



BREVE HISTÓRIA DA DEFESA DA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO

João Paulo Attie

Eixo Temático 5 - Educação e Infância

Resumo: Neste trabalho, descrevemos brevemente, algumas das defesas conhecidas da utilização dos jogos como recurso metodológico para a educação. Além disso, também são expostos alguns dos argumentos em contrário ao emprego desse recurso didático, bem como são enumeradas possíveis respostas a esses argumentos. O papel dos jogos no processo geral de formação do cidadão e, mais particularmente, no processo educativo, seja priorizando o ensino, seja priorizando a aprendizagem, tem sido defendido desde a história antiga, tendo entre seus expoentes autores como Platão, Aristóteles, Comenius, John Locke, Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi e Montessori, entre outros.

Palavras-chave: Jogos no Ensino, Recursos Didáticos, Recursos Metodológicos.

Resumen: En este trabajo se describe brevemente algunas de las defensas conocidas de la utilización de juegos como recurso metodológico para la educación. Por otra parte, también se exponen algunos de los argumentos en contra del uso de este recurso didáctico, así como una lista de las posibles respuestas a estos argumentos. El papel de los juegos en el proceso general de formación de los ciudadanos y, más en particular, en el proceso educativo tanto dando prioridad a la educación y en priorizando el aprendizaje, se ha defendido desde la historia antigua, que tiene entre sus exponentes a autores como Platón, Aristóteles, Comenius, John Locke, Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi y Montessori, entre otros.

Palabras clave: Juegos en la Enseñanza, Recursos de Enseñanza, Recursos Metodológicos.

O papel da atividade lúdica no aprendizado vem sendo discutido como estratégia de ensino desde a Grécia antiga. Platão, que viveu no século IV a.C., no *Diálogo Sobre a Justiça*, parece representar o primeiro registro conhecido da defesa das vantagens de aprender brincando, em contraposição ao método coercitivo e violento de ensinar. Ainda na Grécia, outro defensor do uso dos jogos na educação é Aristóteles, preconizando, porém, a utilidade do jogo pelo mitemismo por ele permitido. De acordo com o filósofo, em sua *Política*, a realização do jogo "... é útil, na medida em que, imitando atividades sérias, seja uma forma de preparar o indivíduo para a idade adulta" (ARISTÓTELES, 1991). A criança é concebida pelo filósofo como uma espécie de adulto em miniatura.

É possível enxergarmos nesses dois pensadores duas das características mais importantes que a utilização de um jogo pode, simultaneamente ou não, promover: ser um facilitador da aprendizagem e uma maneira de fixar conhecimentos. Consideramos aqui, necessário apontar que, quando falamos em aprendizagem ou em conhecimento, nos referimos tanto às técnicas, tecnologias e aquisições científicas quanto as atitudes e comportamentos específicos de uma dada cultura. Um exemplo desse tipo de utilização dos jogos dentro de

um contexto cultural, são os que aparecem entre os romanos, jogos que se destinavam tanto ao preparo físico como à formação de soldados e cidadãos obedientes e devotos. Há menções também, em autores como Horácio e Quintiliano, na Roma antiga, que "... assinalam em seus escritos a presença de pequenas guloseimas em forma de letras, elaboradas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado da leitura" (KISHIMOTO, 1990).

Dentro do contexto da Roma antiga, a formação de indivíduos devotos e submissos também é um dos objetivos da incipiente sociedade cristã, mas o nível de devoção exigido pelo cristianismo de então é quase absoluto e, em nome de uma pedagogia dogmática e disciplinadora, a utilização dos jogos é praticamente abolida enquanto recurso para o ensino.

Nos jogos usados na Roma pré-cristã, ainda que o objetivo fosse a formação da obediência e da servidão, podemos considerar que havia alguma liberdade de criação, como a que qualquer jogo, por mais regras que tenha, permite. Ainda que seja a liberdade somente da criação física e não intelectual, ou espiritual. Mas, o ensino pretendido pela Igreja Medieval visa, sobretudo, impor dogmas sem contestação e a prática que mais caracteriza o espaço escolar da época é a recitação, a repetição e a memorização das lições. Outro aspecto a se considerar na educação medieval é a obstaculização da busca pelo prazer e pela felicidade terrestre. Esse impedimento se coloca inserido dentro de uma lógica e de um contexto em que, se Cristo sofreu para salvar a humanidade, a busca pelo prazer, qualquer que seja este prazer, deve ser considerada ilegítima e pecaminosa.

Com o novo ideal de homem que aparece com o Renascimento, lentamente vai se desenvolvendo também, uma nova concepção de sociedade, em que a utilização dos jogos é reabilitada. Nesse processo de formação de um novo conceito de homem e de sociedade, muito se deve ao intercâmbio de culturas diferentes. Esse estabelecimento de relações recíprocas traz consigo uma diversidade de informações que liberta a Europa das verdades imutáveis do estado clerical. A influência da religiosidade pagã se mostra na busca da felicidade terrestre, que volta a ser legítima, o que abre espaço para a reincorporação dos jogos no cotidiano dos indivíduos, vistos agora como uma tendência natural do ser humano, e não como uma diversão pecaminosa.

No âmbito da escola, a nova concepção de homem e de sociedade propicia o início da utilização dos jogos de caráter educativo, nas Escolas Jesuíticas (da Companhia de Jesus), que foram criadas por Inácio de Loyola, um nobre militar espanhol convertido, no século XVI, com o intuito de combater as ameaças ao catolicismo e também de recuperar o prestígio da Igreja Católica, abalada pelas reformas protestantes e pelas idéias renascentistas, que influenciam cada vez com mais força a vida cultural. O *Ratio Studiorum* (Finalidades dos Estudos), sistema didático desenvolvido na Cia. De Jesus, preconiza que os exercícios de caráter lúdico substituam o ensino escolástico, característico da Idade Média.

Nessa mesma época, começam a proliferar jogos didáticos e jogos de cartas educativos.

Nos séculos seguintes, essa tendência se acentua, em paralelo ao desenvolvimento das pesquisas e descobertas sobre a aprendizagem. A partir daí, é possível nos defrontarmos com uma vasta literatura a recomendar o uso dos jogos como recurso para o ensino e para a aprendizagem. Comenius (2011), em sua Didática Magna, publicada no século XVII, defende que "só se aprende fazendo" e que a utilização da atividade lúdica é um passo importante para a passagem do domínio concreto para o domínio abstrato. John Locke, no contexto do empirismo que defende, apresenta a necessidade da experiência sensível, ao afirmar que a inteligência passa pelos sentidos e apregoa a importância da imagem na apreensão do conhecimento. Mas, é principalmente com Rousseau, já no século XVIII, que a infância começa a ser encarada como um período especial na formação do ser humano e não mais como apenas uma etapa de treinamento para a fase adulta. São valorizados, além do emprego dos jogos, o trabalho manual e a experiência direta.

O nascimento dessa concepção estimula a busca de uma educação dirigida à infância e valoriza o papel do brinquedo enquanto formadora de personalidade e fonte de conhecimentos. O conteúdo próprio desse conhecimento em cada jogo é ressaltado, no início do século XIX, pelos representantes do que ficou conhecido como "escola ativa", Pestalozzi e, principalmente, Froebel, que pesquisa a relação entre um dado

jogo e o conceito específico que pode ser aprendido ao jogá-lo.

Na passagem dos séculos XIX e XX, aparecem as propostas de Decroly e de Maria Montessori – segundo a qual não há aprendizagem sem ação – que propõem uma didática ativa, especialmente para a matemática, com a utilização do material dourado.

A tendência que se consolida, a partir daí, e que hoje se mostra em franco crescimento, é a da pesquisa e desenvolvimento de brinquedos e jogos didáticos voltada, inicialmente, para ao ensino e a aprendizagem de indivíduos portadoras de deficiências, mas com a ampliação desse conjunto para o universo de pessoas sem necessidades especiais.

É possível afirmarmos, portanto, que houve, a partir do século XVIII, principalmente, uma crescente popularização da utilização dos jogos na educação. Isso se deve, a nosso ver, a dois fatores principais. Primeiro, as pesquisas relativas ao contexto do ensino e da aprendizagem colocam em relevo a importância do jogo ou brinquedo nesse processo. Em segundo lugar, a necessidade da formação de uma mão de obra barata, abundante e mais especializada que a mão de obra simples dos camponeses, na fase imediatamente anterior à revolução industrial e, principalmente nesta, faz com que se imponha a necessidade da massificação da escola. É nessa época, também, que ocorre o ressurgimento do jogo como instrumento de propaganda política, pois, vemos, novamente, os jogos que visam formar cidadãos obedientes, cantando a glória e celebrando as qualidades de reis e governantes. Defendemos, inclusive, que a prática do convencimento ideológico presente nos jogos, sejam estes jogos utilizados na escola ou de caráter mais geral, merece um estudo mais aprofundado, pois, também consideramos que "... o importante em uma ideologia não é o que ela afirma, mas sim o que ela esconde" (CHAUÍ, 1980).

A despeito disso, ainda é forte, talvez predominante, o fato de que "...a maioria dos adultos, inclusive professores, faz uma grande diferença entre trabalho e jogo..." (KAMII, 1986:170), em prejuízo do segundo, naturalmente, que não é considerado, especialmente quando aplicado em sala de aula, como uma atividade educativa. O que se vê, portanto, é que, mesmo com louvores em grande quantidade, a utilização das atividades lúdicas sofreu (e ainda sofre) algumas restrições nos discursos de vários atores do meio escolar, como professores, diretores, alunos e pais.

Desta forma, queremos apresentar em seguida, um elenco de críticas feitas à utilização de jogos no processo educativo, bem como apresentar contra argumentos à essas críticas.

De acordo com Bezerra (1962), uma das restrições mais citadas, relativas ao uso de jogos na educação, é o perigo de acostumar a criança a pensar, ou raciocinar, apenas a partir de experimentação concreta e de brincadeiras, levando essa criança a não saber promover uma abstração, quando necessário.

Essa restrição, que menciona as dificuldades na capacidade de abstração, pode ser considerada mais como um alerta que como um motivo para a não utilização de um jogo didático. Na utilização de um material como esse, trata-se, na verdade, de levar a criança a abstrair, a partir do concreto, e não habituá-la a só experimentar o concreto. Assim, defendemos que a atividade concreta não deva tomar o lugar da atividade abstrata, mas sim auxiliar no desenvolvimento e compreensão desta.

A falta de tempo para cumprir os programas seria um outro fator que contribuiria para a não utilização de um jogo na sala de aula.

A resposta a esse argumento, que considera o tempo disponível para o cumprimento dos programas, está na necessidade de que se perceba um jogo didático, se planejada sua utilização, como um instrumento que se coloca justamente para auxiliar o professor a reduzir o tempo utilizado em certos conteúdos da disciplina.

Também se coloca a falta de tempo na elaboração e compreensão do jogo, como um fator para a sua não utilização na sala de aula.

Consideramos aí que, sempre deve haver um planejamento por parte do professor, pois não se pode dizer

que há aula sem planejamento, ainda que este não seja formalizado. Na utilização de um jogo em sala, a necessidade do planejamento é ainda mais imperiosa. O que ocorre, em boa parte dos casos, é que o professor, ao ficar restrito ao livro didático, se isenta do planejamento.

Aparece ainda um obstáculo, referido especialmente por professores, de que não utilizam jogos em suas aulas por desconhecerem os mesmos.

Consideramos que a mesma resposta pode ser atribuída a esse argumento, ainda que possamos nos sensibilizar com as extensas cargas horárias de trabalho com que os profissionais da educação se defrontam. Mesmo assim, insistimos na necessidade de um planejamento que não esteja estritamente fundamento e unicamente limitado à utilização do livro didático.

Outra crítica freqüente, segundo o autor, é a afirmação de que os materiais didáticos em geral, e os jogos em particular, não passam de uma brincadeira, possuindo apenas "*..o dom de provocar balbúrdia, ou, no máximo, distrair os alunos....*" (BEZERRA, 1962:22), não tendo assim valor educacional próprio.

Existem algumas considerações que acreditamos necessário salientar, em vista do argumento acima. Parece-nos evidente o caráter lúdico presente em uma série de jogos didáticos, assim como a capacidade que esse caráter lúdico possui para levar o aluno a se interessar por um determinado assunto. Entretanto, é importante corroborar as afirmações de Fiorentini (1990) de que o professor não deve subjugar sua metodologia de ensino a qualquer tipo de material, apenas por ele ser atraente ou lúdico. Assim, considerar a utilização de um material como apenas uma brincadeira, nos autoriza a fazer uma ponderação acerca do grau de conhecimento psico-pedagógico que o profissional tem em relação ao material que pretende utilizar. Se deixado a cargo do aluno, o jogo pode ser encarado apenas como brincadeira. Por isso, é necessário que o professor tenha realizado um planejamento prévio e possua alguma clareza relativa ao momento e objetivo de sua utilização, pois

"...divisar o brinquedo como estratégia para o ensino é tarefa de sistematização por parte do educador, buscando maior conhecimento desse campo, trazendo-o para uma prática efetiva dentro da escola...." (VASCONCELOS, 1986:149)

O caráter lúdico, todavia, não pode ser desprezado, sob pena de se colocar em risco o andamento idealizado para a atividade. Mas, esse caráter é apenas uma face da atividade, e não pode ser confundido com o objetivo desta. A brincadeira deve ser tal que possa

"...evoluir até o conteúdo sistematizado [...] (o jogo deve ter) um curso natural que vai da imaginação pura para a experimentação e apreensão do conceito..." (MOURA, 1990:63)

Há relatos, especialmente de professores, também em relação à insegurança provocada no ambiente da sala de aula, seja por trazer um conteúdo desconhecido, seja por colocar a classe em um tipo de atividade em que o curso dos acontecimentos pode ser outro que não o planejado pelo docente.

É forçoso reconhecer que existe uma necessidade de se conhecer conteúdos com os quais se irá trabalhar. O aparecimento de um conteúdo novo, entretanto, pode servir inclusive para desmistificar a árdua *persona* de ter que saber tudo, que aprisiona a profissão docente e ainda propiciar interessantes atividades de pesquisa entre os alunos e o professor. Quanto à dinâmica da aula, consideramos que o aluno estar quieto e copiando o que foi exposto não significa, necessariamente, uma atividade de aprendizagem. Significa sim, manter todos em uma zona de conforto, sem necessidade de lidar com possíveis atritos e de fazer negociações. Nos questionamos, entretanto, se não seria esse um dos vários papéis esquecidos pela educação, o de lidar com

os conflitos e resolvê-los de maneira mais honesta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARISTÓTELES – Política – São Paulo. Editora Martins Fontes, 1991.

BEZERRA, Manoel J. - O material didático no ensino de matemática - Rio de Janeiro. MEC/CADES, 1962.

CHAUÍ, M. – O que é Ideologia?
São Paulo. Brasiliense, 1980.

COMENIUS – *Didática Magna* – São Paulo. Editora Martins Fontes, 2011.

FIORENTINI, Dario e MIORIM, Maria Ângela – Uma reflexão sobre o uso dos materiais concretos e jogos no ensino da matemática, *in* Boletim da Sociedade Brasileira de Educação Matemática-SP, Ano 4, nº 7, São Paulo, 1990.

KAMII, Constance e DeCLARK, G. – Reinventando a aritmética – Campinas. Editora Papirus, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko M.- O brinquedo na educação: considerações históricas, *in*
Idéias, número 7. São Paulo. FDE, 1990.

MOURA, Manoel O. - O jogo na educação matemática, *in* Idéias, nº 7, p.63, São Paulo. FDE, 1990.

PLATÃO – Diálogo sobre a justiça – Lisboa. Editora Inquérito, 1939.

VASCONCELOS, Paulo A.C. – O brinquedo popular e sua função nas comunidades urbanas, *in* KUNSCH, Martgarida M.K.- Comunicação e Educação: caminhos cruzados – São Paulo. Editora Loyola, 1986.

Nota (1) Doutor em Educação (FEUSP), Professor Adjunto do Departamento de Matemática – DMA – UFS, attiejp@gmail.com

Recebido em: 29/06/2014

Aprovado em: 29/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: