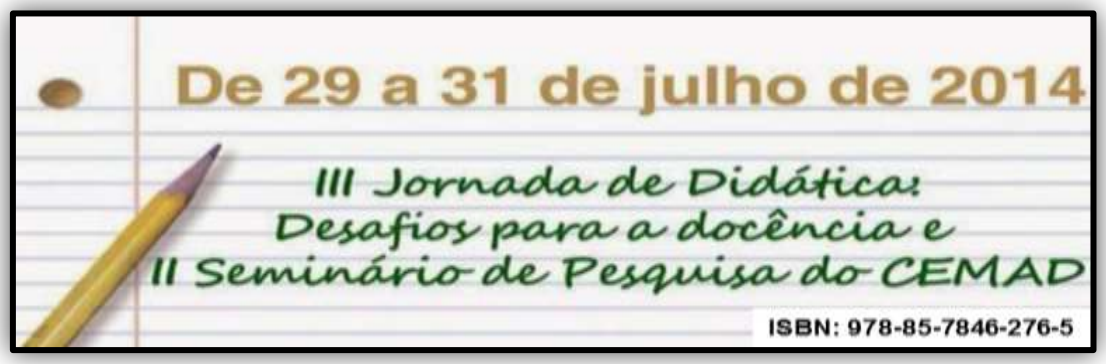

TANGRAM E O JOGO SIMBÓLICO NAS SÉRIES INICIAIS: DESAFIOS, INDAGAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE.

DUARTE, Maiza Batista de Oliveira
tecno_maiza@hotmail.com
Universidade Norte do Paraná

MATEUS, Elaine Cristina
lainecmlessa@hotmail.com
Universidade Estadual de Londrina

Eixo temático:
Didática e Práticas de Ensino na Educação Básica

RESUMO

No âmbito educacional, no cotidiano há situações desafiadoras. Em especial na sociedade contemporânea, é imprescindível que o professor conheça (e saiba utilizar) diferentes instrumentos didáticos pedagógicos, de modo que desafie o aluno, instigando-o a refletir, analisar, levantar hipóteses, (re)construindo a aprendizagem continuamente. Tendo em vista que os jogos têm assumido nas últimas décadas, relevante papel em distintos contextos, sendo foco de estudo, discussão e pesquisas de diversos autores, compartilhamos a presente reflexão, que é de natureza qualitativa, embasada no aporte teórico piagetiano e que se desenvolveu na modalidade de estudo descritivo. Objetiva enfatizar experiências vivenciadas no contexto educacional, identificando os desafios e contribuições propiciados por meio do quebra-cabeça Tangram. Participaram da pesquisa 13 alunos do nosso lócus de pesquisa, uma sala de aula da 1ª série do ensino fundamental, de uma escola municipal no interior do Paraná. Os resultados evidenciam que os jogos simbólicos têm, igualmente, uma importância capital para a produção do conhecimento na escola. O sentido e a necessidade de teoria formulam-se e ganham contexto nos jogos simbólicos. Em outras palavras, as fantasias, os modos deformantes de pensar ou inventar a realidade são uma espécie de prelúdio para as futuras teorizações das crianças na escola primária e mesmo dos futuros cientistas. Pois, assimilando o mundo como pode ou deseja, criando analogias, fazendo invenções, mitificando, o aluno torna-se produtora de linguagens, criadora de convenções.

Palavras- Chave: Jogos simbólicos. Tangram. Séries iniciais.

INTRODUÇÃO

Foco de diversos estudos e pesquisas de diferentes autores, os jogos têm assumido nas últimas décadas um relevante papel em distintos contextos. O jogo simbólico é incontestável para os processos de ensino-aprendizagem, na medida em que os jogos fornecem informações para o aperfeiçoamento de métodos institucionais e inspiram mudanças no comportamento dos que aprendem.

Nesse contexto, enfatizo que os jogos são ferramentas que se utilizadas adequadamente dentro das especificidades de cada contexto podem proporcionar aos alunos oportunidades a fim de que possam construir conhecimentos de diferentes conteúdos e sobre a realidade que os cerca. Os jogos ilustram obstáculos a serem superados, determinados pontos a aprofundar, razões a encontrar, regularidades não-percebidas, ganhos, compensações. Possibilita o desenvolvimento de diversos aspectos do sujeito como o cognitivo, o social, a autonomia, a linguagem, o afetivo, a moral, o psicomotor, a cooperação, a relação inter pares.

Partindo desse pressuposto e tendo como embasamento teórico o aporte piagetiano, surgiu o interesse de aprofundarem estudar acerca da relevância dos jogos e suas contribuições junto aos alunos das séries iniciais, compartilhando informações que são relevantes tanto os alunos cursando a licenciatura e futuramente atuarão, como para aqueles que já atuam no contexto educacional. Contudo, saliento que os apontamentos descritos neste trabalho são indicadores de possíveis caminhos para distintos profissionais e para outras reflexões e pesquisas comumentes.

JOGOS SIMBÓLICOS À LUZ DO APORTE PIAGETIANO

No processo de desenvolvimento humano, o sujeito vivencia diversas experiências que permitem construções contínuas que vão se ampliando, se modificando, se tornando cada vez mais complexas e nas quais atua o simbolismo, a representação e o faz de conta. Por meio de observações e estudos sobre o desenvolvimento humano, Piaget (1961, 1968, 1975, 1978, 1989) pôde descrever características observadas nas representações e

manifestações realizadas pela criança, no jogo simbólico. Desse modo, o autor afirma que o jogo simbólico tem um papel fundamental na formação das estruturas cognitivas, pois

> [...] o símbolo vem-se enxertar no exercício sensório-motor, não suprime este último e, simplesmente, subordina-se-lhe. A maioria dos jogos simbólicos [...] ativa os movimentos e atos complexos. Eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamo-lhes simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos. (PIAGET,1975, p. 147).

Com a aquisição da linguagem, é perceptível que a criança ao longo do desenvolvimento pré-operatório, vivencia cotidianamente sucessivas possibilidades de desenvolver modos de se expressar, especialmente por meio de símbolos lúdicos.

Algo que contribui nesse processo é o fato do sujeito aumentar seu repertório social por meio dos distintos contextos nos quais se relaciona. Tudo isso propicia que as transformações significativas que ocorrem com a criança em todos os aspectos, sejam físicos, cognitivos, afetivos, sociais, sejam cada vez mais complexas. Assim, o sujeito que anteriormente funcionava predominantemente de modo sensório-motor, agora é mais representacional e conceitual.

Nesse contexto, Piaget (1961, 1968, 1975, 1978, 1989) salienta que o jogo simbólico é percebido na criança por volta dos 2 anos de idade. O autor explica que nesse período entre os 2 aos 7 anos de idade, ocorre o desenvolvimento pré-operacional, sendo que a principal demanda do desenvolvimento nesse estágio é a capacidade do sujeito representar distintos eventos, objetos, pessoas, estabelecendo [...] comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma imaginação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante. (PIAGET, 1975, p.146).

Tais situações são propícias para que a criança construa o conhecimento por meio de ações ativas sobre o meio, pois enquanto ela representa os diversos papéis, pensa, age sobre os objetos, imagina, cria, inventa, faz de conta, interpreta ou reproduz papéis, pula, corre, simula, ri, imagina lugares diferentes, desenvolve sua noção de causalidade.

A criança lê o mundo e o representa conforme suas limitações, expõe seus sentimentos, internaliza suas ideias, se relaciona com outras pessoas, estrutura sua concepção de tempo e de espaço. Amplia seu vocabulário, aumentando seu repertório de relações com outras pessoas, lugares e vivência de diferentes sentimentos.

As experiências vividas possibilitam que ela chegue a distintas hipóteses explicativas sobre o vivido e a diferentes resultados conclusivos em suas experimentações, que podem levar a criança a refletir e a se desenvolver continuamente, assimilando e acomodando novos conhecimentos. A esse respeito Cantelli (2000) discorre que

> O aparecimento da representação faz com que a criança comece a resolver os problemas no plano simbólico e não mais puramente prático, e a aquisição da linguagem abre a perspectiva de socialização do pensamento que se manifesta pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. E é à medida que o pensamento é transformado pela natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade em contraste com o caráter prático dos atos da inteligência sensório-motora e da sua busca de êxito ou satisfação (CANTELLI, 2000, p.15).

Nesse período do desenvolvimento humano, Piaget refere-se a utilização de símbolos ou de signos como a *função simbólica* ou a *função semiótica,* que é a capacidade da criança de, por meio da representação, expor um determinado acontecimento, fato ou objeto. Isso propicia que criança se emancipe do momento presente, evocando objetos, pessoas e situações não apreensíveis pelos sentidos, nas distintas formas de se diferenciar do mundo que o cerca (PIAGET 1961, 1968, 1975, 1978, 1989; BIAGGIO 1981; WADSWORTH 1997; CANTELLI 2000; ALENCAR et al 2009; BIRCHAL 2010; GARCIA 2010; MACRI 2010).

Esse é um período definido por Piaget (1989, p.28) como sendo a primeira infância do ser humano, uma fase onde o pensamento da criança se manifesta em especial por duas formas distintas: a primeira é o “[...] pensamento por incorporação ou assimilação pura, cujo egocentrismo exclui, por consequência, toda objetividade”. A segunda forma de pensamento corresponde ao “[...] pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara, assim o pensamento lógico”. O pensamento egocêntrico é definido como jogo simbólico ou jogo da imaginação e imitação. Nas palavras do autor

> [...] estes jogos simbólicos constituem uma atividade real do pensamento, embora essencialmente egocêntrica, ou melhor, duplamente egocêntrica. Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos [...] o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, ma, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu (PIAGET, 1989,p. 28-29).

A esse respeito, Birchal (2010, p.181) afirma que a criança aprende diversas coisas por meio dos jogos simbólicos, pois "[...] simbolizar é aprender a fazer de conta, simular, imaginar, representar algo de diferentes modos, aprender a criar e a recriar o mundo em suas diferentes possibilidades".

Há algumas características que estão presentes no jogo simbólico tais como egocentrismo, raciocínio transformacional, centração, reversibilidade, conservação, classificação e seriação, das quais salientarei algumas especificidades, tendo em vista o quanto são imprescindíveis para o desenvolvimento neste período.

O egocentrismo do pensamento está sempre presente no desenvolvimento cognitivo em seus diversos níveis. Embora no período sensório motor ele seja predominante nas ações, pois a criança não faz sequer distinção entre ela mesma e os objetos, com o avanço das construções neste período, a criança chega a diferenciar-se dos objetos. No período posterior ou pré operatório, o egocentrismo se manifestará na impossibilidade de diferenciar seus próprios pensamentos dos pensamentos das outras pessoas. O egocentrismo é caracterizado pela falta de diferenciação no pensamento e embora presente em todos os períodos do desenvolvimento, ele não é tal como no período anterior, o que explicita um avanço (PIAGET 1961, 1968, 1975, 1978, 1989; BIAGGIO 1981; WADSWORTH 1997; CANTELLI 2000; ALENCAR et al 2009; GARCIA 2010; MACRI 2010).

Uma característica que podemos dizer faltosa (melhor dizendo em processo de construção) neste período é a reversibilidade, que permite que o raciocínio da criança retorne ao ponto de partida. Tanto no período sensório motor como no período pré-operatório, as crianças constroem os conceitos e o conhecimento por meio de suas ações sobre o meio ambiente. Todavia há determinados conceitos ou conhecimentos que não são construídos

diretamente nos exemplos que a criança encontra no seu cotidiano. Desse modo a criança deve inventar (no sentido de construir) a reversibilidade, o que implica ser capaz de refazer mentalmente uma transformação, voltando ao ponto inicial (PIAGET 1961, 1968, 1975, 1978, 1989; WADSWORTH 1997; COUTINHO, MOREIRA 1992; ALENCAR et al 2009).

Em suma, como afirmam Alencar et al (2009, p. 148)

> [...] a reversibilidade operatória permite que a criança desenvolva as noções de classificação, seriação, número, conservação e velocidade, o que pode ser observado quando realizam operações nas quais essas noções lhes são exigidas. De acordo com Piaget, esse tipo de operações forma sistemas e suas propriedades estruturais são definidas pelas características de conjunto. Assim, uma operação não existe de modo isolado, pois ela sempre faz parte de um sistema que a engloba e a torna possível.

Já em relação ao raciocínio transformacional Wadsworth (1997, p.90) explica que a criança operacional concreta pode "[...] resolver problemas que envolvem transformações concretas e tem consciência, bem como compreensão, das relações entre os passos sucessivos".

Quanto à noção de classificação refere-se quando a criança é capaz de estabelecer relação entre a parte para o todo, o que implica, segundo alguns autores em "[...] saber separar coisas, pessoas e ideias em classes ou grupos, segundo algum critério [...] a classificação é uma experiência lógico-matemática realizada a partir de critérios lógicos previamente definidos" (ALENCAR et al, 2009, p. 148).

Há também outros autores que corroboram com esses apontamentos e ainda afirmam que como pensamento da criança está "[...] muito centrado numa única dimensão dos objetos e é irreversível", é comum que a criança acabe relacionando a palavra "papai" com homem e não especificamente a um único homem (COUTINHO, MOREIRA 1992, p. 110).

A capacidade de conservação é outra característica que define o pensamento no estágio das operações concretas, pois agora o sujeito é capaz de "[...] operar logicamente sobre os problemas de conservação e de resolvê-los [...] descentrar, acompanhar transformações e de reverter operações por inversão e por reciprocidade" (WADSWORTH,1997,p.92). Coutinho, Moreira (1992, p.107) enfatizam que "[...] na conservação a criança é

capaz de compreender que alterações nas formas de objetos não resultam em alterações da quantidade, peso, volume, espaço e comprimento".

Outra conduta do sujeito já observável nesse período é a seriação que como assinalam alguns autores, corresponde à capacidade de ordenar elementos, segundo sua grandeza ou decrescente, tamanho, peso ou volume, na qual a reversibilidade se manifesta relaciona os objetos como "maior que" ou "menor que", sendo essa conduta uma ação que pressupõe antecipação e a retroação. (WADSWORTH 1997; COUTINHO, MOREIRA 1992; ALENCAR et al 2009).

Wadsworth (1997) explica que o pensamento da criança nesse período também é caracterizado pela centração. Nas palavras do autor

> As percepções dos fatos tendem a se centrar em um único ou a limitados aspectos perceptuais de um estímulo e não levam em conta todos os traços importantes do mesmo [...] O pensamento operacional concreto não é caracterizado pela centração. Ao contrário, ele se descentra. Descentração é uma das capacidades encontradas no pensamento concreto a qual permite soluções lógicas a problemas concretos (WADSWORTH,1997,p.90).

É imprescindível salientar que as características apresentadas (egocentrismo, raciocínio transformacional, centração, reversibilidade, conservação, classificação e seriação) estão interligadas. A esse respeito Wadsworth (1997, p. 80) enfatiza que "no início, o pensamento pré-operatório é dominado pela presença ou ausência de cada um deles. À medida que o desenvolvimento cognitivo ocorre, estas características gradualmente se integram".

Na integração dessas combinações, a representação é força atuante. Wadsworth (1997) analisa que há distintos tipos de representação que favorecerão a integração dos elementos do sistema cognitivo: a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem falada. Analisa o autor que os mesmos têm grande relevância no desenvolvimento.

A imitação diferida se refere às tentativas da criança imitar as outras pessoas, objetos e eventos que estão distantes há algum tempo. A imitação é uma acomodação e é essencial ao desenvolvimento humano, pois evidencia que a criança "[...] desenvolveu a capacidade de representar

mentalmente (recordar) o comportamento imitado" (WADSWORTH, 1997, p.66).

Outro tipo de representação é o desenho que na infância, muitas vezes se inicia precocemente. No começo, os manuseios inseguros que a criança faz com o lápis, o pincel, etc., resultam nas chamadas garatujas. Entretanto, conforme a criança vai se desenvolvendo durante o período pré-operacional, suas noções de desenho se modificam e se ampliam. No que se refere às imagens mentais são representações internas que as crianças têm de objetos, de experiências que vivenciaram e significaram (PIAGET 1961, 1968, 1975, 1978, 1989; PIAGET E INHELDER 1968; WADSWORTH 1997; ALENCAR et al 2009; BIRCHAL 2010; GARCIA 2010; MACRI 2010).

A linguagem falada também presente desde o início desse período é um aspecto muito relevante, pois a criança passa a se expressar por meio das palavras, das representações. Sua comunicação com os outros e com o mundo a sua volta é mais explícita, pois os sons que ela emite começam a representar objetos, seus desejos e vontades.

A linguagem possibilita que a criança relate fatos que ocorreram no passado, assim como fale das atitudes que estão sendo executadas no momento, ou o que fará no futuro, socializando seus pensamentos e atitudes. Nesse contexto, "[...] com a aquisição da linguagem e dos signos verbais, a criança poderá evocar uma situação passada por meio de um significante qualquer e usar o jogo simbólico, no lugar do jogo de exercício" (BIRCHAL, 2010, p.75).

O jogo simbólico surge representando essa nova estrutura de pensamento e se agrega ao jogo de exercício. Os jogos simbólicos têm como característica o valor analógico. Ou seja, aquilo que a criança assimilou como conteúdo nos jogos de exercício, ela repetirá agora nos jogos simbólicos, porém, de modo mais estruturado, mais elaborado, mais complexo, representativamente.

Piaget (1975) orienta que os jogos simbólicos são simultaneamente sensório-motores e simbólicos, na medida em que o simbolismo se integra aos demais elementos. Nesse contexto, o autor salienta que

> [...] desligado do seu contexto, o esquema simbólico já é suficiente para garantir o primado da representação sobre a ação pura, o que permitirá ao jogo assimilar o mundo exterior ao eu, com meios infinitamente mais poderosos do que os do simples exercício. A partir do esquema simbólico, vemos assim desenhar-se a função que será a do jogo simbólico, em seu todo. (PIAGET, 1975,p.158).

A respeito da importância dos jogos simbólicos, Macedo (1997, p.132) enfatiza que "[...] essas construções realizadas no contexto dos jogos simbólicos e as regularidades adquiridas nos jogos de exercício serão fontes das futuras operações mentais".

Além disso, ocorrem mudanças significativas na criança físicas, cognitivas, sociais, afetivas as quais propiciam que seus atos se modifiquem. Assim o que foi assimilado na estrutura anterior continua presente nas atitudes da criança, porém, agora compõe algo mais complexo que reúne as experiências da criança, o repertório de vivências mais diversificado e permite alterações significativas nas atitudes e nos processos cognitivos.

É um período em que a criança desenvolve a capacidade de representar ou substituir situações, objetos, acontecimentos diversos, que por vezes, a criança vivenciou ou imaginou. A criança ao brincar de representar que está dormindo, tomando banho, escovando os dentes ou os cabelos, ela sente prazer em executar essas atividades.

Tais atitudes por si só não são jogos, todavia, quando a criança as exercita simbolicamente, essas condutas são convertidas em jogos. Nesse sentido Piaget (1975, p.158) explica que

> [...] não é para aprender a lavar-se ou a dormir que a criança assim joga. O que ela procura é, simplesmente, utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si próprio e aos outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe, sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora.

Nessa fase do desenvolvimento humano está presente a assimilação deformante, pois "[...] o símbolo implica a representação de um objeto ausente [...] o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo" (PIAGET, 1975, p.146).

Neste momento do desenvolvimento, predomina na criança a representação simbólica das situações que vivenciou por meio do faz de conta.

Usando sua imaginação, a criança cria, inventa, imagina diversas transformações para os objetos. Ou seja, é apresentado para a criança um determinado objeto, e para essa criança, há tanto de real nesse objeto, como há também um outro objeto que é o imaginário, e entre esses dois objetos, ela faz uma comparação e a junção disso, resulta em uma assimilação deformante do objeto real (PIAGET 1961, 1968, 1975, 1978, 1989; MACEDO 1997; WADSWORTH 1997).

Esse real refere-se tanto à realidade física, como a social, pois a criança atribui determinados significados às suas atitudes quando ela joga. Em diversas atitudes que a criança executa cotidianamente tais como a fantasia, o faz de conta, o mito, aquilo que ela inventa que ela cria, por vezes pode ser a repetição daquilo que a fascina ou que ela escutou diversas vezes, sendo esses atos, expressões da assimilação deformante.

Durante as brincadeiras cotidianas, é comum que a criança repita por analogia aquilo que muitas vezes outras pessoas fizeram com ela ou situações que ela viu outras pessoas fazendo. Por exemplo, quando a criança brinca com a boneca, o que sua mãe fez com ela nos primeiros anos de vida, como trocar as fraldas, dar mamadeira, “nanar”, dar a chupeta, dar banho, alimentar com papinhas, enfim, a criança acaba repetindo aquilo que vivenciou em seu próprio corpo ou observou nas interações das quais participou.

Em diferentes contextos, tais como o cotidiano familiar, convívio social ou espaços educacionais, são diversas as situações nas quais as crianças repetem por meio de suas brincadeiras o que veem na televisão ou que veem o pai fazendo, como jogar futebol, por exemplo. Assim a criança corre com a bola, chuta, imita as outras pessoas, inventa novos movimentos, levanta as mãos, dá risada, com o intuito sempre de se divertir. Nesse contexto, por meio do jogo simbólico, um mesmo objeto vira diversos brinquedos por meio da fantasia e do faz de conta.

Nesse contexto de análise, Macri (2010) salienta que Piaget, com base em suas observações e estudos sobre o desenvolvimento infantil e dando ênfase às distintas estruturas dos símbolos que a criança concebe como instrumentos da assimilação lúdica, explicou a transposição do real no jogo simbólico.

Como afirma Piaget (1975) a simples transposição daquilo que é real, no plano inferior para o plano superior, da invenção é o que a criança faz de seres imaginários que não tem modelo atributivo.

Isso ocorre porque como Piaget (1975) argumenta, tais combinações estão no apogeu das construções simbólicas, de modo que se fundem as séries paralelas de imitação e assimilação. Nessas combinações simbólicas, aquilo que a criança reproduz e prolonga o real, é o símbolo imaginativo, ou seja, um meio de expressão e ampliação. Todavia, nunca um fim em si mesmo (MACRI, 2010).Desse modo, Piaget (1975) enfatiza a importância desses jogos ao longo do desenvolvimento humano, tendo em vista que

> [...] os personagens fictícios que o jogo permite à criança dar-se por seus companheiros só adquirem existência na medida em que servem de ouvintes benévolos ou de espelhos para o eu. A sua invenção supre aquilo que no adulto será o pensamento interior em suas formas residuais egocêntricas (divagação), assim como o monólogo dos sujeitos dessa idade equivale ao que, mais tarde, será a linguagem interior (PIAGET, 1975, p.170).

Macri (2010) ainda salienta que por meio do jogo simbólico, a criança realiza às combinações compensatórias nas quais a assimilação daquilo que é real ocorre por meio da ficção simbólica, sendo perceptível quando a criança inventa possibilidades imaginárias para acatar uma norma ou regra social. Assim, segundo a autora, a criança cria estórias que a auxiliam a encarar o real, de modo que o personagem agirá de “maneira correta” e posteriormente, ela agirá corretamente também.

Exemplifico destacando uma das observações de Piaget (1975, p.172) “[...] J., aos 2;1(7), teve medo de sentar-se numa nova cadeira, à mesa. Depois do almoço, coloca suas bonecas em posições incômodas e diz: *“ Não é nada. Tudo irá bem”* etc., repetindo o que a ela própria fora dito”.

Marcando as formas extremas do simbolismo lúdico, estão as combinações simbólicas antecipatórias. As condutas da criança evidenciam que ela aceita a ordem ou conselho dados por um adulto, porém, antecipa simbolicamente as consequências se desobedecer (PIAGET 1975; MACRI 2010).

A partir dessa fase Piaget (1975, p.175) salienta que os jogos simbólicos começam a declinar, não em número e nem em intensidade afetiva; todavia “[...] ao aproximar-se ainda mais do real, o símbolo acaba perdendo sua deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade”.

Nesta fase do jogo simbólico, Piaget elenca três características: a primeira delas é a ordem relativa das construções lúdicas, a segunda é a preocupação de verossimilhança e a imitação exata do real e a terceira característica é o início do simbolismo coletivo.

Ao argumentar sobre a primeira característica que corresponde à ordem relativa das construções lúdicas, Piaget (1975) discorre que não é fácil avaliar a sequência e ordem na atividade lúdica livre, tendo em vista que nesta fase, a criança passa a realizar combinações simbólicas com ordem e coerência relativas à continuidade de ideias.

A segunda característica nesta fase do jogo simbólico, como argumenta Piaget (1975), é a preocupação de verossimilhança e de imitação exata do real, de modo que as condutas da criança demonstram cada vez mais que a assimilação simbólica passa a ser cada vez menos deformante (PIAGET 1975; MACEDO 1994, 1997; MACRI2010). Por sua vez por meio da reprodução imitativa o símbolo lúdico se aproxima cada vez mais do real.

A terceira característica como assinala Macri (2010) é o início do simbolismo coletivo. É quando a criança faz distinção e ajustamentos de papéis. Isso é explicado por Piaget (1975, p.178) que a princípio, “[...] o jogo não é mais socializado que a linguagem entre as crianças”, o que acaba resultando em “monólogos coletivos”, de modo que as crianças brincam juntas, porém, não em conjunto.

Tratando do evidente declínio do simbolismo, Piaget (1961, 1975, 1978, 1989); Macedo (1997); Wadsworth (1997); Garcia (2010); Macri (2010) analisam que isso ocorre porque a medida que as construções simbólicas ficam cada vez menos deformantes e próximas de sua forma real, o jogo egocêntrico dá lugar ao jogo cooperativo e iniciam-se às regras.

Assim em uma situação de jogo, “[...] é perfeitamente aceitável para crianças desta faixa etária que haja vários ganhadores, sem a obrigatoriedade de uma hierarquia consensual” (GARCIA, 2010.p.55).

Ao discorrer sobre a importância de todo esse processo que o sujeito vivencia no seu desenvolvimento para o âmbito educacional, Macedo (1997, p.132) explica que do ponto de vista funcional, quando a criança está "[...] assimilando o mundo como pode ou deseja, criando analogias, fazendo invenções, mitificando - torna-se produtora de linguagens, criadora de convenções".

TANGRAM: MAIS DE MIL POSSIBILIDADES COM SETE PEÇAS

O Tangram é um quebra-cabeça chinês formado por sete peças (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo). Com essas peças podemos formar várias figuras, utilizando todas elas sem sobrepô-las. Segundo a Enciclopédia do Tangram é possível montar mais de 1700 figuras com as sete peças.

Para participar desta atividade pedagógica, optamos por uma sala com 13 alunos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola municipal, do interior do Paraná.

Levamos uma caixa para sala de aula e questionamos os alunos acerca de suas percepções do que havia lá dentro. Após exporem suas opiniões, abrimos a caixa, retiramos o Tangram desenhado em uma cartolina americana e questionamos as crianças o que era. Entre as respostas, responderam "triângulo, quadrado". Perguntamos se havia na sala de aula formas geométricas idênticas e onde estavam.

Em seguida entregamos para cada aluno um Tangram, contamos a história do quebra-cabeça. Pedimos que cada um criasse seu quebra-cabeça, pintando-o, recortando, explorando, analisando as possibilidades do quebra-cabeça. Posteriormente, cada aluno criou suas figuras por meio do Tangram, apresentando suas criações e interagindo com os demais alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A aplicação da atividade pedagógica Tangram propiciou evidenciar a relevância das atividades pedagógicas propostas no âmbito

educacional, serem expostas de maneira que o aluno participe ativamente das atividades, de modo a interagir e a expor seus conceitos.

Na sociedade atual, há diversos documentos tais como A Constituição brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei federal 11.104 de 21/03/2005 que defendem os direitos das crianças. Contudo, é essencial que mais do que o docente conhecer na teoria o que arrolam estas leis, é imprescindível que as mesmas sejam explicitadas no cotidiano educacional. No artigo 31, da Convenção dos Direitos da Criança, é explícito que

> As brincadeiras são responsáveis não só pelo desenvolvimento das habilidades corporais, mas também da linguagem, imaginação e criatividade. Esta é excitante e prazerosa e oferece oportunidade para explorar problemas e desenvolver soluções. Além disso, as brincadeiras oferecem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades intelectuais como: propor soluções, negociar, fazer estimativas, contabilizar, planejar, comparar e julgar. (Convenção dos Direitos da Criança, p. 10-11).

Desse modo, a atividade realizada com o Tangram, propiciou que os alunos aprendessem de maneira lúdica, sendo protagonista do processo educacional, construindo o conhecimento, interagindo com os outros, exposto seus conceitos. O Tangram é um excelente instrumento pedagógico, pois também estimula a criatividade, a imaginação, a oralidade, a coordenação motora.

No decorrer da atividade, foi perceptível que os alunos representaram, expuseram sua imaginação, criatividade, deixando evidente que os jogos simbólicos ou representações simbólicas auxiliam a criança a aprender distintas maneiras de expressar aquilo que vê, vivencia ou aquilo que ela imagina que poderia ser. Desse modo, o jogo que anteriormente era representado, improvisado e/ou imitado, passa agora ser discutido e preparado antecipadamente (PIAGET 1961;1989;1975; MACEDO 1994,1997; MACEDO, PETTY, PASSOS 2000; ALENCAR et al 2009; BIRCHAL 2010; GARCIA 2010).

Tudo isso permite, de acordo com o autor, que a criança tenha maior aceitação às diversas regras de funcionamento que são impostas por sua família, pela escola, enfim, pela sociedade nos distintos contextos que a criança vivencia. Já do ponto de vista estrutural

> [...] os jogos simbólicos têm, igualmente, uma importância capital para a produção do conhecimento na escola. O sentido e a necessidade de teoria (do esforço humano de explicar as coisas, de dar respostas, ainda que provisórias, às perguntas que nos faz o jogo da vida) formulam-se e ganham contexto nos jogos simbólicos. Em outras palavras, as fantasias, as mitificações, os modos deformantes de pensar ou inventar a realidade são uma espécie de prelúdio para as futuras teorizações das crianças na escola primária e mesmo dos futuros cientistas (MACEDO,1997, p.133).

Tendo em vista que o desenvolvimento humano é algo construído continuamente, pois as estruturas cognitivas se modificam conforme o sujeito faz novas assimilações e acomodações, é perceptível que de maneira mais complexa, nos jogos simbólicos, estão presentes muitas ações que o sujeito executa nos jogos de exercício.

Em suma, os jogos simbólicos quando estimulados adequadamente pelo futuro docente, em seus estágios ou pelo docente, podem auxiliar na aprendizagem, pois possibilitam conviver naturalmente com o desafio, priorizam o avanço do conhecimento dos sujeitos perante situações significativas de aprendizagem, auxiliam no ensino e aprendizagem do conteúdo, propiciando a aquisição de habilidades, viabilizam a ampliação, a flexibilização e a compreensão de conceitos de forma significativa. Desse modo, o presente trabalho é incontestável, tendo em vista a pertinência dos conhecimentos arrolados, que são essenciais tanto na formação como na atuação docente em diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eliana de Sousa; TEIXEIRA, Cristiane de Souza Moura; SILVA, Cleania de Sales; FERRO, Maria da Glória Duarte; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A epistemologia genética de Jean Piaget. In. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes (Orgs.). **Psicologia da educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: UFC, 2009.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 1981.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. MOREIRA, Mércia. Teorias psicológicas dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. In: **Psicologia da Educação Um Estudo Dos Processos Psicológicos De Desenvolvimento E Aprendizagem Humanos, Voltado Para A Educação.** Ênfase nas Abordagens Interacionistas do Psiquismo Humano. _____ Minas Gerais:Lê, 1992.

MACEDO, Lino de. **Ensaios Construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo,1994.

_____. **Quatro cores, senha e dominó:** oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. Psicologia do desenvolvimento e educação infantil. In: **Educação em reflexão:** contribuição teórica, atuação docente e pesquisa. OLIVEIRA, Francismara Neves de; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Londrina: EDUEL, 2010.

MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia. PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2000.

PIAGET,Jean. **A construção do real na criança.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **A epistemologia genética:** Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1976.

_____. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1975.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **Psicologia da inteligência.** 2ª ed. São Paulo: Fundo de Cultura, 1961.

_____. **Seis estudos de psicologia.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIAGET, Jean. INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira; ROSSETTI, Claudia Broetto. Os jogos de regras em uma abordagem piagetiana: o estado da arte e as perspectivas futuras. In: **Jogos, psicologia e educação teoria e pesquisas.** MACEDO, Lino (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

WADSWORTH, B.J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5ªed.: Pioneira,1997.