

No fascínio do jogo, a alegria de aprender

In the fascination of the game, the happiness of learning

*Simão de Miranda**

Resumo

Este artigo tem o propósito de mostrar a importância do uso de jogos como instrumento adjuvante no processo educativo. Afinal, por que a prática pedagógica das séries iniciais tradicionalmente inclui situações de jogo no planejamento das aulas? Quais as vantagens pedagógicas proporcionadas pelo uso de jogos infantis nas séries iniciais? Traça um panorama sobre as idéias dos principais autores que discorrem sobre a ludicidade e suas relações com a aprendizagem, analisa os aspectos que concorrem para que o jogo cumpra integralmente seu papel. Mostra como a socialização, a afeição, a motivação, a criatividade e a cognição se relacionam para que o aprendizado proporcione um desenvolvimento integrado das potencialidades e habilidades das crianças nas séries iniciais.

Palavras-chave: Jogos infantis. Socialização. Afeição. Motivação. Criatividade. Cognição.

Abstract

The purpose of the article is to show the importance of using games as an auxiliary instrument in the educational process. After all, why do pedagogical activities of elementary schools traditionally include games in their class plans? What are the pedagogical advantages obtained by using child games in elementary schools? The article reviews ideas from the main authors investigating the relation between games and learning processes. The aspects that corroborate the use of games, in the sense of them completely fulfilling their role are analyzed. In addition, how socializations, affection, motivation, creativity and cognition are related to the learning process and provide elementary school children with an integrated development of their potentials and abilities is also discussed.

Keywords: Child games. Socialization. Affection. Motivation. Creativity. Cognition.

* Mestre em educação pela Universidade de Brasília, especialista em Didática do Ensino Superior pela Universidade Católica de Brasília, docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contatos: Caixa Postal 8118 – CEP 72401-970 – Gama – DF. Email: simao@persocom.com.br

Introdução

A atividade lúdica é, essencialmente, um grande laboratório onde ocorrem experiências inteligentes e reflexivas. Experiências que geram conhecimento, que possibilitam tornar concretos os conhecimentos adquiridos. Ora, se a educação se processa por meio do permanente ato de reorganizar e reconstruir nossas experiências, por que hoje atribuímos um valor ainda insuficiente ao lúdico, que consiste em experimentar com prazer e alegria? A socialização, a afeição, a motivação, a criatividade e a cognição se relacionam para que o aprendizado proporcione um desenvolvimento integrado das potencialidades e habilidades das crianças nas séries iniciais.

Cognição

Os professores das séries iniciais enfatizam comumente, como metas: a resolução de problemas, a elaboração do pensamento lógico e a abstração. Todavia, concorrem de igual maneira outros fenômenos importantes e que reclamam para ser levados em conta e merecer uma melhor exploração. São eles: a percepção, o exercício da linguagem e a formação de conceitos. Para Piaget (1971), o jogo infantil, até o estágio de maturidade intelectual (que ocorre por volta dos 15 anos), proporciona o exercício do intelecto, por lidar com a observação, a atenção, a memória, a imaginação, o vocabulário e outras dimensões da natureza humana. Por intermédio do jogo, que evidentemente mobiliza a cognição, desenvolvem-se na criança inteligência e personalidade, proporcionando-lhe fundamentos para a construção do conhecimento. Na prática pedagógica, a atenção do professor ao aspecto cognitivo é indispensável, mas não suficiente. O prazer e a alegria não podem ser menosprezados. O intelecto, simbolizado pelo cognitivo, deveria aliançar-se efetivamente com o aspecto afetivo. E, para que isso venha a ocorrer, não há época melhor para se disparar esse processo que a infância. Snyders (1993, p. 93-94, *passim*) garante que

... existe uma possível unidade do intelectual e do afetivo, apesar de todas as discordâncias evidentes. Isso significa que o desejo de compreender e a alegria de conhecer se acham tão profundamente enraizados em nós quanto a necessidade de amar. ... A psicanálise nos ensinou que, para que esta reconciliação entre o afetivo e o intelectual tenha uma chance de se realizar, pelo menos em parte, ela deve ser iniciada bem cedo – e que a contribuição dos adultos, do conhecimento do adulto, desempenha aí um papel capital.

A desejada articulação entre cognição e afeição é um desafio importante e necessário à prática pedagógica das séries iniciais, principalmente. O jogo deve ser entendido como um dispositivo facilitador para a criança perceber os conteúdos. O uso desse recurso contido no jogo encontra em Gordon:

... Whatever issue may be presented in the form of a problem that the player must contribute to solving. Many abilities are called into use in the game. (...) Once a solution has been achieved, the game completed, the steps used in reaching it can be reviewed and analyzed. (...) the experience should improve his ability to handle a new and different problem. Tradução livre: (...) Qualquer assunto pode ser apresentado na forma de um problema para o qual o jogador tem que contribuir com uma solução. São convocadas muitas habilidades para uso no jogo. (...) Uma vez alcançada a solução, o jogo completou-se, podem ser revisados os passos usados para alcançar aquele fim, isto é, podem ser analisados. (...) A experiência melhora sua habilidade para conduzir um novo e diferente problema (1972, p. 31).

Justifica-se, pois, o apego dos professores à função cognitiva do jogo como um aliado à administração dos seus conteúdos curriculares, que traduzem a aprendizagem como um trabalho preponderantemente intelectual. É preciso destacar, ainda, que os processos de ensino e de aprendizagem se dão intermediados pela linguagem. É ela o veículo do conhecimento. A linguagem é um fenômeno associado ao domínio cognitivo; por isso, os três aspectos: aprendizagem, linguagem e cognição são familiares. O jogo, portanto, surge como a força motriz que os coloca em ação. Os professores sabem disto porque são as evidências que se mostram mais perceptíveis. Tanto Mussen (1972), quanto Rosamilha (1979), incluem o fenômeno da linguagem na dimensão cognitiva. Huizinga (1971) faz um elo interessante entre jogo e linguagem, ao defender que o surgimento desta teve amparo no jogo. Ele (*op. cit.* p. 7) comenta que “... as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, marcadas pelo jogo, como por exemplo no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar”. Por dedução, a prática do jogo na perspectiva da sala de aula das séries iniciais, portanto, poderia tornar-se um recurso extraordinário ao enriquecimento da linguagem infantil.

O jogo caracteriza-se, pois, para os professores como um recurso já integrado ao seu “arsenal” pedagógico, dividindo o espaço do dia-a-dia com o diário de classe, giz, apagador e livro didático. Resta saber em qual dimensão fixam a valorização do trabalho intelectual, embora escudada pela ludicidade, frente à aprendizagem social a que também se propõe a escola.

Socialização

Qualquer jogo que tenha entre seus princípios os relacionamentos entre indivíduos e/ou grupos traz em seu bojo o fator “socialização”. Winnicott (1971), por exemplo, é um dos tantos autores a asseverar que o ato de brincar propicia a organização que conduz ao desenvolvimento dos contatos sociais. A socialização redonda em uma semelhança entre os jogos praticados pelos animais e os realizados por nós, humanos. Segundo Pearce (1987, p. 178), nos dois casos, os jogos constituem-se em meios pelos quais os mais jovens podem aprender regras sociais e adaptar-se a estas com riscos reduzidos.

As crianças têm na atividade lúdica coletiva sua preferência de modalidade de entretenimento. No seu mundo vivencial extra-escolar, a criança tem entranhada em si a concepção de um mundo onde tudo (ou quase tudo) é lúdico, porque as ações que ela pratica interativamente com outra criança são temperadas pelo entretenimento. Daí, pois, com essa leitura de mundo fincada em alicerces fortes, ela chega à idade escolar e a ela é apresentada uma sala de aula que, apesar de preenchida por seres iguais, o que inicialmente pode semear as mais otimistas expectativas no recôndito do seus desejos, está preparada para lhe ensinar uma áspera lição: aprender a ler, a escrever e a contar são coisas sérias, é trabalho duro, e para brincar lhe estarão reservados 15 minutos de recreio. O jogo socializa; todavia, para que seu encanto perdure até seu final, é preciso normatização. É fundamental, pois, destacar aí a necessidade e o papel do professor na condução das atividades lúdicas que visem aos efeitos pedagógicos. Para Chateau (1987, p. 130), “... o professor deve, portanto, ser o modelo, o conselheiro, o amigo mais velho, através de quem a criança encontre seu caminho”. Outro reclame para que o jogo em sala de aula tenha o acompanhamento e mesmo a participação do professor reside no cuidado quanto à ingerência de comportamentos insólitos, que poderão ser assimilados. Acerca dessa preocupação, Miranda (1990, p. 154) alerta para o fato de que o jogo “... livre, pode ser estímulo e incentivo para a aquisição de hábitos, gestos e atitudes evitados (*sic*) de características reprováveis. Organizado e dirigido, é fonte de virtudes e qualidades morais”.

Por meio da interação social, a criança galga os patamares necessários à construção da sua personalidade. A ausência de uma relação interativa no seio familiar provoca, naturalmente, graves rupturas ou barreiras nesse importante processo, levando prejuízos ao processo educativo pela carência de relações facilitadoras com os seus iguais na sala de aula e na escola como um todo. O jogo apresenta-se como um simulacro da vida em grupo, que naturalmente precisa ser aprendida. O processo educativo oferecido pela escola é realizado em

agrupamentos sociais, portanto requer, antes mesmo da abordagem aos aspectos pedagógicos do referido processo, o reconhecimento pela criança dessa nova realidade, repleta de valores, regras, metas, etc. Outra vez retornando a Gordon (1972, p. 31), ela comenta acerca dos benefícios sociais decorridos do uso dos jogos como um dispositivo pedagógico:

... the rules of a game may facilitate cultivation of respect for the rules of the classroom, school an society. (...) Provide students with the opportunity to emphathize roles and positions that they find unfamiliar or perhaps view with hostility. In this way, games help to broaden the student's understanding of other viewpoin's and attitudes. Tradução livre: (...) as regras de um jogo podem facilitar o cultivo de respeito com as regras da sala de aula, da escola e da sociedade. (...) os jogos provêem os estudantes de oportunidades para enfatizar papéis e posições que eles conhecem pouco ou talvez vejam com hostilidade. Deste modo, os jogos ajudam o estudante a entender outros pontos de vistas e atitudes.

Piaget (1971) demonstrou que as atividades lúdicas sensibilizam, socializam e conscientizam. Não poderiam, igualmente, predispor os nela envolvidos a uma participação mais efetiva em todas as etapas da aprendizagem escolar?

Afeição

Antes de qualquer outro comentário, quero sublinhar o mérito da desejada articulação desse fenômeno com a cognição. Parece que é a afeição quem mais facilmente se conecta ao cognitivo, principalmente por abrir os veios da sensibilidade por onde poderão se conduzir com fluidez os aspectos intelectuais. Ao mesmo tempo, é assim – via de regra – a relação entre professores e crianças-alunos: um misto de afeição e trabalho intelectual. Snyders (1993, p. 91) é quem destaca que “... Reciprocamente, o afetivo dá acesso ao intelectual”. E, ainda ele, agrega a essa premissa o pensamento de Gramsci (*apud* SNYDERS, *op. cit, loc. cit.*): “... O sentimento-paixão torna-se compreensão e, portanto, saber.”

O gozo convивencial proporcionado pelo jogo provoca relações afetivas positivas. Dando suporte a essa afirmação, Alfaro (1988, p. 20) sugere que

“... el juego es importante en el desarrollo emocional del infante, a través de él se constituye un camino posible para expresar ideas y sentimientos que estan latentes en su interior que de outra forma no surgirían al exterior”.

Algumas ações das crianças em situações de jogo incorporam-se à categoria afeição. Depurando-se, chega-se às subcategorias sensibilidade, estima e

amizades. É Gordon (1972, p. 6), pois, minha primeira interlocutora na importância do devido mérito à afetividade contida no jogo. A autora comenta que “... *playing, the students can develop affectivity feelings because the game is essentially a simplified slice of reality*”. Tradução livre: ... Jogando, os alunos podem desenvolver sentimentos de afetividade, porque o jogo é essencialmente uma fatia simplificada de realidade.

Se Rosamilha (1979, p. 87) crê que o desenvolvimento emocional da criança está envolvido na aprendizagem, então a idéia da autora citada no parágrafo anterior tem perfeita pertinência nesse contexto, uma vez que a afetividade é um elemento constitutivo da nossa espécie. Favorecer a aprendizagem é prover o processo educativo de veículos para que ela se conduza a contento; por isso a defesa por investimento de atenção ao aspecto afetivo contido no jogo. Quem também se refere ao valor do jogo e ao investimento afetivo é Freud (*apud* BROUGÈRE, 1998, p. 90), acrescentando que a criança quando joga cria um mundo fictício de muita seriedade para ela, porque o provê de uma quantidade tal de afetos, distinguindo-o do mundo real. Dando ouvidos às crianças, não é preciso muito esforço para reconhecer que, se a afeição tivesse face, seria uma face pueril. Suas representações de alegria/felicidade traduzem-se em brincar, ter paz, amor, diversão, amizades, família e estarem juntos dos pais. Acredito ser esta uma garantia evidenciatória de que o valor pedagógico da afeição contida no jogo pode tornar-se uma predisposição à aprendizagem, no sentido de que se apresentarão mais sensíveis ao processo educativo. Em se tratando de crianças, destituí-las do gozo da afeição em qualquer ambiente e momento de suas vidas, e aí está incluída a escola, é não aquilatar os tamanhos danos a sua feitura psicossocial. Às crianças sócio-culturalmente carentes, principalmente elas, o cuidado com o afeto é uma garantia mínima ante os prejuízos à sua formação. Em defesa desse preocupante alerta, o professor Enzo Azi (*apud* CUNHA, 1994, p. 76-77) comenta que, entre as conseqüências da privação afetiva estão prejuízos intelectuais e emocionais: “... intelectuais: rebaixamento do QI por falta de estímulo e motivação; emocionais: conduta associal, agressão hostil, deficiência de controle racional, incapacidade para dar e receber afeto, incapacidade para entender e aceitar limitações, insegurança de adaptação ao meio”. Há que se destacar, ainda, com base nesse comentário, a ação da dimensão afetiva sobre a motivadora e, de certa forma, igualmente sobre a socializadora, reforçando a idéia de encadeamento entre os fenômenos categorizados para esta análise. Para passar adiante, busquei uma réstia de fala de Chateau (1987, p. 124), oportuna e feliz, em que – entre as tantas – ele cochicha aos ouvidos atentos: “... ele [o jogo] educa mesmo os sentimentos”. Aqui, então, achei absolutamente dispensável a adição de qualquer comentário.

Um importante critério para a elaboração e seleção de jogos para as aulas das séries iniciais, a ser ladeado com os demais, deveria ser a presença ativa do domínio afetivo, que naturalmente também possui ligação orgânica com o processo de socialização. Querendo dizer, com esta afirmação, que se o professor, no jogo, tem a explícita preocupação socializadora, poderá obter ganhos por meio do investimento no caráter afetivo do lúdico que conduz na sua prática pedagógica cotidiana. Confirma esse pressuposto a fala de James Christie (*apud* KISHIMOTO, 1996, p. 25) sobre um dos efeitos positivos do jogo:

O jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança.

Aquele que defende que o espaço escolar, físico e temporal, precisa ser um *locus* de deleite (à criança, principalmente, considerando os riscos contidos nas experiências primeiras de produzirem obstáculos futuros) não objetará o plantio da ternura no terreno pedagógico.

Motivação

Os jogos promovem um maior estímulo e interesse à participação na aula, injetando alegria, ânimo e entusiasmo. Como o jogo é um convite explícito e tentador à participação ativa das crianças, e sabendo elas que o momento para jogar durante a aula é limitado pelo planejamento do professor, parece não haver marasmo que resista incólume. Ao contrário da aula ausente de jogo, na qual a criança taciturna e imóvel poderá antever para si penosos prenúncios da vida escolar que já sabe que terá pela frente. Christiane Rochefort, *in* Harper *et alii* (1987, p. 47, *passim*), vem em defesa dessa criança “parafusada” na carteira por uma manhã ou uma tarde inteiras, suspeitando que há nisto algo de intencional quanto ao ensino da submissão:

Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante 7 anos ou mais? (...) a posição sentada é reconhecidamente nefasta para a postura e para a circulação, e no entanto eis nosso homem ocidental com problemas de coluna, as veias esclerosadas (...). Trata-se de domar. Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança.

Esses seres plenos de anseios prazerosos, que crescem como árvores novas estendendo seus galhos para cima e para os lados, buscando sofregamente a exploração e o alcance de todos os seus limites, não podem sentir a sala de aula como o espaço onde mutilarão suas copas. A escola pode ser, talvez, a poda cuidadosa e sábia a fim de orientar-lhes o crescimento de modo sadio e feliz.

O jogo é atraente porque não combina com marasmo, pois é sinônimo de ação; é desafiante e mobilizador da curiosidade, que, por sua vez, é uma das principais características dos ambientes motivantes, segundo Berlyne (*apud BOMTEMPO et alii*, 1986, p. 65). Um saber saboroso pode originar-se inclusive nas potencialidades motivantes do jogo no contexto de sala de aula. Não que eu diga que toda escola seja sorumbática; são notadas as tentativas – principalmente nas escolas de séries iniciais – de torná-las visualmente atraentes, com murais multicores e festividades diversas. Contudo, associo-me a Snyders (1993, p. 12), que lamenta pelo fato de a alegria não constar entre os objetivos primordiais das escolas. Ouvindo a voz de Evans (1979, p. 2) ao comentar sobre a função motivadora da diversão proporcionada pela prática do jogo, fica reforçada a idéia de que essa categoria precisa também ser efetivamente considerada e explorada quando da realização dos jogos. Vamos à citação:

... The literacy workers should not be at all surprised at the lack of the enthusiasm on the part of the learners. For this reason, motivation to attend and learn must be continually reinforced. Entertainment is a powerful motivator and should not be overlooked as an important part of programme design. But many literacy workers feel uncomfortable about the idea of learning being fun. To them learning should involve hard work; play is for children and is not serious; nothing of value can come from noisy. (...) Entertainment is, in fact, a powerful tool for motivating learners. Literacy workers should recognize its value and seek ways in which to integrate its elements into their everyday procedures. Nothing can be taught to people who will not attend and little can be taught to those who attend but are bored and sleepy. Tradução livre: ... Os alfabetizadores não deveriam surpreender-se à falta do entusiasmo por parte dos alunos. Por isto, a motivação para assistir às aulas e para aprender deve ser reforçada continuamente. Entretenimento é um fator motivador poderoso e não deveria ser negligenciado como uma parte importante do programa de ensino. Mas muitos alfabetizadores se sentem incomodados com a idéia de que a aprendizagem pode ser divertida. Para eles, aprender deve envolver trabalho duro; o jogo foi feito para crianças e não é coisa séria; nada de valor pode vir de algo ruidoso. (...) De fato, o entretenimento é uma ferramenta poderosa para motivar os estudantes. Os alfabetizadores deveriam reconhecer seu valor e buscar modos de integrar seus elementos

nos seus procedimentos cotidianos. Nada pode ser ensinado aos alunos que não assistem às aulas e pouco pode ser ensinado àqueles que assistem mas sentem-se chateados e sonolentos.

Observe, também, que o autor indica a presença de duas características motivacionais: uma, relacionada à frequência às aulas; outra, à aprendizagem propriamente dita. Isso leva a inferir positivamente acerca da possibilidade de o jogo estar servindo como uma fator redutor da evasão escolar, além das suas potencialidades pedagógicas. A criação de um ambiente escolar aprazível poderia, inclusive, funcionar como um elemento de anti-delinquência social, na medida em que o aluno talvez aderisse de modo mais evidente ao cotidiano escolar. Mas quero destacar ainda, à luz da fala do autor, a recusa de professores ao uso do jogo nas suas aulas. Ao longo da minha vida de educador, deparei-me com profissionais absolutamente incrédulos em relação ao uso da ludicidade em seu fazer pedagógico. Acontecimento compreensível, se se levar em conta o contexto de sua formação profissional. É conhecida a ausência de um currículo que compreenda de forma assertiva a presença do lúdico na formação dos professores para as séries iniciais no Brasil.

Nessa relação criança/jogo, há embutido o caráter da rivalidade. Todavia, o espírito da competição também promove o incentivo importante para a adesão e continuidade do envolvimento na atividade. A emulação, se adequadamente tratada pelo professor, é uma interessante faceta do jogo que poderá contabilizar a favor do processo educativo. Esse estímulo a tomar parte das atividades coloca a criança em situação de aprendizagem, pois esse aluno abre-se a ela, expõe-se aos efeitos do processo educativo, permitindo, só assim, interagir com este. O jogo motiva porque propõe situações que provocam a curiosidade das crianças, levando-as a questionarem-se e a questionar e, assim, a construir e reconstruir o conhecimento. Para Sahda Marta Ide (*apud* KISHIMOTO, 1996, p. 96), “... as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente”. Outra vez, surge nova pista que aponta para o encadeamento das categorias estudadas nesta pesquisa. Vê-se que a autora faz conexões entre a motivação e as dimensões cognitivas e afetivas, dissuadindo qualquer idéia de independência entre elas.

A motivação produzida por uma determinada atividade pode conduzir o sujeito ao seu envolvimento em outra, uma vez que nela é presumível a diligência (como produto da ação) e a energia que a move. É prudente levar em conta que temos personalidades surpreendentes e, por vezes, inconjeturáveis. O jogo é

um paiol de alegria e experiência do êxito, disponível, inclusive, às crianças privadas de tantas realizações. Novamente, a possibilidade da conquista de minutos de auto-estima e excitação pode capacitá-las a uma situação de abertura a novas experiências, inclusive pedagógicas. A energia que as move rumo às ultrapassagens de toda natureza de limites, seus e do meio, coloca-se igualmente à disposição do processo educativo.

Criatividade

O jogo sugere amplas possibilidades de exercício do potencial criativo dos envolvidos diretamente com ele, já que é um campo fértil para a semente da imaginação. O ato de jogar requer toques de criatividade, assim como a criatividade desponta na realização do jogo. Portanto, ambos os fenômenos demonstram um lúcido grau de interdependência. Winnicott (1971, p. 163) pede a palavra para dizer que “(...) A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência”. O fenômeno “criatividade” poderia bem ser tratado como uma subcategoria da cognição. Entre outros motivos, sabemos que as pessoas criativas pensam com maior fluência. Contudo, opto pela análise em separado na intenção de proporcionar um entendimento mais ampliado. O diálogo com Braz (1997) apontou para a compreensão de que a criatividade está visceralmente agregada à ludicidade e que a realização do jogo incentiva a faculdade criadora, que – por sua vez – carrega consigo a potencialidade pedagógica, já que implica em prazer e imaginação. A autora (*op. cit.*, p. 25) comenta que “... as teorias de desenvolvimento da personalidade concordam com a relevância das situações lúdicas e que, por meio delas, a criança se desenvolve rumo à maturidade”. Acredito, além disto, que a desejável característica criativa do professor poderá encontrar amparo, no sentido de ter origem e evolução, na realização conjunta das atividades lúdicas que ele propõe aos seus alunos. Dito de outra forma, participar do jogo como orientador, juiz ou um ser “brincante” poderá proporcionar a descoberta de seus horizontes criativos. Alves (*apud* GADOTTI, 1993) é um dos educadores contemporâneos que reclamam a importância de o professor mostrar-se criativo. Para a criança ou para os professores, a criatividade os torna mais atentos às questões do dia-a-dia, possibilitando-lhes identificá-las e resolvê-las com maior agilidade. Além disto, grande parte dos jogos, em função de sua característica criadora, podem deixar ensinamentos para a vida inteira.

A prática regular do jogo, intencionando desabrochar a criatividade dos alunos, estabelecer-se-ia em oportuno momento histórico da educação brasileira, pública ou privada. Apesar de constatar-se sobejamente a ênfase que as organizações têm dado à criatividade nos seus ambientes de trabalho, quando se

trata de escola, o assunto ainda afigura-se, ao sistema que a gerencia e aos seus dirigentes imediatos, como uma espécie de temeridade equivocada. Harper (1980, p. 110) adiciona a seguinte crítica:

... As noções de inventividade, de criatividade e de atualidade ainda são inovadoras – e ameaçadoras – num sistema escolar que continua a defender a idéia falsa de que é o aprendizado que causa o desenvolvimento do aluno, ao invés de reconhecer, com a psicologia genética, que é o desenvolvimento da criança que permite o aprendizado.

O exercício do potencial criativo concretiza-se no objeto de sua criação, isto é, no resultante de um processo no qual o jogo surge como um importante agente mobilizador, predispondo os envolvidos à realização criativa. O aspecto pedagógico pode seguir abrigado neste processo, uma vez que abrindo a imaginação tornar-se-á possível a associação e absorção da dimensão cognitiva do processo educativo. Dito de outra forma, uma situação criativa abre espaços para a atuação dos demais fenômenos considerados, aqui, como necessários à aprendizagem: socialização, cognição, afeição e motivação. A mesma autora (*op. cit.*, p. 9) assegura que

... desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular: mais do que homo faber, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência de viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma.

Portanto, damos significado às nossas vivências quando estabelecemos as conexões entre os diversos acontecimentos dos quais somos parte. É exigida de nós, para tanto, a mediação da dimensão criativa, pois a imaginação e o sonho precedem a construção da forma. Sempre que nos perguntamos e/ou alcançamos respostas, estamos aprendendo. Daí, se aprender é necessário à vida, criar também o é. Portanto, são fenômenos que partilham a mesma aliança. Ao darmos forma, criamos. O jogo, por imitar a vida, pode ser uma recriação do macro em escala micro. No entanto, recriamos ao nosso modo. A importância desse criar e recriar, para a criança, está no favorecimento da elaboração de suas próprias interrogações ante os seus limites. Cunha (1994, p. 9) recomenda

... dar-lhes oportunidade para que, brincando, liberem sua capacidade de criar e de reinventar o mundo, de liberar sua afetividade e de ter suas fantasias aceitas e favorecidas para que, através do mundo

mágico do 'faz-de-conta' possam explorar seus próprios limites e partir para a aventura que poderá levá-las ao encontro de si mesmas.

A autora, além do apoio às argumentações precedentes, pressupõe a idéia de um encadeamento entre as dimensões criativa e afetiva, que, somada a posturas semelhantes de autores a eles já recorridos e outros aos quais ainda recorrerei, levar-me-á a propor uma organização hierarquicamente imbricada das categorias de fenômenos utilizadas para este estudo. O professor precisaria aderir à busca de soluções criativas para o seu fazer pedagógico, ampliando ao plano docente o conceito de criatividade como ferramenta laborial. Quando ele se reconhece limitado em relação ao domínio do conteúdo da sua disciplina, busca respostas a esta inquietação e descobre uma nova e satisfatória forma de atuação, fazendo valer o seu potencial criativo. É esta uma das abordagens cognitivas da criatividade, conforme contribuição de Torrance (*apud* ALENCAR, 1980, p. 146). O jogo poderá “educar” a criatividade? A atividade lúdica favorece o incremento do potencial criativo?

Os jogos infantis preenchem os quesitos relacionados pela autora, estando aptos a contribuir para o estímulo à capacidade criadora. Alencar (1995, p. 85) acredita que já está passando da hora de a escola buscar com maior determinação um investimento ao desenvolvimento da criatividade dos nossos alunos, até mesmo como uma forma de originar conhecimento e de melhor lidar com toda natureza de problemas. Veja a fala da autora:

... Vivemos um momento em que, mais do que nunca, necessitamos fazer uso do nosso potencial criador. (...) Na medida em que a escola contribuir para formar no aluno o pensamento crítico e criador e se preocupar não apenas com a capacidade do aluno de reproduzir informações, mas também de produzir conhecimento, ela estará dando sua parcela de contribuição para que ultrapassemos alguns dos problemas com os quais convivemos no momento e para que nos habilitemos a enfrentar, de forma mais adequada, problemas futuros.

A escola tem deixado a desejar quanto à abordagem a essa importante dimensão do ser humano, negando à sociedade, talvez, um *satus quo* mais promissor. Não é difícil reconhecer no jogo um válido, gratuito e facilmente disponível recurso para esse fim. O jogo pode contemplar essa necessidade quando propõe um trabalho voltado ao exercício de habilidades como integração grupal, confiança mútua, espírito de liderança, cooperação, decisão, iniciativa, autoconhecimento, etc. (MIRANDA, 1997, p. 13). É preciso repetir que à escola e ao professor é recomendado fomentar a expressão criativa dos alunos. Das crianças, em particular, para temperarem de sabor e fascínio suas experiências

primeiras. Encontrei em Einstein (1981, p. 31), envolto nas brumas da exatidão da sua ciência, um axioma desafiante: “É tarefa essencial do professor despertar o gozo da expressão criativa e do conhecimento”. Não podemos privar esses pequenos seres, alunos das séries iniciais, de um dos mais essenciais fenômenos da natureza humana, a criatividade. E que, intermediados por ela, que pode ser acionada pelo jogar – que também é uma essência humana –, colham o doce fruto do saber.

O herói latente

Não há qualquer risco em afirmar que à sombra da criança “brincante” há um outro ser que a move. Um ser mítico, onírico e etéreo abrigado em seu cômodo imaginativo e que caminha ao seu lado *pari pasu*. Qualquer criança “brincante” carrega consigo seu herói latente e imbatível, fruto das mais mirabolantes possibilidades da imaginação pueril. Um herói adormecido, mas de sono leve, disposto a descobrir-se um instante e revelar-se espelho das projeções fabulosas da pessoa adulta que ela virá a ser. Fica ainda mais solidificada a idéia da inerência do jogo ao universo infantil, daí a afirmação: a prática pedagógica das séries iniciais extrai benesses dessa formidável característica, se compreendida e aplicada adequadamente, porque residem no jogo amplas possibilidades de favorecimento do processo educativo visando o sucesso acadêmico e a promessa social. São imensuráveis os desafios (no sentido de fazer face a um *status quo*) do brincar em um mundo (e em uma escola também) que valoriza a circunspeção das coisas da vida, sem dar-se conta da nossa própria essencialidade lúdica, sem aperceber-se de que esta superfície em que pisamos, vista bem do alto, é uma grande e formidável bola azul. Quantas brincadeiras podemos inventar com esta (e nesta) esfera abaulada! Quantas experiências preñes de prazer nos permitimos ousar neste globo telúrico? Esses desafios visitam a escola, já que ela não apenas prepara para a vida, mas é vida. As instituições escolares de séries iniciais têm em suas mãos mais uma importante responsabilidade: facilitar – e mais! – promover o engajamento dos seus professores no sentido de proporcionarem nos entremeios dos seus conteúdos as possibilidades de engrandecimento humano que a ludicidade oferece.

Referências

- ALFARO, Maria *et alii*. *Selección, adaptación y creación de juegos sensoriales para niños de 0 a 3 años*. Seminario para Optar al Título de Educadora de Párvulos, Antofagasta: Universidad de Antofagasta, Facultad de Educación e Ciencias Humanas, 1988.
- ALENCAR, Eunice. *Criatividade*. Brasília: EdUnB, 1995.

- BOMTEMPO, Edda *et alii*. *Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Nova Stella/EdUSP, 1986.
- BRAZ, Cláudia. *A compreensão da criatividade sob a ótica da psicologia junguiana*. Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB, Faculdade de Educação: 1997.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- COTRIM, Gilberto e PARISI, Mário. *Fundamentos da educação (história e filosofia da educação)*. São Paulo: Saraiva, 1985.
- CUNHA, Nylse. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese, 1994.
- EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- EVANS, David. *Games and simulations in literacy training*. Tehran: Hulton Educational Publications, 1979.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GORDON, Alice. *Games for growth: educational games in the classroom*. Chicago: SRA, 1972.
- HARPER, Babette *et alii*. *Cuidado, escola! – desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: USP/Perspectiva, 1971.
- KISHIMOTO, Tizuko (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MIRANDA, Nicanor. *210 jogos infantis*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990.
- MIRANDA, Simão de. *Essa, você aprende brincando! (atividades recreativas para salas de aula)*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- MUSSEN, Paul. *O desenvolvimento psicológico da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- PEARCE, Joseph. *A criança mágica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- WINNICOTT, Donald. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Recebido: 01.07.2002

Aceito: 29.07.2002