

O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos

Thaís Cristina Rodrigues TEZANI¹

RESUMO: o texto aborda a importância dos jogos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ressalta os aspectos cognitivos e afetivos desencadeados na hora de jogar. Propõe uma reflexão sobre as atuais práticas pedagógicas, evidenciando a relevância do jogo na escola.

PALAVRAS-CHAVE: jogo; aspectos afetivos e cognitivos.

INTRODUÇÃO

Profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica, reconhecem a importância do jogo como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos.

O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive.

Por meio do jogo, a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que ela manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Apenas sendo criativa é que a criança descobre seu próprio eu.

O jogo cria uma situação de regras que proporcionam uma zona de desenvolvimento proximal no aluno. Desse modo, este “[...] comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 67).

Existem vários tipos de jogos, entre eles jogos motores - correr, saltar -; jogos intelectuais - damas, xadrez -; jogos competitivos e jogos de

¹ Pedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Docente da Faculdade Fênix de Bauru - thaistezani@yahoo.com.br .

cooperação. O jogo dramático diferencia-se dos outros jogos por envolver representação dramática, personagens e sentimentos. Jogar significa alegria, divertimento, entusiasmo, confiança, aprendizagens e desenvolvimentos.

A ação, durante o movimento do jogo, provoca espontaneidade. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo. Ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar-se e enfrentar, sem medo, todos os perigos.

Dessa experiência integrada, surge o aluno ativo e participativo em um ambiente total, e aparecem o apoio e a confiança que lhes permite desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. Assim, os jogos proporcionam à criança adquirir o domínio da comunicação com os outros.

ALGUMAS IDÉIAS DE VYGOTSKY: ASPECTOS COGNITIVOS DO JOGO

Existem, no uso dos jogos, dois aspectos primordiais: um referente à afetividade, expresso durante a ação, e outro referente aos aspectos cognitivos, por meio dos quais o jogo proporciona avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, enfatizar-se-á, no momento, o aspecto cognitivo do jogo, embasado no referencial teórico de Vygotsky.

Para este estudioso, o desenvolvimento da espécie humana está baseado no aprendizado, que sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Vygotsky dedicou-se a estudar o que chamamos de *funções psicológicas superiores* ou *processos mentais superiores*, ou seja, aquelas funções mentais mais complexas, típicas do ser humano, que envolvem o controle consciente do comportamento, tais como: percepção, atenção e memória, que não estão presentes no ser humano desde o seu nascimento; enquanto que as outras funções psíquicas elementares são as que representam os mecanismos mentais mais simples: as ações reflexas, as reações automáticas ou os processos de associação simples.

Conforme aponta Rego (2000, p. 39):

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e 'superiores', porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos

voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Muitos de seus conceitos são importantes para o entendimento da aprendizagem humana e, conseqüentemente, muito contribuíram para a educação, enriquecendo as práticas pedagógicas.

Um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky é o conceito de *mediação*. Ele substitui a idéia do simples estímulo-resposta, como proposta de aprendizagem, pela idéia de um ato mais complexo: o ato mediado.

A mediação seria um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A mediação, caracterizada como a relação de homem com o mundo e com outros homens, “[...] é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.” Para Vygotsky há dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoa.” (REGO, 2000, p. 50)

O entendimento desse elemento mediador na relação organismo-meio vem provar que a relação mais importante do homem com o mundo não é a relação direta e sim a relação mediada. E são as funções psicológicas superiores que organizam essa relação entre o homem e o mundo real, através dos mediadores chamados instrumentos e signos.

A concepção de Vygotsky sobre os instrumentos como mediadores entre o homem e o mundo real tem base no materialismo de Marx e Engels. Ele acredita que, com o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana com base no trabalho, o processo básico que vai marcá-lo como espécie diferenciada é o trabalho com finalidade de transformação da natureza. Através do trabalho desenvolvem-se atividades coletivas e, portanto, relações sociais, cujo produto tem grande importância na atividade humana.

Para Meira (1998, p. 64):

Ao evidenciar que o indivíduo interioriza determinadas formas de funcionamento que estão dadas pela cultura, mas que ao apropriar-se delas transforma-as em instrumentos de pensamento e ação, Vygotsky estabeleceu as bases para uma nova compreensão da relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, que resgata o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando-o na trama complexas das relações sociais.

Os *signos* seriam, para Vygotsky, os mesmos instrumentos, porém numa dimensão psicológica, já que são internos ao indivíduo, diferentemente dos instrumentos que lhe são externos.

Para a concepção de Vygotsky, uma memória mediada por signos é mais poderosa do que a não mediada, daí a importância, por ele conferida, a esse elemento, o *signo*, como mediador do conhecimento psicológico.

Vygotsky e seus colaboradores (Luria e Leontiev) estudaram a formação dos sistemas simbólicos e os processos de internalização desses sistemas, considerando as transformações sofridas pelo indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, a partir dos processos de mediação.

Segundo Vygotsky, as aprendizagens se dão em forma de processos que incluem: aquele que aprende, aquele que ensina e, mais, a relação entre essas pessoas. O processo desencadeado num determinado meio cultural – aprendizagem - vai despertar os processos de desenvolvimento internos no indivíduo. Assim, o desenvolvimento não ocorre na falta de situações que propiciem um aprendizado.

Essa conclusão levou Vygotsky a pensar o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*: a criança, em cada momento de seu desenvolvimento, tem um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial. O primeiro representa a capacidade que a criança tem de realizar tarefas de forma independente. O nível de desenvolvimento potencial seria sua capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de amigos mais capazes. A distância entre esses dois níveis é a zona de desenvolvimento proximal.

Ao interferir na zona do desenvolvimento proximal, um educador estará contribuindo para movimentar os processos de desenvolvimento das funções mentais complexas da criança. Nesta zona, a interferência é mais transformadora.

Conforme ressalta Rego (2000, p. 59), essas características humanas proporcionam a concepção do desenvolvimento como processo. “O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocados de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”.

Sob a ótica da educação escolar, esse conceito é importante, pois, se é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel fundamental na construção do ser psicológico adulto de nossas sociedades mais organizadas e coerentes.

Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de *nível de desenvolvimento real*. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma

retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança, em determinado momento de sua vida, são aquelas já bem estabelecidas naquele momento, resultantes de processos de desenvolvimento já completados e consolidados.

O desenvolvimento individual ocorre, então, num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

No entanto, há tarefas que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas será capaz de realizá-las se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou lhe der assistência durante o processo. A *zona de desenvolvimento proximal* refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processos de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas ao seu nível de desenvolvimento real.

Desse modo, a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá realizar sozinha amanhã.

Segundo Rego (2000, p. 73):

[...] a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de 'zona de desenvolvimento potencial ou proximal'. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado e, particularmente, sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora.

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e com sua relação

a um determinado conteúdo a ser desenvolvido e, como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará demarcado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu *nível de desenvolvimento potencial*.

O uso dos jogos proporciona, segundo Rego (2000, p. 79), ambientes desafiadores, capazes de “estimular o intelecto” proporcionando a conquista de estágios mais elevados de raciocínio. “Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu ‘ponto de chegada’.”

Vygotsky trabalha constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte de indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. Assim, com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Semelhantemente ao adulto, a criança também pode atuar como mediadora entre outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.

Essa posição explícita de Vygotsky sobre a importância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar sugere que se recoloque a questão de quais modalidades de interação podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizado na escola.

Comparada com a situação escolar, a situação do jogo parece pouco estruturada e sem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento, mas sabemos que o jogo é essencial como recurso pedagógico, pois, no brincar, a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e as experiências, tornando a aprendizagem atrativa e interessante.

Dessa forma, para Oliveira (1999, p. 61),

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não

para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

Tanto pela criação de situações imaginárias, como pela definição de regras específicas, o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No jogo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.

Por outro lado, existe a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento. O surgimento de pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico.

Antes de o pensamento e a linguagem se associarem, existe, também na criança pequena, uma fase pré-verbal durante o desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. Antes de dominar a linguagem, a criança demonstra capacidade de resolver problemas práticos, utilizar instrumentos e meios indiretos para conseguir determinados objetivos.

Quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgem, então, o pensamento verbal e a linguagem racional e o ser humano passa a ter possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelos sistemas simbólicos da linguagem. Entende-se, assim, que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas 'ferramentas auxiliares' da atividade humana. A capacidade de criar essas 'ferramentas' é exclusiva da espécie humana. Assim, o pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura.

Por esta razão Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos (REGO, 2000, p. 42), uma vez que no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.

Não se pode deixar de mencionar, nesse processo, a interação entre pensamento e linguagem, na qual vários aspectos são significativos para a espécie: a comunicação entre as pessoas, o contato social, a expressão dos seus pensamentos e vontades, dentre outros.

Aponta Rego (2000, p. 63) que, para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem " [...] passa por várias mudanças ao longo da

vida do indivíduo.” Mesmo tendo diferentes origens e de desenvolverem de modo independente, “numa certa altura, graças à inserção da criança num grupo cultural, o pensamento e a linguagem se encontram e é origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano”.

De modo similar ao que acontece na história de uma língua, a transformação dos significados também ocorre no processo de aquisição da linguagem pela criança. Esse processo de transformação de significados ocorre de forma muito clara nas fases iniciais da aquisição da linguagem, quando tanto o vocabulário, quanto seu conhecimento sobre o mundo concreto em que vive crescem muito rapidamente a partir de sua experiência pessoal.

Não é apenas por falar com as outras pessoas que o indivíduo dá um salto qualitativo para o pensamento verbal. Ele também desenvolve, gradualmente, o chamado “discurso interior”, que é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar a criança nas suas operações psicológicas. Assim, a criança passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, com a função de adaptação pessoal. Isto é, a internalização do discurso é um processo gradual, que se completará em fases mais avançadas da aquisição da linguagem.

Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente, a relação é medida pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando a criança da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento.

É a partir de sua experiência com o mundo objetivo, do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real e com os signos fornecidos pela cultura que as crianças vão construindo seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha papel fundamental na construção do ser humano, pois é através da relação interpessoal concreta com outros do grupo que o ser vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

“O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica

(e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (REGO, 2000, p. 58).

A cultura não está pronta, nem acabada, ela está em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Por outro lado, a criança aprende em relação a objetos, situações ou conceitos concretos e precisos, mas não aprende sozinha.

Assim, no que tange à situação escolar, ao seguir as idéias de Oliveira (1999, p. 64), tem-se que:

Com relação a atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.

Quando uma criança exprime suas dificuldades para compreender, interpretar ou manejar algum conhecimento novo, já não é apenas o professor que deve ser ativo e encontrar a forma de motivar os alunos em relação ao problema, mas sim todos os integrantes do grupo devem colaborar para que isso ocorra, através de jogos e atividades lúdicas.

Se o método é ativo, se ao aprender algo a criança participa de uma atividade concreta, essa mesma atividade pode tornar evidente sua dificuldade, assim a compreensão dos passos pode colaborar para a realização de uma nova atividade articulando aprendizagem e desenvolvimento.

À medida que a criança vai construindo os significados, pode usar as palavras para nomeá-los. Dessa forma, esforços devem ser envidados no sentido de que a criança realize uma aprendizagem ativa e estes resultem em estruturas de pensamento e, conseqüentemente, em instrumentos de assimilação do conhecimento. As palavras terão, em tal processo de aprendizagem, a função de fixar esse conhecimento que será construído gradualmente pela criança à medida que experimentar suas hipóteses.

Embora a linguagem não seja um fator determinante do pensamento, ao ser utilizada ao lado da maturação biológica e da experiência com objetos constituirá um importante elemento para a construção mental do real. A representação permite à criança evocar o significado - objetos, pessoas, acontecimentos - por intermédio de significantes - imagens, palavras etc.

Já a inteligência conceptual, característica das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, possibilita o uso de signos ou palavras para referir-se a significados como conceitos de classe, série, número de objetos. No entanto, o amadurecimento do ser humano depende da intervenção do ambiente, e isso apenas acontecerá em ambientes onde há momentos de significativos desenvolvimentos, pois não existe indivíduo desvinculado de seu meio cultural.

Assim, as aprendizagens da criança não acontecem de forma espontânea, mas dependem da interferência do professor ou de algum colega, que sirvam como mediadores entre o conteúdo e a aprendizagem. E isso requer espaço potencial, espaço lúdico, relaxado, apresentando informações onde o educando esteja pronto para recriá-las, apropriar-se de conteúdos relevantes de forma criativa, singular, segundo suas concepções e necessidades.

Nesta direção, Oliveira (1999, p. 78) completa:

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Nesse sentido, importa analisar o aspecto cognitivo do uso dos jogos em sala de aula e sua importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que o jogo atua na zona de desenvolvimento proximal, realizando um intercâmbio entre a zona de desenvolvimento real, a qual abrange as aprendizagens já consolidadas, à zona de desenvolvimento potencial, que representa as aprendizagens que ainda vão se consolidar.

Nesta perspectiva, o jogo é fundamental para que os processos de desenvolvimento se efetivem, resultando em saltos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois um está relacionado e articulado ao outro.

No próximo momento, analisar-se-á o aspecto afetivo da utilização dos jogos enfatizando sua importância para a aprendizagem e o desejo de buscar cada vez mais conhecimentos.

O ASPECTO AFETIVO DO JOGO

Salienta Fernández que a libertação da inteligência aprisionada, somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender. (1990, p. 18)

Assim, ao relatar sobre aprendizagem, desenvolvimento, processos de interação e educação escolar não se pode deixar de abordar sobre a vontade de aprender, o desejo de buscar e realizar a construção do conhecimento, o que se acredita poder ser resgatado através dos jogos em sua dimensão afetiva.

Sucesso e fracasso escolar estão diretamente relacionados com essa vontade de aprender. A educação escolar deve objetivar manter seus alunos em situação de constantes aprendizagens, mas, muitas vezes, a correria do dia-a-dia acaba por abafar esse processo e tornar o prazer pelo aprender cada vez mais complicado, deixando espaço para o fracasso na aprendizagem.

Ao empreender, em sala de aula, um trabalho com jogos está-se não apenas desenvolvendo os aspectos cognitivos das crianças, mas também enfatizando os aspectos afetivos que são resgatados durante um momento lúdico, jogos e brincadeiras.

No sentido da valorização do brincar, constata Rego (2000, p. 80):

É interessante observar que, para Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar horizontes na zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil.

Para trabalhar com os jogos em todas as suas dimensões, tanto cognitivas quanto afetivas, é preciso traçar e definir os objetivos que se quer alcançar, para aqueles não se constituam em um momento solto e sem significado dentro da sala de aula.

O que se busca, então, é interligar a educação escolar com a apropriação de conhecimentos, o que resultaria em processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao se trabalhar com os aspectos afetivos que norteiam o processo de aprendizagem, pode-se buscar o sucesso escolar por meio de atividades significativas.

De acordo com Weiss (2000, p. 23), os “[...] aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através da produção escolar. Remete aos aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender.”

Ensinar com carinho e respeito às individualidades e potencialidades pode tornar mais próxima a prevenção dos fracassos escolares: é ampliar a saúde educacional, é dar sentido ao que é realmente significativo para quem quer aprender. Aos educadores envolvidos com o processo de aprendizagem cabe resgatar nas crianças o gosto pelo aprender, a vontade pela busca de conhecimento. Por meio de jogos isso se processaria mais facilmente.

Observar a criança como um sujeito pensante, orgânico, corporal, intelectual e simbólico é ponto de partida para uma nova concepção de aprendizagem, aquela que realmente buscará o sucesso.

Investigar, pesquisar, propor e mediar situações de jogos em sala de aula ocasionará momentos de afetividade entre a criança e o aprender, tornando a aprendizagem formal mais significativa e prazerosa.

“Descobrir o que a criança sabe e gosta de fazer produziria uma relação na qual ela será capaz. É possível intensificar a problematização por pior que sejam as dificuldades econômicas, intelectuais ou afetivas por que passam algumas crianças.” (MACHADO, 1996, p. 9)

A construção de um espaço de jogo, de interação e de criatividade proporcionaria o aprender com seu objetivo máximo, com sentido e significado, no qual o gostar e o querer estariam sempre presentes.

Nesse sentido, Ronca e Terzi (1995, p. 96) consideram:

O jogo, a brincadeira e a diversão fazem parte de uma outra importante dimensão da aula, a ser desenvolvida pelos educadores, a qual denominamos amplamente de 'movimento lúdico'. O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade, ou cria condições mentais para sair de enrascadas. Vai, então assimilando e gostando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades que passam a ser fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como, também, ao longo da construção de seu organismo cognitivo.

Quando os problemas de aprendizagem ou os fracassos escolares ocorrem, devido à anulação das capacidades e o bloqueio das possibilidades de aprendizagem, a construção de situações mais significativas de ensino podem auxiliar na busca pelo sucesso escolar. Analisar este aspecto permite compreender que as dificuldades não se encontram apenas nas crianças, mas na estrutura educacional em que se está inserido. É preciso, então, compreender essas dificuldades como a articulação entre o estrutural e o dinâmico, pois, “[...] a origem do problema

de aprendizagem não se encontra na estrutura individual.”
(FERNÁNDEZ, 1990, p. 30)

Com base nesses pressupostos, um aspecto da educação escolar que proporcionaria o sucesso escolar seria o resgate do jogo, ao possibilitar um ambiente de amor nas relações entre criança, conhecimento, meio, aprendizagem e educadores. Trabalhar com a dimensão lúdica será, então, muito mais do que brincar com as crianças, mas proporcionar espaços onde seus desejos e sentimentos, ou seja, sua afetividade, esteja presente. Isto, sem dúvida, conferiria à aprendizagem um significado ainda maior.

Para Ronca e Terzi (1995, p. 96), o movimento lúdico proporciona compreender os limites e as possibilidades da assimilação de novos conhecimentos pela criança. Esta situação “[...] desenvolve a função simbólica e a linguagem, e trabalha com os limites existentes entre o imaginário e o concreto e vai conhecendo e interpretando os fenômenos a sua volta.”

Ao negar-se a aprender ou a rejeitar a aprendizagem a criança se negará a participar do seu processo de desenvolvimento, o que dificultará, cada vez mais, as assimilações no processo educativo.

O jogo representaria, então, a articulação entre o desejo, a afetividade, a inteligência e os processos de apropriação do conhecimento e o avançar das zonas de desenvolvimento.

Momentos de aprendizagem significativa que proporcionem processos de desenvolvimento ressaltariam o valor do sucesso escolar como algo verdadeiro e realmente importante para a criança. A relação entre educadores e alunos, então, deverá ser verdadeira e de trocas de experiências e opiniões, favorecendo um clima harmônico para a socialização do conhecimento.

Conforme aponta Fernández (1990, p. 51),

Encaramos a aprendizagem como um processo e uma função, que vai além da aprendizagem escolar e que não se circunscreve exclusivamente à criança. Fazendo uma simplificação, uma abstração do processo de aprendizagem, encontramos-nos ante uma cena em que há dois lugares: um onde está o sujeito que aprende o outro onde colocamos o personagem que ensina. Um pólo onde está o portador de conhecimento e outro que é o lugar onde alguém vai tornar-se um sujeito. Quer dizer que não é sujeito antes da aprendizagem, mas que vai chegar a ser sujeito porque aprende.

Ora, quem ensina e quem aprende possuem as mesmas características: organismo, inteligência, desejo e corpo, ambos se

relacionando entre si e com a aprendizagem que se dá na interação dos corpos com a aprendizagem. A interação e os processos de construção dos conhecimentos adquiridos são fundamentais para se alcançar o significado da educação escolar para as crianças, levando-as ao prazer pelo aprender quando se deparam com o domínio do estudado. Com essa finalidade, o uso dos jogos pode auxiliar todo o processo, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto afetivo.

Somente ao relacionar-se com o saber, interar-se com o conhecimento é que se pode compreender o significado da aprendizagem. A sala de aula, dessa forma, deve ser um espaço de confiança, de liberdade - sem libertinagem, mas com limites-, de conteúdos interdisciplinares, de inclusão dos diferentes, de aceitação do novo e de afetividade. Nesse espaço de interação, a aprendizagem efetivamente irá ocorrer, pois o sucesso escolar está na realização de um trabalho com prazer.

Os problemas de aprendizagem, aqui compreendidos, são considerados de ordem reativa, ou seja, aqueles que afetam o sujeito na anulação do aprender, gerando um choque entre o aprender e a instituição educativa, bloqueando o aprender e, nesses casos, as atividades lúdicas remetem à busca pela vontade de aprender, ao despertar do afeto pelo aprender.

Uma vez que o conhecimento é a apropriação do objeto de conhecimento, através das constantes interações entre criança, meio e objeto de conhecimento, jogar em sala de aula proporcionaria momentos ricos em interação e aprendizagem, auxiliando educadores e educandos no processo de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é no jogo que se cria, antecipa e inquieta, assim, transforma-se, levantam-se hipóteses e traçam-se estratégias para a busca de soluções. No jogar, o desejável passa a ser algo obtido através da sua imaginação, onde o abstrato se concretiza e resulta no processo de construção do conhecimento.

Pelo fato de as situações de jogos atuarem no imaginário e estabelecerem regras, proporcionam desenvolvimentos, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Nesse sentido, importa analisar os jogos como estratégias de ensino, por meio das quais, ao agir, a criança projeta seus sentimentos, vontades e desejos, buscando, assim, a afetividade na aprendizagem.

Acredita-se, dessa forma, que os jogos também possam resgatar o desejo pela busca de conhecimento e tornar a aprendizagem mais prazerosa, por meio da qual a criança passe a gostar, cada vez mais, de aprender.

TEZANI, T. C. R. The game and the learning and development processes: cognitive and affective aspects. *Educação em Revista*, Marília, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2006.

ABSTRACT: the text talks about the importance of the games in the learning and development processes. It stresses the cognitive and affective aspects unchained in hour of playing. It proposes a reflection about the current pedagogical practices, evidencing the relevance of the game at school.

KEYWORDS: game; affective and cognitive aspects.

REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre as relações e implicações para a prática pedagógica. *Revista Ciência e Educação*, Bauru, v. 5, n. 2, 1998.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. 9. ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

WEISS, M. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEZANI, T. C. R.