança deve anteceder a pedagogia. O jogo procura, portanto, articular esses dois aspectos, pois funciona como uma ferramenta do desenvolvimento, uma expressão natural e espontânea que a psicologia busca revelar. Ele afirma que

[...] não é, pois, nada absurdo pensar que o jogo possa ser uma etapa indispensável para o trabalho. E a observação demonstra que o é, na verdade. Não há, contudo, entre o jogo e o trabalho, a oposição radical que a pedagogia tradicional supõe. (CLAPARÈDE, 1973, p. 28)

Para alguns psicólogos, principalmente freudianos, o comportamento da criança é percebido através da brincadeira. E o que é revelado de si mesma, através da atividade lúdica, funciona como forma de descobrir aspectos do psiquismo humano. Melaine Klein, por exemplo, utiliza o jogo para interpretar os problemas das crianças, pois ele fornece sempre um conteúdo simbólico a

ser analisado e compreendido. Esse é o caminho de acesso ao inconsciente da criança. Assim, todos os elementos do jogo são levados em conta.

Apesar de ter se ocupado do jogo, o interesse maior de Melaine Klein restringiu-se apenas ao “aspecto instrumental”, porque o que interessava para ela era o seu conteúdo.

Segundo Winnicott (1975, p. 79), “[...] é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fluem sua liberdade de criação”. E, além disso, utilizam sua personalidade integral, porque, segundo ele, é pela criatividade que o indivíduo descobre o “eu”. E o jogo, por ser criativo e livre, parte do próprio indivíduo e não da sociedade, é puro ato.

Tendo sua origem no pensamento romântico e na biologia, a psicologia infantil apoderou-se do jogo e construiu uma ciência do jogo, fazendo dele uma expressão natural e espontânea da criança. Assim, o jogo revela-se como tendo efeitos importantes, tanto no desenvolvimento, quanto na educação das crianças.

Piaget (1973) adota para o jogo o uso vigente na época como uma conduta livre e espontânea, expressa pela criança, por sua vontade própria, e também pelo prazer que lhe dá. Por sua parte, não há o interesse em compreender efetivamente o que é o jogo, mas em observar o que ele revela dos mecanismos cognitivos da criança. Ele acreditava que, através do estudo do comportamento das crianças, teríamos mais chance de observar o desenvolvimento do conhecimento lógico, matemático, físico, etc.

Piaget (1973) distingue três categorias de jogos. A primeira é o jogo de exercício, que diz respeito ao desenvolvimento sensório – motor da criança (0 – 2 anos). Nessa fase, os sentidos da criança são desenvolvidos, seu cérebro, percepção e músculos. O jogo simbólico aparece no fim do segundo ano e manifesta-se como o faz de conta, a capacidade de utilizar um objeto como símbolo de outra coisa. É o momento em que a criança passa a exercitar movimentos motores mais exclusivos, utilizando as mãos. É o jogo que se explica devido à assimilação ao “eu”, e é uma assimilação assegurada por uma linguagem simbólica que é construída pelo próprio “eu” e modificada segundo suas necessidades. A criança brinca de casinha, cavalo-de-pau, médico, etc, como forma de representação daquilo que vê e interioriza. Por fim, o jogo de regras aparece como o último tipo de jogo (bolas de gude, amarelinha, etc) que

é transmitido de criança a criança socialmente. Esse tipo de jogo subsiste e desenrola-se durante toda a vida. Em resumo,

[...] os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gudes ou com bolas, etc) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc), com competição dos indivíduos (sem o qual a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. (PIAGET, 1973, p. 184)

Mas, além dessas três categorias, existe uma quarta que realiza a passagem do jogo simbólico às atividades não lúdicas ou adaptações “sérias”, da qual falaremos em outro capítulo.

O objetivo de Piaget (1973) não é, portanto, o jogo em si, mas o desenvolvimento de um instrumento essencial à inteligência: o símbolo. O jogo constitui para ele uma ação assimiladora, estabelecendo uma forma de expressão da conduta, compreendida como uma atividade poderosa para estimular a ação construtiva da criança, bem como a auto - expressão. Não se apresenta em forma de lazer, entretenimento, mas como um meio dinâmico para enriquecer o desenvolvimento intelectual. À medida que as crianças vão entrando em contato com os jogos, elas passam a reconstruí-los, reformulá-los, reinventando a realidade que os rodeia, e criando para si um universo de possibilidades.

No que diz respeito à constituição das brincadeiras dos seres humanos, enquanto processos sociais, Vigotsky (1998) é categórico. Como situações imaginárias, essas brincadeiras são conseqüências de influências recebidas anteriormente. Ele acredita que, se aquelas necessidades que não são realizadas imediatamente não se desenvolvem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados, justamente, quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré – escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não irrealizáveis podem ser

realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedos”  
(VIGOTSKY, 1998, p. 124)

Assim, Vigotsky (1998) acredita que, ao brincar, a criança sempre cria situações imaginárias.

A experiência com jogos vai, pouco a pouco, assumindo novas formas e evoluindo paralelamente, no sentido de assegurar, na escola, no espaço pedagógico, o seu verdadeiro significado. Muitos autores teorizam acerca de sua validade e finalidade na educação infantil, mas a sua importância mesmo reside no fato de que ele não é a negação da seriedade, do trabalho, mas, ao contrário, revela-se como uma reconciliação entre a necessidade e a liberdade, a regra e a exceção. E se encontramos nele, dentro desse espaço de ensino – aprendizagem, também a seriedade, uma ligação estreita com o trabalho, é porque Freinet (1998, p. 178) estava certo quando afirmou que “[...] para a criança, o trabalho – jogo é uma espécie de explosão e de liberação, como ainda o experimenta hoje o homem que consegue dedicar-se a uma tarefa profunda que o anima e o exalta”.

Compreendemos o trabalho – jogo, dentro de uma prática pedagógica ativa, não como uma forma de ocupar a criança com uma tarefa que seja mesmo o trabalho propriamente dito, a obrigação, mas como um trabalho escolar que empreende esforço, fadiga, cansaço, mas não o esforço e a fadiga do trabalho do trabalhador. Assim, podemos afirmar que a escola não é nem só o jogo e nem só o trabalho propriamente dito, é, pois, um elo entre um e outro. Equivale mais a um jogo, para as crianças pequenas, e para as crianças maiores aproxima-se mais do trabalho. Mas, diga-se de passagem, consiste em ser a vida mesmo, com seu ritmo próprio, que traz em si a revelação da condição de cada ser que joga, e não um ensaio da vida. Quando dizemos que a escola é a ponte entre o trabalho e o jogo, é porque o verdadeiro sentido desse elo continua sendo as relações que se estabelecem entre a autonomia, a liberdade, o prazer, o desprazer, o esforço, a fadiga e a ordem. Essa possibilidade de concentrar, em um só espaço, sensações e características distintas, confere ao que aqui chamamos de trabalho – jogo a condição de legitimidade no processo educativo, e, ao mesmo tempo, de experiência natural que reflete a expressão própria de cada ser.

A partir do momento em que o jogo é compreendido e valorizado como prática efetiva no espaço da sala de aula, a escola deixa de ser um espaço de sofrimento e passa a ser um lugar de construção, de expressão de vida, felicidade, onde o aprendizado se dá através da experiência com o mundo interior e exterior paralelamente. E, como diz Dewey (1978, p. 16):

Se a vida não é mais que um tecido de experiência de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

E é como uma atividade séria, “tecido de experiência”, que o jogo possibilita à criança e ao adolescente um aprendizado criativo, livre, crítico, participativo, prazeroso e consistente.

### 2.3 O JOGO COMO PORTADOR DE CONTEÚDOS

No decurso de nossas vidas, saboreamos as emoções do jogo, as descobertas que fazemos a partir dele; e esse sentimento de revelação que ele nos proporciona é como um resgate daquilo que somos verdadeiramente. Natureza, história, tempo, espaço, tudo se transforma em apenas uma vertente da existência, pois, na verdade, o jogo manifesta-se não só como presença total, mas também como ausência; e se ele, em um momento, é abismo, em outro será delícia. A fascinação encontrada no jogo é explicada pela experiência da unidade. Os contrários se aproximam, o cansaço e o prazer dialogam calmamente.

Nós somos nós mesmos enquanto jogamos ou brincamos. Os estados de estranheza, repulsa, contato e fascinação são movimentos de comunhão conosco. E se nos ausentarmos do reconhecimento daquilo que somos, logo a experiência faz com que nosso ser abra suas entranhas.

Se o jogo é tanta coisa: comunhão, regresso, liberdade, autonomia, reconhecimento, cansaço, prazer, estranheza, abertura, enfim, ação, é porque os conteúdos existentes nele são necessários à vida, ao nosso crescimento. E esses conteúdos, internos e externos, por formar um núcleo indissolúvel,

possibilitam ao homem descobrir os conhecimentos da realidade em sua essência, ou seja, a compreensão da realidade e do mundo de maneira ampla, dinâmica e significativa.

Geralmente, o conhecimento é visto como uma fórmula, um conjunto de informações “enganosas” e às vezes contraditórias, que são passadas para se decorar e logo após esquecer. Porque nada aprendemos de fato fora da experiência, do contato direto. O que deve importar ao homem- cidadão é a compreensão dos conteúdos que contribuirão para seu crescimento, para sua realização e felicidade.

O jogo é uma experiência de total entrega. Nessa entrega, os conteúdos são internalizados não como verdades exatas ou respostas certas, mas como reflexão de possíveis verdades e questionamentos. Não são as receitas prontas que movem o jogo, mas as coisas que estão por serem exploradas, descobertas e aprendidas. Isso porque o jogo e o brincar têm linguagem própria.

Na Ludopedagogia, essa linguagem própria do jogo está associada à linguagem dos conteúdos da disciplina a que serve. Servir a uma disciplina equivale a participar ativamente de uma ação conjunta de construção crítica, reflexiva e prazerosa do saber. Não devemos pensar com isso que o jogo é um “exercício”, um “dever”, uma atividade recreativa em que o objetivo maior seja transmitir conteúdos, ele de fato não o é. Seu significado, enquanto portador de conteúdos, está em que toda ação – elaboração, transformação, revelação – é dinâmica e traz em si elementos que fazem parte de nossa vida, do cotidiano, do mundo; e compreender esses elementos é exercitar a sabedoria, é aprender verdadeiramente.

Em uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo, só aprendemos os conteúdos sintáticos, semânticos e morfológicos se os vivenciarmos, se os experimentarmos em nossa vida prática. Pontuar o texto não é diferente de pontuar os fatos, os acontecimentos, a vida. Os sujeitos inexistentes, indeterminados, etc, nos períodos, não são diferentes dos sujeitos da vida; os objetos diretos e indiretos são objetos diretos e indiretos também fora do texto gráfico, isso porque nossa história se faz textualmente. Não tem sentido entender a gramática ou a literatura fora de uma ação concreta.



Quando o educando é, ao longo de sua vida, obrigado a decorar regras, macetes e definições termina por assassinar sua própria língua. E quando se diz que “estudar português é um porre”, é porque o aprendizado da língua assume um valor mecânico, imperativo e diretivo.

Paulo Leminski, no poema *O assassino era o escriba*, traduz, de maneira criativa e lúdica, o sentimento de um aluno diante da postura castradora do professor de português:

O assassino era o escriba  
 Meu professor de análise sintática era o tipo de sujeito  
 inexistente.  
 Um pleonasma, o principal predicado de sua vida,  
 Regular como um paradigma da 1ª conjugação.  
 Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,  
 Ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito  
 Assindético de nos torturar com um aposto.  
 Casou com uma regência.  
 Foi infeliz.  
 Era possessivo como um pronome.  
 E ela era bitransitiva.  
 Tentou ir para os EUA.  
 Não deu.  
 Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.  
 A interjeição do bigode declinava particularidades expletivas,  
 Conectivos e agentes da passiva, o tempo todo.  
 Um dia, matei-o como um objeto direto na cabeça.

Isso mostra que a experiência com jogos é uma conquista de nós mesmos. Sua finalidade é possibilitar o autoconhecimento, a revelação do ser que somos. Por isso, conforme muitos teóricos, ela é mesmo uma função essencial na vida. Assim, seu sentido mais profundo é proporcionar o contato do homem consigo mesmo; assegurar a experiência do sagrado onde o homem passa a perceber-se e aceitar-se tal como é, porque permite-se adentrar seus próprios vazios e restaurar, mesmo que aos poucos, o valor de sua existência; trata-se de fazer o ser que joga ou brinca reconhecer, na ação que executa, sua finitude e pequenez e, em nome da vida, entregar-se à experiência em total plenitude.

Se observarmos crianças, adolescentes e até mesmo adultos jogando ou brincando, logo perceberemos que eles se entregam à ação e nela se revelam plenamente. Assim acontece também na escola. Se observarmos os educandos em uma ação semelhante, podemos constatar claramente a entrega com que eles se dão à atividade vista aí como fio condutor e transformador do pensamento, das emoções, enfim, da construção do saber.

É lícito reafirmar que, na Ludopedagogia, o jogo e o conteúdo da disciplina a que serve devem constituir uma unidade indissolúvel, porque, entregues à experiência, os alunos mergulham na criação, na descoberta, no encontro plural com organismos vivos e dinâmicos. Se reduzirmos o jogo, na escola, apenas à diversão, ao relaxamento, etc, estamos retirando dele seu verdadeiro valor: o de ser e proporcionar conhecimento, encontro, respiração, exercício muscular, liberdade, experiência, respeito às regras, revelação, “plenitude.”

Diante da dicotomia que muitos educadores têm feito, ao longo dos anos, sobre conteúdos e jogos, podemos constatar que a ação Ludopedagógica vem perdendo muito de seu significado, enquanto prática pedagógica prazerosa e portadora de conteúdos; e o conhecimento, separado da atividade em si, tem sido imposto de forma diretiva e castradora, ocasionando o imobilismo e a indisposição dos educandos. Daí muitos educadores questionarem a eficácia do jogo na educação. Se o conteúdo da matéria escolar não estiver imbuído no jogo, nem um nem outro se ajustará à vida do aluno, despertando nele a alegria de descobrir, analisar, refletir, criticar e construir o saber. Ocorrerá, portanto, o contrário: tédio, desânimo, falta de interesse e indisciplina.

Normalmente, os jogos são alternados com aulas expositivas tradicionais e aplicados “apenas”, antes ou depois da exposição, muito mais como um exercício de fixação, um dever. Entretanto, é necessário entender que seus resultados não são diferentes dos deveres e exercícios convencionais.

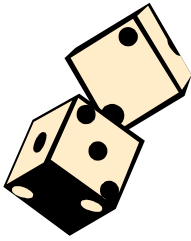
Porém, insistimos em afirmar que o jogo, na prática educativa, só deixará de ser um passatempo frívolo quando as pessoas compreenderem que dentro dele já estão os conteúdos necessários para que os educandos possam, pela ação, reflexão e prazer, construir o saber, com “sabor”. No entanto, essa

compreensão tem sido difícil para muitos educadores e pedagogos que ainda não conseguem unir teoria e prática, jogo e conteúdo.

O importante continua a ser o fato de que não é necessário remeter o aluno a um conteúdo anterior a um jogo ou brincadeira, pois, através de ambos, simultaneamente, é que se chegará ao conhecimento. Não podemos deixar de levar em conta que toda atividade ludopedagógica evoca assuntos diversos. Porém, para compreendê-los é necessário estar em sintonia com a alegria, o desejo e o prazer de conhecer e aprender.

Assim, partindo desse princípio, é preciso enxergarmos o jogo como um instrumento de aprendizagem que proporciona ação, auto-expressão, alegria, liberdade, e ainda oferece caminhos para que educandos e educadores possam evoluir como seres construtores e transformadores, satisfazendo, dessa forma, suas múltiplas necessidades.

### 3 ADOLESCÊNCIA, JOGO E ESCOLA



Nossa linda juventude, página de um livro bom...

Trabalhar no Ensino Médio, obrigatoriamente, implica em trabalhar com adolescentes e, portanto, importa compreendê-los suficientemente, mormente se se deseja atuar com eles através de atividades lúdicas. Em função disso, dedicamos este capítulo à compreensão do adolescente, do adolescente e a escola, da adolescência e os jogos.

A adolescência é aquela fase da vida em que o menino ou a menina, agora crescidos, deixam as brincadeiras da infância e rumam para o mundo sério dos adultos. É um período marcado por “desequilíbrios momentâneos” causados pela transição. Além do desenvolvimento físico e transformações internas, há também modificações a nível social, o que ocasiona uma grande valorização dos grupos de amigos. Tudo é discutido em pequenos grupos, sem a intervenção do adulto.

Por se acharem autosuficientes e donos de si, reagem à autoridade dos mais velhos, muitas vezes com rebeldia ou descaso e procuram buscar suas próprias verdades e impor suas opiniões. Os que não reagem dessa forma, mantêm-se apáticos e à mercê das decisões dos companheiros do grupo de que participam, sejam eles do bairro, da escola, etc.

Às vezes é muito difícil travar um diálogo com os adolescentes, considerando que eles sempre estão em constante oposição a tudo.

Na instituição escolar eles são vistos como contestadores, rebeldes, desinteressados e agressivos. Amam desafiar o professor e competir com ele. Muitos educadores insistem em tratá-los ora como crianças (quando contestam suas atitudes infantis) e ora como adultos (quando exigem uma postura séria e madura). E como não são nem uma coisa e nem outra, reagem criticando tudo e todos. Para afrontar o professor, matam aula sempre que podem, divagam durante as exposições, colam nas provas, conversam paralelamente, etc. É certo que alguns aceitam o jogo do professor e repetem o seu discurso,

cultuam o livro didático, decoram as lições para despejá-las nas provas e permanecem silenciosos quando os conteúdos são impostos. Entretanto, os resultados terminam sendo desastrosos, quando finalmente percebem que não há vínculo, ou seja, contextualização, entre os conteúdos estudados e a vida prática. Nesse momento, o tédio toma conta do jovem e a escola passa a ser vista como um grande teatro, onde todos fazem de conta.

Os jovens preferem, em lugar da escola, os rituais lúdicos como os ritos de grupo, os esportes, os jogos de representação e de regras, etc. Através dessas atividades eles se tornam plenos e livres. E se a autonomia que o jogo lhes proporciona é tão forte e verdadeira a ponto de fazê-los aprender com prazer e alegria, por que não permitir que eles o vivenciem também na escola? Por que não levar para a instituição escolar o que mais interessa aos adolescentes?

Se a escola acolhe os jogos no ensino-aprendizagem dos adolescentes, sem sombra de dúvida os conteúdos escolares, neles contextualizados, passarão a ser refletidos, criticados e aprendidos pelos jovens com a alegria de quem traça o próprio caminho e edifica a própria vida com maturidade e plenitude.

Portanto, adolescente, jogo e escola podem muito bem se entrelaçarem e conviverem plenamente, afinal de contas, tudo só pode ser transformado, na escola e na vida, como um ato de comunhão, amor e prazer.

### 3.1 A ADOLESCÊNCIA

O salto dado pelas crianças revela o nascimento de uma nova experiência marcada pela transição. Não significa simplesmente abandonar a infância e rumar para a vida adulta, mas transcender os próprios limites, refletir sua natureza original. E a operação transmutadora consiste em o jovem ingressar no mundo das significações, das hipóteses, das construções e descobertas. A criança crescida, agora adolescente, começa a ver e a entender o mundo objetivamente e a ter clareza e consciência de suas ações, mesmo que de forma imatura.

Verifica-se, pois, um desenvolvimento físico com muitas transformações a nível externo e interno. É uma etapa que se desenvolve com traços particulares.

A adolescência é mesmo um segundo parto, “[...] o filho nasce da família para entrar na sociedade”. (TIBA, 1998, p. 73) Esse parto começa com as transformações biológicas e vai até a auto-suficiência social.

É um momento em que o ser humano desabrocha para o convívio com os “outros”, embora seja criterioso na escolha daqueles que farão parte de seu rol de amigos. E da mesma forma que selecionam, são, também, por eles, selecionados. O círculo de amizades cresce dia-a-dia e há uma grande tendência no sentido de imitar aqueles de quem eles mais se agradam. Assim, as manias, o jeito, a forma de falar, agir e vestir decorrem da influência do próprio grupo a que pertencem ou objetivam pertencer.

Nesse contexto, surge o medo e a ansiedade diante da crença de que podem ser rejeitados pelos companheiros da mesma faixa etária. E o pavor de não serem aceitos e valorizados faz com que procurem sempre ter atitudes semelhantes aos demais do grupo. A identidade que daí surge se diferencia da infantil, pois sua manifestação ocorre ao lado de um forte sentimento de amargor, desprazer, vitalidade e prazer ao mesmo tempo.

O mundo dos adultos é o que mais atrai os adolescentes, e penetrar nele com a mesma autoridade do homem sério é o grande desafio, o maior de todos. Ocorre, nesse encadeamento, um terrível duelo entre a criança que ainda há no jovem e sua nova identidade que visivelmente se forma e modela. O cotidiano interno e externo transforma-se em um grande campo de batalha, onde o sentido maior está em qualificar-se como um “ser” de atividades responsáveis, maduras e decisivas. E “tornar-se grande”, portanto, implica em decidir por si mesmo, não depender das opiniões autoritárias e deliberações dos adultos, pois se a elas se subjugam, logo se sentem humilhados e incapazes. Essa mudança, ao contrário do que muitos pensam ao rotulá-los de chatos e “aborrecentes”, não consiste em abandonar sua natureza original, mas regressar a ela para, enfim, tornarem-se adulto.

Se olharmos mais atentamente para esses jovens, sem procurar julgá-los, veremos que, o tempo inteiro, tentam se comunicar através de berros, gritos, zoada, respostas e interrogações ríspidas, porque é a forma que

encontram para pedir atenção, carinho, ajuda, embora sejam, em sua maioria, orgulhosos e auto-suficientes. Essas atitudes permite-nos compreender que, verdadeiramente, eles são tão carentes que chegam mesmo a resplandecer ao serem tocados, vistos e respeitados como pessoas que são. E é curioso destacar que, mesmo aqueles resistentes ao toque, ao olhar do outro entrecruzando seu próprio olhar, de certo modo, entregam-se, pouco a pouco, à experiência libertadora do contato, da linguagem comum e viva que mobiliza, ao mesmo tempo, corpo, coração e mente.

### **3.1.1 O pensamento formal**

Em virtude do surgimento do raciocínio hipotético-dedutivo, o desenvolvimento intelectual do adolescente dá-se substancialmente, permitindo assim que abstrações sejam feitas de forma mais rápida e conceitos sejam compreendidos em suas dimensões, a partir de reflexões e hipóteses levantadas. Essa habilidade, que antes não possuía, permite ao jovem desenvolver abordagens mais filosóficas e maduras acerca de qualquer proposição ou conceito que lhe seja apresentado. É uma fase em que resistem a aceitar como verdades únicas e absolutas o que é dito pelos pais, professoras ou outras pessoas. Assim, tudo é argumentado, contestado e discutido. De outra forma, quando não têm a chance de se mostrarem enquanto seres participantes, trancafiam-se em suas conchas e casulos, tornando-se apáticos, desinteressados e, muitas vezes, indisciplinados.

Em função do desenvolvimento do pensamento formal, o jovem torna-se apto a tirar conclusões acerca de possíveis verdades. Conforme afirmam Piaget e Barbel (1995, p. 113), a grande novidade desse novo nível é:

[...] tornar-se o sujeito, por uma diferenciação da forma e do conteúdo, capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita ou em que ainda não acredita, isto é, que considera como puras hipóteses: torna-se, portanto, capaz de inferir as conseqüências necessárias de verdades simplesmente possíveis o que constitui o início do pensamento hipotético-dedutivo.

Verifica-se que, dentro de todo esse processo de construções, muito mais que as “concretas”, as operações “formais” estão intrinsecamente ligadas ao manejo com a linguagem, visto que para lidar com as hipóteses é necessário discuti-las e ajustá-las de forma verbal. A linguagem possibilita, sem dúvida, grandes descobertas e transformações, considerando que as relações entre as palavras e o pensamento configuram o poder criativo, crítico e libertador do homem. “[...] a história do homem poderia se reduzir à história das relações entre as palavras e o pensamento” (PAZ, 1982, p. 35)

Ou seja, o homem pensa através de palavras, materializa suas emoções através de atos e palavras e é, ele próprio, palavra.

Entretanto, na adolescência, a linguagem verbal é reprimida. Em função disso, o jovem vai, aos poucos, mergulhando num clima de desolação e termina fundamentando para si a crença de que esse diálogo silencioso e aflito consigo mesmo deve se expandir, nem que seja pela adesão a certos comportamentos como a “bagunça”, o tumulto, a revolta, a indisciplina ou a passividade.

Embora não seja só ela suficiente, a linguagem manifesta-se como fator importante para que as estruturas do pensamento sejam complementadas. Sem a sua ajuda, as operações permaneceriam sempre individuais e ignorariam a troca e a cooperação. É nesse sentido de concentração, condensação e também de normalização social que a linguagem torna-se, convenientemente, necessária para a elaboração do pensamento.

De fato, as operações formais dão ao pensamento um novo e extraordinário poder, libertando-o do real e possibilitando-o, dessa maneira, de construir reflexões e teorias de forma natural. Assim, podemos afirmar que uma das novidades da adolescência é a atividade livre da reflexão espontânea.

### **3.1.2 Transformações afetivas**

Ao lado da elaboração das operações formais, a vida afetiva do adolescente manifesta-se através da conquista da personalidade e de sua entrada no mundo dos adultos.



A personalidade inicia no fim da infância (8 a 12 anos) com a estruturação independente das regras, dos valores e a declaração categórica da vontade. Entretanto, existe, no indivíduo, muito mais que esses valores separados, um sistema pessoal que só é possível graças ao pensamento formal e suas elaborações reflexivas. (PIAGET, 1999, p. 61-62)

Se, por um lado, eles são devotos à humanidade, por outro, revelam acentuadamente o seu egoísmo. É nesse movimento de cooperação social e de valorização do eu que acontecem os desequilíbrios da personalidade em formação.

Sem dúvida, o adolescente expressa muita insegurança quando procura colocar-se em patamar de superioridade em relação ao adulto. A efervescência que aí ocorre a nível interno manifesta-se de diversas formas: deixar as coisas fora de seus lugares, precipitar-se a falar antes que o outro conclua, fingir que não está dando atenção às exigências dos adultos em relação à limpeza, organização, divisão de tarefas, etc. Entretanto, por detrás desse comportamento, escondem-se o medo, a tensão e a ansiedade.

Nota-se que há, simultaneamente, sentimentos que se misturam e se opõem ao mesmo tempo. Ao passo que se imaginam senhores de si, poderosos, fortes e imortais, julgam-se incompreendidos, rejeitados, feios, desengonçados e fracos. As emoções se contradizem, embora o que eles desejem mesmo, seja, efetivamente, o gozo de suas ações, o prazer do encontro e do contato, e não a raiva do ato solitário e vazio que cria fantasmas e alimenta temores.

Em virtude de sua personalidade em formação, estão sempre se colocando em pé de igualdade com os mais velhos, embora se julguem diferentes: mais vivos, mais ativos e mais verdadeiros. Assim, o desejo que os move é o de ultrapassarem o adulto e estarem a sua frente na transformação do mundo e da sociedade. Acreditam, de fato, que são os grandes responsáveis pela salvação da Humanidade, pela modificação do meio em que vivem, e terminam organizando todo o seu ritmo e plano de vida em função dessa crença.

Mas é por meio dos projetos e das grandes idéias que o adolescente pensa adentrar o mundo dos adultos. As reformas políticas e as manifestações de protestos sociais alimentam neles o desejo compulsivo de construir um

mundo melhor, uma sociedade mais justa e solidária. Geralmente, gostam de estar sempre em grupinhos, afirmando, assim, a sociabilidade e desfazendo o caráter anti-social a eles atribuído. Constituem, na verdade, uma sociedade alicerçada em discussões sem fim, reflexões, a fim de combaterem o mundo dos adultos que eles pretendem reformar. Entretanto, quando passam de “reformadores a realizadores” a adaptação à sociedade ocorre paralelamente. E essa atitude constitui um grande progresso porque eles procuram se integrar à sociedade real e, dentro dela, começam a executar reformas coletivas.



**Foto 1** – Movimento pela paz (exibição de peças de teatro, filmes e exposição de jogos)

É através do trabalho profissional constante, consciente, concreto e prazeroso que muitos “devaneios” da adolescência são curados. Isso porque o trabalho, quando nutrido ao mesmo tempo de esforço e satisfação, produz efetivamente alegria e equilíbrio, plenifica a existência, impede o entorpecimento do ser e abre as portas para o mundo adulto.

### 3.2 O ADOLESCENTE E A ESCOLA

Há uma queixa generalizada entre pais e professores acerca da falta de interesse do jovem para com a escola.

O adolescente torna-se mais crítico, não aceitando tão passivamente o que lhe é imposto. Assim, passa a contestar a escola e os conteúdos nela ministrados, os professores e sua metodologia cansativa, enfim, tudo o que vai de encontro às suas necessidades reais.

O interesse pelos estudos e a forma como eles se comportam em relação a trabalhos, leituras, provas e outras obrigações escolares do dia-a-dia é modificado nessa fase. Eles se referem aos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas como ultrapassados, fora da realidade e sem nenhuma utilidade prática; e irritam-se quando têm que produzir uma redação ou outra tarefa escolar, visto que não vêem nelas sentido algum, pois estão completamente distantes da vida.

A adolescência é uma fase de importantes e intensas descobertas. O namoro, as conversas entre amigos, as festinhas, os grupos de RPG (Roleplaying Game – Jogo de representar papéis), tudo é mais atraente e interessante que ir para a escola. Mas como têm que enfrentá-la mesmo, procuram subverter o desprazer e a ansiedade com as conversas paralelas, os passeios pelos corredores da Instituição, o bate papo com os colegas, as viagens imaginárias e a espera do grito da sirene que parece mesmo libertar a vida amordaçada. Eles dizem ser a escola desinteressante em todos os sentidos.

Depois de engolirem todas as informações passadas através de explicações orais e discursos muitas vezes vazios, os jovens vomitam-nas finalmente em avaliações do tipo teste e prova, onde o professor procura “medir” o conhecimento a partir de um sistema lógico - matemático. E sentimentos como o medo e a incapacidade unem-se a uma cadeia de muitos outros sentimentos que fazem com que eles se comprimam na carteira (que enseja o perfil de uma cadeira elétrica) e se "desconectem" com a energia da vida. E a conexão só é recuperada quando a sirene ordena que eles levantem

e, a partir daí, manifestem o desejo de ir para qualquer lugar que seja diferente do cárcere em que se transformou a sala de aula.

É provocante discutir a avaliação, principalmente no ensino médio, onde os jovens vivem inquietos e cheios de dúvidas. E, como eles mesmos afirmam, toda experiência de morte, na escola, gira em torno dela. Assombro, estupefação, repulsa e ausência, tudo isso está presente nesse ato de estranheza que interdita o próprio existir. Prova oral, escrita, final, de recuperação, etc. Mas, para provar exatamente o quê?

A prova, mesmo na escola dita moderna, é uma arma apontada para a cabeça do aluno; uma força segura que garante o poder e a autoridade do professor. Mas, provar, de fato, a prova não prova. Ao contrário, da maneira como é feita perturba os sentimentos e imobiliza a criatividade. A experiência tem afirmado que, entre os adolescentes, esse tipo de avaliação afeta ainda mais o medo, a insegurança e o desinteresse.

Para minimizar o sofrimento, os trabalhos estão aí, sob o disfarce da modernização, para provar à sociedade que, na escola, os alunos aprendem refletindo, vivenciando, discutindo com paciência e prazer. Mas nem sempre é verdade, pois, em sua maioria, os trabalhos apresentados pelos jovens constituem verdadeiras cópias. E essas atividades equivalem hoje ao que se convencionou chamar de avaliação processual, considerando que o processo de aprendizagem é supostamente reconhecido como algo que ocorre gradualmente, no dia a dia.

Entretanto, tudo isso se converte numa sucessão de esforços inúteis. E, na rigidez de sua constância excessiva, tudo paralisa e perde o ritmo. A sensação de angústia sentida pelo adolescente torna-se totalmente visível. Em suma, essa realidade escolar consiste em ser algo separado do homem, de sua condição original, portanto, fora da experiência que é o mais verdadeiro testemunho da aprendizagem. Assim, a realidade dos jovens mantém-se fora da realidade da escola, e o que acontece com eles é algo semelhante ao que afirma Rubem Alves quando diz que “[...] a educação cria antas: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido. Pela vida afora vão brincando de boca de forno” (ALVES, 1994, p. 30):

- Boca de forno !
- Forno !
- Furtaram um bolo !
- Bolo !
- Farão tudo que o seu mestre mandar ?
- Faremos tudo !
- Se não fizerem ?
- Ganhamos um bolo.

Esse bolo ninguém quer ganhar, por isso, para fazer tudo o que o mestre ordena, fingem que estudam, fazem de conta que pesquisam, brincam de assistir aula e fazer deveres e, finalmente, quando o mestre avalia que algumas coisas não foram cumpridas, estiram os braços e abrem as mãos trêmulas para receberem o bolo. Nesse momento, quando o jovem contempla a si mesmo, a imagem do desespero e do medo rompe com qualquer possibilidade de tornar a escola um espaço de vida, de reconhecimento, de exercício de liberdade e prazer.

### 3.3 A PRESENÇA DOS JOGOS NA VIDA DOS ADOLESCENTES

Passada a infância, a necessidade de brincar dá-se muito timidamente na vida do homem. É como se na adolescência não houvesse mais lugar para o jogo e muito menos para a brincadeira. E quando nos referimos aos jogos, nessa idade considerada marginal, a surpresa é tanta que logo surge o questionamento: A adolescência não é a porta para o trabalho? E o trabalho, em virtude de ser uma atividade séria, não se opõe ao jogo?

Pais, professores e mesmo alguns jovens acham que a maturidade traduz-se em preparação para o trabalho, e o trabalho propriamente dito, o que, ao contrário do prazer e da espontaneidade encontrados no jogo, corresponde à imagem do sujeito pronto para dar continuidade ao mundo sisudo das atividades sérias, traduzidas em ocupações, cansaços e preocupações.

Entretanto, não é verdadeiro todo esse desprezo aos jogos e brincadeiras na adolescência. Basta observarmos os grupos de amigos e as

atividades desenvolvidas por eles, em seu cotidiano, que logo perceberemos a sua inclinação e fascínio pela ludicidade.

Muito se tem discutido acerca da importância do jogo para o desenvolvimento infantil, mas pouco se fala dele na vida do adolescente. E quando a questão é levantada, imagina-se logo a prática de atividades como esporte e artes.

Acredita-se que, através dos exercícios físicos musculares, o corpo adolescente estará apto a resistir aos embates e cansaços enfrentados no dia a dia, tornando mais seguro e preciso o desenvolvimento do pensamento formal. O jovem aprende a dar vazão a seus sentimentos e emoções através de movimentos diversos, deixando o espírito, nesse instante, mais livre de fantasmas e pressões. Soltar o corpo, deixá-lo relaxado e vivo equivale a expandir a mente, permiti-la adentrar os limites do coração. Em consequência disso, na vida diária, há uma grande procura dos adolescentes pelos esportes. E quando não manifestam o interesse em praticá-lo, o que é difícil, interessam-se por assisti-los como forma de exercitarem as emoções.

Além do esporte, há uma grande procura por outros espetáculos em que possam colher deles o prazer e a alegria. O fascínio pela ficção faz do espetáculo um grande jogo, onde os jovens passam a representar papéis que a vida lhes recusa. Assim como demonstram interesse por apresentações teatrais, ocorre o mesmo com os filmes e os programas de televisão.

Por essa ligação tão forte com as representações, eles gostam em demasia dos ídolos, a ponto de criá-los e mantê-los presentes em sua vida. Podemos observar, muito claramente, a forma amorosa e reverente como eles tratam aqueles com quem se identificam. Assim, ser “fã” é mesmo uma maneira de brincar, de se permitir sentir prazer, entrar em êxtase. Nesse sentido, encontra explicação o fato de o jovem comportar-se aos berros, choros e descabelo quando diante daquele a quem julga imortal.

Brincar de herói é mesmo muito agradável para os adolescentes. Eles amam brincar dessa forma. Quer sejam esses heróis políticos, campeões no esporte, atores de filmes e novelas, músicos, poetas etc. Com efeito, para eles, o brinquedo deixa de ser um objeto, passando a um ser vivo. A alegria do jogo e a satisfação da brincadeira terminam sendo uma mudança da vitória dos

outros para si mesmo. Ver o herói vencer é vencer junto também, como o mesmo ocorre ao vê-lo derrotado.

O tecido que reveste o jogo, nessa fase, não é, afinal de contas, o mundo histórico fechado dos personagens que representam, mas, fundamentalmente, o homem que experimenta e esgota o seu próprio personagem; ao contrário, jogo e vida não estariam tão entrelaçados.

De fato, os adolescentes desejam algo novo, novas conquistas, uma experiência dinâmica e reveladora. Sua capacidade de resolver problemas e trabalhar com hipóteses amplia a necessidade de desenvolver jogos intelectuais como pesquisas, jogos de estratégias, quebra cabeça, projetos, RPG etc.

A partir do desenvolvimento das experiências e observações, o adolescente é encaminhado para o trabalho científico como para o maior de todos os jogos, e seu objetivo, nessa nova atividade, é o de investigar, refletir, construir sistemas e teorias para, finalmente, criar, dar sentido às coisas, aos fatos e transformar a realidade.

Geralmente, os jovens vêm no jogo uma forma de desafiar o outro e a si mesmos. Muito lhes agrada os jogos de aposta, de estratégias, de competição, jogos perigosos, isso porque a busca da identidade e do encontro consigo mesmo e com todas as suas máscaras é muito forte nessa fase. O prazer e o desprazer, o riso e o esforço, a aflição e a tranquilidade se entrelaçam e passam a constituir o valor do jogo. Assim, não se pode negar que, em toda jogada, o adolescente trava com a experiência um diálogo de vida e morte que se dissipa com a vitória. E, diga-se de passagem, para muitos, vencer é ter tido a oportunidade de passar pela experiência.

Três grandes tipos de estruturas caracterizam, segundo Piaget (1973), o jogo infantil: o exercício, o símbolo e a regra.

O jogo de exercício é o primeiro a surgir. Ele não tem a intervenção de símbolos nem de regras e sua finalidade é mesmo o “prazer”. Esse tipo de jogo ultrapassa os primeiros anos da infância porque pode reaparecer em qualquer aquisição, embora ocorra uma inclinação a diminuir com o desenvolvimento do sujeito, a partir do surgimento da linguagem. Já o jogo simbólico atua com a “manipulação de um objeto ausente”. A criança brinca de casinha, cavalo-de-pau, etc, como forma de expressar o mundo que vê e interioriza. É puro

simbolismo. Manipulando as coisas, vendo, a criança percebe que é possível dar forma ao mundo a partir de suas impressões, passando, portanto, a recriar os fatos ao invés de apenas registrá-los na memória.

Da mesma forma que o jogo de exercício começa nos primeiros meses de vida e o jogo simbólico durante o segundo ano, o jogo de regras só se constitui no decorrer da fase II (de 4 a 7 anos) e sobretudo no período III (dos 7 aos 11 anos). Esse jogo desenvolve-se durante toda a vida, pois é uma atividade do ser socializado. Conforme nos diz Piaget (1990, p. 184):

O jogo de regras constitui jogos de combinações sensório – motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de geração em geração, quer por acordos momentâneos.

Uma nova visão do mundo surge, na adolescência, a partir dos jogos de regras, por serem atividades que desenvolvem a sociabilidade e a autonomia.

A regra presume relações sociais. É uma determinação estabelecida pelo próprio grupo que joga, e sua infração equivale a se cometer uma grande falta.

Através do estabelecimento das regras, o adolescente torna-se capaz de desenvolver raciocínios corretos sobre proposições que considera como hipóteses. Por isso, os jogos pelos quais os adolescentes mais se interessam são aqueles que envolvem o raciocínio lógico, e que eles necessitem criar novas idéias, tirar conclusões, levantar suposições.

Na adolescência, como em todas as outras fases de desenvolvimento do homem, o jogo é um extraordinário aprendizado; através dele, o mundo é redimensionado e desvendado. Considerando a sua dimensão diante da construção do pensamento formal, podemos, incontestavelmente, afirmar que tudo o que é feito a partir dele equivale à associação aos projetos vindouros. Portanto, para o jovem, jogar com regras é arquitetar, construir e lapidar o próprio saber de forma consciente e natural.

É a partir da consciência das regras do jogo que surge o desejo de ganhar, de se impor ao outro, subjugar-se às normas que são comuns a todos do grupo e para as quais se exige respeito e obediência. Nesse espaço, os adolescentes também costumam criar seus próprios códigos, suas próprias



regras, mas é durante o jogo que elas são socializadas e, se aceitas, transformadas em um sistema único.

O caráter do adolescente é, muitas vezes, revelado através de sua atitude frente às regras do jogo. Assim, é preciso estarmos atentos, antes de tudo, a essa necessidade peculiar a cada um de se mostrar, revelar-se a si mesmo, deixar a emoção vir à tona e expandir-se naturalmente, para percebermos a manifestação de seu caráter próprio.

Há, no espaço do jogo, o **batoteiro** ou **trapaceiro** que procura ganhar a qualquer custo, não se importando com o mal que pode causar ao outro; o **anarquista** que bagunça o jogo porque não aceita a vitória do adversário, portanto, recusa todas as regras e só faz atrapalhar; o **lerdo** não sabe jogar muito bem, está sempre antecipando ou retardando as jogadas, fica o tempo inteiro perdido, a ponto de entregar todo o seu jogo; e há o **jogador propriamente dito**, aquele que fica concentrado do início ao fim, respeita as regras, calcula cada movimento, não zanga se não leva sempre a melhor, e consegue extrair de todo o jogo a natureza de sua própria existência, porque é completamente absorvido por ele.

O jogador, em processo de reelaboração e construção, dentro da própria atividade lúdica, torna-se verdadeiramente um herói da reconquista de sua própria vida, experimentando a liberdade da plenitude. E, diga-se de passagem, pelo esforço e fadiga, goza mesmo do prazer de participar, de socializar-se, de estar em contato com o outro. É nesse momento que começa a interessar-se por atitudes, decisões e construções coletivas em que se imprime de forma tranqüila e espontânea o seu jeito próprio de ser.

### 3.4 O JOGO NO ENSINO MÉDIO

Quando se fala em Ludopedagogia – jogos pedagógicos – toda investida é no sentido de se buscar alternativas para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. É como se o jogo e o brincar, na escola, não se estendesse também aos adolescentes, principalmente os do ensino médio, visto que a própria Instituição julga-os como aprendizes da seriedade e da responsabilidade. Assim, já às margens do mundo dos adultos, imagina-se que

os jovens devam manter uma certa distância de atividades que despertem neles o sabor, o prazer e a alegria.

Mas se o jogo é tão importante assim para os pequeninos, por que não o será também para os adolescentes? Essa pergunta configura-se com um entrecruzar de interrogações e exclamações que apontam para um dado apenas: os adolescentes estão a caminho do trabalho, da vida séria.

Com efeito, podemos constatar que, na escola, nossos olhos deparam-se com o imobilismo, a apatia, a excitação murmurante do descontentamento, a fadiga e a limitada capacidade de ir adiante: construir o saber, traçar caminhos, definir metas. E os adolescentes, esquecidos de suas verdades, ocupam nos espaços vazios da sala de aula o papel de ator secundário de um monólogo sem fim. Isso significa dizer que o adolescente, também ávido de vida, de aproximar-se do mundo e de si mesmo, necessita também, na educação, desse elemento que resgata pelo prazer, pela alegria e liberdade a vontade de descobrir, construir, inventar e servir à Humanidade.

Entretanto, a preocupação maior dá-se em relação à natureza do jogo e sua adaptação aos conteúdos, considerando que o ensino médio é visto como momento de preparar o aluno para o trabalho, para a seriedade.

Assim, faz-se necessário esclarecer de que forma o jogo pode se constituir, também para os adolescentes, como elemento de busca prazerosa e reflexiva de novos conhecimentos.

Às vezes, o jogo aparece como elemento usado pelo professor para satisfazer às necessidades de alegria e prazer (modismo), desviando os adolescentes de seus problemas reais; outras vezes, surge como algo positivo, possuindo um cunho formador e transformador. É preciso, portanto, estarmos atentos à utilização dessa ação pedagógica para que não assuma, na Instituição, um valor arbitrário e sem propósitos definidos.

Por outro lado, existe também a preocupação com os conteúdos, pois se os mesmos não atendem às necessidades e interesses dos educandos, se forem tratados de forma descontextualizada, distante da realidade e do ambiente natural em que estão inseridos, certamente a Educação com jogos não atingirá o êxito que se espera.

O jogo, na escola de adolescentes, não pode estar desvinculado do trabalho. Se assim acontece, passa a funcionar como um “falso jogo”, tornando possível a exploração do homem e sua completa alienação diante do mundo.

É importante compreender que o jogo não é um mero divertimento, mas um esforço em direção à liberdade. Portanto, na educação, jogar é mesmo buscar “um prazer moral”. (CHATEAU, 1987, p. 17) Nesse sentido, é importante apresentar aos adolescentes obstáculos a transpor a fim de fazê-los perceber a realidade e, através dela, explorar e representar seu pensamento. É o falso jogo, como nos diz Almeida (1974), não se preocupa com a formação, a educação, mas com o consumismo cuja meta é apenas a imposição do produto a qualquer custo e, conseqüentemente, a debilitação completa do sujeito. Dento dele, instaura-se o domínio, a incapacidade de traçar diretrizes, construir teorias e definir caminhos.

Ao contrário, o verdadeiro jogo apresenta-se como um exercício de liberdade, um elo, não restando outro recurso senão torná-lo também uma prática escolar, no ensino médio, para que, através dele, das descobertas feitas a partir do contato com o outro, que também joga e é feliz, a escola se aproxime do educando, proporcionando-lhe uma educação vivenciada, onde a construção prazerosa, consciente e crítica de novos conhecimentos possa contribuir para reinventar e iluminar toda a sua vida.

## 4 O JOGO, NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO MÉDIO

CONVERSA

(Sidônio Muralha)

Quando um tatu

Encontra outro tatu

Tratam-se por tu

- Como estás tu, tatu?

- Eu estou bem, e tu, tatu?

Esta conversa gaguejada

Ainda é mais engraçada:

- Como estás tu,

ta-ta, ta-ta,

tatu?

- Eu estou bem, e tu,

ta-ta, ta-ta,

tatu?

Digo isto para brincar,

Pois nunca vi

Um ta, ta-ta,

Tatu

Gaguejar.

### 4.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Durante anos, o aprendizado da Língua Portuguesa esteve limitado à decoreção de regras, fórmulas, conceitos prontos e, muitas vezes, com abordagens distanciadas da realidade do aluno. Na verdade, ele funcionou como agente de “desexpressão” do pensamento.

Toda a preocupação esteve voltada para a sistematização dos conteúdos e sua aplicação em exercícios, questionários e atividades em que o aluno devesse configurar sua aprendizagem. Mesmo quando a atividade se dissocia do ambiente a que está sendo aplicada, é a necessidade das regras, dos conceitos e fórmulas que se impõe. E tudo o que se espera do aluno, no espaço da sala de aula, é a ocupação em “aprender” o que é “dito” como uma

grande verdade, e para tal se estimula o exercício de tarefas repetitivas, monótonas e, aparentemente, apaziguadoras.

É dito, por muitos professores, que todo tipo de atividade é desenvolvido para que o aluno seja estimulado a pensar, a ser criativo e crítico: exibição de filmes, pesquisas, visitas, exposições públicas, etc. Entretanto, também é dito que, mesmo saindo da rotina, os alunos mantêm-se apáticos, distantes, vazios e sem nenhuma criatividade. É a partir dessa constatação que surge a pergunta: Mas, afinal de contas, o que está acontecendo com o ensino da Língua Portuguesa? Por que os jovens tratam com tanto descaso as aulas de redação, gramática e, principalmente, literatura?

Muitos professores, por um lado, mantendo a posição ideológica do sistema de poder, passaram a restringir suas aulas ao conteúdo do livro didático, perpetuando assim a reprodução de um discurso descontextualizado da realidade sócio-cultural e histórico-lingüística dos educandos, formando um círculo contínuo de alienação. Marilena Chauí (1983, p. 10 apud LEITE, 1983), nos diz o seguinte:

O manual das letras contrai e homogeneiza os saberes facilita pelo dirigismo o trabalho de professores e alunos, apazigua, rotiniza, embrutece e mecaniza. Máscara de uma concepção de ensino-aprendizagem, onde ensinar é dirigir e aprender é submeter-se, o manual cristaliza a superstição, institucionalizando-a como pedagogia.

Dividido entre várias outras atividades, o professor utiliza o manual como um mecanismo facilitador. O seu discurso é muitas vezes fundamentado e alicerçado no discurso do autor com quem trabalha. E as respostas e questionamentos do livro são mantidos como verdades, embora ele mesmo discorde de algumas. Mas o impulso de agarrar-se à lógica do livro é mais cômodo, menos doloroso que tentar justificá-lo, criticá-lo ou questioná-lo. Às vezes, recusa-o, mas logo volta a ele como se preferisse o caminho do atalho, por ser longo e árduo o caminho da busca, da descoberta e do sofrimento.

Efetivamente, é preciso compreender que o manual tem sua importância, mas a forma como o professor o utiliza é que muitas vezes parece equivocado. Na verdade, o educador necessita deixar de tomar ao pé da letra o que diz o livro didático e levar seus conteúdos para a prática cotidiana do alunado. Mandar ler textos e responder exercícios nada significará de fato para

os jovens, se não for acompanhado de uma experiência viva e dinâmica, onde o saber estará incorporado no sabor e no prazer.

Nem sempre todos os professores participam da escolha do livro que adotam para os seus alunos. Escolher o manual mais adequado é mesmo uma tarefa muito desgastante; às vezes, a escolha dá-se através do vínculo que se estabelece entre os professores e as editoras, passa pelo valor monetário do livro, escolhe-se também pela quantidade de textos e exercícios, pela distribuição de assuntos, porque trazem atividades que desenvolvem a capacidade de reflexão e expressão ou, simplesmente, porque é considerado viável, menos trabalhoso para o professor. Não negamos aqui, entretanto, os esforços de muitos educadores em desenvolver um bom trabalho com o livro didático, mas chamamos atenção para o fato de que um trabalho superficial e mecânico termina por mascarar o ensino–aprendizagem e, mais uma vez, desmotivar o adolescente. O manual torna-se um problema quando é utilizado com o objetivo de direcionar a ação, o trabalho, inibindo no aluno e no professor a criatividade, a espontaneidade e a liberdade de construir, com as próprias mãos e idéias, o material mais adequado às suas necessidades.

Sem muito contestar, fingindo que estão de corpo e alma presentes na sala de aula, os alunos, por sua vez, passam a conceber a matéria como algo importuno, sinônimo de sofrimento e desprazer, onde o “saber” transforma-se em um conjunto de fórmulas obsoletas, vazias e distantes.

Em extensão a esse estado de estranheza do conhecimento da Língua, na realidade compacta que imobiliza o universo interior, os rituais de sala de aula confirmam a perda da dimensão criadora da linguagem. Assim, o discurso individual, próprio, consciente, criativo e crítico passa a ser construído, quando o é, na vertigem de seu próprio vazio. Os jovens emudecem, deixam calar a sua própria voz interior e esquecem-se de que são seres pensantes e, como tal, podem modificar sua própria realidade.

O equívoco no ensino da Língua Portuguesa está em se entender que os alunos precisam partir dela, de sua estrutura sintática, morfológica e semântica para compreender a vida, o mundo, os fatos, quando, na verdade, é o inverso. Só através da vida, do contato com o cotidiano interno e externo, os alunos conseguirão entender as relações de coordenação e subordinação, a ordenação das frases, dos períodos e dos parágrafos; só quando eles

perceberem que podem pontuar, concordar, reger e acentuar sua própria vida, despertarão para a necessidade de fazerem essas mesmas coisas no texto.

Se a existência não se impõe e mantém o ensinamento dos nomes das coisas, dos acontecimentos, as portas do saber não se abrirão. Na verdade, os professores “especialistas” podem até acreditar que o ensino da língua já faça isso, mas se lançarmos o olhar para a dimensão do espaço escolar, veremos que da alfabetização à universidade os educandos continuam sem saber o que fazer com a língua que aprenderam, assim rumam para o estudo de outras línguas como se isso fosse amenizar a dor de falar e escrever sem pôr vida na fala e na escrita. Afinal de contas, trata-se de compreender que as palavras, as orações, a literatura e o texto não têm vida fora de nós. Eles são o nosso mundo, e nós o mundo deles, mas para expressá-los com naturalidade e consciência é preciso não marginalizar o seu uso, mas fazer dele uma prática constante e prazerosa.

Na disciplina Língua Portuguesa, a linguagem termina nos escapando, porque não temos tempo suficiente, na sala de aula, para exercitá-la como uma condição de nossa existência. E se somos, em essência, seres de palavras, é porque o pensamento abstrato não se ausenta em nós, e somos capazes de dar significado real às representações que se nos revelam cotidianamente.

Ensinar os conteúdos da língua dissociados uns dos outros e da realidade dos jovens é mesmo separá-los de seu universo natural e verdadeiro.

Ler e produzir textos são os grandes tormentos dos jovens. Reclamam o tempo inteiro quando têm que fazer leituras de romances, poemas, e quando o professor solicita que eles escrevam acerca de determinado tema. Ficam intranquilos e terminam fazendo de conta que leram (alguns lêem de fato, já outros saltam parágrafos e até capítulos) e no final comentam a leitura como se não houvesse tanta ligação entre o texto e a vida. Chegam a se surpreender quando alguns professores dizem que a obra é semelhante à realidade, pois não conseguem enxergar a ponte que liga o real ao imaginário. E muitos professores, preocupados em fazer com que seus alunos leiam e produzam textos, principalmente textos informativos, criam fichas de leitura, debates, resumos, etc, e esquecem-se de mergulhar junto com eles no mundo mágico e vasto das metáforas, porque é a partir delas que os jovens passam a perceber a leitura e a escrita como movimentos dinâmicos que surgem do diálogo entre

o universo interior e exterior. É diante da compreensão da metáfora que se processa a compreensão do mundo, da vida e do próprio homem. Assim afirma Octávio Paz (1982, p. 41):

A palavra é um símbolo que emite símbolos. O homem é homem graças à linguagem, graças à metáfora original que o fez ser outro e o separou do mundo natural. O homem é um ser que se criou ao criar uma linguagem. Pela palavra, o homem é uma metáfora de si mesmo.

A palavra reconcilia o homem consigo mesmo. Se estivermos mais atentos à vida de nossos adolescentes, às suas descobertas e inquietações, perceberemos como a palavra materializada por eles traz de suas memórias elementos importantes que os colocam em contato direto com o ser que são, permitindo-lhes ver além dos limites de um tempo e espaço sem muita vida.

Nas aulas de literatura, o interesse é baixíssimo. Geralmente, nessas aulas, o professor trabalha com o processo histórico, o que não deixa de ser interessante, e com a leitura de romances, contos e poemas. Os alunos pesquisam, elaboram cartazes, assistem a filmes, preparam peças de teatro, quando o fazem, mas, após a entrega ou apresentação da atividade, não mais se recordam exatamente dos conteúdos ali trabalhados, ou do seu objetivo, porque, na verdade, fazem-nos, muitas vezes, sem grandes questionamentos, sem levantar hipóteses, sem argumentar, sem fazer pontes, sem estabelecer elos entre a “cultura cotidiana” e a “cultura elaborada”, enfim, sem prazer. Na verdade, a aula que deveria ser saborosa, rica em detalhes e curiosidades, transforma-se em tédio e indisposição. O universo da literatura torna-se insignificante e sua beleza reduz-se a um nada, configurado através do discurso solitário do professor.

Os textos poéticos compõem um grande exemplo do movimento automático e sem finalidade precisa das aulas de literatura. A preocupação em descobrir o que tenta passar o autor do texto retira desse tecido de significados toda a beleza e profundidade próprias dele. Afinal, todos nós sabemos, ou ao menos deveríamos saber, que a obra poética não se submete a uma compreensão exata daquilo que pretendeu dizer o autor, quando ele de fato o pretende, mas constitui um universo vasto de significações, uma grande revelação da natureza humana, sensações ante o mundo, a realidade e a



fantasia. A experiência poética é, verdadeiramente, o lugar de encontro entre o homem e a vida. E quando os jovens passam por essa experiência resplandecem e logo conseguem esboçar seu próprio estilo. Assim, o estudo da obra poética só tem sentido quando educando e educador, juntos, conseguem viajar no texto, senti-lo, vivê-lo, e não julgá-lo severamente ou, simplesmente, ignorar seus barulhos e silêncios.

E o ensino da gramática? Será possível mesmo ensinar gramática da forma como muitas escolas o fazem? Regras para decorar, definições, exercícios mecânicos onde os alunos devem classificar orações, reconhecer classes de palavras e funções sintáticas, flexionar verbos, acentuar e justificar o acento, ampliar frases, classificar termos, completar lacunas com palavras para treinamento ortográfico etc. Muitos professores afirmam que iniciam os conteúdos gramaticais sempre a partir de um texto, mas podemos verificar que, em muitos casos, o texto nada mais representa que um amontoado de orações e períodos, onde os educandos, automaticamente, deverão retirar ou identificar o porquê da acentuação de palavras, reconhecer substantivos, adjetivos, verbos etc. Portanto, mesmo diante do texto, literário ou não, a preocupação de grande parte dos professores ainda é com as definições.<sup>2</sup>

Para justificar a “chatice” da aula de gramática, muitos professores, por um lado, alegam a falta de esforço e interesse do aluno, a imaturidade da adolescência, a irresponsabilidade para com o cumprimento das tarefas e o preconceito já formado acerca dessas aulas; já os alunos, por outro lado, afirmam que os professores só querem saber de trabalhar regras e conceitos, exercícios monótonos, tornando a aula vazia e sem vida. Compreende-se, portanto, que um procura culpar o outro pelo fracasso das aulas.

No ensino médio, o ensino da gramática tende a ser justificado pelo fato de que o aluno deva conhecer melhor e em maior profundidade a sua própria língua, expressar-se correta e coerentemente para ser bem aceito na sociedade, estar preparado para enfrentar o vestibular ou outro tipo de concurso, usar a norma culta, sair-se bem em situações profissionais, ter segurança ao travar diálogos etc.

---

<sup>2</sup> Para tais comentários acerca do que se ensina nas aulas de gramática, nos utilizamos também do livro de Maria Helena de M. Neves, intitulado *Gramática na escola*.

Mesmo considerando a doutrina gramatical ultrapassada, incoerente e ingênua, e ainda por falta de uma gramática sistemática, teoricamente consistente e livre de contradições<sup>3</sup>, o professor não fica impedido de levantar, na sala de aula, questionamentos sobre a validade de certos conteúdos gramaticais, na vida prática, e decidir, junto com os próprios alunos, aquilo de que mais necessitam para melhor estruturar o pensamento, levantar hipóteses, sustentar um diálogo consistente, fazer uma leitura crítica e reflexiva do mundo, e de si mesmos. Não que o professor deva ser um lingüista, mas que ele possa pensar junto com o seu aluno e ser feliz nesse processo de construção do saber.

#### 4.2 JOGO X CONTEÚDO / CONTEÚDO X JOGO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A utilização dos jogos, na disciplina Língua Portuguesa, vem ganhando espaço na prática de alguns professores que procuram investir na matéria como uma expressão da vida, do mundo e do próprio homem. Nesse contexto, a Comunicação e a Expressão ganham uma dimensão maior dentro do espírito da linguagem. Estudar Português deixa de ser mecânico e passa a ser dinâmico.

O próprio comportamento e interesse dos alunos comprovam e justificam a importância que o jogo vem assumindo na matéria. Isso porque ele se revela como uma função essencial na vida, fonte de alegria e satisfação, elemento de reconciliação entre o prazer e o desprazer, a regra e a exceção, o esforço e o sabor da descoberta, reflexão, disciplina, paciência, habilidade e liberdade.

Entretanto, alguns cuidados devem ser tomados, principalmente no que diz respeito ao trato com os conteúdos. Nenhum jogo estará de fato cumprindo um papel pedagógico, se não trazer em sua ação um conteúdo da língua. Alguns professores podem até afirmar que todos os jogos já o trazem, mas aqui nos referimos propriamente à integração do conteúdo “existencial” e “elaborado” (LUCKESI, 1992), não existindo, portanto, a qualificação de um,

---

<sup>3</sup> Ver o livro de Mário A. Perini, intitulado *Para uma nova gramática do português*, da editora Ática, 1995.

em detrimento da desqualificação do outro, visto que ambos são necessários e podem interagir entre si. Existe a crença de que os conteúdos cotidianos, já trazidos pelos alunos, são mais importantes e verdadeiros que os sistematizados, como também há adeptos de que, no ambiente escolar, o conteúdo elaborado deve ser mantido como o mais eficaz. Entretanto, se formos analisar por uma dimensão maior de vida e mundo, logo perceberemos que ambos são indispensáveis para que a aprendizagem seja realmente concretizada. Assim, resta ao professor conhecer as necessidades de seus alunos e o valor pedagógico da atividade lúdica que aplica em sala de aula, para que ações integradas como jogar, trabalhar, construir, refletir, julgar, intervir e argumentar constituam por certo uma aprendizagem consistente.

Alguns professores, tentando investir na qualidade do ensino da língua, têm percorrido caminhos muitas vezes não tão eficientes como se espera. Não culpamos o professor, mas chamamos-lhe a atenção para o que é realmente o objetivo da atividade lúdica, no ensino da Língua Portuguesa.

Aparentemente, o jogo pode constituir uma atividade motivadora, descontraída, recreativa, enfim, preparatória para o trabalho; ou seja, um relaxamento para que depois se introduza uma atividade “séria”. É isso que muitos educadores têm feito. Aplica-se um jogo (dominó de acentuação gráfica, por exemplo) e solicita-se que os alunos o executem em pequenos grupos. Tal execução, na verdade, ocorre geralmente de forma descontraída e, na maioria das vezes, prazerosa. Entretanto, antes de iniciar o jogo, ou mesmo depois, tanto professor quanto aluno sentem a “necessidade” de uma aula expositiva<sup>4</sup>, em que o conteúdo “acentuação gráfica” seja explicado através de regras e macetes.

Nessa abordagem, a ação do jogo é praticamente esquecida, pois o que importa agora é a memorização, o exercício automático das regras e exceções que se configura em identificar palavras acentuadas pelo mesmo motivo de uma ou outra qualquer, justificar a acentuação das palavras que aparecem em tal texto etc. O lúdico surge apenas como um elemento de disfarce, uma roupagem colorida para uma ação castradora e diretiva, deixando de exercer o seu verdadeiro papel pedagógico. Sem dúvida, os

---

<sup>4</sup> A aula expositiva, se for lúdica, pode funcionar como uma extensão do próprio jogo. Entretanto, se constituir uma aula puramente teórica estará exercendo apenas uma ação castradora e autoritária.

educandos terão um “pouco” de alegria, porém fadada a alguns instantes, o que constitui um erro lamentável.

#### 4.3 CONTEÚDO E JOGO

Em sua essência, o jogo, na Língua Portuguesa, possibilita uma aprendizagem onde o interno e o externo se integram paralelamente, mobilizando uma ação crítica, reflexiva, criativa, prazerosa, livre e autônoma.

Aprender os conteúdos da língua através de jogos, equivale a assumir uma nova postura diante do universo dinâmico das palavras. A produção e leitura de textos, os estudos sintáticos e morfológicos, a pontuação e acentuação, os movimentos literários, como outros conteúdos, passam a ser redimensionados a partir da vida, da compreensão de estados e ações que movem os sujeitos e o mundo. Dentro do jogo, um universo se abre, tempo e espaço se fundem para que se construa o sentido das coisas e até do próprio jogo. Luckesi (1992, p. 22) nos diz que: “O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos”.

Se observarmos um grupo de adolescentes absorvidos em um jogo em que se apresente um conteúdo sintático, por exemplo, logo perceberemos que estará sem dúvida ocorrendo aprendizagem se eles estiverem plenos, completamente entregues à experiência. Quando a atividade conduz a essa plenitude, ao prazer, à alegria de produzir, descobrir, construir e sentir-se inteiro é porque o valor pedagógico do lúdico terá sido atingido. Por isso, devemos ter muito cuidado ao propormos a nossos alunos atividades que contemplem conteúdos específicos, porque não podemos dissociar o conteúdo cotidiano que emerge naturalmente do próprio jogo daquele referente à Língua Portuguesa.

Tomando ainda o exemplo anterior, do dominó, podemos perceber que quando as dúvidas, descobertas e inquietações ocorrem durante o jogo e são ali mesmo trabalhadas, investigadas e compreendidas em sua amplitude, a aprendizagem dá-se muito mais como uma extensão da própria vida, porque, no jogo, os conteúdos internos e externos se misturam, põem-se em jogo e multiplicam-se. O que antes era apenas acentuação de palavras, agora passa a ser também a compreensão do que vem a ser “acentuar” a vida. Pela

experiência do jogo, os educandos aprendem os caminhos da liberdade, da autonomia e da construção prazerosa do saber.

A ação de refletir, enquanto jogamos com elementos gramaticais, movimentos literários, autores e obras de ficção ou informativas, composição de textos etc, nos mobiliza a enfrentarmos o mundo e nos defrontarmos corajosamente com os seus desafios. Porque, nessa experiência, o que aprendemos de conteúdo, aprendemos para toda a vida.

Assim, conteúdo e jogo passam a ser uma única coisa. O professor propõe a atividade, esclarece as regras, abre oportunidades para que os alunos possam, se julgarem necessário, contestá-las, a fim de anular qualquer possibilidade de indisposição ou rejeição, aplica-a e permanece atento aos movimentos, expressões e solicitações dos alunos. Quando as dúvidas começam a surgir, o professor vai associando-as à vida prática e deixando que os próprios alunos cheguem às conclusões. Não é um processo tão fácil quanto explicar as regras e fazê-los compreender por memorização, mas exige tranquilidade do professor, controle, paciência de ambas as partes para que as conclusões surjam naturalmente, como uma verdadeira construção.

Em uma aula tradicional de análise sintática, o professor, normalmente, faria a exposição do conteúdo, talvez através de um texto, ou iniciando mesmo pela teoria; solicitaria que o aluno identificasse em textos ou orações isoladas o sujeito e o predicado das orações, tomando como base os conceitos apresentados pelo livro didático ou pela gramática com que trabalha. Após a aula teórica, o aluno passa a responder exercícios em que deverá classificar, identificar e indicar, em orações, o sujeito e o predicado. Assim, ocorre também com os termos da oração e os períodos.

Na perspectiva de uma outra postura de aula, o professor propõe um jogo em que objetiva trabalhar a coordenação e subordinação das orações. Porém, antes, ele vai ao quadro e explica as relações entre as orações, recorrendo a definições e significados, na maioria das vezes descontextualizados da realidade lingüística dos educandos. Durante o jogo, o professor pouco interfere, e quando o faz é para solucionar as dúvidas e indagações levantadas. Portanto, compreende-se que não há tanto espaço assim para as descobertas e construções dos próprios alunos. O jogo constitui apenas um instante de relaxamento, um facilitador de aprendizagem que

tornará a tarefa divertida, um disfarce para o trabalho que virá sob a forma de exercícios, questionários etc.

É necessário esclarecer que, nesse momento, jogo e trabalho não se opõem, embora não possamos confundi-los em suas peculiaridades, pois há jogos livres que ocorrem mesmo em momento de recreação, como há o trabalho propriamente dito, em que se visa o capital. Mas, na escola, compreendemos o trabalho como uma ação social, e assim também o jogo. Como toda ação, envolve fadiga, incômodo, desprazer e prazer, obstáculos a transpor, hipóteses, teorias e representações. Assim, nesse contexto, podemos dizer que o trabalho – jogo é uma ação prazerosa em que os conteúdos internos e externos se multiplicam e fundamentam sistematicamente de forma crítica, reflexiva e ativa.

O jogo que se distancia do trabalho não é de muita utilidade para o ensino médio, ou mesmo para a educação como um todo. Quando um adolescente concentra-se em um jogo pedagógico, estará mesmo trabalhando, executando uma ação que, por sua característica própria, é dinâmica. Portanto, cabe ressaltar que o trabalho e o jogo, embora possuam suas especificidades, constituem a seiva da educação, o triunfo do equilíbrio entre a fadiga e o prazer.

Essas considerações apontam para o fato de que é necessário permitir ao adolescente que ele exercite sua liberdade e autonomia no momento em que está diante do jogo, pois é a partir daí que ele vai ter chance de descobrir, defrontar-se com o desconhecido e procurar conhecê-lo sem medo e sem grandes resistências. Assim, é incoerente estressar o educando para depois propor um relaxamento, ou vice-versa. Os conteúdos a serem trabalhados na matéria devem estar contemplados nos jogos pedagógicos, e sua aplicação dar-se-á naturalmente, em processo de total entrega e interação entre educando e educadores, onde as dúvidas, obstáculos, alegrias e descobertas são compartilhadas coletivamente pelo grupo.

Quando o adolescente joga, em sala de aula, é importante não esquecer que ele está trabalhando. Não o trabalho que gera “sofrimento e penas”, aquele do qual se deseja logo sair, livrar-se; mas o que exalta o ser, traz satisfação e, embora exaustivo em alguns momentos, tem sua centelha de

prazer, alegria e revelação. Jogar, para esse jovem, não é um preparo para a vida, para o trabalho, mas constitui a própria vida e o próprio trabalho.

Na escola que temos, geralmente prepara-se o aluno para enfrentar vestibulares, para ser bem sucedido e vencer na vida, para sair-se bem profissionalmente, expressar-se corretamente e ser aceito na sociedade enquanto cidadão, mas esquece-se também o homem integral e sua linguagem própria, seus temores, seus sonhos, sua vida. Ele é visto em parte, fragmentado. Sua angústia gera um conflito que multiplica o imobilismo, a falta de interesse, a indisciplina e o fracasso. Essa imagem repete-se unidade a unidade, semestre a semestre, ano a ano. Se perguntarmos a um aluno graduado que conteúdos da Língua Portuguesa permanecem vivos neles, em seu cotidiano, com certeza, ele irá pensar um pouco para recordar regras, conceitos e definições, mas não pensará nos conteúdos que circulam a vida prática. Diante do universo da língua, ele estará nu, vazio e mudo.

Os jovens, nas aulas de Português, ao classificarem, conceituarem, identificarem palavras e frases enquadradas, limitam-se a um mundo insosso, repetitivo, fragmentado, e chegam mesmo a duvidar de sua capacidade de criar, transformar, perceber, julgar e interagir.

Entretanto, mergulhados nas aulas com jogos, eles soltam a respiração, relaxam os músculos, desafiam o desconhecido, tornam-se fortes, conscientes de si e de sua linguagem, renascem com a experiência e revelam naturalmente o que podem assimilar dos conteúdos em ação, tanto quanto o que conseguem criar. Pela ação consciente, pela experiência amorosa e prazerosa, o educando renasce como um novo homem, pronto para exercer sua cidadania e ocupar seu lugar na sociedade.

Nos jogos pedagógicos, a aprendizagem dos conteúdos dá-se aos poucos, sem pressa e sem rangeres de dente. O educando defronta-se com eles, observa-os diretamente, toma intimidade através da troca e da interação entre os colegas, testa-os no próprio jogo, imagina-os em situações de cotidiano, reflete sobre sua validade, contesta-os e só depois aceita-os em seu mundo. Essa ação depreende esforço e prazer ao mesmo tempo, e os conteúdos em jogo jamais serão esquecidos, porque o aluno os leva para casa dentro de si, enxerga-os em seu mundo, aproxima-se deles, sem medo ou

desprezo, sempre que deles necessitar, e permite que a todo momento circulem claramente em seu universo.

É a partir da experiência, da observação direta e do exercício prático que o jovem parte para o trabalho científico, no qual o objetivo é projetar, atribuir sentido, criar e transformar a realidade. Os jogos de palavras, os jogos de regras, os jogos de representação, bem como a produção criativa de textos, as pesquisas dinâmicas e as aulas públicas encantam os adolescentes porque se ajustam a sua realidade, despertam neles o prazer de descobrir e construir o conhecimento, possibilitando-lhes a satisfação de aprofundá-los, desvendar coisas novas, serem felizes enquanto pensam e aprendem.

#### 4.4 A AÇÃO DO MEDIADOR

Para que o jogo se mantenha na disciplina Língua Portuguesa como um recurso seguro e eficaz de ensino – aprendizagem, faz-se necessário que o professor o compreenda, por certo, enquanto atividade pedagógica que possibilita a construção crítica, reflexiva e prazerosa dos conhecimentos da língua. Sem dúvida, se o professor estiver apenas preocupado em cumprir o programa, seguir rigidamente as normas do livro didático e determinar regras de trabalho, não terá tranquilidade e clareza para entender, no processo, o jogo e possibilitar ao educando a oportunidade de ser natural e espontâneo.

A utilização de jogos pelo professor exige que ele seja lúdico ou tenha predisposição para tal. Ele exerce, no jogo, o papel de mediador, auxiliando o aluno no processo de assimilação e construção do conhecimento. Não põe os educandos em situação de jogo e depois cruza os braços, mas interage com eles, observa-os em suas descobertas e inquietações, tranquiliza-os diante de dificuldades, acolhe-os, ajuda-os a levantar hipóteses, teorias, “diagnostica” as dificuldades e incentiva-os amorosamente a desejar obter resultados ainda melhores.

Sabemos que há muitos educadores bem intencionados e interessados em proporcionar a seus alunos um ensino – aprendizagem mais significativo e prazeroso, no entanto, em alguns faltam os conhecimentos sobre a prática pedagógica lúdica; discernimento acerca do que é de fato a ludopedagogia e



de que forma os conteúdos se integram a essa atividade sem mascará-la, distorcê-la, transformá-la simplesmente em mais um exercício de sondagem.

Hoje, os educandos só acreditam mesmo no professor que sabe participar, interagir, acolher, semear, transformar suas aulas em trabalho-jogo (esforço-seriedade-prazer) e perseverar.

Não basta querer fazer o diferente, introduzir o jogo pelo jogo, o prazer pelo prazer, mas é necessário desejar transformar e entregar-se completamente a esse desejo, fazer dele a sua meta, a sua vida. Porém, se esse desejo não for verdadeiro, a entrega também não o será, ocasionando, portanto, tédio, insatisfação e sofrimento. Quando o educador apaixonar-se pela prática que desenvolve e a partir dela procura seduzir o seu aluno a fim de mergulharem juntos em uma experiência criativa, concreta, tornada ação, toda a aula se ilumina e transforma.

Quando a aula flui prazerosamente, o professor não precisa dizer ao adolescente que ele necessita estudar, aprender, porque ele já o faz naturalmente; ele mesmo se encarrega de buscar novos conhecimentos, trazê-los como exemplos para a sala de aula.

Insistimos largamente que para usar os jogos onde se pretende experimentar conteúdos sistematizados, sem precisar expô-los tradicionalmente, nem antes e nem depois da atividade, o professor necessita:

- a) ter conhecimento e segurança do conteúdo em jogo;
- b) conhecer e fazer conhecer todas as regras do jogo;
- c) ter tranquilidade e controle ao ser solicitado pelos alunos ou equipes;
- d) deixar que os próprios alunos cheguem a conclusões sobre as regras, conceitos e definições;
- e) atentar para cada aluno, individualmente;
- f) conhecer a natureza do jogo que propõe ;
- g) avaliar se o jogo se adequa ao grupo, considerando idade, nível cultural, interesse etc;
- h) saber definir exatamente o seu objetivo, visando o conteúdo-jogo;
- i) preparar os alunos, considerando se o jogo ocorrerá individualmente ou em grupo;
- j) fazer uma demonstração rápida do jogo para esclarecer as dúvidas;

- k) elaborar e seguir um roteiro de jogo com definições de duração, regras etc;
- l) estimular os grupos para que, diante das dificuldades, não desistam de jogar;
- m) anotar, em ficha, as observações sobre as atitudes e desempenho dos alunos (atenção, participação, criticidade, argumentação, expressão, criatividade, sociabilidade, assimilação do conteúdo, hipóteses etc);
- n) estimular os alunos a anotarem as dúvidas que persistirem para posterior discussão;
- o) solicitar, ao final do jogo, que os alunos falem sobre a experiência do conteúdo – jogo;
- p) abrir espaço para discutir as dúvidas que os educandos não conseguiram tirar durante o jogo.

Muitos professores reclamam dizendo ter interesse em desenvolver a prática de jogos, mas não encontraram condições viáveis para realizá-la. Alegam que o trabalho é dobrado porque consiste em planejamento, execução e avaliação criteriosos. Da escolha da atividade e inserção dos conteúdos nos mesmos, à execução, há uma mobilização de energia muito grande por parte do educador. Assim, utilizam então desculpas do tipo: o professor ganha mal e precisa ter outro emprego para garantir o seu sustento; ninguém respeita o trabalho do professor, por melhor que seja; os alunos são desatentos, desinteressados e indisciplinados; a Instituição de ensino não oferece muita oportunidade ao professor para que o mesmo possa dedicar-se a um trabalho inovador; o jogo exige tempo; o professor que não aprendeu a aplicar os jogos não saberá como fazê-lo etc .

Nos dias atuais, não podemos deixar de considerar todos os itens apontados acima, entretanto, não vamos atribuí-los como impedimento para a realização de jogos. É interessante atentarmos para o fato de que quando colocamos mente e coração no trabalho que desenvolvemos, ele transforma-se em um meio de autoconhecimento e desenvolvimento. Trabalhamos porque precisamos nos manter, mas não podemos esquecer que a entrega ao trabalho, a aceitação, o prazer em desenvolvê-lo, o penhor da reconciliação entre o esforço e a alegria encontrados nele, torna-o, sem dúvida, testemunho e revelação. Os obstáculos encontrados mostram-nos sua pluralidade, consistência e transmutação qualitativa.

O educador que se entrega de coração aberto à prática de jogos garante a semente e a colheita de conhecimentos sem ter que exercer o autoritarismo, o poder de castração, inibição e coerção que normalmente, mesmo sem querer, o professor exerce.

Muitos perguntam: Mas como fazer? Como dar vida à disciplina? O primeiro passo é compreender que só se aprende fazendo.

#### 4.5 A AÇÃO DE PLANEJAR

Para planejar um jogo, em Língua Portuguesa, a primeira coisa a ser pensada é o conteúdo. Dentro da perspectiva que estamos abordando, é inadequado falarmos em jogo, no ensino médio, e não pensarmos nos conteúdos que estão em jogo. Afinal de contas, a intenção não é insistir em modismos, atividades de recreio, relaxamento, mas procurar colocar os alunos em situação de aprendizagem dos conteúdos da língua através da prática lúdica, onde eles possam exercer a liberdade e a autonomia, sem perder de vista a cultura elaborada, os conteúdos sistematizados que norteiam a disciplina e ampliam a concepção de mundo e vida.

Quando o professor traça o planejamento da disciplina, geralmente o faz levando em conta a duração de cada unidade e o ano (série) a que se destina. Os conteúdos são listados sem que, na maioria das vezes, haja uma discussão acerca das necessidades e carências mais urgentes dos educandos. Por exemplo, é incoerente trabalhar gêneros literários e estilos de época sem antes ter trabalhado as noções de literatura. Se o aluno não distingue um texto literário de outro não-literário, como poderá compreender os gêneros da literatura, suas relações, seu valor no cotidiano? Como ministrar aulas de funções da linguagem, se o processo de comunicação não é compreendido, se o aluno não distingue código, mensagem e canal; se ele não sabe que até mesmo na prosa há poesia, e que a poesia está enxertada de imagens que são as figuras de linguagem? Não é mesmo incoerente?

Ensinar Língua Portuguesa (literatura, gramática e redação) é “expressar a vida” como forma de “comunicar o vivido”. Assim, para compreender a língua, é preciso antes percebê-la como uma extensão da

própria existência. Portanto, não há sentido na intenção de querer que o educando aprenda conteúdos fora de seu contexto, fora do contexto das unidades da própria disciplina.

Efetivamente, é preciso relacionar os conteúdos entre si, torná-los próximos uns dos outros e do cotidiano. Começa, assim, a consciência de uma prática verdadeira, séria e comprometida com a experiência e a aprendizagem. Convém, entretanto, que os professores estejam em parceria, em ação conjunta, para que o plano de um ano não seja comprometido pelo do ano seguinte.

A partir da seleção dos conteúdos, o professor escolherá os jogos que irá desenvolver. Elas podem ser criadas ou adaptadas, o que não compromete a inserção dos conteúdos.

Observe os passos para o planejamento e construção de uma atividade lúdica: o professor vai trabalhar com ortografia. Escolhe o dominó como jogo. Coloca em algumas peças do dominó as regras de ortografia em linguagem simplificada e, em outras, palavras grafadas a partir das regras inseridas. O objetivo é que as peças com palavras sejam coladas nas peças com as regras e vice-versa, obedecendo a uma lógica que é percebida e determinada dentro do próprio jogo. A aprendizagem dar-se-á através da interação entre os alunos, da atenção, da leitura e internalização das regras, da associação entre regras e palavras, da assimilação tanto das regras em jogo quanto daquelas que eles próprios poderão criar a partir das existentes. A intenção não é que o aluno as decore, mas que as incorpore, pense nelas como uma possibilidade de exercitar a grafia.

A escolha da atividade deve ocorrer considerando-se o espaço físico da sala de aula, o tempo de duração da aula, os recursos disponíveis, a necessidade da turma e as interferências externas.

Quando falamos em “necessidade” nos referimos àquelas atividades que contemplem o que é imprescindível ao desenvolvimento do aluno para que ele possa, em seu cotidiano, propor soluções, levantar questionamentos e resolver problemas. Acreditamos que, através de atividades como RPG, produção de canções, filmes de curta metragem, jogos (bingo, loto, dominó, corrida na trilha, etc) os adolescentes desenvolvam melhor sua capacidade de raciocinar crítica e criativamente. Essas atividades terminam por conduzir o

educando a uma reflexão consciente acerca de sua prática cotidiana. Assim, a vida torna-se presente no contexto da sala de aula e a aprendizagem construtiva ocorre naturalmente e integrada ao universo de cada adolescente.

Nas primeiras semanas de aula, tendo em mãos, através de uma sondagem criativa, os dados sobre os alunos que compõem as turmas com quem vai trabalhar, o professor pode fazer um levantamento, com a participação dos próprios alunos, dos jogos que mais atraem os adolescentes e inserir neles os conteúdos que pretende trabalhar, enquadrando-os assim, de forma organizada, em seu planejamento.

Esse não é um ensino-aprendizagem estático, castrador, mas dinâmico, ativo e prazeroso. Além do conteúdo gramatical, muitos outros conteúdos estão em jogo: a oralidade, a socialização, a criticidade, o equilíbrio, a interação, a organização etc.

Mas só dará certo mesmo se o professor realizar o planejamento com leveza, disposição, prazer e desejo, porque se o fizer com indisposição, desprazer e apenas “boa vontade”, sem pôr nele o seu coração, de nada adiantará, pois só flui verdadeiramente aquilo que é feito com amor e entrega. Luckesi (1999, p. 164) nos diz o seguinte:

Planejar implica conhecer para ordenar e entregar-se a um desejo para dar-lhe vida. O planejamento sem conhecimento será uma fantasia; sem a entrega, uma peça morta, útil para recheiar arquivos.

Além da seleção dos conteúdos e atividades, o próximo passo é traçar os objetivos. Nenhum professor deve levar para a sala de aula um jogo sem ter claro o seu objetivo. Ele deve ser concreto e simples, devendo contemplar exatamente o que o professor deseja atingir. É como na vida: se não tivermos um objetivo claro daquilo que pretendemos, corremos o risco de nos perdermos no caminho e tornarmos vazia a nossa existência.

#### 4.6 AVALIAÇÃO

O jogo, na disciplina Língua Portuguesa, é uma experiência que nos permite educar e aprender com o coração. Primeiro porque retira a máscara dos conteúdos que amedrontam e confere-lhes inteireza, clareza e

transparência. Depois nos dá a oportunidade de exercitarmos nossa autonomia e liberdade de uma ação cujos construtores de nossa própria história e de nosso próprio ser somos nós mesmos.

A sintaxe, a morfologia, os movimentos literários, a produção e compreensão de textos passam a ser elementos vivos, produtos de nossa própria existência, capazes de nos envolver e encantar. O jogo é a ação que os revela por inteiro e nos faz enxergá-los em sua consistência.

Da mesma forma que o jogo é dinâmico, a avaliação de seus resultados deverá sê-lo também.

Os professores, que desenvolvem jogos e realizam provas para testar os conhecimentos dos alunos, queixam-se de que as notas, muitas vezes, não são satisfatórias e não condizem com os resultados observados durante a atividade. Isso porque uma experiência dinâmica só poderá ser avaliada com um método dinâmico, ou seja, a qualidade da aprendizagem demonstra-se na prática. Se a prova tem o objetivo de selecionar os melhores, computando a quantidade de pontos atingidos, não servirá como instrumento eficiente de avaliação.

A avaliação exige “entrega e acolhimento” (LUCKESI, 1999, p. 164), desejo de que o educando cresça a partir da atividade, que ele se descubra e entregue-se também. Se não for assim, passará apenas de uma prática castradora, autoritária e seletiva.

Em uma aula com jogos, o conteúdo só é muito importante se contextualizado, e a avaliação da aprendizagem desse conteúdo não deve ocorrer de forma a comprovar se o aluno foi capaz de memorizá-lo ou não. Através dos jogos, o professor pode observar as habilidades desenvolvidas pelos alunos, durante o processo, e verificar o que pode ser feito por aqueles que não conseguem aprender de fato os conteúdos trabalhados. Recuperar um conteúdo é mesmo ter a oportunidade de entrar em contato com ele de forma mais aproximada e finalmente readquiri-lo. Para isso, o professor pode questionar o aluno acerca de suas dificuldades e interesses e, a partir daí, ajudá-lo a tomar consciência da importância de tal conteúdo no decorrer de sua vida prática. Mas se o educador insiste em tentar recuperar apenas uma nota perdida, não será a aprendizagem, com certeza, o que mais importará no processo.

Se o professor estabelece pontuação para os jogos e reprova os alunos que não conseguem atingir determinada quantidade de pontos, estará agindo da mesma forma como se fizesse um prova ou exame. Almeida (1974) afirma que os jogos não são instrumentos de avaliação, entretanto oferecem ao professor e aos próprios alunos a possibilidade de observarem o rendimento da aprendizagem, as atitudes e eficiência do trabalho desenvolvido.

Acreditamos que o professor possa sim atribuir notas aos jogos, mas não aprovar ou reprovar pela quantidade de pontos neles adquiridos. A avaliação vai muito mais além. Se o aluno perde em um jogo que contempla o conteúdo “regência verbal”, por exemplo, poderá, entretanto, sair-se muito bem em um ou outro jogo que apresente o mesmo conteúdo. Ganhar, na Ludopedagogia, equivale a compreender os conteúdos através de uma reflexão crítica e, finalmente, incorporá-los como uma necessidade cotidiana.

O professor, durante o jogo, deve ser um grande observador, porque é através da observação que a avaliação se concretizará. Assim, um passo importante é registrar, em uma ficha de avaliação, criada pelo próprio educador, todas as observações feitas sobre os alunos (seja a atividade individual ou em grupo), durante o jogo, considerando os seguintes aspectos: criatividade, criticidade, sociabilidade, reflexão, interesse, participação, domínio de conteúdo, clareza, atenção e grau de dificuldade. A partir daí, diante da quantificação final dos jogos e, principalmente, das observações feitas na ficha de avaliação, o educador terá condições de atribuir a cada aluno um conceito final.

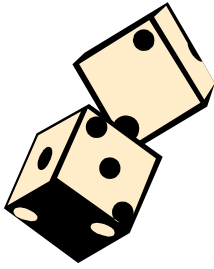
Assim, a avaliação ocorrerá pelo diagnóstico e observação dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos educandos. Ela não existe para punir, mas para ajudar o aluno a crescer e a se dar conta de suas verdadeiras necessidades.

A prática do jogo, tanto quanto a avaliação de seus resultados, exige paciência, muita paciência. O professor necessita respirar, tomar consciência de si mesmo, dialogar com o silêncio, alimentar-se de amor, não se ausentar da experiência, enfrentar os olhares, não discriminar, escolher a todos sem apontar as diferenças, observar o aluno em sua ação, respeitá-lo em seu ritmo de aprendizagem, acolhê-lo sem o julgamento de quem abusa da autoridade e pune ou castiga ao invés de ajudar.

A vida se imprime nos acentos, nas palavras, nas coordenações e subordinações, na subjetividade dos textos literários, nas concordâncias dos nomes e dos verbos, sempre apoiada em uma ação dinâmica e amorosa. E se o educador compreende e acolhe essa prática, é porque nem tudo está perdido.



## 5 UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS, EM LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO MÉDIO



A educação é um resultado inevitável das experiências.

Jonh Dewey

### 5.1 DO CAMPO DE AÇÃO

A verdadeira educação consiste no cultivo do coração.

Sathya Sai Baba

A pesquisa foi realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, o CEFET-BA, criado pela Lei 8.711/ 93, a partir da transformação da Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), e incorporação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC). É uma Instituição de ensino vinculada ao MEC, que busca aperfeiçoar a verticalização do ensino técnico e tecnológico, que se dá pela oferta de cursos profissionalizantes em diferentes graus ou níveis de ensino pela integração entre eles.

O CEFET-BA tem por finalidade ministrar uma educação profissional, oferecendo cursos de nível básico, nível técnico (2º grau), nível superior (3º grau), graduação plena e pós-graduação; formar docentes em disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; oferecer cursos de educação continuada, cursos especiais pós-médio e realizar pesquisas tecnológicas aplicadas a serviços de extensão.

Além das salas de aula, o CEFET-BA possui laboratórios, oficinas, auditórios, recursos audiovisuais, biblioteca, centro médico e odontológico, quadra poliesportiva, ginásio de esportes, gráfica e uma infra-estrutura que permite viabilizar as atividades administrativas e pedagógicas.

## 5.2 DO ENSINO MÉDIO

Em 1998, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, o CEFET-BA, Instituição profissionalizante, passa a ministrar o Ensino Médio.

O Ensino Médio (antigo 2º grau) esteve associado ao ensino profissional, na Legislação anterior ao Decreto nº 2.208/97 e à Portaria nº 646/97 – documentos que institucionalizam a reforma do ensino profissionalizante. A reforma separa as duas modalidades de ensino. É o artigo 03, da Portaria nº 646, de 14/05/1997, no entanto, que autoriza o CEFET a manter o Ensino Médio que compreende a etapa final da Educação Básica e visa preparar o cidadão para o trabalho e o exercício da cidadania, dando-lhe oportunidades de compreender os fundamentos sócio-culturais, científicos e tecnológicos, historicamente acumulados, com uma postura crítica, criativa e responsável.

O CEFET-BA já ministrava o 1º ano do Ensino Médio quando se oficializa a Resolução CEB nº 03, de 26/06/98 e Parecer CEB nº 15/98, de 01/06/98. É a partir desses dois instrumentos legais que o CEFET-BA esforça-se por reformular o seu Ensino Médio com os novos parâmetros consignados. A meta da Instituição, nesse processo de mudança, é transformar o currículo atual, pautado em disciplinas, para outro assentado em competências e habilidades, a fim de atender à legislação vigente, tornar-se um centro de referência do Ensino Médio para o estado da Bahia e institucionalizar uma proposta pedagógica renovadora.<sup>5</sup>

## 5.3 DA LÍNGUA PORTUGUESA

Considerando-se a falta de interesse e estímulo dos alunos para com a Língua Portuguesa, o projeto pedagógico da disciplina, no Ensino Médio, procura privilegiar a pesquisa, tomando como base a realidade do aluno, a fim de estimular o prazer da leitura e produção de textos, em uma tentativa de aproximar o aluno do texto encarado como fonte de conhecimento e prazer.

---

<sup>5</sup> As informações sobre o Ensino Médio foram retiradas do Projeto Pedagógico para o Ensino Médio do CEFET-BA.

A disciplina compõe-se de estudos da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Evidenciando-se, no primeiro, a revisão e o aprofundamento de fatos pertinentes à norma culta em seus aspectos fonológico, morfológico, sintático e semântico, vinculados à leitura e produção de textos; nos estudos de literatura, evidenciam-se a História da Literatura Brasileira, as correntes literárias com seus traços marcantes, relacionadas ao contexto literário mundial e ao contexto social brasileiro em que se produziram, bem como seus principais autores.

Antes, a disciplina, embora se subdividisse em literatura, gramática e redação, privilegiava a literatura. Tinha uma perspectiva historicista dos estilos de época e estudava as características dos movimentos antes mesmo do estudo dos textos a eles pertencentes.

Dentro da nova proposta pedagógica do Ensino Médio, a Língua Portuguesa é compreendida entre outras competências como

[...] geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria realidade, bem como representação simbólica, forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social; meio de expressão, informação e comunicação, nas relações interpessoais; instrumento para confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.<sup>6</sup>

#### 5.4 PROJETO LUDOPEDAGÓGICO

A reforma de ensino proposta pela atual política do Ministério de Educação e do Desporto (MEC), para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, convoca o CEFET-BA, como outros estabelecimentos de Ensino Médio, a criarem e desenvolverem com ampla participação do corpo docente e da comunidade, alternativas institucionais próprias.

A maior inovação está em como trabalhar os conteúdos. Pretende-se, com a reforma, substituir o trabalho compartimentado e isolado das disciplinas por uma visão mais integrada do conhecimento, onde o aluno possa perceber que nas disciplinas existem princípios básicos que se articulam entre si, formatando uma rede de saberes interrelacionados. Dessa forma, será possível ao aluno uma maior interpretação e intervenção no mundo, tornando-se,

---

<sup>6</sup> Projeto Pedagógico para o Ensino Médio do CEFET-Ba.

portanto, capaz de, além de construir, dar continuidade ao aprendizado e, conseqüentemente, exercer melhor sua cidadania.

O currículo do Ensino Médio deverá seguir os princípios filosóficos e pedagógicos postos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização.

Apoiado nessa nova visão do ensino, voltada para a construção crítica, criativa e reflexiva do saber, bem como para a alegria do educando ao construí-lo em interação com sua realidade, foi apresentado à coordenação de Linguagens um projeto Ludopedagógico para o 1º ano do Ensino Médio, coordenado e executado por mim, Luciana Castro, e por Ana Moura.

A inspiração do projeto nasceu do amor e do convívio com os adolescentes do CEFET-BA. Nossa motivação ocorreu a partir do contato com a turma de 1º ano do curso de Geologia, na antiga Escola Técnica. Logo nos primeiros contatos com a turma, em 1992, notamos a falta de interesse dos alunos em permanecerem em sala de aula e participarem das atividades propostas em Língua Portuguesa. Ficou constatado, através de conversas com alguns alunos e professores de outras matérias, que o desinteresse era geral.

No momento em que interpretávamos textos, aqueles que participavam sempre produziam um discurso que não era deles, como se o texto estivesse muito distante de sua realidade e não possuísse nada de novo para ser explorado. A experiência com redação foi a pior possível. Quando o assunto era produzir textos, havia unanimemente uma verdadeira mistura de sentimentos: angústia, desânimo, insatisfação, incapacidade e, sobretudo, medo. Assim, resolvemos dar uma resposta ao autoritarismo da ordem institucionalizada que se preocupava muito mais com o cumprimento do programa a nível de conteúdo do que com a alegria e disposição dos alunos, ministrando um curso extra para quem desejasse vivenciar aulas de Português diferentes das convencionais. Em uma turma de 40, 20 alunos participaram. Embarcamos, portanto, em uma aventura pelos horizontes do desconhecido: o texto. Utilizamos técnicas como escrita automática, jogos, brincadeiras, dramatizações, etc. A intenção era desbloquear, sensibilizar, para que a partir daí o aluno pudesse criar, acreditando em seu texto como algo fecundo, produtivo e único.

A aula transformou-se em uma grande brincadeira, e para eles essa era a melhor forma de compreender o mundo, porque é brincando que o ser humano se prepara para viver num mundo cultural simbólico. Brincar exige concentração, desenvolve iniciativa, imaginação e socialização. É o mais completo dos processos evolutivos. O prazer proporcionou-lhes liberdade tal a ponto de passarem a elaborar, com estilo, um discurso próprio e original. Cresceu consideravelmente o interesse pelo processo criativo numa ação interativa e em estado pleno de felicidade. Na verdade, lembrava o que disse Favry, citado por Leite (1983, p. 44), acerca da criação dos adolescentes:

Mesmo se a criação de maior parte dos adolescentes não sejam obras de arte, o que importa sobretudo é que, por elas, eles sejam felizes, e o que importa mais ainda é que, por elas, eles aprendam a julgar as produções artísticas de uma civilização orientada para o lucro, para eventualmente condenar uma nova ordem.

Os vinte alunos que participavam das aulas extras demonstravam, em sala de aula, maior vivacidade ao executarem as atividades propostas, assimilando os conteúdos e procurando, de alguma forma, selecionar aqueles que eles próprios julgavam necessários para enriquecer a sua vida, seu cotidiano.

Nos trabalhos em grupo, a intenção passou a ser bastante significativa. As equipes eram formadas de maneira que todos os alunos se misturassem, não havendo, entre eles, nenhuma espécie de distinção. Contudo, aqueles que vivenciaram os jogos terminavam se destacando, pois eram mais rápidos, espontâneos e naturais na execução de tarefas, surpreendendo a todo momento com perguntas, respostas e soluções criativas. Os demais, diante do dinamismo dos colegas, procuravam reagir assumindo uma postura de observadores atentos. Sentimos, muitas vezes, que essa era uma linguagem secreta para dizer que também queriam descobrir esse universo lúdico e tão verdadeiro do qual os colegas faziam parte.

Na verdade, os estudantes que haviam ficado fora das aulas extras e, com frequência, repetiam o discurso dos outros colegas, sem nenhuma mensagem ou informação consistente, significativa, começaram a se envolver

com os demais, e, pouco a pouco, a adquirirem habilidades para executarem suas próprias construções.

O jogo foi então introduzido em sala de aula para toda a turma de Geologia que passou a encará-lo como “coisa séria”. Não havia mais a recusa em persistir nas tarefas que não conseguiam resolver com facilidade, pois toda a prática era feita pelo prazer, movida pela alegria do desejo. E, quando não conseguiam resolver alguma atividade, sempre abstraíam do esforço empenhado alguma aprendizagem que os fizesse acreditar na validade do sucesso.

Os conteúdos foram revistos e selecionados de acordo com as necessidades da turma, quase todos adaptados a jogos e dinâmicas. Assim, os adolescentes puderam demonstrar, de forma espontânea, suas maneiras próprias de ver, de pensar e de sentir, provando que não se aprende nada senão através de uma conquista ativa. Essa prática reforça o que disse Rousseau acerca da experiência: “Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal: só da experiência ele deve receber”. (ROUSSEAU, 1968, p. 78)

Foi assim que os adolescentes compreenderam que não estavam fora do processo, mas dentro dele, como seres capazes de interagir, traçar metas, desenvolver seu próprio aprendizado com naturalidade e consistência.

Em nenhum momento houve a intenção de substituir o trabalho pelo jogo visando o contentamento dos alunos. Apenas a ação do trabalho deixou de ser feita de forma obrigatória, penosa, com desprazer, para ser feita como uma necessidade, uma ação capaz de iluminar toda a sua vida. Cumprir tarefas tornou-se significativo à proporção que se passou a desenvolvê-las a partir da liberdade de construir, reinventar as coisas e adaptá-las.

O resultado do trabalho foi muito bom. Assim, continuamos a desenvolvê-lo nos anos seguintes, obtendo os mesmos resultados. Entretanto, as atividades não eram aplicadas em todas as unidades em virtude da rigidez no cumprimento do programa, visto que apenas nós utilizávamos o lúdico como recurso metodológico.

Em 1997, ingressaram na Instituição as professoras Eliete Santana e Ana Moura, as quais também acreditavam na prática lúdica. Começamos então a compartilhar os mesmos ideais, trocar idéias, o que eclodiu em uma experiência de aplicação conjunta dos jogos, com a intenção de levar os

adolescentes a questionarem os conteúdos, o mundo, a vida e a si próprios em uma ação prazerosa e enriquecedora de construção do saber.

A nossa proposta era aplicar em nossas turmas de 1º ano do Ensino Médio jogos pedagógicos voltados para a aprendizagem do “saber com sabor”. Neles, os adolescentes podiam, a partir das experiências que já traziam, incorporar novos conhecimentos através de uma prática reflexiva e criativa, a fim de desenvolverem a capacidade de analisar criticamente os discursos com os quais convivem e criarem consistentemente o seu próprio discurso.

Em abril de 1998, elaboramos e apresentamos à Coordenação de Linguagens um Projeto Ludopedagógico para ser aplicado em nossas turmas de 1º ano do Ensino Médio, num total de 12 turmas. A professora Eliete teve que se afastar das atividades de sala de aula em virtude de ter sido aprovada no mestrado em Letras. Eu e Ana Moura demos continuidade ao projeto, agora com um total de 8 turmas.

As atividades foram todas planejadas a partir das solicitações feitas pelos alunos, no diagnóstico realizado no início do ano letivo, e alteradas conforme a avaliação feita por eles após o término de cada experiência. A partir das sugestões, escolhemos os jogos e demais atividades lúdicas, tendo em vista os conteúdos a serem trabalhados em cada unidade. Alguns jogos foram criados por nós e outros adaptados.

Partimos, então, da aplicação de jogos como a trilha, RPG, labirinto, bingo, loto, etc., todos adaptados aos conteúdos das unidades, para que os alunos pudessem, através do prazer e distantes da obrigação penosa, perceber a aprendizagem desses conteúdos como uma ação capaz de iluminar suas vidas, e não como um acúmulo de informações vazias despejadas em avaliações geralmente do tipo teste e prova.

Para inserir o conteúdo no jogo, primeiro discutíamos entre nós acerca da contextualização do mesmo, bem como sua importância na vida prática dos alunos, e só depois casávamos conteúdo e jogo. Nossa intenção, com isso, era fazer com que os conteúdos da disciplina e os conteúdos do jogo tivessem uma unidade e não fossem concebidos separadamente.

## 5.5 DA PESQUISA PROPRIAMENTE DITA

Diante da situação de apatia em que se encontravam os alunos do CEFET-BA, na disciplina Língua Portuguesa, e das mudanças ocorridas em virtude do Projeto Ludopedagógico, tomamos consciência do nosso compromisso com a sociedade, os alunos e os demais educandos, no sentido de organizarmos os jogos e buscarmos novo caminho, no caso a presente pesquisa, para sedimentá-los consistentemente de forma que transformássemos uma ação restrita a poucos, em uma ação reflexiva aberta a um universo mais amplo. E, considerando o nosso objeto em estudo, optamos pela Metodologia da Pesquisa-ação, assumindo a definição explicitada por Thiollent (1986, p. 14):

É um tipo de pesquisa social, com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, e, no qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nossa intenção, portanto, em optar pela Metodologia da Pesquisa-ação, deu-se por um envolvimento maior com o fazer a que nos propomos, quando buscamos fundamentar e tornar compreensível o nosso objeto, a fim de viabilizarmos a inserção do jogo, como recurso de ensino-aprendizagem, na disciplina Língua Portuguesa, no ensino médio. Compreendemos que o nosso compromisso se dá concretamente e, por isso, assumimos nossa capacidade de agir e refletir, bem como transformar a realidade.

A pesquisa compreende três etapas. A primeira, a que chamamos fase exploratória, onde estabelecemos os 1º contatos com o corpo docente da área de Língua Portuguesa e discente, aos quais nos apresentamos e tratamos sobre o tema da pesquisa. A partir daí, formamos um núcleo básico responsável pelas ações desenvolvidas no processo.

Na segunda etapa, a que chamamos fase de investigação, realizamos a coleta de dados com observações diretas do uso de atividades lúdicas, na sala de aula, por alunos e professores, registrando-as através de fotografias, gravações sonoras e visuais e diário de campo. Realizamos ainda, nessa



etapa, entrevistas semi-estruturadas, combinando perguntas fechadas e abertas, com professores e alunos, e aplicamos questionários aos alunos. É a última etapa, onde tratamos da análise dos dados coletados.

A pesquisa foi conduzida em quatro classes do 1º ano do Ensino Médio, no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, durante três unidades do ano de 1998 e três unidades do ano de 1999, e envolveu, além dos alunos, duas professoras da área, eu, Luciana Castro, e Ana Moura, cada uma responsável por duas classes.

## 5.6 COMO TUDO ACONTECEU

Iniciamos nosso trabalho de campo em abril de 98, com o contato com a Diretoria do Departamento de Linguagens, a fim de apresentar o projeto de pesquisa e deixar claro o nosso objetivo na escolha do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, como campo de pesquisa. A Diretora do Departamento, Rita Reis, convocou uma reunião com os professores da área de Linguagens (Língua Portuguesa e Inglês) para que o projeto se tornasse do conhecimento de todos. Na reunião, falamos do projeto ludopedagógico já existente no colégio como motivador da pesquisa de campo. Esclarecemos algumas dúvidas sobre a prática lúdica que executávamos no CEFET-BA, em turmas do 1º ano do Ensino Médio, e apresentamos nosso projeto de pesquisa detalhando objeto, objetivos, justificativa e metodologia.

Alguns professores mostraram-se interessados. Com base nesse interesse, formamos um núcleo básico composto de professores e alunos.

Em 21 de abril/98 o trabalho foi interrompido, em virtude de uma greve que só terminou em 13 de julho/ 98.

A escolha das professoras e das turmas deu-se em função da execução do Projeto Ludopedagógico. Como a professora Ana Moura e eu estávamos mais diretamente ligadas à prática de jogos, na disciplina Língua Portuguesa, as observações ficaram centradas em duas turmas de cada professora, o que deu um total de quatro turmas. Antes mesmo da greve, determinamos as turmas que fariam parte da pesquisa.

No retorno da greve, já estávamos em julho de 1998. A primeira unidade ficou muito comprometida por causa das aulas de revisão dos

conteúdos anteriores. O programa teve que ser revisto e alterado em datas para o cumprimento do programa. Como a equipe do 1º ano era muito tranqüila e harmoniosa, não houve muita pressão em relação às turmas que rendiam de forma mais lenta.

Em 14 de julho/98, tivemos o primeiro contato com as turmas que participariam da pesquisa, a fim de explicar o motivo pelo qual as aulas seriam observadas. Os alunos foram bastante receptivos.

Realizamos, portanto, as observações em quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio. Duas turmas da professora Ana Moura (turma 10, com 40 alunos; e turma 08, com 39 alunos) e duas minhas (turma 07, com 40 alunos; e turma 04, com 40 alunos).

Apresentei-me aos alunos, enquanto pesquisadora, e expliquei para eles o objetivo da pesquisa. As quatro turmas ficaram bem à vontade, sem muita inibição, o que possibilitou maior contato com as mesmas e uma maior participação no processo ensino-aprendizagem.

A professora Ana Moura foi bastante gentil, amiga e companheira. Ela se manteve interessada o tempo todo, sempre comentando os resultados alcançados na execução das atividades, bem como as falhas, e procurando construir, junto comigo, caminhos seguros a fim de assegurar a eficácia dos jogos. Ana é muito amada e respeitada por seus alunos, por quem tem um carinho muito grande. Sua maior preocupação no processo é que os alunos aprendam, com prazer, conteúdos que lhes auxiliem direta e indiretamente na vida prática.

Encerramos as observações em 20 de fevereiro de 1999, quando terminou a IV unidade. Por causa da greve, foi um ano muito conturbado. A I unidade ficou bastante comprometida, assim também como a IV. Os alunos se sobrecarregaram muito com a quantidade de trabalhos solicitados pelos professores, após a greve. O cansaço e o desânimo estampavam no rosto de todos os alunos. Por isso, resolvemos repetir a pesquisa em 1999, nas três primeiras unidades. Procedemos, nesse segundo momento, da mesma forma que em 1998. Comunicamos à Coordenação de Linguagens que a pesquisa prosseguiria e justificamos o motivo. O Projeto Ludopedagógico continuou sendo desenvolvido, como o seria também nos anos posteriores. As observações foram realizadas em duas turmas minhas turma 09, com 39

alunos; e turma 06, com 37 alunos) e duas turmas de Ana Moura (turma 10, com 41 alunos; e turma 03, com 40 alunos). Em 1999, começamos as observações em sala no dia 10 de junho e encerramos em 24 de janeiro de 2000. Os mesmos procedimentos de investigação foram realizados nesse segundo momento.

Com as minhas turmas, para facilitar o trabalho de investigação, adotei, em comum acordo com os alunos, tanto em 98 quanto em 99, um diário de observações, intitulado “diário de bordo”, onde tanto eu quanto eles escrevíamos comentários acerca da execução das atividades, da aprendizagem dos conteúdos, da minha postura enquanto orientadora, da postura deles (participação, interesse, socialização, descobertas, dúvidas, etc.) e da utilidade do que foi trabalhado, em seu cotidiano. O diário terminou sendo um excelente recurso de investigação, bem como um meio eficaz para incentivar a produção crítica e reflexiva de textos, o que despertou, na maioria, a necessidade de escrever. Eu recolhia o diário quinzenalmente, corrigia as redações e devolvia sempre com dois textos escritos por mim, um para comentar as falhas cometidas em relação à coerência e coesão, e outro de incentivo para que eles continuassem a produzir como forma de dialogar consigo mesmos, comigo e com o mundo. O diário não aconteceu nas turmas de Ana Moura em virtude da falta de tempo da professora de corrigi-los constantemente.

Para registrar as observações feitas, trabalhamos com filmagens, fotografias e gravações sonoras. Paralelamente às observações, realizamos entrevistas com a professora Ana, buscando compreender como se fundamentava a sua prática, quais os seus objetivos na execução dos jogos, como ela articulava conteúdo e jogo e de que forma o jogo estava presente em sua vida. Com os alunos, aplicamos questionários, buscando descobrir o significado da aprendizagem referente aos conteúdos dos jogos realizados nesse período. Além do questionário e entrevistas individuais, fizemos avaliações das atividades desenvolvidas, após cada experiência.

Todas as observações feitas em sala de aula, as conversas com a professora e os alunos, em separado, nos deram suporte suficiente para teorizarmos acerca da validade do jogo enquanto recurso eficaz de ensino-

aprendizagem, através do qual, em parceria, alunos e professores constroem e experimentam um “saber com sabor”.

No item seguinte, faremos a descrição das experiências vivenciadas durante 1998 e 1999, não separando didaticamente os dois momentos, mas complementando-os no que diz respeito à utilização dos jogos.

É importante esclarecer que, além dos jogos propriamente ditos (trilha, bingo, loto, dominó, dama etc.), descrevemos também algumas atividades artísticas que foram introduzidas no Projeto Ludopedagógico como complementares aos jogos. Entretanto, são os jogos o foco de nossa investigação, atenção e interesse.

## 5.7 FASE EXPLORATÓRIA

No espaço prazeroso que se formava nas minhas aulas e de Ana, tornavam-se ecos os conteúdos ensinados e aprendidos cotidianamente. E se a compreensão das coisas ocorria lentamente, era porque, ao contrário da simples memorização de conceitos, regras e definições, a aprendizagem sedimentava a própria existência.

O Projeto já estava em execução, os adolescentes preparavam-se, ainda assustados, para embarcar nesse universo tão dinâmico e revelador que surgia a partir dos jogos. E todos os esforços estavam dirigidos para a compreensão de que, na verdade, a Língua Portuguesa estava viva e podia ser contextualizada no cotidiano de cada um.

E para contribuir com a espontaneidade da aula de Português, nós acompanhávamos os alunos, passo a passo, interagindo e procurando incentivá-los a olhar com mais cuidado para as atividades propostas em sala. O que pretendíamos mesmo era a entrega dos alunos, sua completa predisposição para conhecer, descobrir, refletir os conteúdos da Língua Portuguesa.

Iniciamos a unidade II (1998) com atividades artísticas, entretanto, logo após introduzimos os jogos.

A primeira atividade desenvolvida foi a composição e apresentação de um hino para o país. Nós havíamos trabalhado, na unidade anterior, com a

leitura e reflexão de um texto informativo que fazia uma crítica aos hinos nacionais e suas letras. A partir das discussões surgidas em consequência do texto, discutiu-se a necessidade de se pensar em conjunto em um hino (uma música, melhor dizendo) que pudesse representar bem o país.

Após as discussões feitas em sala sobre o texto em estudo, solicitamos, nas quatro turmas, que os alunos se reunissem em grupos de quatro a cinco componentes e cada grupo compusesse um hino. Depois de pronta a composição, cada líder de grupo se reuniu, formando uma equipe de representação da turma, onde todos leram os textos produzidos e organizaram uma apresentação, em sala, de todos os hinos, para a votação daquele que representaria a turma. Antes da votação, cada líder preparou o seu grupo para que votasse no mais criativo, mais crítico e bem produzido, mesmo que não fosse o seu.

Seguindo a escolha do hino, nós, professoras, em acordo com cada turma, marcamos um dia (31/08) para que todas as turmas pudessem apresentar sua produção à comunidade cefetiana.

Da leitura, compreensão, levantamento de idéias do texto à composição e apresentação dos hinos, levamos entre oito a dez aulas. O objetivo do trabalho era levar os alunos a perceberem o hino nacional como uma composição, e que, a partir dela, rumassem para a compreensão dos fatos políticos, sociais, culturais e econômicos que marcaram, na época, o estilo esboçado nos hinos nacionais. Procuramos fazê-los entender que todo texto, independente de sua estrutura, reflete uma época, e que nós a resgatamos através dele.

Os textos foram produzidos em contexto atual, e apenas duas equipes, de turmas diferentes, tentaram reproduzir o contexto da época em que o hino nacional foi escrito. As apresentações foram em forma de rep, samba, recital e marcação de tambores, conforme Foto 2.



**Foto 2** - Reprodução do hino nacional através de marcação de tambores

Na avaliação feita após as apresentações, os grupos que não se empenharam muito na execução da tarefa se diziam envergonhados diante de outros grupos que não mediram esforços para mostrar a profundidade e o interesse com que realizaram sua produção.

“Sinto-me envergonhada por não ter me empenhado mais no trabalho. Durante as apresentações vi com quanta alegria os grupos apresentavam. Eu confesso que aprendi muito, mas poderia ter aprendido mais.” (Vânia, aluna da turma 10:1998)<sup>7</sup>

“Achei o trabalho fantástico. Eu nunca tinha pensado muito nessa coisa do hino. Aprendi que é preciso estarmos mais atentos a nossa identidade enquanto brasileiros. Só espero que esse tipo de trabalho não pare mais de acontecer”. (Cristine, aluna da turma 08: 1998)

---

<sup>7</sup> Os nomes dos alunos são fictícios.

Os alunos entregaram-se ao prazer de pesquisar, compor, construir e aprender com a alegria de quem constrói um caminho seguro para trilhar. A repercussão do trabalho foi tão boa que as outras turmas que não participavam da pesquisa chegaram a reclamar por não terem tido a chance de apresentarem em público os textos por eles produzidos. Como mostra a Foto 3, houve grande entusiasmo durante as apresentações.



**Foto 3** – Apresentação em público dos textos produzidos pelos alunos

Logo depois iniciamos os estudos de literatura propriamente dito. Desenvolvemos uma experiência de leitura e interpretação de imagens.

Para que os alunos (18/09/98) compreendessem as relações de conotação e denotação existentes no texto, Ana iniciou o trabalho com uma atividade de sensibilização. Sem falar ainda em texto, a professora solicitou que os alunos se arrumassem em duplas. Em seguida, distribuiu entre elas diversas gravuras com estampas diferentes e cada dupla deveria escolher apenas uma. Quando todos já haviam escolhido a estampa que melhor

agradou, Ana pediu que, juntos, procurassem observá-la detalhadamente e, através das seguintes proposições, fizessem a sua leitura:

O que vejo na gravura;

O que sinto a partir da gravura;

O que ouço a partir da gravura;

Que cheiro sinto a partir da gravura;

Que verbos, substantivos e adjetivos eu encontro na gravura.

Após perceber as sensações acima e reconhecer as ações, qualidades e nomes, na gravura, os alunos listaram-nas e discutiram, em dupla, o conteúdo passado através delas. Quando todos terminaram, a professora solicitou que escrevessem, em dupla, um texto que traduzisse a sua leitura e interpretação da imagem. Depois da composição, cada dupla foi à frente da sala a fim de mostrar a estampa e comentar as descobertas feitas a partir dela, assim como ler o texto produzido. Durante a execução das tarefas, toda a turma manteve-se atenta e participativa. Alguns alunos chegavam a passear pela sala para ler o texto do colega e oferecer o seu para leitura. Eles ficaram inquietos enquanto observavam e comentavam a gravura em dupla, e várias vezes solicitaram a presença da professora para fazer perguntas do tipo:

“Como podemos sentir cheiro aqui na gravura?”

“É muito estranho ouvir e cheirar a partir da gravura. É possível?”

A professora circulava entre as duplas e ia esclarecendo, conversando sobre as possibilidades de perceber sensações em imagens através da imaginação, sobre a necessidade de exercer a criatividade, aguçar os sentidos e as emoções.

A dificuldade maior estava na falta de costume de procurar usar os sentidos para fazer a leitura do mundo, da vida, de si mesmo e do texto, seja ele verbal ou não. Na verdade, os sentidos são praticamente esquecidos nesses momentos, como se a leitura, a compreensão e a produção de textos não dependessem também deles.

Em 1999, repetimos esse mesmo trabalho, entretanto, em consequência do interesse demonstrado pelos alunos no ano anterior, resolvemos ampliá-lo. Após a apresentação das estampas e leitura de textos,



sorteamos os textos produzidos entre as duplas e solicitamos que cada uma fizesse, em cartolina, uma estampa para ilustrar e servir como interpretação do texto de outra dupla e depois a apresentasse ao grupo.

Esse trabalho foi apenas uma introdução para arte e literatura. Ana solicitou (1998) que os alunos, em equipes, criassem conceitos para arte e literatura, mesmo sem terem tido ainda noções do conteúdo. Logo após a criação dos conceitos, ela solicitou que os grupos fizessem uma pesquisa sobre Arte Literária, levando para a sala os vários conceitos encontrados em livros, revistas, etc., bem como os criados por eles. De posse de vários conceitos e definições, os componentes dos grupos, entre si, estruturavam e refaziam os seus, a partir das idéias levantadas durante a pesquisa, e colocava-os em cartazes a fim de apresentá-los ao grupo. No momento da apresentação, houve um grande interesse da turma no sentido de escutar e valorizar o trabalho do outro. A maioria dos conceitos traduziam de forma clara, original, precisa e poética, o que de fato é a arte literária.

Alguns diziam: “A literatura é a expressão da vida, é o abstrato, a busca do concreto na imagem disforme”. (Manuel, aluno da turma 10); “A arte literária é a vida desenhada através de palavras”. (José, aluno da turma 10)

Além do cartaz, cada grupo apresentou algo (recital, dramatização, etc.) que traduzisse bem, no cotidiano, os conceitos levantados. Os alunos poetas produziram seus próprios poemas e apresentaram em forma de recital. Outros grupos leram textos de autores do conhecimento e preferência deles e explicaram porque essas obras se tratavam de produções literárias.

Um dos grupos realizou a dramatização de uma aula de literatura, mostrando de que forma a compreensão da obra literária pode tornar-se possível para os jovens que geralmente não suportam a matéria literatura, rotulando-a de “porre”, “babozeira”, etc. Na dramatização da aula, foi analisado o cérebro “confuso, turbulento e chuvoso” de uma aluna chamada Joaquina. Ela nunca compreendia nada durante as aulas de literatura, e depois foi descoberto, por seus próprios colegas de turma, que o grande problema estava no tipo de aula que a professora ministrava. Joaquina só vivia “viajando” no mundo das palavras, enquanto a professora só estava preocupada em fazer ler textos para responder questões gramaticais, comentar fatos históricos e biografias. A concepção que faziam da Literatura era completamente diferente,

enquanto uma sabia que a literatura é para ser sentida, vivida e amada, a outra achava que a literatura era apenas para ser compreendida. Entretanto, em virtude do tipo de aula que Joaquina assistia, seu cérebro ficou confuso e ela perdeu a noção das coisas. E para enxergar o que estava acontecendo consigo mesma, ela precisou da ajuda de seus colegas que lhe deram uma aula de literatura cheia de vida e encantos. O grupo concluiu a apresentação mostrando que o encontro e o contato com a literatura devem ser mágicos. Para eles, a literatura é “a expressão da vida através da magia das palavras”.

Todas as apresentações foram bem interessantes. A turma teve contato com o conteúdo através da criação de conceitos, da pesquisa e das apresentações. Durante a construção dos conceitos, os alunos circulavam pela sala em constante troca. Percebi que eles aprendiam sem se dar conta disso e vez ou outra se surpreendiam com as descobertas que conseguiam fazer. A princípio, no momento da partilha dos conteúdos, eles se mostravam fechados à socialização. Ao final do “trabalho”, a professora Ana pediu que os alunos avaliassem o trabalho e o sentimento de estarem construindo o próprio saber. Os comentários foram os seguintes:

“Gostei muito de trabalhar assim. O trabalho prático é mais dinâmico. Ninguém vai esquecer mais o que é literatura. Foi legal porque aprendi pra valer”. (Cláudio, aluno da turma 10).

“Achei maravilhoso essa forma de trabalhar o conteúdo. A literatura é apaixonante agora”. (Andréia, aluna da turma 10).

Continuando os estudos literários, a professora apresentou alguns textos pertencentes a gêneros diferentes. Após a leitura vivenciada dos textos, a professora pediu que os alunos identificassem as características e peculiaridades dos mesmos. Em grupo, os alunos compararam os textos e listaram suas características, compreendendo que a literatura é classificada em gêneros específicos. Tendo aprendido a classificar o texto a partir do gênero pertencente, a professora solicitou uma pesquisa do conteúdo, onde os alunos deviam reconhecer os gêneros de variados textos (músicas, poemas, fragmentos de romances, peças, etc.) e identificar neles as características.

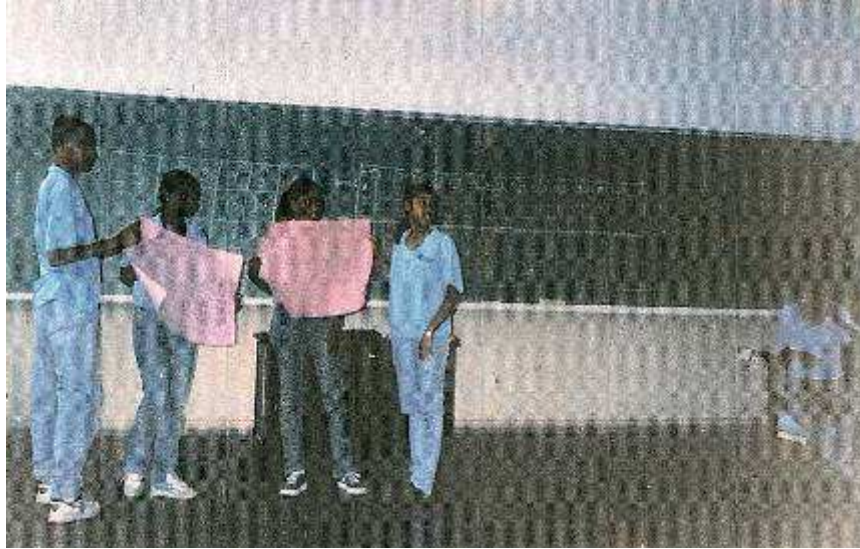
Após quatro aulas de pesquisa e estudos em grupo, a professora marca um jogo (ping-pong). O objetivo era, na verdade, desenvolver o raciocínio, a expressão oral e o espírito de observação, cooperação e socialização.

A turma foi dividida em dois grupões A e B, cada um subdividido em quatro grupos menores (A, B, C e D), como aparece na Foto 4.



**Foto 4** – Divisão da turma em dois grupões para a execução do jogo ping-pong

Decidiu-se em sorteio quem iniciaria o jogo. O grupo vencedor iniciou com uma das equipes também através de sorteio. Assim: O grupão B inicia o jogo com a equipe C que lança uma pergunta correspondente ao conteúdo estudado ao grupão A, equipe C. Se a equipe acerta a resposta ela faz ponto para todo o grupão, mas se erra, a equipe que lança a pergunta dá a resposta explicando-a para toda a turma, e ninguém faz ponto. Quando a pergunta é lançada, cada grupo tem um tempo determinado para respondê-la, podendo consultar qualquer uma das equipes de seu grupão, assim como na Foto 5.



**Foto 5** – Dinâmica do jogo ping-pong (perguntas e respostas)

O jogo ocorreu em aulas geminadas, com a participação e integração de todos os alunos. Alguns ficaram um pouco agitados e ansiosos em não errar nenhuma pergunta. Mas o tempo todo a professora fez questão de mostrar que o importante no jogo era o aprendizado, as coisas que eles estavam descobrindo, construindo, trocando juntos e em parceria. Foi muito boa a condução da professora, sempre atenta às reações dos alunos. O jogo levou três aulas.

Após a atividade, os alunos tiveram a oportunidade de comentar seus efeitos, bem como sua atitude, interesse e descobertas durante a ação lúdica.

Durante a II unidade os alunos tiveram contato com a literatura através de textos curtos como poemas, letras de músicas, contos, crônicas, etc. Só no final da unidade solicitamos a leitura de romances. Foi uma tarefa difícil, em virtude de os alunos não gostarem de ler. Em entrevista feita com os mesmos, antes dos estudos literários, eles afirmavam não gostar de ler porque os livros eram chatos e complicados. Após os estudos de literatura, as opiniões começaram a mudar. Em uma segunda entrevista, com os mesmos alunos, as respostas eram mais positivas:

“É um progresso que fiz em português. Minha mãe fica perguntando o que aconteceu porque agora sempre estou lendo alguma coisa.” (José Carlos, aluno da turma 08).

“Acho genial mergulhar no universo das palavras. Estou me apaixonando pela literatura.” (Ana, aluna da turma 08).

“As aulas são mágicas. Estou encantada com a literatura e adorando ler textos, o que antes não acontecia.” (Cláudia, aluna da turma 08).

Foi muito gratificante constatar que os alunos, aos poucos, iam tomando o gosto pela literatura e produção de textos. Mesmo os alunos que pareciam desinteressados passaram a prestar mais atenção às aulas.

Para não obrigá-los a ler um livro que não desejasse, listamos uma relação de obras que diziam respeito aos conteúdos trabalhados na unidade.

Geralmente aplicávamos fichas para acompanhar a leitura de romances, mas como o resultado não era muito satisfatório, pois os alunos reclamavam ser cansativo responder às fichas e achavam também sem sentido preenchê-las, procuramos encontrar uma alternativa para convencê-los de que ler romances é algo prazeroso. Foi daí que surgiu a idéia de adaptarmos o RPG para a representação de papéis através de romances, assim como aparece na Foto 6.



**Foto 6** – Representação de papéis através da leitura e interpretação de romances (RPG)

O RPG é uma sigla vinda da expressão Roleplaying Game que significa “Jogo de Representação”. É um tipo de jogo onde não há vencedores ou perdedores. Todos se divertem e todos ganham.

Esse é um jogo que surgiu nos EUA aproximadamente em 1974, como forma de lazer, onde a criatividade é a base. O participante do jogo vive uma história sem ter a obrigação de decorar falas ou obedecer a uma seqüência lógica. Os atores são ativos, podendo ser, ao mesmo tempo, parte atores parte

roteiristas de um texto que ainda não foi concluído. O grupo de jogadores cria e vive uma história cheia de grandes batalhas, emoções e aventuras.

Um dos participantes é o Mestre, ele comanda a sessão do jogo e começa com uma aventura já traçada (podendo ter sido inventada por ele próprio). Cada jogador representará o papel de um personagem dentro da aventura. O sucesso do jogo passa a depender de um esforço coletivo. É uma espécie de teatro de improviso.

Há vários sistemas de RPG, como o Dungeons & Dragons, o Gurps e o Desafio dos Bandeirantes, um dos primeiros RPGs totalmente nacional.

A adaptação do RPG foi feita por nós, para a literatura, obedecendo também algumas regras do jogo propriamente dito, como por exemplo a representação de papéis, a presença do mestre e a improvisação. Nosso objetivo, enquanto professoras, era despertar em nossos alunos o desejo de conhecer a obra literária e seus personagens como algo vivo e dinâmico.

O mesmo trabalho foi desenvolvido nas quatro turmas. Solicitamos aos alunos que se dividissem em grupos. Após a formação das equipes, pedimos que cada grupo escolhesse um romance que tivesse a ver com os conteúdos trabalhados na unidade (Medievalismo, Humanismo e Renascimento), e para facilitar a escolha do livro apresentamos para a turma uma lista contendo algumas indicações. Quando todos definiram o romance com que trabalhariam, demos um prazo de duas semanas e meia para que a obra fosse lida por todos os grupos. Após a primeira leitura, explicamos detalhadamente as regras do jogo:

- 1) escolher um Mestre que será o contador da história, ele deverá conhecer todos os detalhes do enredo e dos personagens, funcionando como uma espécie de roteirista;
- 2) depois da escolha do mestre, os demais participantes deverão escolher um ou mais personagens, a depender do número de personagens do livro e membros da equipe, para conviver, conhecer profundamente (época em que viveu, costumes, hábitos, etc.) e depois representar. Havendo coincidência na escolha dos papéis, será decidido por sorteio. Escolhido o personagem, cada aluno deverá reler o romance, prestando maior atenção ao seu personagem, listando, para o mesmo, características físicas e psicológicas. O tempo para reler o romance é de uma semana e meia;
- 3) em data programada pela turma e professora, cada grupo se reúne para que os membros possam jogar (desenvolver a representação de papéis

e narração) entre si. O Mestre vai contando a história e os personagens vão entrando na narrativa e representando. A diferença entre o jogo e a dramatização teatral é que naquele se trabalha todo o tempo com a improvisação;

- 4) em uma outra data, os grupos representam para toda a turma. A história pode ser alterada, a depender do desejo dos grupos.



**Foto 7** – Primeira representação do livro *O Rei Pasmado e a Rainha Nua* (turma 08)

Na representação do livro *O Rei Pasmado e a Rainha Nua*, tivemos duas apresentações distintas. A primeira, na turma 08, de Ana Moura, conforme Foto 7, os alunos ficaram muito presos à fala do narrador, embora tenham representado seus papéis de forma tranqüila e descontraída. Entretanto, não houve muita harmonia entre a narração e a representação dos personagens, pois eles desenrolavam a estória antecipando a fala do narrador, colocando-o em segundo plano. Na segunda apresentação, também do mesmo

grupo, como mostra a Foto 8, algumas partes do romance foram alteradas e outras cortadas completamente pelo Mestre, o que contribuiu para a insegurança dos demais membros do grupo. No final do trabalho, os alunos afirmaram não ter estado muito em sintonia no momento da representação porque não estavam acostumados a trabalhar com improvisação.



**Foto 8** – Segunda representação do livro *O Rei Pasmado e a Rainha Nua* (turma 08)

Na avaliação da turma 08 a respeito da aprendizagem durante a atividade, componentes da equipe citada fizeram os seguintes comentários:



“É estranho realizar esse tipo de trabalho. Não estamos acostumados a ler um livro como algo vivo. Achei ótimo, embora o trabalho não tenha sido dos melhores”. (Jorge, aluno da turma 08)

“Adorei ter feito esse tipo de trabalho. É muito gostoso ler o livro dialogando com os personagens, é diferente. Gostaria de ter a oportunidade de fazer esse tipo de leitura mais vezes”. (Alex, aluno da turma 08)

“A representação não foi muito boa porque não soubemos escolher bem o Mestre, mas a aprendizagem foi o bicho, ou seja, adorei ter tido intimidade com os personagens do livro.” (Aluna da turma 08)

Os outros grupos foram muito originais na representação dos romances. Os narradores estiveram, com exceção do grupo citado, sempre em sintonia com os personagens.



**Foto 9** – Representação do romance Dom Quixote (Turma 07)

Na turma 07, como mostra a Foto 9, não foi diferente, os grupos se empenharam, seguiram todos os passos do jogo e se esmeraram bastante no

momento da representação. Os alunos representaram seu personagem naturalmente, seguindo o ritmo da fala do narrador. Foi impressionante a harmonia entre os integrantes dos grupos. Alguns chegaram a preparar cenário e figurino a fim de caracterizar a época em que a estória ocorreu.

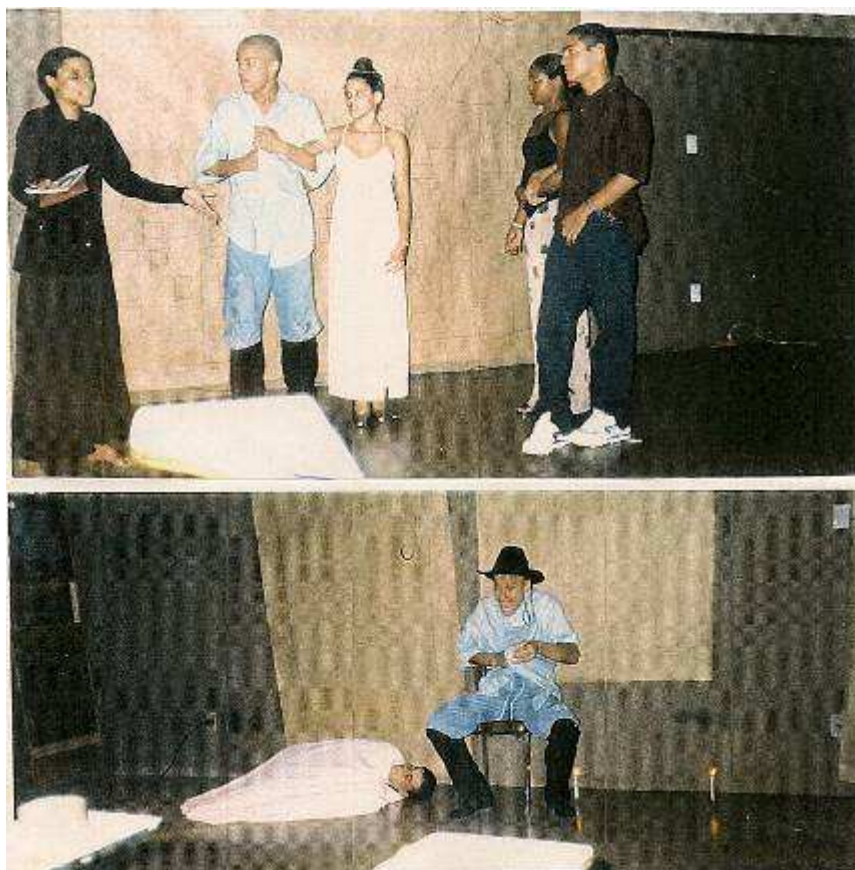
Os alunos reforçaram o seu interesse pela atividade quando, na avaliação, afirmavam:

“Ler romance dessa forma é o máximo. Antes eu lia sem prestar atenção à ação dos personagens.” (Anderson, aluno da turma 07).

“Nota mil para o RPG. Aprendi a ler de verdade agora.” (Virgínia, aluna da turma 07).

“Como é legal ler dessa forma... Aprendi muito.” (Thiago, aluno da turma 07).

Os alunos ficaram encantados com a atividade, embora alguns tenham chamado a atenção para o fato de que é difícil colocar-se dentro do contexto do romance para melhor compreendê-lo. As dificuldades terminaram ajudando na qualidade do trabalho e da aprendizagem, como registra a Foto 10.



**Foto 10** – Adentrando o contexto da obra para melhor compreendê-la

Na turma 04, como registra a Foto 11, um dos grupos que representou o livro *Dom Quixote* era composto apenas de meninas. Assim, elas tiveram que desenvolver papéis masculinos e femininos. A aluna que representou Dom Quixote ficou fascinada pelo seu personagem. A fala do narrador esteve sempre em sintonia com a dos personagens.



**Foto 11** – Representação do livro *Dom Quixote* apenas por meninas da turma 04

No término da representação, para homenagear o personagem principal, o grupo recitou um poema para o Dom Quixote já morto, onde diziam que “no coração de todo homem que sonha há um Quixote que pulsa”. De forma natural e muito criativa, os alunos souberam trazer para a modernidade um personagem clássico.

O RPG foi uma atividade que demandou muito tempo. Ele começou a ser trabalhado na II unidade, mas só foi apresentado para a classe na primeira semana de aula da III unidade, porque as apresentações se estenderam mais do que prevemos.

Na III unidade, trabalhamos os seguintes movimentos literários: Trovadorismo, Humanismo e Classicismo. São conteúdos que geralmente os alunos não se interessam muito.

Levei para a sala (turma 04) um jogo de cartas criado por mim e intitulado “literjogo”. Nas cartelas do jogo estavam os conteúdos correspondentes aos três movimentos literários em forma de perguntas e respostas. Na arrumação do jogo, as cartelas ficavam dispostas em quatro montes (Trovadorismo, Humanismo, Classicismo e diversos). Nas cartelas de “DIVERSOS” encontravam-se perguntas de conhecimentos gerais relacionados aos três movimentos. Cada movimento literário, assim como DIVERSOS, era representado por uma cor. O dado utilizado no jogo era um dado de cinco cores: amarelo, azul, verde, vermelho e branco. E para marcar o tempo das respostas, utilizávamos uma ampulheta.

A princípio, solicitei que a turma se dividisse em grupos de 3 ou 4 componentes. Em cada grupo, o jogo começava por quem, jogando o dado de cores, tirasse primeiro a cor “branca,” que no jogo funcionava apenas para decidir quem seria o primeiro a jogar. O aluno que iniciava o jogo lançava o dado e, a partir da cor que fosse sorteada, o adversário da direita retirava uma carta do monte correspondente e lia as pistas (três pistas em cada carta) para o jogador, até que ele desse a resposta correta.

Se o jogador acertasse logo na primeira pista, ganhava 30 pontos; se acertasse na segunda pista, ganhava 20 pontos; se acertasse na terceira pista, ganhava 10 pontos; e se não acertasse, não ganhava nenhum ponto. Todos os pontos eram computados, sempre pelo adversário que fez a leitura das questões, em uma ficha própria para a pontuação do jogo. As cartas que não eram respondidas voltavam para o monte de cartas a que pertencia, sendo misturada a elas. Se a carta fosse respondida, era retirada do jogo. O tempo da resposta era marcado pela ampulheta.

O adversário que lia as pistas sempre levava vantagem porque ficava sabendo as respostas, pois as mesmas estavam na própria cartela.

Os alunos podiam discutir, entre si, as questões propostas nas cartelas, mas não apontar as respostas.

Foi muito interessante como os alunos se integraram e participaram de todas as rodadas. O conteúdo ainda não tinha sido trabalhado em sala, aquele

era o primeiro momento de contato. No início eles acharam difícil, mas não desistiram. Atentos às perguntas (pistas), eles percebiam que a resposta de uma cartela estava nas pistas de outras cartelas, e assim iam fazendo associações e respondendo corretamente.

Como não houve tempo para discutirmos os resultados do jogo no mesmo dia, recolhi todas as cartelas e só na aula seguinte (um dia depois) fizemos os devidos comentários e tira-dúvidas sobre os conteúdos em jogo. Procuramos arrumar os comentários na sequência dos movimentos literários (Trovadorismo, Humanismo e Classicismo).

Pedi que os alunos falassem um pouco da atividade desenvolvida e os comentários foram excelentes:

“É muito bom esse jogo. Você sabe a gente não conhecer um assunto e de repente ter que responder perguntas sobre ele? Foi assim no jogo. Aprendi pra caramba”. (Jéssica, turma 04).

“Adorei. Nós discutíamos sobre um conteúdo que não tínhamos estudado ainda e isso foi super positivo. No início achei confuso, mas depois matei todas porque as respostas já estavam ali mesmo.” (Alana, turma 04).

A aprendizagem foi visivelmente percebida através da fala dos alunos quando eles comentavam sobre as questões (pistas) existentes nas cartas do jogo. Todos tinham dúvidas e queriam esclarecê-las, o que fizemos em parceria, todos juntos, em processo pleno de socialização do saber.

Após o jogo, solicitamos que os alunos consultassem alguns livros de literatura brasileira e respondessem, em forma de pesquisa, porque o Humanismo foi considerado um período de transição e o que aconteceu nessa época que marcou a história da literatura. Enquanto os alunos faziam a pesquisa, dividimos as turmas em grupos e entregamos a cada um uma peça de Gil Vicente, teatrólogo humanista, e propusemos que eles identificassem, a partir da leitura e representação das mesmas, o estilo do escritor e da época. Assim, os alunos foram percebendo que o estilo de Gil Vicente se faz presente também na modernidade. A literatura humanista-renascentista foi sendo percebida dentro de seu processo histórico, sem perder a subjetividade e o encanto próprios dela.

Na representação do Auto da Barca do Inferno, os alunos tiveram a oportunidade de ver como a obra literária, mesmo pertencendo a um movimento específico, transcende a própria época e se faz presente também em outros movimentos.

Na turma 04, três grupos representaram o Auto da Barca, apresentando versões diferentes para a obra. Um dos grupos usou personagens bastante atuais como os sem terra, o presidente, os deputados, professores, etc. Cada apresentação vinha acompanhada de comentários dos aspectos literários encontrados na obra, estilo de época e individual e comparações sobre o conteúdo da obra e a atualidade. Além da representação de peças de Gil Vicente, os grupos representaram também peças de Nélson Rodrigues e Dias Gomes, comparando o teatro humanista português com o teatro brasileiro. A intenção também foi levar os alunos a compreenderem o texto escrito para o teatro como uma modalidade da literatura e incentivá-los a freqüentar e apreciar o teatro, despertando, em muitos, o dom para a representação.

Após os estudos sobre o teatro vicentino e a transição humanista, começamos a trabalhar o Renascimento através dos poemas de Camões. Os alunos receberam um material xerocado com alguns poemas e fizeram uma coletânea de textos do mesmo autor que possuíssem características semelhantes àsquelas dos poemas recebidos. Reuniram-se em grupos, leram juntos, interpretaram os poemas e programaram um recital a fim de apresentá-los à turma, assim como aparece na Foto 12.



**Foto 12** – Recital dos poemas de Camões

As equipes foram bastante criativas nas apresentações e muitos se encantaram com a graciosidade do lirismo camoniano. Um grupo, na turma 04, aproveitou a música Monte Castelo, de Renato Russo, para mostrar como Camões está presente no meio dos jovens e como a sua linguagem chega perto do coração das pessoas de todas as épocas.

Após o recital, nas turmas 04 e 07, os alunos produziram poemas líricos e endereçaram a alguém. Eu recolhi todos os poemas em envelopes selados e os enviei via correio. Os alunos ficaram muito felizes ao produzirem um poema para ser enviado a alguém.

Os conteúdos do Renascimento, suas características literárias e históricas foram abordadas através dos textos de Camões. E como consequência do Renascimento português, trabalhamos o Quinhentismo brasileiro através de uma extensa pesquisa sobre a situação do país em 1500. Convidamos alguns índios da tribo Funiô, Quiriri e Pataxó, conforme Foto 13, para que conversassem com os alunos sobre a cultura indígena, a fim de que eles pudessem observar de que forma o resgate dessa cultura pode contribuir para uma maior compreensão de nossa origem literária.





**Foto 13** – Apresentação da cultura indígena pelos índios Funiôs, Quiriris e Pataxós

Cada equipe desenvolveu a sua pesquisa de forma reflexiva e crítica, aproveitando a presença dos índios para fundamentar algumas informações. Procuraram investigar a história e avaliar o valor de uma literatura portuguesa feita em terra brasileira. Entretanto, a preocupação maior foi no sentido de reconstituir e contextualizar a história do país para, na modernidade, se pensar em um movimento Quinhentista alicerçado na consciência de que, na verdade, a literatura brasileira só começou a ser sedimentada, de fato, com o movimento Barroco.

As equipes das quatro turmas armaram tendas no pátio principal da escola, conforme Foto 14, a fim de exibirem o material coletado durante a pesquisa e socializarem, com os demais colegas de outras turmas, as descobertas feitas durante os trabalhos de pesquisa.



**Foto 14** – Apresentação do material coletado durante a pesquisa

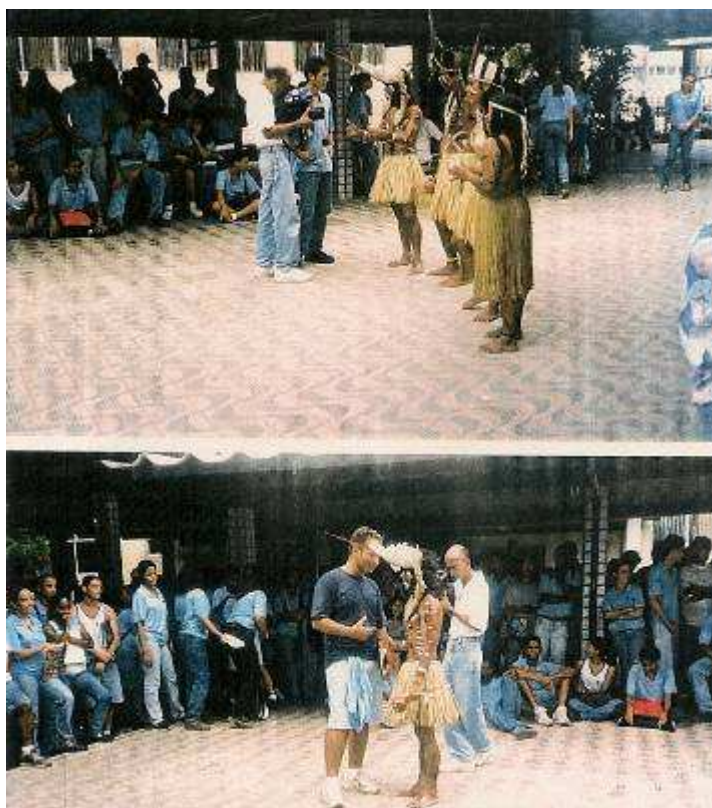
Foi um trabalho extenso, cansativo, mas muito interessante para todos os grupos. Os depoimentos comprovam o empenho e aprendizagem dos alunos na execução das atividades:

“Estou me sentindo uma aluna de verdade porque estou aprendendo de verdade. Estou encantada em saber que os índios ainda lutam por manter sua cultura e que em 1500 já faziam literatura oral.” (Marta, aluna da turma 08).

“Estou feliz com o resultado do trabalho. É uma mistura estranha e gostosa de cansaço e alegria. Nunca mais esquecerei.” (Ana, aluna da turma 10).

“A sensação que tenho é de que só agora eu aprendi esse conteúdo. Sou repetente e no ano passado foi uma chatice estudar o Quinhentismo. Adorei esse tipo de trabalho.” (Vinícius, aluno da turma 07).

Foi muito gratificante a realização dessa atividade. Nas apresentações dos resultados da pesquisa, a escola viveu uma verdadeira festa. Todos queriam conhecer os índios de perto, escutá-los, ouvir dos colegas as informações coletadas sobre o Quinhentismo brasileiro e a formação da literatura, como aparece na Foto 15.



**Foto 15** – Contato dos alunos com os índios

Aproveitando a alegria e disposição dos alunos, solicitamos que as turmas se dividissem em grupos de quatro ou cinco componentes e, a partir das discussões e descobertas feitas acerca do Quinhentismo, criassem jogos (um jogo por equipe) e apresentassem à turma.

Um jogo criado pela turma 07 foi o responde ou passa. A equipe deu as instruções, apresentou as regras e toda a turma jogou.

Os alunos sentaram em um círculo fechado. No centro foi colocado uma roleta com números de 0 a 35. Para decidir quem iniciaria o jogo, cada aluno recebeu uma senha. Um dos alunos da equipe que coordenava o jogo rodou a roleta e o número que foi sorteado correspondia à pessoa que iniciaria a partida.

O aluno que foi sorteado para começar rodou a roleta. O número que saiu, correspondente ao número de um envelope que também ficava no centro, entre outros envelopes com numeração de 0 a 35, e que possuíam, cada um, quatro cartelas de questões, foi retirado do centro pelo aluno que coordenava o jogo. O coordenador retira do envelope a cartela da primeira rodada (são quatro rodadas) e lê as pistas para o aluno que está jogando. Se ele acertar na primeira pista, permanece no círculo e faz 200 pontos; se acertar na segunda pista, continua no jogo e faz 100 pontos; se errar a pergunta, coloca a cadeira para trás do círculo e fica uma rodada sem jogar; se não souber responder, pede ajuda a um colega, assim, respondendo corretamente, faz 100 pontos e continua no jogo, se errar vai para trás e fica uma rodada sem jogar. Na rodada seguinte, quem foi para trás retorna ao jogo.

É sempre o colega da direita que continua jogando até chegar em quem iniciou o jogo para começar a próxima rodada

Todos participaram do jogo com muito empenho. Apenas dois alunos erraram as perguntas, ficando sem jogar, os outros acertaram ou pediram ajuda ocasionando o acerto. Como a turma já tinha tido contato anterior com o conteúdo “Quinhentismo”, o jogo foi rápido e as perguntas respondidas com facilidade. Ao terminar o jogo, como sempre fazíamos, avaliamos o jogo e o aprendizado adquirido através dele.

Todos os grupos afirmaram a satisfação em jogar com jogos produzidos por eles próprios. Os depoimentos mostram com exatidão o que significou para eles esse tipo de atividade:

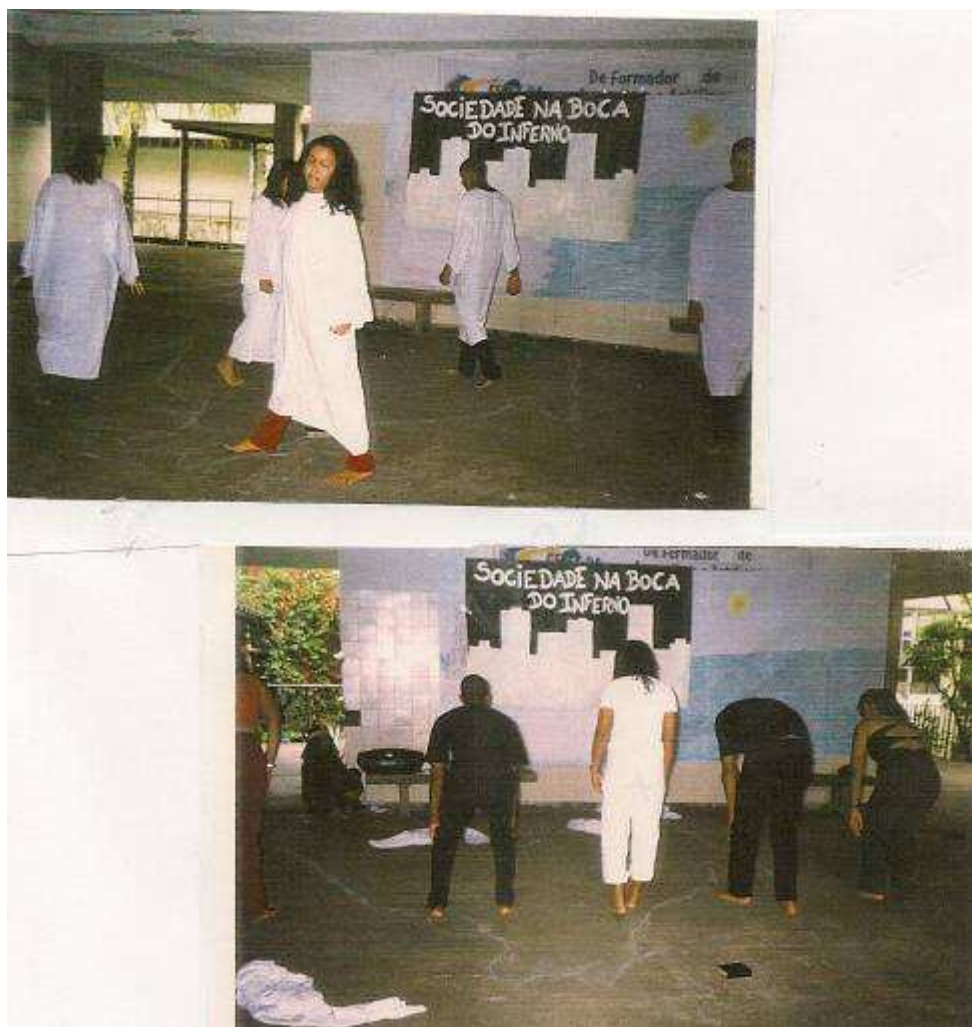
“Eu acho que vou me especializar em criador de jogos. É legal colocar um conteúdo dentro de um jogo, como a professora orientou. Posso dizer com certeza que aprendi o Quinhentismo para a vida toda. A pesquisa foi legal também, mas o jogo é o “bicho”. (André, turma 07).

“Gostei muito de criar o jogo e pôr conteúdo nele. Aprendi várias coisas com isso e ainda consegui não ficar tão limitada como ficava antes de trabalhar desse jeito.” (Ana, turma 07).

Logo após as apresentações dos jogos, levamos para a turma o texto “Esperança” a fim de iniciarmos os estudos do Barroco. Antes de falarmos do movimento, procuramos interpretar o texto lido e detectar, no cotidiano dos alunos, as antíteses, os paradoxos, o medo, a angústia e só a partir daí começamos a trabalhar os poemas de Gregório de Matos. Os alunos fizeram a leitura dos textos e procuraram identificar neles as características relatadas acima. Para uma maior compreensão do jogo claro/ escuro, das antíteses e dilemas barrocos, realizamos aulas públicas, acompanhadas por um guia turístico, na igreja de São Francisco, na Catedral e na Misericórdia. O contato com as igrejas fê-los entender melhor a dimensão e importância do movimento.

Solicitei, nas turmas 04 e 07, que os alunos fizessem uma demonstração, em sala, dos jogos de oposição existentes no contexto da literatura barroca percebidos nas aulas públicas.

A turma 04 realizou um recital dos poemas satíricos, líricos, religiosos e filosóficos de Gregório de Matos, como aparece na Foto 16, organizados em uma montagem coreográfica. Foi uma verdadeira demonstração do espírito barroco. Recitaram com entusiasmo, demonstrando grande interesse pelo contexto do movimento. O Gregório satírico ficou bem evidenciado. O recital também contemplou trechos de músicas de Caetano, Chico Buarque e Renato Russo. As pessoas que assistiram ao recital ficaram surpreendidas com a criatividade, disposição e alegria dos alunos durante a execução do mesmo.



**Foto 16** – Recital de poemas de Gregório de Matos

Em depoimentos dos alunos tivemos muitos comentários do tipo:

“Representar, para nós, foi um grande jogo. O pecado e o perdão, o claro e o escuro, a alegria e a tristeza, o céu e o inferno. É como um jogo de oposições, de palavras”. (Jorge, turma 04).

“Concordo quando os colegas falam que pareceu um jogo representar o Barroco. É tudo tão cheio de regras. Adorei muito ter feito o Boca de Inferno. Nunca vou esquecer Gregório.” (César, turma 04).

Esse trabalho foi realizado na IV unidade, mesmo com todas as dificuldades do pós-greve. A essas alturas, Ana Moura encerrava a unidade com uma prova para verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Além desse

artifício de avaliação ela utilizou também os trabalhos-jogos realizados durante a unidade. Nas unidades anteriores ela procedeu da mesma forma.

Encerrei a unidade com uma revisão de concordância nominal, a pedido dos próprios alunos. Solicitei que eles listassem individualmente casos de concordância que tivessem dúvida ou que chamassem atenção na fala deles ou das pessoas com quem conviviam. Os alunos fizeram a listagem e levaram para a sala de aula. Colocamos todos os casos (frases) no quadro, retirando os que se repetiam, e fomos comentando um a um. Com essa atividade, levamos a aula toda. Na aula seguinte, eu levei um jogo criado por mim “bola na cesta” com o objetivo de incentivá-los a perceber a concordância como algo dinâmico em suas vidas.

O jogo foi realizado em duplas e os componentes das duplas deviam estar em concordância porque os pontos feitos por um também pertenciam ao outro. Cada jogador assume uma posição, uma letra (A ou B) e inicia o jogo por sorteio. Joga-se o dado. O número que sai é correspondente ao número de casas que o jogador deve andar. Onde parar, o jogador preenche a concordância confirmada pelo outro jogador. Só no final do jogo eles saberão se acertaram ou não. Caso um parceiro dê uma resposta diferente da resposta dada pelo outro parceiro, um deverá convencer o outro, porque apenas uma resposta deverá constar no espaço correspondente.

Após a revisão de concordância, encerramos a unidade e o ano letivo. As avaliações foram feitas através das pesquisas, dos trabalhos-jogos, de forma que todos os alunos tivessem a oportunidade de recuperar a aprendizagem daqueles conteúdos que não conseguiram compreender durante a unidade. Quando um aluno não se saía bem em uma atividade, ele sempre tinha a chance de recuperar a aprendizagem em outra atividade que contemplasse o mesmo conteúdo. Apenas os alunos que não freqüentavam regularmente as aulas chegavam à recuperação final.

Em 1999, as atividades foram repetidas com algumas alterações. Outras atividades foram incorporadas ao Projeto Ludopedagógico.

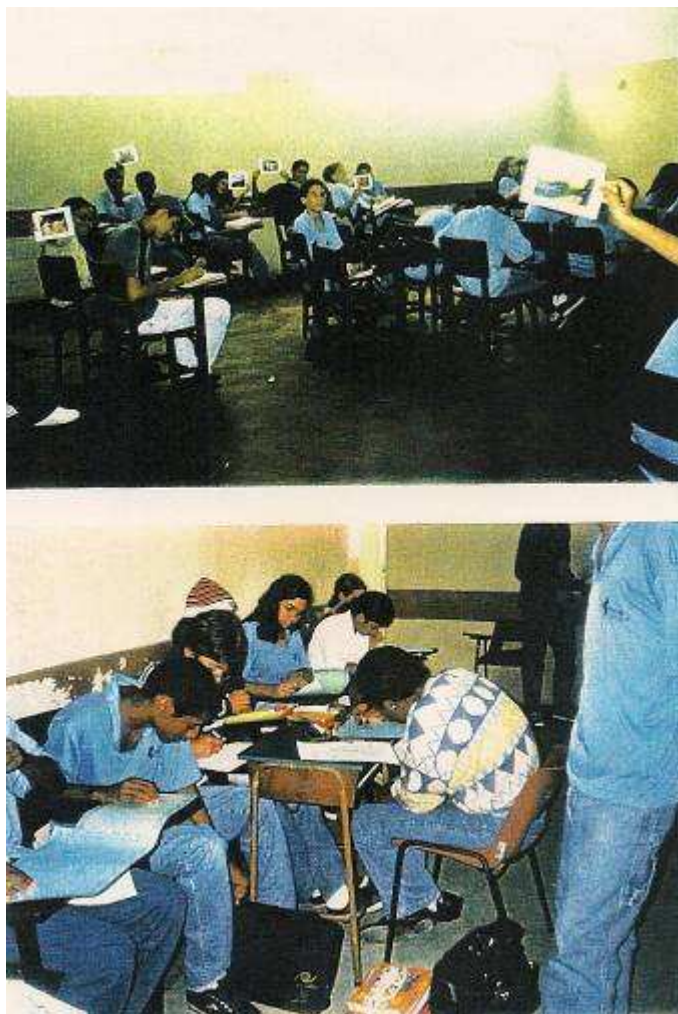
Logo no início da unidade, para que os alunos entrassem em contato com o texto enquanto unidade viva de significado, trabalhamos com a leitura e a compreensão de um texto de Cecília Meireles “Se eu fosse pintor...” Solicitei que os alunos, individualmente, travassem um diálogo com o texto, procurando

observar o que o texto dizia a eles; o que eles diziam ao texto; e o que leitor e texto diziam um do outro. Para facilitar o contato direto e íntimo com o texto, coloquei uma música suave e pedi que eles procurassem perceber, a partir da releitura do texto e das questões propostas, as sensações e emoções que emergiam. Após dez minutos, retirei a música e pedi que cada um, a seu tempo, falasse um pouco do texto lido e de si.

Os alunos fizeram uma interpretação de texto bastante reflexiva, penetraram na subjetividade da obra e começaram a levantar indagações que faziam parte de suas inquietações. A participação foi muito positiva. Todos queriam se pronunciar e alguns até chegaram a afirmar que falar sobre o texto era falar sobre si mesmos, porque ali eles se enxergavam com todas as suas idéias, ansiedades, sonhos, medos e verdades. No final da aula, quando quase todos já haviam se manifestado, pedi que levassem o texto para casa e refletissem mais sobre o seu conteúdo.

Na aula seguinte (19/07/99), como mostra a Foto 17, coloquei a mesma música utilizada anteriormente, solicitei que os alunos sentassem à vontade em seus lugares e, ao som da música, fossem criando uma imagem mental a partir da interpretação do texto lido. Após a música, os alunos receberam papel e lápis de cor para que desenhassem a imagem que formaram.





**Foto 17** – Interpretação sinestésica de texto-imagem e criação de uma imagem mental a partir da interpretação do texto *Se eu fosse pintor*

Muitos fizeram reclamações do tipo: “Eu não sei desenhar”; “não tenho jeito para transformar uma imagem mental em desenho”; “me falta inspiração no momento”. Entretanto, não deixaram de fazer o desenho.

As conversas paralelas foram muitas e a maioria sobre o conteúdo do texto “Se eu fosse pintor.” A preocupação geral era em demonstrar, no desenho, fidelidade com a interpretação do texto.

Enquanto eles desenhavam, coloquei um cordão circulando a sala. Após a confecção, cada aluno pendurava o seu desenho no cordão. Todos circulavam de um lado a outro observando e comentando o desenho do colega. Nesse momento, solicitei que todos os alunos voltassem a seus lugares e expliquei que cada um, a seu tempo e em ordem, iria até ao cordão e escolheria um desenho, que não fosse o seu, e voltaria para o lugar. Essa atividade durou duas aulas geminadas. Pedi que, em casa, cada um

compusesse um texto inspirado no desenho do colega, a fim de lê-lo em sala e fixá-lo junto ao desenho, no cordão.

Na aula seguinte, os alunos levaram o texto e fizeram a sua leitura. Alguns, por timidez, pediram que um outro colega fizesse a leitura do texto. O interesse foi geral. Pude perceber na turma uma alegria contagiante no momento da leitura dos textos.

Uma atividade que despertou muita alegria e algazarra na sala de aula foi o bingo. O objetivo dessa atividade, conforme Foto 18, foi testar a aprendizagem dos alunos em acentuação gráfica, considerando ser este um conteúdo estudado desde o primário.



**Foto 18** – Bingo de acentuação gráfica

Solicitei que os alunos se organizassem em duplas. Distribuí, individualmente, as fichas do bingo e avisei que, embora cada um preenchesse sua própria ficha, os parceiros das duplas deveriam se ajudar quando houvesse dúvida de uma das partes. Quando comecei a rodar a roleta, criou-se, em sala, um clima de festa misturado com tensão, ansiedade e atenção. Parei a roleta e tirei o primeiro número. Pronunciei a palavra correspondente ao número em alto e bom tom. Por exemplo: gritei o número 08 e a palavra é hífen. O aluno que tem o número 08 na cartela escreverá no espaço em branco a palavra hífen, colocando o acento e separando as sílabas.

Quando um aluno preenchia toda a cartela logo gritava “bingo”; parávamos o jogo e eu conferia as palavras. Caso acertasse todas as palavras ele fazia bingo, caso errasse ele saía do jogo e ficava em seu lugar observando e aguardando o encerramento do mesmo. O jogo só terminou quando foi retirado o último número. Apenas 08 alunos, em uma turma de 41, fizeram bingo.

Após o jogo conversamos um pouco sobre as sensações que emergiram deles naquele momento, o esforço em lembrar um conteúdo que se repete todo ano letivo, e o que eles pensavam acerca da necessidade do estudo de acentuação gráfica em sua vida prática. Falamos sobre acentuar a vida, o cotidiano e as palavras. Foi muito bom ouvi-los fazer afirmações do tipo:

“Precisamos acentuar melhor a nossa vida e aí perceberemos a importância de acentuar as palavras.” (Alda, aluna da turma 06).

“Eu só acentuo o que me interessa. Acredito que palavras me interessam.” (Lúcia, aluna da turma 06)

Após o jogo, dividi a turma em dois grupos A e B. Cada grupo foi dividido em duplas ou trios. O grupo A deveria recortar de revistas ou jornais 300 palavras acentuadas, e o grupo B deveria pesquisar e recortar 300 palavras que não fossem acentuadas. Depois que todos os grupos recortaram as palavras, juntamos uma dupla do grupo A com outra dupla do grupo B. De posse das 600 palavras acentuadas e não acentuadas, a equipe deveria desenhar no papel metro uma tabela de acentuação gráfica constando de monossílabos tônicos, oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos. As palavras recortadas deveriam ser coladas na tabela correspondente, observando-se sua tonicidade e terminação. Após colar as palavras, as equipes chegaram a algumas conclusões sobre a acentuação das palavras e as transformaram em regras, colocando-as também na tabela.

Acompanhei grupo a grupo dando orientações sobre como separar as palavras por tonicidade, depois por terminação, observar entre as duas tabelas porque algumas palavras paroxítonas, oxítonas ou monossílabas são acentuadas e outras não, bem como não há palavras proparoxítonas sem

acento, etc. Aos poucos e pacientemente, os alunos foram criando suas próprias regras de acentuação gráfica.

Alguns foram mais longe, lembrando de outras palavras acentuadas que não se encaixavam na tabela. Mas como o meu propósito, a princípio, era trabalhar o quadro de tonicidade, deixei para a unidade seguinte o estudo dos outros casos.

Após a organização das palavras no cartaz, solicitei que cada grupo, em uma outra aula, recorresse a algumas gramáticas para comparar as regras criadas por eles com as regras gramaticais. A comparação das regras levou duas aulas geminadas. Quando terminaram de comparar e chegaram a uma decisão final, cada equipe, respeitando a numeração dos grupos, foi à frente e explicou as regras criadas dando exemplos através das palavras recortadas. Quando alguém discordava de alguma regra criada, dávamos um tempo a quem discordou para comentar e outro tempo ao grupo que está apresentando para contra-argumentar. Nesse momento, a paciência era o melhor antídoto, porque as discussões às vezes tornavam-se longas e cansativas.

Dias depois da realização dessa atividade, trabalhamos com o jogo da loto, procedendo da mesma forma que no bingo. Fazia loto o aluno que preenchesse a cartela (horizontal, vertical ou diagonal) apenas com palavras oxítonas, paroxítonas, monossílabos tônicos ou proparoxítonas. A alegria foi geral. O índice de acertos foi muito grande. Terminamos a loto e fizemos uma avaliação da aprendizagem da turma. Os depoimentos foram unânimes:

“Nunca pensei que eu pudesse aprender com tanta facilidade.”  
(José, aluno da turma 06).

“Estou adorando estudar acentuação gráfica.” (Ana, aluna da turma 06).

“Nunca mais terei problemas com acentuação gráfica.” (Caio, aluno da turma 06).

Como última atividade de acentuação gráfica, pedi que, de posse das palavras recortadas e regras criadas, cada grupo inventasse um jogo de acentuação gráfica. Em sala de aula eles projetaram o jogo e entregaram-me uma cópia do projeto. Extra-classe, eles tiveram um prazo de quinze dias para

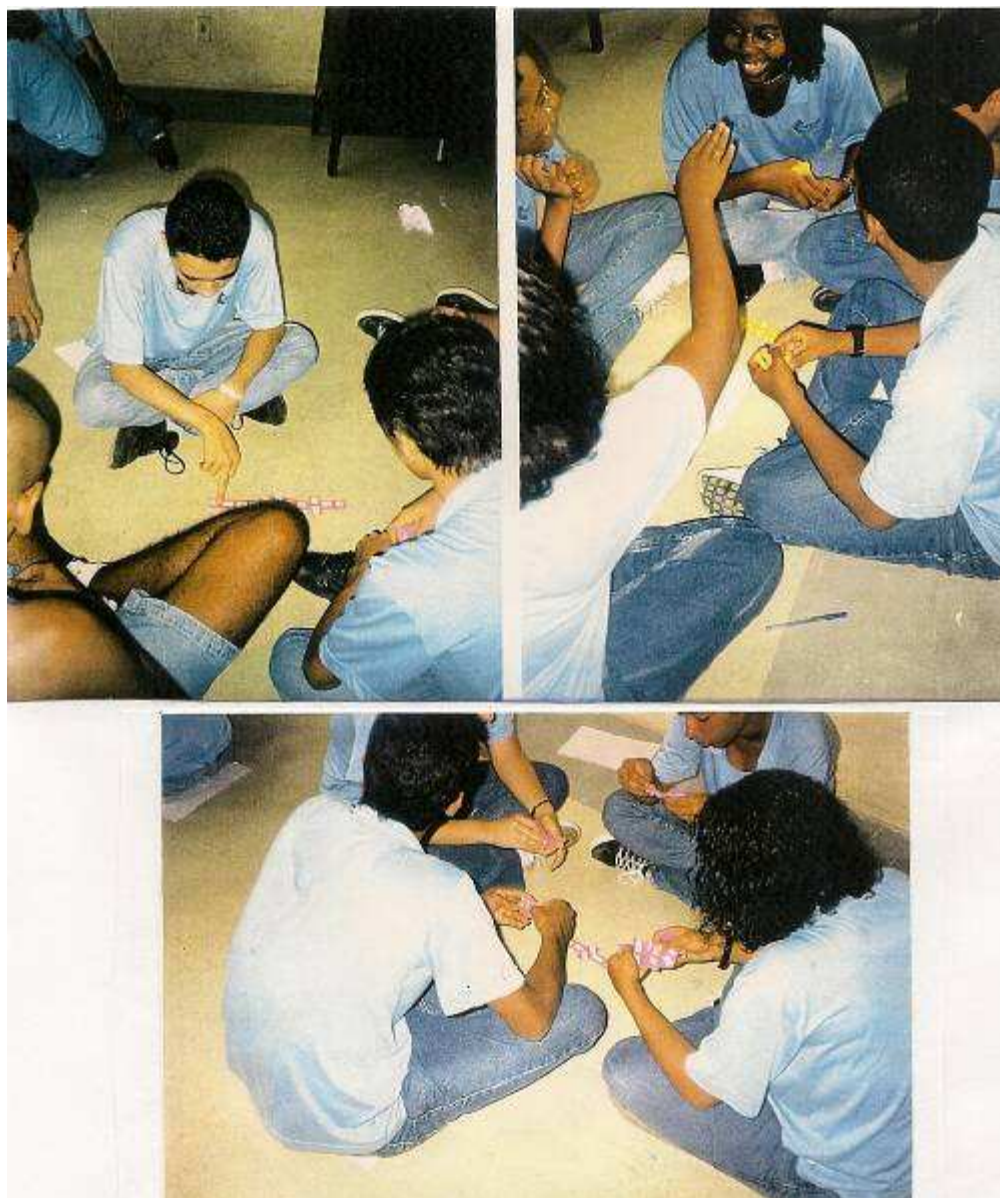
confeccionar e testar o jogo. Depois do prazo determinado cada equipe entregou o seu jogo. Ainda em aula extra, encontrei-me com cada grupo a fim de jogar com eles e avaliarmos juntos as regras, conteúdo e estratégias do jogo. No final, sorteei o dominó de palavras para seriar e aplicar em sala. Como foi via sorteio, a turma se conformou. Seriei o dominó e o aplicamos em sala de aula. Cada grupo recebeu um dominó com 28 peças. Iniciava o jogo quem tivesse uma bucha proparoxítona. (Foto 19) Os alunos colavam as palavras acentuadas pelo mesmo motivo, uma nas outras, ou então colavam as palavras nas buchas (oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e monossílabos) ou vice-versa.

Ao invés de usarmos o tempo de aula com exercícios do tipo: acentue as palavras e justifique os casos; retire do texto palavras acentuadas pelo mesmo motivo de, etc, levamos duas aulas geminadas só jogando e repetindo o jogo várias vezes.

Pude constatar a aprendizagem através dos textos que os alunos produziram no diário. Raríssimos erros de acentuação gráfica foram apontados. Na verdade, o diário foi a confirmação da aprendizagem dos alunos e o maior meio de avaliação. Todas as vezes que realizávamos um jogo ou uma atividade artística, eles relatavam a experiência e tiravam as dúvidas que persistiam. Na correção dos textos, eu sempre colocava, para cada aluno, um recadinho sobre como estava seu discurso, sua atuação nas aulas, etc. No dia da entrega dos diários era uma festa para as turmas. Liam os recadinhos e logo queriam escrever outros textos (poemas, cartas, narrativas) para que eu os comentasse. O diário tornou-se um diálogo entre mim e eles, reforçando a idéia de que, em um trabalho como este, através de jogos, o educador deve estar sempre atento e em parceria constante com todos os educandos envolvidos no processo. Entretanto, é importante chamar atenção para o fato de que o diário surgiu em decorrência da pesquisa de campo, como um instrumento de investigação, para que eu pudesse avaliar melhor os resultados da pesquisa, visto que os alunos descreviam nos diários o que aprendiam ou não durante e após a execução dos jogos.

A professora Ana Moura realizou o mesmo dominó de palavras acentuadas em uma de suas turmas, e os alunos reagiram muito bem, principalmente quando souberam que havia sido criação de um colega de outra

turma. A turma foi dividida em grupos de 4 ou 5, cada um recebeu um dominó, conforme Foto 19, e o jogo ocorreu de forma tranqüila. Foi a partir dele que os alunos atentaram para algumas dúvidas que eles acreditavam não terem mais.



**Foto 19** – Dominó de acentuação gráfica aplicado pela professora Ana Moura

Os alunos jogavam com as palavras, eram absorvidos por elas e pela própria ação do jogo. O conteúdo acentuação gráfica estava ali em perfeita integração com alguns conteúdos que emergiam dos próprios alunos e outros que circulavam seu cotidiano. E tudo que era pesado, denso, chato, transformou-se em sabor, alegria e plenitude.

Outra experiência bastante enriquecedora para os alunos foi a mímica de figuras de linguagem, chamada por eles de “jogo de imagens”.

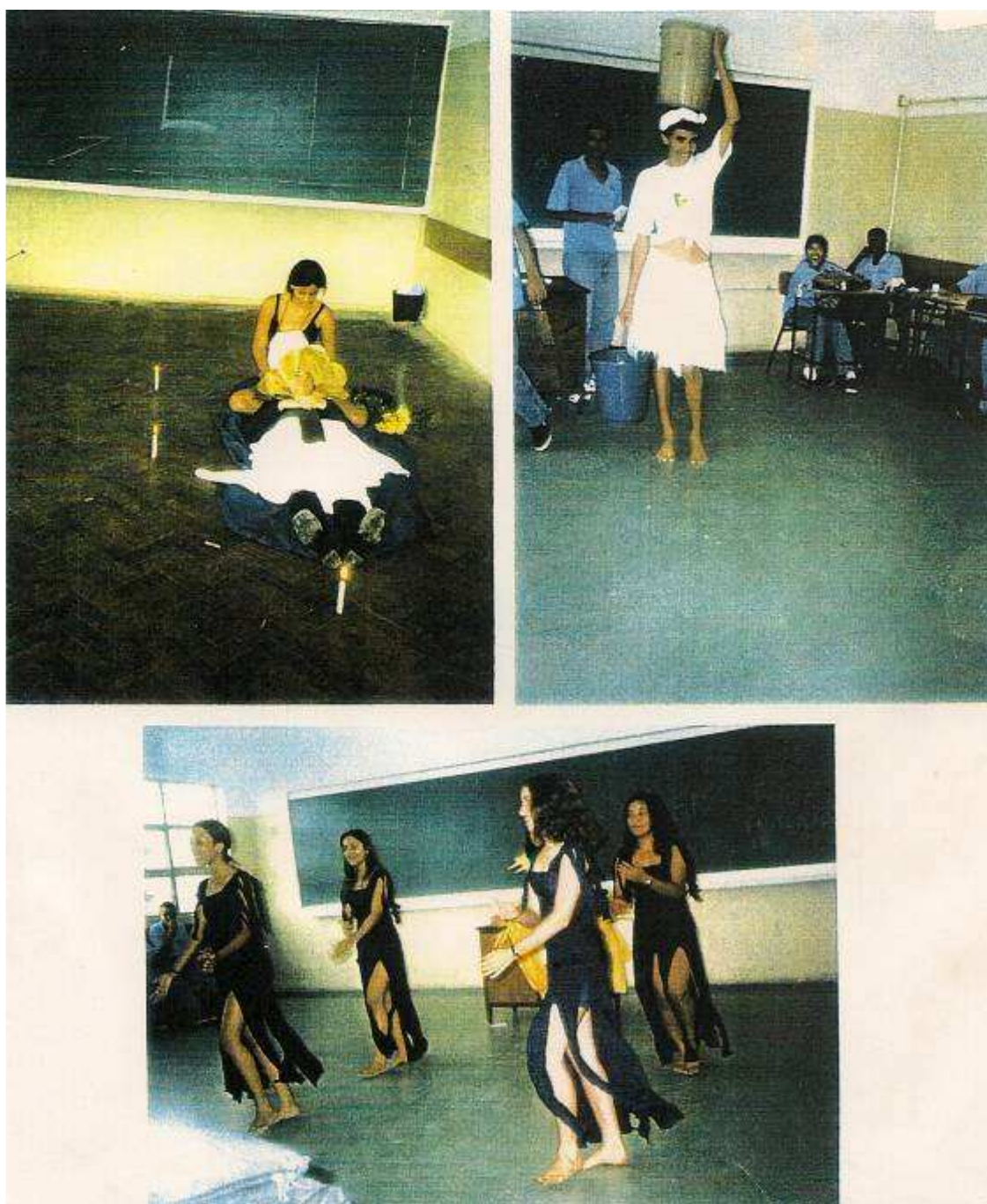
Solicitei que os alunos escrevessem no diário um texto subjetivo endereçado a mim, onde eles contariam algo que ocorreu em seu cotidiano. Programamos uma aula para a leitura de todos os textos. À proporção que eles iam lendo, fomos juntos comentando o que, no texto, era subjetivo ou real. A partir dos comentários dos próprios textos eles foram compreendendo o que torna um texto literário ou não.

Em um segundo momento, pedi aos alunos que escrevessem em um pedaço de papel ofício uma frase subjetiva. Fixei com fita adesiva a frase escrita pelos alunos na testa de cada um. Coloquei uma música de Renato Russo e pedi que caminhassem pela sala e lessem as frases fixadas na testa dos colegas. Nesse momento, eles formaram grupos de 3 a 6 componentes. Cada grupo ficou em um canto da sala. Solicitei que, a partir das frases de cada um, escrevessem um poema, podendo acrescentar também outros versos.

Após a composição dos poemas, abrimos um círculo e cada grupo falou um pouco sobre como tornar a linguagem do texto literário conotativa.

Em uma outra aula, solicitei que eles consultassem gramáticas e identificassem a nomenclatura recebida por cada tipo de imagem criada por eles, nas frases já trabalhadas. Acompanhei todos os grupos, tirando dúvidas e incentivando-os a não desistirem. Quando todos terminaram, pedi que cada grupo fosse ao quadro, colocasse os versos com as imagens e as explicassem com outras imagens do cotidiano. Aí eles perceberam que as imagens são as figuras de linguagem e estão presentes a todo momento em seu próprio discurso, na televisão, no cinema, nas propagandas, placas, etc.

Para encerrarmos o conteúdo, na segunda unidade, e avaliarmos o rendimento dos alunos, solicitei que, em grupo como aparece na Foto 20, criassem uma situação subjetiva em que as figuras de linguagem estivessem presentes. Só que a situação deveria ser apresentada através de mímica. Durante a apresentação de cada grupo, os alunos anotavam no caderno as imagens que iam percebendo na dramatização. Após a apresentação de cada grupo, determinamos um tempo para que eles pudessem discutir as imagens presentes.



**Foto 20** – Apresentação de situação subjetiva através de mímica

Foi muito interessante a atividade. Todos permaneceram atentos e demonstraram interesse em perceber as imagens e comentá-las.

Nos depoimentos, após a atividade, muitos alunos afirmavam:

“É legal olhar o cotidiano e ver nele as imagens que estamos trabalhando aqui.” (Rodrigo, aluno da turma 09).



“Parece até que estamos fora da sala de aula.” (Diego, aluno da turma 09).

Na fala dos alunos, observamos que a aula ganha novo significado, o conteúdo evoca outros conteúdos e a vida pulsa na experiência da descoberta, entrega e encontro. Professora e alunos brincam com as imagens, as palavras e esse jogo vai transformando o ritmo da aula, da disciplina, da própria vida de todos os sujeitos envolvidos. Esse é um mecanismo que faz recuperar a auto estima de muitos alunos, porque é desenvolvido com autonomia, liberdade, atenção e respeito. Em outras palavras, é uma experiência de completa entrega e troca.

Na disciplina Língua Portuguesa, alunos e professoras, em completa interação, procuravam refletir sobre os conteúdos sistematizados e cotidianos e, a partir daí, construir o próprio discurso fundamentado na ajuda, na confiança e na autonomia conquistadas no processo ensino-aprendizagem.

As professoras procuraram estar sempre presentes durante as descobertas dos alunos, em sala de aula, incentivando-os a irem em frente, não terem medo de descobrir, arriscar, construir o saber. A troca de experiência e o acolhimento sustentam a relação entre ambos. E é a partir dessa relação que a ludicidade vai aos poucos se manifestando e criando condições para que os sujeitos aprendam conteúdos que dêem significado à sua própria vida. A compreensão desses conteúdos passa a ser a compreensão do mundo, da própria vivência, da trajetória humana de luzes e sombras e de si mesmo.

Todas as vezes que a professora Ana chegava na sala de aula, os alunos se iluminavam, iam pouco a pouco esculpindo a sua própria expressão, o próprio ritmo. Havia, entre alunos e professora, um cruzamento de linguagens, constituindo uma experiência plena de reconhecimento, desnudamento de uma realidade viva e dinâmica, onde as emoções, sensações, o prazer e o cansaço constituem uma expressão comunicativa.

Constatamos, com a aplicação de jogos na sala de aula, que uma das características do jogo pedagógico é que ele constitui uma entrega espontânea. Assim, professores e alunos, em completa entrega, podem construir juntos os conhecimentos dos quais necessitam para fortalecer o próprio processo de desenvolvimento e iluminar toda a sua vida.

Apesar do cansaço e da quantidade de trabalhos foi a alegria, o sabor e o prazer que sustentaram as aulas de Língua Portuguesa, conforme as falas abaixo:

“É muito bom trabalharmos, nos cansarmos e ainda sentirmos alegria no final. É assim que me sinto com os trabalhos de Português.” (Jorge, aluno da turma 07 -1999).

“As atividades lúdicas (bingo, diário, bola na cesta e outras) trouxeram vida para a aula. É cansativo pensar, mas por outro lado foi muito gostoso.” (Cristiane, aluna da turma 10-1999).

Procuramos permitir que nossos alunos, através da reflexão, da busca e do prazer recuperassem o gosto pela Língua Portuguesa. E para que a aplicação do jogo fosse adequada, procuramos ser professoras lúdicas. Segundo Ana Moura, “ser lúdica é ser natural, espontânea e plena.”

Os alunos, tanto em 1998 quanto em 1999, participaram de todas as atividades com muito interesse e alegria. Os comentários feitos após as atividades revelaram a dimensão do valor atribuído às mesmas. Nesse sentido, eles compreenderam que a aprendizagem dos conteúdos da língua é a aprendizagem da própria vida.

A avaliação das atividades foram realizadas através dos jogos e dinâmicas. Ana Moura, além da avaliação qualitativa e processual das atividades, realizou ainda teste e prova no final de cada unidade. Decidi, junto com minhas turmas, não realizar teste e prova, porém, avaliar através dos jogos, dinâmicas, pesquisas e diário. A avaliação deu-se a todo momento através de um processo contínuo. Avaliar não foi apenas atribuir notas para aprovar ou reprovar, mas um diagnóstico dos conhecimentos, habilidades e atividades dos alunos. Através desse diagnóstico, podemos detectar as dificuldades de aprendizagem e recuperá-la em processo de recuperação paralela. Compreendemos que recuperar paralelamente é buscar, através da experiência, rever os conteúdos trabalhados e interpretá-los com maior cuidado. Não é um ato de punição, mas de resgate, de recuperar uma ação.

Os próprios alunos participaram do processo de avaliação, avaliando os companheiros, se auto avaliando e avaliando a atividade em si. Todas as

atividades foram comentadas após sua execução e os educandos puderam se manifestar conforme suas necessidades.

Nos jogos, somamos pontos que equivaleram a notas. Entretanto, não negamos com isso o nosso trabalho, mas procuramos observar aqueles alunos que não obtinham pontos suficientes nos jogos e procuramos estar sempre criando estratégias para que os pontos perdidos em um jogo fossem logo recuperados em outro jogo do mesmo conteúdo.

O rendimento dos alunos, bem como o seu desempenho, foi observado o tempo todo e registrado em uma ficha de observação. Durante a aplicação dos jogos e atividades lúdicas, eu ia preenchendo a ficha a fim de que, no final da unidade, eu pudesse atribuir conceitos finais aos alunos. Anotamos na ficha o espírito de cooperação e socialização, atenção, interesse, participação nas atividades, comunicação, senso crítico, etc.

Como a avaliação era realizada dentro do processo, sempre aplicávamos jogos que funcionavam com o objetivo de verificar a aprendizagem do aluno. Assim, esses jogos contemplavam conteúdos afins, trabalhados dentro de uma unidade ou parte dela. Um dos jogos utilizados dentro dessa perspectiva foi a “TRILHA”, aplicado em 1999, nas turmas 09 e 06.

Em ambas as turmas, solicitei que os alunos sentassem em fileiras, formando, na sala, um total de cinco filas. Entreguei a todos uma folha de papel ofício onde eles tinham, de um lado, a trilha com que jogariam, e do outro, as palavras-chave com que trabalhariam durante o jogo. No verso da folha, eles encontraram as regras do jogo. Deixei que em cinco minutos eles lessem as regras e tirassem as dúvidas. Após o tempo determinado, iniciamos o jogo.

É regra do jogo percorrer todas as casas da trilha (24 casas) e colocar dentro do círculo que há em cada casa o número correspondente a uma palavra chave. Porém, o aluno só acertará o número (palavra – chave) se souber relacionar a explicação do professor às palavras de que dispõe ao lado da trilha.

Comecei pela primeira casa. Expliquei um conteúdo que correspondia a uma palavra-chave e, após a explicação, virei a ampulheta para marcar o tempo em que eles relacionariam o conteúdo a uma palavra e colocariam o seu número correspondente no círculo da casa I. Vencido o tempo, expliquei o

conteúdo referente a casa 2 e procedi da mesma forma que na casa 1, e assim sucessivamente. Após explicar os conteúdos referentes a todas as palavras, eu voltei explicando tudo outra vez e, junto com os alunos, dando as respostas que eram corrigidas por eles próprios. As cartelas eram trocadas e os alunos de uma fileira recebiam e corrigiam as cartelas de outra fileira. Ao término do jogo, eu recolhi todas as folhas. Na aula seguinte, cada aluno recebeu uma folha com as explicações e respostas, além de receber também o jogo com a pontuação correspondente. Cada casa correta correspondia a um décimo (0,1), perfazendo um total de dois pontos e quatro décimos (2,4). Esses pontos foram para a caderneta. No entanto, se em atividades ou jogos anteriores à trilha, com os mesmos conteúdos, o aluno obteve uma pontuação maior que a da trilha, permanecia a maior pontuação

É curioso como os alunos jogam tranquilamente no momento da avaliação. A aprendizagem importa para eles muito mais do que o valor numérico que conseguem atingir, embora alguns ainda apresentem muita preocupação com a nota. O resultado dessa avaliação foi ótimo nas duas turmas. Pouquíssimos erros foram apontados. No tempo destinado à correção, os alunos que haviam errado pareciam desejar esgotar o conteúdo. Como o tempo foi curto, resolvemos continuar os comentários na aula seguinte. Gastamos, para todo esse processo de avaliação, seis aulas.

## 5.8 CATEGORIA DOS JOGOS

Embora a preocupação das professoras envolvidas no processo tenha sido com a aprendizagem dos alunos através dos jogos em que os conteúdos estavam presentes de maneira mais dinâmica, como forma de auxiliar o aluno a refletir, analisar, descobrir e aprender acerca de conteúdos existentes dentro do próprio jogo, outros jogos foram utilizados com funções distintas.

Para esclarecer melhor o trabalho desenvolvido pelas professoras, procuramos dividir os jogos utilizados no Projeto Ludopedagógico em três categorias distintas:

- 1) Jogos de interiorização de conteúdos- Essa categoria diz respeito aos jogos em que os alunos trabalham diretamente com os conteúdos,

descobririndo-os, criando-os, refletindo sobre eles e analisando-os de forma ativa e socializada.

- 2) Jogos de fixação de conteúdos: São jogos utilizados para a fixação de conteúdos, funcionando como veículo de revisão. Geralmente são aplicados após um jogo de interiorização de conteúdos ou até mesmo de uma aula expositiva.
- 3) Jogos de avaliação: São aqueles jogos que funcionam como artifício de avaliação. Às vezes são chamados pelos alunos de prova-jogo, entretanto, não possuem o mesmo caráter da prova ou do teste. A avaliação feita através deles é diagnóstica. Se um aluno obtém pontuação abaixo da média esperada, ele terá a oportunidade de repetir o mesmo jogo com o próprio professor, e depois, em um outro jogo que contemple o(s) mesmo(s) conteúdos perdidos, voltar a jogar com os colegas. Assim, o professor saberá das maiores dificuldades dos alunos e terá condições reais de ajudá-los.

Em todos os jogos há a preocupação com os conteúdos, entretanto, cada categoria traz as suas especificidades.

Daremos, a seguir, exemplos de cada categoria a fim de detalhar mais cuidadosamente cada passo da atividade e seus resultados.

## **Jogos de interiorização de conteúdo**

### **Jogo: Baralho Ortográfico**

**Aplicação:** Turmas 04 e 07 de 1998

**Objetivo geral:** Compreender os conteúdos ortográficos.

**Objetivo específico:** Identificar as palavras que, pelo sentido, se encaixam nas frases.

**Formação dos alunos:** Grupos de 3 ou 4 componentes

**Desenvolvimento:** Esse jogo consta de 74 cartas divididas em dois montes: um monte de 37 frases para serem completadas com palavras; e outro de 37 palavras correspondentes às frases. Temos, nas cartas com as frases, as palavras correspondentes ao espaço em branco e a explicação- resposta da frase.

**Regras:**

- 1) Cada grupo recebe um baralho.
- 2) O grupo decide espontaneamente ou por sorteio quem inicia o jogo.
- 3) Quem for sorteado deve embaralhar, dar as cartas e iniciar a jogada.
- 4) Cada aluno deve receber quatro cartas.
- 5) O aluno que inicia o jogo retira uma carta do monte de cartas e depois joga uma carta fora, podendo ou não ser a carta retirada.
- 6) O segundo aluno a jogar observa se a carta jogada fora casa com outra carta que ele tenha em mãos. Caso não sirva, ele retira uma carta do monte e, como o adversário, joga outra fora. Se a carta da mesa servir, ele pega a carta da mesa e joga outra fora sem desvirar uma das cartas do monte.

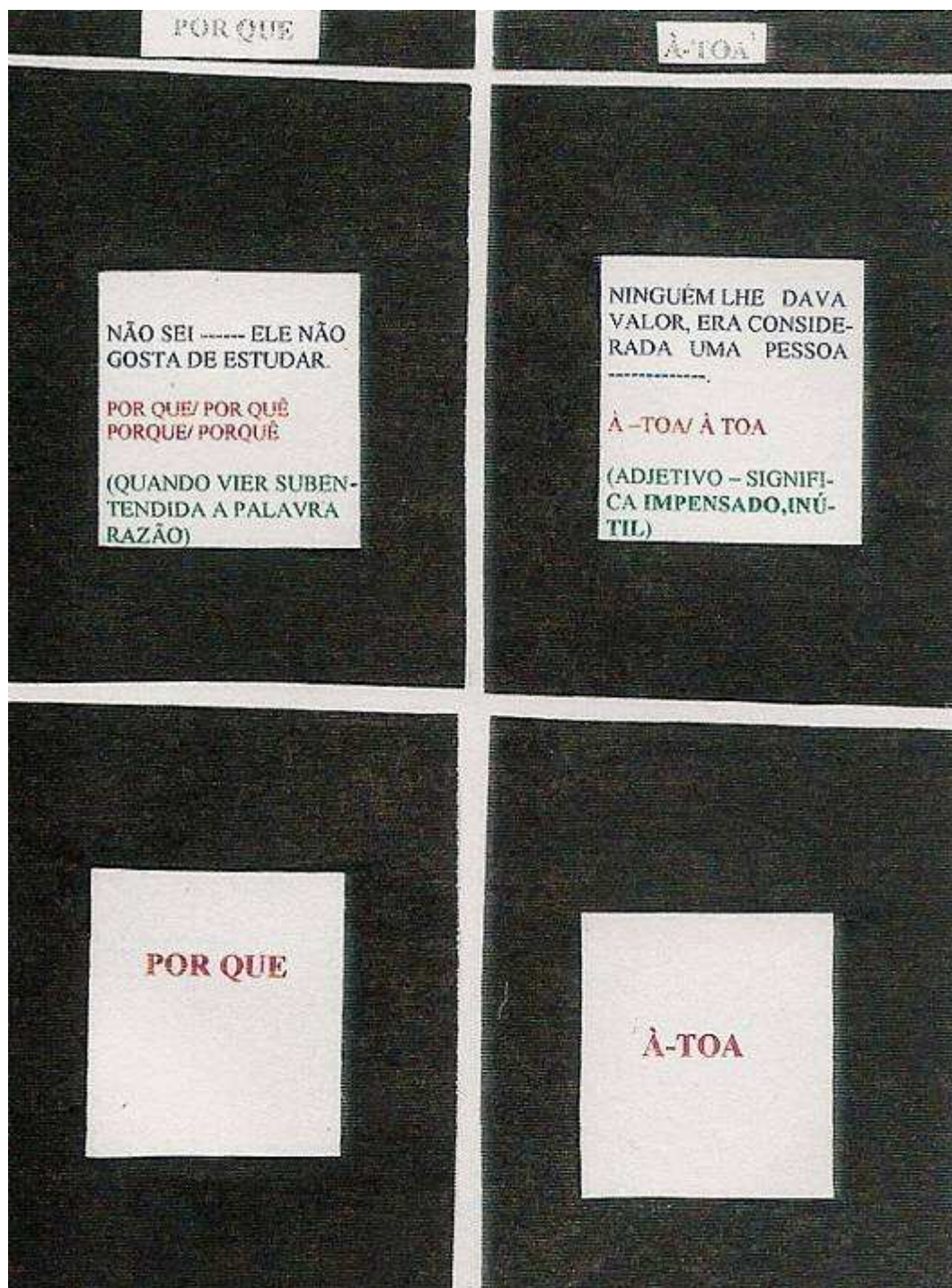
- 7) O segundo a jogar procede da mesma forma, e assim sucessivamente até terminarem todas as cartas.
- 8) A carta jogada fora é chamada de lixo.
- 9) Fará ponto quem casar corretamente a carta da frase com a carta da palavra.

Ganhará o jogo quem tiver casado corretamente o maior número de cartas.

Após o jogo, os alunos discutem sobre as frases, o uso das palavras e sua importância no cotidiano. Através de um Após texto dissertativo, o grupo sistematiza o conteúdo estudado utilizando seu próprio discurso.

**Observações:** Na realização desse jogo todos os alunos participaram. Como o conteúdo era de interesse geral e perguntas e respostas estavam no próprio jogo, os alunos discutiam entre si, comentavam como utilizavam errado certas palavras, sem preocupação nenhuma com o contexto. A interação dos alunos e a socialização do conteúdo foi intensa, provocando uma grande reflexão acerca do uso dessas palavras nos textos que eles produziam cotidianamente.

**Resultados:** Em todas as turmas em que o jogo foi aplicado os resultados foram bastante visíveis. Quando os alunos iniciaram o ano letivo havia uma grande dificuldade em escrever certas palavras (porque/ porquê/ por que/ por quê / mal/mau / mais/mas) dentro de um contexto adequado, pois eles afirmavam não saber como utilizar as expressões. Nas redações, eles procuravam sempre substituir uma palavra por outra sinônima com medo de errar a grafia. Entretanto, após o jogo, houve uma melhora considerável. Nas produções de textos, ao invés de fazer a substituição, eles procuravam sempre pôr em prática as palavras estudadas nas cartas do baralho ortográfico. Alguns alunos que ainda continuaram com dificuldades repetiram o jogo em aula-extra, obtendo depois o mesmo sucesso dos outros colegas. Os alunos não só aprenderam os conteúdos do jogo, como também refletiram sobre eles e criaram suas próprias regras.



**Figura 1** – Baralho Ortográfico

A novidade, nesse tipo de jogo, é que o aluno está em contato direto com o conteúdo e ele aprenderá, sem a intervenção do professor, a articular as frases, as palavras e a explicação dos mesmos. O professor só comenta algo sobre o jogo se for solicitado pelos grupos ou por um jogador.

## Jogo: RPG

**Aplicação:** Todas as turmas.

**Objetivo geral:** Desenvolver o raciocínio, a criatividade e a comunicação oral.

**Objetivo específico:** Eliminar inibições.

**Formação dos alunos:** Grupos de 5 a 8 componentes.

**Desenvolvimento:** Para jogar esse tipo de RPG os alunos só necessitarão de um romance que, de preferência, deve ser escolhido pelo próprio grupo de jogadores.

### Regras:

- 1) A turma é dividida em grupos de 5 a 8 componentes.
- 2) Cada grupo escolhe um romance de sua preferência ou, em último caso, indicado pelo professor.
- 3) O professor determina o tempo para a leitura do romance (duas semanas e meia).
- 4) Após a primeira leitura, cada grupo escolhe um Mestre (aquele que será o conhecedor profundo da obra e autor escolhidos; ele será o narrador, tipo um roteirista). É o Mestre que deverá contar a história do livro.
- 5) Após a escolha do Mestre, os demais participantes escolhem o personagem que deseja incorporar. Se houver coincidências, decide-se por meio de sorteio. Cada jogador deverá conhecer profundamente o seu personagem (características físicas e psicológicas, habilidades, costumes, hábitos etc).
- 6) Releitura do romance para melhor perceber a trama entre os personagens (duas semanas)
- 7) Os grupos se reúnem extra-classe para jogar o RPG (desenvolver a narrativa: o mestre conta a história e os personagens vão representando seus papéis).
- 8) Apresentação de personagens e obras. Nesse dia, os alunos vão para a sala de aula não como alunos, mas como personagens dos livros lidos. Todos se caracterizam, assumindo mesmo o seu personagem. Primeiro o Mestre se apresenta como narrador do livro escolhido por seu grupo, conta a história do romance, fala sobre a época em que o livro foi escrito e o autor. Após a apresentação do Mestre, cada personagem do romance vai se apresentando, dizendo o nome, falando sobre a sua participação no enredo etc
- 9) Na aula seguinte às apresentações, os alunos jogam o RPG.

**Observações:** Durante o jogo, o Mestre conta a história e os personagens vão entrando na narrativa e representando o seu papel de forma improvisada. Caso um personagem deseje alterar o curso da narrativa poderá fazê-lo, pois o personagem tem total liberdade e autonomia para isso.

**Resultados:** O resultado do trabalho foi bastante satisfatório, principalmente após as apresentações, quando os alunos começaram a solicitar indicações de romances para ler. Muitos alunos disseram que os personagens ajudaram a vencer a timidez.



Não afirmamos, entretanto, que todos os alunos, de todas as turmas envolvidas, concluíram o ano letivo de 98 e 99 como exímios redatores ou devoradores de livros. Mas podemos concluir, pelos próprios depoimentos dos alunos nas entrevistas e questionários, que o incentivo à leitura e produção de texto, por ter sido reforçado através de jogos como o RPG, contribuiu bastante para que os alunos se transformassem em leitores e escritores (aquele que escreve) mais atentos e interessados.

No final do ano, tanto em 1998 quanto em 1999, os educandos estavam empenhados em ampliar suas leituras e explorar os vários tipos de produção escrita. Alguns alunos manifestaram o gosto pela produção de poemas, peças de teatro, biografias e textos jornalísticos.

Várias sugestões de trabalhos integrados em Língua Portuguesa surgiram dos próprios alunos, como: o círculo do livro; uma biblioteca só de romances e biografias; uma ludoteca formada com jogos pedagógicos criados por alunos com supervisão dos professores; um espaço para jogar RPG; e a criação de um jornal de Comunicação e Expressão. Todas as idéias foram anotadas mas nenhuma completamente acatada até o final de 1999, por causa da falta de disponibilidade de tempo dos professores e alunos, como também do espaço físico.

No discurso dos alunos, na oralidade, podíamos observar os resultados do trabalho. Havia um maior cuidado no trato com a linguagem, eles passaram a atentar melhor para a concordância e sintaxe dos períodos e parágrafos construídos.

## **Jogos de fixação de conteúdos**

### **Jogo: Dama de gêneros**

**Aplicação:** Turmas 09 e 06 de 1999.

**Objetivo geral:** Fixar gêneros literários.

**Objetivo específico:** Analisar semelhanças e diferenças entre os conceitos dos gêneros literários.

**Formação dos alunos:** Duplas

**Desenvolvimento:** Esse jogo é composto de uma cartela de dama. O conteúdo do jogo é Gêneros Literários. De cada lado da cartela tem quatro gêneros (narrativo/

épico/ dramático e lírico) e dois tipos específicos de gênero narrativo (crônica e conto). O jogo consiste em, por meio de fichas com o nome do respectivo gênero, encontrar, percorrendo as casas em diagonal (utiliza-se apenas a vertical se a seta indicar), o conceito correspondente ao gênero. A ficha com o nome do gênero deve permanecer no conceito encontrado. Dois jogadores podem disputar a mesma casa. Entretanto, só um estará certo, e o que estiver errado perderá a ficha para o adversário que terá a oportunidade de fazer dama.

**Regras:**

- 1) As cartelas são entregues aos alunos com as fichas azuis e vermelhas (cada cor de ficha corresponde a uma ponta da cartela) contendo o nome dos gêneros.
- 2) Os alunos têm 10 minutos para realizarem a leitura conjunta dos conceitos existentes na cartela.
- 3) Decide-se quem inicia o jogo.
- 4) O aluno que iniciar o jogo retira uma ficha qualquer de seu lado da cartela e anda uma casa, sempre em diagonal.
- 5) O adversário procederá da mesma forma.
- 6) Ambos podem mover qualquer ficha de sua cor e respectivo lado na direção do conceito de gênero correspondente à ficha.
- 7) Quando chega a um conceito, a ficha deve permanecer na casa marcando ponto para o jogador.
- 8) Fará dama quem tomar uma ficha do adversário e encontrar o conceito correspondente a essa ficha, percorrendo as casas em diagonal
- 9) Se duas fichas caírem na mesma casa-conceito, os adversários discutirão para tentar chegar a uma conclusão, não chegando, o professor deve ser solicitado para ajudar a resolver a questão. O aluno que estiver certo ficará com a ficha do adversário, podendo andar com essa ficha, encontrar o conceito correto e fazer dama
- 10) A ficha só andará em horizontal se a seta indicar (apenas na passagem do número 11 para o número 10).
- 11) O jogo termina quando os conceitos são todos preenchidos pelas fichas.
- 12) No final do jogo, cada aluno recebe um folha-resposta para conferir os acertos.

**Resultados:** Após o jogo, abrimos discussão sobre os gêneros literários e seus conceitos. Muito foi debatido acerca da relação existente entre os gêneros e o cotidiano do adolescente (cinema, teatro, etc.).

Alguns alunos, no início, ficaram com medo de arriscar nos conceitos, entretanto, com a continuação, a partir de uma releitura do que estava escrito, tomaram coragem e deslancharam de forma tranqüila e reflexiva. A aprendizagem do conteúdo ocorreu em decorrência da troca entre os parceiros

das duplas. Durante o jogo, aos alunos puderam tirar as dúvidas que ainda existiam acerca da diferenciação dos gêneros literários.

## Jogos de avaliação

**Jogos:** caça-palavras / pescaria/ número pesca palavra

**Aplicação:** turma 09 de 1999

**Objetivo geral:** Verificar a aprendizagem.

**Objetivo específico:** Resolver jogos relacionando as respostas com as perguntas.

**Formação dos alunos:** Fileiras individuais.

**Desenvolvimento:** Esse jogo funcionou como forma de avaliar se os conteúdos estudados foram realmente aprendidos pelos alunos. Ele se constitui de duas etapas que se completam. A primeira etapa contempla três jogos (caça-palavras/ pescaria/ número pesca palavras), onde os alunos devem encontrar as respostas das perguntas propostas no próprio jogo, as quais dizem respeito aos conteúdos: Trovadorismo, Humanismo e Classicismo. Após encontrar as respostas, os alunos devolvem os jogos para que o professor faça a devida correção. Em uma outra aula, o professor restitui os jogos aos educandos acompanhados de uma folha de redação, onde os alunos deverão sistematizar os conteúdos trabalhados (perguntas e respostas).

### Regras:

- 1) Os jogos são entregues aos alunos
- 2) Os três jogos devem ser respondidos:

**Caça-palavras:** Os alunos lêem as questões e encontram as respostas no caça-palavras.

**Pescaria:** Utilizando-se das letras do diagrama, os alunos vão retirando características da literatura clássica. Todas as palavras (características) devem conter apenas as letras que constam no diagrama.

**Número pesca palavras:** Os alunos deverão preencher os espaços (na horizontal) de 1 a 10 com as respostas das questões que constam abaixo do jogo. Para números iguais, letras iguais. Resolvido o problema, surgirá, nas casas vazias (sem numeração), uma característica do Classicismo. Os espaços preenchidos com os sinais (@) e ( \* ) devem ficar sem letras.

Após responder os jogos, o aluno utilizará os conteúdos em jogo para desenvolver um texto crítico que ilustre a passagem do Trovadorismo para o Classicismo.

Concluída a redação, o professor recolhe as avaliações para posterior correção.

**Resultado:** O resultado foi surpreendente. Logo no início da avaliação era visível a tranquilidade dos alunos ao resolverem as questões propostas nos jogos. Até mesmo os alunos que ainda tinham dúvidas acerca de alguns conteúdos não ficaram nervosos, pois perguntas e respostas estavam dentro dos próprios jogos. A preocupação maior era articulá-los de forma clara e precisa. Na própria avaliação, os alunos fixavam e aprendiam os conteúdos. No momento da redação não foi diferente, todos procuravam, através dos jogos, sistematizar os conteúdos trabalhados de forma crítica e reflexiva. O resultado quantitativo da avaliação fez apenas reforçar a qualidade da aprendizagem.

Os alunos aprenderam a estudar a Língua Portuguesa de forma reflexiva e crítica, procurando sempre estabelecer uma ponte entre o conteúdo em jogo e o seu cotidiano. Se, no início do ano letivo, havia reclamações do tipo; “Não gosto de Português”, “Literatura é coisa de maluco”, durante e após os jogos os alunos mudaram de opinião. As aulas, por serem vivas e dinâmicas, transformaram a disciplina em algo prazeroso, necessário e interessante.

Como a avaliação deixou de ser seletiva e passou a ser diagnóstica, ficou muito mais fácil tanto para os alunos quanto para as professoras perceberem os conteúdos que não foram verdadeiramente aprendidos. A avaliação tornou-se um momento de reflexão e aprendizagem.

Nos dois anos, nas turmas envolvidas no projeto Ludopedagógico, tivemos alunos mais vivos, críticos, participativos e dinâmicos. Assim, podemos concluir que os conteúdos da Língua Portuguesa, inseridos nos jogos pedagógicos, foram trabalhados de forma dinâmica, natural, prazerosa e reflexiva, sem a angústia e o estresse de quem finge que aprende.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo, nunca é demais repetir, é coisa séria...

Jean Chateau

A ludicidade, na educação, enquanto prática pedagógica, vem tomando forma e provando sua eficiência no que diz respeito à garantia de que educação e educador construam e troquem conhecimentos através das experiências, da alegria, do prazer, fazendo das dificuldades elementos constituídos como passagem para o conhecimento a aprendizagem. A própria natureza do lúdico nos faz acreditar ser, ele próprio, uma manifestação da linguagem pessoal de cada um. Dar sentido a essa linguagem consiste na intenção verdadeira da prática pedagógica lúdica. E o que podemos afirmar, diante da observação de sua prática, é que a ação de quem joga ou brinca, na sala de aula, como também fora dela, se confunde consigo próprio. No momento da prática lúdica, da descoberta, da criação, revela-se a parte mais secreta de nós mesmos, e à luz são trazidas as dúvidas, as dificuldades, os medos, as angústias, e é através dessa manifestação que o vazio se enche de “plenitude”, transforma-se em atividade, abandona a passividade e deixa emergir a vontade criadora, o desejo de aprender coisas do mundo. Essa experiência que reúne a autonomia, a liberdade, o respeito às regras, o prazer e o desprazer, o esforço, a fadiga e a ordem é uma tentativa de recuperar o sabor natural da aprendizagem e do conhecimento fragmentado que a escola costuma transmitir.

O lúdico não é um redentor, o salvador para as deficiências da educação, mas cumpre um papel verdadeiro e comprovado de reconciliar aluno e professor consigo mesmos, com o outro e com o mundo, ajudando-os a libertarem-se da passividade e oferecerem-se ao desejo de aprender, para a vida, os conteúdos dos quais necessitam para tornarem-se inteiros, felizes e plenos.

Realizar esse trabalho de investigação foi apenas confirmar a eficácia da prática lúdica, sua validade enquanto recurso de ensino-aprendizagem. E para tal, observamos os adolescentes em ação lúdica em quatro turmas de 1º

ano do Ensino Médio, em 1998 e 1999, na disciplina Língua Portuguesa, no CEFET-Ba, e analisamos a postura dos mesmos e dos seus professores antes, durante e depois das atividades, considerando a ação lúdica, as falas dos jogadores, os questionamentos levantados, as dúvidas apresentadas durante a atividade e a forma com que ambos lidam com o conteúdo do jogo. A partir da investigação, análise e avaliação dos resultados, podemos confirmar a teoria de que o lúdico é, mesmo na educação, uma função essencial, visto que trabalha com elementos que impulsionam educador e educando à fome de aprender, de conquistar a si mesmos e abrir o seu espírito ao mundo.

Na prática pedagógica, quando se fala em ludicidade, a preocupação recai sobre os conteúdos. Na verdade, a intenção não é propor um jogo ou uma brincadeira que traga apenas seus próprios conteúdos, mais os conteúdos das disciplinas a que servem. Em nossa pesquisa, procuramos analisar esses conteúdos, sua introdução nos jogos e brincadeiras e a forma como os alunos, a partir deles, constroem o saber prazerosamente.

Constatamos que nas atividades utilizadas em sala de aulas, nas quatro turmas observadas, a ação lúdica estava voltada sempre para conteúdos específicos da matéria. Quando jogavam loto, bingo, dominó ou mesmo brincavam, conteúdos como pontuação, ortografia, acentuação gráfica estavam sempre presentes. A preocupação não era apenas sentir prazer no ato do jogo, mas fazer dele uma experiência plena em que o conhecimento pudesse ser construído, reorganizado e aprendido em ação conjunta. Aprender literatura, por exemplo, através de jogos, significa muito mais que jogar ou decorar conteúdo, mas representava uma descoberta, uma viagem ao mundo subjetivo das palavras. Assim, verificamos que ficava claro para os alunos que os conteúdos da disciplina e os conteúdos do jogo significavam, na verdade, os conteúdos da própria vida.

Nesse sentido, uma educação lúdica é de fato uma educação para a vida. Não há uma preocupação em aprender para despejar conhecimento em avaliação do tipo teste ou prova, ou seja, não se estuda em virtude de uma posterior avaliação, mas a aprendizagem ocorre muito mais como uma necessidade, um desejo vivo e verdadeiro de conhecer a si mesmo e ao mundo.

Dentro desse contexto, o ensino da língua portuguesa surge como uma experiência, uma situação real de vida, onde conhecimento e prazer, indivíduo e sociedade constituem uma unidade orgânica. Considera-se, portanto, que no Português, como em qualquer outra matéria, só aprendemos de fato aquilo que praticamos. Seja habilidade, atitude, apreciação, só as aprendemos ou adquirimos se as praticarmos.

Enquanto, na ação lúdica, um aluno está aprendendo os elementos integrantes da oração, está também, simultaneamente, ganhando atitudes para com a vida toda, isso porque ele compreenderá que o sujeito da oração não é diferente dos sujeitos reais do cotidiano, e que a oração praticada por esse sujeito não é diferente das orações praticada por sujeitos reais. Só existe sentido nessa prática porque nada é ensinado isoladamente, e toda experiência vivenciada tem em vista o seu uso e função na vida. Daí nasce o prazer, quando, a partir do vivido, a ansiedade, os temores e o amargor são vencidos.

Nas turmas observadas, os jogos e brincadeiras trouxeram vida à sala de aula. E o que ajuda bastante o êxito das atividades foi o espírito lúdico dos professores. Creio que um educador que não se permita brincar, sentir prazer, experimentar, não seja capaz de criar um espaço saudável para que seus alunos o façam naturalmente, espontaneamente. Para desenvolver uma atividade lúdica, o professor deve também tê-la vivenciado, experimentado as emoções e aprendizagem que emergem dela. Um educador lúdico é aquele que compreende o jogo e a brincadeira, em termos pedagógicos, enquanto um movimento de construção, de experiência, e tem a clareza de que o importante, na ação lúdica, não é o acúmulo de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades que podem ocorrer através dela.

Constatamos, através das observações feitas, que, para o aluno, tão importante quanto praticar uma atividade lúdica construída ou adaptada pelo professor é inventar, adaptar e confeccionar seu próprio jogo. Durante a construção dos jogos, os jovens brincam e aprendem com a seriedade de quem tem um dever a cumprir. Os conteúdos da matéria são neles incluídos e passam a constituir uma coisa só, sem que haja a preocupação de se atentar mais para um do que para o outro. Assim, criar um jogo é também construir e transmitir conhecimentos.

As regras do jogo devem ficar bem claras tanto para o professor quanto para o aluno. Compreendê-las é jogar tranqüilo, com segurança. Mas se isso não acontece, o jogo pára, a motivação acaba, o conteúdo se perde, e a “bagunça” ocorre. É diferente o que chamamos de “bagunça”, da “algazarra” que ocorre no momento em que os grupos iniciam o jogo. É natural, na maioria das atividades, falar alto, questionar, dar risada, interagir com o outro, isso porque o lúdico provoca esses comportamentos, entretanto, só é saudável quando as regras do jogo tornam-se claras, porque, conforme afirma Jean Chateau (1987, p. 27), “[...] a regra é o instrumento da personalidade [...] é a ordem posta em nossos atos”. Sem a ordem e sem a regra a bagunça e a indisciplina se formam muito mais como uma chance de protestar contra o imobilismo, o trabalho desorganizado, a ação individual.

Compreender a dimensão do lúdico é voltar o olhar para o futuro, é perceber a temporalidade do homem como ritmo simbólico e animal.

A análise de Fröebel (1913) sobre a educação deixa transparecer claramente a validade da experiência com os jogos e brincadeira. À luz do pensamento romântico, ele mostra que o brincar é uma elevada etapa do desenvolvimento da criança, conferindo-lhe “contentamento, liberdade, repouso interno e externo, paz com a humanidade”. O lúdico é concebido, portanto, como um ritmo – imagem – prazer que fixa no aluno, em sua realidade, a substância transformadora de uma linguagem natural. E se é bom para as crianças, também o é para os adolescentes que não encontram na escola a alegria e o prazer de aprender conteúdos que enriqueçam suas vidas, seu cotidiano.

Observando o comportamento dos jovens no momento em que vivenciam atividades lúdicas, como a prática de jogos, logo percebemos a existência do desejo de construir, descobrir, investigar e, através disso, ser feliz. O aprendizado deixa de ser uma “obrigação penosa” e passa a ser algo natural, refrescante, embora muitas vezes difícil e árduo. Mas o que vale mesmo nessa experiência é o sabor de sentir o conhecimento como algo vivo e dinâmico. Se a escola o faz parecer penoso, mecânico e “chato”, por outro lado o lúdico converte-o em ritmo, chama, luz. No ato lúdico, o ser se reconhece para logo após revelar-se plenamente, em estado de gozo e sublimação, e é nesse momento que a aprendizagem ocorre de forma eficiente. Essa prática



abre caminhos e traduz uma ação que se revela inseparável do homem, de suas idéias, seus pensamentos, seus sonhos, é porque consiste em um ato consciente e planejado. No momento em que o lúdico firma-se como uma prática, o jovem passa a representar seu mundo, criando a história e fazendo-a acontecer. Assim, a experiência vai mostrando que é possível a construção de um novo mundo, onde o respeito ao “eu” do adolescente manifesta-se como um alimento à alma.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1974

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1982.

ANDREOLA, Balduino. **A dinâmica de grupo: jogo de vida e dialética do futuro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo, de sensibilização e de ludopedagogia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AXILINE, Virgínia Mae. **Ludoterapia: dinâmica interior da infância**. Belo Horizonte: Interlivros, 1984.

BANDET, Jeanne; SARAZANAS, Réjane. **A criança e os brinquedos**. Lisboa: Estampa, 1973.

BARBOSA, Severino Antônio M. **Redação: escrever é desvendar o mundo**. São Paulo: Papyrus, 1990.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. São Paulo: Campos, 1988.

BOTO-VELHO. **Livro de jogos**. Rio de Janeiro: Escoteira, [19--].

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**. Paris: Gallimard, 1967.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHRISTIE, James F. La fonction de jeu au niveau des enseignements  
prescolaires et primaires (1ère partie). **L'éducation Par le Jeu et  
l'Environnement**, 3ème trimestre, n. 43, p. 3-8, 1991.

CLAPARÈDE, Edouard. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Fundo de  
Cultura, 1973.

DEWEY, Jonh. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELKOIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São  
Paulo: Cortez, 1992.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes,  
1998.

FREINET, Elise. **O itinerário de Celestin Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco  
Alves, 1979.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. In: \_\_\_\_\_. **Obras  
psicológicas completas de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 9, p. 147-  
158.

\_\_\_\_\_. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro:  
Imago, 1974. v.18: Além do princípio do prazer. Original publicado em 1920.

FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo:  
Scrita, 1996.

FRÖEBEL, Federico. **La educación del hombre**. Traducción por Luís de  
Zulueta. Madrid: Daniel Jorro Editor, 1913.

HENRIOT, Jacques. **Le jeu**. Paris: Symon Yme, SOR, 1983.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

KNAPPE, Pablo Población. **Mais que um jogo: teoria e prática do jogo em psicoterapia**. São Paulo: Ágora, 1998.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto Ed., 1983.

LOWEN, Alexandre. **Alegria: a entrega ao corpo e à vida**. São Paulo: Summus, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento dos estudos de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa**, Salvador: NUFIHE, Faced, UFBA, v. 2, n. 1, p. 1-157, 1998.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUDKE, Menga; André, Maria Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MONTESSORI, Maria. **El método de la pedagogia científica**. Barcelona: Araluce, 1937.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1991.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro: obras poéticas de Fernando Pessoa**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1946.

PESTALOZZI, Johann H. **Como Gertrudes ensena a sus hijos**. [S.l.: Ediciones la Lectura, 19--].

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_; BARBEL, Inhelder. **A psicologia da criança**. Tradução Octávio Mendes Cajado. 14. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Livraria e Exposição do Livro, [19--].

ROSA, Maria da Glória. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia, 1968.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**. São Paulo: Gente, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE****CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA  
EDUCAÇÃO LÚDICA: UMA EXPERIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, NO  
ENSINO MÉDIO.****ALUNO:**.....**TURMA:**.....**PROFESSORA:** .....**QUESTIONÁRIO**

1. Escreva uma frase que traduza os seus sentimentos acerca dos jogos desenvolvidos em Língua Portuguesa.

---

---

2. O que você acha de trabalhar os conteúdos de Literatura, Redação e Gramática da forma como são trabalhados em Português?

---

---

3. Você tem feito descobertas pessoais durante os trabalhos desenvolvidos? Quais?

---

---

4. Você tem estudado com mais prazer ou simplesmente por obrigação?

---

---

5. Para você, o que é estudar com prazer?

---

---

6. Cite os momentos em que as aulas foram mais prazerosas.

---

---

7. Cite os momentos em que as aulas não foram prazerosas.

---

---

8. Você acha que o uso do livro didático é importante para garantir sua aprendizagem? Comente.

---

---

9. É possível trabalhar com o livro didático de forma lúdica? Comente.

---

---

10. Você tem críticas a fazer do trabalho realizado em Língua Portuguesa? Aponte-as.

---

---

11. Durante a aplicação dos jogos:

- o professor interage com os alunos;
- o professor não interage com os alunos;
- o professor incentiva a aprendizagem dos alunos;
- o professor não incentiva a aprendizagem dos alunos;
- os alunos interagem entre si;
- os alunos competem o tempo inteiro;
- há troca de experiências entre alunos e professora.

13. Faça um desenho que represente seus sentimentos em relação à disciplina Língua Portuguesa, no ensino médio.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR****CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA  
EDUCAÇÃO LÚDICA: UMA EXPERIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, NO  
ENSINO MÉDIO.****PROFESSORA:** .....**QUESTIONÁRIO**

1. Há quanto tempo você leciona no CEFET-Ba?

---

---

4 O que a motivou a desenvolver atividades lúdicas em Língua Portuguesa?

---

---

5 Para você, o que é o lúdico?

---

---

6 Como você seleciona os jogos com que trabalha?

---

---

7 De que forma os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa são introduzidos nos jogos?

---

---

8 Antes de colocar em prática qualquer jogo, você traça um plano de trabalho? Como é feito o seu planejamento?

---

---

9 Você prepara os alunos antes de iniciar um jogo? De que forma?

---

---

10 Em relação às regras dos jogos, você as determina ou não? Comente.

---

---



11 Como você conduz os jogos desenvolvidos em sala?

---

---

12 De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos ?

---

---

13 Qual a sua finalidade ao desenvolver jogos no ensino médio?

---

---

14 De que forma os alunos reagem aos jogos?

---

---

15 Em que momentos suas aulas são mais prazerosas?

---

---

16 Em que momentos você sente que suas aulas não estão sendo prazerosas?

---

---