



**UNILASALLE**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARLON LUIS LUCCHINI

**ECORRECREAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA LÚDICA  
DE ENSINO EM CIÊNCIAS NATURAIS**

CANOAS, 2009

MARLON LUIS LUCCHINI

**ECORRECREAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA LÚDICA  
DE ENSINO EM CIÊNCIAS NATURAIS**

Dissertação apresentada para a banca examinadora do curso em Pós-graduação Stricto Sensu do Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Colling.

CANOAS, 2009

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L934e Lucchini, Marlon Luis  
Ecorrecreação: uma proposta metodológica lúdica de ensino em ciências naturais [manuscrito] / Marlon Luis Lucchini. – 2009. 145 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas, 2009.  
“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Maria Colling.

1. Educação. 2. Currículo. 3.Lúdico. 4. Ciências Naturais 5. Ecorrecreação. I. Colling, Ana Maria. II. Título.

CDU: 37:5

Bibliotecária responsável: Kátia Rosi Possobon - CRB 10/1782



# UNILASALLE

## CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98  
Recredenciamento: Portaria 1.473 de 25/5/04 - D.O.U. de 26/5/04

### Programa de Pós-Graduação em Educação

#### BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Maria Kreuzburg Molina  
UNISINOS

---

Prof. Dr. Mauro Grün  
UNILASALLE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Vidal Nogueira  
UNILASALLE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Colling  
UNILASALLE, Orientadora e Presidenta da  
Banca

Área de Concentração: Educação, Cultura e Ação Pública

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 27 de maio de 2009.

A todos que amam e acreditam nas crianças!

E a elas, pelos exemplos de vontade e amor à vida.

Por tudo o que elas me ensinaram, razão e objetivo da minha profissão.

E aos professores que me proporcionaram esse aprendizado.

## **AGRADECIMENTOS**

Foram muitos os que me ajudaram a concluir esta dissertação. Meus sinceros agradecimentos:

a Deus, em primeiro lugar por sua imensa generosidade para comigo e por ter disponibilizado pessoas sábias e compreensivas que me ajudaram em minhas jornadas;

a minha família: irmã, pai e mãe, por tudo que sou e pelos exemplos que me ensinaram muito sobre a essência da vida e sobre a essência da educação;

a minha namorada, Rose, pela compreensão e companheirismo no momento crucial da dissertação, por seu amor e força, valorizando meus potenciais;

a todos os colegas de profissão da Fundação Liberato, da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, do Programa Esporte Integral – PEI/UNISINOS e do curso de especialização em Psicomotricidade Relacional do UNILASALLE, que colaboraram significativamente em meu processo de formação continuada, compartilhando experiências fundamentais para a elaboração e conclusão desta dissertação;

a todos os colegas do mestrado, que durante esse período de estudos contribuíram para a ampliação do meu aprendizado;

a todos os professores que ministraram as disciplinas do mestrado, pela seriedade e comprometimento empenhados nesta etapa da minha formação continuada;

em especial, a minha professora orientadora, Dra. Ana Maria Colling, pela dedicação e competência, fundamentais para a construção deste trabalho.

*“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver crianças sem escola, mais triste ainda é vê-las sentadas, tolhidas e enfileiradas em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem crítico e transformador de uma sociedade.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

## RESUMO

Esta dissertação tem como principais objetivos apresentar a proposta metodológica da Ecorrecreação, identificar e analisar o significado que os professores de Ciências Naturais atribuem ao lúdico quando o utilizam como elemento pedagógico no ensino. Na construção do referencial teórico, são apresentadas as principais teorias sobre o currículo tradicional, oculto e pós-crítico, bem como, o lúdico nas diferentes áreas de conhecimento, desde as teorias clássicas, passando pelas que relacionam o lúdico à educação, até as psicológicas e psicanalíticas. Para a descrição da proposta metodológica da Ecorrecreação são apresentadas algumas atividades desenvolvidas em duas escolas da rede municipal de ensino fundamental de Novo Hamburgo/RS. Foram objetos de estudo cinco professoras que atuam em escolas desta rede. A pesquisa constatou que as professoras investigadas não reconhecem o potencial educativo do lúdico pelas suas características principais, ou seja, imaginação, espontaneidade e criatividade. A atividade lúdica tem sido utilizada nas aulas de Ciências Naturais como um meio para aprendizagem de competências e habilidades exteriores ao próprio ato de brincar e jogar, tais como socialização, aquisição e assimilação de conhecimentos.

Palavras-chave: Currículo. Lúdico. Ciências Naturais. Ecorrecreação.



## ABSTRACT

This dissertation main objectives are to present the methodological proposal of *Ecorrecreação*, identify and analyze the meaning attributed by Science teachers at the elementary level to the concept ludic when used as a pedagogical tool. In constructing the theoretical framework the main theories on the traditional, hidden, and post-critical curriculum are presented, as well as the concept ludic in different areas of knowledge, from the classical theory, ranging the ones that relate the ludic to education, to the psychological and psychoanalytic ones. For the description of the methodological proposal of *Ecorrecreação*, are presented some activities conducted in two public elementary schools in the city of Novo Hamburgo/RS. Five teachers from those schools were the object of study in this study. In this research it was observed that the investigated teachers do not recognize the educational purposes of ludic as the development of imagination, spontaneity and creativity. The ludic activities are used in Science classes as a means of learning skills and abilities different from the aims within the highlights of the concept ludic in which socialization, acquisition and assimilation of knowledge are highlighted.

Keywords: Curriculum. Ludic. Sciences. *Ecorrecreação*.

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>12</b>  |
| <b>2 PENSANDO O CURRÍCULO NA ESCOLA E FORA DELA .....</b>                                    | <b>15</b>  |
| <b>2.1 O currículo tradicional preocupado com a organização da escola .....</b>              | <b>22</b>  |
| <b>2.2 O currículo oculto redimensionando a prática pedagógica.....</b>                      | <b>25</b>  |
| <b>2.3 O currículo pós-crítico na tolerância e no respeito à diversidade na escola .....</b> | <b>27</b>  |
| <b>3 REVISANDO ALGUMAS INTERPRETAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O LÚDICO..</b>                          | <b>33</b>  |
| <b>3.1 Conceitos e características dos significados atribuídos ao lúdico .....</b>           | <b>34</b>  |
| <b>3.2 Teorias clássicas sobre o lúdico .....</b>  | <b>41</b>  |
| 3.2.1 O lúdico na teoria cognitiva interacionista de Piaget .....                            | 44         |
| 3.2.2 O lúdico no pensamento psicológico de Wallon .....                                     | 46         |
| 3.2.3 O lúdico na concepção psicanalítica de Winnicott.....                                  | 49         |
| 3.2.4 O lúdico na teoria sócio-histórica de Vygotsky.....                                    | 52         |
| <b>3.3 O lúdico como uma possibilidade de ensino nas aulas de Ciências Naturais.....</b>     | <b>55</b>  |
| <b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS .....</b>  | <b>63</b>  |
| <b>4.1 Trajetória pessoal na elaboração da proposta metodológica da Ecorrecreação .....</b>  | <b>67</b>  |
| <b>4.2 A Ecorrecreação na EMEF Pres. Tancredo Neves e EMEF Maria Quitéria .....</b>          | <b>76</b>  |
| 4.2.1 Algumas atividades Ecorrecreativas desenvolvidas na EMEF Pres. Tancredo Neves ...      | 82         |
| 4.2.2 Algumas atividades Ecorrecreativas desenvolvidas na EMEF Maria Quitéria.....           | 95         |
| <b>4.3 O sentido do lúdico nas aulas de Ciências Naturais .....</b>                          | <b>109</b> |
| 4.3.1 Conceito de lúdico no pensar das professoras .....                                     | 114        |
| 4.3.2 Convicções das professoras sobre o significado do lúdico.....                          | 116        |
| 4.3.3 As atividades lúdicas privilegiadas nas aulas .....                                    | 119        |
| 4.3.4 Procedimentos adotados na aplicação do lúdico .....                                    | 121        |
| <b>5 REFLEXÕES, PROPOSIÇÕES E DISCUSSÃO.....</b>   | <b>124</b> |
| <b>5.1 Sugestões e apreciação do desvelar da trajetória desta proposta metodológica.....</b> | <b>124</b> |
| <b>5.2 Considerações finais .....</b>  | <b>128</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>133</b> |
| <b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS .....</b>    | <b>136</b> |
| <b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES PESQUISADOS .....</b>             | <b>138</b> |
| <b>ANEXO A - AUTORIZAÇÃO SOLICITADA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SMED.....</b> | <b>140</b> |
| <b>ANEXO B - ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVO HAMBURGO/RS .....</b>     | <b>141</b> |
| <b>ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....</b>                             | <b>143</b> |

## **1 INTRODUÇÃO**

Desde o século XIX, o significado e a importância do lúdico na vida humana tem sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento. Essa evidência é facilmente verificada quando se passa a analisar as inúmeras teorias sobre o jogo e o brincar. Grande parte dessas teorias, embora apresentem pressupostos epistemológicos distintos, variam de acordo com autores e épocas, enfocam o papel do lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Assim, dos pensadores do Romantismo às teorias de Piaget, Wallon, Winnicott, passando por Vygotsky e muitos outros, encontra-se, ao longo do século XX, a consolidação da tríade lúdico/criança/educação.

O tema da ludicidade foi escolhido por crer que se trata de uma exigência de nossa época e de nossa sociedade. Do ponto de vista da pessoa humana, o ato lúdico representa um esforço único em busca do desconhecido através da participação prazerosa e alegre. A extensão do ato da ludicidade se traduz na aquisição de conhecimentos através de atividades potencialmente desafiantes e interessantes de um ser social que, ao sentir-se capaz de participar e de descobrir por si, sente-se capaz de transformar, de mudar, de melhorar.

Atualmente o valor pedagógico atribuído ao lúdico, no contexto educacional, como também o conhecimento e a divulgação desses estudos, ampliaram significativamente as reflexões e discussões sobre o tema, determinando uma crescente valorização do jogo na escola, direcionando para a possibilidade de desenvolver uma proposta metodológica na área das Ciências Naturais. Nas palavras de Negrine (1994a, p. 117), “[...] muitos estudos científicos nos últimos anos passaram a considerar o jogo como elemento importante no desenvolvimento da criança, e seus resultados começam a provocar muitas reflexões, tanto da psicologia educativa como da pedagogia, sob sua aplicabilidade educacional e ação docente”.

O grande objetivo desta dissertação, ao abordar a proposta metodológica da Ecorrecreação, é, em primeiro lugar, tentar compreender e superar os condicionamentos tradicionais presentes nas práticas pedagógicas e, em segundo lugar, vencer as tensões

resultantes da expectativa presente na prática lúdica e, com isso proporcionar uma contribuição simples, mas útil para os educadores. Enquanto mestrandando em Educação, apoiado numa concepção pedagógica participativa e crítico-social de conteúdos e, portanto, comprometido com a nossa realidade social e cultural, me propus revisar criticamente o currículo tradicional, oculto e pós-crítico, o lúdico e as suas teorias, e por fim a metodologia pedagógica lúdica presente atualmente no ensino de Ciências Naturais.

Minha proposta, com esta dissertação, é a de proporcionar uma intervenção participativa, autônoma e crítica do aluno, numa dimensão realística social, de modo a modificá-la, tornando-a distinta no seu modo de aprender e ensinar. Proposta que caminha em oposição às aulas que reproduzem um sistema de opressão. Repensar as metodologias utilizadas atualmente implica a perspectiva de uma nova possibilidade em que, ao incluir as ideias de todos, cuja divergência é admitida, o respeito à opinião dos outros e à liberdade com responsabilidade passam a ser práticas essenciais nesta mudança.

Recorrendo à própria experiência e em depoimentos de professores que atuam no âmbito das Ciências Naturais, constata-se que estes, de maneira unânime, consideram o lúdico um procedimento metodológico importante e indispensável. No entanto, quando são questionados sobre seu uso, apresentam diferentes discursos que parecem encobrir práticas e justificativas diversas de por que este não é utilizado na sua prática pedagógica que vão desde a não preparação na graduação em Ciências Biológicas, a falta de conhecimento de jogos e de relacioná-los com os conteúdos, até a falta de espaços adequados, materiais e bibliografia específica.

A escolha e a motivação por este assunto remetem a inúmeras inquietações e dúvidas, presentes na minha trajetória profissional. Atuar como professor de Educação Física, de Ciências Naturais e, ao mesmo tempo, em um curso de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional, possibilitou ver e viver as Ciências Naturais sob diferentes ângulos: a prática pedagógica na realidade escolar com todos seus problemas e desafios e a responsabilidade da formação continuada de profissionais que atuam nessa realidade.

Vivenciando estas experiências e refletindo sobre elas, entendo que este estudo só teria sentido se pudesse contribuir para qualificar a prática pedagógica e promover possíveis mudanças superadoras e qualitativas no ensino de Ciências Naturais, uma vez que a produção teórica, principalmente em termos de conhecimento e procedimentos didático-pedagógicos que abordem o lúdico nesta área ainda é pouco explorada.

No item dois, busco a reconstrução de um marco teórico sobre currículo, numa abordagem tradicional, oculta e pós-crítica, que tem como objetivo reconstruir uma

compreensão do currículo com um enfoque social e político, produzindo efeitos sobre as pessoas e obtendo, desta forma, subsídios teóricos para sustentar a dissertação. Desta forma, este estudo possibilitou-me conceber o currículo como representação, implicando expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais ele é produzido, como também identificar que a sua utilização está estreitamente ligada a relações de poder, e que o texto que o constitui não é simplesmente um texto: é um texto de poder.

No item três, abordo o lúdico como procedimento metodológico no ensino, que objetivou analisar desde a sua definição e história em diversos autores, e principalmente a sua importância embasada nos teóricos Piaget, Wallon, Winnicott e Vygotsky. Também apresento a sua utilização como uma possibilidade metodológica no ensino de Ciências Naturais. Ao revisar a literatura sobre a evolução do lúdico, apresento as suas características principais, buscando justificar a sua utilização na escola como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No item quatro apresento a proposta metodológica da Ecorrecreação, resgato o histórico da mesma e descrevo os projetos desenvolvidos na EMEF Pres. Tancredo Neves e na EMEF Maria Quitéria do município de Novo Hamburgo/RS; na sequência analiso e reflito os relatos dos professores de Ciências Naturais deste município, identificando o sentido do lúdico para os mesmos, embasado nos teóricos que sustentam esta proposta.

Por fim, como fechamento da dissertação, apresento no item cinco minhas reflexões, proposições e a discussão sobre os assuntos estudados, em que sugiro e aprecio o desvelar da trajetória desta proposta, na qual retrato alguns pontos trabalhados na pesquisa e apresento as considerações finais, em que teço algumas reflexões sobre sua realização e dificuldades encontradas no transcorrer desse percurso. Além disso, busco oferecer possibilidades de novos estudos que aprofundem as questões inicialmente tratadas nesse trabalho com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão de alguns dos componentes principais do ensino-aprendizagem, enquanto área metodológica, política e social.

## **2 PENSANDO O CURRÍCULO NA ESCOLA E FORA DELA**

A preocupação com o currículo como objeto de estudo apareceu inicialmente com o processo de implantação das escolas paralelamente com a intensa industrialização. Voltada para a racionalização do processo de construção, de desenvolvimento e de avaliações dos currículos, essa preocupação partia, principalmente, das pessoas que estavam ligadas à coordenação e administração da educação.

As primeiras teorias sobre o currículo tinham, inicialmente, como questões principais os conhecimentos que deveriam ser ensinados e os saberes que deveriam ser considerados importantes ou válidos para merecerem considerações por parte do currículo. Contemplados esses aspectos, houve a preocupação em justificar a escolha por tais conhecimentos e não por outros e o que os alunos deveriam ser ou se tornar a partir deles.

O que se constata, então, é que as primeiras definições sobre o campo do currículo procuravam abarcar a modelagem de condutas e o disciplinamento dos corpos, direcionando-se tanto para os professores como para os alunos. Outras tentativas de definição do currículo foram elaboradas ao longo da história, sem, no entanto, considerarem toda a complexidade do termo, revelando-o como algo transitório e sujeito a modificações. Cabe, aqui, evidenciar que o caráter de transitoriedade e de permanente transformação não deve ser interpretado como um processo evolutivo, mas como um processo que envolve conflitos, rupturas e lutas na sua construção.

Todo esse processo transitório é considerado por Tomaz Tadeu da Silva, na apresentação da obra de Goodson (2005), como mais social do que lógico. A história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado.

Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (GOODSON, 2005, p. 10-11).

Como se vê, Goodson salienta o caráter social e político do currículo presente nas práticas escolares, as quais contam com rupturas, conflitos e ambiguidades. Tal caráter, segundo o autor, deve ser desvelado nos estudos relativos à área. Nessa mesma direção, amplia-se a visão determinista e reprodutiva do currículo, presente nos estudos deste campo, ao analisar a sua construção de maneira iminente. Desta forma, consideram-se as relações sociais e curriculares como externas, cujos entrelaçamentos se confundem, pois o currículo não é somente produzido pelo social.

O currículo sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas, e até mesmo os próprios conhecimentos escolares são processados em conexão com a produção de subjetividades:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (GOODSON, 2005, p. 10).

O currículo está diretamente relacionado a nós mesmos, a como nos desenvolvemos e ao que nos tornamos. Também envolve questões de poder em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e a vida fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdo.

Forquin (1993, p. 22) descreve que “Um currículo escolar é um conjunto de situações de aprendizagens às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal”. Assim, como John Kerr, citado por Forquin (1993, p. 23), define o currículo como “[...] toda aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo ou de maneira individual, no interior ou no exterior da escola”. Como também, Paul Hirst, citado por Forquin (1993, p. 23), que define currículo como “[...] um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de maneira a que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetos educativos”. Assim, uma definição de currículo como a apresentada por estes autores diz que este modelo parece aplicar-se com mais propriedade a um programa de atividades pré-estabelecidas que os alunos devam cumprir, ao invés de auxiliar na construção coletiva de um currículo crítico.



Levando em consideração o exposto, percebo o currículo como importante elemento do dia a dia da escola, que exerce influência direta nos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral, determinando a visão de mundo não só dessa sociedade, mas também de nossas atitudes e decisões neste meio. O currículo surge, então, em uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro das suas atividades escolares:

Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo [...]. No primeiro, o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno.

A segunda concepção tem raízes nas visões de educação e de pedagogia que começam a se delinear a partir do século XVIII, relacionadas às mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que então ocorriam. (MOREIRA, 2001, p. 12).

Precisamos ter consciência de que o que ensinamos deve servir primeiro para melhorar a qualidade de vida de nossos alunos, tornando-os cidadãos capazes de intervir no processo social de seu tempo, adquirindo autonomia e consciência crítica para escreverem a sua própria história. Concordo com a autora abaixo quando diz que:

[...] é preciso entender que a educação deve repensar seus fundamentos. Ou seja, não é mais possível continuarmos a conceber o ser humano como se fez na Antigüidade Clássica, na Idade Média e na Modernidade, até bem pouco tempo. A partir de uma noção mais orgânica e integral da pessoa humana e da realidade, há o reconhecimento da pluralidade de concepção, culturas, espiritualidades e modelos de desenvolvimento sócio-econômicos. Contrariando ao discurso único da globalização voltado para a área econômica, é hora de encarar o desafio de contemplar a diversidade existente entre os indivíduos, grupos e comunidades. Isso significa criar novos espaços para que cada um tenha possibilidade de vivenciar seu modo próprio de estar-no-mundo. (NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Dentro desta visão, o currículo poderá proporcionar perspectivas que visem a mudanças significativas para a vida do aluno, pois atingirá de forma íntegra e completa os seus objetivos, respeitando a individualidade e o contexto de todos. Assim, certamente, deverá ser de tal importância, utilidade e consistência, que cumpra com a sua função de encaminhar os alunos para a construção de seus próprios conhecimentos, conforme a citação a seguir:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. (MOREIRA, 2001, p. 11).

Sendo desta forma, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais um lugar de destaque e importância na educação. Sem um currículo, o ensino não teria como transmitir

suas mensagens, encaminhar suas significações e transmitir seus valores. É através do currículo que o ensino se realiza ao preparar os futuros cidadãos da sociedade.

Em geral, não se nota preocupação dos professores com aspectos importantes, como as relações que dinamizam o conhecimento, os métodos e os valores do ensino. São apresentados e cobrados conhecimentos fatuais, muitas vezes irrelevantes e desconexos em relação ao dia a dia do aluno. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, é preciso ter relevância social, e estar vinculado às explicações da realidade concreta do aluno.

É necessário que o aluno se sinta seduzido pelo que lhe é apresentado, que encontre significação a partir das atividades desenvolvidas para que possa compreender os enunciados científicos e a construção do próprio ensino. O aluno é o construtor de seus conhecimentos a partir de seus interesses, que o conduzem à ação no sentido de tomar para si um dado objeto. O objeto é apreendido por meio de alguma estrutura cognitiva constituída pelo sujeito a partir de seus interesses e necessidades.

É importante que o trabalho de ensino-aprendizagem tenha por base os conhecimentos que o aluno já tem, e que as descobertas promovidas incentivem os alunos a construir novos conhecimentos a partir do que já conhecem. O aluno que vem para a escola já percorreu um longo caminho, tendo já desenvolvido uma série de conceitos. Cabe ao professor criar situações facilitadoras de aprendizagem, desafios que agucem a curiosidade natural em explorar o mundo concreto à sua volta.

Os conteúdos de ensino podem derivar do cotidiano dos alunos, de modo que aquilo que aprenderem na escola lhes seja útil para melhorar suas condições de vida e da comunidade onde vivem. As atividades de ensino não se limitam em si mesmas, mas podem envolver a capacidade reflexiva dos alunos, promovendo diálogos e discussões constantes, assim como comunicações orais e escritas dos resultados de seu trabalho.

Claro que uma mudança de cunho paradigmático não é fácil, e ela não se processa da noite para o dia. Para melhorar o ensino e consolidar um currículo que realmente possibilite a formação de futuros cidadãos críticos e participativos, preocupados com uma sociedade mais justa e igualitária, as palavras da autora abaixo contribuem com esse pensamento:

Muito ainda teremos que trabalhar para mudar o conceito de que o indivíduo/aluno é tão-só um ser racional, adotando a visão que o compreenda como um corpo, vivo, com suas dimensões mental e racional, que pensa e sente, provoca e reage, faz e desfaz, aprende, desaprende e volta a aprender. (NOGUEIRA, 2002, p. 22).

Considerando as teorias sobre o currículo, compreendo o papel político presente neste e compreendo que ele não é algo neutro. Procuro analisar o currículo de uma forma mais objetiva e prática, percebo que ele é de suma importância para a organização da ação

pedagógica. Não tenho a intenção de encontrar um conceito. Entretanto, para conseguir relacioná-lo à prática lúdica, é necessário pontuar algumas de suas intenções, o que acaba, de certa forma, conceitualizando-o:

[...] como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Assim, para determinar os conteúdos, os códigos pedagógicos e as ações em nossos currículos, devemos perceber o que queremos, que crianças e adultos educamos, qual o papel do professor e da escola neste processo, sem esquecer de que o currículo possui seu papel social, político e ideológico.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar de socialização, de formação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A partir dos anos 90 o nosso país têm sido marcado por uma vigorosa reflexão crítica sobre a construção de uma educação democrática, cujo currículo e cuja prática pedagógica levem em conta a heterogeneidade de cultura e classes sociais e promovam o desenvolvimento das crianças na plenitude das suas múltiplas expressões lúdicas. Uma sociedade de densas experiências autoritárias e de um viés tecnicista histórico, acaba não privilegiando o lúdico como metodologia de ensino em seu currículo, principalmente por ter sido educada numa escola que se constituiu nesses moldes.

A escola constitui-se numa realidade social que faz parte e interage com uma outra realidade social maior - a sociedade. É neste espaço concreto que o currículo acontece. O currículo de uma escola traz consigo as características da realidade na qual se insere. Mesmo que, às vezes, esses traços locais tendem a ser negados pelo currículo manifesto, de uma forma ou de outra eles acabam marcando presença, ainda que por vias do currículo oculto.

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem. Algumas teorias sobre o currículo apresentam-se como tradicionais que pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, chamadas teorias de um currículo oculto, ou crítico e até mesmo pós-crítico,

argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações entre saber, identidade e poder.

Desta forma, ao possibilitar o lúdico no currículo e o seu desenvolvimento na escola, através dos jogos e brincadeiras, com certeza estaremos facilitando a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno. Visto que o lúdico influencia no desenvolvimento e na vida deste, em uma perspectiva ampla, de acordo com a natureza social e política, incluído valores construídos pela cultura, Vygotsky (1994) atribui à ludicidade um papel importante que é o de preencher uma atividade básica do ser humano, ou seja, ele é motivo para ação, pois permite que a criança comporte-se num nível que ultrapassa o que está habituado a fazer.

Pelas minhas observações no cotidiano, o jogo e a brincadeira são atividades que predominam na infância. O fato chamou a atenção de Vygotsky que, com seus trabalhos, se preocupou em demonstrar as relações destes com o desenvolvimento da criança. Para ele a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio do jogo e da brincadeira que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas.

Vygotsky chama atenção também para o fato de que, no jogo, a criança, frequentemente, faz coisas que ainda não consegue fazer na realidade. As crianças pequenas experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente e, para resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. O brincar da criança seria, então, a imaginação em ação. O jogo traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade.

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudança das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, o mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através do brinquedo. Somente nesse sentido pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1994, p. 117).

Ainda segundo Vygotsky, o brincar e o jogo possuem três características: a imaginação, a imitação e a regra. Essas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz-de-conta, de regras e podem aparecer, também, no desenho como atividade lúdica. É no brincar que aparecem as premissas necessárias para o

desenvolvimento da memória voluntária e onde ela desenvolve sua motricidade, pois essas situações exigem um controle consciente dos movimentos.

O jogo e a brincadeira são experiências vivenciais prazerosas. Assim também a experiência da aprendizagem tende a se constituir em um processo vivenciado prazerosamente. O currículo, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda o aluno a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida; a sociabilidade é vivenciada; a criatividade é estimulada; e os direitos da criança são respeitados. Conforme Vygotsky, a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras. Assim fica claro que ludicidade tem mais a ver com o prazer, com a atitude do sujeito do que com jogos e brincadeiras, podendo ser lúdicos ou não, conforme o envolvimento dos sujeitos.

Quando o prazer não está presente no lúdico, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Tal ausência pode ser vista quando, por exemplo, um estudante executa uma atividade temática só para “cumprir tabela” ou aumentar a carga horária sem viver plenamente o momento. Fazer presente o brincar e o jogo na educação significa transportar para o campo do ensino–aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciativa, ação ativa e motivadora.

Por acreditar que a realidade é movente e pulsante, creio que podemos construir nas escolas novos currículos que englobem o lúdico como metodologia de ensino. Somente quando isso acontecer, estaremos viabilizando uma educação que dirige à totalidade do ser humano e não apenas a um de seus componentes. A escola pode repensar seus objetivos, sua visão de mundo, buscando um ponto de equilíbrio entre futuro/presente, trabalho/lazer, razão/emoção, priorizando também outras formas de saber (o tato, os sons, o corpo, a linguagem, o olhar, a dança, o brincar etc).

Entendo que um currículo que aborde o lúdico através do jogo e do brincar deverá sobretudo pautar-se em uma prática que permita aos alunos a reelaboração do mundo e do conhecimento sobre o mundo, como a possibilidade de autonomia e curiosidade sobre as coisas que lhes vão sendo apresentadas pelo mundo adulto, os objetos, os animais, a história, a cultura, a cultura letrada etc.

Para Sacristán (2000, p. 15), “[...] quando definimos currículo, estamos descrevendo a conceitualização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num

momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional etc”. O currículo, então, é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática. Não podemos pensar numa escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos. Todavia, não se propõe isso apenas de forma burocrática e mecânica, como propunha a teoria tradicional, mas percebendo todo o contexto em que isso ocorre e as conseqüências na prática pedagógica e na formação do educando.

## 2.1 O currículo tradicional preocupado com a organização da escola

Um currículo tradicional procura ser neutro, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população. Silva explica que a teoria que sustenta este tipo de currículo teve como principal representante Bobbitt, que escreveu sobre o currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. Bobbitt indica que:

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (apud SILVA, 1999b, p. 23).

O modelo que Bobbit propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor<sup>1</sup> e tinha como palavra-chave a eficiência. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. A tarefa dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram aprendidas. Estas idéias influenciaram muito a educação nos EUA até os anos de 1980 e em muitos países, inclusive o Brasil.

A questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados. Por muito tempo a tarefa fundamental de um professor era a de preparar situações de ensino de tal maneira que estimulasse os alunos a agirem e que os problemas e questionamentos pudessem

---

<sup>1</sup> **Frederick Winslow Taylor:** Filadélfia, Pensilvânia/EUA(1856-1915), engenheiro mecânico, considerado o “Pai da Administração”, por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Seu foco era a eficiência e eficácia operacional na administração industrial. Para obter o máximo do rendimento do trabalho nos princípios tyloristas era necessário educar os trabalhadores para admitirem o controle externo de seu trabalho. É mundialmente reconhecido por ter sido um dos mais influentes e originais pensadores de gestão de todos os tempos.

ser resolvidos por eles, com base na sua condição de poder fazer suas experiências. Para aprenderem a organizar e a decidir autonomamente, o professor devia programar situações de aprendizagem que possibilitassem tais processos.

Rocha (2002, p. 44) aponta que “no final dos anos de 1980, um maior grau de autonomia, ante a influência americana pode ser verificado nos estudos realizados [...]. A influência da tendência crítica fez com que [...] se tornasse explícita uma preocupação com o currículo da escola fundamental”. Ainda segundo o mesmo autor:

O pensamento curricular brasileiro inicia a década de 90 sob a influência de um enfoque sociológico. E a grande preocupação dos estudos realizados era com o desvelamento do papel do currículo como espaço de poder. Predominou a idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente. [...] muitas das discussões giravam em torno da relação currículo e conhecimento [...]. (ROCHA, 2002, p. 45).

O currículo está sujeito a constantes transformações, dotado de uma história socialmente produzida, sendo resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento. A distribuição de poder e controle social dos comportamentos se verifica na maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino.

A organização de um currículo não se restringe a conteúdos, métodos, procedimentos e avaliações, está além de seus limites, no envolvimento da comunidade, dos professores e alunos com a aventura do conhecimento e do relacionamento com a realidade. É tarefa da escola formar cidadãos para que possam criativamente, no contexto social, exercer seus direitos e ser pessoas felizes. E cabe ao professor alargar o conhecimento dos alunos, já que o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Para Midwinter:

[...] o currículo que mais freqüentemente se propõe aos alunos representa, geralmente, coisas sem valor, desprovida de toda pertinência fora dos limites da sala de aula. Ao contrário, a tarefa do professor é, segundo ele, fazer as crianças conhecerem o melhor possível o contexto no qual elas vivem. Isto implica por ênfase sobre o que existe “aqui e agora”, procurar esclarecer a realidade imediata da criança [...]. Ora o que está próximo, o que é conhecido, o que é pertinente é, no caso presente, o meio urbano. O crescimento da criança dependerá do modo como se desenvolve sua conceitualização de sua cidade, de sua rua, do grupo ao qual pertence. Ela será talvez bombardeada na escola por novos conceitos estranhos, distanciados, bizarros, desprovidos de pertinência e de realismo em relação a seu próprio meio de vida. Ela os rejeitará ou os deformará de modo a torná-los mais aceitáveis para si. É o destino de uma grande parte das informações, das normas e dos ideais escolásticos que se apresenta às crianças em nossas escolas urbanas. (apud FORQUIN, 1993, p. 131-132).

Citado por Forquin (1993, p. 131), “o objetivo da escola é exatamente, segundo Midwinter, o de preparação para a vida, é necessário fazer com que as crianças se tornem

capazes não de se adaptar de modo conformista, mas de responder de maneira ativa e autônoma às solicitações e às determinações de seu meio”.

Fica claro, desta maneira, que no agir metodológico do professor, ao preparar situações de ensino, ele deve estimular o aluno a agir e que os problemas e questionamentos possam ser resolvidos por ele, com base na suas experiências. Para os alunos aprenderem a organizar e a decidir autonomamente sobre seus procedimentos e outras medidas nas aulas, o professor deve programar situações de aprendizagem organizada, desta forma:

A idéia de um currículo centrado na realidade da vida comunitária local [...] foi defendida em particular, no começo dos anos 70, pelos responsáveis pelo projeto de área de educação prioritária de Liverpool [...]. Para eles, o fracasso escolar das crianças dos bairros urbanos desfavorecidos exigia uma abordagem pedagógica radicalmente nova, que devia se apoiar sistematicamente nas características culturais da comunidade na qual vive a criança e procurar estabelecer (ou restabelecer) uma coerência entre a escola e seu meio. Em termos de conteúdo do currículo, isto se traduz por uma crítica radical de toda a cultura escolar tradicional e por proposições completamente novas, que consistem em focalizar o trabalho pedagógico nas realidades da vida social imediata, nos problemas, nos conflitos, nas experiências características do meio urbano, que é aquele onde as crianças vivem e onde mais provavelmente são levadas a passar o resto de sua vida. (FORQUIN, 1993, p. 131).

Grande parte do nosso conhecimento é adquirido pela vivência, é um conhecimento intuitivo, carregado de signos que evidenciam o nosso universo cultural. Pois esse universo é um rico acervo de explicações sobre fenômenos da natureza e nos parece ser este o ponto de partida ideal para a transformação desse saber intuitivo em saber consciente, deste conhecimento adquirido pela vivência em conhecimento sistematizado.

Em minha opinião, o currículo tradicional ainda está muito presente nas escolas brasileiras, onde o rigor da escola clássica vem sendo cultivado desde a colonização. Nos tempos mais modernos, século XX, quem não foi alvo da escola e do modo rigoroso de ensino? Um ensino da “decoreba” e acrítico, em que o aluno tinha pouca oportunidade para expressar as suas opiniões durante a aula. Este currículo concebia uma escola que funcionasse de acordo com uma empresa, ou seja, voltada para a eficiência de seus operários (alunos), para a produtividade, a organização e o desenvolvimento dessa empresa, que nesse caso é a escola. No mundo em que vivemos, o currículo escolar precisa ultrapassar os limites de só instruir e transmitir conhecimentos, mas possibilitar a formação de cidadãos capazes de interferir na sociedade de forma ativa, democrática, crítica e modificadora.

O currículo não pode e não deve ser apenas uma planificação, pois ele corresponde a uma esfera muito maior que um simples plano de aula, devendo enfatizar, portanto, práticas dialógicas entre os principais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por entender que sem essa prática de diálogo entre as partes envolvidas fica muito difícil estabelecer um



processo de ensino-aprendizagem mais democrático, subjetivo e que respeite e reconheça o outro em suas diferenças.

## **2.2 O currículo oculto redimensionando a prática pedagógica**

Os alunos mudaram muito, a sociedade mudou, e não nos permite mais pensar a escola sem observar o contexto local e global em que estamos inseridos. Não podemos deixar de pensar que a escola está inserida em um amplo contexto social, político, econômico e cultural. E que, ao abordarmos um tema, temos que perceber inferências provenientes não apenas das decisões governamentais locais ou nacionais, mas também as que acontecem em outras regiões do planeta e que aos poucos promovem mudanças em nosso cotidiano.

A escola ensina muito mais do que acreditamos ou possamos planejar. Às vezes nos preocupamos exclusivamente em ensinar a nossa área de conhecimento e/ou aquilo que consideramos mais importante. O currículo oculto demonstra que, além das matérias e conteúdos propriamente ditos, os professores ensinam muito mais do que isso. Ele é oculto porque não temos a consciência do que realmente estamos ensinando e de que não estamos trabalhando de forma reflexiva.

Apesar do currículo oculto não ser considerado propriamente uma teoria, ele esteve presente em quase todas as críticas iniciais sobre currículo. Segundo Silva (1999b, p. 77), “A noção de currículo oculto estava implícita, por exemplo, na análise que Bowles e Gintis fizeram da escola capitalista americana [...]”. Desta forma, as relações sociais na escola, mais do que seu conteúdo explícito eram responsáveis pela socialização de crianças e jovens nas normas e atividades necessárias para uma boa adaptação às exigências do trabalho capitalista. Mas é claro que o conceito de currículo oculto se estendeu para muito além, sendo utilizado por praticamente toda a perspectiva crítica de currículo.

A primeira pessoa a utilizar a expressão “currículo oculto” foi Philip Jackson, um educador americano, em seu livro *Life in Classrooms*, para referir-se às características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, que contribuíam para o processo de socialização, ensinando as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo. Esse autor funcionalista já descartava a determinação estrutural do currículo oculto. Mas, a origem da noção de currículo oculto é anterior, pois temos em 1938 John Dewey referindo-se a uma “aprendizagem colateral” de atitudes que ocorre de modo simultâneo ao currículo explícito. Logo, a idéia de que o

currículo escolar é concretizado de duas maneiras, a explícita e formal, e a implícita e informal não é recente:

Outros autores, contudo, insistirão menos no aspecto prescrito e intelectual do currículo [...], no que acontece realmente aos alunos, no plano cognitivo, mas também no plano afetivo e social, devido ao ensino que eles recebem e a sua experiência de escolarização. [...] O “currículo oculto” designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta [...], seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de “sobrevivência” ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial. (FORQUIN, 1993, p. 23).

Todos concordam que a escola não ensina somente a ler, escrever, calcular, entre outros conteúdos, mas que ela é essencialmente um agente socializador, sendo desta forma um espaço social que possibilita inúmeras aprendizagens de relações interpessoais e de natureza afetiva, que ultrapassam os limites de um currículo formal e explícito. O currículo oculto está junto com as normas de comportamento social, como atitudes e valores, como as concepções de conhecimentos, ligadas às experiências didáticas.

Appel relata a importância na prática curricular do conceito de currículo oculto:

Entendido como “normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos”, o conceito de currículo oculto aponta para o fato de que o “aprendizado incidental” durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado [...]. (apud MOREIRA, 2001, p. 14).

Sabemos que currículo oculto significa tudo aquilo que os alunos têm a oportunidade de aprender através do que é e do que não é formalmente ensinado, e do que, mesmo não sendo explícito, está latente em algumas práticas pedagógicas. Sendo desta forma, não podemos mais continuar com aulas clássicas e tradicionais, em que os alunos ficam à espera de seus professores enfileirados e acomodados calmamente para que a nova aula seja dada.

O currículo oculto é uma forma de redimensionar a nossa prática pedagógica e questionar nossos caminhos, valores, posturas e até mesmo nosso conhecimento. Isso significa que não podemos desprezar os currículos oficiais, visto que:

[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]. (SILVA, 1999b, p. 78).

Nesta linha de pensamento, Silva nos faz pensar que a conveniência para a sociedade capitalista é formar alunos obedientes, conformistas e individualistas. Desta forma, os alunos

menos favorecidos aprendem o seu papel de subordinação, enquanto os alunos das classes mais favorecidas aprendem seu papel de dominação, como também se aprendem atitudes e valores ligados à nacionalidade, ao gênero, à sexualidade ou à raça.

Além das relações sociais, Silva nos indica que contribui para as aprendizagens do currículo oculto também a organização do espaço escolar, através do qual os alunos aprendem certos comportamentos, como a organização rígida da sala de aula tradicional, o controle do tempo e a sua divisão em unidades, os rituais, regras, regulamentos e normas existentes. Aprendem-se também as divisões entre os mais “capazes” e os menos “capazes”, entre meninos e meninas, entre um currículo acadêmico e um profissional.

É importante saber o que fazer com o currículo oculto, já que, na teoria crítica, este implica na possibilidade de identificar uma determinada situação nele mesmo. Desta forma nos tornamos conscientes de alguma coisa que estava sendo oculta para a nossa consciência. Conforme Silva (1999b, p. 80), “O que está implícito na noção de currículo oculto é a idéia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz [...]”, assim essa consciência permitirá a possibilidade de mudança, ou seja, de desarmá-lo.

O conceito de currículo oculto, segundo Silva, cumpriu um papel importante no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo, condensando uma preocupação sociológica permanente com os processos “invisíveis”, com os processos que estão ocultos na compreensão comum que temos da vida cotidiana.

### **2.3 O currículo pós-crítico na tolerância e no respeito à diversidade na escola**

Ao falar em currículo pós-crítico, devemos analisar o currículo multiculturalista proposto por Silva (1999a), que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, em que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra, apresentando uma posição mais avançada em relação ao que apenas prescreve a tolerância e o respeito às diversidades. Desta forma, aparece como movimento contra o currículo tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, européia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante.

As desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocados como dominantes valores, como a superioridade masculina e branca.

As relações de gênero e raça são uma das questões muito presentes nas teorias pós-críticas, que questionam não apenas as desigualdades de classes sociais. Neste caso, o feminismo aparece para questionar o predomínio de uma cultura extremamente patriarcal, na qual existe uma grande desigualdade entre homens e mulheres e, dentro do currículo, havia distinções de disciplinas masculinas e femininas. Assim, certas carreiras eram exclusivamente masculinas sem que as mulheres tivessem a oportunidade de concorrer a tais cargos.

O currículo oficial valorizava a separação entre sujeitos, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição, tudo que reflete experiências e interesses masculinos. Por meio de discussões curriculares sobre gênero, procurou-se perceber os interesses e valores femininos, como importância das ligações sociais, intuição, artes e estética, comunitarismo e cooperação. O que se pretende não é utilizar apenas uma forma ou outra, mas equilibrar, por meio do currículo, todos estes interesses e particularidades para conseguir o equilíbrio.

As questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo, tendo sido percebida a problemática da identidade étnica e racial. O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.

Juntamente com o feminismo e o movimento negro, o currículo pós-crítico procura incluir as formas culturais e experiências de grupos sociais discriminados pela identidade europeia dominante. Tem como objetivo estudar as relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores. Questiona as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia e norte-americana se mantém privilegiada. Existe uma preocupação com as formas culturais que estão no centro da sociedade de consumo que definem novas idéias de imperialismo cultural, mantendo sempre a hegemonia das culturas colonizadoras.

Desta forma, vivemos uma realidade de exploração e dominação das pessoas em todos os sentidos, seja social, político ou econômico. E nós, educadores e educadoras, nos vemos moralmente obrigados a identificar o nosso papel, a nossa responsabilidade e o nosso trabalho neste contexto. Segundo Silva (1999a, p. 10), “[...] o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”.

Sendo desta forma, é através do currículo que os diferentes grupos sociais expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

Para Foucault (2002), aquilo que denominamos "verdade" não possui um significado unívoco, sendo, antes, um jogo histórico, uma enunciação dramática: ela pode ser o mecanismo do qual dispomos para preencher o vazio que constitui nosso pensamento finito, ou a justificação racional que elaboramos para compreender nossas práticas cotidianas, ou ainda o escudo protetor que adquirimos diante das vicissitudes que nos ameaçam. Contudo, o que entendemos por "verdade" pode estar associado também a riscos que assumimos, a resistências que sustentamos, ao êthos filosófico que incorporamos mediante a crítica de nosso ser histórico.

Desta forma os currículos instituem e estabelecem verdades sobre os sujeitos, e cabe a estes reconhecerem-se neste sistema. Ao escrever sobre currículo tradicional, percebi que este é um produto acabado, um conjunto de conhecimentos selecionados para serem transmitidos como verdades absolutas. O ensino é mecanizado, desvinculado da experiência do aluno e das realidades sociais. Assim, a relação entre currículo e cultura está assentada numa concepção estática e essencializada de cultura. Essas concepções deixam de considerar que a cultura e o conhecimento são produzidos como relações sociais, as quais são hierárquicas, assimétricas; são relações de poder. O currículo, como o conhecimento e a cultura, não pode ser pensado fora das relações de poder.

Na investigação de Foucault a verdade, tanto pode ser reivindicada como justificação racional para aqueles que procuram governar a conduta de outrem, quanto instrumento de resistência para aqueles que enfrentam tal condução a partir de uma contra-conduta ou atitude crítica. Se não existe a verdade como objeto dado, necessário e universal, não quer dizer que ela deixe de ser algo determinado pelo jogo rarefeito estabelecido nas práticas históricas.

Ou seja, as verdades produzidas pelos currículos não existem fora do poder ou sem poder, elas são produzidas como efeito de poder. Assim, a verdade de um currículo é produto de conhecimentos e cada sociedade tem seu regime de verdades, isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. Foucault (1999), em sua análise sobre verdade e conhecimento, parte do princípio de que não há uma relação necessária entre o conhecimento e as coisas a conhecer, ou seja, o que se sabe a respeito de algo não é próprio de sua essência. Então o conhecimento é algo inventado, assim, “[...] o conhecimento não é instintivo, é contra-instintivo, assim como ele não é natural, é contra-natural”. (FOUCAULT, 1999, p. 17).

Assim, os conhecimentos presentes nos currículos nada mais são do que um produto de relações de luta. Foucault procura evidenciar que existe uma história da verdade e que, portanto, ela também é inventada, é produto de relações de poder. A importância deste pensamento reside na desconstrução da idéia de verdade unívoca ao apontar a verdade como uma produção histórica e social, indicando a multiplicidade e heterogeneidade presentes nos diferentes objetos. Com isso, nega-se a possibilidade de aprendê-los de forma objetiva e neutra, e coloca-se em xeque qualquer conhecimento que se diz baseado em uma verdade, seja ela revelada ou apreendida da “realidade”.

Para Foucault (2002), a aposta é nas multiplicidades, nas práticas sociais como produtoras dos objetos, saberes e sujeitos que estão no mundo. Aposta-se na possibilidade da criação e da invenção e na provisoriedade das coisas. Desta forma, os efeitos na sala de aula de uma política curricular definem “[...] os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa”. (SILVA, 1999a, p. 11). Sendo assim, o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades e verdades.

Falar em diferenças implica adentrar pelos caminhos da identidade, o que se faz a partir do que nos é comum e do que consideramos diferente. Silva (2000, p. 9) diz que “[...] a identidade é, assim, marcada pela diferença”. De acordo com este autor, a identidade é marcada por meio de símbolos e por representações que, ao mesmo tempo em que constroem a identidade, fazem uma marcação das diferenças, atuando esta marcação como componente chave em qualquer sistema classificatório. Em suas palavras complementa:

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “ a identidade é isso. (SILVA, 2000, p. 91).

Na busca de um currículo crítico e contextualizado socialmente, identifico a necessidade de abordar o tema do currículo como representação, aqui compreendida como inscrição, marca, traço significante e não como processo mental, ou seja, é a face material, visível, palpável, do conhecimento – nossa forma de representar o mundo.

Segundo Silva (1999a, p. 35): “A representação é um sistema de significação. [...] na representação está envolvida uma relação entre um significado (conceito, idéia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais)”. Essa produção de significado feita pela sociedade e entendida como representação, atribuindo significação a algo que produza identidades através de uma construção elaborada, sem uma garantia da verdade. Assim, como em toda prática cultural, as relações de poder utilizam a

força da representação, para produzir significados às pessoas, aos objetos, aos eventos do mundo.

Em seus estudos sobre representação, Foucault, citado por Silva (1999a, p. 44), centrou suas análises nas estreitas conexões entre discurso e poder, indicando que “Os discursos, tais como as representações, situam-se num campo estratégico de poder”. Silva ainda cita que “os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento: o discurso é o conjunto das significações constrangidas e constrangedoras que passam por meio das relações sociais”.

Neste sentido, a representação não é um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes, já que é através dela que a identidade cultural define-se através de um conjunto de características dos grupos sociais. Conforme Silva (1999a, p. 47), “a identidade é, pois, ativamente produzida na e através da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo”.

Na concepção do currículo como local de conhecimento e expressão de nossas concepções do que constitui conhecimento, Silva (1999a, p. 64) apresenta que “o currículo é também representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos”. Ao conceber o currículo desta forma, verificamos que o conhecimento não é a transcrição do real: a transcrição é que é real.

Numa concepção realista de currículo, existe um mundo de fatos, de coisas e de habilidades que devem ser transmitidos, que não passam de um repertório estático, morto, de elementos descobertos, refletidos, espelhados, pelo conhecimento. Sendo assim, Silva (1999a, p. 64) descreve que “nesta perspectiva, o mundo “real” não está representado no conhecimento e no currículo [...]”, portanto o currículo é também representação, e, desta forma, significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento em sua forma de significante.

Considerando-se os aspectos argumentados, pode-se afirmar que, a partir de uma abordagem pós-crítica do currículo, o que pressupõe respeito às diferentes identidades, ocorre a possibilidade de se ampliar o espaço político e social dentro da escola, pois ao se contemplar no espaço educativo os contextos sociais e culturais escolares, estar-se-á fornecendo a eles subsídios para a construção de novas ações a partir de suas próprias. Dessa forma, elucida-se a autonomia e a responsabilidade de cada indivíduo na construção da história social, reafirmando o processo de construção das identidades, elucidando as diferenças (forma de ver, pensar e agir) sem provocar exclusões.

Após este estudo sobre currículo, entendo que o mesmo não significa somente uma lista de conteúdos ou simplesmente uma grade curricular, ou seja, ele ultrapassa esses limites para além de uma abordagem crítica-social de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, já que, conforme Silva, a nossa imaginação está livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.

Com os três modelos de currículos aqui apresentados, vi que este é um espaço de poder, e que ele reproduz a estrutura de classes de uma sociedade, sendo um aparelho ideológico deste modelo de Estado, transmitindo a ideologia dominante, em suma, é um território político, atuando, principalmente, para manter a crença de que esta forma de organização da sociedade é boa e desejável. Também concluo que o currículo é uma construção social, ou seja, uma invenção social, resultado de um processo histórico. Por fim, considero que o currículo não pode mais ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido, e que não podemos mais olhar para ele com a mesma inocência de antes.



### **3 REVISANDO ALGUMAS INTERPRETAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O LÚDICO**

Após compreender o significado do currículo no processo educacional e conhecer os caminhos pelos quais percorreram seus estudos, analisando as teorias sobre o currículo, as suas principais questões e como as mesmas interferem na prática do professor, inicio neste capítulo um estudo sobre o lúdico, embasado nos principais teóricos que pesquisaram o tema. Já que por meio destes dois capítulos, o currículo e o lúdico, posso perceber a educação sob uma nova perspectiva, com uma visão para além dos objetivos apenas de transmissão de conteúdos, compreendi que o currículo é cheio de intenções e significados, compreende relações de poder e de espaço e envolve aquilo que somos e em que nos tornamos.

Analisando diversos autores e suas teorias sobre o jogo e o lúdico, encontrei diferentes pontos de vista sobre o assunto. Isso apontou a necessidade de realizar uma revisão sobre as principais interpretações teóricas sobre o jogo e o lúdico, nas diferentes áreas de conhecimento. Três grandes vertentes teóricas oferecem subsídios sobre o jogo e o lúdico, atribuindo a eles significados e funções diferentes: nas visões cognitiva, psicogenética e psicanalítica.

Na perspectiva cognitiva, o brinquedo e o ato de brincar constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento, pois o sujeito internaliza sua realidade através da simbolização. Como "prazer funcional", o brinquedo faz do ato de brincar uma oportunidade de melhora e domínio, do qual o adulto vai necessitar. Piaget (1978) traz grandes contribuições para a psicologia cognitiva, analisando o jogo em relação à vida mental, traçando um paralelo entre os estágios de desenvolvimento cognitivo e o aparecimento de diferentes tipos de jogos. Propõe quatro grandes tipos de estruturas para caracterizar os jogos infantis: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras.

Através da teoria do desenvolvimento humano, segundo Wallon (1968), em seu estudo sobre a atividade lúdica e o jogo, baseado na psicogenética, o autor oferece subsídios para reflexão sobre as práticas pedagógicas. Ele considera que não é possível selecionar um único

aspecto do ser humano e perceber o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribuem a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo). Isso porque o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como “geneticamente social” e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio. Assim, as ideias de Wallon foram baseadas em três elementos básicos que se comunicam o tempo todo: afetividade, movimento e inteligência.

A psicanálise remete o brincar ao inconsciente. De acordo com Winnicott (1975), as crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeiras físicas e emocionais. Além disso, brincam também para dominar angústias e controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia. No espaço do brincar, a criança comunica sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário.

Todo estudo de natureza científica exige um referencial conceitual do tema abordado, uma vez que muitas palavras não possuem um significado unívoco e preciso, apresentando, inclusive, variações radicais de um contexto ao outro. Neste capítulo serão abordados conceitos, características e as principais teorias sobre o jogo e o lúdico e também a sua inserção no ensino de Ciências Naturais.

### **3.1 Conceitos e características dos significados atribuídos ao lúdico**

Tentar conceituar e esclarecer o significado da palavra lúdico é uma tarefa difícil, pois, ao priorizar um sentido, ao selecionar uma ideia, acabamos por deixar de fora muitas outras. Esta dificuldade evidencia-se quando, ao empreender uma revisão na literatura especializada, encontrei conceituações do lúdico num leque de variação tão diverso que quase se tornam específicas de cada autor, nas mais diversas áreas de conhecimento psicológico, sociológico, antropológico, pedagógico e outras.

Nesta perspectiva, há autores que utilizam três definições, separando jogo, lúdico e brincadeira ou, ainda, jogo e lúdico. Outros optam por utilizar os termos lúdico, jogo e brincadeira indistintamente, sendo que, seguidamente, aparecem adjetivações tanto para um como para outro termo. Temos assim uma gama de definições, tais como: jogos, atividades, brincadeiras, dinâmicas, brinquedos, recreação etc.

Constatai que o termo “lúdico” serve para qualificar uma ampla variedade de fenômenos, desde um jogo de mesa, passando pelas atividades recreativas, até uma disputa competitiva. Esta grande variação de atividades com funções inteiramente diversas é designada pelo vocábulo “jogo”. Kishimoto (1996) afirma que brinquedo é entendido como

objeto, suporte de brincadeira e esta é a ação que a criança desempenha ao caracterizar as regras do jogo e vivenciar a ação lúdica.

Seguindo essa mesma orientação, percebo que se distingue nitidamente o brinquedo do jogo e da brincadeira ao apontar que brinquedo se constitui em um objeto palpável materialmente construído; já a brincadeira e o jogo se manifestam através da ação. Ambos, brincadeira e brinquedo, não acontecem de modo excludente. Assim, manipular um brinquedo implica na ação, tanto quanto um jogo ou brincadeira possa se valer de objetos. Outra diferença que posso identificar é a de que o jogo pressupõe a presença de parceiros e a existência de regras que todos devem cumprir.

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus", que quer dizer "jogo", desta forma se refere ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. Ao traduzir um vocábulo de uma língua para outra, deparamos com a diferença de concepção cultural. Na língua portuguesa, termos como "jogo", "brincadeira", "brinquedo" e "lúdico" são empregados de forma indistinta, o que também ocorre em outros idiomas como: francês "ludique"; alemão "spielerisch"; espanhol "lúdico"; italiano "ludico". Em inglês, o termo "play" identifica o brincar espontâneo que designa divertimento, liberdade; "game", jogo que supõe regras; e lúdico como "recreational", designando diversão.

A palavra "jogar" (do latim *iocari*) significa fazer algo com espírito de alegria e com a intenção de se divertir ou de se entreter. A palavra "jogo" provém etimologicamente do vocábulo latino "iocus", que significa brincadeira, graça, diversão, frivolidade, rapidez, passatempo. É quase impossível compreender os traços de uma pesquisa para o significado etimológico, já que aparece a transposição de significados na história da transnomação. Por outro lado, as crianças adquirem a palavra "jogo" dos adultos. Para Elkonin (1980), a brincadeira não é um conceito científico no sentido estrito. O autor alerta quanto à tentativa de enquadrar qualquer definição de jogo, já que até hoje não temos uma delimitação satisfatória dessas atividades e uma explicação, também satisfatória, das diferentes formas de jogos.

O ser humano pratica atividades ao longo de sua vida, denominadas lúdicas, que lhe servem de distração, recreação, educação, entretenimento, relaxamento de outras atividades consideradas mais sérias, como, o trabalho. Mas quando se estuda a brincadeira no mundo infantil, observamos tanta seriedade como no trabalho mais responsável do adulto.

Sendo o lúdico um conceito mais abrangente, será entendido neste estudo de uma forma ampla e genérica, fazendo eventualmente o uso específico das palavras jogar e brincar em determinados contextos.

Helal (1990) ressalta que a principal diferença entre brincadeira e jogo se resume no fato de que, no jogo, verifica-se a existência de regras fixas, ausentes na brincadeira, que pressupõe atividade espontânea, voluntária, sem regras fixas, que não tem outra finalidade ou sentido além ou fora de si. O jogo é uma atividade organizada e simboliza, de certa forma, a perda da espontaneidade que existe na brincadeira, em troca de uma ordem estruturada.

Para Bettelheim (1988) os termos “brincadeira” e “jogo” não têm o mesmo significado. O primeiro se refere às atividades caracterizadas por uma liberdade total de regras, exceto as impostas pela própria criança que brinca pela fantasia e pela ausência de objetivos fora da atividade em si. O segundo, em geral, define-se pela competição e exige a presença de regras, utilização de espaços e materiais regulamentados. Impede a imaginação e a fantasia e é orientado por um objetivo externo, como, por exemplo, a busca da vitória e dos prêmios.

Ao compreender o jogo como mais antigo do que a cultura, indicando que a cultura nasce sob a forma de jogo, identifica-se que:

[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as formas de pensamento, através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. (HUIZINGA, 1996, p. 10).

Na tentativa de entender os inúmeros significados atribuídos ao lúdico, Brougère ressalta que o jogo está subordinado à linguagem do contexto sociocultural onde ele é utilizado. Cada sociedade constrói sua concepção de jogo atribuindo-lhe imagens, sentidos e valores próprios.

A noção do lúdico não se vincula à linguagem particular de uma ciência, mas, sim, ao uso cotidiano e social da linguagem. De acordo com o autor, a designação do termo “jogo” “não tem objetivo de compreender a realidade visada, mas de manipulá-la simbolicamente para as necessidades da vida cotidiana”. (BROUGÈRE, 1998, p. 16).

Brougère, também acrescenta que cada contexto atribui ao termo “jogo” um significado. Pesquisar o sentido da palavra “jogo” exige a compreensão da imagem construída acerca da mesma, um sentido histórico que mostra uma representação construída coletivamente, como resultado de conhecimentos, necessidades, mitos e superstições.

Nesta perspectiva, muitos pesquisadores entendem que para se chegar à definição unificada de “lúdico”, “jogo” e “brincadeira”, deve-se identificar as características daquilo que se chama cada uma, descrever o comportamento por eles expresso e explicar as razões que levam o indivíduo a jogar ou brincar.

Diante da dificuldade de definir o termo “lúdico”, inúmeros autores têm se debruçado no estudo das características da atividade lúdica infantil. Pode-se dizer que buscam respostas

para a seguinte questão: “Quais as características presentes no comportamento de uma criança que permitem concluir que ela está brincando e/ou jogando?”.

Garaigordobil (1990) reconhece que, embora as inúmeras investigações sobre o jogo contribuíssem para esclarecer a importância deste, constatam-se opiniões diferentes e até contraditórias, com relação às características que o definem. Analisando estas opiniões, apresenta uma síntese das principais características elencadas:

- a) é uma atividade prazerosa: propicia alegria, divertimento e prazer;
- b) é uma atividade livre: a criança, no jogo, é livre para agir espontaneamente e voluntariamente; não há imposições externas;
- c) é uma atividade com um fim em si mesma: não tem finalidade extrínseca; é improdutiva e se, adquire objetivo utilitário, perde o caráter de jogo;
- d) é uma atividade que se opõe à realidade: no jogo, a criança se liberta das imposições e restrições que a vida cotidiana lhe obriga e age conforme suas regras e normas;
- e) é uma atividade em que a imaginação se faz presente: o mundo da ficção, da ilusão e qualquer atividade pode ser transformada em jogo;
- f) é uma atividade que possibilita à criança o conhecimento de si mesma e do mundo exterior, favorecendo a autoexpressão, descoberta e experimentação;
- g) é uma atividade séria: o jogo é encarado pela criança com seriedade, busca da afirmação de sua personalidade;
- h) é uma atividade criativa: o jogo é a primeira atividade criada e construída pela criança; permite praticar a solução de problemas e desenvolver a criatividade;
- i) expressa-se numa linguagem de símbolos; através da qual a criança exterioriza seu mundo interior e suas experiências;
- j) o espaço do jogo se constitui num mundo simbólico. A criança, quando joga, está num mundo à parte, em um espaço particular, alheia à realidade.

Kishimoto (1996) apresenta uma síntese das principais características presentes na atividade lúdica:

- a) não literalidade: no comportamento do jogo, a realidade interna predomina sobre a externa, a imaginação tem significado distintos das situações da vida cotidiana;
- b) liberdade de ação: caráter voluntário, motivação intrínseca;
- c) presença de regras: implícitas ou explícitas, todo o jogo exige a presença de regras;
- d) contextualização no tempo e no espaço: todo o jogo acontece em determinados limites de espaço e tempo;

- e) caráter improdutivo, incertezas dos resultados: não há preocupação com a determinação e com os resultados.

Piaget (1978), analisando criticamente os diversos critérios habitualmente utilizados para caracterizar a atividade lúdica, destaca:

- a) o jogo tem uma finalidade em si mesma: essa característica é imprecisa, pois todo jogo tem um caráter “altamente interessado”, uma vez que a criança, quando joga, se preocupa com o resultado;
- b) é uma atividade que traz prazer: porém, deve-se compreender essa busca do prazer como subordinada à assimilação do real ao eu; o prazer lúdico será a expressão afetiva dessa assimilação. A adaptação ao real reflete um aspecto de satisfação, subordinado a um aspecto de renúncia;
- c) é uma atividade espontânea: distingue-se os “jogos superiores” constituídos através da ciência e da arte, dos “não-superiores” aqueles simples e puros. Tal postura originaria dois pólos de atividades: um controlado pela sociedade e pela realidade e outro pelas atividades verdadeiramente espontâneas, porque não são controladas;
- d) é uma atividade que apresenta uma relativa falta de organização: o jogo não apresenta uma estrutura organizada. Contrapõe-se, portanto, ao pensamento sério que é sempre regulado. Particularmente, na fase do jogo simbólico, percebe-se uma não diretividade da ação em contraposição à fase do pensamento lógico, o qual é sistematicamente dirigido;
- e) é uma atividade que envolve libertação de conflitos: o jogo ignora os conflitos ou se os encontra é para libertar o “eu” por uma solução de compensação ou liquidação;
- f) é uma atividade supermotivada: o jogo inicia com a intervenção de motivos não contidos na ação inicial. E todo jogo pode ser caracterizado pelo papel de motivos acrescentados.

Berlyne, citado por Bonamigo (1991), sistematiza as características do jogo repetidas entre vários autores em:

- a) é uma atividade em que há uma busca de prazer;
- b) é uma atividade desenvolvida para atingir um fim em si mesma;
- c) é uma atividade com caráter de “irrealidades” ou “semi-irrealidades”;
- d) é uma atividade que gera tensão e incerteza com relação aos resultados.

Analisando-se as características elencadas nas sínteses apresentadas constatei desacordos entre os diferentes autores e quais deveriam ter consideradas as suas características essenciais, quando busco a caracterização do jogo e/ou do lúdico.

Embora predomine, em todas as sínteses, o prazer como uma característica fundamental do jogo, Vygotski (1994) discorda desta idéia e afirma que nem sempre isso acontece. Muitas vezes, ocorre desprazer e frustrações, principalmente quando os resultados esperados não são alcançados.

Negrine (1994a, p. 41), em seus estudos sobre simbolismo e jogo, constatou que o resultado desfavorável se torna secundário, ou seja, não tem importância, pois a criança quer jogar. “O prazer do jogo, desde o nosso ponto de vista, não está fundamentalmente no resultado obtido, mas sim no prazer de atuar.” Segundo ele, se houvesse valorização dos resultados, as crianças que em sucessivas ocasiões não obtêm resultados positivos quando jogam, manifestariam desejo de não participar mais dos jogos, o que, na verdade, não acontece.

As teorias psicanalíticas, ao abordarem o valor psicológico do lúdico e/ou do jogo, principalmente pelo viés do simbólico, apontam o desprazer como característica constitutiva do jogo ao demonstrarem como as crianças são capazes de representar, em processos catárticos, experiências dolorosas e traumáticas.

Uma outra característica apontada pela maioria dos autores é o caráter de futilidade. Esta característica é rejeitada por Piaget (1978) quando afirma que a criança, ao jogar, o faz de maneira comprometida, com muita seriedade, envolvendo-se com dedicação e empenho. Esta característica é evocada para se contrapor a ideia com a eficiência, produtividade e obtenção de resultados.

Apresentando um amplo estudo sobre o jogo, Elkonin (1980) contesta a característica livre, onde não se evidencia preocupação com objetivos e resultados. Conforme o autor, encontra-se aí o paradoxo fundamental do jogo que, embora seja considerado livre, contém limitações internas que estão subordinadas a determinadas limitações externas e normas de conduta. Esta característica está intimamente relacionada à presença e ao papel das regras no jogo. Para Elkonin, não existe jogo sem regras e dominá-las significa aprender a controlar e dominar o comportamento, subordinando-o a um propósito definido.

Ao assumir papéis no jogo protagonizado, a criança cumpre determinadas funções e normas sociais próprias das pessoas que estão sendo representadas. “Podemos dizer que a liberdade da criança no jogo é liberdade somente dentro dos limites do papel assumido”. Elkonin (1980, p. 95). Nesta situação, a finalidade do jogo consiste na realização do papel assumido e o resultado é determinado pela maneira como a criança realiza este papel.

Estudos de Negrine (1994b) sobre a trajetória do jogo infantil afirmam que, junto ao componente simbólico, elemento determinante do jogo, estão presentes tanto regras arbitrárias

que emergem do papel que a criança desenvolve no jogo, quanto regras manifestas, determinadas por antecipação. O autor ressalta, ainda, que “[...] devemos entender as regras como um importante comportamento do jogo, porque por si mesmas determinam os limites da ação”. (NEGRINE, 1994b, p. 88).

Concordando com Vygotsky e Piaget, Negrine defende que o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação deles. O autor sustenta que:

[...] as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança. (NEGRINE, 1994a, p. 19).

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos.

De acordo com Negrine, ao pesquisar sobre o lúdico e sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, nos indica que:

[...] as atividades lúdicas estão recheadas de ações investigativas, de exercício e de jogo. Portanto, quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica. Mesmo após ingresso no ensino formal, a criança continua se ocupando sempre o possível de atividades lúdicas, e é também neste espaço que continua aprendendo e desenvolvendo-se. (NEGRINE, 1994a, p. 46).

As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança e, neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta tendências lúdicas. A ludicidade apresenta benefícios para o desenvolvimento da criança: a vontade em aprender aumenta seu interesse, desta maneira ela realmente aprende o que lhe está sendo ensinado, não sendo possível separar a ludicidade da aprendizagem.

Ensinar a partir de atividades lúdicas, nas palavras de Negrine, é um ato planejado e consciente e seu uso vem contribuir para uma melhoria na aprendizagem do aluno. Essas atividades são mediadoras de avanços e vem contribuir para tornar as aulas um ambiente favorável à aprendizagem. Além disso, segundo o autor, o educador explora mais a



criatividade do educando melhorando sua conduta e autoestima, devendo a ludicidade fazer parte do seu planejamento e estar inserido na proposta de trabalho.

Analisando diversos autores e suas teorias sobre o lúdico, encontramos diferentes pontos de vista sobre o assunto. Isso apontou a necessidade de, inicialmente, realizar uma revisão sobre as principais interpretações teóricas sobre o lúdico, nas diferentes áreas de conhecimento.

Considereei esse conhecimento de fundamental importância para compreender o significado do lúdico no âmbito contextual do estudo em questão. Nesta perspectiva, contemplei uma síntese explicativa das principais teorias desde as clássicas, passando pelas teorias de Piaget, Wallon e Winnicott, até a teoria de Vygotsky.

### 3.2 Teorias clássicas sobre o lúdico

Os pensadores do século XIX, como F. Schiller<sup>2</sup> e H. Spencer<sup>3</sup>, em suas teorias filosóficas e psicológicas, concebem o jogo como um dos fenômenos mais abrangentes da cultura humana e relacionam sua origem à arte. Para F. Schiller, citado por Santini (2001, p. 41), “O homem joga quando é homem no pleno sentido da palavra e somente é homem pleno quando joga.”. Desta forma, o jogo torna o homem sensível e completo.

A noção de jogo se encontra estreitamente ligada ao prazer e à criação, uma vez que jogador e artista se distanciam do mundo de restrições cotidianas ao escolherem jogar ou criar uma obra. Ao destacar a relação do jogo com a natureza do prazer estético, Schiller, citado por Santini, atribuiu ao jogo à função de liberação do excesso de energia. Para ele, o jogo seria um meio de expressão e liberação de forças não utilizadas em atividades de trabalho.

Outra concepção clássica sobre o jogo, surgida naquele século, é a teoria do descanso ou recreio defendida por Guts Muths<sup>4</sup>, citado por Santini, o qual entende o jogo como meio de libertação das preocupações e cansaço. O jogo teria a função de proporcionar descanso e restabelecer as energias consumidas em outras atividades.

Para Garaigordobil (1990), as teorias de “descanso e recreio” e de “excesso de energia” não conferem ao jogo um papel relevante no desenvolvimento humano. Porém, no início do

<sup>2</sup> **Friedrich Schiller** (1759-1805), poeta, dramaturgo, filósofo e historiador alemão. Foi um dos grandes escritores da Alemanha do século XVIII.

<sup>3</sup> **Herbert Spencer** (1820-1903), filósofo inglês e um dos representantes do positivismo. Foi um profundo admirador da obra de Charles Darwin. É dele a expressão "*sobrevivência do mais apto*", e em sua obra procurou aplicar as leis da evolução a todos os níveis da atividade humana. É considerado o "pai" do Darwinismo social, embora jamais tenha utilizado o termo.

<sup>4</sup> **Johann Cristoph Friederick Guts Muths** (1759-1839), alemão, considerado pai da ginástica pedagógica moderna, que constitui a base sistemática que serve de fundamento à ginástica educativa.

século XX, surgem teorias que, segundo a autora, constituem um marco importante nos estudos sobre o jogo, na medida em que impõem alterações no conceito e nas funções do jogo na infância. Estes estudos têm grande aceitação e são amplamente difundidos, influenciando significativamente as pesquisas posteriores.

Fundamentando-se na teoria darwiana da evolução e em estudos sobre o comportamento animal, o jogo é justificado como uma necessidade biológica natural e instintiva para qualquer animal. O jogo é um meio indispensável para o treinamento de instintos latentes, o que determinará a aprendizagem da criança.

Destaca-se a importante função biológica do jogo, como um pré-exercício das funções necessárias para a vida futura. O jogo é uma atividade preparatória, uma vez que contribui para o desenvolvimento das funções e capacidades que preparam a criança para poder realizar as atividades que desempenhará na vida adulta.

Segundo Kishimoto (1996), as teorias do pré-exercício e da recapitulação, associadas às teorias evolucionistas, conferem um novo estatuto ao jogo, possibilitando sua divulgação no campo da psicologia e da pedagogia. Brougère (1998) corrobora esta idéia explicando que o novo paradigma sobre o jogo tem como justificativa a sua valorização no âmbito escolar e fundamentação no movimento denominado “Escola Nova”, inspirado nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação. Esses intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Os pensamentos dos autores deste movimento constituíram-se em referências centrais à medida que exaltam a natureza infantil, valorizando seus interesses e necessidades, dando ênfase ao caráter lúdico das atividades infantis.

Encontramos representantes do escolanovismo que evocaram a importância do jogo na educação da criança. Marinho (1980) indica que a partir do conhecimento sobre a psicologia da criança foi possível compreender que o jogo é indispensável para seu desenvolvimento. Assim, uma pedagogia adequada à infância deveria apoiar-se nos jogos, uma vez que estes são uma necessidade biológica da criança.

Assim como Garaigordobil (1990), os escolanovistas foram os primeiros criadores de uma pedagogia que integrou realmente o jogo ao ensino, valorizando seu importante papel como instrumento de estimulação do pensamento. Esta autora diz ainda que o jogo é fonte de aprendizagem, porque estimula a ação, a reflexão e a expressão por parte da criança.

De acordo com Amaral (1998), ao se destacar o valor educacional do jogo, os escolanovistas referiam-se especialmente aos de imitação e representação, à medida que ensinavam as crianças a reconhecerem e representarem o mundo onde viviam, além de ser um

excelente meio para as aprendizagens escolares da matemática, geografia, linguagem etc. Recomendava-se que os professores trouxessem para a escola os jogos desenvolvidos fora dela, com a intenção de utilizá-los no desenvolvimento de hábitos, pensamentos e ações requeridos para participação efetiva na vida comunitária.

As teorias sobre o jogo fundamentadas no desenvolvimento biológico do ser humano foram criticadas por Johan Huizinga, autor de uma obra clássica publicada em 1938, denominada *Homo ludens – o jogo como elemento de cultura*. Entendendo que a cultura surge em forma de jogo, Huizinga (1996) vincula a manifestação do lúdico ao passado cultural da humanidade representado por rituais mágicos e sagrados, cultos religiosos, danças, mitos, ritos e festividades que implicam manifestações de alegria coletiva.

Existem entre a festa e o jogo, naturalmente, as mais estreitas relações. Ambos implicam uma eliminação da vida cotidiana. Em ambos são limitados no tempo e no espaço. Em ambos encontramos uma combinação de regras estritas e com a mais autêntica liberdade. Em resumo a festa e o jogo têm em comum suas características principais. (HUIZINGA, 1996, p. 25).

Investigando o espírito lúdico de diferentes épocas, Huizinga retrata diversos períodos da civilização ocidental, ressaltando que, no século XIX, a revolução industrial, marcada pelo trabalho e pela produção, configurou-se como um fator negativo para a manifestação do lúdico na vida social.

Ao avaliar o elemento lúdico da cultura contemporânea, Huizinga afirma que os jogos, sob forma de esporte, tornam-se sérios, determinam regras rigorosas e complexas, subordinadas às sistematizações e regulamentações cada vez maiores, implicando na perda das características lúdicas.

Procurar ver se há conteúdo lúdico na confusão da vida moderna pode levar-nos a conclusões contraditórias. No caso do esporte temos uma atividade nominalmente classificada como jogo, mas levada a um grau tal de organização técnica e complexidade científica que o verdadeiro espírito lúdico se encontra ameaçado de desaparecimento. (HUIZINGA, 1996, p. 221).

É importante ressaltar que esta reflexão crítica sobre o jogo na cultura contemporânea foi escrita em 1938 e Santini (2001, p. 27) confirma esta idéia ao dizer: “[...] quando se pensa nos esportes contemporâneos é possível acreditar num aniquilamento de caráter lúdico”. Para o autor, o lúdico se transformou num jogo de regras, com interesses, ambições, lucros e vantagens. Jogar se tornou uma atividade dependente dos conhecimentos científicos, técnicos e de interesses econômicos.

### 3.2.1 O lúdico na teoria cognitiva interacionista de Piaget

Na teoria psicológica de Jean Piaget, sobre o lúdico, seus primeiros estudos sobre o desenvolvimento da criança aconteceram entre os anos de 1921 a 1932. Encontra-se, neste período, a primeira obra que trata sobre o jogo infantil, denominada *O julgamento moral na criança*. Interessado em definir a natureza psicológica das realidades morais na infância, o autor analisou o jogo de regras utilizando “bolinhas de gude” para investigar os meninos e “esconde-esconde” para as meninas.

No decorrer de suas investigações sobre a especificidade do pensamento infantil, segundo os estudos de Brougère, Piaget se dedica a estudos sobre as primeiras manifestações da inteligência no desenvolvimento da criança e, em 1946, publicou *A formação do símbolo na criança*, na qual analisa o jogo e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo da criança. O objetivo principal de sua investigação é o estudo do símbolo como fator essencial à inteligência. Portanto, a função atribuída ao jogo simbólico justifica o estudo sobre o jogo. “O jogo não é estudado por si mesmo, porque constitui uma das raras atividades espontâneas da criança que permite a leitura de suas representações e ver desenvolverem-se as funções semióticas”. (BROUGÈRE, 1998, p. 85).

Considerando importante para este estudo destacar as idéias principais sobre o jogo infantil contida nestas duas obras, apresento-as sinteticamente. Para Piaget (1978), a gênese das condutas lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência vinculando-se aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Assim, cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos.

Outro conceito essencial da teoria sobre o jogo, segundo Piaget, é a relação deste com o processo de adaptação, que implica dois processos complementares: a assimilação e a acomodação. A assimilação se caracteriza como o processo pelo qual a criança, quando se depara com determinados problemas do mundo externo, utiliza, para resolvê-los, estruturas mentais já existentes. A acomodação é o processo pelo qual a criança, quando se depara com o problema e não consegue resolver com as estruturas existentes, modifica-as. Para Piaget, as crianças adaptam-se ao ambiente através do processo de “equilibração”. Este conceito piagetiano se evidencia na atividade lúdica infantil à medida que as crianças, ao jogarem, assimilam novas informações e acomodam-se às suas estruturas mentais.

Piaget identifica três grandes tipos de estrutura mentais que surgem sucessivamente na evolução do brincar infantil: o exercício, o símbolo e a regra. Estas estruturas que

caracterizam os jogos originam categorias que não são estanques quanto ao seu aparecimento e extinção, pois acompanham o ser humano em toda sua existência, em grau de complexidade maior ou menor.

Baseados nestes pressupostos, Piaget apresenta a seguinte classificação para o jogo infantil: 1) jogos de exercício, 2) jogos simbólicos, 3) jogos de regras.

1) O jogo de exercício representa a forma inicial do jogo na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo. Manifesta-se na faixa etária de zero a dois anos e acompanha o ser humano durante toda a sua existência – da infância à idade adulta. A característica principal deste jogo é a repetição de movimentos e ações que exercitam as funções tais como andar, correr, saltar e outras pelo simples prazer funcional ou de tomar consciência de seus menores poderes.

[...] simples exercícios põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estudo de adaptação atual. Logo, somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento. (PIAGET, 1978, p. 144).

2) O jogo simbólico tem início com o aparecimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida, quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. Um dos marcos da função simbólica é a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa, ou seja, o seu significado.

Quando a criança metamorfoseia um objeto num outro ou atribui à sua boneca ações análogas às suas, a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma do jogo [...] este é, então, o conjunto dos seres ou eventos representados pelo símbolo, por outras palavras é o objeto das próprias atividades da criança e, em particular, da sua vida afetiva, as quais são evocadas e pensadas graças ao símbolo. (PIAGET, 1978, p. 155-156).

3) Piaget, ao comparar o jogo simbólico ao jogo de exercício, afirma que enquanto este último possibilita à criança consolidar suas aquisições sensório-motoras originando uma assimilação funcional, o primeiro utiliza o símbolo que lhe fornece os meios de assimilar o real aos seus desejos e aos seus interesses. O símbolo lúdico que marca a transição e a continuidade entre o jogo de exercício e o jogo simbólico é denominado, por Piaget (1978, p. 156), de esquema simbólico que se evidencia quando a criança reproduz “[...] um esquema sensório-motor fora do seu contexto e na ausência do seu objetivo habitual”.

No jogo de regras se constituem os jogos do ser socializado e se manifestam quando, por volta dos quatro anos de idade, acontece um declínio nos jogos simbólicos e a criança começa a se interessar pelas regras. Desenvolvem-se por volta dos sete aos onze anos de idade, caracterizando o estágio operatório-concreto. Não se identifica nos jogos de regras o

processo de involução. Estes se desenvolvem e se mantêm por toda a vida, como é o caso dos esportes, cartas e outros.

Para Piaget, o jogo de regras apresenta um equilíbrio entre a assimilação ao eu e a vida social, marcando a passagem do jogo infantil para o jogo adulto. As regras conferem legitimidade ao jogo, inserindo, na competição, uma disciplina coletiva e uma moral de honra e do “fair-play”.

Piaget identifica dois tipos de regras: as regras transmitidas e as regras espontâneas. As primeiras fazem parte dos jogos institucionais que se supõem no convívio de sucessivas gerações e as segundas são de natureza contratual e momentânea e se manifestam na socialização dos jogos simbólicos e de exercícios.

Os jogos de regras são os jogos de combinação 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 gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. (PIAGET, 1978, p. 184-185).

Desta forma o autor descrito neste tópico classifica os jogos numa ordem evolutiva, como também o desenvolvimento da criança, quanto ao que se refere à capacidade mental. Piaget considera o jogo como fator importante no processo de desenvolvimento da criança, porém esse processo evolutivo está relacionado à maturação e o jogo está ligado ao surgimento da capacidade de simbolizar, ou seja, representar papéis. Por fim, na concepção piagetiana em relação ao jogo, acredita-se que ele é essencial na vida da criança, já que, quando elas jogam, assimilam e podem transformar a realidade.

### 3.2.2 O lúdico no pensamento psicológico de Wallon

Outro teórico clássico que se dedicou ao estudo do lúdico foi Henri Wallon ao estudar a psicogênese do ser humano, quando procurou compreender de que forma este ser se mobiliza e é mobilizado para se constituir como um sujeito social.

Para Wallon (1968), o fator mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas sim o social. O autor nos chama a atenção para o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano e elege a afetividade, intimamente fundida com a motricidade, como desencadeadora da ação e do desenvolvimento psicológico da criança.

Para o autor, a personalidade humana é um processo de construção progressiva, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade

interna e orientada pelo social; e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Wallon enfoca a motricidade no desenvolvimento da criança, ressaltando o papel que as aquisições motoras desempenham progressivamente para o desenvolvimento individual. Segundo ele, é pelo corpo e pela projeção motora que a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio, apoio fundamental no desenvolvimento da linguagem. É a incessante ligação da motricidade com as emoções que prepara a gênese das representações que, simultaneamente, precede a construção da ação à medida que significa um investimento em relação ao mundo exterior.

Para Dantas (1990, p.29), estudiosa das obras de Wallon, “[...] a ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre seus estados íntimos”. Desta forma, o olhar se dirige para a exterioridade postural da criança, em que supõe-se que a sua instabilidade postural se reflita nas suas disposições mentais, dando importantes informações sobre seu estado efetivo.

Em seu livro *A evolução psicológica da criança* de 1986, Wallon apresenta sua concepção sobre o jogo na infância, afirmando que o mesmo faz parte da atividade infantil enquanto esta for livre e espontânea e não faz parte da atividade infantil quando receber fins educativos. Esta ideia é explicada na seguinte afirmação: “Na concepção walloniana, infantil é sinônimo de lúdico. Toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e transforme em meio”. (DANTAS, 1998, p. 113).

Deste modo, ao postular a natureza livre do jogo, Wallon (1968) o define como uma atividade voluntária da criança. Se imposta, deixa de ser jogo, é trabalho ou ensino. O autor rejeita as teorias com pressupostos biológicos e leis evolucionistas para explicar o jogo e apoia-se na superação da dimensão social, na evolução do brincar, da qual ele discorda, enfatizando que a criança está inserida desde o seu nascimento num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa inserção inevitável.

Ao classificar os jogos, Wallon apresenta quatro categorias: 1) jogos funcionais; 2) jogos de ficção; 3) jogos de aquisição e 4) jogos de fabricação.

1) Os jogos funcionais caracterizam-se por movimentos simples de exploração do corpo, através dos sentidos. A criança descobre o prazer de executar as funções que a evolução da motricidade lhe possibilita e sente necessidade de pôr em ação as novas aquisições, tais como os sons, quando ela grita; a exploração dos objetos; o movimento do seu

corpo. Esta atividade lúdica identifica-se com a “lei do efeito”. Quando a criança percebe os efeitos agradáveis e interessantes obtidos nas suas ações gestuais, sua tendência é procurar o prazer repetindo suas ações.

2) Nos jogos de ficção, as atividades lúdicas são caracterizadas pela ênfase no faz-de-conta, na presença da situação imaginária. A imaginação surge com o aparecimento da representação e a criança assume papéis presentes no seu contexto social, brincando de “imitar adultos”, “casinha”, “escolinha” etc.

3) Nos jogos de aquisição, desde que o bebê, “todo olhos, todo ouvidos”, como descreve Wallon (1968), se empenha para compreender, conhecer, imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias começam os jogos de aquisição. Cada idade terá seus jogos de aquisição: discos, canções preferidas associadas a gestos, livros de histórias e álbum de fotografias, dominós, para os menores; mais tarde os jogos de cartas e todos os demais que ajudam a enriquecer o vocabulário e os conhecimentos.

4) Os jogos de fabricação são jogos em que a criança se entretém com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Os jogos de fabricação são quase sempre a causa ou conseqüência do jogo de ficção, ou se confundem num só, quando a criança cria e improvisa o seu brinquedo (a boneca, os animais que podem ser modelados), isto é, transforma matéria real em objetos dotados de vida fictícia.

Para Wallon, a definição da natureza do jogo só é possível a partir do entendimento do que é o jogo para o adulto. A clássica oposição entre o jogo e o trabalho é desenvolvida pelo autor quando apresenta as seguintes indicações para definir jogo:

- a) é, antes de tudo, lazer e se opõe à atividade séria que é o trabalho;
- b) ser considerado oposição ao trabalho não significa a ausência de esforço e energia, alguns jogos exigem muito esforço, como, por exemplo, os jogos esportivos;
- c) nem sempre o jogo tem por objetivo o restabelecimento e equilíbrio entre aptidões desigualmente colocadas à prova: exercícios motores, depois do trabalho intelectual ou distrações intelectuais, depois de um trabalho manual;
- d) jogar é uma ação livremente escolhida, não resultando de qualquer obrigação ou sujeição e não visando qualquer fim utilitário e exterior a si próprio.

Segundo Wallon, a evolução dos jogos, durante o desenvolvimento da criança é marcada pela progressão funcional, enquanto que no adulto caracteriza uma regressão funcional e consentida, “[...] porque o que existe é a desintegração global de sua atividade, face ao real”. (WALLON, 1968, p. 79). O bem-estar que o jogo provoca possibilita vivências habitualmente reprimidas e pressupõe o distanciamento dos hábitos utilitários, das tarefas e



deveres da existência. Desta forma, a existência do jogo subtende repouso, divertimento, restabelecimento de energias e está relacionada à não realização de tarefas impostas.

Outra característica enfatizada por Wallon, na sua abordagem sobre o jogo, se refere à ficção e à imitação. No que tange à ficção, ele comenta:

Introduz-se na vida mental o uso dos simulacros, que são a transição necessária entre o indício, ainda ligado à coisa e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais. Ajudando a criança a transpor este limiar, o jogo desempenha um papel importante na sua evolução psíquica. (WALLON, 1968, p. 85).

Os jogos de ficção, para Wallon, servem como um meio pelo qual as crianças vivenciam as diferentes representações que têm da realidade composta por objetos e pessoas que as cercam. O autor explica que, na evolução dos jogos de ficção, a criança procura reproduzir com maior semelhança a exatidão e a realidade:

Diz-se que a criança não cessa de alternar ficção com a observação. Na realidade, se não as confunde como as vezes parece, também não as dissocia. Ora absorvida por uma ora por outra, nunca se desprende completamente de uma na presença de outra. (WALLON, 1968, p. 89).

De acordo com Wallon, nos jogos de ficção, a criança ainda não consegue “dissociar-se suficientemente” das situações das quais participa, subordinando também a “identidade” das pessoas e as circunstâncias à sua própria identidade.

Nas palavras do autor, esta dificuldade de analisar e diferenciar as relações entre as coisas e as situações se explica pela característica concreta e sincrética do pensamento infantil. Esta característica do pensamento encontra nos jogos de ficção o espaço para se desenvolver, o que contribui significativamente para o desenvolvimento psíquico da criança.

Na concepção walloniana, a imitação, a representação, a duplicidade nas intenções e a relativa liberdade que a criança adquire em relação ao concreto e imediato, tornam-se possíveis graças a sua evolução mental. Já na concepção winnicottiana, a ser desenvolvida no item seguinte, o brincar não é considerado apenas uma atividade simbólica, é mais que isso, é um tempo-espaço de criação e elaboração da realidade subjetiva a objetiva, conferindo um novo universo ao brincar: o da formação do eu e da adaptação à realidade.

### 3.2.3 O lúdico na concepção psicanalítica de Winnicott

Jogo, brinquedo, brincadeiras são palavras-chave na psicanálise da criança na medida em que são consideradas um meio para investigar o desenvolvimento psíquico infantil. De acordo com Brougère (1998), o jogo por si mesmo não foi explicado e analisado pela

psicanálise, no entanto faz parte de um grupo de fenômenos humanos importantes, naquilo que revelam do funcionamento psíquico do homem: o sonho, o jogo, a atividade artística etc.

A comunicação sob a forma de jogo assume, na psicanálise, uma forma involuntária de linguagem, com caráter simbólico, que expressa sentidos e significações específicas para cada criança. O desvelar deste simbolismo revelará como a criança está aprendendo a lidar com certas imposições da realidade social, especialmente as situações traumáticas e indesejáveis.

Desta forma, através do jogo e brincadeiras, a criança poderá simbolizar seus problemas, resolvendo-os em outro contexto. Inicialmente, na tentativa de aplicar métodos analíticos em crianças, os psicanalistas se defrontaram com dificuldades, sendo a mais significativa a impossibilidade de conseguir associações verbais por parte das crianças. Esta dificuldade inicial originou diferentes técnicas que utilizaram os contos, os sonhos, os desenhos e, principalmente, os jogos e os brinquedos como elementos condutores da análise na infância.

Surgiram inúmeros trabalhos importantes, do qual destaco Donald Woods Winnicott, que se encontrou com a psicanálise vindo da Medicina, e foi duplamente na condição de pediatra e psicoterapeuta que fez importantes contribuições à teoria psicanalítica. Em sua obra *O brincar e a realidade*, de 1975, apresentou sua teoria sobre o emprego do jogo e a importância em seu trabalho clínico.

Winnicott (1975) destaca a ausência de uma verdadeira concepção de jogo na literatura analítica. O autor dá início as suas formulações acerca do brincar efetuando um comentário sobre o “uso” dado pelos psicanalistas a tal conceito, afirmando que estes estiveram na maioria das vezes interessados no que poderia ser retirado do conteúdo da brincadeira do que propriamente voltar o interesse ao brincar como uma atividade em si.

Ou seja, sua preocupação não estava voltada em interpretar o que a brincadeira poderia estar querendo dizer, como se existisse algo a ser descoberto. Pelo contrário, ele aponta justamente para a sua realização enquanto experiência real e genuína, de criação e produção conjunta de sentidos. Distingue, deste modo, o substantivo brincadeira do verbo substantivado “brincar”. Este último se relaciona com uma atividade em si, separada e independente da criança que brinca.

Nesta perspectiva, segundo o autor, o brincar não é absolutamente algo da ordem do exclusivo no trabalho com crianças. Para ele, em igual medida, o brincar no trabalho psicoterápico com pacientes adultos se faz presente, muitas vezes, nas formas de escolher as palavras ou no senso de humor.

Winnicott postula que, em termos de localização, o brincar está inscrito em um lugar e num tempo. Contudo, afirma que este lugar não é dentro (tomando seus mais variados sentidos) e tão pouco é fora (não constitui algo da ordem do não-eu, daquilo que é repudiado).

Para dar um lugar ao brincar, o autor postula o que chamou de espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou seja, entre eu e o outro. Acrescenta que este espaço pode variar bastante, a depender das experiências vividas pelo bebê em relação à figura materna. O espaço potencial, em definição, é contrastado com o que se denomina mundo interno e com a realidade externa, concreta. Trata-se justamente de um espaço de construção, constituído neste espaço intermediário entre o eu o outro, entre a mãe e o bebê, pertencente nem a um, nem ao outro, mas vivenciado em parceria. Desta forma,

[...] é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Neste trecho, Winnicott deixa bastante clara sua posição no que se refere ao seu entendimento do que seja o brincar e enfatiza a grande importância atribuída a tal ação conjunta no contexto terapêutico. O autor inicia com uma reflexão acerca da relevância do lugar do brincar no espaço analítico, apontando-o enquanto um modo privilegiado de intervenção psicoterapêutica.

O autor, resumindo os pressupostos fundamentais de sua concepção, afirma:

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é. (WINNICOTT, 1975, p. 59).

Muitas crianças participam de brincadeiras e, no entanto, não estão efetivamente brincando, apenas obedecendo de forma submissa às regras do jogo ou às expectativas dos outros. O brincar, no sentido que Winnicott (1975, p. 50) atribui à palavra, “é uma experiência sempre criativa, uma experiência num continuum espaço-tempo, uma forma básica de viver”. Neste contexto, o emprego da atividade lúdica, na teoria deste estudioso, se distancia do uso corrente em psicanálise. Discordando dessa maneira de utilizar o jogo, desloca o interesse centrado no conteúdo da brincadeira, em benefício do sujeito que brinca.

Conforme o autor, o brincar deve ser investigado como um tema em si mesmo, e não subordinado ao conceito de sublimação dos instintos. O estudioso também apresenta divergências no que diz respeito à relação estabelecida entre jogo e atividade masturbatória,

afirmando que esta se acha totalmente ausente do jogo. Tratando da natureza da excitação atingida pela criança ao brincar, Winnicott distingue a excitação da brincadeira feliz e a brincadeira que excita de maneira compulsiva, expressando um grau de ansiedade insuportável que destrói o brincar.

Ainda segundo o mesmo autor, o brincar é, antes de tudo, uma forma de tratamento, o sintoma manifestado seria a incapacidade de brincar, sendo que “[...] brincar é por si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal”. (WINNICOTT, 1975, p. 74).

O alcance terapêutico do brincar reside na criatividade que permite à criança a descoberta de seu “self”, ou seja, o si mesmo sendo o centro de toda a personalidade. Winnicott, tendo como referência o aspecto criativo da brincadeira, diferencia os jogos organizados das brincadeiras espontâneas, afirmando que estas se encontram muito mais próximas da criatividade e da impulsividade. Destaca, também, que, quando as crianças brincam, pessoas responsáveis devem estar presentes. Porém, quando estas se envolvem nas brincadeiras das crianças, são incapazes de brincar no sentido criativo.

Dos pensadores do século XIX , passando pelas teorias darwinianas da evolução, do movimento da escola nova, e finalmente às teorias psicanalíticas de Winnicott e psicológicas do lúdico e do jogo de Piaget e Wallon, verificamos que o jogo sofreu mudanças significativas, principalmente devido ao surgimento de uma nova imagem social da infância. Desta forma inicia-se a elaboração de métodos próprios para a educação da criança, valorizando seus interesses, necessidades e espontaneidade natural, o que determina uma reavaliação do jogo que aparece como um comportamento intrinsecamente associado à infância, assumindo a função educativa de preservar os princípios da moral e da ética na educação das crianças.

### 3.2.4 O lúdico na teoria sócio-histórica de Vygotsky

A teoria sócio-histórica, desenvolvida por Lev Semynovich Vygotsky, na primeira metade do século XX, contribuiu significativamente para a compreensão do jogo e sua função no desenvolvimento infantil. Nesta teoria, o jogo é considerado uma atividade social humana que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais as crianças recriam a realidade, através de sistemas simbólicos próprios. Assim, o jogo se configura como um espaço privilegiado de interação infantil e de constituição da criança, como um ser humano, produto de história e de cultura.

A partir de suas investigações sobre o desenvolvimento dos processos superiores do ser humano, Vygotsky apresenta estudos sobre o papel psicológico para o desenvolvimento da criança. Ao publicar, em 1933, *O papel do brinquedo no desenvolvimento infantil*, o autor contribui decisivamente para o surgimento de um novo paradigma a respeito da teoria psicológica do jogo. Vale ressaltar que este paradigma contrapõe-se aos modelos vigentes até então e que compreendiam o jogo como natural e biológico.

Vygotsky (1994), ao desenvolver sua concepção sobre o jogo, critica a miopia das teorias que se preocupam apenas com o desenvolvimento intelectual das crianças e não reconhecem o jogo como uma necessidade básica. O autor enfatiza a importância de se investigarem as necessidades, motivações e tendências que as crianças manifestam e como se satisfazem nos jogos, a fim de compreendermos os avanços nos diferentes estágios de seu desenvolvimento. Neste aspecto, é preciso levar em conta que o jogo atende necessidades que se modificam de acordo com a idade. Assim, um jogo que interessa a uma criança de dois anos de idade deixa de ser interessante para outra mais velha.

Esta característica constatada nas necessidades e motivações das atividades lúdicas, nas diferentes faixas etárias, confere ao jogo um importante papel no que se refere ao conhecimento do desenvolvimento infantil.

Ao analisar o comportamento das crianças, Vygotsky ressalta que uma criança pequena apresenta certos desejos que, muitas vezes, não podem ser satisfeitos imediatamente. Por exemplo: a criança quer ocupar o papel da mãe, porém este papel não pode ser satisfeito. Esta peculiaridade do comportamento infantil se acentua na idade pré-escolar. Para resolver as tensões e conflitos dos desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente, a criança recorre a um mundo ilusório, de imaginação, onde os desejos não realizáveis podem se concretizar. O autor denomina este mundo de “brincadeira”.

Caracterizando o brincar da criança como imaginação em ação, Vygotsky elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos. De acordo com o autor, quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária que ultrapassa a dimensão perceptiva-motora do comportamento e ingressa no campo de significado, “[...] a essência do brinquedo é a criação de uma relação entre o campo de significado e o campo de percepção visual, ou seja, entre as situações no pensamento e o campo de percepção”. (VYGOTSKY, 1994, p. 118).

Conforme Vygotsky, esta possibilidade caracteriza um avanço no desenvolvimento infantil, à medida que a criança pequena, que age somente de acordo com seu campo perceptivo imediato, começa a modificar seu comportamento no jogo, substituindo uma ação

real por outra, um objeto real por outro etc. Por exemplo: ao brincar de médico, utilizando um lápis como termômetro, a criança se relaciona com o significado em questão (a idéia de termômetro) e não com o objeto concreto. O lápis serve como representação de uma realidade ausente e permite a criança separar o objeto do significado, assim: “no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas”. (VYGOTSKY, 1994, p. 111).

No brinquedo, o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto, que é relegado a uma posição subordinada. Este mesmo princípio é aplicado às ações reais que também são subordinadas ao campo de significado. Exemplo: quando a criança se coloca no lugar do médico, utilizando o termômetro para medir a temperatura e se imagina cuidando do paciente, ela atribui mais importância ao significado conferido à ação do que à própria ação.

Segundo Vygotsky, o brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra relacionada com o que está sendo representado. Assim, quando a criança brinca de médico, busca agir de modo muito próximo daquele que ela observou nos médicos do contexto real. A criança cria e se submete às regras do jogo ao representar diferentes papéis.

Estas brincadeiras, em que se evidencia uma situação imaginária e as regras estão ocultas, se transformam em brincadeiras com regras claras. Esta modificação se configura na evolução do jogo infantil e se relaciona com o desenvolvimento da criança. Na forma mais desenvolvida das brincadeiras, acrescentamos, entre a situação imaginária e a ação da criança, o objetivo do jogo. Ao jogar, as crianças exigem que sejam consideradas as regras que traduzem o objetivo do jogo.

Outro aspecto enfatizado por Vygotsky se relaciona com o controle dos desejos e impulsos exigidos na brincadeira, em que a cada momento, a criança se vê frente a um conflito. Entre as regras do jogo e seus desejos ao se submeter às regras, evidenciam-se controle e renúncia. O autor explica que este comportamento é um meio para a criança atingir prazer: “Comumente uma criança exerce subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir prazer máximo”. (VYGOTSKY, 1994, p. 119).

Para Vygotsky, a brincadeira se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que fornece uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. O autor destaca que a brincadeira potencializa a criação de uma “zona de desenvolvimento proximal”, que se define como a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um

problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. Vygotsky (1994, p. 117), ressalta que "[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, no brinquedo é como se ela fosse mais do que é na realidade”.

Outro aspecto evidenciado pelo autor, é o papel essencial da imitação na brincadeira, à medida que, inicialmente, a criança faz aquilo que ela viu o outro fazer, mesmo sem ter clareza do significado da ação. À proporção que deixa de repetir por imitação, passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Dessa forma, a imitação não é considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de modelo, uma vez que ao realizá-la, a criança está construindo, em nível individual, o que observou nos outros.

Vygotsky afirma que a imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, uma forma de a criança internalizar o conhecimento externo. É, portanto, na situação do brincar que as crianças colocam questões e desafios além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade na qual interagem. Assim, ao brincarem, constroem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la. Fazendo referência à característica de prazer, presente nas brincadeiras, Vygotsky afirma que nem sempre há satisfação nos jogos, e que quando estes têm resultados desfavoráveis, ocorre desprazer e frustração.

### **3.3 O lúdico como uma possibilidade de ensino nas aulas de Ciências Naturais**

Jogando, os alunos podem trazer para dentro da escola suas casas, seu bairro, sua cidade, seus sentimentos e emoções, suas relações em sociedade, seus desejos, sua lógica, seus gestos. Trata-se de trazer o mundo real para dentro da sala de aula. O jogo permite que as crianças vejam com consciência, por estarem distanciadas, a realidade para compreendê-la.

A importância do lúdico nas aulas de Ciências Naturais se insere neste contexto. O jogo e o brincar servem de elo entre o mundo interior e a realidade externa compartilhada, serve de comunicação com o nível mais profundo. Por isso, jogar e brincar são coisas sérias. Veicula potencialidades, materializa e simboliza conflitos, realiza desejos e é, por isso, meio de fazer conhecimento, de experimentar o desconhecido. O lúdico, através dos jogos e brincadeiras, exprimem sentimentos amorosos e agressivos e, por vias aceitáveis, transforma a agressividade, recriando o mundo, e nele criando o que “não existe”.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará à criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-las às demais produções culturais ou simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática. Brincando, a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus colegas. O jogo cria ordem e é na ordem que

[...] a criança começa com uma situação imaginária, que é uma reprodução da situação real. [...] O brinquedo é muito mais lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. À medida que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente do seu propósito. (VYGOTSKY, 1994, p. 117).

O desenvolvimento da instrução foi almejado com a criação das escolas. Para tanto, ela deveria iniciar-se na infância, tendo, porém, o professor lugar estratégico. Nesta construção, a escola se organizou como uma instituição centrada no professor, que tinha a tarefa de transmitir ao aluno as disciplinas e o conhecimento científico e cultural acumulado. O paradigma principal era o de que o professor ensina a lição e os alunos aprendem. Para a escola, o jogo e o brincar não foram considerados e pouco contribuíram para revelar a importância e o papel das representações simbólicas e lúdicas no contexto mais amplo da realidade escolar.

Desse modo, a escola demonstrava uma concepção passiva de indivíduo, e não houve espaço para a valorização do lúdico articulado com uma concepção de aluno como sujeito ativo. A perspectiva ativa de ensino procura propiciar uma ação educativa articulada com a cultura, meios facilitadores para que os potenciais do aluno possam emergir. Assim, esta concepção se revela como um espaço adequado para valorizar o jogo e o brincar.

O lúdico é inclusivo e essencial para a formação dos alunos e deve ser redimensionado no contexto escolar. É a partir da ação que o aluno desenvolve-se sobre o meio físico e social, e que se formam as estruturas de pensamento. A resolução dos problemas postos nos jogos e brincadeiras implica novas estratégias que promovem o desenvolvimento de novas estruturas mentais.

O ambiente criado pelo jogo é inclusivo, já que pode oferecer a cada aluno a possibilidade de superar suas próprias dificuldades e de desenvolver potencialidades, como também manter o desejo constante de aprender com base em propostas pedagógicas em que o aluno esteja incluído, compreendido, ou participando daquilo que o sistema educacional oferece. Com base nos diferentes estudos que subsidiaram minhas reflexões, destaco o pensamento de que:



[...] o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afasta-lo definitivamente do curso da evolução natural. [...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade. (HUIZINGA, 1996, p. 10).

O brincar está presente na vida humana desde o nascimento e ocupa uma dimensão mais ampla do que pode ser mensurado pelos estudos científicos que primam pela lógica, racionalidade e técnica. Jogar ou brincar são fundamentais na interação do homem com seu meio e com os demais que participam desse meio. Ficam evidentes os processos de aprendizagem promovidos pelo brincar da criança, bem como continuam presentes os benefícios do brincar – caracterizado principalmente pelos jogos – nas interações sociais que o homem continua mantendo por toda a sua vida.

Com relação ao jogo junto aos processos de interação e aprendizagem da criança na escola, ressalta-se que:

As contribuições do jogo no desenvolvimento integral indicam que ele contribui poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões do jogo estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo que a afetividade constitui a energia necessária para a progressão psíquica. (NEGRINE, 1994a, p. 19).

No desenvolvimento das atividades lúdicas, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que parece ser. Ao jogar e brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem. Sendo assim, elas transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais joga e brinca.

Nota-se que, ainda hoje, em muitas escolas os professores não compreenderam que o lúdico é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, não só como fonte de prazer, mas também de conhecimento. Nos jogos e brincadeiras, o aluno compreende, encena e reinventa a realidade, utilizando regras de comportamentos socialmente construídas e transmitidas. Resgatar o aspecto lúdico significa contribuir para que a escola priorize a liberdade de expressão e criação, tão fundamentais para a formação de um cidadão crítico.

De acordo com Freire, a escola, enquanto instância social, tem que diversificar e descentralizar as ações educativas, passando a utilizar outros meios disponíveis na comunidade, optando por outras possibilidades de experiências na educação. E, principalmente, possibilitar um ensino pautado na vida cotidiana, ou seja, “[...] discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]” (FREIRE, 2000, p. 33), e que a escola não seja entendida simplesmente como palco de práticas mecanizadas e rígidas, pois ela contém uma multiplicidade de potencialidades.

Segundo Freire (2000, p. 33), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Cabe, portanto, à educação a tarefa não só de transmitir conhecimentos, mas principalmente esperança. Conforme o autor, devemos “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Nesta linha de pensamento, deveríamos aproveitar a experiência que os alunos têm.

O lúdico na escola, no ensino de Ciências Naturais e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>5</sup> - PCNs, tem sofrido nos últimos anos inúmeras propostas de transformação, com o objetivo de melhorar as condições de formação dos alunos. Até os anos 60, por exemplo, o ensino de Ciências Naturais havia passado por uma longa fase em que a ciência era apresentada como neutra, e a verdade científica tida como inquestionável. Aos professores, cabia a transmissão do conhecimento, por meio de aulas expositivas, e aos alunos a reprodução das informações. Nos anos seguintes, valorizou-se a participação do aluno no processo de aprendizagem do método científico através de atividades práticas de laboratório.

Na década de 70, a crise econômica mundial e os problemas relacionados com o desenvolvimento tecnológico fizeram surgir, no ensino das Ciências Naturais, um movimento pedagógico que ficou conhecido como Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS. Essa tendência no ensino é importante até os dias de hoje, pois leva em conta a estreita relação da ciência com a tecnologia e a sociedade, aspectos que não podem ser excluídos de um ensino que visa formar cidadãos.

Também nesta década iniciaram-se as primeiras *Feiras de Ciências* no Brasil, que serviram para familiarizar os alunos e a comunidade escolar com os materiais existentes nos laboratórios, antes quase inacessíveis e, portanto, desconhecidos na prática. A fase seguinte já retrata a utilização de aparelhos para fins demonstrativos, como repetições dos livros textos ou das poucas experiências realizadas em sala de aula ou laboratórios.

O movimento de CTS começa a tomar um novo e importante rumo a partir de meados de 1960 e início dos anos 1970, como resposta ao crescimento do sentimento generalizado de que o desenvolvimento científico e tecnológico não possuía uma relação linear com o bem-estar social, como se tinha feito crer desde o século XIX. O sonho de que o avanço científico e tecnológico geraria a redenção dos males da humanidade estava chegando ao fim, por conta da tomada de consciência dos acontecimentos sociais e ambientais associados a tais atividades. Tanto na América do Norte quanto na Europa, o movimento CTS surge como uma

---

<sup>5</sup> Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** - PCN - são referências para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação (MEC). Têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos Estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino.

reconsideração crítica do papel da ciência e da tecnologia na sociedade, embora com orientações distintas.

Desde seu início, o movimento CTS seguiu três grandes direções que se complementam: no campo da pesquisa, como alternativa à reflexão acadêmica tradicional sobre a ciência e a tecnologia, promovendo uma nova visão não-essencialista e socialmente contextualizada da atividade científica; no campo das políticas públicas, defendendo a regulação social da ciência e da tecnologia, promovendo a criação de mecanismos democráticos facilitadores da abertura dos processos de tomada de decisão sobre questões de políticas científico-tecnológicas; e, no campo da educação, promovendo a introdução de programas e disciplinas CTS no ensino médio e universitário, referidos à nova imagem da ciência e da tecnologia, que já se estende por diversos países (na Europa, na América Latina, e nos EUA).

Conforme Auler, tratando especificamente no ensino de Ciências Naturais, o enfoque educacional do CTS objetiva promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com as aplicações tecnológicas e os fenômenos da vida cotidiana e abordar o estudo daqueles fatos e aplicações científicas que tenham uma maior relevância social; abordar as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da tecnologia e adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico. (AULER, 1998, p. 2).

A concepção CTS para o ensino de Ciências Naturais, de acordo com Santos, aponta para um ensino que ultrapasse a meta de uma aprendizagem de conceitos e de teorias relacionadas com conteúdos canônicos, em direção a um ensino que tenha uma validade cultural, para além da validade científica. Tem como alvo ensinar a cada cidadão comum o essencial para chegar a sê-lo de fato, aproveitando os contributos de uma educação científica e tecnológica. (SANTOS, 1999, p. 3).

Esta mesma autora identifica um movimento de “reconceptualização” do ensino de Ciências Naturais, a partir de 1980, que, embora possua diferentes tipos de propostas, corresponde a uma tomada de consciência de alguns fatores, a saber: necessidade de se rever as idealizações em torno da natureza da ciência de modo a se utilizar a história da ciência; valorização dos debates centrados em acontecimentos técnico-científicos decisivos que ocorrem no decorrer da vida dos estudantes; reconhecimento dos impactos (ambiental, social e moral) que os desenvolvimentos tecnológicos têm na atualidade; importância do diálogo entre os diferentes saberes que circulam na escola. (SANTOS, 1999, p. 23).

Nos anos 80, a atenção passou a ser dada ao processo de construção do conhecimento científico pelo aluno. Inúmeras pesquisas foram realizadas nesse campo e o modelo de

aprendizagem passou por mudanças conceituais de diferentes correntes construtivistas, e é hoje bem aceito pela maioria dos pesquisadores. No entanto, lembram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Esse modelo tem merecido críticas que apontam a necessidade de reorientar as investigações para além das pré-concepções dos alunos. Não leva em conta que a construção de conhecimento científico tem exigências relativas a valores humanos, à construção de uma visão de Ciência e suas relações com a Tecnologia e a Sociedade e ao papel dos métodos das diferentes ciências. (BRASIL, 1998, p. 23).

A partir dos anos 90, penso que as preocupações dos que investigam novos caminhos para o ensino de Ciências Naturais não está na simples superação da mera descrição de teorias e experiências científicas, nem na visão de que o conhecimento é algo que se constrói. Este último é um ponto relevante e fonte de importantes trabalhos acadêmicos, porém tem apresentado visível desgaste como campo de pesquisa. As atenções da educação estão hoje basicamente voltadas para a ideia de cidadania e para a formação de professores com novos perfis profissionais, mestres em condições de trabalhar com uma visão interdisciplinar da ciência, própria das múltiplas formas de se conhecer e intervir na sociedade.

Concordo com os PCNs, quando afirmam que “[...] a abordagem dos conhecimentos por meio de definições e classificações estanques que devem ser decoradas pelo estudante contraria as principais concepções de aprendizagem humana [...]”. (BRASIL, 1998, p. 26). Basicamente, o ensino de Ciências Naturais está fazendo com que os alunos adquiram conhecimento através da transmissão verbal ou escrita. Os PCNs complementam ao descrever que “a memorização de conteúdos debatidos e compreendidos pelo estudante é completamente diferente daquela que se reduz à mera repetição automática de textos cobradas em situação de prova”. O conhecimento não discutido e refletido é desta forma, aceito passivamente e o ensino caracteriza-se por um estímulo artificial, através de provas escritas, em que a avaliação é feita por notas, a partir de aulas expositivas com noções soltas.

Caniato (1991, p. 46) nos faz refletir sobre o desinteresse dos alunos à medida que avançam na escolaridade, “[...] é notória a curiosidade natural de quase todas as crianças pelas coisas da natureza. É muito raro quem não goste de saber ou não se interesse por descobrir como funcionam as coisas e os bichos: a natureza”. É verdade que na maioria das vezes as aulas são abordadas através de temas ou aspectos que não podem interessar os alunos. “Frequentemente ela é apresentada em forma de memorização de coisas irrelevantes”, complementa o autor.

Assim, segundo os PCNs,

[...] o estudo das Ciências Naturais de forma exclusivamente livresca, sem interação direta com os fenômenos naturais ou tecnológicos, deixa enorme lacuna na formação

de estudantes. Sonega as diferentes interações que podem ter com seu mundo, sob orientação do professor. Ao contrário, diferentes métodos ativos, com a utilização de observações, experimentação, jogos [...]. (BRASIL, 1998, p. 27).

A aprendizagem resultante do jogo ou das brincadeiras com o objeto de estudo é uma experiência que dificilmente cai no esquecimento, daí a importância do lúdico nas aulas de Ciências Naturais. Muito se tem falado da importância do lúdico e pouco tem sido feito em relação ao desenvolvimento deste nas escolas. A citação abaixo aborda claramente esta questão:

A exploração do aspecto lúdico é uma das técnicas que pode facilitar a elaboração de conceitos, desde que acompanhada de subsídios para a interpretação do jogo. Cada jogo deve-se levar em conta as habilidades que se pretende desenvolver - estímulo à memória, capacidade de transferência de conceitos já apreendidos, análise e interpretações de situações-problema, relacionamento de situações – enfim, para se chegar a um objetivo. (SONCINI, 1991, p. 68).

Para utilizar o jogo no ensino de Ciências Naturais, o professor pode explorar o que ele oferece como estrutura e relacioná-lo com os conteúdos escolares. Os jogos podem permitir que os alunos pensem sobre os desafios propostos em termos das possibilidades de solução. No âmbito das aulas de Ciências Naturais, os jogos não constituem recursos de uso freqüente, entretanto ganham respaldo maior através dos estudos sobre sua utilização, como também vem crescendo o número de jogos propostos para o ensino específico de conceitos ou processos biológicos.

Ainda segundo os PCNs:

[...] nos primeiros ciclos, por meio de diferentes atividades, os estudantes conhecem fenômenos, processos, explicações e nomes, debatendo diversos problemas e organizando várias relações. É uma aprendizagem, muitas vezes lúdica, marcada pela interação direta com os fenômenos, os fatos e as coisas”. (BRASIL, 1998, p. 29).

O lúdico ao fazer parte integrante do programa curricular do professor de Ciências Naturais, torna-se um recurso didático-pedagógico no processo de ensino, e não simplesmente como recurso de última hora, pois, por meio dos jogos e brincadeiras, os alunos conseguirão assimilar diversas situações que de outra forma pareciam complexas.

Caniato nos alerta para o fato de que não podemos nos esquecer que a aquisição do conhecimento pode envolver o aspecto lúdico, principalmente na questão do brincar de descobrir e de saber. E que a aquisição do conhecimento pode e deve ser acompanhada também do prazer de descobrir. Segundo o autor “Aprender não tem que ser uma coisa chata”. (CANIATO, 1991, p. 47).

Constatando a necessidade de uma mudança do ensino atual da Ciências Naturais, principalmente quando ela é desenvolvida metodologicamente através de aulas informativas e

expositivas, com tema irrelevantes, pode-se optar pelo lúdico como uma forma alternativa desta possível mudança, por ser um ensino dinâmico, que pode ser voltado para o desenvolvimento da criticidade do aluno, contribuindo para a sua formação em vista de um conteúdo útil para a sua vida.

#### **4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS**

Preocupado com a excessiva valorização dada às aulas expositivas e de memorização de conteúdos, descontextualizadas das vivências do aluno, dificultando a construção de conhecimento, resultando em aulas monótonas e desinteressantes, apresento a proposta metodológica da Ecorrecreação. Com a intenção de auxiliar na reversão desse processo, esta proposta metodológica pretende demonstrar que através da ludicidade, da criatividade, da contextualização dos assuntos e da aplicabilidade prática dos conhecimentos poderemos tornar as aulas mais interessantes, alegres, prazerosas e úteis na construção do conhecimento.

Com o propósito de fortalecer as experiências já existentes na educação proponho a metodologia da Ecorrecreação, em que o ensino não seja centrado unicamente na figura do professor, tendo este último a missão de ser um facilitador das informações necessárias para que os alunos aprendam. Desta forma, acredito que ensinar não é somente transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Nessa perspectiva, é necessário ir além, motivar os educandos para que sejam mais ousados, curiosos, criativos e participativos. Educar não é apenas repetir palavras, é transformar a informação em conhecimento, em experiência, estimulando a reflexão.

Tendo a intenção de desenvolver uma proposta metodológica de ensino que realmente atingisse os objetivos educacionais – estimulando o interesse, a participação e a reflexão dos alunos – proponho a Ecorrecreação, com base na minha própria formação acadêmica das Licenciaturas em Ciências Biológicas e Educação Física, na formação continuada em Psicomotricidade Relacional, como também através das participações em cursos, seminários e congressos. Considerando, também, a minha experiência profissional de atuação nestas áreas de ensino em escolas municipais, estaduais, uma federal e uma fundação.

Na seqüência do capítulo descrevo passo a passo a experiência da proposta metodológica da Ecorrecreação, objetivos, procedimentos e desenvolvimento através de exemplos de atividades, que abordaram os conteúdos da disciplina de Ciências Naturais,

utilizando uma metodologia que estimulasse o interesse dos alunos na resolução de problemas.

A Ecorrecreação não é um novo método de ensino, é uma proposta metodológica que tem como concepção a utilização do lúdico como instrumento motivador da aprendizagem, contextualizada através da participação ativa, alegre e prazerosa dos alunos. Igualmente, pretende-se, através desta proposta, descrita a seguir passo a passo, estimular a curiosidade inata dos alunos para as aulas de Ciências Naturais, tornando-os automotivados, já acreditando que em nenhum momento o aprendizado deva-lhes parecer doloroso ou entediante.

Nesta proposta estimei a participação dos alunos nas aulas de Ciências Naturais na EMEF Pres. Tancredo Neves, no ano de 2007 e na EMEF Maria Quitéria, no ano de 2008, na cidade de Novo Hamburgo/RS. Como professor, coube a mim planejar e dirigir as atividades Ecorrecreativas, com o objetivo de desencadear o esforço de ação e reflexão dos alunos, procurando garantir uma aprendizagem efetiva. Desta forma, estimei o aluno a pensar, propondo atividades para o descobrimento e construção de suas idéias sobre o mundo em vez de fornecer informações prontas.

Vygotsky (1995) aponta que construir conhecimento implica numa ação partilhada e mediada entre os sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando conseqüentemente as capacidades individuais. As relações sociais se convergem em funções mentais.

A proposição da educação, tendo a linguagem como principal elemento mediador no processo educacional, traz como idéia a centralidade do diálogo na ação pedagógica. Acredita na arte do diálogo, na contraposição de idéias que leva a outras idéias. Na teoria de Vygotsky, fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas envolvidas.

De acordo com Vygotsky, são estreitas as relações que ligam o pensamento humano à linguagem, uma vez que os significados das palavras, que são construídos socialmente, cumprem tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que permite a reconstrução do real ao nível do simbólico. Essa reconstrução representa a condição de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos de pensamento, que possibilitam a elaboração de sistemas explicativos da realidade. Do mesmo modo, essa dupla função permite a comunicação da experiência individual e coletiva. Assim o autor conclui que:



A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. [...] As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKY, 1995, p. 131-132).

A noção da construção do conhecimento, segundo Vygotsky tem ponto de partida e de chegada nos conhecimentos espontâneos, do qual o autor indica o conhecimento científico como ponto de chegada.

Para Vygotsky, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento remete ao entendimento da relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos da criança. Para ele, o aprendizado se dá tanto na direção ascendente quanto na descendente. Na ascendência, o vetor indica a ação dos conceitos espontâneos, abrindo caminho para os conceitos científicos, enquanto na descendência indica a influência dos conceitos científicos sobre o conhecimento cotidiano, fornecendo as estruturas para o desenvolvimento ascendente do mesmo, sempre numa relação dialética.

Assim, o conhecimento, tanto o científico quanto o cotidiano, é produção cultural. Os conteúdos da experiência histórica do homem não estão consolidados somente nas coisas materiais, mas, principalmente, nas formas verbais de comunicação produzidas entre os homens. É através da linguagem que se dá a interiorização dos conteúdos, pois ela faz com que a natureza social das pessoas se torne também sua natureza psicológica.

Desta forma, o processo cultural assume-se fortemente como o cerne de entendimento do significado dos objetos de aprendizagem. Ao adotar uma concepção de que o conhecimento provém da ativação das estruturas cognitivas dos sujeitos educacionais, mas se produz nos processos intersubjetivos e dialogais que acontecem na prática escolar, o referencial pós-crítico de currículo indica que os ensinamentos da escola, além de científicos, são também sociais e culturalmente construídos.

No currículo pós-crítico, o conhecimento desloca-se do sujeito individual para os processos coletivos e a diversidade humana torna-se uma referência básica para a prática curricular, manifestando-se através da linguagem e da comunicação. Nesta perspectiva, o currículo questiona os aspectos pedagógicos que possam atribuir um sentido uniformizador, estático, definitivo e individualista ao conhecimento, baseando-se, antes, nas relações de interação, de cooperação, de parceria, de negociação e de conflitos. Além disso, inclui como objetos de conhecimento temáticas que fazem parte da atualidade, incorporando questões

pouco ou não trabalhadas no âmbito do currículo tradicional, tais como etnia, raça, gênero, classe, sexo, nas suas relações com a cultura.

Nesta visão pós-crítica do currículo, a escola torna-se um lugar de diversidade das formas, onde perpassa a necessidade pelo respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferenças. Considero que, a partir da realidade de minhas atividades pedagógicas, o ensino está longe de uma compreensão mais aproximada do que seja um currículo pós-crítico, e as possibilidades onde leve em consideração a diversidade nele. Diante disso, significa refletir que a escola tem contribuído com a sociedade na construção de modelos de comportamento social, porém,

[...] um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (SILVA, 1999b, p. 88).

Assim, um currículo pós-crítico não se limita apenas em ensinar o respeito e a tolerância, ele pode superar um currículo em que o poder torna-se descentralizado. Nessa perspectiva, as teorias pós-críticas do currículo não se restringem à análise do poder no campo das relações econômicas do capitalismo, o poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrado na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Com a intenção de abordar a diversidade cultural e étnica, motivando os alunos nas aulas, desenvolvi atividades e jogos com objetivos definidos, para trabalhar os conteúdos programáticos da disciplina de Ciências Naturais, utilizando uma proposta metodológica que estimulasse a participação e o interesse dos alunos na resolução de desafios. Através das atividades e jogos criei, condições adequadas à aprendizagem, que foram decisivas tanto para a construção/reconstrução de conhecimentos, quanto para a mobilização de diversas competências cognitivas.

Interessado em desenvolver aulas participativas e motivadoras, encontrei na proposta da Ecorrecreação uma importante metodologia, que pode contribuir para o interesse dos alunos com a disciplina, visto a participação destes nas atividades. Claro que as atividades de cunho lúdico não acabariam com toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas poderiam auxiliar na busca de melhores resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças. Estas atividades seriam mediadoras de avanços e contribuiriam para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável para o ensino e para a aprendizagem.

Utilizei a proposta metodológica da Ecorrecreação para introduzir, sistematizar e preparar o aluno para aprofundar os itens já trabalhados. As atividades foram escolhidas e preparadas com cuidado para levar o estudante a adquirir conceitos da área das Ciências

Naturais. Utilizei as atividades e os jogos não como instrumentos recreativos na aprendizagem, mas como facilitadores, colaborando para trabalhar a favor do desenvolvimento do interesse em relação ao conteúdo abordado nas aulas.

Ao ensinar Ciências Naturais, no intuito de melhorar o raciocínio científico, o qual estimulasse o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, coube a mim procurar uma alternativa para aumentar a motivação para a aprendizagem, que desenvolvesse a autoconfiança, a organização, a concentração, a atenção, o raciocínio lógico-dedutivo, a socialização e, também, aumentar as interações do indivíduo com os colegas. No conceito da proposta metodológica da Ecorrecreação, as atividades, convenientemente planejadas, foram recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento.

#### **4.1 Trajetória pessoal na elaboração da proposta metodológica da Ecorrecreação**

Resgatar o início de como tudo começou fez com que eu relembresse desde a minha primeira leitura em uma revista específica da área, em 1996, sobre o assunto, até o último trabalho apresentado em um Seminário Municipal de Alfabetização em Novo Hamburgo/RS, em 2008, sobre a Ecorrecreação, para um público de mais de trezentos professores. Também reforçou o meu interesse pelo assunto as leituras e participação em eventos como seminários, congressos, oficinas e cursos. Neste processo considero os artigos escritos por mim, em que proporcionaram um aprofundamento teórico e prático da proposta metodológica, a fim de tornar as minhas aulas mais atrativas e interessantes aos alunos, proporcionando um ensino crítico social de conteúdos, com a intenção de preparar os alunos para o mundo em que vivem, tornando-os seres críticos conscientes das contradições existentes na sociedade da qual fazem parte.

Nossa atual sociedade caminha rumo a uma educação inclusiva e diante do atual contexto social dinâmico o ato educacional exige uma atitude programada daquele que educa. Um verdadeiro ato educacional, para que alcance o seu objetivo de formar um cidadão autônomo, competente e crítico, não pode se limitar a uma simples relação de ensino-aprendizagem. É necessário ter vontade de incidir ou intervir no processo de aprendizagem do aluno, refletindo numa série de decisões de ordem pedagógica, que envolva todo o processo educativo desde a elaboração do currículo, até as práticas escolares da sala de aula. Assim, a atividade de ensino-aprendizagem é conjunta, articulada, e determinada pela interação entre os envolvidos e a partir do social. Foi pensando neste contexto que Freire criticou a educação

bancária, onde o professor deposita os conhecimentos nos alunos e conduz os alunos à memorização mecânica dos conteúdos. Desta forma:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2002, p. 58).

Defende Vygotsky que toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se defronta na escola decorre sempre de fatos anteriormente vividos; o que o leva à conclusão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão relacionados desde o nascimento da criança. Nesse sentido, o processo de aprendizagem se iniciaria muito antes de a criança frequentar a escola. Ressalta o autor, ainda, que o aprendizado escolar, ou melhor, o aprendizado sistematizado produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Afirma ele que:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (VYGOTSKY, 2001, p. 456).

A proposta metodológica da Ecorrecreação pretende “derrubar a cerca” do isolamento entre o aluno e o mundo, deixando de ser uma ilha isolada de um mundo onde o aluno é preservado dele mesmo, para uma escola sem barreiras e contextualizada com a própria realidade da comunidade onde esta se insere. Ao abrir a escola do isolamento do mundo e da vida, busca-se a participação e o pensamento crítico, onde a educação torna-se um ato de produção, de reconstrução do saber de uma prática de liberdade, afirmando a politicidade do conhecimento conforme os pressupostos de Freire, Vygotsky e do currículo pós-crítico.

Vygotsky critica o ensino direto da velha escola, dizendo que este extirpa toda dificuldade do pensamento da criança, e esta tendência a facilitar contraria os mais básicos princípios educativos. Afirma ele que:

[...] até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação. (VYGOTSKY, 2001, p. 452).

Assim, ao ingressar no curso de graduação em Ciências Biológicas, paralelamente ao curso de Educação Física, pude ler o mundo e compartilhar a leitura do mundo lido; a

educação como ato de produção, de reconstrução do saber, como prática de liberdade, afirmando a politicidade do conhecimento já que estes são pressupostos pertinentes aos dois autores citados anteriormente.

A fim de descrever como tudo começou, através de um breve resgate histórico pessoal, recordo que o primeiro contato que tive com o lúdico no ensino de Ciências Naturais, foi em 1996, com a leitura do capítulo *Educação Ambiental: uma vivência integradora*<sup>6</sup>, da Professora Ms. Flora Zeltzer. Este primeiro contado com o assunto me fez ver uma grande possibilidade de explorar e estudar sobre a utilização do lúdico como metodologia de ensino. Ao ler as sugestões de atividades lúdicas propostas pela autora e desenvolvidas em escolas do município de Igrejinha/RS, utilizando uma metodologia dinâmica e não conteudista, num trabalho prático, prazeroso e consciente, senti-me instigado a estudar e a pesquisar esta área.

Na continuidade desta trajetória, ao ler alguns trabalhos sobre o assunto, como por exemplo o artigo *Ecologia através do lúdico*<sup>7</sup>, o qual apresenta uma atividade que pretendia levar o aluno a compreender a dinâmica das relações alimentares entre os seres vivos através de um jogo, notei que esta área demandava estudos mais aprofundados para que realmente a metodologia fosse empregada como uma forma procedimental de ensino.

Já com o artigo *O Valor Educativo do Jogo no Ensino de Ciências Biológicas*<sup>8</sup>, pude ter um contato mais aprofundado sobre a função educativa do lúdico e sobre a sua utilização na aprendizagem. Este artigo possibilitou-me diferentes reflexões da relação entre jogo, ensino e escola, e principalmente da utilização do jogo como estratégia de ensino na construção do conhecimento. Indicou também às funções do jogo, sendo uma lúdica, que proporciona prazer; e uma função educativa, que ensina algo.

Ao cursar a disciplina Recreação I, do curso de Educação Física, tive contato com o livro *Ecojuegos: jogos y actividades para todos los que aman la vida*<sup>9</sup>, apresentado pelo professor da disciplina. Um livro que, segundo o próprio autor, é destinado para todos que amam a vida e que desejam modificar hábitos e atitudes que prejudicam o nosso planeta. A obra apresenta jogos, atividades recreativas e canções sobre ecologia, onde pude verificar o quanto ainda podemos explorar e criar neste campo.

No ano de 1999, comecei a participar de eventos que abordassem o tema, como por

---

<sup>6</sup> AVELINE, Carlos Cardoso. **O verde na escola**. São Leopoldo: UPAN, 1996.

<sup>7</sup> LIMA, Valderez Marina do Rosário. *Ecologia através do lúdico*. **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 51, p. 20-23, jul/set, 1997.

<sup>8</sup> FERREIRA, Marcilene Alves. *Valor Educativo do Jogo no Ensino de Ciências Biológica*. Ijuí, n. 27, jan/mar, 1998.

<sup>9</sup> VILA, Leonor. **Ecojuegos: jogos y actividades para todos los que aman la vida**. Buenos Aires: Editorial Bonum, 1992.

exemplo a Oficina de Jogos de Educação Ambiental, no III Seminário Regional de Educação Ambiental da Bacia dos Sinos, organizado pelo Comitesinos, sendo este meu primeiro curso em que foram abordados os jogos em educação ambiental, no qual pude vivenciar na prática as atividades sugeridas, como Teia na Mata, Caça Ecológica, Ache seu parceiro e Cadeia de Contaminação, abordando questões como as características da floresta de araucária, apreciação do ambiente natural, identificação de animais e contaminação por agrotóxicos.

No cumprimento dos estágios curriculares supervisionados, para a obtenção do título de licenciado em Educação Física, no ano de 1999, cursei a disciplina Prática de Ensino em Nível Fundamental – etapa I, na Escola Amigos do Verde, em Porto Alegre/RS, já que a mesma apresenta uma proposta inovadora com a ecologia sustentável, proporcionando a aprendizagem integral do indivíduo. Através de uma proposta pedagógica preocupada com um ser mais criativo, reflexivo, autônomo e solidário, vivenciei diferentes atividades como agroecologia, artes recicladas, culinária naturalista e atividades com a natureza em geral.

Como monitor do Programa Esporte Integral – PEI, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, no ano de 2000, elaborei e apliquei o projeto “Educação Ambiental: jogos lúdicos, circuito ecológico e trilhas de interpretação ambiental”, no núcleo do Parque dos Trabalhadores, com as crianças participantes do mesmo, quando desenvolvi atividades e vivências lúdicas que abordaram questões como a problemática do lixo, a poluição da água, a fauna e flora local.

Na condição de acadêmico em Educação Física e Ciências Biológicas da UNISINOS, orientado pela Profa. Dra. Rosane Maria K. Molina, elaborei o trabalho “Os jogos de filó: uma manifestação lúdica da imigração italiana na serra gaúcha”<sup>10</sup>, proporcionando um aprendizado significativo na minha trajetória em elaboração de trabalhos científicos, e um aprofundamento importante sobre a ludicidade como meio de reconstrução de um mundo cultural, e fortalecimento dos valores e princípios identitários dos imigrantes italianos.

Ao ingressar no curso de especialização em Psicomotricidade Relacional em 2002, do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, tendo o Professor Dr. Airton Negrine como coordenador e ministrante de diferentes disciplinas, aprofundei meus estudos sobre o jogo e a ludicidade como instrumento pedagógico. No ano seguinte, tive acesso ao trabalho de conclusão, *Ludicidade na Educação Ambiental como fator de interdisciplinaridade e*

---

<sup>10</sup> Trabalho apresentado no VII Congresso de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, no período de 29 de maio a 01 de junho de 2000, em Gramado/RS na condição de apresentador de pôster. Assim como, apresentado no Exponha-se 2000 – Semana de Pesquisa e Iniciação Científica, no período de 16 a 20 de outubro de 2000, na UNISINOS na condição de apresentador oral e de pôster.

*sensibilização*<sup>11</sup>, apresentando importantes discussões sobre o tema, indicando atividades a serem desenvolvidas e sugerindo um banco de referências sobre o assunto para os interessados.

Ao ler o livro *Brincar e Aprender com a Natureza*<sup>12</sup>, obtive um importante guia de atividades, verifiquei que o autor procura a recuperação do amor e do respeito à natureza através de jogos e brincadeiras de conscientização, fazendo com que as crianças entendam e gravem mais na memória os conceitos através da experiência direta e pessoal. Cornell apresenta significativas sugestões para transmitir os ensinamentos, como por exemplo ensinar menos e compartilhar mais, no sentido de não se deter muito em explicações teóricas complexas e compartilhar mais os sentimentos com as crianças; ser receptivo, sensível e suscetível aos sentimentos e ao estado de espírito da criança, ampliando os interesses dela; e, por fim, um clima de alegria deve prevalecer durante a experiência.

Já ao ler o livro *Ensinando a Criança a Amar a Natureza*<sup>13</sup>, destaco o quanto ele foi importante na minha trajetória, primeiramente por ser nacional, uma raridade nesta área, e principalmente por buscar uma formação voltada à harmonia, ao respeito e à construção de uma participação crítica e ativa na sociedade através das atividades lúdicas, embora o foco sejam atividades junto à natureza. No capítulo “Aplicando”, os autores apresentam jogos, histórias e dramatizações para transmitir a mensagem efetiva que desejam. Através de desafios na natureza motiva-se as crianças e introduzem-se o assunto e conceitos a serem desenvolvidos.

Como professor concursado do município de Estância Velha, lotado na EMEF José de Alencar, local da Estação Ecológica, desenvolvi um importante trabalho, denominado “Jogando, aprendendo e ensinando na educação ambiental”<sup>14</sup>, com os alunos da rede municipal através do lúdico na educação ambiental.

Como resultado deste trabalho, desenvolvi um curso de extensão para alunos do Magistério, intitulado “Ecorrecreação: atividades lúdicas no ensino de Ciências Naturais”<sup>15</sup>, no qual abordei teoricamente as características, o histórico e a importância do lúdico no

---

<sup>11</sup> CORNÉLIUS, Adriana Roveda. **Ludicidade na Educação Ambiental como fator de interdisciplinaridade e sensibilização**. Canoas: UNILASALLE, 2003. Trabalho de Conclusão - Programa de Pós-Graduação de Especialização em Educação Ambiental.

<sup>12</sup> CORNELL, Joseph. **Brincar e aprender com a natureza**. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

<sup>13</sup> DOHME, Vânia; DOHME, Walter. **Ensinando a criança a amar a natureza**. São Paulo: Informal Editora, 2002.

<sup>14</sup> Trabalho apresentado na forma oral no III Congresso Internacional de Educação, da UNISINOS no período de 3 a 5 de setembro em 2003.

<sup>15</sup> Curso de 40 horas ministrado à alunos do Magistério da Escola Estadual 25 de Julho, de Novo Hamburgo/RS, no ano de 2007, como critério de aprovação na disciplina Prática de Ensino IV, do Curso de Ciências Biológicas da UNISINOS.

ensino. Também desenvolvi jogos e atividades com os participantes, demonstrando a aplicabilidade do mesmo no ensino de Ciências Naturais.

Na sequência, no mesmo ano, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Ciências Biológicas, abordei a proposta metodológica da Ecorrecreação na elaboração do trabalho de conclusão do curso, intitulado *O lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos dizeres e fazeres dos professores de Ciências Naturais que atuam no terceiro ciclo do ensino fundamental*, orientado pelo Professor Ms. Jackson Muller. Através de uma pesquisa qualitativa, utilizando o instrumento de coleta de informações do questionário, pesquisei professores da rede municipal, estadual e privada de ensino do município de Novo Hamburgo/RS sobre a importância do lúdico no ensino.

Ainda no ano de 2007, ministrei o curso “Ecorrecreação: com a natureza se aprende brincando”<sup>16</sup>. Participaram deste evento acadêmicos e profissionais da área, quando apresentei a proposta metodológica desenvolvida na EMEF Pres. Tancredo Neves, de Novo Hamburgo/RS, proporcionando debates e discussões a respeito da importância do uso do lúdico como instrumento pedagógico.

Neste ano também apresentei o trabalho “Ecorrecreação: com a natureza se aprende brincando”<sup>17</sup>, em um evento internacional, possibilitando uma importante discussão com colegas de outras áreas da educação, auxiliando positivamente na consolidação de um marco teórico sobre o tema da ludicidade e do jogo no ensino como ferramenta educacional.

Um importante momento nesta trajetória foi a publicação do trabalho na forma de artigo em uma revista da área da educação, intitulado “Ecorrecreação para saber preservar o meio ambiente”<sup>18</sup>, trabalho apresentado no item 4.2.1 desta dissertação através de exemplos

das atividades desenvolvidas. Neste artigo relato a experiência desta proposta metodológica, descrevendo os procedimentos adotados para ensinar conteúdos da área das Ciências Naturais através do lúdico e do brincar. Entre as atividades descritas apresento jogos que abordam temas como a poluição do Arroio Pampa, vida animal, vida vegetal, meio ambiente e corpo humano. Esta proposta metodológica foi planejada, avaliada e desenvolvida nas séries iniciais do ensino fundamental, na EMEF Pres. Tancredo Neves, no ano letivo de 2007.

---

<sup>16</sup> Trabalho apresentado na forma de oficina, na XI Reunião Acadêmica da Biologia da UNISINOS – RABU, no período de 16 a 18 de Outubro de 2007.

<sup>17</sup> Trabalho apresentado na forma oral no V Congresso Internacional de Educação da UNISINOS no período de 20 a 22 de Agosto de 2007.

<sup>18</sup> LUCCHINI, Marlon Luis. Ecorrecreação para saber preservar o meio ambiente. **Revista do Professor**. n. 94, p. 41-47, abr/jun, 2008.



No ano de 2008, dando continuidade à proposta metodológica da Ecorrecreação, planejei e apliquei na EMEF Maria Quitéria, do município de Novo Hamburgo/RS, o projeto, experiência esta descrita no item 4.2.2 desta dissertação, com o objetivo de reduzir, reutilizar e reciclar o lixo produzido na comunidade. Este trabalho foi publicado em um jornal do município, com o título “Joga fora no lixo”<sup>19</sup>. Esta reportagem resgata o trabalho desenvolvido, através de entrevistas com alunos, como também apresenta as principais idéias e os jogos aplicados.

Ainda neste ano, apresentei o trabalho “Ecorrecreação: com o lixo se aprende brincando”<sup>20</sup>, trabalho apresentado para um público de 300 professores da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, sendo que em um primeiro momento apresentei a base teórica que sustenta a proposta metodológica, para em um segundo momento apresentar, através de imagens, os jogos aplicados com os alunos e, por fim, os participantes puderam tirar as suas dúvidas e fazer questionamentos sobre o trabalho.

Ao fazer este breve resumo da minha caminhada ao propor a metodologia da Ecorrecreação, como também ao planejar o projeto para ser aplicado nas instituições nas quais trabalhei e trabalho, identifiquei que as atividades e jogos, para serem úteis como recurso para o ensinar e o aprender, devem ser desafiadoras e interessantes. E também devem permitir a participação e autonomia de todos, estabelecendo relações com o conteúdo, permitindo a auto-avaliação, considerando todo o contexto escolar e, principalmente, apresentando um caráter lúdico.

Embasando-me nos pressupostos teóricos de Vygotsky, nomeei a proposta metodológica da Ecorrecreação como interativa-dialógica. A meu ver, isso atende ao caráter participativo da metodologia, à minha concepção interativa de desenvolvimento individual e social, como propõe a teoria vygotskyana e a teoria pós-crítica de currículo. Um ponto de aproximação entre estas teorias está na concepção subjacente de sujeito histórico-cultural às duas teorias. Vygotsky tornou-se o principal expoente da abordagem psicológica histórico-cultural que concebe o sujeito socialmente inserido num meio historicamente construído. Enquanto veiculador da cultura, o meio se constitui em fonte de conhecimento.

Tomando como referência o ambiente cultural onde o homem nasce e se desenvolve, a abordagem vygotskyana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sócio-cultural onde

---

<sup>19</sup> Trabalho publicado no encarte NH na Escola, nº. 11, do **Jornal NH** de 30 de agosto de 2008.

<sup>20</sup> Trabalho apresentado sob a forma oral no VII Fórum Municipal de Alfabetização, promovido pela Secretaria de Educação e Desporto - SMED, de Novo Hamburgo/RS no ano de 2008.

vive. Na teoria pós-crítica do currículo, o conhecimento carrega as marcas das relações sociais de poder e transmite a ideologia dominante, sendo por meio deste que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade.

Outro estreitamento pode encontrar na perspectiva interativa de desenvolvimento individual e social como propõem a teoria vygotskyana, e o pressuposto básico da concepção pós-crítica do currículo da educação para a libertação, num espaço político e social dentro da escola, como prática de significação e constituição de posições e identidades sociais. Identifica-se, desta forma, que ambas as teorias estão certamente envolvidas naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos.

Vygotsky aponta que constituir conhecimento implica numa ação partilhada, num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando conseqüentemente as capacidades individuais. Assim como é na teoria pós-crítica do currículo, ao indicar que grande parte do que é aprendido na escola é aprendido através da interação entre os alunos, onde a representação é a face material, visível, palpável do conhecimento, Segundo Silva (1999a, p. 47), “a identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo”.

O ensino através da Ecorrecreação é organizado com base numa pesquisa sócio-antropológica feita na comunidade, que constitui os eixos temáticos que orientam o fazer pedagógico. O objetivo é articular as atividades planejadas à realidade sociocultural e ao desenvolvimento infantil, respeitando os interesses dos alunos e proporcionando a construção coletiva do conhecimento de todos através do lúdico. Outro fator característico da proposta é a transversalidade dos conteúdos, possibilitando uma superação da fragmentação e justaposição dos conteúdos sem sentido, para uma totalidade de abrangência dos mesmos.

Em síntese, sendo o homem ser social, constituindo-se como sujeito por intermédio da linguagem, a interação social entre os alunos é a chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade possibilita a troca e, conseqüentemente, se amplia a capacidade individual. A escola, assim, resgata o seu papel de ensinar, ou seja, o de atuar na zona de desenvolvimento proximal de todos os alunos, considerando o seu potencial de aprendizagem conforme os ensinamentos de Vygotsky.

É fundamental, nesta proposta metodológica, estabelecer nas atividades um clima social de referência positiva, incentivado por critérios facilitadores da aprendizagem, com uma

atmosfera de espontaneidade, de liberdade, de aceitação e de aconchego, respeito aos pontos de vista individuais, métodos de trabalho flexíveis, trabalhos com objetividade e comunicação facilitada entre os participantes.

Ressalto que a contribuição do lúdico na proposta metodológica da Ecorrecreação vai para além do afetivo. De acordo com Garaigordobil (1990), atinge diretamente o desenvolvimento motor, intelectual e social do aluno. É através do jogo que o aluno amadurece o sistema nervoso, educa os sentidos, desenvolve as habilidades motoras. O jogo é um instrumento de socialização por excelência, já que é através da brincadeira que os alunos descobrem a vida social dos adultos e as regras que regem estas relações. E, por fim, possibilita o desenvolvimento intelectual, ao vivenciar novas experiências, estimulando, entre outras, habilidades como a capacidade do pensamento. Oportuniza a resolução de problemas, ajudando na elaboração e no desenvolvimento das estruturas mentais.

Lembro que o lúdico ocorre num contexto cultural, ficando impossível dissociar afeto e cognição, forma e conteúdo na ação do sujeito. Nesse sentido, recorro ao pensamento de Vygotsky (1994), quando diz que o brinquedo desempenha várias funções no desenvolvimento, tais como permitir o envolvimento da criança num mundo ilusório, favorecer a ação na esfera cognitiva, fornecer um estágio de transição entre pensamento e objeto real, possibilitar maior controle da criança (uma vez que, o brincar, a criança lida com conflitos relacionados às regras sociais e aos seus próprios impulsos).

Desta forma, ao introduzir o lúdico no currículo, e conforme Silva (1999a), o currículo pode ser o espaço onde poderemos corporificar as formas de conhecimentos e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação e é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, cabe ao professor definir, de forma clara, os objetivos a serem atingidos, como, também, determinar o que será abordado, escolher o jogo mais adequado, especificar os recursos e/ou materiais que serão utilizados, permitir que os alunos relatem suas descobertas e reflitam sobre o que aprenderam.

Nesta proposta, o aluno deve reconhecer que os jogos e atividades Ecorrecreativas servem para potencializar o seu aprendizado, sendo que eles possam explorar, questionar e descobrir através de sua própria capacidade, construindo o seu próprio saber com alegria, prazer e, acima de tudo, ter em mente o pensamento crítico a respeito daquilo que fez, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

## 4.2 A Ecorrecreação na EMEF Pres. Tancredo Neves e EMEF Maria Quitéria

Com o objetivo de estimular o interesse e a motivação dos alunos nas aulas de Ciências Naturais, pelos assuntos e temas desenvolvidos, através do prazer e da alegria proporcionados pelos jogos e atividades lúdicas, numa análise crítica da sua realidade no contexto sócio-ambiental local, desenvolvi na EMEF Pres. Tancredo Neves, em 2007, e na EMEF Maria Quitéria, em 2008, ambas do Município de Novo Hamburgo/RS, a proposta metodológica da Ecorrecreação, a qual descreverei a seguir as experiências.

Visto que os jogos e brincadeiras desenvolvidos nesta proposta metodológica na escola se diferenciam do brincar espontâneo e livre dos alunos, já que o cotidiano escolar tem características e funções que as definem enquanto instituição formadora, responsável pela socialização do conhecimento historicamente produzido, esse objetivo de formação do aluno faz com que muitos professores se defrontem com as dificuldades de conciliá-lo com o jogo e a brincadeira. Por isso mesmo é que muitas vezes o lúdico é negado, privilegiando-se assim as atividades cognitivas.

Esta negação para o lúdico na aula é reforçada pelo referencial tradicional de currículo, sobretudo pelo seu caráter de prescrição, encarando o conhecimento como estático, definitivo, objetivo, afastado de determinantes históricos e condicionantes mais amplos, ou seja, dos processos sociais. Assume uma perspectiva de programa escolar, instrumento de natureza técnica, traduzido na organização da prática pedagógica através de elenco de conteúdos ordenados sequencialmente através de matérias. Assim a aula é constituída, sobretudo, como transmissão de conteúdos sistematizados, pré-estabelecidos e principalmente pela capacidade do aluno reproduzir e memorizar os conteúdos.

Nesse caso, os jogos pensados na proposta metodológica da Ecorrecreação foram desenvolvidos para serem mediadores de aprendizagens significativas para os alunos, assegurando algumas das características do jogo apontadas anteriormente no item 4 desta dissertação. Esta preocupação é evidente:

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

No meu entendimento, na condição de professor, o fato de propor uma atividade lúdica não torna o jogo menos jogo, nem descaracteriza a brincadeira, o que de certa forma contraria uma das características do lúdico, de não ter finalidade e de ser livre apontado por Piaget (1978), Garaigordobil (1990) e Kishimoto (1996) no capítulo 3.1 desta dissertação. O que faz

do jogo um jogo e o que caracteriza uma brincadeira, é a possibilidade que o aluno tem de tomar decisões, de combinar regras, de negociar papéis, de agir de maneira transformadora sobre conteúdos significativos para ele, de ter liberdade e prazer. Isso possibilita que o aluno torne-se cada vez mais autônomo, mais consciente de suas ações.

Ao aplicar a proposta nestas escolas, desenvolvi um ritual de ensino e aprendizagem de jogos e atividades lúdicas que seguem três momentos distintos: em um primeiro momento, eu reúno os alunos em uma roda inicial, para conversar sobre o tema, verifico seus conhecimentos e suas experiências, comento sobre os assuntos que são abordados e explico, teoricamente, como são desenvolvidas as atividades ecorrecreativas.

Apropriando-me da teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1994), neste primeiro momento, na roda inicial, possibilito a aprendizagem do aluno com o auxílio do professor, para que num segundo momento este seja capaz, através do jogo, de realizar sozinho o que este teórico chama de conhecimento real.

Dessa forma, quando o professor oferece informações a seu aluno a respeito de algum assunto sob a forma de jogo, está atuando como representante do processo cultural que produziu este conhecimento. Provavelmente, daí decorre o interesse constante dos alunos, em fazer questão de repetirem os mesmos jogos várias vezes. Nesse sentido, a busca justifica-se na necessidade que o aluno tem de se apropriar daquele conhecimento que está sendo vivenciado, ou seja, de torná-lo, no termo vigotskiano, intrapessoal.

Em um segundo momento, aplicava-se a atividade ecorrecreativa, geralmente no pátio da escola, em uma área livre ou em uma quadra desportiva, onde organizavam-se os alunos para explicar as atividades. Enquanto ocorriam as atividades, eu observava e incentivava a participação de todos, interferindo, quando surgisse um conflito, ou para orientar o bom desenvolvimento da mesma, aproveitando sempre para incluir explicações teóricas durante o desenvolvimento das atividades ou jogos, facilitando o entendimento do conteúdo que estava sendo abordado.

É importante destacar que, para Vygotsky, toda a experiência que o aluno vivencia com seu corpo, por meio dos jogos, que é o objeto central da proposta metodológica da Ecorrecreação, representa uma alavanca ao processo de desenvolvimento do mesmo. Pelo jogo, o aluno aprende, verbaliza, comunica-se com o professor que tem mais conhecimentos, internaliza novos conhecimentos e, conseqüentemente, se desenvolve. Em conexão com o jogo ocorrem mudanças consideradas pelo teórico como as mais importantes no desenvolvimento de processos psíquicos da criança que preparam o caminho de transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

A grande importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, para Elkonin, reside no fato de que os processos psíquicos se elevam a uma escala superior, graças ao desenvolvimento de sua personalidade e sua consciência. Segundo o autor:

No jogo a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo seus impulsos afetivos passageiros, aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento. Assim, no jogo a submissão à necessidade não é imposto de fora, pois responde à própria iniciativa da criança como algo desejado. O jogo dessa maneira, por sua estrutura psicológica, é o protótipo da futura atividade séria. Da necessidade que o jogo faz desejada à necessidade que se torna plena consciência: este é o caminho que vai do jogo às formas superiores da atividade humana. (ELKONIN, 1980, p. 100).

Por fim, ao se encerrarem os jogos ou atividades, o grupo era novamente reunido em uma roda, para verbalizar o que fizeram durante as atividades Ecorrecreativas, ou seja, fazer um resumo oral, comparando a prática lúdica à teoria referente aos temas e assuntos trabalhados, como também aplicação dos instrumentos avaliativos.

O processo avaliativo desta proposta inclui procedimentos que visam ao acompanhamento dos alunos nas várias situações das atividades, como a auto-avaliação e a observação com parecer descritivo. O processo autoavaliativo assume uma forma diferenciada de avaliar cada aluno, levando em conta suas diferenças pessoais e seu ritmo próprio. Ao mesmo tempo, promove uma atitude mais responsável do participante em relação à atividade.

Através da observação foram introduzidos os conceitos do parecer descritivo no processo avaliativo. Também introduzi fichas autoavaliativas de pequena extensão e duração. Foram feitos questionamentos sobre o que eles acharam dos estímulos utilizados pelo professor e do conteúdo que está sendo desenvolvido. Avaliou-se não apenas o meio, mas também a relação interpessoal de cada membro do grupo com os assuntos desenvolvidos. Cada um comentou sua participação nas atividades e como se integrou ao grupo e assimilou os assuntos.

Os alunos também avaliaram a sua participação e a dos seus colegas na atividade, principalmente como reagiram aos diversos estímulos propostos. Assim, acredito que avaliei com mais clareza e eles sentiram-se mais valorizados no processo de ensino aprendizagem, pois suas opiniões estavam sendo levadas em conta. As fichas autoavaliativas tinham como objetivo analisar a visão dos alunos sobre as atividades, as suas impressões, a sua participação e interação no grupo. Também foi avaliado, dessa forma, o conhecimento e o grau de conscientização adquiridos pelos alunos sobre os temas abordados.

De acordo com Vygotsky (1994), desde que a criança nasce ela tem necessidades que são atendidas pelos adultos que dela cuidam. Aí começam a se estabelecer as primeiras interações, pois tem que haver um adulto que faça a leitura de tais necessidades para poder

comunicar-se com ela. Sendo assim, o mundo da criança se restringe ao adulto que cuida dela e que faz estabelecer relações com o meio.

É por isso que Elkonin (1980) fala que a comunicação da criança se dá na intenção prática, inicialmente orientada pelos adultos, condição importante para o desenvolvimento de ações com os objetos. As ações e os modos sociais de utilizar os objetos são apresentados pelas crianças, sob a direção do adulto que muitas vezes oferece também modelos de ação. Ao brincar, a criança tenta agir sobre os objetos, como os adultos.

Dessa relação, que provoca na criança a necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos, surgem para Vygotsky as primeiras brincadeiras. Pela necessidade de ampliar o universo das relações a serem representadas, as crianças maiores começam, cada vez mais, a buscarem brincadeiras em grupo, quando as relações sociais são reproduzidas nas relações das crianças entre si.

A situação ideal de aprendizagem é aquela em que a atividade é significativa de tal modo que aquele que aprende a considera como um jogo. Brincando na Ecorrecreação, os alunos estão se relacionando de maneira adequada e prazerosa com os muitos conteúdos da disciplina de Ciências Naturais. Segundo Piaget (1978), pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou de ortografia observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes.

Conforme os PCNs muitos países têm dado determinados passos para integrar o lúdico nas escolas. Na Alemanha têm sido utilizados materiais fora do convencional em escolas do ensino fundamental, como bonecas e conjuntos para construções. Na Áustria, o conceito de “aprender pelo jogo” tem sido recomendado nos currículos do ensino fundamental desde 1987. Em outros países como Portugal, têm-se montado ludotecas nas escolas. A Noruega e a Suécia procuram integrar as atividades lúdicas ao currículo.

No Brasil, a idade de entrada na escola foi antecipada dos sete para os seis anos de idade, e o termo jogo é utilizado nos documentos dos PCNs de diversas áreas além da Educação Física, do qual este recomenda atividades lúdicas no ensino e aprendizagem, indicando o jogo lúdico na formação de sujeitos que realizem-se nos relacionamentos em sociedade, vivendo o companheirismo e sabendo trabalhar em equipe. Conforme os PCNs:

[...] um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver. (BRASIL, 1997, p. 48-49).

Como vimos, em vários países, além do Brasil, já se concebe que as atividades lúdicas, além de serem por si só propulsoras do desenvolvimento humano, podem contribuir para que o aluno se aproprie significativa e prazerosamente do conhecimento. As brincadeiras e os jogos são as formas mais originais que a criança tem de se relacionar e se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo todo tempo com as experiências que podem ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que a possibilitam se apropriar da realidade, da vida em toda a sua plenitude.

Experiências significativas nesse sentido vêm sendo feitas no Brasil, ao utilizarem o lúdico como instrumento pedagógico no ensino de Ciências Naturais, e, para título de ilustração, apresento alguns exemplos.

No artigo intitulado “Lúdico em Ciências: Jogos educativos podem transformar o trabalho didático em diversão”<sup>21</sup>, encontro uma breve reflexão sobre o lúdico como recurso pedagógico e alguns jogos, como por exemplo o “Arquipélago de ecologia”, cujo objetivo é o de retomar o conteúdo de ecologia de maneira leve e divertida, por meio de discussões sobre o tema entre os participantes, desenvolvida por professoras das Faculdades Porto-Alegrenses (FAPA).

Verifico que no trabalho intitulado “O uso do lúdico no ensino de Ciências Naturais”<sup>22</sup>, ao desenvolver o jogo “O buraco químico”, tornou a aula mais agradável e dinâmica, motivando os alunos a participarem ativamente da construção do próprio conhecimento, trazendo mudanças significativas aos alunos, pois os mesmos expressaram sentimentos e emoções, foram capazes de resolver conflitos, aprenderam sobre normas, regras e valores. A professora pode observar que o jogo foi uma opção a mais na prática pedagógica e facilitou o trabalho em grupo, promoveu estímulo ao estudo e despertou a curiosidade e a aprendizagem dos conteúdos se deu de forma mais prazerosa.

Outro trabalho abordando o lúdico no ensino de Ciências Naturais é intitulado “Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos aos estudantes do ensino fundamental”<sup>23</sup>, onde foram elaborados dois jogos didáticos, aplicados em escolas

---

<sup>21</sup> STEFANI, Adria; GUERIZOLI, Marta Neves. Lúdico em Ciências: Jogos educativos podem transformar o trabalho didático em diversão. **Revista do Professor**, n. 20, ano 2004.

<sup>22</sup> ROSSETO, Luciane. Trabalho apresentado aos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Ciência Naturais e Matemática da UFMT, no ano de 2006, e desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental do oitavo ano da Escola Municipal de Educação Básica Aristides Pompeu de Campos, situada no município de Várzea Grande/MT e disponível em: [www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT04-Educa/Rosseto.htm](http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT04-Educa/Rosseto.htm).

<sup>23</sup> NEVES, Jacqueline Peixoto; LUNARDI, Luciana Maria; Marcello SIMÕES, Guimarães. Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos aos estudantes do ensino fundamental. **Revista Terra Plural**. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, n. 2 (1), p. 103-114, jan./jun., 2008.



públicas de Botucatu/SP: “Brincando com fósseis”, para a 3ª série do ensino fundamental de oito anos, jogo lúdico em que os alunos procuram os fósseis enterrados na areia de uma caixa de madeira; e o “Paleodetetive” para a 8ª série, jogo de tabuleiro em que os alunos agem como detetives, respondendo perguntas.

As discussões aqui apresentadas e as experiências relatadas nos levam a refletir sobre as necessidades e possibilidades de se trabalhar o ensino de Ciências Naturais através de uma proposta metodológica lúdica, numa perspectiva mais crítica e superadora ou, ainda, emancipatória.

Numa proposta metodológica lúdica para os diversos anos, principalmente os iniciais do ensino fundamental, é importante que os conteúdos e jogos sejam selecionados considerando o contexto da comunidade em que o aluno vive, que são as mais significativas num primeiro momento, para a partir daí fazer mediações no sentido de aprimorar e enriquecer esses conhecimentos.

Nessa perspectiva, a Ecorrecreação tem muito a contribuir com as atividades didático-pedagógicas durante o desenvolvimento das aulas de Ciências Naturais. A seguir, descreverei algumas atividades como exemplo da proposta metodológica, e apresentarei através de imagens, autorizadas pelos responsáveis dos alunos (ANEXO C), cenas dos jogos que foram desenvolvidas nas aulas ao abordar o tema da poluição do Arroio Pampa na EMEF Pres. Tancredo Neves, no ano letivo de 2007, e a problemática do lixo no Bairro Roselândia na EMEF Maria Quitéria, no ano letivo de 2008, sobre os quais, apliquei jogos relacionados.

Ao desenvolver o tema da poluição do Arroio Pampa, em um primeiro momento, antes de iniciarmos os jogos propriamente ditos, discutia o assunto em sala de aula ou em uma grande roda no pátio da escola, explicando os problemas que a poluição nestas águas causava para todos nós, mostrando que o arroio era fonte de vida, e que suas águas eram essenciais para que pudéssemos viver. Expliquei aos alunos que um arroio sem poluição era aquele que tinha águas limpas e cristalinas, e, para o arroio ser assim, era preciso que não se jogasse lixo, nem esgoto diretamente nele. Também foram trabalhadas as atitudes no dia a dia para não desperdiçarmos água e sermos fiscais para denunciarmos quando verificávamos alguma indústria poluindo o mesmo.

E, ao abordar a problemática do lixo na EMEF Maria Quitéria, antes de partirmos direto para os jogos, fazíamos uma grande roda para discutirmos algumas questões relacionadas ao lixo, como por exemplo, os três “Rs” (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) e a separação do lixo através da coleta seletiva. Desta forma debatíamos questões como: aonde colocar tanto lixo

produzido; a sociedade de produtos descartáveis; o impacto ambiental dos aterros sanitários, entre outras questões.

Para finalizar, estes assuntos foram abordados nestas escolas por serem temas pertinentes à realidade de cada comunidade, possibilitando a contextualização dos conteúdos desenvolvidos de acordo com o vivido dos alunos. Ao trabalhar a questão da poluição do Arroio Pampa, no Bairro Canudos, local da EMEF Pres. Tancredo Neves, aprofundi com mais exatidão o mesmo, visto que o arroio é algo presente no dia a dia de todos.

E, quanto à problemática do lixo no Bairro Roselândia, abordei o tema na EMEF Maria Quitéria, que fica localizada no bairro em que foi sede do depósito de lixo do município, atualmente interditado, e desencadeador de diversos problemas para a comunidade como a poluição e contaminação do lençol freático, contaminação dos arroios, proliferação de ratos e insetos, perigo de desmoroamento e emissão de gases tóxicos, entre outros. Desta forma, através dos jogos fiz com que os alunos trouxessem para dentro da escola a sua realidade, os seus sentimentos, as suas relações em sociedade e com a natureza. Trata-se de trazer o mundo real para dentro da escola. Sendo assim, o jogo permitiu que as crianças vissem com consciência os problemas e as soluções para com o lixo no seu contexto atual.

#### 4.2.1 Algumas atividades Ecorrecreativas desenvolvidas na EMEF Pres. Tancredo Neves

##### **Atividade 1 - TROQUEM DE LUGAR AQUELES QUE...**<sup>24</sup>

**Objetivo:** proporcionar o conhecimento de hábitos e atitudes do dia-a-dia que possam influenciar positiva ou negativamente na vida do Arroio Pampa.

**Formação:** essa atividade pode ser realizada com bambolês ou com círculos desenhados no chão, sendo que os alunos devem estar dispostos em uma roda.

**Desenvolvimento:** cada aluno deve estar dentro de um bambolê ou círculo desenhado. Alguns alunos podem ficar no centro da roda sem bambolê ou círculo (Imagem 1). Cada vez que o professor citar uma atitude, em relação ao arroio, já efetuada pelo aluno, estes devem trocar de lugar o quanto antes. Quem ficar sem um bambolê ou círculo aguarda a próxima vez para

---

<sup>24</sup> Atividade adaptada da brincadeira “Troquem de lugar todos aqueles que...” e extraída do livro: ORSO, Darci. **Atividades recreativas:** resgatando o prazer de brincar. São Leopoldo: Ed. Oikos, 1997.

entrar em um destes (só pode ficar um aluno dentro de cada bambolê ou círculo). A seguir seguem as atitudes anunciadas pelo professor.

- a) Troquem de lugar todos aqueles que já jogaram lixo no Arroio Pampa.
- b) Troquem de lugar todos aqueles que já pescaram no Arroio Pampa.
- c) Troquem de lugar todos aqueles que já viram esgoto sendo lançado no Arroio Pampa.
- d) Troquem de lugar todos aqueles que já se banharam nas águas do Arroio Pampa.
- e) Troquem de lugar todos aqueles que já tiraram de dentro do arroio algum tipo de lixo.
- f) Troquem de lugar todos aqueles que já beberam água do Arroio Pampa.
- g) Troquem de lugar todos aqueles que já viram peixes dentro do Arroio Pampa.
- h) Troquem de lugar todos aqueles que já viram uma ave se banhar no Arroio Pampa.
- i) Troquem de lugar todos aqueles que já viram animais bebendo água do Arroio Pampa.
- j) Troquem de lugar todos aqueles que já viram erosão nas margens do Arroio Pampa.

**Refletindo:** após a brincadeira, aprofundei o assunto conversando sobre os comportamentos e atitudes de todos nós em relação ao arroio. Embora muitas soluções sejam buscadas, em várias esferas, todos nós podemos colaborar para que a água doce não falte no futuro. A preservação, economia e o uso racional da água devem estar presentes nas atitudes diárias de cada um. A pessoa consciente deve economizar, pois o desperdício de água doce pode trazer perigosas consequências num futuro pouco distante.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento do ritual final da atividade, convidei os alunos para avaliarem a proposta, a produtividade e a aquisição de conhecimentos adquiridos após o jogo, conforme o modelo abaixo<sup>25</sup>.

- a) Como você viu a atividade proposta hoje?
- b) Do que você gostou mais hoje? Por quê?
- c) A atividade foi produtiva para você? Comente a sua resposta.  
 Não.                       Razoavelmente.                       Não sei dizer.                       Totalmente.
- d) Desenhe o contorno da mão e coloque uma cor e um conhecimento adquirido em cada dedo.

---

<sup>25</sup> Modelo sugerido por: HAETINGER, Max G. **Criatividade:** criando arte e comportamento. Porto Alegre: MM Produtores Associados LTDA, 1998.



Figura 1 - Alunos prontos para jogar “Troquem de lugar todos aqueles que...”.  
Fonte: autoria própria, 2009.

## Atividade 2 - ARROIO COLORIDO<sup>26</sup>

**Objetivo:** reconhecer as características ambientais do ecossistema que envolve o Arroio Pampa.

**Formação:** livres, distribuídos em uma área pré-determinada.

**Desenvolvimento:** nesta atividade o professor fala para os alunos: – Arroio colorido! E os alunos perguntam: – Que cor? O professor cita algo feito de matéria, no caso relacionado com o Arroio Pampa. Cada vez que o professor falar um item, os alunos devem descobrir a cor deste e encostar na vestimenta de um colega que esteja vestindo essa cor (Imagem 2). Abaixo seguem os comandos dito pelo professor.

- a) Arroio colorido! Que cor? A cor do arroio poluído (Resposta: marrom).
- b) Arroio colorido! Que cor? A cor da mata ciliar (Resposta: verde).
- c) Arroio colorido! Que cor? A cor da espuma no arroio (Resposta: branco).
- d) Arroio colorido! Que cor? A cor do peixe Dourado (Resposta: amarelo).

<sup>26</sup> Atividade modificada da brincadeira “Elefante Colorido” e extraída do livro: ORSO, Darci. **Atividades recreativas:** resgatando o prazer de brincar. São Leopoldo: Ed. Oikos, 1997.

- e) Arroio colorido! Que cor? A cor da terra argilosa das margens do arroio (Resposta: vermelha).
- f) Arroio colorido! Que cor? A cor do céu em dia de sol refletido no arroio (Resposta: azul).
- g) Arroio colorido! Que cor? A cor do fogo na mata ciliar (Resposta: laranja).

**Refletindo:** após o jogo, conversei com os alunos sobre a poluição no arroio, que começou com a deposição de dejetos humanos e animais ao longo do manancial e do leito do arroio e por infiltração nos lençóis freáticos. A poluição evoluiu através dos anos, com o desenvolvimento de indústrias como dos agrotóxicos e curtumes e o crescimento do contingente humano no bairro. Observa-se uma perda inconsciente do solo, do subsolo, das águas correntes, do ar que respiramos e das chuvas, fato que está gerando até problemas de saúde pública. É fato constatado que a maior parte das mortes por doenças são devidas à ingestão de água contaminada.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade, convidei os alunos para avaliarem a sua participação, a dos seus colegas e as aquisições de conhecimentos adquiridos, conforme modelo sugerido abaixo<sup>27</sup>:

- a) Como participei da atividade hoje?
- b) Como os meus colegas se saíram na atividade?
- c) O que eu aprendi hoje?

---

<sup>27</sup> Modelo sugerido por: HAETINGER, Max G. **Criatividade:** criando arte e comportamento. Porto Alegre: MM Produtores Associados LTDA, 1998.



Figura 2 - Momento em que os alunos devem encostar no colega que esteja vestindo uma roupa da cor da característica que envolva o Arroio Pampa.

Fonte: autoria própria, 2009.

### Atividade 3 - PIQUE PEIXES DO RIO DOS SINOS<sup>28</sup>

**Objetivo:** conhecer e identificar os diferentes peixes existentes nos rios e arroios da região.

**Formação:** os alunos devem formar uma roda, no início da atividade. Após início da atividade, os alunos são distribuídos aleatoriamente em uma área livre pré-determinada para o desenvolvimento do jogo.

**Desenvolvimento:** nesta atividade determina-se o nome de um peixe que vive nos rios da região, para cada aluno que está na roda, ressaltando que os colegas do lado direito e do lado esquerdo devem prestar atenção aos peixes que estão sendo denominados para estes. Após determinar os animais para cada aluno, pede-se para que todos saiam da roda e se distribuam aleatoriamente pela área do jogo, sendo que o professor determina, em voz alta, um peixe. Após determinar o peixe, todos devem identificar quem é este colega para poder pegá-lo (Imagem 3). A seguir listam-se os peixes que vivem nos rios da região utilizados neste exemplo: Traíra - Branca - Limpa-Fundo - Violinha - Jundiá - Mussum - Cascudo - Mandi -

<sup>28</sup> Atividade adaptada da brincadeira: “Pega-pega, foge-foge” e extraída do livro: ORSO, Darci. **Brincando sempre mais:** atividades recreativas para vários ambientes. São Leopoldo: Ed. Oikos, 1997.

Piava - Grumata - Cará - Lambari - Joanelha - Peixe-Lápis - Viola - Pintado - Voga – Dourado - Voguinha – Barrigudinho.

**Refletindo:** com este jogo pude abordar a questão da maior mortandade de peixes nos últimos trinta anos no Rio dos Sinos, ocorrido no verão do ano de 2007, comentando que morreram mais de um milhão de peixes, o equivalente a mais de 50 toneladas. Entre os peixes mortos estão diversas espécies, como traíras, dourados, pintados, piavas, grumatãs e lambaris. Refletiu-se sobre o descaso com o meio ambiente, tanto de alguns poluidores individuais, que nas madrugadas de expectativa de chuva lançam dejetos sem tratamento, como dos poderes públicos que postergam sempre o início do tratamento dos esgotos domésticos e que não dão prioridade política para a manutenção de órgãos ambientais eficientes para fiscalizar aquelas que agridem a natureza com o rigor que a sociedade espera.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade, convidei os alunos para avaliarem a sua participação, o seu relacionamento com os colegas, a influência do ambiente e a aprendizagem obtida neste dia, conforme modelo sugerido abaixo<sup>29</sup>.

- a) Como foi a minha participação hoje?
- b) Como me relacionei com meus colegas hoje?
- c) O ambiente influenciou na atividade?
- d) O que eu posso destacar como importante na aprendizagem de hoje?

---

<sup>29</sup> Modelo sugerido por: HAETINGER, Max G. **Criatividade:** criando arte e comportamento. Porto Alegre: MM Produtores Associados LTDA, 1998.





Figura 3 - Momento em que o aluno que representa um peixe foi pego pelos colegas após o anúncio do professor.

Fonte: autoria própria, 2009.

#### **Atividade 4 - LUGAR DE LIXO NÃO É NO ARROIO<sup>30</sup>**

**Objetivo:** mostrar a importância da coleta seletiva e reciclagem, denotando a sua relevância para o meio ambiente e, principalmente, alertar sobre o fato de que o arroio não é “latão de lixo”.

**Material:** fitas nas cores verde, amarela, vermelha, azul e marrom. Crachás com desenhos ou figuras de materiais recicláveis: garrafas plásticas, latas de alumínio, jornais ou revistas, frascos de vidro e cascas de frutas.

**Formação:** alguns alunos são escolhidos para serem os coletores do lixo. Estes devem estar identificados com fitas das cores do lixo que recolherão para colocar em locais pré-determinados e o restante dos alunos está identificado com um crachá que tem desenhado ou colado uma figura de um lixo reciclável para que o seu coletor o pegue.

**Desenvolvimento:** cada participante deve estar dentro do arroio, em um local pré-determinado pelo professor (desenhado no chão), representando o lixo identificado no seu

<sup>30</sup> Atividade adaptada da brincadeira: “Pique Colorido” e extraída do livro: CATUNDA, Ricardo. **Recriando a recreação**. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 2000.



crachá. Cinco coletores devem recolher: vidro, metal, plástico, papel e lixo orgânico. Estes devem tentar coletar seus respectivos lixos, que fugirão do coletor dentro deste arroio. Quando pego, o mesmo é depositado no correto coletor de lixo, identificado com bambolês da respectiva cor do lixo (Imagem 4). Os resíduos ficarão nos coletores até que o último “lixo” (aluno) seja coletado e depositado.

**Refletindo:** ao terminar o jogo, refleti com os alunos que a poluição mais comum é aquela causada pelo lixo que o homem joga nos rios. O crescimento das cidades e de sua população aumentou os problemas, porque o tratamento de esgotos e de fossas não conseguiu acompanhar o ritmo de crescimento urbano. Produtos químicos e sujeira dos esgotos são jogados diretamente nos rios ou afetam os lençóis de água que formam as nascentes. O excesso de sujeira funciona como um escudo para a luz do sol, afetando o leito do arroio e seu ciclo biológico. Ou seja, as plantas e animais que nele vivem passam a sofrer problemas.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade, convidei os alunos para avaliarem o seu sentimento durante o trabalho, o que aprendeu, a sua relação com o professor e a indicação de um conceito, justificando-a, conforme modelo abaixo<sup>31</sup>.

- a) Como você se sentiu na atividade de hoje?
- b) Enumere o que você aprendeu hoje.
- c) Como você se relacionou com o professor hoje?
- d) Assinale um conceito para você: ( ) Ótimo. ( ) Bom. ( ) Regular. ( ) Não Participei.  
Justifique.

---

<sup>31</sup> Modelo sugerido por: HAETINGER, Max G. **Criatividade:** criando arte e comportamento. Porto Alegre: MM Produtores Associados LTDA, 1998.



Figura 4 - Alunos representando lixos sendo coletados do arroio para serem colocados no correto seletor de lixo.

Fonte: autoria própria, 2009.

### **Atividade 5 - CAÇA ECOLÓGICA<sup>32</sup>**

**Objetivo:** localizar objetos, situações e seres vivos no arroio, desenvolvendo o hábito de apreciar sem causar danos ao ambiente natural e sensibilizar-se a respeito das coisas erradas que o ser humano faz para a natureza.

**Material:** distribuir aos alunos uma lista de coisas que devem ser observadas e posteriormente assinaladas.

**Desenvolvimento:** os alunos recebem uma relação de elementos que devem localizar e observar no arroio (Imagem 5). Os mesmos percorrerão uma área pré-determinada, buscando visualizar o maior número possível de itens relacionados na lista (Imagem 6). Ao final, os alunos se reuniram para fazer a conferência dos itens localizados e não localizados, bem como o reconhecimento do local onde foram avistados. É combinado com os alunos que não podem

---

<sup>32</sup> Esta atividade foi inspirada no jogo: “Caçar bugigangas” e extraída do livro: CORNELL, Joseph. **Brincar e aprender com a natureza**. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

arrancar, retirar ou pegar os materiais citados. A seguir listo os itens que devem ser caçados no arroio.

- a) ( ) Local:\_\_\_\_\_ Um pneu dentro do arroio.
- b) ( ) Local:\_\_\_\_\_ Uma planta que demonstre que um inseto a visitou.
- c) ( ) Local:\_\_\_\_\_ Um garrafa plástica boiando na água.
- d) ( ) Local:\_\_\_\_\_ Um indício de erosão nas margens do arroio.
- e) ( ) Local:\_\_\_\_\_ Espuma na superfície da água do arroio.
- f) ( ) Local:\_\_\_\_\_ Um animal camuflado nas margens do arroio.
- g) ( ) Local:\_\_\_\_\_ Um inseto polinizando uma flor às margens do arroio.
- h) ( ) Local:\_\_\_\_\_ Plantas aquáticas no fundo da água do arroio.
- i) ( ) Local:\_\_\_\_\_ Um tronco em decomposição nas margens do arroio.
- j) ( ) Local:\_\_\_\_\_ Um animal bebendo a água do arroio.

**Refletindo:** com este jogo, pude verificar com os alunos a importância do arroio, já que ele é fonte de vida. Suas águas são essenciais na nossa vida, na alimentação, na higiene, na alimentação, no trabalho, além de outras utilidades. Um arroio sem poluição é aquele em que os peixes e as plantas crescem naturalmente, tem águas limpas e cristalinas. Sua água serve para regar plantações, tomar banhos e também para beber. Para um arroio ser assim, é preciso que não se jogue lixo nem esgoto diretamente nele. Pude questionar com os alunos o que é um arroio poluído, desde a introdução de materiais químicos, físicos e/ou biológicos que afetam a sua qualidade. Esse processo vai desde simples saquinhos de papel até os mais perigosos poluentes tóxicos, como os pesticidas, metais pesados (mercúrio, cromo, chumbo) e detergentes.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade, convidei os alunos para avaliarem sua contribuição no aprendizado dos mesmos, os aspectos negativos e o processo de consenso, conforme modelo sugerido abaixo<sup>33</sup>.

- a) Qual foi a contribuição da atividade de hoje no meu processo de aprendizagem?
- b) Que momento da atividade eu destacaria como negativo?
- c) No momento em que eu participava das atividades, como foi o processo para o consenso?  
( ) Muito difícil. ( ) Não muito difícil. ( ) Fácil. ( ) Muito fácil.

Justifique.

---

<sup>33</sup> Modelo sugerido por: HAETINGER, Max G. **Criatividade:** criando arte e comportamento. Porto Alegre: MM Produtores Associados LTDA, 1998.

d) Considerando a minha participação na atividade, que nota eu acredito que mereço (de 1 à 10)? Por quê?



Figura 5 - Alunos registrando na lista os itens observados no Arroio Pampa.  
Fonte: autoria própria, 2009.



Figura 6 - Alunos identificando os itens solicitados na lista do jogo da Caça Ecológica.  
Fonte: autoria própria, 2009.



## Atividade 6 - MENSAGEM ECOLÓGICA SECRETA<sup>34</sup>

**Objetivo:** desenvolver temas de proteção e conscientização ecológica através de frases.

**Formação:** duas equipes. Uma equipe forma uma barreira entre um dos componentes do grupo adversário e o restante da equipe.

**Desenvolvimento:** na condição de professor, digo a mensagem ecológica secreta no ouvido do aluno que deve passar para a sua equipe. O grupo que está entre a equipe adversária deve impedir que a mensagem ecológica secreta seja transmitida entre o indivíduo que sabe a frase e os seus colegas, através de gritos, sons e barulhos que impeçam a transmissão desta (Imagem 7). Marca ponto o grupo que conseguir transmitir a mensagem após um tempo determinado, depois se invertem os grupos. A seguir apresento as mensagens trabalhadas nesta atividade.

- a) Vamos cuidar melhor do nosso arroio!
- b) Não é para jogar lixo no arroio!
- c) O esgoto polui a água do arroio!
- d) Os agrotóxicos poluem a terra e a água do arroio!
- e) O desmatamento da mata ciliar causa erosão nas margens do arroio!
- f) Por falta de consciência o homem polui o ambiente!
- g) A falta de saneamento básico pode espalhar doenças!

**Refletindo:** ao término do jogo, conversei com os alunos, indicando que o homem é o único ser vivo que destrói o ambiente em que vive. Nenhum outro habitante do planeta polui o ar, contamina a água, devasta florestas. As cidades são os centros de trabalho e moradia da maioria das pessoas. Algumas chegam a ter milhões de habitantes. Para abastecer e abrigar toda essa gente, consumimos energia, exploramos muitos recursos naturais e produzimos muito lixo. A ação do homem é perigosa, pois é feita em grandes proporções. A fumaça das indústrias, das queimadas e dos carros das grandes cidades enchem o céu de gases tóxicos. Os esgotos não-tratados e o lixo produzido por indústrias e por milhões de pessoas contaminam a água e o solo.

---

<sup>34</sup> Atividade adaptada da brincadeira: “Barreira Humana”, extraída do livro: CATUNDA, Ricardo. **Recriando a recreação**. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 2000.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade, convidei os alunos para avaliarem o que eles “curtiram” ou não “curtiram” e o que fizeram ou não fizeram, através do “Curtograma”, exemplificado abaixo<sup>35</sup>.

|                        |                            |
|------------------------|----------------------------|
| <b>CURTI E FIZ</b>     | <b>CURTI E NÃO FIZ</b>     |
|                        |                            |
| <b>NÃO CURTI E FIZ</b> | <b>NÃO CURTI E NÃO FIZ</b> |
|                        |                            |



Figura 7 - Alunos participando do jogo da “Mensagem Ecológica Secreta”.  
Fonte: autoria própria, 2009.

<sup>35</sup> Adaptado da dinâmica de grupo “Curtograma” e extraído do livro: GONÇALVES, Ana M.; PERPÉTUO, Susan Chiode. **Dinâmicas de grupo na formação de lideranças**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

#### 4.2.2 Algumas atividades Ecorrecreativas desenvolvidas na EMEF Maria Quitéria

##### **Atividade 1 - PIQUE LIXO**<sup>36</sup>

**Objetivo:** mostrar a importância da coleta seletiva e reciclagem, denotando a sua importância para o meio ambiente, e, principalmente, deixando claro que o lugar do lixo é no lixo.

**Material:** crachás confeccionados com figuras de alimentos e embalagens de vidro, metal, plástico e papel.

**Formação:** cinco alunos são os pegadores (coletores de lixo) que devem estar identificados pelas cores amarelo, vermelho, verde, azul e marrom; os outros alunos são distribuídos livremente pela área do jogo pré-determinado.

**Desenvolvimento:** ao sinal do professor, os pegadores (coletores de lixo) devem pegar os colegas identificados com crachás de um lixo específico (Imagem 8). O pegador só poderá pegar o colega que estiver identificado com o lixo do seu coletor: se o pegador estiver identificado de verde, só poderá pegar os colegas que estiverem com crachás que tenham figuras de vidros (Imagem 9). Assim que pegar o seu respectivo lixo, deve conduzi-lo até o coletor seletivo, que está identificado com a cor correta para tal lixo, e assim sucessivamente.




**Refletindo:** ao encerrar a atividade, conversamos sobre a importância da coleta seletiva de lixo e percebemos que reciclar é economizar energia, poupar recursos naturais e trazer de volta ao ciclo produtivo o que jogamos fora, já que se constatou que as fontes de petróleo e outras matérias-primas não renováveis estão se esgotando. E que, mesmo assim, o assunto parece não interessar grande parte da população, o que é lamentável, concluímos. Também identificamos que, para compreender a reciclagem, foi importante "reciclar" o conceito que tínhamos sobre o lixo, deixando de enxergá-lo como uma coisa suja e inútil em sua totalidade, já que grande parte dos materiais, que vão para o lixo podem ser reciclados. Tendo em vista o tempo de decomposição natural de alguns materiais como o plástico (450 anos), o vidro (5.000 anos), a lata (100 anos), o alumínio (de 200 a 500 anos), faz-se necessário o

---

<sup>36</sup> Atividade adaptada da brincadeira: "Pique cercado", extraída do livro: CATUNDA, Ricardo. **Recriando a recreação**. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 2000.

desenvolvimento de uma consciência ecológica para uma melhoria da qualidade de vida atual e para que haja condições ambientais favoráveis à vida das futuras gerações.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade, convidei os alunos para avaliarem a sua participação, a dos seus colegas, as atividades, o ambiente e o clima, os conhecimentos adquiridos, a relação com o professor e como eles se sentiram, através da “Tabela avaliativa das carinhas”, conforme modelo abaixo<sup>37</sup>.

| <b>Crerios Avaliativos</b>               |  |  |  |
|--|---|---|---|
| <b>a) Minha participação.</b>            |   |   |   |
| <b>b) Participação dos meus colegas.</b> |   |   |   |
| <b>c) Atividades propostas.</b>          |   |   |   |
| <b>d) Ambiente ou clima.</b>             |   |   |   |
| <b>e) Conhecimentos adquiridos.</b>      |   |   |   |
| <b>f) Relação com o professor.</b>       |   |   |   |
| <b>g) Como me senti.</b>                 |   |   |   |

<sup>37</sup> Adaptado e extraído do livro: GONÇALVES, Ana M.; PERPÉTUO, Susan Chiode. **Dinâmicas de grupo na formação de lideranças**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.





Figura 8 - Alunos aguardando o sinal do professor para pegarem os respectivos colegas representando os lixos.  
Fonte: autoria própria, 2009.



Figura 9 - Alunos pegos e colocados nos corretos coletores de lixo de acordo com a figura do crachá.  
Fonte: autoria própria, 2009.

## Atividade 2 - LIXO COLORIDO<sup>38</sup>

**Objetivo:** possibilitar o exercício da separação do lixo no dia a dia pela correta cor dos coletores e adquirir o hábito de separar corretamente o lixo.

**Formação:** os alunos foram distribuídos aleatoriamente em uma área pré-determinada.

**Desenvolvimento:** primeiramente o professor fala: - Lixo colorido! Os alunos perguntam: - Que cor? E o professor fala um determinado lixo, como caixa de sapato. Ao falar este produto, os alunos devem associa-lo ao papel, que é um material colocado no coletor da cor azul. Desta forma, todos devem encostar em um colega que esteja vestindo uma peça de roupa da cor azul e este deve fugir, e assim por diante com os outros lixos (Imagem 10).

**Refletindo:** ao encerrar esta brincadeira, conversei com os alunos por que hoje se fala tanto em coleta seletiva e destaquei que não é novo o fato de que as cidades produzem, diariamente, milhares de toneladas de lixo e que esse é um problema que vem se tornando cada vez maior. No entanto, estamos chegando a um ponto em que já não é mais possível prosseguir sem que medidas mais eficazes sejam tomadas. Os aterros já não conseguem absorver tanto lixo, e a degradação do meio ambiente está tomando proporções perigosas para nossa sobrevivência no planeta. Nossos rios e represas estão cada vez mais contaminados, ratos e insetos proliferam, as ruas estão sujas, favorecendo todo o tipo de doenças. Em função disso, o poder público e a própria sociedade vem buscando soluções que preservem o meio ambiente e a nossa própria vida.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade, convidei os alunos para avaliarem a sua participação, a dos seus colegas, a atividade, o ambiente e o clima, os conhecimentos adquiridos, a relação com o professor e como eles se sentiram, através da “Loteria avaliativa”. Após ter preenchido a tabela, eles deveriam escrever um texto explicando por que escolheram tais itens.

---

<sup>38</sup> Atividade adaptada da brincadeira: “Elefante Colorido” e extraída do livro: ORSO, Darci. **Brincando sempre mais:** atividades recreativas para vários ambientes. São Leopoldo: Ed. Oikos, 1997.

| Jogo | Coluna 1                            | X | Coluna 2                               |
|------|-------------------------------------|---|--|
| 1    | Participei adequadamente.           |   | Não participei.                        |
| 2    | Não me relacionei com todos.        |   | Relacionei-me com todos.               |
| 3    | Adquiri novos conhecimentos .       |   | Não aprendi muito.                     |
| 4    | Me senti bem.                       |   | Não me senti bem.                      |
| 5    | Não respeitei outras opiniões.      |   | Respeitei opiniões diferentes.         |
| 6    | A atividade contribuiu na relações. |   | Atividade contribuiu nas atitudes.     |
| 7    | Relacionei-me bem com o professor.  |   | Não relacionei-me com o professor.     |
| 8    | Aceitei participar com todos.       |   | Participei com diferentes pessoas.     |
| 9    | O ambiente estava bom.              |   | O clima estava agradável.              |
| 10   | Meus colegas saíram-se bem.         |   | Meus colegas estavam desentendendo-se. |
| 11   | Não assimilei o conteúdo.           |   | O conteúdo foi assimilado.             |
| 12   | O grupo estava integrado.           |   | O grupo estava desintegrado.           |
| 13   | A atividade não foi bem orientada.  |   | A atividade foi bem orientada.         |
| 14   | A atividade foi animada.            |   | O grupo estava bem animado.            |



Figura 10 - Alunos atrás dos colegas vestindo uma peça de roupa azul, já que o professor anunciou um lixo feito de papel ou papelão.

Fonte: autoria própria, 2009.

### Atividade 3 - LIXO ORGÂNICO OU LIXO INORGÂNICO<sup>39</sup>

**Objetivo:** fixar o tema sobre lixo orgânico (molhado) e lixo inorgânico (seco) através de uma atividade lúdica.

**Formação:** os alunos formam duas fileiras, frente a frente, divididos pela linha central de uma quadra desportiva.

**Desenvolvimento:** divide-se a turma em dois grandes grupos, após os mesmos posicionam-se enfileirados, um grupo de frente para o outro, na quadra de esportes da escola. O professor aproveita a linha central que divide a mesma e solicita para que um grupo fique de um lado e o outro no outro lado desta, frente a frente. Cada grupo representa um tipo de lixo, um grupo de participantes representa o lixo orgânico e o outro grupo representa o lixo inorgânico. Anuncia-se um item e, se esse for orgânico, os alunos do lixo inorgânico devem fugir até o fundo da quadra, devendo se proteger num ferrolho pré-determinado; os alunos que eram pegos devem trocar de equipe. Após todos voltam e inicia-se novamente o jogo.

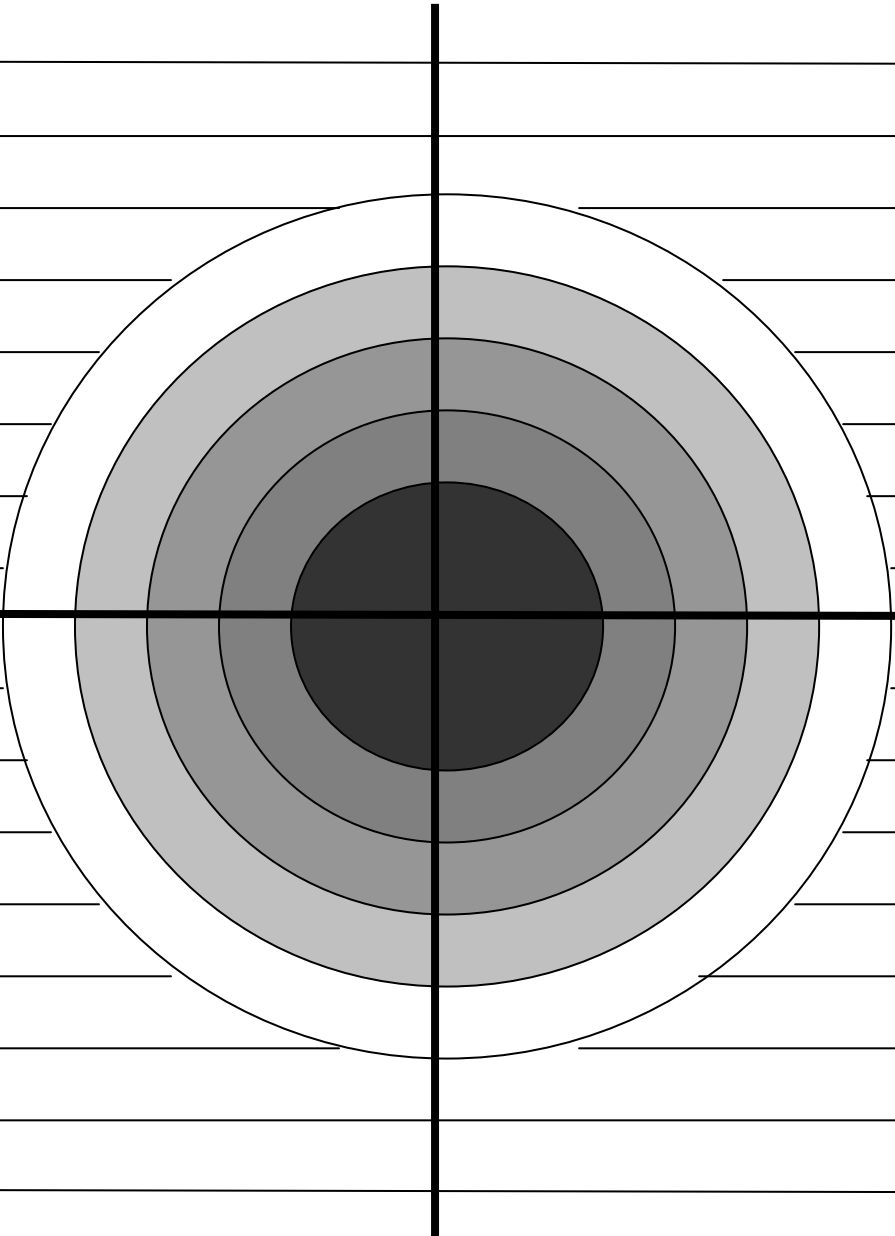
**Refletindo:** ao encerrar esta atividade, reunimo-nos (Imagem 11) e verificamos a diferença entre lixo orgânico e lixo inorgânico, constatando que lixo orgânico é o lixo que depois de coletado é transformado em composto orgânico (adubo), através do processo de compostagem, e pode ser utilizado em hortas e jardins, servindo de nutrientes para plantas. Esse lixo é composto por folhas, galhos, materiais provenientes da limpeza de nossas casas, restos e sobras de alimentos, papel higiênico e outros. E lixo inorgânico inclui todo material que não possui origem biológica, ou que foi produzido por meios artificiais, como plásticos, produtos de metal, vidro, detergentes, etc. A maioria do lixo inorgânico possui um grande problema: demora muito tempo para ser decompostas quando simplesmente jogadas ao meio ambiente.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade, convidei os alunos para avaliarem a sua participação, os conhecimentos adquiridos, a integração e os resultados obtidos, através do “Tiro ao alvo”. Para tal, o aluno tinha que escolher um símbolo que combinasse com ele e marcar no alvo a sua avaliação sobre o trabalho desenvolvido. Abaixo de cada item a ser

---

<sup>39</sup> Atividade adaptada da brincadeira: “Peripinto/Peripato” e extraída do livro: ORSO, Darci. **Brincando sempre mais:** atividades recreativas para vários ambientes. São Leopoldo: Ed. Oikos, 1997.

avaliado ele tinha que escrever as suas considerações, justificando o local do “tiro”, conforme o modelo a seguir<sup>40</sup>.

| PARTICIPAÇÃO  | CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS |            |                    |
|---|--------------------------|------------|--------------------|
|  |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          |            |                    |
|   |                          | INTEGRAÇÃO | RESULTADOS OBTIDOS |

<sup>40</sup> Avaliação criada e desenvolvida pela Profa. Ms. Suzana Schuch Santos. Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e Coordenadora do Programa Esporte Integral – PEI/UNISINOS.



Figura 11 – Refletindo com os alunos sobre a atividade desenvolvida.  
Fonte: autoria própria, 2009.

#### **Atividade 4 - REDE DO LIXO<sup>41</sup>**

**Objetivo:** reforçar a importância da separação do lixo para a reciclagem, através de uma atividade lúdica.

**Material:** crachás confeccionados com figuras de alimentos e de embalagens de plástico, papel, vidro e metal.

**Formação:** cinco alunos pegadores dispostos na linha central da quadra, cada um com uma blusa da cor de acordo com o lixo que devem pegar, e os outros alunos ao fundo da quadra, portando crachás com figuras que representem o seu respectivo lixo.

---

<sup>41</sup> Atividade adaptada da brincadeira: “Pique Corrente”, extraída do livro: CATUNDA, Ricardo. **Recriando a Recreação**. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 2000.



**Desenvolvimento:** ao sinal do professor, os alunos que estão ao fundo da quadra, partem em direção ao outro lado da quadra, evitando ser tocado pelo seu coletor de lixo (Imagem 12). Quem é pego, é conduzido até o seu correto coletor de lixo, que está colocado ao lado da quadra, devendo permanecer lá até o término do jogo (Imagem 13). Após novo sinal do professor, aqueles que ainda não foram pegos voltam para a posição inicial e assim por diante.

**Refletindo:** após a brincadeira, reunimo-nos para discutir o assunto, sobre o qual chegamos à conclusão de que a produção de lixo vem aumentando assustadoramente. E que o lixo é o maior causador da degradação do meio, sendo recolhido pelos caminhões e levado até as centrais de reciclagem, onde é separado e classificado para o reaproveitamento. Muitas famílias sobrevivem da venda deste material. A separação do lixo, orgânico (molhado) do inorgânico (seco), é importantíssima para o processo da reciclagem, uma vez que, quando misturado, dificulta o processo de "garimpagem" dos catadores de lixo. Nosso papel neste processo é muito simples: separar o lixo que produzimos.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade, convidei os alunos para participarem da autoavaliação, obedecendo aos seguintes critérios: coodecisão, participação, integração, emancipação, conforme o modelo abaixo<sup>42</sup>.

| <b>Critérios Avaliativos</b>                            | <b>SIM<br/>Fre-<br/>quen-<br/>temente</b> | <b>SIM<br/>Rara-<br/>mente</b> | <b>NÃO</b> | <b>Comentários</b> |
|---|---|--------------------------------|------------|--------------------|
| <b>Co-decisão</b>                                       |   |                                |            |                    |
| Analizou situações do cotidiano?                        |   |                                |            |                    |
| Sugeriu soluções?                                       |   |                                |            |                    |
| Buscou informações quando necessário?                   |   |                                |            |                    |
| <b>Participação</b>                                     |   |                                |            |                    |
| Participou espontaneamente da atividade?                |   |                                |            |                    |
| Negou-se a participar quando sentiu alguma dificuldade? |   |                                |            |                    |
| Reagiu bem a situações novas e desafiantes?             |   |                                |            |                    |

<sup>42</sup> Avaliação adaptada do modelo utilizado pelo Instituto Ayrton Senna – IAS, relatório de resultados de 2000 do Programa Esporte Integral – PEI/UNISINOS.

| <b>Crêterios Avaliativos</b>                        | <b>SIM<br/>Fre-<br/>quen-<br/>temente</b> | <b>SIM<br/>Rara-<br/>mente</b> | <b>NÃO</b> | <b>Comentários</b> |
|---|---|--------------------------------|------------|--------------------|
| <b>Integra o</b>                                    |   |                                |            |                    |
| Aceitou trabalhar com todos do grupo?               |   |                                |            |                    |
| Respeitou opiniões e sugestões diferentes das suas? |   |                                |            |                    |
| Foi aceito pelo grupo?                              |   |                                |            |                    |
| <b>Emancipa o</b>                                   |   |                                |            |                    |
| Buscou a resolu o de problemas espontaneamente?     |   |                                |            |                    |
| <b>Aprendizagem</b>                                 |   |                                |            |                    |
| Adquiriu novos conhecimentos?                       |   |                                |            |                    |
| Obteve aprendizagens positivas?                     |   |                                |            |                    |



Figura 12 - Alunos aguardando o sinal do professor para iniciarem o jogo.  
Fonte: autoria própria, 2009.





Figura 13 - Alunos pegos sendo colocados no respectivo coletor de lixo.  
Fonte: autoria própria, 2009.

### **Atividade 5 - FUTELIXO<sup>43</sup>**

**Objetivo:** vivenciar a desagradável convivência com o lixo espalhado pelo chão na simulação de um jogo de futebol, e o quanto ele pode atrapalhar se não colocados nos corretos coletores.

**Material:** bolas de papel (jornal), com figuras de alimentos e embalagens de metal, vidro, plástico e papel fixadas em cada uma.

**Formação:** os alunos devem formar duas equipes.

**Desenvolvimento:** os alunos jogam futebol obedecendo às regras normais do mesmo, só tendo como variação a distribuição de várias bolas de papel representando lixos, conforme a figura fixada no mesmo (Imagem 14). Ao fazer os gols, a equipe pode coletar um lixo e colocar no correto coletor seletivo, que está distribuído ao lado da quadra, através de aros coloridos.

---

<sup>43</sup> Atividade adaptada e desenvolvida nos projetos interdisciplinares do Programa Esporte Integral – PEI/UNISINOS, no ano de 2008.

**Refletindo:** após a partida de futebol, os alunos são levados a refletirem o quanto o lixo pode atrapalhar o nosso dia a dia, quando não colocado corretamente no coletor, inclusive podendo gerar graves problemas de saúde para todos nós. Também discutimos o quanto a praticidade da vida moderna tem provocado a insensatez do uso indiscriminado dos recursos naturais. Materiais que a natureza leva centenas ou milhares de anos para produzir são transformados em produtos utilizados por muito pouco tempo e que depois são desprezados, sendo, por fim depositados em praias, parques, ruas ou aterros sanitários. Lá permanecerão por décadas ou mesmo séculos até se decomporem.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade, convidei os alunos para avaliarem a sua participação, os conhecimentos adquiridos, a integração e os resultados obtidos, através da “Cobrança de pênalti”. Para tal, eles tinham que escolher uma opção, convertendo ou não o gol em cada critério avaliativo. Abaixo de cada item a ser avaliado, eles tinham que escrever as suas considerações a respeito de cada um, justificando a opção escolhida.

Considerando a sua participação de hoje, na sua cobrança de pênalti, você:

- fez o gol.  o goleiro defendeu.  
 chutou na trave.  chutou para fora.

---



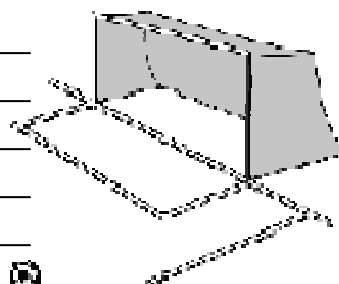
---



---



---



Considerando os conhecimentos adquiridos hoje, na sua cobrança de pênalti, você:

- fez o gol.  goleiro defendeu.  
 chutou na trave.  chutou para fora.

---



---



---



---

Considerando a sua integração de hoje, na sua cobrança de pênalti, você:

- fez o gol.  o goleiro defendeu.  
 chutou na trave.  chutou para fora.

---



---



---



---

Considerando os resultados obtidos hoje, na sua cobrança de pênalti, você:

- fez o gol.  goleiro defendeu.  
 chutou na trave.  chutou para fora.

---



---



---



---



Figura 14 - Alunos jogando futebol com lixo distribuído pela quadra.

Fonte: autoria própria, 2009.

### **Atividade 6 - BASQUELIXO**

**Objetivo:** jogar basquete e refletir com os alunos a questão dos três Rs e os problemas da não colocação do lixo no lixo.

**Material:** bolas de papel (jornal), com figuras de alimentos e embalagens de metal, vidro, plástico e papel fixadas em cada uma.

**Formação:** os alunos devem formar duas equipes.

**Desenvolvimento:** os alunos jogam basquete com bolinhas de papel (jornal), que representam o lixo do nosso dia a dia. Cada equipe deve colocar o maior número de lixo na sua cesta (saco de lixo), a qual um representante da sua equipe está segurando em cima de uma mesa (Imagem 15). Cada vez que uma bolinha é encestanda, é fornecida outra para que o jogo continue. Vencerá a equipe que tiver o maior número de bolinhas no interior da cesta (saco de lixo).

**Refletindo:** após o jogo, conversamos sobre a teoria dos três R's, (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) e concluímos que a natureza agradecerá se a ordem de prioridade fosse a citada, e que reduzir é a forma mais interessante para a preservação ambiental ou a preservação dos recursos naturais. Reutilizar também é importante, mas demanda muito poder de imaginação, de pouca tecnologia ou de mudança da forma de destinação do resíduo, como a volta do uso dos cascos retornáveis. E, finalmente, reciclar, ou seja, aproveitar a matéria-prima embutida no resíduo para fabricar o mesmo ou outro tipo de produto, como os pneus, para produzir tapetes de borracha. A rigor, todo passo que se pretenda dar e que envolva resíduos, principalmente na introdução em nossas vidas de novos descartáveis, deve ser precedido de muita discussão, visto que as consequências poderão ser de difícil de controle.

**Autoavaliação:** após o desenvolvimento da atividade convidei, os alunos para avaliarem a sua participação, os conhecimentos adquiridos, a integração e os resultados obtidos, através do “Arremesso na cesta”. Para tal, eles tinham que assinalar quantos pontos eles fizeram em cada item. Abaixo de cada item a ser avaliado, eles tinham que escrever as suas considerações a respeito de cada um, justificando a cesta escolhida.

Considerando a sua participação de hoje, a sua cesta vale quantos pontos?

3 pontos  2 pontos

1 ponto  0 ponto

---

---

---

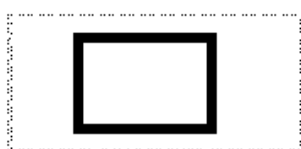
---

---

---

---

---



Considerando os conhecimentos adquiridos de hoje, a sua cesta vale quantos pontos?

3 pontos  2 pontos

1 ponto  0 ponto

---

---

---

---

---

---

---

---

Considerando a sua integração de hoje, a sua cesta vale quantos pontos?

3 pontos  2 pontos

1 ponto  0 ponto

---

---

---

---

Considerando os resultados obtidos de hoje, a sua cesta vale quantos pontos?

3 pontos  2 pontos

1 ponto  0 ponto

---

---

---

---



Figura 15 - Alunos jogando basquete com bolas de papel representando lixo.  
Fonte: autoria própria, 2009.

### 4.3 O sentido do lúdico nas aulas de Ciências Naturais

No desenvolvimento das etapas da fase exploratória deste projeto, analisei a conveniência e a utilidade de uma abordagem metodológica qualitativa, através de um estudo bibliográfico, para se cumprirem os objetivos propostos na investigação. Desta forma, as informações que coletei não foram somente quantificadas, mas também interpretadas de forma muito mais ampla que a circunscrita ao simples dado objetivo.

Considerando a área de interesse deste estudo, as Ciências Biológicas no âmbito escolar e, principalmente, o problema formulado, (Quais os significados que os professores de Ciências Naturais atribuem às estratégias lúdicas no ensino fundamental?), defini a opção metodológica para o paradigma interpretativo/qualitativo. No meu entendimento, a abordagem qualitativa é a mais adequada para estudar questões que envolvam comportamentos humanos e sociais, âmbito no qual se situa esta investigação.

Considerando o paradigma deste estudo e os instrumentos utilizados, as informações coletadas foram analisadas e interpretadas de acordo com as evidências que foram sendo encontradas, no decorrer do processo da investigação. A definição em utilizar, como instrumentos de coleta de informações, o questionário e a entrevista, permitiu a categorização das informações e, conseqüentemente, fazer inferências, tendo como eixo norteador o

problema e os objetivos da dissertação. Para tanto, criei algumas categorias de análise, uma vez que esta é uma das características do estudo qualitativo.

Para selecionar os participantes desta investigação, foram considerados importantes os estudos de Minayo (1992), que aponta o seguinte critério básico: privilegiar os professores que apresentassem os atributos enfocados na investigação, ou seja, a escolha dos participantes deve conter o conjunto de experiências que se pretende objetivar com a pesquisa. Considerando este pressuposto e os objetivos formulados neste estudo, o meu primeiro procedimento foi definir quais escolas fariam parte do estudo.

Optei pelas escolas pertencentes ao sistema municipal de ensino de Novo , uma vez que possuem professores graduados em Ciências Biológicas atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, o que não ocorre nas escolas do sistema estadual e da rede privada. A partir dessa escolha, mantive o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação – SMED, com o objetivo de apresentar o projeto do estudo e solicitar autorização para a realização da pesquisa nas escolas da rede municipal (ANEXO A). Para tal finalidade, participei de uma reunião com a Secretária Municipal de Educação e com a Coordenadora Pedagógica da área da Ciências Naturais, quando apresentei o projeto e suas intenções.

Obtida a autorização, o procedimento seguinte foi solicitar à Coordenadora Pedagógica uma relação contendo o nome e a localização das escolas da rede municipal, bem como a indicação do nome dos professores de Ciências Naturais que exerciam ação docente nas séries iniciais, com sua respectiva titulação e tempo de serviço.

Atualmente, o município de Novo Hamburgo conta com 55 escolas, divididas em três regiões da cidade. Para fins de organização, a Secretaria Municipal de Educação denomina essas três regiões de núcleos, os quais são constituídos de 14 a 23 escolas.

De posse da relação nominal das escolas (ANEXO B), com a localização e respectivos professores, a tarefa seguinte foi pensar no perfil dos professores participantes do estudo, definidos através dos seguintes critérios:

- a) estar atuando como professor de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) estar trabalhando com o lúdico nas aulas de Ciências Naturais;
- c) estar de acordo em participar do estudo.

Tendo como referência os dois primeiros critérios estabelecidos, iniciei um minucioso processo de seleção, escolhendo cinco professores, nas quais se adequavam às condições previstas. É importante esclarecer que o processo de seleção dos participantes ocorreu de forma simultânea, uma vez que as escolas municipais são de pequeno e médio porte, portanto

possuem somente um professor de Ciências Naturais atuando em cada escola. A delimitação pelo ensino fundamental justifica-se pela especial importância do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças nessa faixa etária.

A opção por estas escolas (pertencentes ao núcleo 1 e 2, localizadas próximas ao centro da cidade, atendendo alunos do 1º ano ao 7º ano e funcionando nos turnos da manhã e tarde) e, conseqüentemente, por estes professores, ocorreu após a realização do estudo preliminar. Inicialmente planejei desenvolver um estudo descritivo, decisão esta que foi repensada e decidi realizar uma investigação que priorizasse um maior aprofundamento sobre o fenômeno estudado. A intenção de compreender o lúdico, a partir das percepções e dos comportamentos dos professores no cotidiano escolar exigiu uma convivência mais intensa e prolongada com a realidade investigada.

Cabe ressaltar que, ao realizar o processo de seleção, constatei que os professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental são, na sua grande maioria, do gênero feminino, motivo pelo qual o estudo é composto somente por professoras.

Esta realidade advém de um processo histórico/sociológico em que a feminilização do trabalho docente tem relação com a identidade de gênero desta categoria profissional. Há muitas representações sociais sobre a figura do professor que associam a prática docente como algo natural, que é próprio da mulher, e neste processo houve um transporte dos atributos considerados de natureza feminina para o magistério, como o trabalho doméstico, fragilidade e dependência. E por isso esta atividade é considerada uma continuidade da educação primária. Desta forma, fica evidente que a profissão docente tornou-se uma profissão feminina ao longo do tempo devido às atribuições sociais.

Após a seleção das escolas e das professoras participantes do estudo, o procedimento seguinte foi entrar em contato com a direção das escolas e com as professoras selecionadas, com a finalidade de solicitar sua concordância na participação do estudo, conforme o terceiro critério anteriormente definido, ou seja, ter a anuência das mesmas para serem objeto de estudo.

Foi agendada uma reunião em cada escola, com a participação da direção e dessas professoras, ocasião em que, além de apresentar a autorização da Secretaria Municipal de Educação, expliquei os objetivos da pesquisa, garantindo o anonimato das escolas e das professoras envolvidas na realização da investigação.

Tendo como referência o estudo dos limites e possibilidades dos instrumentos para a coleta de informações, optei por utilizar, nesta investigação, o questionário (APÊNDICE A) e

a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE B). Entendo que estes instrumentos de coleta de informações combinados forneceram dados significativos para o alcance de meu objetivo.

O primeiro instrumento de coleta de informações utilizado foi o questionário (APÊNDICE A), que teve como finalidade averiguar a opinião das professoras sobre o tema específico. Este instrumento é definido conforme Hayman apud Negrine (1999, p. 80) como “uma lista de perguntas mediante a qual se obtém informações de um sujeito ou grupo de sujeitos por meio de respostas escritas”. A estrutura do questionário pode conter perguntas “abertas e fechadas”, determinando ao participante que responda às indagações através de um relato escrito.

A utilização do questionário, nesta dissertação, possibilitou a obtenção de um significativo número de informações de todos os professores de Ciências Naturais da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. De acordo com Negrine (1999, p. 82) “os questionários podem ser utilizados como um meio para receber informações generalizadas, de uma amostragem ampla, que permita, posteriormente, uma análise mais profunda de caráter qualitativo”.

Em um segundo momento, utilizei a entrevista, já que é considerada como uma das principais técnicas para a coleta de informações no âmbito da pesquisa qualitativa. Através dela, busquei obter informações contidas na fala das professoras que vivenciam a realidade que está sendo enfocada na pesquisa. Minayo, destacando a importância da palavra como símbolo de comunicação, afirma que o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade,

[...] de a fala ser revelada de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma uma delas) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um portavoiz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1998, p. 109).

A entrevista pressuporá uma interação pessoal entre o pesquisador e o pesquisado e, segundo a forma como se estrutura, pode ser de vários tipos: entrevista estruturada; entrevista não estruturada e a entrevista semi-estruturada. Neste estudo, optei por utilizar a entrevista semi-estruturada, com questões abertas, que se desenvolve a partir de um roteiro previamente definido pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, procura dar liberdade de manifestação aos pesquisados.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada tem obtido melhores resultados e é a mais indicada para as pesquisas educacionais, pelo seu caráter flexível. As informações são obtidas a partir de um roteiro previamente elaborado, com as questões básicas, fundamentadas nas teorias e hipóteses que norteiam a pesquisa. Este roteiro serve de



foi condutor para desencadear a liberdade de expressão dos pesquisadores que fornecem suas opiniões espontaneamente.

As entrevistas realizadas ocorreram com as professoras entre as datas de 10 de outubro a 19 de novembro de 2008, e caracterizaram-se por um modelo semi-estruturado, que segue seguiram um roteiro de perguntas previamente elaborado pelo pesquisador. Foram gravadas com o consentimento das entrevistadas, e depois transcritas na íntegra, tendo uma duração média de 40 a 50 minutos. É importante que, para preservar a real identidade, tanto das professoras participantes como das escolas estudadas, foram utilizadas letras para cada uma delas.

As professoras selecionadas para fazer parte do estudo concluíram o curso de licenciatura em Ciências Biológicas na década de 80 e 90, na PUCRS, UFRGS e na UNISINOS. No que se refere à experiência profissional, as mesmas atuam há mais de 10 anos no ensino fundamental, nos anos iniciais, trabalhando num regime de 40 horas semanais.

Neste estudo, as entrevistas com as professoras foram utilizadas com a intenção de captar o significado dos valores atribuídos ao lúdico, na sua prática pedagógica. Para a realização das mesmas, foi organizado um roteiro de questões relativas ao tema (APÊNDICE B), que serviram de encaminhamento e estímulo ao diálogo estabelecido entre o entrevistador e o entrevistado.

O lúdico (jogos e brincadeiras) tem sido objeto de análise, estudo, debates e conferências, tratado por diferentes pesquisadores há mais de um século. De todas as formas que se pode adotar, a de jogo simbólico é a que gerou maior número de pesquisas. Ao se revisar a pesquisa sobre o lúdico, constatei algumas ideias que permanecem constantes, de um pesquisador a outro, entre elas: a existência de uma relação entre complexidade e o conteúdo da atividade lúdica e o nível de desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do indivíduo e, por último, coincidem em destacar a função educativa do jogo.

A certeza, porém, reside no fato de que ainda precisa-se caracterizar, com maior clareza, o lúdico como procedimento metodológico no ensino, instrumento pedagógico que, ao meu ver, engloba e reflete as grandes contradições na aplicação deste nas aulas de Ciências Naturais, nos dias atuais. É importante que se relacione e se contextualize o lúdico no âmbito das aulas de Ciências Naturais, enquanto procedimento metodológico e campo de vivência social. É preciso lançar luzes neste palco, a fim de encontrar a razão e a necessidade deste procedimento metodológico para o aluno, para a disciplina de Ciências Naturais, para a escola e para a sociedade. É o que proponho nos próximos itens.

Nos itens anteriores percebe-se que o lúdico, como fenômeno sócio-histórico, tem determinantes estruturais e conjunturais difusos historicamente no campo da educação a respeito dos seus conceitos, significados, atividades e procedimentos. A seguir, nos próximos itens, procurei, com base dos depoimentos das professoras e da literatura a que tive acesso, sistematizar, da melhor forma possível, a importância e o sentido do lúdico nas aulas de Ciências Naturais, que configurei em quatro categorias: conceito de lúdico; significado do lúdico; atividades lúdicas privilegiadas, e procedimentos adotados.

#### 4.3.1 Conceito de lúdico no pensar das professoras

Um dos requisitos indispensáveis para compreender o significado do lúdico, que orienta a ação pedagógica das professoras, é esclarecer o que entendem por lúdico. Neste sentido, procurei reunir neste item depoimentos que permitissem entender o significado que as professoras atribuem ao termo.

As professoras estudadas utilizaram diferentes conceitos para descreverem o significado do lúdico. Destaca-se que elas limitaram-se a citar suas características e consideram a questão complicada, hesitando em explicar a indagação formulada por mim. Apesar da heterogeneidade dos depoimentos face à mesma pergunta, destacam-se alguns pontos convergentes nos depoimentos registrados, como:

- a) “Para mim lúdico é a mesma coisa que brincadeira, pra criança eu sempre falo que na aula vamos aprender brincando, onde eles podem se divertir, ter prazer e aprender o conteúdo que tenho que passar.” (Profª A).
- b) “Lúdico para mim é brincar, é a atividade onde o aluno cria, se expressa e é importante que ele sinta prazer em aprender novos conhecimentos.” (Profª C).
- c) “Eu acho que lúdico é a mesma coisa que brincar, atividade através da qual o aluno pode aprender a matéria com alegria e prazer.” (Profª E).

As convicções reveladas nos depoimentos anteriores relacionam o lúdico como uma forma prazerosa, alegre e criativa de os alunos participarem das suas aulas. Desde os primórdios da educação já se utilizava o lúdico na educação, associando a ideia de estudo ao prazer. Assim como na Antiguidade, utilizavam-se dados, doces e guloseimas em forma de letras e números, para ensinar as crianças. A importância do lúdico já nessa época determinou, portanto, o uso do “jogo didático” por professores das mais diferentes áreas. No entanto, é apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização do lúdico ganha espaço na educação.

O fato de as professoras participantes terem ressaltado o prazer e a alegria como importantes no ensino, com enfoque na criança que brinca, o lúdico na escola se revela muito mais complexo, ao levar em conta o princípio didático-pedagógico que associa o brincar com a aprendizagem.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender com prazer e alegria, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar, relacionar, imaginar, expressar, compreender, confrontar, negociar, transformar, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmbito das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária.

A forma de pensar o lúdico, manifestada pelas professoras participantes nos relatos anteriores, é reforçada em outras declarações que, além de compreender o prazer, a alegria e a criatividade como características inerentes ao lúdico, também entendem que é uma forma de atrair a atenção dos alunos e manter a sua motivação nas aulas. Afirmam as professoras:

- a) “[...] no meu entendimento é onde eu vou envolver todos os alunos numa atividade, onde eu vou ter o interesse e a atenção, todos participam com motivação até o fim da atividade.” (Profª B).
- b) “Lúdico é aquela atividade onde terei uma grande participação dos alunos, interessados e motivados pela brincadeira e principalmente pelo conteúdo a ser ensinado.” (Profª D).

Estas declarações evidenciam que as professoras, ao relacionarem o lúdico com a participação, interesse e motivação do aluno em suas aulas, entendem que o mesmo é importante para que, através do brincar, estes adentrem no mundo pela via do lúdico, onde o espaço da escola é um espaço de vida e interação, do qual as atividades lúdicas desenvolvidas podem ser uma das variáveis fundamentais que os auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento. Esta concepção do lúdico na escola, de reflexão e sistematização é recente, assim como a sua aplicação prática, sendo ameaçadora para a maioria dos professores, acostumados que foram, nos cursos de licenciatura, com aulas expositivas, passivas e de aquisição dos conhecimentos através da “decoreba”.

As aulas expositivas e informativas, além de serem a técnica de ensino mais antiga, são, sem dúvida, as formas mais comuns de instrução utilizadas na educação. Desta forma, é mais fácil lecionar, reproduzindo o que vivenciamos quando éramos alunos. Além disso, uma aula participativa e interativa demanda tempo no planejamento e na aplicação do mesmo, já que estes fatores são decisivos na opção por aulas diferenciadas.

Chamou atenção a declaração prestada pela professora A que, além do prazer, alegria, interesse e participação dos alunos através do lúdico, acrescentou que também observa o conhecimento e vivência trazida pelo próprio aluno, como se pode verificar no depoimento que segue:

- a) “Através do lúdico, também podemos aproveitar os conhecimentos dos alunos a respeito do assunto do qual estamos trabalhando, aproveitando o que eles já sabem ou vivenciaram.” (Profª A).

Tendo em vista os requisitos de contextualização dos conteúdos, partindo daquilo que os alunos já sabem e vivenciam, como também garantindo situações de aprendizagem através do seu interesse, pela participação alegre, prazerosa e, por fim, um ensino dinâmico e motivante, a escola cumpriria sua função pedagógica, ampliando o repertório vivencial e de conhecimento das crianças, rumo à autonomia e à cooperação.

A análise até aqui delineada evidencia claramente que, quando as professoras se referem ao termo lúdico, não o compreendem da mesma maneira, mas lhe atribuem sentidos e significados semelhantes.

Por ser uma atividade específica da infância, o lúdico historicamente ocupou um lugar diferenciado na sociedade. A forma como se apresenta o lúdico, hoje, confirma a tese de que não existe na criança um jogo natural, ou seja, a brincadeira é o resultado de relações interpessoais. Assim brincadeira pressupõe uma aprendizagem sócio-cultural, e o aluno aprende a brincar. (BROUGÈRE,1995).

Portanto, o lúdico é uma forma de atividade social cuja característica imaginativa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião única para os alunos. Nos jogos, os alunos podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano. O lúdico nas aulas é a garantia de uma possibilidade de educação em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

#### 4.3.2 Convicções das professoras sobre o significado do lúdico

Uma das questões principais deste estudo refere-se à indagação de como as professoras justificam a presença e a importância do lúdico em sua ação educativa. Analisando as declarações das professoras estudadas, constata-se uma convicção comum entre elas: a afirmação de que a maior contribuição do lúdico, enquanto procedimento metodológico de ensino, é a estimulação e a motivação que os alunos demonstram quando se desenvolve um conteúdo através de jogos ou brincadeiras, o que se confirma nos dizeres das participantes:

- a) “O lúdico é importante nas aulas de Ciências porque faz com que todos participem mais e se interessem pelo assunto até o final da aula.” (Profª B).
- b) “Para mim, uma das principais contribuições do lúdico é a motivação. Os alunos participam mais, prestam mais atenção, se interessam mais pelos conteúdos da aula.” (Profª D).

Evidencia-se, nestas declarações, uma referência pedagógica positiva do lúdico enquanto procedimento metodológico. Neste sentido, são significativos os estudos de Vygotsky, do ponto de vista do desenvolvimento da criança. O lúdico traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, segundo o próprio autor:

[...] é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade. O brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. A ação infantil na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas aparecem no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1994, p. 117).

É, portanto, na situação do lúdico que os alunos podem colocar desafios e questões além do seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelo professor. Quando jogam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, os alunos podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Ao jogarem, os alunos vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la.

Constata-se também que, ao enfocarem o valor positivo do lúdico, associando-o como instrumento metodológico que possibilite o interesse e a motivação dos alunos pelas aulas, as professoras acentuam algumas características na utilização do lúdico nas aulas no sentido de promover as relações sociais. Nesta perspectiva, o lúdico tem o papel de socializar os alunos num contexto de valores e normas já existentes, integrando-os harmonicamente na sociedade. Os relatos a seguir exemplificam alguns dos aspectos mencionados:

- a) “Eu também acho que o lúdico contribui na socialização dos alunos, eles têm a oportunidade de se relacionarem, respeitar a participação de cada um, desenvolver a integração quando jogam, aprendem a se respeitarem.” (Profª A).
- b) “É importante para desenvolver a sociabilidade, quando há integração entre as crianças, o convívio que eles têm quando jogam e também a parte afetiva, né, que não deixa de ser social...” (Profª E).

Relatos como esses permitem perceber que as professoras, ao destacarem a socialização como uma das contribuições do lúdico, compreendem-no como um meio educacional

importante para desenvolver competências sócio-emocionais que preparam o aluno para um bom convívio social, tanto na escola como na sociedade onde está inserido.

Diante desta evidência, analisam-se os aportes de Vygotsky. Para este autor, a aprendizagem configura-se nas funções superiores através da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças ascendem à vida intelectual daqueles que as rodeiam. É por isso que, para ele, o lúdico,

[...] cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1994, p. 114).

Portanto, o lúdico é uma situação privilegiada de aprendizagem em que o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

Ao definir papéis a serem representados, auferindo significados diferentes nos jogos e no processo de administração do tempo e do espaço em que vão definindo os diferentes temas, os alunos têm a possibilidade de levantar hipóteses, resolver problemas e ir ascendendo, a partir da construção de sistemas de representação, ao mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano de sala de aula.

É por essa razão que Vygotsky considera que o lúdico cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto. Ainda segundo esse autor, as atividades lúdicas possuem três características: a imaginação, a imitação e a regra. Estas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras.

Compreendida dessa forma, o brincar passa a ter uma importância fundamental na perspectiva de uma proposta metodológica lúdica de ensino, tendo em vista o aluno como sujeito histórico e social. Se a brincadeira é, efetivamente, uma necessidade de organização ao mesmo tempo em que é o espaço da interação, quando estes podem estar pensando/imaginando/vivendo suas relações, a língua, a fala, o corpo, a escrita, os conteúdos da aula, para ser mais específico, então esta brincadeira se transforma em fator educativo se,

no processo pedagógico, for utilizado pelo aluno para sua organização e trabalho. No entanto, esta atividade não surge espontaneamente, sim sob orientação do professor.

#### 4.3.3 As atividades lúdicas privilegiadas nas aulas

A partir das informações coletadas na investigação, através das entrevistas e a análise destas, referendando o que as professoras priorizam em suas aulas, verifico a presença de dois tipos de atividades lúdicas: jogos desenvolvidos em sala de aula e jogos desenvolvidos em áreas abertas. Em relação aos jogos desenvolvidos em sala de aula, constata-se que os mesmos são os que predominam nas aulas das professoras estudadas, que revelam sua preferência nas seguintes declarações:

- a) “[...] eu escolho jogos de mesa com dados, cartas ou bingos, relacionados com a matéria estudada, com regras simples e desenvolvidas na sala de aula.” (Prof<sup>a</sup> C).
- b) “[...] na sala de aula desenvolvo alguns joguinhos sobre o conteúdo, como por exemplo, uma mini gincana, onde os alunos fazem pequenos grupos e tentam cumprir as tarefas solicitadas.” (Prof<sup>a</sup> B).
- c) “[...] confecciono com os próprios alunos, na sala, os joguinhos, utilizando sucatas, relacionadas com o assunto que estamos estudando, como jogos de memória, dominó, trilhas, etc.” (Prof<sup>a</sup> D).

Nestas declarações, encontra-se a mesma forma singular de desenvolver o lúdico: desenvolvido em sala de aula, com regras simples, utilizando-se de objetos e sem movimento corporal. As declarações indicam que a intervenção pedagógica das professoras orienta-se no sentido de dirigir as atividades, determinando, previamente, as ações e as regras a serem realizadas pelos alunos. Fica evidente que para essas professoras a presença do lúdico se caracteriza pela existência de jogos realizados em sala de aula e pela existência de regras por elas estabelecidas, sem margem para que as crianças se movimentem ou possam modificar as regras. Talvez, por esta razão, elas não utilizem, ao menos de forma intencional, os jogos que envolvam movimentos. Sabe-se, porém, que a presença desse item evidencia-se nos momentos em que as professoras proporcionam as gincanas.

Constata-se que nesses momentos os alunos têm a oportunidade de vivenciar interações lúdicas, mas é importante destacar que quando perde sua dimensão lúdica, sufocada por um uso didático que a restringe a seu papel técnico, a brincadeira esvazia-se: a criança explora rapidamente o material, esgotando-o. Isso se dá quando, em vez de aprender jogando, o aluno é levado a usar o jogo para aprender.

Esta prática de jogos desenvolvidos em sala de aula, como estratégia de aprendizagem, acentua-se nos anos iniciais do ensino fundamental. O jogo, através do movimento corporal, é considerado uma atividade fundamental da criança, a brincadeira costuma ser, então, deixada de lado, ou apenas tolerada nas aulas. Nas sociedades urbanas contemporâneas, ler, escrever e estudar tornaram-se as atividades fundamentais para as crianças em idade escolar, e os jogos e as brincadeiras só têm lugar na prática pedagógica quando auxiliam a elaboração e construção de conhecimento sistematizado.

Com relação aos jogos desenvolvidos em áreas abertas, as professoras participantes declararam que atividades desenvolvidas ao ar livre proporcionam novas aprendizagens, possibilitando a exploração do meio ambiente natural e a comparação do que é visto na teoria com a prática, e os alunos, também, são mais interessados e participativos. Os relatos a seguir revelam essa preferência:

- a) “[...] eu gosto de trabalhar jogos com os alunos no pátio da escola; primeiro eu abordo o conteúdo na sala de aula, depois ao ar livre colocamos em prática o jogo; após algum tempo de jogo, nos reunimos para conversarmos sobre as suas descobertas.” (Prof<sup>a</sup> A).
- b) “Desenvolvo atividades lúdicas sobre o assunto estudado no pátio da escola, ou, quando dá, numa praça próxima da escola, brinco com as crianças explorando a natureza através de desafios e jogos que estimulem a curiosidade delas pelo assunto visto.” (Prof<sup>a</sup> E).

Conforme o exposto, evidencia-se que as professoras valorizam atividades e jogos que envolvam a exploração e o movimento, com a intenção de estimular a participação de todos. Desta forma, ao possibilitarmos o jogo e observarmos os alunos brincando, podemos nos ater às suas respostas (ao que eles fazem), identificando o que eles conhecem (ou não), se desempenham as tarefas e se solucionam os problemas. Podemos, também, intervir na sua atividade, no sentido de ajustar suas respostas ao que delas esperamos durante o jogo.

É possível, no entanto, fazer do jogo um momento de conhecimento e de convivência com os alunos, que nos permitem conhecer seus modos e percursos de apropriação e elaboração do mundo, pois podemos voltar nosso olhar não apenas para aquilo que eles fazem, mas para o como eles fazem. Quais são as elaborações dos alunos? Em que medida respeitam ou transformam o projeto, a estrutura e a tática do jogo? Que associações de idéias eles fazem no transcorrer da brincadeira? O que se mostra significativo para eles? Que elementos se tornam subitamente personagens, passando a agir por conta própria? Durante a brincadeira, o que eles dizem, a quem, quando, como? Como se relacionam com o outro?



Nesse processo, o objeto de nossa atenção torna-se outro, bem como nossas perguntas acerca do aluno e de nossa prática. Buscamos um novo sentido para o nosso trabalho pedagógico: conhecer o aluno para trabalhar com ele, para brincar com ele, para aprender com ele.

#### 4.3.4 Procedimentos adotados na aplicação do lúdico

A análise das informações sinaliza que as professoras compreendem e utilizam o lúdico como um importante meio para a aprendizagem. Esta função atribuída ao lúdico está intrinsecamente ligada aos procedimentos utilizados para desenvolvê-lo o que, de acordo com o discurso das professoras, seria a maior contribuição do jogo enquanto procedimento metodológico no ensino de Ciências Naturais. Entre os significados atribuídos ao lúdico como procedimento metodológico, destacou-se, com maior ênfase, a idéia de que o lúdico serve para “ensinar brincando”, “atrair a atenção dos alunos”, “motivar a participação de todos” e “possibilitar uma aprendizagem através da alegria e do prazer”.

Ao analisar as declarações das participantes, identifiquei muitos argumentos para justificar a presença do brincar em suas aulas, sendo que alguns deles fundamentam concepções divergentes a esse respeito. Uma das concepções identificadas compreende que o aluno, quando brinca, aprende a se expressar no mundo, criando ou recriando novos jogos e, com eles, participando de novas experiências e aquisições. No convívio com outros alunos, trava contato com a sociabilidade espontânea, ensaia movimentos do corpo, experimenta novas sensações.

Através dos jogos e brincadeiras, o ensino aparece justaposto ao lúdico. O brincar passa a ser visto também como algo sério. Não é mais apenas a atividade que as crianças utilizam para se divertir e ocupar seu tempo, mas é uma atividade capaz de educá-las e torná-las felizes ao mesmo tempo. Certos meios de aquisição de conhecimento são facilitados quando tomam a forma aparente da atividade lúdica. O jogo não é o fim visado, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático determinado. Ele resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir à aquisição de informações.

Esta concepção revela-se na fala das professoras quando afirmam:

- a) “Nas minhas aulas, primeiro eu trabalho na sala o conteúdo e depois a gente faz algumas brincadeiras para fixar melhor a matéria, assim os alunos aprendem brincando.” (Profª A).

- b) “Quando eu desenvolvo jogos, os alunos participam mais, principalmente porque o assunto desenvolvido tem a ver com a sua realidade; eles escolhem o tema a ser estudado e depois colocamos em prática através dos jogos.” (Profª C).

Nestas declarações, as professoras expressam a ideia de que o lúdico é importante nas aulas e que ele faz parte da natureza da criança, e isso justificaria a sua presença nas aulas. Para Vygotsky (1994), a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. Ao substituir um objeto por outro, a criança opera com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual. Além disso, quando a criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras. Isso conduz ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes, que estão intrinsecamente relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras.

Considerando outra concepção, fica evidenciada, em depoimentos das seguintes educadoras, que o lúdico possibilita o desenvolvimento de competências das quais os alunos ainda não se apropriaram, mas que no jogo elas têm a possibilidade de exercitá-las. Veja-se o que dizem a este respeito:

- a) “Nas minhas aulas, eu possibilito a vivência de situações através do lúdico, desenvolvendo um ritual em que os alunos, num primeiro momento analisem a teoria, para que, depois, em um segundo momento, coloquem-na em prática através dos jogos, para que, no final, todos cheguem as suas próprias conclusões.” (Profª D).
- b) “Durante as aulas, os alunos jogam e fantasiam o que realmente acontece na natureza, esse “faz de conta” proporciona a internalização dos conteúdos abordados nas aulas teóricas. Assim os alunos entendem melhor a matéria.” (Profª E).

Essas ideias contemplam, por exemplo, o que Vygotsky já preconizava: a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, “[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. (VYGOTSKY, 1994, p. 122). Assim, a brincadeira é a atividade

[...] em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos da criança que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1994, p. 122).

Desta forma é importante ressaltar que, no jogo, a criança faz coisas que ainda não consegue realizar no cotidiano. Nas atividades cotidianas, a criança age de acordo com o

meio, os objetos e as situações concretas, e que a aprendizagem se deva principalmente pelas mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social, em razão das diferentes posições que ocupa e das diferentes tarefas que lhe são colocadas.

## **5 REFLEXÕES, PROPOSIÇÕES E DISCUSSÃO**

Ao finalizar esta dissertação apresento algumas reflexões e proposições sobre o assunto abordado, discutindo primeiramente no item 5.1, através de sugestões e apreciações o desvelar da proposta metodológica da Ecorecreação, com a intenção de auxiliar na inclusão da metodologia lúdica no ensino de Ciências Naturais. Em um segundo momento, no item 5.2 desenvolvo as considerações finais deste estudo, em que concluo aspectos importantes do tema, não com a intenção de esgotá-lo aqui, mas sim, abrir novos horizontes para a sua continuidade e aplicabilidade.

### **5.1 Sugestões e apreciação do desvelar da trajetória desta proposta metodológica**

Conforme o resgate histórico sobre o lúdico, considero que ele foi utilizado como recurso educativo desde a Antiguidade, mesmo que a pedagogia tradicional o tenha mantido afastado da educação formal por um bom período. Na segunda metade do século XX, a corrente dos métodos ativos despertou o interesse pela possibilidade de introduzir o lúdico no ambiente escolar. Desde então, não se deixou de discutir o planejamento mais apropriado para sua utilização pedagógica neste contexto.

Verifiquei também que o lúdico estava presente desde os primórdios da humanidade, como necessidade de sobrevivência, e surgiu de forma espontânea em todos os seres vivos, sendo uma atividade própria de qualquer espécie animal e não especificamente do ser humano. Concentrando o interesse nas pessoas e mais concretamente nas crianças, porém é uma das atividades mais estudadas e um dos fenômenos culturais mais pesquisados. Em consequência, como foi visto neste trabalho, há uma vasta bibliografia sobre o tema e foi árdua a tarefa de selecionar e resumir os aspectos mais relevantes.

Conforme as experiências relatadas nas escolas e os relatos das professoras de Novo Hamburgo/RS, identifiquei que para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos,

o contexto mais estimulante e natural é a brincadeira e o jogo, visto que a vida do aluno é um jogo, vivido com grande seriedade, vigor e encantadora espontaneidade. E, que a ação de jogar centra o aluno no tempo e no espaço e lhe permite, de forma original e própria, situar-se na vida para a exploração de sua pessoa e de seu ambiente.

Tal foi a importância do lúdico nas aulas de Ciências Naturais, que dele dependeu o desenvolvimento intelectual dos assuntos abordados, o desenvolvimento afetivo nos relacionamentos interpessoais e o desenvolvimento social na contextualização dos temas tratados. Desta forma, o lúdico não deveria ser uma atividade necessária somente nos anos iniciais, mas em todo o ensino. O lúdico foi fundamental no desenvolvimento e no crescimento dos alunos, já que foi por meio de diferentes jogos e brincadeiras que a aprendizagem se constituiu, ou seja, contribuiu para a conquista progressiva de sua inteligência, ao mesmo tempo em que convertia o aluno em um ser criativo dotado de autonomia, imaginação e fantasia.

Vi que o lúdico, como proposta metodológica nas aulas de Ciências Naturais, funcionou porque, além da satisfação dos alunos nas atividades, deixou uma reserva que se acumulou em forma de útil ensinamento para os alunos. Desta forma, percebi o quanto foi importante privilegiar a atividade lúdica como ferramenta para ligar o aluno à aquisição de novos conhecimentos.

Ao fazer um estudo sobre as teorias que envolvem o currículo, e especialmente o pós-crítico, proposta que enfatiza o multiculturalismo baseado na construção da identidade, as relações de gênero e raça, currículo como representação de signos, códigos e convenções e as relações de poder envolvidas nele, identifiquei que o lúdico constituiu-se, com o passar do tempo, em um dos conteúdos mais universais do currículo das escolas de diferentes países.

Na sequência, ao teorizar sobre o lúdico através de seus principais estudiosos, surge Piaget, que em suas pesquisas deu uma atribuição mais cognitiva ao lúdico, relacionando o jogo e a brincadeira com a gênese da inteligência. E, nesta mesma linha, Wallon (1968) centrou seu estudo no aspecto psicobiológico do crescimento, destacando as estreitas relações entre a motricidade e a afetividade. Posteriormente, a psicanálise também indicou seu modo peculiar de entender a brincadeira. Um dos aspectos mais destacados por Winnicott (1975) é admitir que o jogo tem destacado valor terapêutico, catártico, de solução de conflitos e preocupações pessoais. Outro enfoque deriva da perspectiva sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky (1994), ao indicar que toda atividade lúdica é formada por regras, pelas quais a criança aprende a se conhecer como “ser individual” e “ser social”.

Uma vez justificado o papel do lúdico no ensino de Ciências Naturais e a sua necessidade de inclusão na educação, centrei a atenção na análise entre o currículo e o lúdico, já que se verificou que os jogos geralmente partiam de um assunto concreto ao observar como eles contribuía para o sucesso dos objetivos pretendidos, proporcionando o desenvolvimento procedimental, conceitual e de atitude conforme os conteúdos previstos. E, principalmente, concentrar-se na proposta de uma metodologia lúdica em que possamos interdisciplinarizar os conteúdos curriculares, a partir de uma intervenção didática baseada no movimento e no jogo.

Desta forma, o princípio lúdico desempenhou importância fundamental nesta proposta metodológica, já que foi visto que a brincadeira é uma necessidade vital para o aluno, sendo ela a base existencial da infância. Assim, jogar ou brincar gerou mudanças qualitativas na psique infantil, pois teve para os alunos um caráter semiótico e estimulador do desenvolvimento de suas estruturas intelectuais, sendo uma forma de exteriorização infantil por excelência.

Para que as aprendizagens fossem significativas, respeitei as motivações e os interesses dos alunos, elementos que foram considerados em seu amplo e profundo sentido. Portanto, as aulas de Ciências Naturais abordaram temas do dia a dia do aluno em conformidade com a sua realidade, fomentando o seu interesse para que este não diminuísse. Para tanto, precisei ser dinâmico, no sentido de ter flexibilidade para modificar e adaptar as programações em função dos interesses dos alunos e das necessidades em cada momento de seu desenvolvimento.

O presente estudo não se encerra aqui, muito ainda necessita ser investigado e pesquisado, para que realmente possamos atingir o grande objetivo de inclusão da metodologia lúdica no ensino de Ciências Naturais, como também em todas as outras áreas de conhecimento. A seguir listo algumas reflexões e sugestões para a continuidade deste tema:

- a) observou-se neste estudo que um número significativo de professoras de Ciências Naturais de Novo Hamburgo/RS tem grandes dificuldades em aplicar uma proposta metodológica lúdica em suas aulas. É urgente que se estude o lúdico na formação profissional à luz, prioritariamente, das Licenciaturas em Ciências Biológicas;
- b) a maioria das professoras pesquisadas neste estudo, desenvolvem como atividades lúdicas somente jogos de tabuleiros, de cartas, de dados, de mini-gincanas de perguntas e respostas, entre outras, sendo a maioria das vezes aplicadas no interior da sala de aula. Urge a necessidade de uma nova prática do lúdico nas aulas de Ciências Naturais, que explorem o movimento e o meio ambiente;

- c) as professoras admitem a importância do lúdico nas aulas de Ciências Naturais, entretanto constata-se que não há aplicação prática de jogos e brincadeiras em suas aulas, sendo que os principais métodos de ensino continuam sendo o livro didático, o caderno e aulas expositivas. Por isso sou levado a crer que, como está estruturado, o lúdico no ensino contribui pouco para uma aquisição mais efetiva dos conteúdos. Pesquisas na área são necessárias para entender melhor este processo;
- d) o lúdico na escola, com várias exceções, não tem sido tratado com a profundidade que merece. Há esforço e tentativas de muitos professores em estimular a discussão desse assunto. Porém, para que este processo seja eficaz, é necessário que a discussão do assunto entre na escola, assuma o caráter de transdisciplinaridade e chegue ao professor tão ocupado em sua prática. Consubstanciar, refletir, discutir e investigar teoria e prática, a partir de sua aula, parece-me o caminho mais adequado. Desta forma, construir e produzir conhecimentos baseados na prática dos professores que estão atuando e nas teorias disponíveis, possibilitaria uma maior inserção do lúdico na escola;
- e) os cursos de graduação de professores necessitariam reservar, em seus currículos, nas disciplinas vinculadas ao ensino e aprendizagem nas Licenciaturas de Ciências Biológicas, espaços para a discussão deste tema, procedimentos metodológicos de ensino lúdico;
- f) órgãos oficiais encarregados pela educação poderiam desenvolver ações consequentes e específicas para a consolidação de metodologias eficazes no ensino e aprendizagem dos alunos, rompendo definitivamente com as aulas que utilizam unicamente como recurso os livros didáticos e as aulas expositivas;
- g) a partir da metodologia lúdica na escola, os professores podem desenvolver, juntamente com seus alunos, estratégias que visem à transformação da instituição escolar em um instrumento capaz não só de fazer com que os alunos memorizem conteúdos, mas sim de fazer com que os conhecimentos sejam incorporados no seu dia a dia, em vista de uma vida mais feliz.

Por fim, gostaria de destacar duas idéias. A primeira tem relação com o fato de que o lúdico deve ser considerado um instrumento que impulsiona a aprendizagem, porque ajuda o aluno a consolidar os conteúdos das aulas. Nesse sentido, desempenha um papel muito positivo sobre o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor. Por isso, é importante fazer com que os alunos dediquem a essa atividade o maior tempo possível, abandonando a idéia de que a brincadeira é incompatível com a aprendizagem e destacando

que o prazer, a diversão e o entretenimento derivados da atividade lúdica também não são incompatíveis com a aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

A segunda relaciona-se com o prolongamento do jogo ao longo de todo o ensino fundamental e médio. Ele existe e persiste durante a infância e não é exclusivo dos anos iniciais do ensino fundamental. A manutenção do jogo em etapas posteriores não deve ser erroneamente interpretada como sintoma de imaturidade, já que para poder praticar determinadas atividades lúdicas é necessário um elevado grau de maturidade e de desenvolvimento pleno das dimensões que compõem o ser humano.

## **5.2 Considerações finais**

Entre as primeiras idéias e expectativas ao ingressar no Mestrado em Educação do UNILASALLE e a concretização do presente estudo, houveram muitos desafios, incertezas, transformações que se constituíram num valioso processo de elaboração de novos conhecimentos e amadurecimento pessoal e profissional.

Neste momento, o ponto de partida é lembrado, ou seja, as razões que originaram a motivação na escolha do tema do estudo. Este foi determinado pela busca de respostas às reflexões e aos questionamentos surgidos ao longo da carreira profissional, seja atuando como professor de escolas municipais do ensino fundamental de Novo Hamburgo/RS, seja atuando como professor de ensino médio na Fundação Escola Técnica Liberato, como também sendo assessor técnico de alunos da graduação de um projeto social da UNISINOS denominado Programa Esporte Integral – PEI ou atuando como professor de pós-graduação do curso de especialização em Psicomotricidade Relacional no UNILASALLE.

As experiências vivenciadas nesta caminhada suscitaram a necessidade de apresentar a proposta metodológica da Ecorrecreação, comprovando a sua importância no ensino de Ciências Naturais através de um breve estudo sobre o currículo e o lúdico, como também a sua aplicação prática no ensino de Ciências Naturais, como foi o caso das duas escolas municipais onde foi aplicado o projeto piloto desta ideia, e, por fim, o relato de professores que aplicam jogos e atividades lúdicas em suas aulas.

Ao iniciar este estudo, devido a sua dimensão, ao seu contexto e à abrangência, comecei a tomar consciência de sua dupla implicação. Ao mesmo tempo em que eu buscava a aquisição de novos conhecimentos para melhorar e qualificar a minha atuação como professor do ensino fundamental, do ensino médio e da pós-graduação, como formador de futuros cidadãos e qualificação de profissionais da área da educação, logo percebi que a proposta



metodológica da Ecorrecreação possibilitou-me a reflexão de forma permanente sobre a minha própria ação pedagógica, uma vez que, como as professoras participantes do estudo, também atuo como professor de escola pública.

A temática no estudo foi definida, por um lado, pelo interesse em desvendar e compreender o cotidiano dos professores que utilizam a metodologia lúdica nas aulas de Ciências Naturais, a partir de suas percepções, crenças e convicções, e, por outro, por estudos na revisão da literatura sobre o valor do lúdico no ensino e aprendizagem. A partir destas duas premissas norteadoras do estudo, indaguei a respeito dos significados que as professoras de Ciências Naturais atribuem a lúdico, quando o utilizam como instrumento de ensino e aprendizagem, e o quanto a Ecorrecreação pode ser um método inovador e útil a ser utilizado nas aulas.

As respostas que surgiram à indagação, face às limitações do estudo, ou seja, reduzida população-alvo, instrumentos utilizados na coleta de informações, categorias analisadas, foram objeto de descrição, análise, discussão e interpretação nas etapas anteriores. Assim, como a aplicação da proposta metodológica da Ecorrecreação nas duas escolas municipais, na situação de serem locais de experimentação do projeto, face às dificuldades encontradas para uma análise mais profunda e científica do verdadeiro valor pedagógico da proposta. Entretanto, considera-se importante um fechamento deste trabalho, não pela formalização das conclusões, mas no sentido de retomar os principais aspectos nele abordados.

Venho novamente concluir, ao analisar as influências da utilização da proposta metodológica da Ecorrecreação nas aulas de Ciências Naturais, operacionalizada neste estudo nas EMEF Pres. Tancredo Neves e EMEF Maria Quitéria, que os conteúdos abordados foram assimilados pelos alunos através das atividades lúdicas desenvolvidas. Isto se evidenciou através do comportamento dos alunos na percepção e delimitação de um problema relacionado ao tema desenvolvido nos jogos, nas aulas, na execução das atividades e nas autoavaliações aplicadas.

Considerando que, em aulas com a utilização de métodos tradicionais de ensino, os alunos têm poucas oportunidades de participar ativamente de todo o processo de ensino e aprendizagem, posso afirmar que os alunos destas duas escolas experimentais tiveram a oportunidade de participar ativamente das atividades lúdicas, visto a motivação e o interesse pelos assuntos tratados, contextualizados com as suas realidades. Também pode-se concluir, a partir da análise das aulas experimentais da proposta metodológica da Ecorrecreação, que as atividades facilitaram a emergência de comportamentos de elevado nível de integração,

evidenciados no entusiasmo, na alegria, na satisfação e na cooperação demonstradas pelos alunos.

O estudo mostrou que o conceito de lúdico revelado pela maioria das professoras participantes apresentou como características principais a presença da alegria, da criatividade, do prazer, da motivação, interesse e mais participação dos alunos nas aulas. Estas características por elas apontadas, além de possibilitar uma maior aquisição e assimilação de conhecimentos, também revelam que algumas professoras entendem que o lúdico tem importante papel na socialização dos alunos. Desta forma revela-se uma visão ampla que as professoras têm frente às inúmeras perspectivas e possibilidades que o lúdico oferece enquanto procedimento metodológico, especialmente no ensino fundamental.

Diante de todo conhecimento que tem sido produzido nos últimos tempos sobre a importância do lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, o estudo levou a outros questionamentos e reflexões, dentre os quais destacam-se:

- a) Quais seriam as razões determinantes para que professores de Ciências Naturais não consigam se apropriar do lúdico no seu fazer pedagógico?
- b) O que justificaria o distanciamento entre discurso teórico sobre o valor do lúdico e o tratamento pedagógico dado a ele?
- c) Esta situação se relacionaria à falta de conhecimento dos professores sobre o assunto?
- d) Seria uma questão de ausência de formação continuada?

Como se vê, no momento em que se tem que redigir as considerações finais do estudo, procurando sintetizar o todo que ele revelou, surgem outros questionamentos, mais do que aqueles que motivaram o estudo. Nesse momento, a situação leva a refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores de Ciências Naturais. Sabe-se que a Licenciatura de Ciências Biológicas tem recebido inúmeras críticas, especialmente no que se refere à sua ineficiência quanto à formação dos profissionais para atuarem na realidade escolar.

Parece ser uma questão de consenso que o egresso do curso de graduação não está suficientemente preparado para atender às necessidades e aos interesses das crianças, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta premissa, considerando as limitações do estudo realizado, encontra guarida e ao mesmo tempo se torna motivo de preocupação naqueles que se ocupam com a formação profissional do futuro professor e continuada dos que já atuam nas escolas.

Refletindo a respeito de tudo o que se viu nas aplicações da Ecorrecreação e se ouviu das professoras participantes do estudo, chega-se à conclusão de que há necessidade de que as

mesmas sejam levadas a repensar seu papel, a partir de uma reflexão sobre sua própria prática, a se conscientizar sobre a importância de buscar novos conhecimentos, novas atitudes, para melhor qualificar sua ação educativa.

Tem-se a convicção de que os professores precisam despertar para a necessidade da busca constante de conhecimentos, como alimento para seu crescimento pessoal e profissional. A formação continuada, além de oportunizar reflexões sobre as ações pedagógicas, também não pode perder de vista o professor como pessoa, ou seja, suas experiências, suas necessidades, seus sentimentos.

Neste sentido, concordo com o pensamento de Negrine (1998), que aponta para a necessidade de associar à formação teórica e pedagógica dos professores uma formação pessoal, isto é, aquela que está voltada a promover o crescimento interpessoal, ou seja, atividades corporais lúdicas que resgatem sensibilidade, afetividade e ludicidade. A premissa básica indica que, no momento em que os professores tiverem oportunidade de vivenciar atividades de forma criativa e lúdica e de reviver sentimentos, maiores serão as probabilidades de que reflitam sobre o que as mesmas representam no ensino, transferindo essas experiências para o fazer pedagógico.

Além disso, com a valorização dada às questões ambientais em nossa sociedade, devido às atuais consequências da exploração predatória da natureza, verifico que este é um dos temas que mais vem trazendo preocupações às pessoas, pois envolve a sua própria perpetuação. Dessa forma, considero que as questões ambientais abordadas nesta proposta metodológica, como outras que poderão ser desenvolvidas, possibilitam trabalhar com os alunos temáticas ecológicas, em busca de uma sociedade comprometida em preservar a vida e o seu próprio futuro. Em todo o mundo, têm surgido movimentos e manifestações, que propõem reflexões sobre o perigo que a humanidade corre ao afetar, de forma tão violenta, o meio ambiente, defendendo a consciência de que os estilos atuais de desenvolvimento necessitam de mudanças.

O nítido estado de degradação do meio ambiente e a constatação de que a humanidade está caminhando aceleradamente para o esgotamento de recursos indispensáveis à vida humana no planeta tem levado ao entendimento de que o homem precisa mudar suas relações com o ambiente que o cerca. A poluição, o desmatamento, a extinção de espécies etc, têm provocado problemas sérios para nós humanos e toda a vida na Terra. Diante disso, percebo a necessidade, neste momento de reverter esse processo de destruição do nosso planeta. Assim, a proposta metodológica da Ecorrecreação pode ser mais um instrumento na escola que venha contribuir para a formação de futuros cidadãos ecologicamente corretos.

Ao encerrar este estudo, deixo registrado que tenho consciência de que a realidade constatada é muito mais complexa do que a análise que dela se fez. Por essa razão, as reflexões e idéias nele contidas, não são conclusivas, apenas complementam outras já existentes e, conseqüentemente, devem ser lidas como um modesto estudo de investigação que propõe uma metodologia de ensino através da Ecorrecreação, que pretende apontar novos rumos na busca de uma prática de Ciências Naturais mais adequada às reais características e necessidades dos educandos.

O grande desafio a ser enfrentado e vencido, daqui para frente, é contra uma longa tradição, em que o ensino de Ciências Naturas é baseado em livros didáticos, aulas expositivas e em salas de aulas fechadas. Os resultados observados neste estudo animam para que mudemos esta realidade, e rompê-la é tarefa tanto de professores quanto de alunos. O modelo proposto neste estudo é uma possibilidade de se agir com criticidade, responsabilidade e autonomia. A principal responsabilidade percebida é educar-se e aprender, com todos, a conhecer e transformar a nossa realidade.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. IN: KISHIMOTO, Mochida Tizuko. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AULER, D. Movimento ciência-tecnologia-sociedade (CTS): modalidades, problemas e perspectivas em sua implementação no ensino de física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 6. 1998, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis: SBF, 1998. p. 41-71.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BONAMIGO, Euza de Rezende; KUDE, Vera Maria Moreira. **Brincar: brincadeira ou coisa séria**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries): ciências naturais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): ciências naturais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CANIATO, Rodolpho. **Com ciência na educação: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino de ciência**. Campinas: Papyrus, 1991.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. São Paulo: Mande, 1990.

\_\_\_\_\_. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Mochida Tizuko (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia del juego**. Madrid: Visor Libros, 1980.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARAIGORDOBIL, Maite Landazabal. **Juego y desarrollo infantil**. Madrid: Seco Olea, 1990.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HELAL, Ronaldo. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1996.

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

MARINHO, Inezil Penna. **História da educação física no Brasil: exposição, bibliografia, legislação**. São Paulo: Cia Brasil, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco-Hucitel, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 2001.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. v. 1. Porto Alegre: Prodil, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. v. 2. Porto Alegre: Prodil, 1994b.

\_\_\_\_\_. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA, Neto e TRIVIÑOS, A. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/SULINA, 1999.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; CORREIA, Wilson Francisco. Reflexões epistemológicas sobre os desafios curriculares emergentes. In: NOGUEIRA, Sandra Vidal(Org.); CICILLIANI, Graça Aparecida (Org.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUF, 2002, p. 9-35.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1991.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, Luiz A. Oliveira (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SACRISTIÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTINI, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3. ed. Porto Alegre: EST e ESEF/UFRGS, 2001.

SANTOS, Márcia E. Encruzilhadas de mudança no limiar do século XXI: co-construção do saber científico e da cidadania via ensino CTS de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2. 1999, Valinhos, SP. **Atas...** Valinhos, 1999. p. 52-78.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como feitiço: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SONCINI, Maria Isabel. **Biologia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Persona, 1968.

WINNICOT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores de Ciências Naturais

### Prezado(a) colega:

Este questionário tem por objetivo coletar informações para o desenvolvimento da minha dissertação de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, com o intuito de selecionar professores de Ciências Naturais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, para serem pesquisados. Para a sua efetivação gostaria de contar com a sua colaboração para o preenchimento das perguntas formuladas. Sua contribuição é muito importante.

### Dados de Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Endereço Eletrônico: \_\_\_\_\_

Formação Universitária: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Séries que leciona: \_\_\_\_\_

Tempo que leciona: \_\_\_\_\_

### Questionário:

1. Nas suas palavras, como você define o termo lúdico?

---

---

---

---

---

---

---

---



2. Como você justificaria a presença e a importância do lúdico nas ações educativas no ensino de Ciências Naturais?

---

---

---

---

3. Você utiliza atividades lúdicas em suas aulas? ( ) frequentemente ( ) às vezes ( ) nunca

4. Caso a resposta anterior seja negativa, por que você não utiliza atividades lúdicas em suas aulas de Ciências Naturais?

---

---

---

---

5. Caso a resposta da questão 3 seja afirmativo, responda:

5.1 Quais as características e tipos de atividades lúdicas que você utiliza em suas aulas?

---

---

---

---

5.2 Enquanto estratégia pedagógica como o lúdico é trabalhado em suas aulas?

---

---

---

---

5.3 A partir de quais critérios e pré-requisitos as atividades são selecionadas para as suas aulas?

---

---

---

---

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista aos professores pesquisados

Nome:.....

Escola:.....

Série(s) que leciona:.....

### **Formação acadêmica**

Graduação:.....

Ano de conclusão:.....

Especialização:.....

Qual?.....

Ano de conclusão:.....

### **Experiência profissional**

Ensino Fundamental séries iniciais:.....

Ensino Fundamental 5° a 8° ano:.....

Ensino Médio:.....

Tempo de magistério:.....

Tempo de experiência nas séries iniciais:.....

01. Fale sobre os conteúdos que você prioriza no seu planejamento.

02. Na sua opinião, o que é lúdico?

03. Comente sobre as atividades lúdicas que você desenvolve nas suas aulas.

04. Por que você seleciona estes tipos de atividades?

05. Na sua opinião, que atividades que você propõe que as crianças gostam mais? Por quê?

06. Ao incluir atividades lúdicas no seu planejamento, que objetivos você pretende alcançar?

07. Na sua opinião, qual é a principal contribuição do lúdico, enquanto metodologia nas suas aulas?

08. Que referência teórica você utiliza para embasar suas aulas, utilizando-se de atividades lúdicas para ensinar?

09. Comente suas dificuldades para desenvolver atividades lúdicas nas aulas de Ciências Naturais.

**ANEXO A - Autorização solicitada à Secretaria de Educação e Desporto – SMED****UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

Canoas, Março de 2008.

**Ilm<sup>a</sup>. Sr<sup>a</sup>.****Maristela Ferrari Ruy Guasselli**  
**Secretária de Educação e Desporto**  
**Município de Novo Hamburgo/RS**

Vimos, pelo presente, apresentar o aluno Marlon Luis Lucchini do Curso de **Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado em Educação**, para realizar uma pesquisa que envolva os professores de Ciências Naturais que atuam na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS.

Para atingir este objetivo, solicito a especial colaboração dessa Secretaria, no sentido de fornecer uma relação das escolas municipais e respectivos professores, com a habilitação em Ciências Biológicas, que exercem ação docente no ensino fundamental.

Cabe ressaltar, que esta informação é de suma importância para o andamento da pretendida pesquisa. Na oportunidade, solicito sua autorização para aplicar um questionário aos professores.

Contando com sua atenção, aguardo resposta com a maior brevidade possível.

Atenciosamente,

Alceu Ravanello Ferraro  
Coordenador do curso de Pós Graduação  
*stricto sensu* - Mestrado em Educação

**ANEXO B - Escolas municipais de ensino fundamental de Novo Hamburgo/RS****Zona Urbana**

| <b>Nome da escola</b>          | <b>Endereço</b>                     | <b>Bairro</b> | <b>Telefone</b> |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------|-----------------|
| 1. Ana Néri                    | Rua Gomes Portinho, 1158            | Jardim Mauá   | 3582-5001       |
| 2. Anita Garibaldi             | Rua Mundo Novo, 222                 | Canudos       | 3524-7935       |
| 3. Arnaldo Grin                | Rua Montevidéo, s/n                 | Santo Afonso  | 3587-8677       |
| 4. Boa Saúde                   | Av. 22 de outubro, s/n              | Boa Saúde     | 3595-7913       |
| 5. Caldas Júnior               | Rua Montevidéo, 46                  | Santo Afonso  | 3587-2984       |
| 6. Cecília Meireles            | Rua Barão de Rio Branco, 665        | Operário      | 3594-3877       |
| 7. Cel. Guilherme Gaelzer Neto | Rua Guia Lopes, 1541                | Santo Afonso  | 3595-8826       |
| 8. Darcy Borges de Castilhos   | Rua Tabatinga, 430                  | Liberdade     | 3587-5155       |
| 9. Dr. Antônio Benfica Filho   | R: Alfredo Ebert, 358               | Petrópolis    | 3595-7707       |
| 10. Dr. Jacob Kroeff Neto      | R: Cururipe, 80                     | Rincão        | 3556-3269       |
| 11. Elvira Brandi Grin         | Rua Travessão, 810                  | Rondônia      | 3595-5888       |
| 12. Francisca F. P. Saile      | Rua Benjamin Altemeyer, 249         | Roselândia    | 3582-9207       |
| 13. Francisco Xavier Kunst     | R: Quatro s/nº – Lot. do Eucaliptos | Canudos       | 3524-3164       |
| 14. Harry Roth                 | Rua Montevidéo, s/n                 | Santo Afonso  | 3587-7254       |
| 15. Hugo Engelmann             | Rua Miranda, 750                    | Liberdade     | 3587-5479       |
| 16. Imperatriz Leopoldina      | Rua Carlos G. Bürkle, 508           | Ideal         | 3587-1728       |
| 17. Irmão Nilo                 | R. Santo D. da Silva, 254           | Boa Saúde     | 3035-4162       |
| 18. João Baptista Jaeger       | Rua Valparaíso, 431                 | Santo Afonso  | 3587-8131       |
| 19. Jorge Ewaldo Koch          | R: Carlos Dienstbach, 308           | Rondônia      | 3593-6600       |
| 20. José Bonifácio             | Rua Etto Albano Cristmann, 70       | Primavera     | 3556-3862       |
| 21. Machado de Assis           | R: Walquíria Spindler, 110          | Canudos       | 3595-4444       |
| 22. Marcos Moog                | Rua São Francisco de Assis, 296     | Jardim Mauá   | 3593-6472       |
| 23. Maria Quitéria             | Rua Carroussel, 110                 | Roselândia    | 3593-7553       |
| 24. Marina M. P. Garbarino     | R: Boston, 91                       | Santo Afonso  | 3587-7229       |
| 25. Martha Wartenberg          | Rua Silvio G. Cristmann, 1351       | Canudos       | 3594-6848       |
| 26. Monteiro Lobato            | Rua Irmã Lina, 240                  | São Jorge     | 3524-1151       |
| 27. Olavo Bilac                | Rua Montevidéo, 890                 | Santo Afonso  | 3587-5799       |
| 28. Padre Réus                 | Rua Flamengo, 186                   | Santo Afonso  | 3587-7838       |
| 29. Pres. Affonso Penna        | R: Caxambú, 298                     | Vila Nova     | 3581-5837       |
| 30. Pres. Campos Salles        | R: Artur Momberger, 1213            | Vila Diehl    | 3583-1767       |
| 31. Pres. Castelo Branco       | R: Irmã Amália, 252                 | Canudos       | 3583-2200       |
| 32. Pres. Deodoro da Fonseca   | Rua Hamburgo, 635                   | Canudos       | 3581-4035       |
| 33. Pres. Floriano Peixoto     | Rua Américo Vespúcio, 640           | São Jorge     | 3582            |
| 34. Pres. Getúlio D. Vargas    | Rua Paquistão, 257                  | Rincão        | 3582            |
| 35. Pres. Hermes da Fonseca    | Rua Tietê, 258                      | Liberdade     | 3587-1652       |
| 36. Pres. João Goulart         | Rua Finlândia, 507                  | Petrópolis    | 3593-6177       |
| 37. Pres. Nilo Peçanha         | Rua Tupiniquins, 134                | Ideal         | 3593-7792       |
| 38. Pres. Prudente de Moraes   | Rua Frederico Westphalen, 172       | São Jorge     | 3524-9174       |
| 39. Pres. Rodrigues Alves      | Rua Taquari, 494                    | São José      | 3595-9714       |

|                                 |                                   |                |           |
|---------------------------------|-----------------------------------|----------------|-----------|
| 40. Pres. Tancredo Neves        | Rua Elvira da Conceição, 153      | Canudos        | 3524-0686 |
| 41. Profª Adolfina Diefenthäler | R: Tamoio, 52                     | Vila Diehl     | 3583-1745 |
| 42. Profª Zozina S. de Oliveira | RS 239, 2415                      | Vila Nova      | 3593-8219 |
| 43. Samuel Dietschi             | Rua Sobradinho, 27                | São Jorge      | 3524-9076 |
| 44. São Jacó                    | Rua Bispo D. S. D. Laranjeira, 50 | Hamburgo Velho | 3595-4004 |
| 45. São João                    | Rua Araújo Viana, 74              | Guarani        | 3527-0567 |
| 46. Sen. Salgado Filho          | Rua Ver. Oscar Horn, 1046         | Canudos        | 3595-3059 |
| 47. Ver. Arnaldo Reinhardt      | R: Ângelo Provenzano, 705         | Canudos        | 3524-3125 |
| 48. Ver. João Brizolla          | Rua La Salle, 285                 | Canudos        | 3524-8019 |

### Zona Rural

| Nome da escola        | Endereço                       | Bairro       |
|-----------------------|--------------------------------|--------------|
| 49. Bento Gonçalves   | Est. do Taimbé                 | Lomba Grande |
| 50. Castro Alves      | Est. Integração Leopoldo Petry | Lomba Grande |
| 51. Conde D'Eu        | Quilombo do Sul                | Lomba Grande |
| 52. José de Anchieta  | São João do Deserto            | Lomba Grande |
| 53. Washington Luiz   | Santa Maria do Butiá           | Lomba Grande |
| 54. Helena C. Sampaio | Rua Projetada A                | Lomba Grande |
| 55. Tiradentes        | Est Carlos Artur Scherer       | Lomba Grande |

## ANEXO C - Termo de autorização de uso de imagem



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



## Termo de autorização de uso de imagem

Eu.....RG nº.....,  
inscrito no CPF sob nº ..... residente à Rua.....  
....., nº ..... Novo Hamburgo/RS,  
responsável por ....., aluno da escola  
..... AUTORIZO o uso da  
imagem do meu filho para ser utilizada na dissertação *Ecorrecreação: uma proposta metodológica lúdica de ensino em Ciências Naturais*, do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado em Educação, do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da ima acima mencionada da seguinte forma: (I) divulgação na dissertação de mestrado; (II) apresentação em power point para o público em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos de imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização.

Novo Hamburgo, .....de .....de .....

---

Por seu Responsável legal:

Nome do aluno:

Telefone para contato: