

JOGOS: UMA METODOLOGIA DE ENSINO
PARA A FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE

MARIA ALICE DE OLIVEIRA ALENCAR

Monografia apresentada em cumprimento ao requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Rio de Janeiro

UNI-RIO

1992

DEDICATÓRIA

A todos os adolescentes compreendidos e incompreendidos e em especial a meus filhos adolescentes por serem fonte de inspiração para que se realizasse este estudo.

Aprendi muito com eles e por eles.

AGRADECIMENTOS

Aos professores que durante essa caminhada me incentivaram a prosseguir em particular à minha orientadora, Vera Lúcia de Menezes Costa, pelo auxílio, sem o qual talvez eu não conseguisse concluir mais essa etapa de minha vida.

À professora Anna Rosemberg e Luiz Otávio por participarem do exame deste trabalho.

À professora Maria Emília Prado pela manifestação de amizade num momento difícil.

SUMÁRIO

	p.
RESUMO	06
1 O PROBLEMA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	07
1.1 <u>Introdução</u>	07
1.2 <u>Situação Problema e Objetivo de Estudo</u>	10
1.3 <u>Justificativa</u>	11
1.4 <u>Questão Orientadora do Estudo</u>	13
1.5 <u>Delimitação</u>	13
1.6 <u>Procedimentos Metodológicos</u>	13
2 A ADOLESCÊNCIA - ASPECTOS BIOLÓGICOS, PSICOSSOCIAIS E DA APRENDIZAGEM	15
2.1 <u>Aspectos Biológicos</u>	16
2.1.1 Características Físicas	16
2.1.1.1 O Crescimento do Corpo	16
2.1.1.2 Características Sexuais Primárias	17
2.1.1.3 Características Sexuais Secundárias	19
2.1.1.4 As Funções dos Estimuladores Bioquímicos	20
2.2 <u>Aspectos Psicossociais</u>	21
2.2.1 O Desenvolvimento Cognitivo e do Pensamento	21
2.2.2 O Grupo Adolescente	29
2.2.3 O Desenvolvimento da Personalidade, Moral e Social ..	31
2.2.3.1 A Busca da Identidade	31
2.2.3.2 O desenvolvimento Moral e de Valores	33
2.2.3.3 A Adaptação à Vida Social Adulta	34
2.3 <u>Aspectos da Aprendizagem</u>	36
3 A EDUCAÇÃO LÚDICA: UMA ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE	40
3.1 <u>Conceitos e Características do Jogo</u>	40
3.2 <u>O Jogo na Fase da Adolescência</u>	49

3.3	<u>O Papel da Atividade Lúdica na Aprendizagem</u>	54
3.4	<u>O Jogo na Sala de Aula</u>	61
3.5	A Metodologia Lúdica e o Papel do Professor	65
4	CONCLUSÕES E SUGESTÕES	72
4.1	<u>Conclusões</u>	72
4.2	<u>Sugestões</u>	73
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

RESUMO

É comum nas escolas, observar-se o desinteresse e descaso de muitos adolescentes pelos estudos, por considerá-los enfadonhos, surgindo daí a fuga da sala de aula por não encontrarem no exercício do saber do professor e na forma de adquirir a aprendizagem, motivos que os levem a permanecerem nas aulas.

Tendo em vista que muitas escolas se utilizam de metodologia tradicional como sendo a eficiente, professores parecem não perceber como se torna desagradável a aprendizagem.

Este estudo visou identificar na metodologia lúdica uma forma de retorno ao interesse e prazer do jovem adolescente pela aquisição do conhecimento.

Tornou-se necessário descrever as características desse estudante, uma vez que a adolescência é uma fase especial e de muitas mudanças, bem como as características dos jogos educativos e seus efeitos nessa fase de desenvolvimento.

Conclui-se que ao utilizar-se de jogos na sala de aula, além de resgatar o interesse do adolescente pela aprendizagem, resgata-se também a importância do lúdico no contexto escolar.

Assim, a formação do professor que saibam jogar, torna-se requisito fundamental para a utilização desta metodologia.

1 O PROBLEMA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 Introdução

Os jogos sempre se constituíram em atividades do ser humano. O homem, enquanto ser lúdico, agrupava num só mundo, o próprio corpo, o meio, sua infância e cultura, impingindo-lhe a coerência de sua própria relação com o universo, uma vez que para Almeida (1987), os jogos caracterizavam a própria cultura. Para esse autor, a cultura era a educação representava para esse homem a sobrevivência.

Entre os primitivos, por exemplo, as atividades de dança, caça, pesca, lutas eram tidas como sobrevivência, deixando, muitas vezes, o caráter restrito de divertimento e prazer natural. As crianças, nos jogos, participavam de empreendimentos técnicos e mágicos.

Na Antiga Grécia, Platão (427-348), já afirmava a importância dos jogos educativos, nos primeiros anos de vida da criança, praticados em comum pelos dois sexos em jardins de infância, sob vigilância.

Observa-se, que autores como Platão, Rousseau, Pestalozzi, Montessori entre outros, destacaram a importância dos jogos na educação.

"Desde Claparède, Dewey, Wallon e Piaget, está bastante claro que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso indispensável à prática educativa." (Almeida, 1987, p. 20)

Portanto, a educação envolvendo o lúdico, era valorizada entre os povos mais antigos, como egípcios, romanos, maias. Os jogos serviam de meio para a geração mais jovem aprender com os mais velhos valores e conhecimentos, bem como normas dos padrões de vida social..(Marrou - Henri - Iri-

née, 1975, citado em Almeida, 1987, p. 16)

Em síntese, considerando toda a evolução dos jogos do homem primitivo ao homem atual, podemos dizer que a educação lúdica integra na sua essência, uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de educar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade. (Almeida, 1987)

Entretanto, ao analisar a situação na escola formal de hoje, quer na prática diária ou através de estudos diversos, encontramos situações, onde a prática educativa na escola, aflora muitas vezes influenciada pela educação tradicional.

Essa educação tradicional, traduz uma escola que, segundo Saviani (1983) surgiu como um antídoto à ignorância, preocupando-se mais em transmitir conteúdos, os quais visam esclarecer os indivíduos que, desse modo, torna-se-ão cidadãos livres.

A escola, então se organiza centrada no professor "*o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos*" (Saviani, 1983, p. 10), cabendo a estes a tarefa de assimilar o que lhes foi transmitido.

Muitos educadores, por haver tido uma formação nessa pedagogia tradicional, tendem a reproduzir na sala de aula, certas condutas e mesmo práticas docentes inerentes à sua formação. Outros também agem do mesmo modo devido à formação precária de professores no país. Uma formação onde,

"às vezes, por comodismo ou conveniência, encontramos professores que abrem mão do direito de pensar e construir o seu próprio fazer docente e optam por linhas de ação contidas em manuais de instrução e livros didáticos como única e pobre fonte de informação." (Hernandez, 1988, p. 28-29, in Ensino, revisão crítica).

Assim, o fazer docente além de estar calcado, muitas vezes na própria formação do docente, agrava-se diante de situações sociais e interpessoais vivenciadas na escola. Uma escola que, organizada hierarquicamente,

encarrega-se de reproduzir no seu interior, as relações sociais da sociedade de classes, na qual a direção, ocupando a posição mais elevada, estende sua influência até a sala-de-aula, segundo a filosofia adotada, seja ela tradicional ou mais progressista.

Desse modo, o professor, enquanto mediador dessa reprodução, vai in genuamente imprimindo em seus alunos, o conteúdo das disciplinas sem reflexão, impedindo-lhes o desenvolvimento da criatividade, uma vez que ele mesmo não a exercita.

Percebe-se, portanto, que a imposição de modelos e a limitação da criatividade são procedimentos muitas vezes dominantes em sala de aula.

Entretanto, "...a sala de aula se presta a uma infinita potencialidade do ser humano, ..." (Araújo, 1986, p. 41)

Diante da problemática descrita, a escola muitas vezes ao adotar, através de seus professores, metodologias tradicionais de ensino, não leva em consideração as características do desenvolvimento da criança e do adolescente, em especial, bem como interesses, objetivos a alcançar e as diferenças individuais. Por vezes, utilizando-se até de medidas punitivas para contornar questões de comportamento e rendimento escolar. Percebe-se que, a nível teórico, esses fatores foram bem discutidos, por diferentes autores, dentre eles Elkind (1982):

"O professor dedicado ao desenvolvimento deve também dedicar-se a seu desenvolvimento pessoal. Deve estar pronto a tentar coisas novas, avaliar a efetividade das mesmas de modo objetivo e abandoná-las ou modificá-las de acordo com as exigências da situação." (p. 40)

Entretanto, na prática pedagógica, muitos professores uniformizam, seus procedimentos, desconsiderando tais questões, observando muitas vezes, em decorrência de tal ação, o decréscimo do interesse do aluno adolescente pelo estudo, uma vez que a escola não está utilizando métodos que atendam, ao mesmo tempo, suas necessidades de busca de uma identidade e aos seus interesses, motivando-o à aprendizagem.

Considerando, que o homem é um ser lúdico e que, segundo Almeida (1982), "os jogos constituíram sempre uma forma de atividade inerente ao

ser humano" (p. 15), e ainda segundo o mesmo autor, a educação lúdica parece atender o desenvolvimento global do homem, e que esta educação,

"...aparece sempre como uma forma transicional em direção a algum conhecimento, o qual se define na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo." (Almeida, 1982, p. 15)

Parece, que uma abordagem educacional através do lúdico, poderá vir a ser constituir em uma opção metodológica facilitadora do processo ensino-aprendizagem, centrado no interesse e busca da identidade pessoal do adolescente, com vista a alcançar a aprendizagem de forma mais natural e mais lógica.

1.2 Situação Problema e Objetivo do Estudo

É comum entre professores, argumentar sobre a falta de interesse e concentração do aluno pelo estudo, para explicar o fracasso escolar e mesmo a evasão.

Entretanto, observa-se, que esses mesmos alunos que são julgados pela falta de concentração e interesse, frequentemente passam horas concentrados empinando suas pipas ou em jogos eletrônicos.

Então, a escola frequentada por esses jovens parece que, ao desconhecer-lhes suas características, impõem-lhes uma prática pedagógica pautada mais na coerção e punição do que na disponibilidade consciente para a ação, tal como acontece em seus momentos de brincadeiras e jogos.

Se a escola, com as práticas oferecidas, não consegue que os alunos, concentram-se em outras atividades, por que não transformar a metodologia utilizada na escola em atividades que são prazerosas para o aluno ?

A idéia de jogos educativos, que ao mesmo tempo podem distrair e instruir os estudantes, demorou a se desenvolver sistematicamente na escola. Uma idéia que aproximou as relações de brincadeira e trabalho, fazendo

surgir o fato de que é possível aprender divertindo-se e, portanto, nos esclarece que *"os jogos possuem uma fertilidade pedagógica essencial."* (Ferrán, Mariet & Porcher, 1979, p. 12), fazendo nascer uma pedagogia do jogo. *"Não se trata aqui de uma visão romântica que prega a infantilização do aluno."* (Marcellino, 1986)

Tais jogos, se intencionalmente empregados no processo educativo, trazem também as funções do descanso, da aposta, do prazer de enfrentar, gratuitamente uma realidade, seja testando um poder ou a sorte, seja relacionando com o não imediato, enfim atuando junto à formação da personalidade dos alunos.

As funções dos jogos na formação educativa das crianças e jovens parece, hoje, estar fora de dúvida. Elucidar-lhes o papel na educação, dentro e fora do universo escolar, evidencia tarefa fundamental daqueles professores comprometidos com uma educação mais ativa, daqueles que se preocupam em aproximar vida e escola.

O jogo, parece ser, portanto, uma das alternativas para atender às necessidades e resgatar o interesse do aluno adolescente pelo estudo, bem como orientar-lhe a formação pessoal e social. Esse estudo teve como objetivo analisar a temática do jogo como uma metodologia de ensino, para atender aos interesses e às necessidades do adolescente.

1.3 Justificativa

O adolescente é um ser em constante desenvolvimento bio-psico-social e como tal necessita que a metodologia educacional utilizada, seja ao mesmo tempo eficaz, motivadora, que atenda aos seus interesses e viabilize o desenvolvimento de suas habilidades.

Entretanto, o que se observa muitas vezes, é a preocupação do professor voltada mais para a transmissão de conhecimentos, com utilização de metodologias tradicionais, onde segundo Carvalho (1981) desconsidera-se as características do aluno em detrimento de uma experiência abstrata, vazia de significado e impositora de uma ordem vigente.

"O essencial na escola é a aprendizagem da disciplina, adquirida ao ficar horas no mesmo lugar... .. recebendo conteúdos desvinculados da experiência diária e determinados por uma autoridade hierarquicamente superior." (Carvalho, 1981, p. 57)

Essa estrutura da relação autoritária professor-aluno, implica em passividade do educando cuja fase de desenvolvimento se caracteriza segundo Terry Faw (1981), na procura de uma identidade e é estimulada pelo estabelecimento de independência, ajustamento do papel do sexo, estabelecimento e manutenção das relações com os pares e determinação do papel nacional.

Essas passividade imposta pode ocasionar tanto rebeldia como alienação, condutas, tidas como prejudiciais ao desenvolvimento do adolescente.

Segundo Almeida (1987),

"o adolescente, em sua exuberância psicológica, submetido a longos períodos de imobilismo em carteiras fixas, obrigado a um silêncio anti-social, revolta-se ou recolhe-se em um isolamento ostensivo, toda a força de sua mocidade é, pois desperdiçada, pela insistência de uma conduta diretiva e imposta." (p. 41)

Essa ação coercitiva, pode trazer consequências desagradáveis. *"Daí, poderá resultar o problema da indisciplina que não é mais senão um protesto contra a coação." (Almeida, 1987, p. 41)*

Então, parece que muitos alunos passam a perceber o ensino como além de obrigatório, enfadonho, maçante e antevêem como desagradável os meios de aquisição do conhecimento formal.

Entretanto, percebe-se que esses mesmos adolescentes são consumidores de jogos eletrônicos, vídeo-games entre outros e, aprendem muitas vezes, através da descoberta, a utilização dos computadores. Aprendem a empinar os papagaios e a andar de bicicleta ou skate, tudo isso através de interesse, observação da realidade, com concentração, experimentação e mesmo através de ensaios e erros.

Por outro lado, observa-se que os estudos referentes à metodologia,

de ensino por jogos, especificamente para os adolescente são especialmente escassos.

Portanto, um estudo que procure resgatar o valor da educação lúdica para o jovem como forma integradora do ser, bem como a sua viabilização , prática através da metodologia de ensino, parece oportuno e relevante.

1.4 Questão Orientadora do Estudo

Busca-se resposta à seguinte questão:

Até que ponto, uma metodologia de ensino centrada no jogo, pode atender aos interesses e às características biológicas, psicosociais e de aprendizagem do adolescente ?

1.5 Delimitação

O presente estudo, limita-se à fase da adolescência considerando as características e interesses próprios desta fase ao repensar o ensino, buscando uma forma motivadora que desperte o interesse do aluno-adolescente , pelo estudo, independente da classe social ao qual pertença. As características deste estudo permitem-nos buscar dados somente na literatura.

1.6 Procedimentos Metodológicos

O estudo, de natureza teórica, baseou-se em consultas bibliográficas de livros e periódicos, com base em edições dos anos de 1980 a 1992, nas bibliotecas da Faculdade de Educação da UNI-RIO - Universidade do Rio de Janeiro - e UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foram reunidas opiniões diversificadas de autores a favor e contra a abordagem do lúdico como metodologia facilitadora da aprendizagem. O restante do estudo está organizado em capítulos, sobre os seguintes temas:

Um trata das questões relacionadas à adolescência: aspectos biológicos, psicossociais e de aprendizagem.

O outro capítulo, refere-se à educação lúdica no processo ensino/aprendizagem como alternativa na formação do adolescente.

O último capítulo é reservado às conclusões e recomendações.

2 A ADOLESCÊNCIA - ASPECTOS BIOLÓGICOS, PSICOSSOCIAIS E DA APRENDIZAGEM

As sociedades primitivas usavam cerimônias e rituais de passagem da infância para a adolescência. Os jovens eram submetidos a várias provas e outras ficavam no isolamento até serem considerados aptos a frequentar o mundo adulto. Não havia, nessas sociedades um período intermediário entre, as brincadeiras inocentes e a responsabilidade adulta.

Já as culturas mais desenvolvidas preocupam-se em entender o que se passa no organismo desses jovens, caracterizando esse período da adolescência como uma transição que muito influenciará na formação adulta.

Por ser um momento de muitas mudanças no ser humano constitui etapa decisiva de um processo de desenvolvimento envolvendo os aspectos biológicos, social e cognitivo.

Nesse momento em função das mudanças corporais acontecidas, desenvolve-se também um processo de busca de identidade, perdendo a infantil. Essas mudanças são percebidas tanto externa como internamente, ocasionando, uma sensação geral desconfortável, despertando sentimentos de estranheza e insatisfação.

Segundo Terry Faw (1981), a adolescência é um estágio de transição da vida da criança para a vida do adulto. É assinalada por significantes, mudanças físicas que culminam na maturidade sexual. As mudanças físicas ou seja a puberdade, muitas vezes é utilizada como indicação de ingresso na adolescência. É uma fase onde ocorrem mudanças cognitivas, quando passam do pensamento concreto para o pensamento abstrato. (Piaget, 1982)

Considerada também como desenvolvimento social, variando sua extensão de cultura para cultura é consequência das modificações corporais e mentais. O púbere passa a perceber e sentir o ambiente social de forma mais elaborada, reagindo a esse ambiente de modo diferente de como fazia,

quando criança (Tiba, 1986). É como se todos reparassem e falassem dele das coisas que ele mesmo não entende ou gosta em si mesmo. Surgem aí movimentos corporais compensatórios da sua desproporcionalidade, verdadeiros mecanismos de defesa ocasionando comportamentos anti-sociais e a utilização do seu mundo imaginário como abstração interna dos conflitos que o cercam.

2.1 Aspectos Biológicos

2.1.1 Características Físicas

A puberdade, entendida por Holanda (1986), como o conjunto das transformações psicofisiológicas ligadas à maturação sexual da infância para a adolescência, implica em mudanças físicas que estão filogeneticamente programadas, não obedecendo à vontade da própria pessoa. Essas mudanças podem ser estudadas segundo: crescimento do corpo, características sexuais primárias, características sexuais secundárias e as funções dos estimuladores , bioquímicos.

2.1.1.1 O Crescimento do Corpo

Ao iniciar a adolescência, o corpo que antes desenvolvia um crescimento à uma taxa firme, acelera-se repentinamente num crescimento não uniforme e não proporcional, pois suas pernas crescem primeiro sendo seguidas, pelo crescimento do tronco. A este padrão na aparência, resultam descrições comumente utilizadas sobre o adolescente como, "*pernas longas e desengonçadas*."

É então, por volta dos 12 anos para meninas e 14 para os meninos, que ocorre o pico do crescimento. Entretanto, há uma variação no desenvolvimento entre adolescentes da mesma idade, conquanto à complementação de seu crescimento (acelerado) enquanto outros já chegaram ao final.

As diferenças individuais no desenvolvimento do adolescente, têm

grande efeito tanto na personalidade como em seu ajustamento social; assim por exemplo, meninos que têm maturação tardia são classificados por seus pares como menos atraentes e, por vezes não são bem ajustados, tornando-os tensos e procurando chamar a atenção, o que os leva a manter auto-conceitos negativos.

Com o surto do crescimento o desenvolvimento do tecido muscular dos meninos acelera-se, fazendo acompanhar também a aceleração de seu vigor, o que aparentemente não ocorre nas meninas.

Mesmo assim, embora as meninas, não tendo acelerado o crescimento deste vigor, pela pujança física inerente ao adolescente, faz-se necessário atividades que atendam à esta movimentação intensa à liberação de energia e ao seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

É importante frisar que nem o menino nem a menina têm controle sobre essas transformações ocorridas em seus corpos, tornando-os em alguns casos agressivos ou arredios, necessitando da compreensão de pais, professores e amigos, no sentido de ajudá-los a superarem essa etapa do seu desenvolvimento.

Os jogos parecem ser, nessa fase, por excelência, atividades que preenchem as necessidades globais do adolescente, com utilização de todo o seu vigor, aliando aprendizagem ao prazer de criar e criticar.

2.1.1.2 Características Sexuais Primárias

Essas características são estruturas físicas envolvidas no processo de reprodução e que se acham presentes quando do nascimento da criança.

No sexo masculino incluem-se: os testículos, o pênis, a glândula prostática e a vesícula seminal, enquanto no sexo feminino há os ovários, o útero, a vagina e o clitóris.

Nos adolescentes, embora haja variação na idade de amadurecimento, das características sexuais primárias, a maturação prossegue de forma seqüencial para todos.

As modificações referentes ao sexo masculino são mais visíveis, o que não ocorre no sexo oposto, onde a maioria dos órgãos sexuais e de reprodução são internos. Pode-se observar a maturação no homem através do

crescimento do pênis e dos testículos, além do crescimento dos canais seminais para passagem do esperma. Ocorrem as ejaculações noturnas (emissão de fluido seminal durante o sono) e ereções espontâneas, que às vezes deixam o adolescente em situações embaraçosas, caso não esteja esclarecido acerca das modificações que estão ocorrendo.

As modificações que ocorrem no sexo feminino são aumento do tamanho da vagina, ovários, útero e trompas de falópio (orgãos internos), além do alargamento dos genitais externos e da região pélvica. Surge a menstruação, fluxo sanguíneo que traduz o funcionamento de útero e ovários.

Se, para os meninos, é comum nessa fase a masturbação, as meninas por sua vez, curvando os ombros para a frente utilizando camisetas sob as camisas da escola tentam, ao que parece esconder os seios, seu desenvolvimento por ainda não usar soutiens ou por vergonha de usá-los, e mesmo pela incentivação dos pais em esconder que suas filhas estão ficando moçinhas. Esse desenvolvimento parece evidenciar o tempo os está deixando mais velhos. *"É a perda do corpo da filha-criança e o enfrentamento e aceitação do envelhecimento e da morte."* (Aberastury, 1986, p. 16)

Para Aberastury (1986), a masturbação cumpre o papel importantíssimo de ajudar o adolescente a aceitar o seu sexo, desempenhando um papel fundamental na estrutura do esquema do corpo, constituindo-se em prova do funcionamento genital e em reconhecimento do instrumento que o capacitará para enfrentar posteriormente a relação sexual. A ação inibidora diante da masturbação, convém lembrar, é um ato cultural. Assim, *"o grau de normalidade do adolescente pode ser detectado através de sua atitude frente ao corpo."* (Aberastury, 1986, p. 22)

Para a reprodução feminina o mais importante neste estágio é a menarca, primeiro fluxo menstrual, significando o progresso do crescimento, do útero e o ovários iniciando seus funcionamentos.

Na sociedade ocidental a primeira menarca ocorre geralmente aos 13 anos, mas podendo variar de 10 a 16 anos e meio. Nas meninas adolescentes, o início da menstruação é irregular e talvez não acompanhada da liberação com ovulação. há casos citados, por exemplo, de criança de 8 anos e que tivera um filho, ocorrendo portanto a ovulação. (Pereira, 1970)

"A aparição do sêmen e da 1ª menarca nos adolescentes é ponto de partida de uma nova etapa na posse de seu corpo onde o esquema corporal deve ser adaptado aos futuros papéis que cumprirão, na procriação." (Aberastury, 1986, p. 22)

2.1.1.3 Características Sexuais Secundárias

As mudanças bioquímicas que estimulam a maturação das características sexuais primárias estimulam também outras mudanças físicas que são as características sexuais secundárias ou seja o surgimento de pêlos no corpo, mudança na textura da pele, alterações no funcionamento das glândulas subcutâneas e modificações na voz. Nas meninas os seios aparecem como característica sexuais secundárias,

O aparecimento dos pelos púbicos inicia-se após os primeiros sinais secundários. Em geral, 11 anos nas meninas e 12 anos nos meninos, podendo aparecer antes. Os pêlos axilares, faciais, pernas e antebraços surgem após dois anos do aparecimento dos pelos púbicos e são comumente motivos de preocupações dos meninos, por entenderem ser sinais de virilidade, na sua insegurança quanto a própria sexualidade.

Ao iniciar o aparecimento dos pêlos pubianos, os meninos e meninas que muitas vezes tomavam banhos de portas abertas sem se incomodar se eram vistos nus, começam a esconder-se, tomando esses banhos de portas fechadas, numa tentativa envergonhada de ocultar os pêlos de seus pais ou parentes, pois eles ainda

"não aceitam a perda do corpo e da identidade infantil... as modificações corporais são vividas a princípio como uma invasão. Isto os leva com defesa, a reter muitos dos ganhos infantis... conduz a um refúgio do mundo íntimo, para poder religar-se com o seu passado e enfrentar o futuro." (Aberastury, 1986, p. 25)

Nas mudanças, onde ocorre a perda do esquema corporal e a identidade de criança, implicam necessariamente a busca de uma nova identidade que aos poucos vai se constituindo num plano consciente e inconsciente de inclusão dos caracteres sexuais adultos no seu novo esquema corporal.

Estas particularidades do desenvolvimento físico do adolescente tornam-se necessário explicitar, uma vez que são características externas, notadamente observáveis entre meninos e meninas, muitas vezes fazendo parte do Chinfrim na escola (algazarra, vaias e brincadeiras), onde grupo de meninos e meninas reúnem-se brincando e jogando sobre as características, de seu próprio desenvolvimento como: pêlos nos meninos, seios das meninas, mudança de voz, penugem do bigode, entre outros.

Ocorre, durante a puberdade "*o desenvolvimento de glândulas sebáceas e apócrinas, nas axilas, regiões genitais e anal... ..dando origem aos odores do corpo associado à maturidade.*" (Faw, 1981, p. 269)

É também comum o aparecimento da acne, resultante da atividade pré-glandular e outras mudanças como a voz em consequência do processo gradual do crescimento rápido da laringe e alongamento das cordas vocais nos meninos observa-se aqui, que as meninas não mudam de voz.

2.1.1.4 As Funções dos Estimuladores Bioquímicos

O crescimento acelerado observado nos adolescentes é ocasionado por mudanças hormonais - os estimuladores bioquímicos - que podem ocorrer em três níveis a saber: a) hipotálamo; b) na hipófise; c) glândulas e órgãos periféricos.

a) O Hipotálamo: Libera neuro-hormônus que controlam a hipófise, quando cai o nível de hormônios sexuais estimulando o desenvolvimento das características sexuais primária e secundárias.

b) Hipófise (Glândula Pituitária): Principal mecanismo de controle, para o sistema endócrino humano liberando o hormônio do crescimento que estimula o crescimento físico na adolescência, hormônio adenocorticotróficos, estimulam a atividade do córtex adrenal, e hormônio gonadotróficos, estimulam a atividade do crescimento das gônadas.

c) Glândulas e Órgãos Periféricos

c.1) Córtex Adrenal: Tanto em meninos quanto em meninas o córtex adrenal produz pequenas quantidades de Hormônios masculino e feminino. Também produz pequenas quantidades de estrógenos e andrógenos em ambos os sexos, responsáveis pelo desenvolvimento normal das características sexuais secundárias.

c.2) Gônadas: No sexo feminino são chamadas ovários e tem como funções: fonte de desenvolvimento dos óvulos e produção do hormônio sexual feminino, estrógeno.

As gônadas do sexo masculino, os testículos, também apresentam duas funções. São fonte de células germinativas masculinas, os espermatozoides, e também através das células de Leydig produz e secreta a testosterona.

2.2 Aspectos Psicossociais

2.2.1 O Desenvolvimento Cognitivo e do Pensamento

O desenvolvimento psíquico que se inicia ao nascer e termina na idade adulta, segundo Piaget (1982), "*é comparável ao crescimento orgânico e como este orienta-se para o equilíbrio na sua essencialidade.*" (p. 11)

Comparando o desenvolvimento do corpo em evolução até atingir a idade adulta, caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos, a vida mental também pode ser concebida como evoluindo para chegar ao equilíbrio superior, ou seja à fase adulta. O desenvolvimento é portanto, um processo onde ocorre um equilíbrio progressivo e contínuo de um estado menor para um estado maior. Esse estado maior alcança o estado espiritual, sugerindo um aprimoramento do espírito e não uma decadência como se poderia pensar a priori.

"...respeitando o dinamismo inerente à realidade espiritual, deve ser ressaltada uma diferença, essencial entre a vida do corpo e do espírito. A forma final de equilíbrio atingido pelo crescimento orgânico é mais estática que aquela para a qual ten

de o desenvolvimento da mente,nas almas sadias, o fim do crescimento não determina de modo algum o começo da decadência, mas sim, autoriza um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio interno." (Piaget, 1982, ps. 11 e 12)

Do ponto de vista do equilíbrio, a evolução da criança para a fase da adolescência, descreve um desenvolvimento mental numa construção contínua com fases gradativas de ajustamento conduzindo a uma flexibilidade e mobilidade cada vez maiores quanto mais estável se torna o equilíbrio.

Assim sendo, a ação humana consiste portanto, neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento e de equilibração.

Do ponto de vista funcional, ao considerar as motivações gerais da conduta e do pensamento existem funções constantes e comuns a todas as idades notando-se em todos os níveis, que a ação supõe sempre um interesse, que a desencadeia, podendo referir-se a uma necessidade afetiva, fisiológica ou intelectual.

Daí, como o interesse antecede a ação,

"em função do desenvolvimento intelectual ou cognitivo, os jogos, em sua essência, são grandes motivadores, geradores do interesse móvel para uma ação em função deste desenvolvimento, com vista à função educativa." (Piaget, 1982, p. 12)

Portanto, *"o desenvolvimento cognitivo está relacionado não só ao desenvolvimento neurofisiológico, mas também às oportunidades educacionais, experiências sociais e estímulos ambientais." (Novais, 1986, p. 181)*

Dois grandes autores do séc. XX fizeram muitos paralelos sobre o desenvolvimento do pensamento infantil e do adolescente: Freud e Piaget; porém com uma diferença fundamental.

"Freud ocupou-se primordialmente da determinação de como os pensamentos, fantasias e impulsos traduziam-se em ações e Piaget, ao contrário, tem-se ocupado fundamentalmente da determinação de como as ações das crianças se traduzem em pensamentos." (Elkind, 1982, p. 27)

No curso de muitos anos de pesquisas sobre o pensamento infantil, Piaget elaborou uma teoria geral sobre o desenvolvimento intelectual, cujo alcance e abrangência o coloca em pé de igualdade com a teoria do desenvolvimento e da personalidade criada por Freud.

Piaget, considera que a inteligência - pensamento e ação adaptativas - desenvolve-se numa seqüência de estágios relacionados com a idade. Cada estágio compreende a elaboração de provas capacidades mentais que estabelecem os limites e determinam o caráter do que pode ser aprendido nesse período. Ele contraria a hipótese de Home Bruner, psicólogo de Havard segundo a qual *"qualquer assunto pode ser efetivamente ensinado, de alguma forma intelectualmente honesta a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento."* (Elkind, 1982, p. 37)

Pela teoria piagetiana, portanto, a compreensão da estrutura cognitiva - organização e aptidões mentais que a criança possui - poderá constituir-se num instrumento analítico de muito poder na formação e educação infantil e do adolescente, determinando o que ela pode ou deve assimilar no seu estágio. Desse modo, importa selecionar, escolher métodos e materiais, curriculares compatíveis com o interesse do jovem adolescente.

Tratando-se do adolescente, é bom assimilar que o desequilíbrio, provisório, devido à puberdade, provocando oscilações temporárias, são suscetíveis também nas outras passagens; de um estágio infantil para outro.

Assim, *"apesar das aparências, as conquistas próprias da adolescência asseguram ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao que existia na segunda infância."* (Piaget, 1982, ps. 61 e 62)

O desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes portanto, é conduzir a uma maior capacidade de abstração, de percepção das situações da realidade e de resoluções de problemas, importantes para as exigências estruturais da sociedade atual e para a tecnologia eletrônica. Tal de

envolvimento vai influenciar diretamente os dados perceptivos, como a exploração da tecnologia dos jogos eletrônicos, talvez futuramente como técnica de utilização numa metodologia lúdica, onde cartuchos de jogos comumente representado por cenas de guerra, possam vir a ser substituídos por cartuchos de jogos eletrônicos, envolvendo disciplinas do currículo do aluno adolescente, a exemplo dos que já existem com jogos desportivos. Entretanto, deve-se cuidar para que estes jogos, estimuladores da criatividade, enfim, sem deixar desaparecer as características do próprio jogo e de sua natureza desafiadora.

Com base no interesse que esses jogos despertam em crianças e adolescentes é de suma importância um maior conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

É no estágio de desenvolvimento do adolescente dos 12 aos 15 anos em geral, que surge gradualmente, o que Piaget chama de operações formais, permitindo ao jovem pensar sobre seus pensamentos, construir ideias e raciocinar realistamente sobre o futuro. Os jovens nesta fase, estão capacitados a raciocinar sobre proposições contrárias aos fatos e também à compreensão de metáforas.

O pensamento formal, permite assim chegar à conceituação de abstrações e de eventos concretos. Entretanto,

"ao conceituar o mundo como poderia ser ou como o é, confrontando com esta nova capacidade de conceituar o mundo ideal, o adolescente, fica confuso pela discrepância entre o ideal e o mundo como realmente se revela." (Faw, 1981, p. 293)

O adolescente é, portanto um indivíduo que além de construir sistemas, constrói com facilidade também teorias abstratas. Alguns escrevem, criam uma filosofia, uma política, uma estética, poesias; outros não escrevem, mas falam.

O pensamento formal caracteriza-se por ser

"hipotético-dedutivo, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses, e não somente através

de uma observação real.

Suas conclusões são válidas, mesmo independente da realidade de fato, sendo por isto que o pensamento concreto." (Piaget, 1982, ps. 63 e 64)

As operações formais, permitem assim, fornecer ao pensamento um novo poder ou seja, construir à sua maneira as reflexões e teorias. É uma libertação do pensamento, onde o adolescente se utilizará cada vez mais da livre atividade da reflexão espontânea.

De acordo com a teoria piagetiana (1982), segundo a lei, desde o lactente, toda capacidade de vida mental começa por incorporar o mundo em uma assimilação egocêntrica, para só depois atingir o equilíbrio, através de uma acomodação do real. Assim o adolescente também apresenta um egocentrismo intelectual metafísico,

"manifestando-se pela crença na onipotência da reflexão, como o mundo "devesse submeter-se ao sistema e não estes à realidade: o eu é forte bastante para reconstituir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo." (Piaget, 1982, ps. 64 e 65)

O pensamento operacional formal, portanto, capacitará o adolescente não somente a conceituar o seu pensamento, mas também conceituar o pensamento dos outros.

É o egocentrismo do adolescente que emerge porque embora o adolescente possa conhecer o pensamento das outras pessoas, não consegue diferenciar entre objeto para os quais são dirigidas estes pensamentos e os objetos que são foco de sua própria preocupação. Então o jovem adolescente devido à própria transformação que o envolve, preocupa-se primariamente consigo mesmo. Como não consegue fazer distinção entre suas próprias preocupações mentais e o que os demais pensam, presume que as outras pessoas estão muito interessadas no seu comportamento, tornando-se alvo de atenções: Isto caracteriza o seu egocentrismo.

Então, como consequência, antecipa para si as relações dos outros

numa premissa de admiração ou crítica. É a construção ou reação a uma audiência imaginária, que explica grande parte das reações e comportamentos típicos dos adolescentes.

"A idéia de uma audiência imaginária ajuda também a explicar a observação de que o sentimento que mais preocupa o adolescente não é a culpa e sim a vergonha, ou seja, a reação a uma audiência." (Elkind, 1982, p. 106)

Embora autocrítico, o jovem é também um admirador de si mesmo. A audiência aqui adquire a mesma conotação afetiva, pois pela incapacidade de distinção entre o que crê ser atraente e o que os outros admiram, ocasiona chateação por parte da família em relação às roupas avançadas, não entendendo a desaprovação.

Na situação da audiência imaginária, outra construção mental torna-se sem complemento. É a fábula pessoal em que o adolescente começa a encarar a si mesmo, e particularmente seus sentimentos como algo único e especial. Estas fábulas são comumente encontradas em seus diários, " *escritos para a posteridade, na convicção de que suas experiências, paixões e frustrações são de significação universal.*" (Elkind, 1982, p. 106)

O egocentrismo do adolescente, ao manifestar-se na audiência imaginária e na fábula pessoal, pode ajudar a fornecer explicação para certos comportamentos que na família, no seu grupo e também na escola.

É de muita importância, que os jovens consigam distinguir entre a audiência real e a imaginária, discriminação entre pais reais e imaginários e entre escola real e a imaginária.

É comum durante as aulas, eles aparentemente se ausentarem imaginando estar em outros lugares, como nos jogos eletrônicos, lembrando das partidas de futebol, das pipas que empinaram, imaginando-se como jogadores, por excelência participativo, numa fantasia em que o seu ego se manifesta, intensamente.

Então, porque não procurar concretizar estas fantasias tornando sua audiência real ?

Os jogos na sala de aula parecem ser propícios à estimulação da distinção entre o real e o imaginário, facilitando assim, uma formação de vínculos mais verdadeiros.

"Uma vez que o jovem se veja sob uma luz, mais realista, como resultado de haver ajustado sua audiência imaginária à audiência real, pode estabelecer relações interpessoais verdadeiras e não egoísticas."

(Elkind, 1982, p. 109)

Assim, ao estabelecer relações de interesse mútuo, o jovem partilha confidências e descobre que os outros têm sentimentos similares aos seus. Neste contexto as relações interpessoais caracterizam no que Erikson, citado por Elkind (1982, p. 109) denomina de intimidade.

Logo, o egocentrismo é superado por uma dupla transformação: no plano cognitivo pela diferenciação gradual entre suas preocupações e os pensamentos dos demais e no plano afetivo integrando aos poucos os sentimentos dos outros às suas emoções.

Portanto, parece útil considerar o egocentrismo para conciliar a estrutura cognitiva com a dinâmica da personalidade.

Outra característica do pensamento adolescente é a sua capacidade de construir ideais, ou situações contrárias à realidade.

Estes aspectos do pensamento do jovem adolescente, expande seu potencial de adaptação e formam a base para novas experiências e reações.

Observa-se, então, que em consequência de estar capaz para lidar com a lógica combinatória e de considerar todos os fatores possíveis, nas situações sociais o jovem se vê numa série de alternativas, tornando-se um problema a sua tomada de decisões. Muitas de suas objeções em relação aos pais, à escola por exemplo, fazem parte de sua própria indecisão, não querendo, entretanto, que outros a tomem por ele.

A indecisão dos adolescentes, os levam à nova dependência tanto em relação grupos, como também em relação aos pais.

Mesmo que seja para contradizê-los, eles exigem que os pais tomem uma decisão; para que também possam tomar a sua.

2.2.2 O Grupo Adolescente

A perda dos direitos e satisfações do estágio infantil, a incerteza do futuro, a sensação de que aproxima-se o momento em que deverá assumir-se como membro adulto da sociedade e finalmente o sentimento ameaçador de solidão, faz com que o jovem procure apegar-se a um grupo. Faz com que ele caminhe do seu "Eu" repleto de ansiedade para o "nós", mais seguro de um grupo de companheiros. Isto acontece no período inicial da adolescência mas, até certo ponto, acompanha todo o processo de amadurecimento.

Os grupos podem ser formados em torno de vários objetivos comuns, sendo o principal a busca da identidade. O grupo representa para o adolescente um refúgio para a sua ansiedade, onde ele elabora as suas dificuldades, sua autonomia dando a ele a sensação de identidade social.

No grupo, os indivíduos procuram imitar-se uns aos outros até alcançarem um "nós" de completa conformidade. Esta atitude é paradoxal, pois o adolescente considera-se original e diferente no momento exato em que sua característica mais notável é, na realidade, a imitação: um deles é exatamente igual ao outro. Com esta uniformidade procuram demonstrar que pertencem a um mundo novo.

"Nesta busca de conformidade está o motivo mais importante da formação do grupo adolescente: a identidade com os companheiros." (Deutsch, 1977, p. 65) A partir dessa identidade poderão formar-se grupos normais e grupos deliquentes.

Os grupos deliquentes (ou patológicos) reúnem em torno de si os tipos mais diversos de inadaptados. A necessidade de ser aceito pelos outros se torna tão imperiosa que na impossibilidade de aceitação por um grupo normal, a integração em um grupo patológico se torna inevitável.

Há em todos os grupos, entretanto, uma forma de protesto da geração jovem contra a precedente. O protesto se expressa simplesmente em ser diferente da geração mais velha. Os modos de expressar este protesto são, no entanto, diferentes. Tanto o grupo delinquente como o grupo revolucionário altamente idealista, têm como motivação o confronto com a geração mais velha.

A sensação de importância revolucionária ou até mesmo de realização será dada pela reação indignada que o grupo recebe por parte da sociedade.

Este grupo proporciona ao adolescente a liberdade de ação: o que in

dividualmente não se atreveriam a fazer, sob a proteção da superioridade, numérica do grupo, torna-se possível ser feito.

A rebeldia, inerente ao grupo, não representa uma verdadeira revolta social da juventude. É mais um refúgio da ansiedade, uma ânsia por liberdade e individualidade, uma tentativa de ser um eu diferente, isto é, ser como seus companheiros e sentir-se importante por meio de atenção que é dada a todos eles, os adolescentes. O grupo se impõe mais pela sua grandeza numérica e pelo barulho que fazem.

Além da busca da identidade, interesses de caráter específico que satisfazem as necessidades emocionais da juventude como por exemplo dançar, ouvir discos, fazer passeios, praticar jogos eletrônicos nos Flipermas, podem tornar-se motivo para a formação de grupos e aí o objetivo é simplesmente o prazer. É a juventude feliz. No entanto, como observa Hele- ne Deutsch (1977) em Problemas Psicológicos da Adolescência, eles nem sempre são felizes. Muitas vezes procuram a diversão apenas como um meio de estarem juntos dos outros e evitar a solidão.

Assim, Deutsch, (1977) afirma que outra formação de grupo é baseada principalmente em necessidades e costumes pessoais e não em ideologia sociais; ocorre no final da adolescência, onde a busca da solidão, do encontro consigo mesmo leva o adolescente aos 15 ou 16 anos procurar grupos mais reduzidos geralmente formados por 3 a 5 pares de colegas de ambos os sexos e que passam juntos todo o seu tempo livre. A atração sexual é um dos fatores responsáveis por esta formação dos pares e é difícil precisar se isto é realmente uma expressão de necessidades sexuais ou apenas uma demonstração de liberdade sexual segundo afirma Deutsch (1977). As pessoas, jovens parecem sentir uma espécie de obrigação de defender este novo aspecto de liberdade.

As ideologias sociais também são motivos para a formação de grupos adolescentes. Direitos civis, socorro a vítimas de calamidades públicas, luta contra a pobreza e outros projetos sociais, oferecem ao adolescente, uma oportunidade de expressar sua identificação com as vítimas da sociedade e desta forma realizar seu próprio protesto revolucionário. A identificação com o oprimido é uma motivação psicológica muito importante e que é típica da adolescência.

2.2.3 O Desenvolvimento da Personalidade, Moral e Social

De acordo com a teoria piagetiana, a personalidade inicia-se a partir dos planos, envolvendo a organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade, envolvendo também a regularização e hierarquização moral das tendências. A sua elaboração final só se processará ao término da adolescência, através da inserção no mundo social do adulto, com suas modificações internas e seu plano de reformas.

2.2.3.1 A Busca da Identidade

Erik Erikson, citado por Faw, 1981, p. 281, identificou os anos da adolescência como sendo um período em que a criança em desenvolvimento precisa estabelecer uma identidade, para não haver conflito de papel. Esta busca de identidade tem referência a três fatores: as mudanças na aparência física na puberdade, a capacidade para processamento cognitivo formal que permite ao adolescente conceituar as diferentes identidades e as expectativas societárias quanto ao indivíduo que se modificam. Isto irá ocasionar uma rejeição de sua identidade infantil forçando a exploração de várias identidades adultas.

Nesta busca da identidade, o adolescente irá enfrentar várias situações e problemas: o estabelecimento da independência; o ajustamento do papel do sexo; relacionamento com os grupos pares; e escolhas vocacionais.

É nessa fase que o adolescente inicia relacionamentos interpessoais muito agradáveis onde as várias situações e os problemas se constituirão, em facilitadores da própria identidade.

O aumento do impulso sexual, como efeito significativo das mudanças bioquímicas que ocorrem na adolescência e a emergência deste impulso, formam a base das teorias psicanalíticas do desenvolvimento adolescente, e é a acomodação deste impulso que representa uma das tarefas na busca da identidade.

Pelo ponto de vista psicanalítico da sexualidade do adolescente, esta fase marca o *"ressurgimento da energia libidinal dirigida. Neste estágio, a energia libidinal visa à genitália, donde o termo período genital*

do desenvolvimento psicosssexual." (Faw, 1981, p. 283)

Em muitas sociedades o impulso sexual do adolescente não pode ser diretamente liberado, surgindo assim a sublimação através de atividades como no EEUU, através de anedotas de orientação sexual, interesse por hobbies e esportes. Também no Brasil essa sublimação acontece, onde pais, muitas vezes, sobrecarregam os filhos, onde além de estudar, praticam esporte, aprendem língua estrangeira, estudam computação, num esquema que pouco tempo tem o jovem para pensar sobre a própria sexualidade.

Os escritos de Freud, sobre o período de latência, aquele que precede a adolescência, afirmam *"que a cultura e a sociedade se empenham em dessexualizar a criança, enquanto esta trata de defender sua vida instintiva."* (Aberastury, 1983, p. 19)

Na metade da adolescência, surgem inevitavelmente os relacionamentos heterossexuais. Inicialmente pela própria inibição, o grupo funciona como facilitador, onde por exemplo, grupo de meninos e meninas juntam-se para assistirem eventos, filmes, jogos, etc. Assim, com a experiência, o adolescente, consegue estabelecer identidade única e independente, iniciando relacionamentos interpessoais muito agradáveis.

Com o relacionamento sexual, surge também o potencial para alívio físico direto do impulso sexual.

Durante a série de modificações internas que permitirão ao adolescente o acesso ao mundo adulto (Piaget, 1982), ocorre a angústia ao ter que entrar em plano de igualdade e reciprocidade com os adultos, principalmente os pais. As meninas competem com a mãe e os meninos com o pai, expressando-se de múltiplas formas, mas com o mesmo significado.

Assim: *"seus valores ressaltam na medida em que desvaloriza as capacidades e os valores dos pais sem necessidade de fazer esforço para que ressaltem por si mesmo."* (Aberastury, 1978, p. 228)

O jovem em determinado momento sente que chega planejar a sua vida isto é controlar as mudanças, e surge paralelamente nele, a necessidade, também de adaptar o mundo externo às suas necessidades.

Então, a relação com o grupo par ou adolescente torna-se de vital importância no desenvolvimento de sua personalidade ajudando-o na tomada de decisões e a encontram sua própria identidade.

Quanto ao relacionamento com os grupos pares na adolescência, esses

se tornam muito importante no seu estágio de desenvolvimento em comparação aos outros grupos anteriores formados.

Isto decorre em função de certas características desta fase:

- . o jovem está procurando independência e tem necessidade de romper os laços de dependência com a família;

- . os relacionamentos com os pais são protótipos dos relacionamentos de adultos maduros, servindo portanto de campo de provas para desenvolver, suas habilidades sociais adultas; e

- . pela necessidade de ter um confidente, para descrever suas experiências pessoais, procurando a estabilidade no grupo par.

2.2.3.2 O Desenvolvimento Moral e de Valores

Na adolescência, os valores morais apresentam várias mudanças. Dentre elas podemos perceber que:

- . os valores e conceitos morais se tornam mais abstratos;
- . enfocam mais o que é certo e justo e menos o que é errado;
- . os julgamentos morais se tornam mais cognitivos. Nesta fase, o adolescente tem inclinação a fazer análise sobre a sociedade e estabelecer códigos morais e pessoais; Os julgamentos morais são menos egocêntricos, entretanto, em consequência do potencial para apreciar conflitos morais, os julgamentos morais produzem mais tensões e ansiedades psicológicas.

Piaget (1982), afirma que os julgamentos morais dos adolescentes, são impregnados de subjetivismo, influenciados pelas capacidades cognitivas e por suas emoções.

O adolescente, em função de seu idealismo e sistema de valores compara e frustra-se ante a concepção do mundo ideal, frustração que é estimulada muitas vezes pelo contato com os outros, com os pares, com as instituições, em particular a escola, onde o que ele idealiza, o que necessita, não o atende em suas prioridades. Daí, procurando superar essa frustração busca-se uma metodologia que ao atender os objetivos da educação formal, atenderá também aos interesses e necessidades do jovem adolescente, que o

motivará para uma aprendizagem com vista ao seu desenvolvimento intelectual com base no interesse e prazer que o jogo proporciona e numa inclusão, reflexiva sobre seu sistema de valores.

Então a metodologia voltada para o lúdico, por vir a ser facilitadora na aprendizagem, influenciará também a formação destes adolescentes, em sua transição da meninice para a maturidade, ajudando-os a encontrar sua auto-identidade positiva e a se afastarem de um comportamento desviante.

2.2.3.3 A Adaptação à Vida Social Adulta

O adolescente atribui a si próprio um papel essencial na salvação da humanidade, encontrada por muitas vezes sob a forma de messianismo. Neste papel ele se engaja para servir a Deus, sem recompensa; mas propondo desempenhar um papel decisivo na causa a defender. Então, ele pretende inserir-se na sociedade dos adultos através de projetos e programas de vida, planos, reformas políticas e sociais.

Piaget (1982) diz que, "*a fase da vida social do adolescente no início refere-se à uma interiorização (a fase negativa de Ch. Bühler) e uma fase positiva.*" (p. 68) Durante a primeira adolescência, o jovem apresenta-se anti-social embora pense sobre a sociedade que deseja reforma e pode firma-se desde o início com o contato dos jovens entre si através das sociedades de adolescentes ou grupos, elaborando dentro destes conjuntos, um jogo coletivo onde as sociedades de discussão, combatem o mundo real criando suas soluções, havendo acordo quanto às reformas.

A adaptação ao mundo social irá se firmando automaticamente, quando o adolescente passar de transformador a realizador.

Assim, da mesma forma que a experiência reconcilia o pensamento formal com a realidade das coisas, o trabalho efetivo e constante, empreendido em situação real, concreta e bem definida, tenderá à normalização e inserção do adolescente ao mundo adulto.

a. Os relacionamentos interpessoais na adolescência

O que caracteriza um relacionamento interpessoal é o estabelecimen-

to de uma compreensão total entre os indivíduos.

O primeiro sentimento a surgir nesta futura compreensão é o gesto de ouvir. Então, é normal o adolescente procurar estabelecer este relacionamento com o grupo par ou o grupo adolescente, onde assuntos que os afligem são discutidos. A procura de soluções emergem destes encontros e a comunicação entre eles torna-se muitas vezes, num nível de entendimento, verdadeiramente profundo.

Por ter o adolescente alto grau de criticidade em torno do mundo que o cerca, o grupo representa para ele um apoio; e nesta transição é a única forma que encontra de confiar seus sentimentos mais profundo, uma vez que temporariamente afasta-se da família em função de suas transformações.

Também, o gesto de ser ouvido é tão importante quanto o gesto de ouvir. O adolescente sente-se compreendido e um melhor relacionamento decorre desta compreensão, ocasionando os vínculos interpessoais.

Os relacionamentos interpessoais muitas vezes estendem-se à família e mesmo a professores, quando existem disponibilidade de tempo e ambiente para que se processe essa comunicação verbal e não verbal, no sentido de apreensão de todos os significados das palavras, do diálogo e mesmo no que se refere às entrelinhas, ou seja, ao que não foi dito ou não completado verbalmente.

Assim, o jovem tendo oportunidades de estabelecer relacionamentos, interpessoais, terá sempre mais chances de passar pela adolescência enfrentando melhor os conflitos, adquirindo num processo gradual a sua identidade pessoal que o levará a alcançar a fase adulta sem muitos problemas, pois estes relacionamentos são "... profundamente capazes de suscitar o crescimento." (Rogers, 1977, p. 224)

2.3 Aspectos da Aprendizagem

O pensamento formal do adolescente, por ser "*hipotético-dedutivo*", tem a capacidade de deduzir conclusões de puras hipóteses, sendo estas válidas mesmo independentemente da realidade do fato, envolvendo uma maior, dificuldade e trabalho mental que o pensamento concreto.

Desse modo, as operações formais irão tornar possível no jovem adolescente, a construção dos sistemas que caracterizam esta fase, construindo a seu modo as reflexões e teorias. A inteligência formal marca, portanto, a libertação do pensamento.

Uma vez que o pensamento do adolescente é livre e que ele dentro da perspectiva de seu mundo, considera-se o "*salvador da humanidade*", através de projetos de cooperação e valorização do eu a escola poderá ajudá-lo a inserir-se nestes projetos tornando-os educativos e aproveitando o interesse que o jovem tem para com o mundo transformador, numa interação entre disciplinas, projetos e jogos, passando a ser realizador no mundo adulto, através destes processos de adaptação.

Aproveitando esta sua capacidade de deduzir e tirar conclusões, a sala de aula poderá fornecer inúmeras situações onde o jovem poderá desenvolver na prática a capacidade cognitiva, através de uma aprendizagem pautada no interesse como o lúdico, proporcionando através dos jogos a utilizar o imaginário, afastando-se do real (característico desta fase), mas introduzindo-o as poucas à vida real.

Assim, a experiência fará com que o jovem se acomode adaptando o imaginário ao real, tendendo a restabelecer o equilíbrio ao conviver com o mundo adulto na tentativa fazer parte dele.

Para isso, torna-se necessário que a escola cumpra o seu papel, posto que sua responsabilidade é grande em especial para com o jovem adolescente em sua formação educativa, na formação de sua personalidade, socialização e num processo integralizador, motivando-os à aprendizagem através do interesse e ajudando-o a adaptar-se à sua própria fase. Percebe-se entretanto que em relação à aprendizagem do adolescente, a família, as instituições educativas e outras instituições sociais não provêem as garantias, de suas necessidades nem protegem a dependência do jovem como faziam antes com as crianças.

Pelo contrário:

"começam a exigir-lhe que construa determinadas estruturas e efetue determinadas aprendizagens que apontem praticamente, em sua totalidade, ao compromisso de aprender a ser adulto, já que é preparado para tal e exige-se que lo - gre isto." (Aberastury, 1986, ps. 78 e 79)

Portanto, os adultos ao exigir a aprendizagem adulta aos jovens,, não lhes dão um tempo para que os adolescentes aprendam a ser adolescentes.

A utilização de uma metodologia geradora do interesse pela aprendizagem, implicará na permanência do aluno adolescente dentro da escola até que sua formação se torne apta ao exercício das responsabilidades adultas.

No entanto, ao analisar as escolas frequentadas pelos adolescentes, percebe-se que a sua maioria continua

"depositária do saber acadêmico marcado por uma ação castradora e diretiva, que não se ajusta à vida do aluno (adolescente), não lhe desperta o prazer de descobrir o conhecimento, não possibilita a satisfação de aprofundar os estudos, de desvendar coisas novas e muito menos de praticar uma vida coletiva. Na verdade o aluno (adolescente) é levado e programado a repetir e reproduzir tudo, para com isso poder consumir tudo o que lhe é imposto." (Almeida, 1987, p. 41)

O professor, neste contexto, desconhecendo as características do adolescente e de seu desenvolvimento impõe o seu saber como sendo única alternativa dentro da sala de aula para a aquisição do conhecimento.

No entanto, o jovem segundo Piaget,

"já tem todos os elementos necessários para utilizar o método experimental da ciência... .. é capaz de pensar em termos, abstratos, de formular hipóteses e testá-las sistematicamente." (Biaggio, 1980, p. 69)

Portanto, o professor deveria ser orientador, facilitando e orientando a aprendizagem desses jovens num clima democrático na sala de aula, tornando-se altamente eficaz o ensino/aprendizagem quando a disposição do professor na prática dessa liberdade, utiliza-se de métodos que atendam ao interesse do jovem adolescente.

O papel da escola é priorizar o desenvolvimento ou crescimento intelectual e crítico do aluno, embora tenha também importantes responsabilidades quanto aos aspectos morais, psicossociais.

Assim, o clima da sala de aula, as relações interpessoais entre professores-alunos e alunos-alunos influenciarão de maneira produtora a elaboração de seu conhecimento e do seu "crescer".

Portanto, o clima escolar social e emocionalmente desfavorável poderá refletir no adolescente, as antipatias e regiões quanto às determinadas disciplinas autorgando-lhes dificuldades de aprendizagem, quando essas dificuldades podem residir no relacionamento do professor com os educandos (Patto, 1982). Tal relacionamento pode levar o aluno jovem a desinteressar-se, pela aprendizagem afastando-se da escola pois antevê como desagradável o contato na sala de aula.

Mas estas situações não são irreversíveis e caberá ao professor reverter as mesmas em função de alcançar seus objetivos enquanto educador.

Por outro lado,

"As variações sociais e grupais devem ser levadas em consideração na aprendizagem escolar, uma vez que, inevitavelmente influenciam a aprendizagem da matéria, dos valores e das atitudes. Sua influência na aprendizagem da matéria é largamente mediada por variáveis motivadoras." (Ausubel, 1980, p. 385)

Neste contexto, o professor por não estar preparado para atender seu aluno adolescente, por desconhecer-lhe o processo de seu desenvolvimento, tenderá a incorrer em erros, agindo até de maneira ingênua, pensando estar fazendo o melhor, ao contribuir para a evasão destes jovens através da reprovação, punição, exigências ou mesmo numa tendência "laissez-faire", caracterizado pelo desinteresse de ensinar na sala de aula, justificando seu

ato muitas vezes através do "jogo do saber", culpando os alunos, na tentativa de eximir-se de sua própria culpa.

Nesse momento, alunos são caracterizados por "desmancha-prazeres", (marcellino, 1986), "sem preparo para a série", falta muito, é preguiçoso, têm desfavorecimento sócio-cultural, não têm interesse nem concentração.

Convém lembrar que estes alunos como já foi citado anteriormente, ao serem julgados pela falta de concentração e interesse passam horas empinando suas pipas e jogando em vídeo-games.

Fica claro então que a aprendizagem desses adolescentes terão que estar centrada no interesse, portanto necessitando ser uma aprendizagem, significativa mediante metodologia em questão a lúdica, uma vez que os jogos são criadores de interesse, exigem concentração e motivam à aprendizagem.

3 A EDUCAÇÃO LÚDICA: UMA ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE

3.1 Conceitos e Características do Jogo

O homem é um ser naturalmente lúdico pois o jogo é componente essencial de sua vida. Ele "*só é completo quando brinca.*" (Schiller, citado por Chateau, 1987, p. 13)

Através da arte, da criança e mesmo religião o ser humano faz o seu jogo sério. Assim, brinca-se de pintar ou mesmo de rimar como se joga xadrez; e sabe-se que muitas obras de arte que já encantaram gerações, eram feitas como meras brincadeiras por seus autores.

Da criança para o adolescente e até chegar à idade adulta, o jogo faz parte do desenvolvimento e meio de realização pessoal. As crianças brincam e isso constitui para eles, uma atividade normal e fundamental. Os adolescentes ao brincar, jogam com suas próprias características de desenvolvimento numa formação de sua personalidade. O adulto, na maioria das vezes, procura o jogo como forma de lazer, necessário ao seu descanso do trabalho. Assim, o jogo faz parte da vida humana ao inserir-se no seu dia-a-dia.

Por ser a fase infantil aprendizagem necessária à vida adulta, a infância serve para brincar (Chateau, 1987), e compreende-se que o mais bem adotado é aquele também que joga mais.

Então, se referiu às brincadeiras, ao lúdico, convém lembrar que a palavra "*ludus*", em sentido próprio significa jogo, divertimento podendo, estender o conceito para escola, aula. Esta origem, encontra-se também no latim assim como outras línguas. A atitude lúdica, (a brincadeira, o brinquedo o jogo), têm como característica principal o prazer que proporcionam.

Huizinga (1980) afirma que as atividades lúdicas entre outras características, apresenta o poder muito grande de fascinar aqueles que com

ela se envolvem, sendo desligada de "*interesses*" e praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios; definindo-se basicamente pela alegria e prazer de sua própria vivência, provocando também a evasão da vida real.

O jogo ultrapassa as atividades físicas ou biológicas. Tem função significativa para os jogadores que transcende as necessidades imediatas e dão sentido à ação. O jogo não é material, é uma "*imaginação da realidade*" (Huizinga, 1980, p. 07)

Por ser "*imaginação da realidade*" a atividade lúdica se traduz por fenômeno social e cultural "dentro de uma sociedade.

É bom salientar, que os jogos infantis, transmitem-se geralmente de geração para geração, sem codificação escrita com "*pureza e fidelidade totais*", de acordo com observações de Philippe Ariès ou Jean Chateau citados por Ferran e outros (1979).

Entretanto ao analisar a criança, o adolescente em seus jogos na sociedade atual, há de se tomar cuidados quanto aos brinquedos, em que os meios de comunicação, particularmente, a televisão "*bombardeiam*" as crianças, adolescentes, adultos fazendo muitas promessas, como alegrias, poder, prazer, riqueza, entre outros, numa propaganda visando o consumismo; caracterizando o "*falso*" jogo, segundo Almeida (1987, p. 24);

"Muitas vezes, esse falso jogo, travestidos de brinquedos, modismo pedagógico, programas de TV e rádio, pornografia, esportes de massa, carnaval, imposto de cima para baixo, é usado para desviar o ser humano dos problemas que o ocupam e subjagam." (Almeida, 1987, p. 24)

O brinquedo (objeto lúdico), a ser consumido tem o destino de satisfazer às necessidades imediatas que logo preenchidas, buscar-se-ão outros objetos que satisfaçam uma nova necessidade.

Para a criança, quanto mais sofisticados for o brinquedo, o seu valor estará mais distante como instrumento de "*brincar*", pois a sua semelhança ao real determinará menor atividade criativa em relação à brincadeira viva, do jogo.

O brinquedo faz parte da brincadeira da criança, ele simboliza a re

lação pensamento-ação e constitui o início, de toda a atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação.

A criança utiliza-se inicialmente o próprio corpo como brinquedo, num jogo exploratório nos primeiros meses de vida. Passa depois a explorar objetos do meio que produzem estimulação visuais, auditivas e cinestésicas. A partir desse momento os brinquedos farão parte de sua vida mesmo chegando à adolescência e finalmente ao homem adulto.

Pelo fato do brinquedo representar, um mundo composto; o apego, a imitação, a própria representação, fará parte da vontade de crescer e desenvolver da criança.

Walter Benjamin (1968) dá ao brinquedo o significado mais extenso, atingindo uma concepção filosófica e psicológica mais profunda. Assim, o brinquedo torna-se um diálogo mudo simbólico entre a criança e sua gente, pois ela faz parte do povo e da classe que provém.

Neste contexto, o brinquedo conota uma concepção "*política*". Portanto, eles aparecem e desaparecem no decorrer de épocas retratando os tipos de valores e concepções que se desejavam inculcar nas crianças e adolescentes.

"A criança que brinca investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico e, em contínua mudança inclui um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade. Se o adulto interfere e interrompe a sua atividade lúdica pode perturbar o desenvolvimento da experiência decisiva, que a criança realiza ao brincar." (Aberastury, 1972, p. 55)

Todos aqueles brinquedos que pela simplicidade, facilitam a projeção de fantasias, são os que têm mais possibilidades de ajudar as crianças na função específica do brinquedo ou seja elaborar as situações traumáticas.

A atividade lúdica tem também importância pela capacidade de transferir afeto para o mundo externo; pois ao brincar a criança, o adolescente "*desloca para o exterior seus medos e angústias e problemas internos* ,

dominando-os por meio da ação." (Aberustury, 1972, p. 15)

Deve-se lembrar aqui, que todo brinquedo envolve jogo, mas nem todo jogo envolve brinquedo. E o brincar sem brinquedo envolverá muita imaginação, criatividade pelas crianças e jovens.

O jogo classificado por Chateau como "*verdadeiro*" (1987), tem um caráter sério. Pois tem quase sempre regras rígidas, incluindo cansaço e às vezes levando ao esgotamento. Não pode ser considerado mero divertimento, é muito mais.

"A criança que joga de fato não olha em torno de si como um jogador de trabalho num café, mas mergulha fundo em seu jogo, porque ele é coisa séria." (Chateau, 1987, p. 21)

A seriedade do jogo infantil, é diferente daquele que considera-se, em oposição ao jogo, ou seja a vida séria. Esta sociedade, implica no afastamento do mundo real.

Assim, o jogo possibilita extravasar a imaginação do adolescente e assim utilizar-se de seu mundo egocêntrico ao avaliar e reavaliar as alternativas que a situação dos jogos oferecem numa extensão de possibilidades, ajudando-o na tomada de decisões face às situações que do próprio jogo ter em si.

Dentre as características do jogo, podemos encontrar: livre; evasão da vida real; desinteressado - fora dos mecanismos de satisfação imediata das necessidades e dos desejos; limitado (joga-se até que chegue ao fim)., "*Tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação.*" (Huizinga, 1980, p. 12); é transmitido, torna-se tradição.

O jogo apresenta como qualidades o ritmo e a harmonia; traz em si os elementos como a tensão, que significa incerteza, acaso, a solução e as regras.

Com o desenvolvimento do homem, os seus jogos também evoluem. Piaget denomina os jogos da primeira fase de "*jogos de exercício*" e Chateau os chama de "*jogos funcionais*" (Ferran, Mariét, Porcher, 1979, p. 15). A criança experimenta o seu corpo como máquina subjetiva e mecanismo pessoal.

Na segunda fase Piaget classifica os jogos como "*jogos simbólicos*" e Chateau "*jogos de imitação*". Nesta fase a criança esforça-se por se acomodar ao mundo e assimilá-lo. São, portanto jogos de mimo e ficção simbólica. É o estágio de imitação do mundo exterior, principalmente em relação aos pais, à família. Estes jogos coexistem com o anterior.

Uma terceira fase é "*geralmente caracterizada pelo jogo de regra*" (Leif & Brunelle, 1978, ps. 41 e 42).

Surge então, o parceiro do jogo e entra a socialização infantil envolvendo essa atividade lúdica.

O jogo de regra existe em potência nas primeiras manifestações da atividade lúdica segundo escrito de Leif e Brunelle (1978). Neste momento, começa o período das relações estreitas e convergentes a estabelecer entre o jogo e a instituição escolar.

No jogo de regra a criança, o adolescente dirigem-se espontaneamente à regra. Ela define com precisão o sucesso ou o fracasso, o ganho ou a perda. Eles jogam com a integração social, numa simulação apresentando um grande número de variedades, onde a colaboração exigida pelo jogo poderá ser ocasional ou móvel onde a colaboração e aceitação do caráter social se esgota na cumplicidade e se extinguem geralmente quando dá por encerrado o jogo.

"Parece, portanto, que o jogo de regra só faz a criança passar à vida social igualitária onde cada um reconhece no outro seu próximo, se a referência do adulto permanece referência ao adulto dos simulacros de socialização dos quais as atividades lúdicas infantis proporcionam o espetáculo." (Leif & Brunelle, 1978, p. 49)

Quando o jogo chega à maturidade, parece prosseguir no desenvolvimento paralelo de três espécies de atividade lúdica: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras.

Ao desenvolvimento do jogo surge também a trapaça, onde a regra pa rece atrair para si tudo o que é verdadeiramente característico do jogo. Assim diz Wallon citados por Leif e Brunelle (1978). A trapaça "*coloca* ,

também a gestão do sucesso." (p. 45)

Assim, mesmo nos jogos de exercícios as regras já aparecem e as tentativas de trapaças já existem e a trapaça como resultante de conseguir o sucesso, o próprio substitui os interesses reais pelos quais motivações poderosas se mobilizam na vida real.

O jogo de regra pode se tornar socializado, sendo se individual ou coletivo e marca o nascimento do jogo pedagogicamente explorável.

Neste caso cumpre salientar que uma das mais virtudes do jogo é democratizar as relações. No entanto o jogador entra em nova contradição pois o jogo associa-se, de forma interamente natural à "aposta" e esta ameaça fazer do jogo um novo ofício - fazendo do jogo um esporte, devolvendo a través do sucesso a dimensão social.

A regra proveniente do simples exercício de aptidões uni-se à outra regra - o acaso que foi definido por Wallon como *"o antídoto do destino cotidiano, contribuindo para subtrair o jogo a seu destino, misturando aos prazeres funcionais um certo sabor de aventura."* (Leif e Brunelle, 1978)

Outros constituintes do jogo, importa elucidar objetivando sua utilização como metodologia lúdica na formação dos adolescentes.

a. A ficção:

Ela é indispensável para que exista o jogo. Torna-se prioridade que os jogadores consideram a ficção como realidade e muitas vezes partilhada, resultata de uma decisão ou de um acordo entre os jogadores:

b. O descanso:

A ficção do jogo irá funcionar para os jogadores como um descanso, ou afastamento em relação às tensões e às lutas do mundo real. *"O jogo é sempre uma instauração, o começo e a produção de um tempo particular graças ao qual escapa às pressões da vida cotidiana."* (Ferran, Mariet e Porcher, 1979, p. 21)

c. A exploração:

O jogo aparece sempre como exercícios de um poder, porque encarna um certo controle do indivíduo sobre si próprio e sobre suas ações. *"Henri ét mostrou que jogar é explorar o mundo, mediu-se com eles, reunir às suas forças, para resolver uma dificuldade, vencer um obstáculo."* (Ferran, Mariet e Porcher, 1979, p. 22)

Desta forma o jogador testa o seu poder, experimenta a sua potência e a mesmo tempo avalia a realidade confrontando-se a ela. Assim o jogador explora a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Neste enfoque, a criança e o adolescente em questão, situam-se simultaneamente no descanso e no trabalho - levando a sério o seu jogo - na ficção e na realidade. Ao jogar o adolescente elabora melhor o mundo, experimentando e explorando o seu ego e o seu mundo em especial.

d. A socialização:

O jogo irá oferecer as possibilidades de entrar na relação com o, ou tro sobre a forma simultânea da confrontação e da colaboração, do antagonismo e da cooperação. Portanto ao se jogar com alguém, irá também jogar contra alguém. Sendo o jogo uma ficção, esta confrontação torna-se simbólica, mas na medida em que ele é exploração a confrontação torna-se ativa e possui a sua realidade. Por isso implica insistir nos aspectos, socializantes do jogo. O adolescente que joga socializa-se à medida em que pratica esse tipo de socialização. Há uma construção recíproca das personalidades no desenvolvimento das atividades lúdicas.

Assim em relação ao desenvolvimento do adolescente, o jogo coletivo constrói uma micro-sociedade onde se põe a funcionar as lutas e as ajudas, o altruísmo e a abnegação racional, as identidades e as diferenças.

e. A competição manifesta-se sob diferentes ângulos, com a procura, ao mesmo tempo de uma luta e de um resultado. Todo jogo tem uma finalidade e constitui um desafio. A competição insere-se em relação ao próprio jogador, às coisas ou a outrem. O término do jogo, confere sempre a possibilidade de vitória, do resultado atingido para o qual tendia o esforço do jogador. Jogar por jogar consiste, apesar de tudo, em visar um alvo que se tenta alcançar. Muitas vezes, aliás a competição é explícita coletiva, ou individual. No jogo, ganha-se ou perde-se, procurando-se ganhar; jogar é um ato altamente formador, na medida em que exige a organização racional dos meios apropriados para atingir um fim racionalmente estabelecido. O prazer intrínseco de jogar só existe na mira da vitória.

f. A regra:

Somente com a obediência do jogador à regra torna-o jogo possível. É condição *"sine qua non"*. Então firma-se o exercício de um pensamento convencional fundamentado na noção de contrato livremente aceito. É uma codificação que faz entrar a realidade do imaginário vivenciada numa espécie

de imposição a todos. Então, "jogar é aprender a obrigação e a moral coletiva." (Ferran, Mariet e Porcher, 1979, p. 26)

O jogo torna-se ao mesmo tempo, ficção por sua natureza lúdica e realidade por suas obrigações traduzidas em normas (regulamentos).

As regras do jogo da criança e adolescente são muitas vezes demandadas, burocratas, vigilantes e juizes, porque a obediência ao contrato é característica essencial do prazer de jogar.

Entretanto, nota-se que em várias situações,

"A regra do jogo não é um todo definitivo e absoluto que se tem que seguir cegamente. Uma vez adquirido o espírito do jogo é bom treinar as crianças e outros (adolescentes) a modificar a regra existente, a complicá-la, ou simplificá-la. Inventar uma nova regra conveniente ao material disponível contribuir um excelente jogo e exercício intelectual bastante formativo." (Ferran, Mariet e Porcher, 1979 p. 111)

A intenção de novas regras para o jogo pode torna-se ponto de partida a novas atitudes como invenção e mesmo retirar elementos de jogos antigos, inserindo-os em outros jogos.

Outras características envolvem o jogo como: a formação moral, pois toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade, deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. As regras morais que a criança aprende a respeitar e os adolescentes tendem a aceitar ao serem ajudados pelos adultos, mesmo que não atendam às suas necessidades e seus interesses, uma vez que já vêm de gerações passadas.

A prática das regras, e a consciência em torno delas diante dos jogos, são a melhor maneira de definir a natureza psicológica da realidade moral.

As novas regras criada pelos jovens, tenderão a desenvolver a cooperação entre os membros do jogo, disciplina, consciência, solidariedade e justiça evidenciando que os jogos são excelentes meios de formação da per-

sonalidade e facilitadora no ingresso à vida adulta, uma vez que permite , melhor elaboração de seu ego no decorrer do jogo.

Assim, o jogo constitui na prática formação moral necessária à vida adolescente.

A invenção de jogos pelos participantes é mais formativa e interessante e estimula a criatividade e o respeito às regras, elaboradas por ele mesmo.

Assim, os jogos de simulação entre outros prestam-se à criatividade e conhecimento sobre a vida do adolescente, por serem jogos de reprodução, de situações sociais, psicológicas, reais ou imaginárias, sendo portanto expressão de si para com os outros. Neste enfoque os jogos podem levar o professor a conhecer melhor seu aluno adolescente.

Entre outras características do jogo, a negociação tem o mesmo princípio do diálogo, quando às posições iniciais contrários; podendo ocorrer em grupos maior. Implica a mudança de papéis dos jogadores.

Os enigmas: *"Oferecem um trunfo pedagógico suplementar: o de fornecer aos alunos um exemplo de atividade criadora que lhes é acessível sem que disso se dêem conta."* (Ferran, Mariet e Porcher, 1979, p. 130)

Os jogos envolvendo enigmas visam mostrar também a realidade quotidiana não escolar, onde existem práticas lúdicas a serem aproveitadas na sala de aula. O mundo dos lazeres, da cultura popular e dos meios de comunicação oferecem uma rica vivência própria à essa prática.

A tensão própria do jogo tem em si um valor ético. Segundo Huizinga (1980):

"O elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua lealdade. Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo." (p. 14)

3.2 O Jogo na Fase da Adolescência

Por volta dos 12 anos, os jogos, mesmo no início da adolescência, caracterizam-se como atividades adaptativas ao equilíbrio físico, pois realizam atividades para o aperfeiçoamento dos músculos através de ginásticas, jogos olímpicos, campeonatos de colégios e mesmo prática esportiva, envolvendo princípios de descobertas, de julgamentos de criatividade, de criticidade, pois todo esse envolvimento irá caracterizar seu pensamento formal, possibilitando desenvolver relações sociais mais maduras e aparecimento de lideranças mais participativas.

Assim, o esporte e a ginástica são práticas do jovem adolescente, constituindo atividades indispensáveis para o seu desenvolvimento.

A história nos deixa um legado da importância dessa prática, a saber desde

"os povos primitivos que utilizam os jogos para os adolescentes, privar-se como adulto. Os gregos os maias, os egípcios desenvolveram atividades físicas, ginástica, dança, como expressão máxima de equilíbrio e estética." (Almeida, 1987, p. 39)

Então, observa-se que os adolescentes encontram nos exercícios físicos e esportivos uma forma de dar vazão tanto às necessidades de ordem emocional como a social.

Segundo Almeida:

"A prática esportiva procura equilibrar o emocional, levar a praticar, princípios de vida social integrada, bem como incorporar condutas pertinentes ao grupo e à comunidade." (1987) p. 40

Os adolescentes, por estarem na fase das operações formais, querem conquistar "o novo", sendo que os jogos intelectuais exercem uma grande atração sobre eles.

Assim, os projetos, trabalhos de grupos, pesquisas, discussão, corridas, aventuras, vídeo-games, jogos eletrônicos, Fliperamas entre outros, fomenta seu grande interesse, capacitando-o ao raciocínio dedutivo e indutivamente pelas proposições referentes à ciência.

Em sua conduta, observa-se uma estreita relação entre a atividade expressiva criativa e a experiência científica.

Assim, partindo de fatos, das suas objeções e das suas experiências, o adolescente inicia o seu trabalho científico como se fosse num grande jogo: descobrir todo o que existe. Tanto o trabalho científico como o trabalho artístico têm como característica principal o pensamento criador, cujo objetivo é a transformação de pensamento e fatos em significados sociais.

Pelo fato de ser adolescente, com características próprias e em sua imaturidade emocional, a sua conduta lúdica parece concentra-se sempre na identidade pessoal.

"A alternância da zombaria e do desafio repousa na amarga mistura do drama e prazer. Ameaçado de soçobrar no trágico, o jogo do adolescente salva-se pelo humor. A adolescência, sempre de aparência enganadora, talvez passe de um grande jogo." (Leif e Brumelle, 1978, p. 24)

Mais sério que o adulto, o adolescente costuma mandar os mais jovens *"ir brincar com outros garotos da sua idade."* Então parece não querer mais brincar com crianças mais novas. Neste aspecto, deve-se levar em conta que o jovem despede-se de seu corpo infantil.

Se, no início da vida, a criança deixa de brincar com o corpo para o brincar com objetos, agora, ao início da adolescência ela irá abandonar, os objetos para se orientar novamente do modo definitivo para o seu corpo e o seu par.

O jogo no banheiro, em que meninos comparam o tamanho do seu sexo com os de colegas, demonstram preocupação quanto ao desenvolvimento dos órgãos genitais e evidencia que o seu corpo é peça fundamental no jogo sexual.

É então a partir dos 10 e 11 anos que meninas e meninos procuram , , formar grupos agora adolescentes. Grupos separados de meninos e meninas , , pois inicialmente necessitam conhecer e aprender as funções de seu pró - prio sexo.

Como necessitam reunir-se constantemente para conversar, os dois , , grupos se unem, e a partir daí as exigências amorosas e os jogos sexuais se multiplicam e substituirão o brincar com os brinquedos.

Assim segundo Erikson, citado por Almeida (1987),

"O amor adolescente é um esforço para chegar a uma definição de sua própria identidade, projetando, uma sobre a outra, as imagens difusas de seu ego e reencontrando-as clarificadas após essa reflexão. Por isso muitos jovens preferem discutir e esclarecer essas questões de identificação mútua e se abraçarem." (p.27)

Perece-se nas sociedades atuais a adolescência como um estado de dependência mais ou menos bem aceito, por um tempo mais ou menos longo e por um período que não é bem definido, pois além de dependência emocional, e psíquica do grupo dependerá também da posição econômica e social e dos valores da cultura ao qual pertence.

Em classes trabalhadoras, o jovem torna-se "maior" pois precisa trabalhar, mas em muitas situações é "menor" por não ter idade suficiente que garanta a sua entrada na vida adulta.

Por outro lado, o jovem de classe social privilegiada entrará mais tarde na vida adulta em relação ao trabalho, pois antes precisará formar sua base educacional completa segundo os valores da família.

Então, de cultura para cultura de sociedade para sociedade, de classe social para classe social o jovem adolescente terá um tempo determinado pelos adultos num jogo de situações onde a sociedade definirá o momento certo para a seu ingresso ao mundo real.

Os jogos na adolescência por caracterizar-se pela zombaria e desafios, explica-se pela impaciência, pela angústia na procura da identidade , pessoal e por sentila ameaçada. "O jogo para o adolescente tem também como

missão tranquilizá-lo a respeito de sua existência, fazendo-o vibrar no mais alto nível emocional." (Almeida, 1987, p. 29)

Assim, a zombaria é uma ressurreição provocada dos jogos infantis, como por exemplo bolas roubadas dos jogos de crianças menores, ridicularizando o jogo dos menores e também ridicularizando-se; bolas de gude, lembranças infantis. É a conjugação da nostalgia e da provocação. Neste contexto, é normal os adultos acusarem os jovens adolescentes de entrarem em jogos que não "*mais da sua idade*".

Assim, os jovens deles através dos jogos zombeteiros, nas paródias, nos jogos que não são para a sua idade debocham dos adultos que detêm a responsabilidade de seu estatuto.

O desafio para o adolescente torna-se um risco em seus jogos; desafio do juízo adulto e desafio a ele mesmo por não haver se encontrado. Então, jogos poderão se tornar perigoso, em aspectos envolvendo grandes riscos ou podem até culminar pelo uso de chegar num suicídio adiado dependendo da sorte, pois ele torna-se seu último desafio.

No interior da atividade escolar fazendo parte dela, encontra-se, com muita frequência uma forma essencial de jogo: o chimfrim, que pode-se observar ser "*grande, pequeno coletivo ou individual, pontual ou geral, explícito ou secreto...*... *O chimfrim é um jogo regulador da existência escolar.*" (Ferran, Mariet e Porcher, 1979, ps. 10 e 11)

Neste tipo de jogo, observa-se a existência de outro jogo conjugando dois jogos ao mesmo tempo. Meninos e meninas ao fazer o chimfim estabelece outros jogos, por exemplo, jogo sensual; quando observam e comentam, efusivamente sobre grupos de adolescentes meninos reunidos e vice-versa. Neste momento, um grupo em relação ao outro, reflete na audiência o seu próprio ego, em que a preocupação com a sua imagem faz parte dessa troca, de audiência. Assim, um grupo torna-se ao mesmo tempo audiência para o outro grupo e o jogo se estabelece com características individuais e coletivas onde muitas vezes a zombaria e o desafio aí se inclui.

Os jogos de proeza é uma recuperação dos jogos de infância, mas acrescentar-se-lha o risco que o envolve. Assim quedas proporcionais de patinetes, bicicletas, motos, fazem parte deste jogo.

Mas, é nos jogos de destreza que se coloca em confronto e se rivaliza as aptidões crescentes dos adolescentes com as do adulto.

O adolescente em todo o seu envelhecimento com o mundo que o cerca

joga, na busca de sua identidade pessoal.

O trote no adolescente ou do adolescente constitui um jogo todo-poderoso pela auto-humilhação do adversário (calouro) cúmplice de seu carrasco.

O trote no telefone, percebe-se como uma inserção ao mundo adulto, em que a brincadeira de não se identificar define o seu humor pois trata-se da trapaça reabilitada, já que ele só engana àqueles que se levam a sério.

Segundo Chateau; *"Os jogos de destruição e os jogos de regra arbitrário podem passar pela adolescência e ainda ser observados no adulto."* (Chateau, 1987, p. 113) e por muitas vezes o jogo funcional que consiste em correr por correr permanece por algum tempo início desta fase.

Os jogos em si, não são consciência social, nem moral, na prática se tratando de adolescente e jovens, mas fazem intensificar essa consciência e essa prática.

Portanto:

"Os jogos de regras, a prática da discussão, o exercício da expressão corporal e da linguagem, o discernimento de valores, a produção de textos e descobertas científicas, o exercício da liderança democrática possibilitam uma nova visão do mundo, uma nova postura diante da sociedade e uma libertação do senso-comum." (Almeida, 1987, ps. 40 e 41)

O jogo dos adolescentes, percebe-se entremeados de reflexões, pretensamente engraçadas, de trocadilhos de zombarias.

Por ser muito escasso a bibliografia em torno de jogos para adolescentes, pouco tem a revelar mediante consultas, mas muito se observa do lúdico em sua vida, podendo elucidar a natureza de seus jogos, na observação de seus interesses, de suas atividades, de sua convivência com os grupos, uma vez que a sua própria vida, a fase em que se encontra, a adolescência em si já traduz todo o um jogo através de seu desenvolvimento.

3.3 O Papel da Atividade Lúdica na Aprendizagem

A atividade lúdica na aprendizagem, envolve muitos enfoques, uma vez que ela é tão abrangente tanto na educação como na vida do adolescente, partindo da premissa que a adolescência é uma fase onde o jogo se estabelece, numa íntima relação com o seu próprio desenvolvimento.

Huizinga (1980) autor do livro *Homo Ludens* aponta a alegria como um elemento característico de quem joga.

"A atividade lúdica, entre outras características tem o poder muito grande de fascinar aqueles que com ela se envolvem... é definida, basicamente pela alegria, pelo prazer de sua vivência."
(Huizinga, citado por Marcellino, 1986, p. 60)

Mesmo em épocas mais remota, Platão já afirmava sobre a atividade lúdica no contexto da aprendizagem.

"Todas as crianças devem estudar a matemática, pelo menos no grau elementar, introduzindo desde o início atrativos em forma de jogo." (Almeida, 1987, p. 16)

Assim, não só os gregos, como outros povos reconheceram e se utilizaram do lúdico na aprendizagem, onde os mais velhos transmitam aos mais jovens os conhecimentos da geração passada; seus valores, normas, padrões da vida social. Assim reconhecido como essencial à educação.

Com o advento do Cristianismo, os jogos considerados profanos, perderam o valor, mas é somente no séc. XVI, que os humanistas voltaram a perceber seu valor educativo e os jesuítas colocam-no em prática novamente.

Segundo o pesquisador Philippe Ariès, citado por Almeida (1987), a respeito dos jogos:

"Os padres propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos e controlá-los. Assim, disciplinados, os jogos, reconhecidos como bons, foram admitidos, recomendados e considerados a partir de então como meios de educação tão estimuláveis quanto os estudos." (p. 16)

Os jogos, até então considerados como um mal menor, torna-se na prática educativa um meio para a aprendizagem de disciplinas (ortografia, gramática), quando jesuítas editam em latim, tratados que forneciam regras, destes jogos recomendando a sua aplicação nos colégios.

Outros precursores como Rabelais, frisaram a importância do lúdico na educação das crianças: "*Ensina-lhes por meio de jogos. Ensina-lhes a afeição à leitura e ao desenho, e até jogos de cartas e fichas servem para o ensino de geometria e da aritmética.*" (Almeida, 1987, p. 17)

Segundo Almeida (1987), muitos outros autores perceberam a importância do lúdico na aprendizagem:

Comêncio (1592-1671) - Resumir o método pelos jogos em três idéias fundamentais - bases da nova didática: naturalidade, intuição e auto-atividade, sendo um método natural que obedece às leis do desenvolvimento da criança ou seja aprende-se com rapidez, facilidade e consistência no seu saber.

Rousseau - Destacou o interesse que a criança sente quando participa de um processo que envolve sua alegria natural.

Pestalozzi (1746-1827) - Já afirmava que a escola é uma verdadeira sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação, são bastantes suficientes para educar as crianças, e o jogo é um fator decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e, fortifica as normas de cooperação.

A teoria froebeliana foi a que determinou os jogos como fatores decisivos na educação da criança, fazendo do jogo uma arte, instrumento admirável para a promoção educativa.

A evolução do jogo como formas diferentes de ocupação ativa é encontrada em Dewey (1859-1952). Assim, segundo este pensador norte-americano citado por Almeida (1987, p. 19): "*O jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança.*"

Então, se o jogo, segundo Dewey faz parte do ambiente natural da criança, uma vez que a adolescência pode ser considerada como um grande jogo, o jovem já se encontra inserido em seu próprio ambiente natural.

Montessori. (1870-1952) Tendo encontrado em Froebel a idéia dos jogos educativos, enfatiza a necessidade desses jogos para a educação de cada um dos sentidos. Portanto, os chamados "*jogos sensoriais*" estão ligados ao seu trabalho.

Ele também enfatizou o uso do jogo e da fantasia para a educação social, em que o melhor uso desta imaginação infantil estaria a serviço da aprendizagem, do mundo real. Aqui, cumpre salientar que de acordo com Montessori o jogo sendo utilizado na aprendizagem do mundo real cumpre o seu papel ao ser utilizado como metodologia na aprendizagem do jovem, dada a necessidade do púbere inserir-se nesse mundo através do que lhe é fornecido como facilitador à entrada ao mundo adulto, real.

O lúdico pode ser etapa indispensável para a aquisição do trabalho. Como Claparède afirma "*não há, contudo, entre jogos e trabalho, a oposição radical que a pedagogia Fraudiana supõe.*" (Almeida, 1987, p. 19)

Assim, meninos e meninas ao começarem a deixar o seu mundo egocêntrico com vistas ao mundo real tende através do lúdico ir adquirindo o conceito de trabalho numa perspectiva de preparação para a vida, pois muitas vezes o adolescente começa a participar do mundo adulto por necessidade econômica de trabalho.

Freud, que partilhava da concepção do jogo como uma espécie de trabalho, referiu-se a um "*trabalho do sonho*" tendo a função adaptativa: "*permite que a pessoa durma, sem ser perturbada por desejos e impulsos que, se conhecidos, acordá-la-iam e causariam sofrimento.*" (Elkind, 1982, p. 205)

O trabalho do sonho, os mecanismos de deslocamentos, condensação e substituição, são também mecanismos de produção de fantasia, assim como o jogo, sendo possível observar os mesmos mecanismos quando as crianças brincam. O trabalho do jogo é, portanto, paralelo do trabalho do sonho.

A identificação freudiana de jogo e de trabalho, é de natureza diferente da identificação de Montessori. Para Montessori a brincadeira era forma que predomina no comportamento infantil. A criança por sua natureza, era um ser do jogo. Assim, a atividade lúdica na concepção Montessoriana, devera ser colocada a serviço da adaptação social.

Freud diferiu de Montessori segundo dois aspectos: as crianças não ficam totalmente dedicadas ao jogo, pois sua funcionalidade depende do princípio da realidade (atingido ao mundo exterior) e princípio do prazer, (adaptação para os instintos de buscar o prazer), não sendo portanto dire-

tamente uma adaptação social. "O jogo na concepção de Freud é por meio através do qual somos capazes de controlar novas forças internas, que ameaçam as relações sociais estabelecidas." (Elkind, 1982, p. 206)

Portanto enquanto Montessori, afirmou que a brincadeira da criança estava subordinada ao trabalho, Freud postulou que era o trabalho da criança que estava a serviço do jogo.

Erikson, discípulo de Freud e Montessori, processou uma integração entre seus mestres:

"O jogo tem uma função muito mais ampla do que para Freud. Não se trata apenas de um escape para os desejos e impulsos perigosos. Pode constituir também um meio, um instrumento simbólico, para enfrentar as assincronias e contradições normais inerentes ao desenvolvimento mental e físico." (Elkind, 1982, p. 207)

Se a brincadeira, tem poderes de curar as crianças que sofrem aos distúrbios emocionais adaptando-as às situações de vida, o jogo não pode ser reduzido apenas a isso, precisa ser encarado como algo que simboliza muitas facetas diferentes do mundo de seu desenvolvimento.

Como surgimento dos jogos de regra, para Piaget, acarreta uma diminuição do egocentrismo e um novo nível de integração social.

É na adolescência que o jogo de regras possibilitará no contexto de vida do adolescente também a diminuição do seu ego e a sala de aula ao proporcionar ao jovem maior integração através da prática lúdica estará também proporcionado a estes jovens e além da aprendizagem formal maior integração social.

Então, ao rever o exame sobre o lúdico na teoria piagetiana observa-se a implicação de ordem educacional.

Para Piaget,

"os jogos, não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar energias, das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual." (Almeida, 1987, p. 19)

Os jogos se tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois quando ela manipula livremente materiais variados, reconstrói, objetos, reinventa as coisas, exigindo uma "adaptação" mais completa. Sendo que esta adaptação deve ser realizada pela infância e irá consistir numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação.

Pela própria evolução interna, os jogos das crianças irão se transformar gradativamente em construções espontâneas entre o jogo e o trabalho.

Assim, Piaget (citado por Almeida, 1987) refere-se à educação lúdica:

"Os métodos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material , conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil." (Almeida, 1987, p. 20)

Percebe-se então, que de Claparède à Piaget torna-se evidente que a atividade lúdica *"é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso indispensáveis à prática educativa."* (Almeida , 1987, p. 20)

Portanto, a educação lúdica ao ganhar novas conotações no decorrer, do tempo, vai evoluindo do sentido de desenvolvimento, estimulação, técnica para um sentido mais político, transformador e libertador.

Assim, ela toma outra forma no conceito de Célestin Freinet com sua definição de *"trabalho-jogo"* em que Paulo Freire, um dos maiores pensadores da educação como prática de liberdade, ao abordar implicitamente em seus estudos o conceito de Freinet, dá ao *"trabalho-jogo"* na educação um novo enfoque político - libertário - a consciência crítica.

Afirmando que o estudo é um trabalho difícil, exigindo disciplina , intelectual que não se ganha senão praticando, Freire dá ao trabalho (ato de estudar) uma significação lúdica, pois ninguém se atraria a uma atividade de séria e penosa. Se não tivesse satisfação, prazer e também predisposição.

Freinet, ao conceber o *"trabalho-jogo"* parece excluir os jogos da atividade educativa formadora.

Convém, portanto analisar o lúdico na aprendizagem segundo a concepção de Freinet, para evitar os perigos que ele antevê na prática, do "jogo na escola".

Celestin Freinet mostrou-se rigorosamente hostil à utilização do lúdico na aprendizagem, contrariamente a outros renovadores da prática educativa. Então, para Freinet (1960):

"...esta pedagogia do jogo é um erro bem à margem, infelizmente da nossa civilização hoje dominada pelo harcice: pela cadeia do trabalho, por um lado, e, por outro, pela fruição passiva, a busca do prazer, qualquer que seja o seu valor moral ou vital... basear-se toda uma pedagogia no jogo é admitir implicitamente que o trabalho é impotente para assegurar a educação das novas gerações." (Ferran, Mariet e Porcher, 1979, p. 72)

Como a existência humana, social é na sua essência constituída e valorizada pelo trabalho e orientada para ele, a utilização do jogo na sala de aula torna-se uma espécie de demissão, fuga da vontade e esforço produzir do educador, levando os alunos a tirarem tanto o prazer do trabalho, como do jogo.

Então, o jogo é facilitador da aprendizagem torna-se inadequado ao objetivo primordial de toda a formação: preparar a criança para a vida pela própria vida.

Os jogos é visto por Freinet como embrutecimento social, como forma do homem esquecerem os problemas e consumista.

É em argumento forte, pois sociologicamente ao jogo foi dado outras funções que não a educativa com apostas; os meios de comunicação (televisão, etc) e atualmente pode-se pensar até no jogo como um "mito" como o jogo de futebol, onde as pessoas esquecem seus próprios problemas para viver o jogo (mitologia do desporto).

Entretanto, por ter a sociedade consumista atribuído aos jogos divirtido de seu papel original, torna-se necessário utilizar-se dele na instituição escolar, através das atividades lúdicas e sua nefasta utilização social, não prova a ineficácia como metodologia pedagógica.

Além disso cumpre salientar que se os jogos exerce influência social nociva, neste caso há necessidade que os educadores preparem seus alunos para lutarem contra eles, mostrando que é possível sentirmos prazer nos jogos, sem entretanto deixar-se dominar por eles.

Freinet critica os jogos educativos, transformado-o em "jogo-baralho". Jogo imposto com características do trabalho imposto transformando, num "jogo-trabalho".

Ele propõe substituir esse jogo por um "trabalho-jogo", motivados, ligado às preocupações e à vida dos alunos.

Assim Freinet declara:

"Se desde cedo, pelo contrário a criança se puder entregar a trabalho-jogo, se toda a sua formação (familiar, escolar, social), toda a sua vida, forem centradas sobre a necessidade desse trabalho-jogo (...), o jogo guardará então para ela o seu valor acidental de substituto ou de descanso, mas é ao trabalho que caberá iluminar a vida, será ele, que lhe dará harmonia e equilíbrio, que suscitará, uma nova concepção das relações sociais." (Ferran Mariet e Porcher, 1979, p. 75)

Segundo os autores Ferran e outros (1979), a condenação de toda a pedagogia do jogo de Freinet parece ambíguo, errônea e pouco convincente inclusive no interior da doutrina.

Esta ambivalência pode ser sentida segundo o que escreveu o próprio Freinet

"preparamos tecnicamente uma escola onde se constrói, onde se edifica, não apenas pelo estudo, mas pelo trabalho, único criador e, à falta de melhor, por certos jogos que são os seus substitutos mais próximos." (Ferran, Mariet e Porcher, 1979, p. 75)

Então segundo opinião dos autores, o jogo não é tão antitético do trabalho como ele quis dar a entender, pois à falta de verdadeira "grande-

za" em situações de trabalho criados pelos alunos, utilizar-se-ã o jogo.

Na frase onde Freinet escreveu que as crianças têm "*necessidade de jogar*", e como necessidade é constitutiva de sua própria personalidade, não se poderá esquecer, iludir, ou contornar essa necessidade em detrimento de outra, se deseja como Freinet, que o ensino se aproxime o mais possível da experiência vivida pelos alunos.

A partir daí, o seu esforço para elaborar a noção de "*trabalho-jogo*" e para instituí-la como prática pedagógica representa uma tentativa de conciliar os contrários e articulá-los entre eles.

A crítica de Freinet erra o alvo porque tenta conciliar os inconciliáveis. Mais vale, para a coerência e eficácia, considerar o jogo apenas como um instrumento pedagógico, utilizável como os outros e melhor que os outros, para atingir os objetivos educativos.

Como podemos observar, pela opinião de vários autores e suas contribuições para elucidar o papel dos jogos e sua utilização no contexto escolar visando a aprendizagem, não deixar dúvidas a posição de poder afirmar que a educação lúdica é por excelência atividade que cumpre o seu papel na aquisição da aprendizagem ao fomentar o interesse dos alunos adolescentes trazendo-os de volta à sala de aula onde a aprendizagem se processará de uma forma prazerosa.

O jogo ao recuperar o interesse pela volta à sala de aula, cumpre o seu papel como metodologia em que o entusiasmo em participar dos jogos, fez com que os jovens sintam prazer em adquirir conhecimento e a escola, neste contexto cumpre também o seu papel ao conseguir com que os jovens, permaneçam nela e não fora dela.

3.4 O Jogo na Sala de Aula

Ao se falar do "*jogo do saber*", automaticamente lembramos da sala de aula e do professor. Entretanto, é um jogo que se pratica em vários locais, em qualquer espaço e sob este prisma podemos considerar toda a sociedade como sendo sala de aula. E desta forma, o jogo tem ou deveria ter um espaço privilegiado para o seu exercício nas salas de aula das escolas.

A abordagem do "jogo do saber" na escola, nos remete à tentativa de recuperar o caráter lúdico no ensino/aprendizagem.

"O jogo, o brinquedo, a brincadeira; provoca o prazer e não tem 'caráter produtivo' em termos materiais." (Marcellino, 1986, p. 50)

Ele vem sendo negado, exatamente por suas características, em nome da "produtividade" da sociedade atual como um todo. Restringe-se à criança por ser indivíduo "improdutivo" e mesmo assim, começa cada vez mais precocemente a ser negado à criança pela preparação para o trabalho da vida futura. Então, ocorre comumente que as atividades lúdicas são permitidas em horários determinados, onde as crianças "fazem o que querem" com hora marcada e muitas vezes ao faltar professora nas classes, as estagiárias entendem o período de recreio por não saber o que fazer dentro da sala de aula.

Observa-se que nas filas para a merenda entre a sala e o refeitório e mesmo na ida aos banheiros ou ao pátio as crianças desfilam uniformemente comandadas, dificultando ou restringindo a vivência da brincadeira, neste contexto, ao procurar eliminar o lúdico cada vez mais cedo da vida infantil, elabora-se uma forma de repressão ao "saber", pois é com o lúdico, brincando que a criança, o adolescente externam o seu saber e assimilar outros saberes.

Ao dar condição ao aluno adolescente vivenciar o lúdico na sala de aula, pelo prazer, pela alegria, pela evasão da vida real e pelo interesse que os jogos provocam é bom salientar que ele não contribui para a alienação, mas sim o contrário:

"O 'jogo do saber', praticado com características lúdicas, é uma alternativa para a denúncia da realidade tal como se apresenta, e, assim sendo, a sala de aula, longe de ser um espaço de alienação, poderia ser encarada como um dos espaços de resistência." (Marcellino, 1986, p. 61)

Essa resistência, percebida na sala de aula, tem apoio na crença equivocada do que o brinquedo, o jogo o lúdico, trazem em si segundo Marcellino (1986), elementos perturbadores da ordem, "levando às atitudes de indisciplina. Ao contrário desta crença generalizada, já afirmava Huizinga o verdadeiro jogo em si cria ordem e é ordem." (Marcellino, 1986, p. 61)

Uma ordem muito mais eficaz por ser aceita pelo grupo e elaborada conjuntamente.

Muitas vezes, dentro da sala de aula, o que se refere é o estabelecimento de regras disciplinares de modo arbitrário: sua exigência de cumprimento sugere ameaças e mesmo punições. Isto poderá levar às reações de conformismo e resistência ou seja, aceitando como forma de adestramento ou alunos considerados "rebeldes" partindo para a indisciplina; havendo variações quanto à fuga pelas conversas paralelas, através de seu mundo imaginativo lúdico. Assim, alunos brincam com os objetos escolares nas carteiras transformando-os em brinquedos imaginativos e segundo opinião de professores "estão no mundo da lua" e outros através de depredação de prédios, como os adolescentes que picham muros da escola.

"Jogar significa colocar algo em jogo, e assim colocar-se em jogo. E muitas vezes o que se observa na sala de aula, até mesmo por insegurança, é que o professor não procede dessa maneira." (Marcellino, 1986, p. 62)

O professor assume nesse momento, uma atitude autoritária, camuflando a situação com algumas tomadas "democráticas", praticando um jogo si sem em que as regras são estabelecidas por ele e imposta a seus alunos como a única a ser aceita ou camuflada. Aí a indisciplina pode se tornar reação contrária ao jogo imposto, em cuja elaboração não participaram e assim poderá ignorar ou simplesmente desrespeitar as regras.

Aqui, cumpre lembrar que os jogos, as regras elaboradas pelos alunos adolescentes, uma vez que eles os criaram tenderão a serem respeitadas pela autoridade e responsabilidade que lhes confere a criação.

Em consequência os jogos, elaborados, modificados, discutidos é manipulados dentro dos vários contextos e dentro dos vários níveis de idade em grupos de meninos e meninas poderão vir a se constituir em metodologia para o seu melhor desempenho escolar.

O surgimento dos "desmancha-prazeres" nos jogos, esclarece Huizinga:

"Abrindo o jogo de modo claro esses alunos recusam-se a jogar, a 'fazer o jogo' do professor, e nada mais fazem do que denunciar

a fragilidade do jogo imposto, quebrando a harmonia." (Marcellino, 1986, p. 62)

Este tipo de aluno é muito comum na adolescência, pelas próprias características de sua estrutura cognitiva, pela criticidade, elaboração de seu mundo e naturalmente alteram o código proposto pela imposição no qual o jogo foi convertido, caracterizando muito mais pela ausência do lúdico na sala de aula do que por sua presença.

Os alunos tipo "*faz de conta*" (dissimuladores), aceitando as regras conformam-se com elas e são mais bem aceitos que os indisciplinados.

Assim eles partem na sala de aula para um jogo próprio, clandestino que se processa, às vezes simultaneamente ao jogo do professor, ao encontrar outros jogadores adolescentes que aderem ao seu jogo.

Por conseguinte, o professor ao exercitar o jogo do poder, outorgado pela instituição, utilizando o espaço da sala de aula que é também um espaço político, atribui-se a si como dano exclusivo do saber, esquecendo-se que ao educar ele também se educa. Tal como afirma Paulo Freire "*que sem a coragem de correr riscos, não existe educador. E jogar significa correr riscos.*" (Marcellino, 1986, p. 63)

No ambiente escolar, a sociedade é valorizada como forma de facilitar a aprendizagem. Então o lúdico é banido como entrave ao saber. Como já foi esclarecido, há neste enfoque a colocação do jogo e a sociedade, campos diametralmente opostos. A não-sociedade do jogo não significa que o jogo não é sério; há muitas formas de jogos extremamente sérios.

O professor, orientador da atividade lúdica na sala de aula, deve tomar cuidado no uso dessas atividades, não mantendo os estudantes permanentemente ocupados, dentro de uma perspectiva moralizante, controladora de comportamentos, não se trata também de instrumentalizar o jogo dentro de uma perspectiva "*utilitálista*", como feito em treinamentos de empresas, mas deve-se valorizar o lúdico no processo da aprendizagem e não somente como produto final. Assim, o lúdico pode se tornar começo, meio e fim de um processo educativo.

Nesta perspectiva, a busca do ponto de equilíbrio entre disciplina e, prazer, remonta na utilização de jogos na sala de aula envolvendo além de uma aprendizagem prazerosa, o resgate do interesse de jovens adolescentes pela aquisição do conhecimento.

3.5 A Metodologia Lúdica e o Papel do Professor

Há algum tempo a escola, vem se tornando alvo de inúmeras críticas: a evasão, a repetência, o desinteresse por parte dos alunos, a falta de relacionamento, a dominação e o autoritarismo são problemas constantemente , debatidos por todos aqueles que se interessam pela educação.

No entanto, não adianta apenas criticar, é preciso, antes, que se apresente propostas de mudanças reais e convincentes.

Segundo Almeida (1987) problemas como desinteresse, falta de relacionamento, dominação e autoritarismo são mais facilmente superados por professores que saibam participar, isto é, saibam transformar suas aulas em trabalho. Jogo (seriedade, prazer) e até mesmo, segundo palavras deste autor "*manter um relacionamento de irmãos mais velhos*".

Sabe-se também que quando os alunos gostam do professor acabam gostando daquilo que ele ensina e se esforçam cada vez mais para aprender e não decepciona-lo. Quando uma criança sente que é amada e respeitada pelo professor e pela escola, sua permanência nesta escola se fortalece e só uma causa muito forte a faz abandoná-la.

Quando um professor desperta na criança a paixão pelos estudos, ela mesma buscará o conhecimento e fará tudo para corresponder e não decepcionar. Isso ocorre não só com a criança nos níveis da pré-escola, 1º e 2º graus, mas até no nível superior.

Quando a pessoa descobre que a maior e melhor escola é aquela que existe dentro dela mesma, ninguém mais a segura. Ninguém mais precisará dizer a ela para fazer isto ou aquilo. Ela mesma se encarregará de buscar os conhecimentos e as experiências. Isso tudo se resume numa questão: saber despertar, conscientizar, confiar.

A escola de hoje, através de seus educadores, não aprendeu a confiar no aluno. Dá o conhecimento, impõe o saber e o cobra com medo de que os alunos não o dominem.

De modo geral é preciso recuperar o verdadeiro sentido da palavra escola: lugar de alegria, prazer intelectual, satisfação. É preciso antes de tudo repensar a formação dos professores para que reflitam cada vez mais sobre a sua função e adquiram mais competência, não só através do conhecimento teórico mas numa prática que se alimente do desejo de aprender cada vez mais para poder transformar.

Nesse sentido uma formação que inclua uma prática, uma vivência lúdica poderá fornecer ao professor um instrumento de libertação e ao professor um instrumento de libertação e de transformação das condições de ensino atuais, além de possibilitar uma maior interação entre professores e alunos, propiciando um fazer-prático capaz de efetivar e socializar com eficiência o saber.

Formar professores para uma plena e inteira introdução do jogo na escola pede, antes de tudo, que ele seja capaz de abordar o jogo como uma disciplina em si. Para tanto torna-se indispensável fazer destes professores, adultos que saibam jogar. A valorização de habilidades que não as estritamente intelectuais, torna-se necessária.

Para que os professores possam reaprender a jogar com as crianças e com os adolescentes, é indispensável que primeiramente eles passem a observar o jogo da criança de uma maneira diferente. A observação é um dos melhores meios de se conhecer o aluno.

Em geral a observação leva o professor a querer transformar a ação de seus alunos. No entanto, a observação deve ocorrer mais para compreender do que para transformar. O treinamento na observação dos jogos infantis é uma questão de formação permanente.

Outro ponto a considerar é o de que não basta introduzir-se nas bibliotecas das Escolas de Educação um maior número de obras teóricas sobre o jogo, de coletâneas de jogos, etc., para que a questão da formação do professor esteja resolvida. É necessário que se desenvolva nos futuros professores as "*habilidades*" para o jogo.

A formação dos professores deve levar em conta novas aptidões, novas capacidades. Às aptidões intelectuais normalmente requisitadas, é preciso acrescentar o entusiasmo, a criatividade, a alegria de viver, a aptidão para as relações humanas e a abertura de espírito. Dentro, dessas perspectivas é preciso que o professor se torne um indivíduo liberado do desprezo em relação a certos tipos de atividades, livre ao temor do julgamento dos outros. Uma formação baseada na psicossociologia pode, a esse respeito, prestar grandes serviços.

Evidentemente um professor formado dentro desse espírito saberá sem dúvida dar pleno sentido ao desejo de deixar a criança jogar. Saberá que cabe aos educadores associar à sua presença discreta, a busca ativa de direções e de incitações por meio das quais oferecerá aos alunos situações enriquecidas, iniciadoras do jogo.

As disciplinas tradicionais fornecem indicações sobre as aptidões, escolares de cada aluno e mesmo sobre seu poder de esforço voluntário. O jogo o mostra sob uma nova luz. Um aluno medíocre e apagado em aula pode, revelar-se nos jogos como uma pessoa incansável e que, por vezes, exerce, sobre seus colegas uma liderança até então insuspeitada. Esse dinamismo e essa autoridade merecem ser levados em consideração. Provam que esse aluno não é incapaz desde que a forma de atividade que lhe é exigida corresponda a suas motivações. A própria pedagogia pode, tirar partido dessas constatações.

Por outro lado é importante que o professor não se atire a uma prática com insegurança ou desconhecimento. Para que o lúdico possa se tornar uma verdadeira alternativa dentro do processo educativo torna-se necessário que se invista na formação do professor. É preciso que o professor leia, converse, pesquise buscando alternativas variadas, recriando. Quanto mais conhecimento tiver sobre o assunto mais segurança terá na aplicação, e execução das atividades lúdicas, condição esta indispensável ao seu bom êxito.

Os professores dispostos a desenvolver atividades lúdicas em sua prática educativa devem estar atentos a alguns aspectos básicos. Entre eles pode-se citar:

- . Conhecer a natureza do lúdico, para não se deixar enganar pelo falso jogo e pelo modismo. Conhecer os fins mais abrangentes (educação como um todo), os fins mais específicos (concretizar a aprendizagem) e os meios para que isso ocorra.

- . Conhecer profundamente causas e efeitos para possíveis respostas e encaminhamentos.

- . Conhecer as formas adequadas de implementação, considerando: a adaptação na escola, a organização, o planejamento, a execução e a análise, de qualidade.

Segundo Almeida (1987) alguns passos devem ser seguidos pelo professor ao utilizar-se das atividades lúdicas como recurso para desenvolver ou fixar os conteúdos. São eles:

1º) Organização e planejamento

O professor antes de colocar em prática qualquer atividade lúdica,

deverá organizar-se e traçar um plano de trabalho considerando para isso a caracterização dos alunos e do ambiente e a adequação dos objetivos.

Os alunos devem ser considerados quanto a idade, sexo, cultura e nível sócio-econômico. Também os educadores e os recursos materiais necessitam ser avaliados. Dessa forma a consciência, a prática e o interesse dos professores tanto quanto a sala o espaço e os recursos didáticos devem também ser analisados.

Quanto a adequação dos objetivos é importante lembrar que o ato educativo não é uma ação inconsciente espontânea, mas um ato consciente e planejado. Para isso é fundamental que antes de concretizá-lo, definam-se as metas, prioridades, considerando para isso o tipo de pessoa que se deseja formar, o tipo de conhecimento que se deseja transmitir e quais os meios necessários para a concretização.

Nesse sentido é importante distinguir dois aspectos referentes ao lúdico. A educação lúdica que visa à formação da personalidade e que se resume nos seguintes aspectos: aprender a pensar, estimular as faculdades intelectivas, dominar compreensivamente o conhecimento básico por si mesmo, integrar-se na vida social, apropriar-se crítica e criativamente das situações do mundo e equilibrar-se emocionalmente.

O outro aspecto refere-se à atividade lúdica, propriamente dita que se traduz nas técnicas e jogos pedagógicos que auxiliam a concretização, de determinados objetivos específicos: O professor deverá fazer um levantamento de jogos ou técnicas e enquadrá-los no plano escolar para auxiliar os alunos a dominar um conhecimento referente a qualquer área de ensino. Os jogos pedagógicos têm um valor inquestionável e são absolutamente necessários pois auxiliam a incorporação de sistemas abstratos e formais. Até mesmo uma aula expositiva auxiliada por recursos que atraiam a atenção dos alunos é um jogo pedagógico.

Da mesma forma, uma pesquisa, uma entrevista, uma experiência, uma leitura, um debate, um trabalho em grupo, um jogo individual ou em grupo, tendo em vista a busca, o aprofundamento do conhecimento são verdadeiros, "*trabalhos-jogos*".

2º) Preparação e formação dos participantes

Ao se pretender a realização de uma atividade lúdica é importante,, que antes os alunos estejam conscientes e preparados para dela participarem. Preparados no sentido de conhecer as regras e fazer bom uso delas. Nas atividades em que não sejam discutidas as regras, corre-se o risco de instigar a competição e com isso transformar a atividade numa espécie de anti-jogo no qual podem predominar a violência, a transgressão e o subterfúgio.

Do comportamento dos participantes decorre o sucesso do jogo. Há situações em que os próprios alunos podem estabelecer as regras do jogo.

Há outros momentos em que cabe ao professor elaborar e discutir as regras com eles. Nos jogos em grupo, por exemplo, os alunos deverão estar devidamente preparados e imbuídos do espírito de cooperação, a fim de que as atividades lúdicas não se transformem em competição desenfreada e prejudicial. Em relação aos jogos em equipe, é preciso ainda que o professor saiba formar adequadamente as equipes e forneça aos alunos noções básicas de dinâmica de grupo, a fim de que os jogos não se percam por falta de disciplina e coordenação.

Para melhor desempenho das atividades lúdicas, antes de entrar na fase de execução dos jogos, o professor poderá, juntamente com o grupo, levantar as atividades básicas que norteiam o bom comportamento dos participantes.

3º) Execução das atividades lúdicas

A primeira preocupação do professor é explicar minuciosamente os pormenores fazendo com que os participantes interiorizem as explicações. É preciso ter certeza de que entenderam o desenvolvimento do jogo. Ao explicar as regras e o funcionamento, o professor precisa ser claro e objetivo. Para maior clareza, poderá demonstrar o jogo com um pequeno grupo de alunos, a fim de que todos possam ter certeza de seu desenvolvimento.

Mesmo que o professor seja capaz de guardar de cor todo o funcionamento e as regras do jogo, não deve dar-se ao luxo de confiar na memória. Por isso é importante que elabore um roteiro por escrito para que se sinta seguro e não venha a decepcionar os alunos por falta de organização.

No desenvolvimento do jogo, o professor deve transmitir a todos os participantes a sensação de que sabe bem o que está fazendo. Cada palavra ou gesto deve representar entusiasmo e estímulo.

É comum, apesar da prévia preparação, haver erros e confusões na primeira aplicação, mas se isto acontecer, deve-se anotar as falhas, a fim de que numa próxima aplicação não se cometam os mesmos erros.

O bom êxito de toda atividade lúdico-pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor.

4º) Avaliação do resultado da aplicação dos jogos pedagógicos

Os jogos possibilitam ao professor observar o desempenho dos alunos durante o seu desenvolvimento e possibilitam ao próprio aluno participar, do processo de avaliação, avaliando os companheiros e se auto-avaliando. A auto-avaliação torna sua participação mais responsável, ajuda-o a assumir a responsabilidade e a decidir quais os critérios mais importantes para si. No início, o aluno se perde devido ao fato de nunca ter trabalhado com esse sistema, mas aos poucos, ele mesmo vai percebendo que, dia-a-dia, se renova, melhorando cada vez mais.

Os jogos em si, não se constituem em instrumentos de avaliação, mas são estratégias que oferecem ao professor e aos próprios alunos a possibilidade de observarem o rendimento da aprendizagem, as atitudes e a eficiência do próprio trabalho.

Se o professor, após o jogo, somar pontos nas notas dos alunos vencedores e tirar pontos das notas dos vencidos, certamente negará tudo aquilo que fez. Pode criar nos alunos além da competição negativa, subterfúgios, onde tentarão conseguir a qualquer preço o ponto ou a nota de que precisam. Deve, sim, valorizar a participação de todos, atribuir conceitos positivos a todos que participaram.

Para verificar o rendimento da aprendizagem, o nível em que o objetivo foi atingido, o professor poderá lançar mão do instrumento de avaliação mais adequado para esse fim: a observação.

Durante o desenvolvimento dos jogos, o professor procurará observar o desempenho de cada aluno e o seu rendimento. Essas observações devem ser documentadas e registradas numa ficha, a fim de que, no final do mês ou bi

mestre, haja critérios mais objetivos e fidedignos para atribuir o conceito final do aluno. Não há dúvida de que esse instrumento é mais fácil de ser empregado em classes pequenas, onde o professor tem condições de acompanhar o desenvolvimento de cada aluno.

Através da boa observação, durante o funcionamento do jogo, o professor poderá registrar também as atitudes dos alunos, bem como: o espírito de cooperação, o relacionamento, o poder de concentração, a comunicação, o desembaraço. Mediante essas observações, o professor poderá levantar dados de cada aluno, e através desses dados, orientá-lo, conforme suas necessidades, suas aptidões, seus interesses e anseios,

Finalmente, após a aplicação do jogo e a avaliação do resultado, o professor pode analisar e verificar sua eficiência: como procedimento didático, que levou os alunos a concretizarem os objetivos específicos; como meio, que levou os alunos a dominar e a vivenciar determinadas atitudes fundamentais para sua formação; finalmente como meio que levou o professor a analisar, caracterizar e reestruturar seu próprio trabalho.

Em síntese pode-se dizer que a eficiência da educação lúdica, como proposta final ou como instrumentalizadora do saber, dependerá exclusivamente de seus educadores.

"Fazer" educação lúdica significa, antes de tudo, formar professores e especialistas para essa finalidade e segundo o autor citado anteriormente, isso *"é ainda um desafio."*

4 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

4.1 Conclusões

Considerando as idéias aqui expostas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos adolescentes reconhecendo a adolescência como:

Uma fase de muitas transformações físicas, cognitivas, psíquicas e sociais que se caracteriza principalmente pela busca da sua identidade, tornou-se evidente no estudo a necessidade de metodologias de ensino que, ao despertar os interesses desse grupo por atividades que o leve ao resgate o prazer em aprender, lhes proporcione aprendizagens significativas.

Assim, este estudo encontrou no lúdico, uma forma de conseguir este resgate, tendo em vista opinião favorável de vários autores uma vez que os jogos sempre fizeram parte da vida humana e a adolescência em si, parece ser expressão do próprio jogo.

Portanto, ao resgatar a vontade do jovem adolescente em adquirir o conhecimento, o educador reconhece também o valor do lúdico no contexto da aprendizagem.

Pelo fato dos jogos possuírem natureza essencialmente motivadora onde se alia alegria, prazer e o interesse de jogar entre outras características e por sua riqueza potencial de integração do ser, sua eficácia pode ser inegavelmente comparada, já que uma metodologia lúdica para a formação de adolescentes, torna-se relevante na formação de vida futura.

Conclui-se também que a formação do professor para as atividades lúdicas é primordial, para que se efetue a metodologia através de jogos sem que estes percam suas características. É necessário formar professores que saibam jogar. Adolescentes motivados pelo uso de metodologia adequada a seus interesses e características, poderão fazer do espaço da sala de aula rica experiência, onde o prazer e aprendizagem poderão renovar também a escola no seu papel essencial de que possam participar de forma crítica e produtiva nas sociedades às quais estão inseridas

4.2 Sugestões

Após as conclusões do estudo, sugere-se que:

- 1.) A formação de professores a nível de 2º grau enfatize o jogo como experiência lúdica de desenvolvimento das aprendizagens.
- 2.) Sejam criadas nas escolas e em outros espaços educativos, ludotecas.
- 3.) Seja incluída como disciplina no Curso de Pedagogia que trate do lúdico como metodologia a ser aplicada dentro do contexto da aprendizagem do adolescente, promovendo a criação de jogos e brinquedos educativos.
- 4.) Os alunos de Pedagogia e professores ministrarem cursos e seminários periódicos sobre os jogos e sua aplicação nas escolas de 1º e 2º graus, e mesmo na própria universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Tradução de Marialzira Perestrello. Petrópolis: Vozes, 1972.
- 2 ABERASTURY, Arminda & outros. *Adolescência*. Tradução de Ruty Cabral, 4^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- 3 ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação lúdica - técnicas e jogos pedagógicos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- 4 AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D. & HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Tradução de Eva Nick, Heliana de Barros Conde Rodrigues & outros. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- 5 AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., & HANESIAN, Helen. *Psicologia da Aprendizagem*. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- 6 BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança o brinquedo a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1978.
- 7 BIAGGIO, Angela M. Brasil. *Psicologia do desenvolvimento*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- 8 CARVALHO, C. Pezzolo, *Trabalho e escola: uma trajetória de vida*. São Paulo: Perspectivas, 1981.
- 9 CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. Tradução de Gurdo de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.
- 10 DEUTSCH, Helene. *Problemas psicológicos da aprendizagem*. Tradução de Edmond Jorge. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

- 11 ELKIND, David. *Crianças e adolescentes, ensaios interpretativos sobre Jean Piaget*. Tradução de Vera Ribeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- 12 ENRICONE, Delcia Grillo & HERNANDEZ, Ivane Reis Calvo, *Ensino, revisão crítica*. 1. ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- 13 FAW, Terry. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Tradução de Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil, 1981.
- 14 FERRAN, Pierre, MARIET, François & PORCHER, Louis. *Na escola do jogo*. Tradução de Maria da Assunção Santos. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.
- 15 HERNANDEZ, Ivane Reis Calvo. *Planejamento, compromisso com a ação*. In *Ensino, revisão crítica*, 1988.
- 16 HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- 17 LEIF, Joseph E. & BRUNELLE, Lucien. *O jogo pelo jogo - a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- 18 MARCELLINO, Nelson Carvalho. *A sala de aula como espaço para o jogo do saber*. In *Sala de aula - Que espaço é esse ?* Regis Moraes (org.). 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.
- 19 NOVAES, Maria Helena. *Psicologia do ensino - aprendizagem*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1986.
- 20 PATTO, Maria Helena S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Queros, 1982.
- 21 PEREIRA, Flávio A. *Moderna enciclopédia sexual*. 9. ed. São Paulo: Libra, 1970.
- 22 PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim & Paulo Sérgio Lima Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: Fonseca, 1982.
- 23 REZENDE, Antônio Muniz (org.). *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes, 1979.

- 24 ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. Tradução de Edgard Godói, da Matta Machado & Marcio Paulo de Andrade. 1. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- 25 SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1983.
- 26 STONE, L. Joseph, & CHURCH, Joseph. *Infância e adolescência - uma psicologia da pessoa em crescimento*. Tradução de José Francisco Medeiros e outros. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. do professor, 1969.
- 27 TIBA, Içami. *Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsi - cossocial*. Rio de Janeiro: Agora, 1986.