

# EDUCAÇÃO e ————— TECNOLOGIA



Revista do Instituto Politécnico da Guarda

**"EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA"**  
Revista do Instituto Politécnico da Guarda

Director: João Bento Raimundo

Redacção: Rua Comandante Salvador do Nascimento  
Telef. 21634 6300 GUARDA

Propriedade: Instituto Politécnico da Guarda

Execução Gráfica: Secção de Reprografia do IPG

Depósito Legal Nº 17.891/87

Reprodução total ou parcial proibida

**Nº VI / Fevereiro de 1990**

## **Scientia lucet omnibus**

Com a presente edição, "*Educação e Tecnologia*" entrou no terceiro ano de existência e, simultaneamente, na década de noventa.

Publicação que tem acompanhado e reflectido o crescimento, progressivo, do Instituto Politécnico da Guarda, esta Revista é já hoje a certeza de um desafio ganho em termos editoriais, científicos, pedagógicos e culturais.

Integrada numa das várias vertentes da acção do Instituto Politécnico, "*Educação e Tecnologia*" tem-se afirmado como pólo aglutinador de múltiplas participações e colaborações, algumas oriundas de estabelecimentos de ensino superior inseridos no quadro da cooperação interuniversitária europeia.

Entendemos que este projecto é bem o símbolo da abertura às realidades hodiernas e "forum" de um diálogo multifacetado sob a trave mestra deste Instituto: "*Scientia lucet omnibus*".

Aliás, as modificações resultantes de toda uma dinâmica ao nível económico e social, que se vêm registando no distrito, têm merecido uma particular atenção ao Instituto Politécnico da Guarda.

Como exemplo podemos referir a proposta, já apresentada oficialmente, de novos cursos — de que a região carece — para o próximo ano lectivo, cursos que se vêm juntar ao leque dos já existentes. Por outro lado, há todo um trabalho de organização e implementação de projectos subjacentes às duas Escolas Superiores que integram o I.P.G..

Factor de desenvolvimento regional, o Instituto Politécnico da Guarda tem nesta publicação um alicerce seguro de um vasto trabalho de informação, divulgação e reflexão.

**João Bento Raimundo**

Presidente da C. I. do  
Instituto Politécnico da Guarda

# **JOGO E DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA NOS SISTEMAS FAMILIAR E ESCOLAR**

---

José G. Peres Montelro \*

---

Especialistas das áreas da Antropologia, da Filosofia e da Psicologia do nosso tempo, têm relevado o papel do jogo, no nascimento das culturas humanas, na evolução do pensamento e no desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

É nosso objectivo neste pequeno trabalho, analisar alguns aspectos relativos ao contributo do jogo para o desenvolvimento pessoal da criança, no contexto relacional dos sistemas familiar e escolar.

Assim procuramos inicialmente esclarecer o conceito de jogo e a evolução das diferentes categorias de jogo durante a infância, recorrendo a alguns autores que abordaram esta problemática e que se situam na área da Psicologia do desenvolvimento, tais como: J. Château, H. Wallon, J. Bruner e J. Piaget.

Numa segunda parte consideramos aspectos da actividade lúdica principalmente relacionados com o desenvolvimento psicossocial da criança no interior do sistema familiar, com a importância do jogo no processo de ensino/aprendizagem e com o jogo enquanto meio de comunicação. Apoiamo-nos aqui em autores que recorrem a uma abordagem sistémica no estudo da problemática familiar e escolar.

## **O JOGO: PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO**

O que é o jogo e porquê a criança se dedica a esta actividade com tanto prazer e empenhamento? Como evolui o jogo no

---

\* Assistente da ESEG

decurso do desenvolvimento psicológico da criança? São estas as questões que neste ponto vamos analisar.

O jogo, segundo Chateau, desenvolve na criança as funções latentes psicofisiológicas. O jogo é o centro da infância, não se podendo compreender esta sem a análise daquele. Citando Claparède, aquele mesmo autor refere que "o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. É a única atmosfera em que o seu ser psicológico pode respirar e conseqüentemente pode agir." (CLAPARÈDE cit. por CHATEAU, 1975, p. 16). O jogo infantil apresenta um carácter de seriedade. É uma actividade tão séria que exige por vezes muito esforço na sua realização, desempenhando o papel que o trabalho tem no adulto.

Por sua vez, para Wallon, jogo é lazer opondo-se à actividade séria que é o trabalho. O jogo é autotélico, quer dizer, "os temas que o jogo se propõe não devem ter razão fora de si mesmos. Pode aplicar-se ao jogo a definição que Kant deu da arte: 'uma finalidade sem fim', uma realização que não tende a realizar nada para além de si mesma." (WALLON, 1978, p. 77).

Jerome Bruner considera o jogo infantil como uma actividade muito séria e como um meio poderoso de exploração, de invenção e raramente constituindo uma actividade aleatória ou de acaso. O jogo é ainda para este autor projecção da subjectividade sobre o mundo e fonte de prazer.

A actividade exploratória do mundo levada a cabo pela criança através do jogo, origina nela uma espécie de coragem específica. "O jogo livre dá à criança uma primeira possibilidade, absolutamente determinante para ter coragem de pensar, de falar e talvez de ser verdadeiramente ela própria." (BRUNER, 1986, p. 90). A actividade lúdica caracteriza-se ainda segundo Bruner por uma frouxa articulação entre o fim e os meios. Embora o jogo possa envolver finalidades a atingir e o uso de determinados meios para as alcançar, no entanto estes e aquelas frequentemente mudam no decurso da acção, havendo assim um espaço aberto para a invenção. Orientada pela fantasia, a criança vai mudando os objectivos no decurso do jogo.

O jogo é uma actividade que dá prazer constituindo, não só para a criança mas também para o adulto, um meio de desenvolvimento intelectual. "O jogo é um banco de ensaio, uma estufa quente onde podemos experimentar os meios de combinar o pensamento, a linguagem e o imaginário." (BRUNER, 1986, p. 90).

Relativamente à questão da evolução do jogo ao longo do desenvolvimento infantil, apresentamos muito sumariamente a perspectiva de Jean Piaget, que se insere no quadro da sua teoria da inteligência. Os tipos de jogos que propõe (de exercício, simbólicos e de regras), correspondem respectivamente às formas de inteligência (sensório-motora, representativa pré-operatória e operatória).

No estágio sensório-motor, os diferentes esquemas que integram a estrutura intelectual poderão ser exercidos de modo lúdico, facto que acontece quando saem do contexto adaptativo e utilitário. (Por exemplo, a criança aprendeu a agarrar e a balançar objectos. Ora posteriormente poderá repetir essas acções somente pelo "prazer de ser sua causa").

Este tipo de actividade é designada por jogos de exercício que constituem um simples exercício funcional cuja finalidade é o prazer do próprio funcionamento. O jogo de exercício caracteriza-se ainda pela inexistência de símbolos, ficções e de regras. É a primeira forma de jogo a aparecer no processo de desenvolvimento da criança e que surge desde o segundo subestádio do período sensório-motor. Embora essencialmente sensório-motor, este tipo de jogo poderá envolver funções superiores e verificar-se em qualquer idade, que não só na idade de bebé. É o caso por exemplo da criança de três anos que faz perguntas pelo simples prazer de perguntar, não estando todavia verdadeiramente interessada na resposta ao problema que colocou.

Sensivelmente por volta dos dois anos de idade e com o desenvolvimento da função simbólica, começam a surgir na criança os primeiros jogos simbólicos. De modo sintético vamos esboçar a sua evolução.

A primeira forma de símbolo lúdico, segundo Piaget, é o esquema simbólico, que consiste numa reprodução de um esquema sensório-motor fora do seu contexto e na ausência do seu objectivo habitual. Por exemplo a criança faz de conta que bebe uma chávena de leite nada tendo nas mãos.

Através dos esquemas simbólicos opera-se a transição do jogo de exercício para o jogo simbólico propriamente dito. No esquema simbólico há uma acção do próprio sujeito que é exercida simbólica e não realmente. O símbolo não é aqui uma imagem ou objecto particular, mas a própria conduta. Constatase, porém, já o primado do elemento representativo sobre a mera acção.

Seguidamente e através duma generalização das condutas, há a projecção dos esquemas simbólicos nos objectos novos. Ao princípio a criança imita as suas próprias acções, mas posteriormente e de modo sistemático começa a imitar também as acções de outras pessoas.

Uma outra fase de jogo simbólico, consiste na assimilação simples de um objecto a um outro. (Exemplo: vê uma caixa vazia, agarra-a e fá-la ir e vir dizendo 'carro').

Depois dos três, quatro anos, as combinações simbólicas diversificam-se e tornam-se progressivamente mais complexas com evocação e representação de cenas inteiras da vida quotidiana.

Aos jogos simbólicos sucedem os jogos de regras (que se

verificam na criança, sobretudo a partir dos sete anos). Este tipo de jogos supõem necessariamente a regra e relações de interacção social entre os indivíduos. Os jogos de regras podem ser transmitidos socialmente de geração em geração.

Quanto aos jogos de construção que surgem já no período pré-operatório, mas que se verificam sobretudo no operatório, não definem propriamente uma fase como acontece com o exercício, o símbolo e a regra, mas ocupam "uma posição situada a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação". (PIAGET, 1945, p. 121).

Toda esta evolução dos diferentes tipos de jogo, apresenta um carácter integrativo. Os jogos simbólicos expressam-se em acções sensório-motoras, por sua vez os jogos de regras integram elementos de natureza sensório-motora e pressupõem a imaginação simbólica para se desenvolverem.

As concepções sumariamente expostas acerca do jogo, permitem-nos concluir que:

- o jogo constitui um factor de desenvolvimento psico-fisiológico da criança;
- o jogo é a actividade por excelência a que a criança se dedica no decurso da infância;
- o jogo permite a afirmação das potencialidades e do valor pessoais;
- o jogo é fonte de prazer e um meio de invenção e de exploração do real.

## **JOGO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA RELAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR**

As abordagens tradicionais do jogo, salientaram, entre outros aspectos, a ideia de que através do jogo a criança pode expressar emoções e conflitos intrapsíquicos. Ora interessa também relevar o papel do jogo, como refere Maurizio Andolfi, enquanto "linguagem relacional própria do desenvolvimento infantil ... e como um meio pelo qual crianças e adultos aprendem a adaptar-se e a interagir entre si." (ANDOLFI, 1980, p. 203). Assim, nos sistemas familiar e escolar, o jogo pode constituir um canal importante de comunicação a que os responsáveis pela educação da criança podem recorrer, para alcançar os seus objectivos. Vamos nesta parte considerar esta temática, bem como a do contributo do jogo para o desenvolvimento pessoal da criança no contexto relacional dos sistemas familiar e escolar.

Antes porém parece-nos importante apresentar, ainda que muito resumidamente e para enquadramento do problema, um quadro conceptual relativo ao funcionamento da família e da escola, que nos é proposto respectivamente por MINUCHIN (1979) e EVEQUOZ (1984).

## O Sistema Familiar

Para Minuchin a família deve responder a duas finalidades diferentes: "Uma interna (que) é a protecção psicossocial dos seus membros; a outra, externa (que consiste) no ajustamento a uma cultura e a transmissão dessa cultura." (MINUCHIN, 1979, p. 62).

Nas diferentes culturas a família constitui a 'matriz de identidade' dos membros que a integram. Paradoxalmente, a experiência pessoal humana da identidade envolve os sentimentos de pertença e de separação. Como se cria o sentimento de separação e de individuação? Segundo Minuchin será através da participação do sujeito nos diferentes subsistemas familiares e nos grupos extrafamiliares. Por sua vez o sentido da identidade pessoal, é influenciado pelo sentimento de pertença a uma família específica.

Para além da função interna, a família deve cumprir a sua função externa que é de contribuir com a sua acção educativa, para a adaptação dos seus membros à sociedade e assegurar uma certa continuidade à sua cultura.

Família e sociedade constituem dois fenómenos indissociáveis que sofrem mudanças, transformações no seu evoluir histórico. Daí que a família tenha de se adaptar às circunstâncias históricas.

Para Minuchin, "A estrutura familiar constitui uma rede invisível de necessidades funcionais que organiza o modo como os membros da família interagem. A família é um sistema que funciona segundo padrões transaccionais." (MINUCHIN, 1979, p. 67). A família é um sistema aberto e auto-regulado que se transforma para se poder adaptar às circunstâncias existenciais internas e externas caracterizadas elas próprias também por um devir contínuo.

O sistema familiar poderá englobar vários subsistemas tais como o conjugal, o parental, o fraternal e outros, sendo através deles que a família cumpre as suas funções.

Um bom funcionamento familiar implica clareza de fronteiras, constituindo este facto um indicador que nos permite avaliar esse mesmo funcionamento. Minuchin propõe três tipos de famílias sendo dois disfuncionais: as famílias aglutinadas, que apresentam fronteiras intersistémicas ténues ou difusas; as famílias desligadas, com limites ou fronteiras inadequadamente rígidos e as famílias normais que apresentam limites ou fronteiras claras.

Ao longo do seu ciclo vital, a família vai sofrendo pressões e sendo sujeita a stress internos e externos. As pressões internas resultam das mudanças inerentes ao próprio desenvolvimento dos seus membros e subsistemas. Por sua vez as pressões externas têm a ver com as exigências de adaptação ao mundo sócio-cultural em que a família se encontra inserida.



## **O Sistema Escolar**

Tal como a família, também a comunidade escolar pode ser considerada como um sistema estável/aberto. A escola constitui também uma estrutura ou sistema auto-regulado. Como refere Evequoz, o meio escolar possui um "código que é formado simultaneamente por leis escritas que vão definir as finalidades gerais da escola e sua organização (obrigação de as crianças seguirem a sua escolaridade, estabelecimento dos programas), de tradições (concepção do papel da escola na transmissão dos valores culturais), de mitos (a escola é o trampolim do êxito social, o êxito escolar está ligado à inteligência, etc.)." (EVEQUOZ, 1987, p. 356).

Este código dita as regras do jogo e por isso influencia toda a vida relacional desenvolvida quer no interior da escola, quer nas relações desta com o exterior.

No interior do sistema escolar diferenciam-se vários subsistemas. Na classe, cada comportamento influencia os outros comportamentos e por eles é também influenciado.

## **O Jogo na Relação Familiar e Escolar**

À família compete promover o desenvolvimento psicossocial dos seus membros. Ora como será possível a concretização e a realização desse objectivo? A socialização é considerada pelos teóricos como um processo através do qual os sujeitos são introduzidos de modo progressivo nos diferentes papéis sociais, sejam estes de natureza familiar ou extrafamiliar. Citando Bernstein, Vandenplas-Holper refere: "Os indivíduos conseguem aprender os seus papéis através do processo de comunicação. Um papel social, nesta perspectiva, é uma constelação de significações partilhadas e aprendidas, por intermédio das quais os indivíduos se tornam capazes de estabelecer com outro, formas de interacção estáveis, coerentes e publicamente reconhecidas." (VANDENPLAS-HOLPER, 1979, 1983, p. 85). Ora tais papéis são aprendidos nos subsistemas familiares em que a criança participa, no grupo de companheiros, na escola, etc..

Durante o processo de desenvolvimento da criança, os jogos (quer o jogo simbólico, quer o jogo de regras) constituem sem dúvida situações em que se verifica a "adopção de papel". No jogo simbólico, a criança pode experimentar diferentes papéis, ser o pai, a mãe, a tia, o irmão, etc.. No jogo de regras desempenha um determinado papel e reage ao papel dos outros.

Minuchin considera que "o subsistema fraternal é o primeiro laboratório de vida social no qual as crianças podem fazer a experiência das relações com os seus pares. (...) No mundo da fratria, as crianças aprendem a como negociar, cooperar e

rivalizar." (MINUCHIN, 1979, p. 75 e 76). Pensamos que a actividade lúdica constituirá um campo óptimo, para a concretização dessas aprendizagens.

Quer de uma forma directa na relação quotidiana com os pais, quer de uma forma indirecta no jogo, através da adopção de diferentes papéis, a criança vai-se situando e crescendo, adquirindo e reforçando uma identidade própria. Aos responsáveis mais directos pela educação da criança, neste caso os pais, competirá a criação de um espaço físico e relacional humano onde a actividade lúdica da criança possa ter lugar.

Referimos seguidamente o contributo do jogo no processo de ensino/aprendizagem. Jogo e aprendizagem são duas actividades de grande importância na vida do aluno. A questão que se coloca é a de saber como integrar o jogo e o estudo no processo de aprendizagem. As respostas dadas pela pedagogia a esta questão poderíamos, de modo geral com Amonachvili, classificá-las como segue: "ensinar com a ajuda do jogo e no jogo; alternar o jogo e um trabalho intelectual complexo; excluir simplesmente o jogo de todo o processo de aprendizagem ..." (AMONACHVILI, 1986, p. 92).

Sem dúvida que no sistema escolar tradicional, foi a terceira versão a mais largamente utilizada. A este propósito Piaget escrevia: "Apesar das visões proféticas dos grandes educadores, a pedagogia tradicional sempre considerou o jogo como uma espécie de resíduo mental ou então como uma pseudoactividade, sem significação funcional e mesmo nociva para as crianças, que as desvia dos seus deveres." (PIAGET, 1945, p. 158).

Contudo, se analisarmos a história da pedagogia recente, finais do século XIX e no decurso do nosso século, poderemos constatar o interesse crescente pela pessoa da criança considerada como um ser em desenvolvimento e as tentativas de alguns pedagogos que desenvolveram um esforço no sentido de centrar a educação escolar em torno do jogo. Poderíamos assim referir o Movimento das Escolas Novas e nomes como os de Maria Montessori, Claparède, J. Dewey, Freinet, entre outros. Na opinião de André Michelet (1986), Claparède e Décroly teriam estado na origem de uma das pedagogias mais modernas e a única a integrar realmente o jogo. O método dos centros de interesse permitia introduzir o jogo muito naturalmente na escola.

Felto todavia o balanço, conclui-se que essa experiência lúdica do início do século teve geralmente um carácter excepcional. Se exceptuarmos a educação pré-escolar, onde realmente o jogo parece ter um lugar privilegiado, na escola ele ou está ausente ou então é relegado para segundo plano.

Pensamos, todavia, que o jogo pode favorecer as aprendizagens escolares, não se tratando portanto de realidades

antinómicas. Se a escola pretende desenvolver nos sujeitos que educa, a liberdade, a autonomia, o espírito de iniciativa, o espírito crítico e criativo, parece-nos não poder dispensar o recurso à actividade lúdica que portanto deve acarinhá-la e impulsioná-la. Mais, é sobretudo importante criar uma atmosfera lúdica no conjunto das actividades escolares. Saliente-se no entanto que não existe nenhuma actividade privilegiada que por si mesma seja sempre e automaticamente considerada lúdica. Ao contrário qualquer actividade pode tornar-se lúdica quando abordada com um espírito lúdico, dependendo este menos do jogo e mais do jogador.

Mas se nos situamos numa perspectiva sistémica, cremos poder afirmar que esse espírito lúdico não dependerá exclusivamente do jogador enquanto indivíduo isolado, mas também do comportamento dos outros jogadores (restantes alunos e professor) que com ele interagem.

### **Conclusão**

Aos pais no sistema familiar e aos professores no sistema escolar cabe a tarefa de proporcionar à criança um clima de cooperação, que lhe possibilite um desenvolvimento psicológico equilibrado e uma participação activa e criativa na resolução dos problemas do devir quotidiano. Todos estes aspectos poderão mais facilmente ser concretizados através do recurso à actividade lúdica.

O sucesso ou insucesso do aluno na escola depende em grande parte do modo como está organizada e da maneira como funciona a estrutura relacional da classe, do tipo e da qualidade de transacções desenvolvidas pelos diferentes elementos que intercomunicam num contexto determinado.

Interessa, pois, criar um clima favorecedor de comunicação funcional, sendo esta, do nosso ponto de vista, uma condição indispensável para o êxito na aprendizagem desenvolvida pela criança, para o seu equilíbrio individual e do próprio sistema em que se insere. No estabelecimento dessa comunicação funcional, pensamos que ao jogo pode caber um papel importante. O jogo pode constituir um instrumento favorecedor de comunicação interindividual, ao serviço do educando e do educador.

### **BIBLIOGRAFIA**

- AMONACHVILI, CH. - *Le jeu dans l'activité d'apprentissage des jeunes écoliers. Perspectives*, Vol. XVI, nº 1, 1986.
- ANDOLFI, M. - *A Terapia Familiar*. Lisboa, Vega Lda, 1980.
- BOUSQUET, M. M. - *Théorie et Pratique Ludiques*. Paris, Economica, 1984.
- BRUNER, J. - *Jeu, Pensée et Langage. Perspectives*, Vol. XVI, nº 1, 1986.
- CHATEAU, J. - *A Criança e o Jogo*. Coimbra, Atlantida Editora, 1975.
- EVEQUOZ, G. - *Le Contexte Scolaire et ses Otages*. Paris, ESF, 1984.
- EVEQUOZ, G. - *Analyse systémique des interactions école famille. Bulletin de Psychologie*, Tome XLI, nº 384, 1987.

- MICHELET, A. - L'enseignant devant le jeu. *Perspectives*, Vol. XVI, n°1, 1986.
- MINUCHIN, S. - *Familles en Thérapie*. Paris, Ed. Universitaires, Jean Pierre Delarge, 1979.
- PIAGET, J. - *La Formation du Symbole chez l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé, S. A., 1945.
- RELVAS, A. P. - A família: introdução ao seu estudo numa perspectiva sistémica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, 1982, 307-321.
- VANDENPLAS-HOLPEËR, C. - *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra, Livraria Almedina, 1983.
- WALLON, H. - *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa Edições 70, 1978.