

JOGANDO E APRENDENDO: ENSINANDO HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL*

Marlene Rosa Cainelli**
Regina Célia Alegro**

“A descoberta não se faz sem prazer, ele comparece ao longo do processo percorrido pelo aluno até chegar a um novo conhecimento, ou seja, não existe aprendizagem sem prazer”

Ester P. Grossi & Norma Marzola

Resumo: *Este artigo tem por objetivo discutir o ensino de História tendo o jogo como possibilidade metodológica para o ensino fundamental, relatando uma experiência didático-pedagógica.*

Palavras Chaves: *Ensino, História, Jogo, Metodologia, Aprendizagem.*

Os caminhos percorridos por esta experiência, iniciaram-se em 1989, quando começamos a lecionar a disciplina Metodologia e Prática de Ensino em História e a supervisionar o estágio curricular do curso de História, na Universidade Estadual de Londrina. Neste período destacavam-se as discussões sobre o relacionamento entre a universidade e o ensino de 1º e 2º graus, e a necessidade de superação dos problemas decorrentes deste distanciamento. Ernesta Zamboni, Elza Nadai, Joana Neves, Marcos Silva, Katia Abud, Circe Bittencourt, entre outros, participaram destes debates.

* Este artigo faz parte do curso ministrado no II Perspectivas do Ensino de História, USP, 1996.

** Professoras de Metodologia e Prática de Ensino de História-UEL

A prática de ensino, por suas especificidades, consegue colocar lado a lado a Universidade e o ensino fundamental. Quando no estágio, supervisores e universitários-estagiários entram em contato com as escolas, professores e alunos do 1º e 2º graus, diferentes e alheios, os três graus de ensino são provocados ao trabalho conjunto. Nossa experiência como supervisoras de estágio demonstrou/demonstra que, neste caso, os interesses diversos são conjugados no interesse para com a melhoria do ensino.

O contato diário com as escolas de ensino fundamental e médio levou-nos a inúmeros questionamentos sobre o papel da Universidade na formação dos professores que atuarão no ensino fundamental e médio. Um destes questionamentos refere-se aos objetivos da prática de ensino na formação de futuros professores. Explicamos: a prática de ensino, pretende colocar o aluno frente a frente com situações que ele irá vivenciar enquanto profissional, ao concluir o curso, sendo que, um dos principais objetivos do estágio supervisionado é levar o aluno/estagiário a pensar-se enquanto professor. Mas será que isto é alcançado durante o estágio, as atividades propostas não acabam por apresentarem-se como modelos ou práticas ideais?

Buscando reduzir a distância entre o estágio ideal e a prática diária dos professores do ensino fundamental e médio, aumentamos o período destinado ao estágio em sala de aula. Propusemos aos alunos o desenvolvimento de todas as etapas decorrentes de um bimestre letivo da escola fundamental. Deparamo-nos então, com um problema que afeta escolas públicas e particulares: o desinteresse do aluno em relação a escola, neste caso, em relação a disciplina de História.

Começamos então, a observar nas aulas ministradas, pelos alunos/estagiários tentando desvendar onde estava o núcleo desta apatia. Refletindo sobre o ensino na disciplina de História observamos que o encantamento com a História havia sido perdido, o poder de atração exercido pelo contador de Histórias também não estava mais presente.

Ausência de sedução - começamos a acreditar que aí estava uma chave para a consideração do problema. Nossos alunos não se interessavam pelo ensino de História porque faltava encantamento, estava desaparecida a sedução que a escola provocava com relação ao mundo desconhecido (que só a escola poderia tornar conhecido e próximo).¹

Só há um meio de fazer retornar a escola a sedução presente no universo não escolar: trazer o mundo para dentro da sala de aula. Explicamos: hoje, reconhecemos que a educação realiza-se, em grande parte, fora da instituição escolar. O que geralmente acontece na escola é a interrupção da vida cotidiana da criança e do adolescente, isolados do mundo por algumas horas, num espaço muito limitado onde pretende-se mantê-los interessados e participativos com um ensino que, em muitos casos, nem o próprio professor consegue articular com as necessidades dos tempos atuais.

A busca de soluções para o problema exige que a escola não seja transformada num oásis separado do mundo. O aprender é constante, acontece não só na escola, com o professor, já que

“o conhecimento é fruto da organização, em sistemas operatórios da inteligência, dos conceitos aprendidos tanto na escola como na vida e que, por isso mesmo, estão vinculados ao sistema de valores e as motivações sociais e afetivas do contexto do sujeito.” (GROSSI & MARZOLA, 1989: 38).

Também é preciso reconhecer que a escola, mergulhada numa crise que pode levar à mudança em suas formas e fundamentos, ainda oferece uma oportunidade única de sistematização da experiência humana, processo dificilmente auto-realizável.

Foi pensando na necessidade de atualizar o espaço

¹ ARENDT, (1972) quando discute a crise da educação na América, terra de migrantes, refere-se ao papel desempenhado pela escola: é lá que se aprende, que se realiza “ o entusiasmo extraordinário pelo que é novo”.

da escola e da disciplina História, em relação ao cotidiano dos estudantes, que começamos a pesquisar junto aos alunos do ensino fundamental as atividades que mais lhes interessavam. No resultado prevaleceram assistir televisão, brincar, jogar, e outras atividades como natação, inglês, computação.

Buscando resolver os problemas enfrentados na prática diária enquanto professores/supervisores de estágio em História, considerando a bibliografia produzida e as experiências já desenvolvidas na área, optamos pela diversificação de linguagens e conteúdos estabelecidos a partir das necessidades manifestadas pelos alunos.² Entre essas possibilidades está a exploração do jogo como técnica de ensino.³

Observamos nas escolas locais que ao lado da paixão por filmes, onde predominam violência e terror, os jovens se dedicam, como nunca a brincar, sobretudo, com as telas dos eletrônicos, jogos de quadras, e nas relações interpessoais (brincadeiras entre amigos).

As necessidades de vivenciar a fantasia, testar valores e a própria coragem, relacionar-se e firmar-se perante o grupo, entre outras, na impossibilidade de serem interpretadas e representadas através de conceitos - ainda em construção - podem ser elaboradas numa forma representativa dos problemas que são apresentados aos jovens através do jogo. Como afirma MACHADO,

“brincar é poder construir conceitos, em cima da experiência vivida, fazendo sua versão dos fatos e acontecimentos (realidade compartilhada) e dos sentimentos e idéias (mundo interior). Quanto mais uma

² Apoiamos nas reflexões de José Vicente de Freitas, Boris Kossoy, Teresa Jussara Luporini, Revista Projeto Histórico, entre outros.

³ “Técnica de ensino vista enquanto instrumento a serviço de quem a utiliza, e só tem valor em relação à finalidade que o homem lhe impõe (...) de que o fazer escolar é (...) algo concreto e se materializa na dimensão técnica do ensino.” MIALARETE, G. apud VEIGA: 1991, p. 25

criança tem oportunidades para brincar, mais sua mente pode amadurecer, formar um acervo de respostas para os problemas que vão surgindo. Através das suas soluções, a criança faz descobertas e constrói sua experiência.” (1990:31)

Pode-se afirmar que o jogo é uma transformação do cotidiano em imagens. Tanto o jogo espontâneo quanto o jogo educativo constituem-se numa linguagem que *“lhe[s] permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação”*, percorrer o caminho necessário rumo à descoberta intelectual. (HUIZINGA, 1980: 7)

São diversas as teorias sobre o jogo. Avanços que podem contribuir mais diretamente na pesquisa sobre o ensino de História estão ocorrendo na Psicopedagogia, Artes (Arte-Educação), e até na Biologia (quando permite a distinção entre o jogo humano e o jogo entre os demais animais). A diversidade de proposições vai desde “escape de impulsos prejudiciais” até os “aspectos sócio-cognitivos do jogo”.

Como as múltiplas possibilidades de abordagens extrapolam o limite deste texto, optamos por nos guiar pelas reflexões de HUIZINGA, quando estuda, numa perspectiva histórica, o jogo como fenômeno cultural e Jean Chateau que no campo da psico pedagogia pesquisou a problemática do jogo e criança.

HUIZINGA resume as características formais do jogo como

“uma atividade livre, conscientemente tomada como “não seria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. E uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a (...) sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo (...)”. (1980: 16)

O jogo constitui-se como uma atividade livre, porque voluntária, realizada pelo prazer que proporciona. O “gostar de fazer” sobrepõe-se a obrigação, a tarefa.

A inclusão do prazer no processo de aprendizagem relaciona-se diretamente a descoberta de solução para problemas que são apresentados ao estudante.⁴ Se, como afirma GROSSI & MARZOLA, “*a descoberta intelectual está associada a vivência de um conflito cognitivo que a antecede e possibilita, ao mesmo tempo em que se desencadeia um processo que leva a construção de um novo conceito*” (1989: 32), o jogo perde a dimensão de um fim em si mesmo para tornar-se instrumento de descoberta e de estímulo, especialmente se consideramos o conhecimento como uma construção, e não mera transmissão/cópia/interiorização.

Jogar é “só brincar”, é um “somente fazer de conta” que absorve o jogador/sujeito, realizando-se como “seriedade, enlevo e entusiasmo que chegam ao arrebatamento”. (HUIZINGA, 1980: 11) Há jogos infantis de extrema seriedade ao ponto de nem se observar o riso durante as brincadeiras.

Chateau faz a seguinte observação sobre a seriedade do jogo infantil

“o mundo do jogo é, uma antecipação do mundo das ocupações sérias ...o jogo prepara para a vida séria.... Pode-se conceber o jogo, portanto, como um artifício que conduz finalmente à vida séria, ... (...) Através do jogo, a criança conquista essa autonomia, essa personalidade, e mesmo aqueles esquemas práticos necessários a vida adulta”. (CHATEAU, 1987:23)

Isto nos indica que é fácil contestar a concepção do jogo como oposto a seriedade. De modo geral associamos ao jogo idéias de riso, pândega, gracejo, comicidade. Sem uma clara percepção acerca das associações realizadas anulamos a independência de cada categoria, provocando uma idéia,

⁴ Ver Marcos Silva, 1995

implícita, que não corresponde a especificidade de cada termo.

O jogo é associado ao riso - por sinal, ato exclusivamente humano - e ao cômico, e a comicidade a loucura e a loucura a inversão de papéis, a farsa, desconsideração de limites, não-seriedade. Aí pode estar enraizado parte do preconceito contra a inclusão do jogo na escola, lugar da seriedade, do esforço, do silêncio, onde o prazer de brincar e da descoberta intelectual é excluído (como o é do universo do trabalho); especialmente na disciplina de História, pelas atribuições que recebe na formação dos indivíduos.

O “brincar de”, o representar - embora faça parte da vida - pode ser entendido como “exterior”, um “extra-ordinário”, um intervalo na prática cotidiana, que se define tanto pelo espaço quanto pela duração. HUIZINGA fala em “mudanças temporais dentro do mundo habitual” em que permanece a consciência do que não é real. (1980 : 13)

E, tal como num ritual sagrado, realiza-se num espaço demarcado - o círculo mágico do jogo (mesa de xadrez, campo de futebol, tela do computador, etc.) - onde certas regras são respeitadas por um tempo determinado. O que, como disse HUIZINGA “*introduz ordem na confusão da vida*”. (1980: 13)

Tempo e espaço, em qualquer proposta curricular, apresentam-se como noções complexas, relativas às “operações intelectuais abstratas”, porém, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo depende dos estímulos que lhe são oferecidos e dos seus sistemas de assimilação. Cremos que o jogo, ao caracterizar-se por uma separação temporal/ espacial em relação ao habitual, oferece uma possibilidade ímpar a ser explorada segundo a perspectiva de que o aluno é sujeito que aprende História. (Conforme GROSSI & MARZOLA, 1989:31)

Não é possível quebrar regras, isso “estragaria o jogo” e transformaria o jogador num “desmancha-prazeres”. O jogador, querendo ganhar - suas qualidades estão a prova - deve obedecer as regras do jogo. As relações de um grupo com o “desmancha-prazeres”, e/ou o jogador desonesto, nos

indicam que se a realização do jogo depende totalmente dos envolvidos, também nos aponta para a para a “sensação de estar *“separadamente juntos”*, numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais” (HUIZINGA, 1980: 15).

Chateau argumenta que a principal característica do jogo é o desenvolvimento da criatividade, “*um mundo onde ela tem todo o poder, onde pode criar. Um mundo onde as regras do jogo tem um valor que não tem no mundo dos adultos. O distanciamento funciona como um juramento de obediência às regras tradicionais: ‘ Quem joga, jure’.*”.(CHATEAU, 1987: 23)

Ao mesmo tempo em que o jogador/sujeito pode “tornar-se outro”, experimentar outro papel que não o cotidiano, exercitar-se na capacidade de colocar-se na perspectiva do outro, ele o faz contando com o apoio de um grupo.

LA TAILLE, ao discutir a interação social em Piaget, afirma que se a coação é necessária na socialização da criança, o desenvolvimento das operações mentais inicia-se nas relações entre crianças que constituem o ponto de partida para a cooperação. Segundo Piaget,

“é a procura de reciprocidade entre os pontos de vista individuais que permite a inteligência construir este instrumento lógico que comanda os outros, e que é a lógica das relações”. As crianças se concebem como iguais e enquanto acreditam naquilo que o adulto afirmar, é em relação aos colegas que exercita a dúvida, a crítica, a exigência de provas e demonstrações.(Apud LA TAILLE, 1992: 20)

De fato, o ritual do jogo produz um efeito que, mais do que mostrado, é realmente produzido na ação. Portanto, não gera somente a imitação mas, participação cooperativa do aluno. Os jogos, como alternativa pedagógica, permitem ao jogador/sujeito poder experimentar/expressar a função do jogo

no que se refere *a luta por alguma coisa e a representação de alguma coisa*, (HUIZINGA, 1980: 16) *apoiando-se no grupo*.

Estes aspectos são particularmente importantes quando nos referimos, aos alunos do ensino fundamental. Os estudos que associam tipos de jogos e níveis de desenvolvimento humano, nos indicam que na idade de 11, 12, anos (5º, 6º série do ensino fundamental) os jovens vivificam os “jogos de regras” (competitivos e cooperativos). Tornam-se ainda mais importantes se consideramos que “toda cognição é basicamente social”, ou seja, toda construção de conhecimento é mediatizada por inúmeras trocas sociais. (ZAMBERLAN, 1990)

O jogo é sobretudo, uma experiência de arrebatamento. Como afirma HUIZINGA, a capacidade criadora depende desta emoção, absolutamente necessária. De resto, esta é uma realidade e/ou uma reivindicação constantes, como observamos na pesquisa bibliográfica acerca da recuperação do prazer no ensino-aprendizagem de História.

Fizemos opção por apresentarmos as discussões que fizemos a cerca da utilização do jogo nas aulas de História do ensino fundamental, por entendermos que experiências como estas necessitam estar acompanhadas de uma reflexão teórica. Vários estagiários fizeram uso do jogo em suas aulas, relataremos aqui apenas uma dessas experiências, a escolha foi aleatória, pois todas com certeza foram válidas e conseguiram obter sucesso.

A experiência em questão foi realizada durante o estágio supervisionado de 1995, os estagiários acompanharam por um período de três semanas as aulas da 6ª série do Colégio de Aplicação⁵ (UEL). Impressionados com o total desinteresse dos alunos pelas aulas de História, optaram no planejamento de suas aulas pelo recurso didático do uso de jogos durante as aulas a serem ministradas num total de oito aulas. A temática estudada referiu-se a Guerra do Contestado, o plano de aula

⁵ Colégio Prof. José Aluísio Aragão - Londrina-PR.

foi sistematizado de forma a garantir que os alunos tivessem um acúmulo mínimo de informação sobre o tema com dois artigos discutidos com antecedência pelas professoras/estagiárias. A atividade prática foi proposta para os alunos que demonstraram muita euforia com a possibilidade do jogo. A metodologia do jogo foi explicada pelas estagiárias que ficaram surpresas com o silêncio que persistiu durante a explanação das regras do jogo. O jogo é organizado em duas fases:

Preparação: dividir a turma em duplas. Cada dupla recebe um tabuleiro, 10 cartões com perguntas, folha de resposta e dado.

Jogo: utiliza-se o tabuleiro em forma de pista;

- define-se quem começa
- o dado é lançado.
- o aluno sorteia o cartão, cada cartão contém uma pergunta. Se acertar a resposta da pergunta, no verso do cartão estará marcado quantas casas ele deverá avançar no tabuleiro, ou retornando o mesmo número de casas caso não acerte a questão.
- o jogo segue alternadamente.
- ganha aquele que chegar primeiro na linha de chegada.

Os benefícios da utilização do jogo durante o estágio ficou refletida na surpresa das estagiárias com a organização das crianças em formarem duplas, em encontrarem espaço no chão para todos acomodarem-se e no silêncio só quebrado pelas manifestações de alegria ou descontentamento.

Quanto a aprendizagem podemos dizer que foi espantoso o esforço de concentração, a criatividade em responder as questões, a capacidade de argumentação de cada um na defesa de suas respostas.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972
- CITRON, Suzanne. **Ensinar a História Hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, s.d.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- GROSSI, Ester P.; MARZOLA, Norma. **Alfabetização em novas bases**. Porto Alegre: Kuarup, 1989
- HISTÓRIA & ENSINO**. Revista do Laboratório de Ensino de História, Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 1995
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens; o jogo como elemento da cultura**. Trad. J. P. MONTEIRO. São Paulo: Perspectiva, 1980
- LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992
- MACHADO, Marina. Brinquedo e Cognição (O Brincar e o conhecer). **Simpósio Interdisciplinar de Estudos Cognitivos (2 : 1190, Londrina)** Anais. Londrina: UEL, 1990
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **Memória, História, Historiografia. Dossiê Ensino de História**. São Paulo: ANPUH, v. 13, n. 25/26, set/92-ago/93
- _____. **História em Quadro-Negro. Escola, Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: ANPUH, v. 9, n. 19, set/89-fev/90
- REVISTA PROJETO HISTÓRICO. São Paulo: PUC, n. 4, jun/95
- SILVA, Marcos A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 1991.

ZAMBERLAN, Maria A. T. Cognição Social: aspectos sócio-cognitivos do jogo. **Simpósio Interdisciplinar de Estudos Cognitivos** (2: 1190, Londrina) Anais. Londrina: UEL, 1990