

JOSÉ MILTON DE LIMA

O JOGAR E O APRENDER
NO CONTEXTO EDUCACIONAL:
UMA FALSA DICOTOMIA.

MARÍLIA

2003

JOSÉ MILTON DE LIMA

1410001505



**O JOGAR E O APRENDER NO CONTEXTO EDUCACIONAL:
UMA FALSA DICOTOMIA.**

Tese apresentada à Comissão de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor. Área de concentração: “Ensino na Educação Brasileira”.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Faria de Barros.

MARÍLIA

2003



UN 001137252

Nº cham 371.397
L632j

Nº Tombo 1505

Aquisição D

Preço R\$ 5,00

Data 11/09/2003

Proced. Autor

= Educaç infantil
= Jogos educativos
→ Educaç pr - escolar - jogos
• crianças - atividades lúdicas
• jogos e atividades - Educaç

70807060

246p anexos tab. il

L696j

Lima, José Milton de.

O jogar e o aprender no contexto educacional : uma falsa dicotomia /
José Milton de Lima.- Marília : [s.n.], 2003
246 f.

Tese (doutorado).- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Filosofia e Ciências

Inclui bibliografia

Orientadora: Helena Faria de Barros

1. Educação infantil. 2. Ensino fundamental. 3. Jogo. 4. Brincadeira.
5. Aprendizagem. 6. Desenvolvimento. I. Lima, José Milton de. II.
Título.

CDD (18.ed.) 370.15

JOSÉ MILTON DE LIMA

**O JOGAR E O APRENDER NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA
FALSA DICOTOMIA.**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientadora – Profa. Dra. Helena Faria de Barros
2ª Examinadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Trevizan Zamberlan
3º Examinador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
4ª Examinadora: Profa. Dra. Suely Amaral Mello
5º Examinador: Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni

Marília, 10 de março de 2003.



AGRADECIMENTOS

A Deus, que na sua infinita bondade, concedeu-me saúde, amparo, esperança e confiança num mundo mais justo e mais humano;

À minha orientadora Profa. Helena Faria de Barros, pelo respeito, carinho, paciência e competência com que me orientou na elaboração de mais esta pesquisa;

Aos professores Maria Aparecida Trevisan Zamberlan e Pedro Ângelo Pagni pelas criteriosas e valiosas observações e indicações apresentadas no Exame de Qualificação;

À Márcia, minha amada companheira, aos meus filhos, Beatriz e Gabriel, que deram mais sentido à minha existência, pelo amor, convivência, compreensão, carinho, fundamentais, para que eu pudesse superar mais esta importante etapa profissional e pessoal;

Aos meus pais, José e Onofra, que me deram tudo que podiam e, hoje, podem compartilhar das minhas buscas, incertezas, alegrias e conquistas.

Aos meus irmãos Selma, Célio, Luiz, Elaine, aos meus sobrinhos e a todos os meus familiares que me apoiaram e me incentivaram nesta árdua e importante trajetória.

Aos professores, parceiros de investigação, que com disponibilidade, compromisso e consideração contribuíram com seus conhecimentos, experiências e idéias para a realização deste trabalho-jogo;

Às amigas Stela Miller e Suely Amaral Mello, pelas diversas contribuições solicitadas e prontamente atendidas.

Aos amigos do Departamento de Didática da UNESP de Marília, Dagoberto, Vandei, Sueli Mendonça, Marta, José Carlos, Maria do Rosário, Izaura, Geraldo, Arleta, Íria e aos agregados Neuza, Valéria e Beto Boselli pelas colaborações e enriquecedora e fraterna convivência.

A todos os professores, colegas do Curso de Pós-Graduação e funcionários da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília que colaboraram, de maneira direta ou indireta, para o alcance de mais esta importante etapa da minha vida.

"Já disse que as grandes idéias vêm ao mundo mansamente, como pombas. Talvez, então, se ouvirmos com atenção, escutaremos, em meio ao estrépito de impérios, e nações, um discreto bater de asas, o suave acordar da vida e da esperança. Alguns dirão que tal esperança jaz numa nação; outros, num homem. Eu creio, ao contrário, que ela é despertada, revivificada, alimentada por milhões de indivíduos solitários, cujos atos e trabalho, diariamente, negam as fronteiras e as implicações mais cruas da história. Como resultado, brilha por um breve momento a verdade, sempre ameaçada, de que cada e todo homem, sobre a base de seus próprios sofrimentos e alegrias, constrói para todos." (Albert Camus apud ALVES, 2000, p.13-14)

RESUMO

LIMA, J. M. de. **O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia.** 2003. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, 2003.

A presente pesquisa parte do pressuposto de que está instalada uma falsa dicotomia entre o jogo e o trabalho escolar nas instituições educacionais. As duas atividades são tratadas, no interior das escolas, de modo assimétrico, desigual. Enquanto o trabalho escolar é concebido como o núcleo central do processo ensino-aprendizagem e meio para o desenvolvimento infantil, o jogo, por sua vez, é visto como secundário, prescindível e descartável. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, configurando a sua abordagem numa pesquisa-ação. Foi desenvolvida num contexto de formação continuada, organizada sob a forma de Cursos de Extensão Universitária e contou com a participação de 49 professores da rede pública e particular de ensino que vivenciaram problemas e dificuldades em seu fazer pedagógico e procuraram assimilar as informações mais importantes e aprender cada vez mais sobre a relação entre o jogo, a criança e a educação. O primeiro curso ocorreu no período de 08 de setembro a 27 de outubro de 1998 e foi denominado de “Fundamentação Teórico-Prática para a utilização de Jogos e Atividades Lúdicas na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. O segundo, intitulado de “Fundamentação Teórico-Prática: Contribuições para a superação da dicotomia entre o brincar e o aprender no espaço escolar”, ocorreu no período de 07 de abril a 16 de junho de 1999. O último, denominado: “O brincar no contexto educacional: uma proposta de pesquisa-ação”, ocorreu no período de 15 de setembro a 17 de novembro de 1999. A atividade lúdica foi tratada como fonte de conhecimento, resultante de aprendizagem social e um valioso recurso que promove o desenvolvimento das múltiplas inteligências dos educandos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa propiciou a elaboração de um conjunto de indicativos e suportes teórico-práticos que podem alicerçar a utilização do jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. Finaliza, concluindo, que a utilização do jogo nas instituições educacionais demanda da evolução do conhecimento teórico e prático sobre o fenômeno, da sensibilização e do convencimento dos educadores sobre a importância dessa atividade na formação global dos educandos e da necessidade de garantia de condições materiais, espaciais e temporais para que as crianças possam vivenciar situações lúdicas no cotidiano escolar.

PALAVRAS CHAVES: jogo, brincadeira, inteligência, criança e educação.

RESUMEN

LIMA, J. M. de. **El jugar y el aprender en contexto educacional: una falsa dicotomía**. 2003. 246h. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Filosofía y Ciencias – UNESP – Campus de Marília, 2003.

La presente investigación parte del presupuesto que está instalada una falsa dicotomía entre el juego y el trabajo escolar en las instituciones educacionales. Las dos actividades son tratadas, en el interior de las escuelas, de modo asimétrico, desigual. Mientras el trabajo escolar es concebido como el núcleo central del proceso de enseñanza-aprendizaje y medio para el desarrollo infantil, el juego, por su vez, es visto como secundario, prescindible y descartable. La investigación se caracterizó como cualitativa, configurándose su abordaje en una investigación. Fue desarrollada en un contexto de formación continuada, organizada en forma de Cursos de Extensión Universitaria y contó con la participación de 49 profesores de la red pública y particular de enseñanza que vivenciaron problemas en su hacer pedagógico y buscaron asimilar las informaciones más importantes y aprender a cada vez más sobre la relación entre el juego, el niño y la educación. El primer curso ocurrió en el período del 08 de septiembre al 27 de octubre de 1998 y fue denominado “Fundamentación Teórico-Práctica para la utilización de Juegos y Actividades Lúdicas en la Educación Infantil y en las Series Iniciales de la Enseñanza Fundamental”. El segundo, titulado “Fundamentación Teórico-Práctica: Contribuciones para la superación de la dicotomía entre el brincar y el aprender en el espacio escolar”, ocurrió en el período del 07 de abril al 16 de junio de 1999. El último, titulado “El brincar en el contexto educacional: una propuesta de investigación-acción”, ocurrió en el período del 15 de septiembre al 17 de noviembre de 1999. La actividad lúdica fue tratada como fuente de conocimiento, resultante de aprendizaje social y un precioso recurso que promueve el desarrollo de las múltiples inteligencias de los educandos de Educación Infantil y de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental. La investigación propició la elaboración de un conjunto de indicativos y soportes teórico-prácticos que pueden fundamentar la utilización del juego como recurso pedagógico en el contexto educacional. Finaliza, en conclusión, que la utilización del juego en las instituciones educacionales demanda la evolución del conocimiento teórico y práctico sobre el fenómeno, la sensibilización y el convencimiento de los educadores sobre la importancia de esa actividad en la formación global de los educandos, y de la necesidad de garantía de condiciones materiales, espaciales y temporales para que los niños puedan vivenciar situaciones lúdicas en el cotidiano escolar.

PALABRAS CLAVES: juego, juguete, inteligencia, niños y educación.



ABSTRACT

LIMA, J. M. de Playing and learning in the educational context: a false dichotomy. 2003. 246f. Post-graduation program – Doctorate – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus of Marília – São Paulo – Brazil.

The current research is based on the pretext that there is a false dichotomy between playing and school working in educational institutions. Both activities are meant, inside schools, in an asymmetric way, unequal. While school working is conceived both as a teaching-learning central nucleus process and as an infantile development, playing, in its turn, is seen as something of secondary importance that is dispensable and disposable. The research is considered a qualitative one and its approach is taken as a research-action one. It has been developed in a context of continued educational formation, organized in Courses of Academic Extension. Forty-nine professors from public and private educational institutions took part in this research that experienced problems and difficulties in their pedagogic system. They tried to retain the most important information as well as learn more and more the relation between playing, child and education. The first course happened from September 8th to October 27th, 1998 and it was denominated “Essential Theoretical-Practice in the use of Ludic Plays and Activities in Children’s Education and in the Initial Series of Fundamental Education”. The second course, entitled “Essential Theoretical-Practice: Contribution to overcome dichotomy between playing and learning at school space”, was hold from April 7th to June 16th, 1999. The last one, denominated: “Playing in educational context: a proposal of research-action”, took place from September 15th to November 17th, 1999. The ludic activity was treated as a knowledge source, resulted from social learning and a valuable resource that promotes development of scholar’s multiples intelligence in Child Instruction and in initial series of Fundamental Teaching. The research propitiated the elaboration of a series of indicatives and theoretical-practical support that may lay foundation to the play as a pedagogical resource in the instruction context. At the end it is concluded that the use of playing in educational institutions demands from theoretical and practical knowledge evolution on phenomenon, from tutors’ sensitization and persuasion about the importance of this activity in the overall formation of scholars as well as the need of assuring material, spatial and temporal conditions so that children can live ludic situations in their daily school.

KEY WORDS: playing, intelligence, child and education.



LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Influência das Atividades Lúdicas no Desenvolvimento das Inteligências Múltiplas.....	46
Quadro 02: Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	60
Quadro 03: Registro das Expectativas dos Participantes dos Cursos de Extensão quanto à Proposta de Educação Continuada.....	63
Quadro 04: Plano de Trabalho do Primeiro Curso de Extensão.....	66
Quadro 05: Avaliação geral do primeiro curso de extensão.....	73
Quadro 06: Contribuições do curso para o aprimoramento da prática pedagógica...	74
Quadro 07: Importância do suporte teórico-prático para a compreensão do jogo como recurso pedagógico.....	76
Quadro 08: Influências das atividades lúdicas na formação dos alunos.....	77
Quadro 09: Contribuição do curso para o aprimoramento da instituição educacional.....	80
Quadro 10: Avaliação do trabalho do professor coordenador.....	81
Quadro 11: Sugestões para o aprimoramento do segundo curso de extensão.....	82
Quadro 12: Plano de trabalho do Segundo Curso de Extensão.....	119
Quadro 13: Levantamento dos objetivos educacionais dos professores.....	126
Quadro 14: Locais de realização das atividades lúdicas nas instituições educacionais.....	128
Quadro 15: Papel do jogo no desenvolvimento da criança.....	131
Quadro 16: Entraves para a utilização do lúdico no contexto educacional.....	140
Quadro 17: Avaliação do segundo curso de extensão: conteúdo, metodologia e atividades vivenciadas.....	144
Quadro 18: Contribuições do curso para o aprimoramento da prática educativa ...	146
Quadro 19: A evolução da participação dos alunos nas atividades lúdicas.....	148
Quadro 20: Influência do conteúdo do curso no aprimoramento do trabalho na instituição.....	150
Quadro 21: Sugestões para o terceiro curso de extensão.....	151
Quadro 22: Classificação de jogos de Callois.....	182
Quadro 23: Plano de trabalho do Terceiro Curso de Extensão.....	188
Quadro 24: Avaliação do conteúdo e metodologia do terceiro curso de extensão..	198
Quadro 25: Aspectos apontados como mais relevantes no terceiro curso.....	200
Quadro 26: Contribuições da base teórico-prática do curso para a prática educativa.....	202
Quadro 27: Categorização das conceituações de jogo e brincadeira dadas pelos participantes.....	206
Quadro 28: Categorização das respostas sobre a importância da atividade lúdica com recurso pedagógico.....	211
Quadro 29: A contribuição do jogo no aprimoramento da prática educativa.....	215

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: UMA PROPOSTA DE CONCEITUAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO JOGO.....	18
1.1. Definição e caracterização do jogo	18
1.2. Janela de oportunidades: o jogo como via para o desenvolvimento	39
CAPÍTULO 2: O JOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: VIVÊNCIAS REFLEXÕES	55
2.1. Considerações Gerais sobre o Processo de Formação Continuada	55
2.2. Uma construção teórica do jogo a partir do processo de formação continuada.....	60
2.3. Primeiro Curso de Extensão “Fundamentação Teórico-prática para a Utilização do Jogo e da Brincadeira na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”	65
2.4. Avaliação do primeiro curso de extensão	72
CAPÍTULO 3: O JOGO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	84
3.1. Considerações Gerais sobre a Teoria Histórico Cultural.....	84
3.2. Gênese, Evolução e Características do Jogo na Perspectiva da Teoria Histórico Cultural	87
3.3. O jogo como atividade principal no desenvolvimento da criança.....	96
3.4. O jogo como fonte de desenvolvimento proximal	105
3.5. A importância do jogo no desenvolvimento motor da criança.....	110
CAPÍTULO 4: O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL	116
4.1. Considerações Gerais sobre o Segundo Curso de Extensão.....	116
4.2. Questões respondidas no caderno de “Registro de Atividades”	126
4.3. Avaliação final da segunda etapa da pesquisa.....	144
4.4. Comentário final do pesquisador sobre a segunda etapa da pesquisa.....	153



**CAPÍTULO 5: TIPOS E TENDÊNCIAS DE JOGOS NO CONTEXTO
EDUCACIONAL: UM SUPORTE PARA A SUA UTILIZAÇÃO**

COMO RECURSO PEDAGÓGICO	156
5.1. Tendências de jogo no contexto educacional: raízes e práticas atuais.....	156
5.1.1. Teoria da Recapitulação da espécie	157
5.1.2. Teoria do jogo como pré-exercício	158
5.1.3. Teoria do jogo como gasto de excesso de energia	159
5.2. Tendências atuais de jogo no contexto educacional	160
5.2.1. O jogo na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	165
5.3. As Classificações de Jogos de Wallon, Piaget, Chateau e Callois.....	168
5.3.1. Classificação de jogo segundo Henri Wallon.....	169
5.3.2. Classificação de jogos segundo Jean Chateau.....	170
5.3.3. Classificação de jogo segundo Jean Piaget.....	173
5.3.4. Classificação de jogo de Roger Callois	179

CAPÍTULO 6: O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO:

VIVÊNCIAS E RELATOS.....	186
6.1. Considerações Gerais sobre o Terceiro Curso de Extensão	186
6.2. Desenvolvimento do terceiro curso de extensão.....	189
6.3. Exemplos de atividades anotadas na ficha de observação.....	191
6.4. Avaliação final do terceiro curso de extensão.....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	224
ANEXOS	231

ANEXO 1a: A evolução na criança da prática e da consciência

da regra na visão piagetiana.....	231
-----------------------------------	-----

ANEXO 1b: A importância do jogo e da brincadeira para o

Desenvolvimento motor da criança.....	234
---------------------------------------	-----

ANEXO 2a: Avaliação do primeiro curso de extensão	241
--	------------

ANEXO 2b: Questões selecionadas e respondidas no caderno de registro.....	242
--	------------

ANEXO 2c: Avaliação do segundo curso de extensão.....	243
--	------------

ANEXO 2d: Avaliação do terceiro curso de extensão.....	244
---	------------

ANEXO 2e: Ficha de informações dos participantes	245
---	------------

ANEXO 2f: Ficha de observação.....	246
---	------------

INTRODUÇÃO

A pesquisa “O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia” configura-se como continuação e aprofundamento dos estudos que iniciamos na dissertação de mestrado “Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo” (LIMA, 1995). Essa pesquisa, concluída em 1995, estudou e analisou as possibilidades de utilização do jogo como recurso pedagógico, nas aulas de Educação Física.

No período de elaboração da dissertação, exercíamos a função de Assistente Técnico Pedagógico na Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente e assessorávamos os professores de Educação Física, pertencentes a esse órgão educacional, que trabalhavam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O problema que nos instigou à escolha do tema foi a crise que se instalou na área, quando esses professores foram obrigados a ministrar aulas no Ciclo Básico¹. Essa medida veio no conjunto de outras disposições que regulamentavam, por meio do Decreto Estadual nº 28.170 de 21 de janeiro de 1988, a jornada única discente e docente na rede pública de ensino no Estado de São Paulo.

Os professores de Educação Física alegavam que os cursos de formação inicial não haviam proporcionado suporte, base teórica que os habilitasse a atuar com a faixa etária correspondente e, portanto, não se sentiam preparados para essa nova incumbência. Apesar das reclamações, resistências e ponderações, todos tiveram que completar a sua jornada de trabalho com aulas no Ciclo Básico. Na função de Assistente Pedagógico de Educação Física, tínhamos a responsabilidade de contribuir para a superação desse momento de crise. As dificuldades e as solicitações provindas da prática transformaram-se em fatores decisivos que nos motivaram à elaboração da pesquisa: “Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo”. Estabelecemos como nosso objetivo principal a busca de elementos, na teoria e no trabalho cotidiano de professores, que subsidiassem a construção da prática educativa da Educação Física no Ciclo Básico, tendo o jogo como principal recurso pedagógico.

A partir de 1998, passamos a atuar como professor universitário na Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Campus de Marília – e assumimos a disciplina

¹ Proposta que visava a suprimir a seriação no Ensino Fundamental e implantar ciclos que ampliassem a continuidade do processo de aprendizagem do aluno, superando problemas que se originavam na segmentação e na falta de continuidade do processo de seriação. O primeiro ciclo implantado por esse Decreto transformava as duas primeiras séries do Ensino Fundamental no Ciclo Básico (CB).



“Jogos e Atividades Lúdicas na Educação Infantil”, na Habilitação Magistério para a Educação Infantil. Diferentes aspectos do jogo, tais como, conceituação, características, gênese, evolução, classificação e importância na formação global da criança transformaram-se em elementos inquietadores, que nos impulsionaram para que avançássemos na elucidação de questões relacionadas, principalmente, à prática pedagógica do professor de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, na utilização do jogo como recurso pedagógico.

Julgamos que a ocasião seria uma excelente oportunidade para maior aproximação entre a Universidade e as escolas da Educação Básica, pois, quando atuávamos na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, como PEB II (professor de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio), ou mesmo ao exercer outras funções, como as de Diretor de Escola, Assistente Técnico Pedagógico, percebíamos grande distanciamento entre a Universidade e as escolas da Educação Básica. Verificamos, todavia, que nas poucas vezes que ocorreram eventos de qualidade, envolvendo as escolas e a Universidade, ambas foram beneficiadas. Tal fato nos motivou a criar espaços de formação continuada, que favorecessem a participação de professores da Educação Básica e permitissem, de modo integrado, a consecução das três funções essenciais da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa elegeu como principal problema a dicotomização entre o jogar e o aprender, instalada no contexto educacional e que promove, como consequência, a secundarização do jogo como recurso pedagógico. Esse tipo de atividade é tratado, nas instituições educacionais, como prescindível ou, então, caracteriza-se, simplesmente, como momentos de relaxamento, descanso e desgaste de energia excedente das crianças. A constatação de que o jogo é uma atividade depreciada no contexto educacional não é resultante de uma mera especulação ou uma hipótese desprovida de fundamento; verificamos esse dado nos diferentes trabalhos que realizamos como docente no Curso de Pedagogia, na coordenação de cursos e projetos de Extensão, palestras ministradas nas escolas, encontros e reuniões científicas. Os professores, em geral, alegam, reiteradamente, que os processos de formação inicial ou continuada não os muniram de suporte teórico para a utilização do jogo como recurso pedagógico ou, então, que as escolas não proporcionam condições materiais, espaciais e temporais adequadas para a inserção do jogo como atividade pedagógica.

Deduzimos que só ocorreriam avanços na superação da dicotomia entre o jogar e o aprender, quando o professor se apropriasse de um conjunto de subsídios teóricos e práticos que conseguisse convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Para comprovar tal hipótese, propusemos e

efetuamos ações de formação continuada e de parceria com professores da rede pública e particular de ensino. Cabe ressaltar que participaram dessas ações professores que se mostraram preocupados em aprofundar seus conhecimentos sobre a temática. O compromisso assumido era de cooperação, respeito mútuo, aprimoramento profissional, e não foi estabelecida nenhuma norma, obrigando a continuidade do início até o final do processo.

A referida pesquisa contou, ao todo, com a participação de 49 professores da rede pública e privada de ensino, sendo 39 professores da cidade de Marília e 10 professores de cidades próximas a Marília (Assis, Cafelândia, Cândido Mota, Garça, Lins, Paraguaçu Paulista e Vera Cruz), que se interessaram em partilhar da proposta.

Momentos de estudo e reflexão com os professores foram planejados e distribuídos em módulos semestrais, na forma de cursos de extensão. Em cada um dos três semestres previstos, no período de setembro de 1998 a outubro de 1999, oferecemos um curso de extensão, abordando assuntos relacionados ao tema em estudo. Os três cursos realizados somaram 104 horas, no total, de trabalho coletivo e vimos nessa opção a melhor estratégia para envolver e contar com a participação e a parceria de um número maior de professores, sem invadir o seu espaço de trabalho ou mesmo ficar dependendo da boa vontade de alguns interessados.

Os temas abordados nos cursos não foram definidos de antemão, mas propostos de acordo com as necessidades percebidas e interesses manifestados pelos educadores, além de também considerar o próprio encadeamento do tema. A utilização do jogo como recurso pedagógico, isto é, o contato com a realidade foi mediado pelos professores, e as informações, os dados coletados e analisados foram fundamentais para que nós pudéssemos acompanhar de maneira mais direta o fluxo dos acontecimentos relacionados ao problema estudado, favorecendo o surgimento e a validação de suposições, no decorrer do processo. O pressuposto básico que norteou essa tendência é de que o conhecimento pode ser assimilado e re-elaborado num processo de reflexão - ação - reflexão.

A metodologia adotada na pesquisa caracteriza-se como qualitativa, configurando a sua abordagem numa pesquisa-ação. Optamos por essa tendência, amparado nas justificativas de Thiollent (1988, p. 74-75), para quem esta orientação metodológica oferece condições para que o pesquisador e outros participantes esclareçam problemas da prática educativa relacionados à temática em estudo, tomem consciência, definam objetivos e produzam conhecimentos que contribuam para a transformação e para o aprimoramento das situações estudadas. As experiências e os conhecimentos produzidos, ainda, podem servir de referência para outras situações relacionadas à temática pesquisada.

Sacristán & Gómez (1998, p.101) afirmam que o objetivo de uma investigação educativa não pode se restringir “à produção de conhecimentos para incrementar o corpo teórico do saber pedagógico”; a intencionalidade e o sentido de investigações desta natureza é a transformação e o aperfeiçoamento da prática educativa. Fundamentando-se em Elliot², os autores apontam que o adjetivo qualitativo requer que o próprio processo de investigação e o conhecimento produzido transformem-se em recursos de aprimoramento da realidade estudada, tratada como singular, histórica, em constante mudança e transformação. Essa tendência de pesquisa estabelece como meta estreitar, superar o “vazio entre teoria e prática, investigação e ação”, formar e transformar o conhecimento daqueles que participam da ação. A utilização dos conhecimentos produzidos pelas investigações educativas, em outros contextos, é sempre limitada e mediada: depende da disposição de mudança dos sujeitos e do seu comprometimento com o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, atitudes e comportamentos.

O estudo elaborado, portanto, descreve o processo da pesquisa e aponta idéias relevantes vivenciadas e selecionadas, num contexto de estudo, assimilação, reflexão, experimentação e re-elaboração, que podem servir de referências e indicativos, considerando os seus limites, para a transformação e o aprimoramento de práticas educativas relacionadas ao objeto em estudo.

Esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas: na primeira delas, de caráter exploratório, divulgamos os objetivos da pesquisa, selecionamos os participantes, levantamos suas expectativas e problemas relacionados à utilização do jogo no contexto educacional. As informações coletadas subsidiaram a elaboração da primeira proposta de curso de extensão, que foi desenvolvida, no seu início, com a fundamentação teórico-prática, principalmente, que dispúnhamos sobre o tema, resultante dos nossos estudos, investigações e da prática educativa quando atuávamos como professor de Educação Física da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A segunda etapa foi empregada para aprofundamento bibliográfico e maior delimitação do tema e dos problemas. Nesta etapa, mais dois cursos de extensão foram encaminhados e efetuados. No decorrer desses cursos, surgiram novas necessidades, problemas, questionamentos, acertos, lacunas na bibliografia, que subsidiaram a realização dos cursos seguintes e permitiram que coletássemos e registrássemos informações e conhecimentos relevantes, referentes às dificuldades e facilidades apresentadas pelos

² ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990b.



participantes. A base teórico-prática elaborada servia, também, de orientação para avanços na prática educativa dos participantes da pesquisa.

Ressaltamos que, com isso, procuramos estabelecer, no decorrer de todo o processo, uma relação dialética entre teoria e prática, retratada nos momentos de estudos, reflexões, análises e discussões amparados na bibliografia de apoio e nos relatos das atividades sugeridas e vivenciadas na prática educativa pelos participantes. Os envolvidos na proposta estabeleceram uma relação fundamentada no diálogo e na busca incessante da competência técnico-pedagógica. Houve grande empenho em buscar e produzir informações e conhecimentos, que esclarecessem aspectos do jogo como recurso pedagógico e aprimorassem o trabalho pedagógico dos participantes.

A última etapa se caracterizou pela sistematização e elaboração do relatório final da pesquisa, no qual descrevemos os cursos de extensão e a base teórico-prática construída sobre o tema, resultantes do aprofundamento bibliográfico, do processo de formação continuada, do aproveitamento das experiências e vivências das práticas pedagógicas, tanto do professor coordenador como dos participantes da pesquisa. A realização da pesquisa possibilitou-nos elaborar proposições, análises, reflexões, ampliar a percepção e promover a seleção de indicadores que podem contribuir na superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender. As informações e conhecimentos relacionados e resultantes da trajetória apresentada estão sistematizadas neste trabalho.

Constatamos, no levantamento bibliográfico que fizemos sobre o tema, a escassez de bibliografia que abordasse o jogo como recurso pedagógico. Um outro fator que também foi decisivo para a realização desta pesquisa, na perspectiva adotada, referiu-se à verificação de que as mudanças e a implementação do jogo no contexto educacional têm-se processado de forma muito lenta, apesar de avanços nas produções teóricas, das mais diversas áreas do saber, entre outras, na Antropologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Educação Física, que revelam e acentuam a importância desse tipo de atividade, na formação e no desenvolvimento integral da criança.

Esta pesquisa elegeu, portanto, como principal objetivo, contribuir para a superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender. Estudou e analisou diferentes aspectos do jogo como recurso pedagógico; a fundamentação teórica e os apontamentos apresentados configuram-se como tentativa de contribuir para o avanço da produção científica sobre o tema.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta conceituações e caracterizações do jogo, tomando como referência estudos de



natureza histórica e sociológica sobre o jogo (HUIZINGA, 1990; CALLOIS, 1990 e BROUGÈRE, 1998). Compõe, ainda, este capítulo uma justificativa, na perspectiva da Teoria das Múltiplas Inteligências, que indica o jogo como atividade que influencia no desenvolvimento de todos os tipos de inteligência da criança e que serve de suporte e argumentação para a utilização dessa atividade como recurso pedagógico. O segundo capítulo, amparado na base teórica do primeiro, relata as discussões, reflexões e experiências vivenciadas no primeiro curso de extensão universitária, denominado “Fundamentação Teórico-Prática para a utilização de Jogos e Atividades Lúdicas na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. O terceiro capítulo destaca autores da Teoria Histórico-Cultural, os quais consideram o jogo como “atividade principal” do período pré-escolar e que respondem a uma série de questionamentos sobre tal atividade: gênese, evolução e influências no desenvolvimento humano. O quarto capítulo, apoiado na fundamentação teórica do terceiro capítulo, relata os aspectos mais relevantes da segunda etapa de formação continuada, denominada “Fundamentação Teórico-Prática: contribuições para a superação da dicotomia entre o brincar e o aprender no espaço escolar”. O quinto capítulo está constituído de uma fundamentação teórica, que visa a compreender as diferentes formas de como o jogo é tratado e utilizado no contexto educacional e, também, traz classificações dos jogos na visão de Wallon (s.d.), Piaget (1971), Callois (1990) e Chateau (1987), almejando demonstrar que a utilização do jogo como recurso pedagógico requer a diferenciação dos tipos de jogos e a compreensão da sua evolução. O domínio desses conhecimentos permite ao educador a conveniente adequação dos jogos aos objetivos educacionais e ao nível de desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor do aluno. O sexto capítulo, subsidiado, principalmente, pela base teórica do quinto, retrata a última etapa do processo de formação continuada, denominada “O brincar no contexto educacional: uma proposta de pesquisa-ação”, caracterizada pela predominância dos relatos e troca de experiências entre os participantes, a respeito da utilização do jogo como recurso pedagógico.

Ressaltamos que a opção adotada, na pesquisa, de apresentar, num primeiro momento, um capítulo de fundamentação teórica e logo após outro capítulo que relata os elementos da prática educativa, não significa uma valorização da teoria e uma secundarização da prática, mas sim, que partimos do pressuposto de que avanços na prática ocorrem, de forma mais efetiva, se a vivência, a reflexão e o debate estiverem ancorados num conjunto de saberes, passível de reflexão, questionamento e reelaboração. Afirma Perrenoud (2002, p. 52-53) que

a experiência singular só produz aprendizagem se ela estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade. Sabemos que o conhecimento desenvolve-se em rede, que construímos campos conceituais (VERGNAUD, 1990³, 1994⁴, 1996⁵) mais que conceitos isolados, que a aprendizagem é um valor agregado que depende do capital já investido. [...] O capital de saberes acumulados tem uma dupla função: ele guia e espreita o olhar durante a interação; em seguida, ajuda a ordenar as observações, a relacioná-las a outros elementos do saber, a "teorizar a experiência".

Por último, apresentamos as considerações finais, a título de síntese dos resultados da pesquisa realizada.

³ VERGNAUD G. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, V.10, n° 23, 1990, p.110-170.

⁴ _____. Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schéma et de champ conceptuel, in: Artigue M. et al. (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1994, p.177-191.

⁵ _____. Au fond de l'action, la conceptualisation, In: BARBIER, J.M. (dir.), *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*, Paris: Nathan, 1996, p. 5-20.



CAPÍTULO 1

UMA PROPOSTA DE CONCEITUAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO JOGO

Será o jogo, o brinquedo, uma insanidade? Obviamente, se o julgamento da sanidade estiver determinado pelo sistema dominante. Os valores do brinquedo requerem a abolição do mundo adulto. Pode o jogo ser desprezado só porque é jogado pelos sem-poder? Apenas se você chama de insanidade as tentativas de voar empreendidas por um pássaro de asas feridas. O que é insano não é o seu sofrimento, os seus desajeitados esforços para voar, e sim é insana a mão que lhe partiu as asas. A verdade do jogo se tornará história quando a impotência se converter em poder e o que agora é poder for reduzido à impotência. "A menos que você se torne uma criança, jamais entrará no reino dos céus." A menos que você desista da lógica dominante da presente ordem das coisas e se torne criativo, não viverá para ver o futuro. Estará condenado à extinção (ALVES, 1987, p. 107).

1.1 – Definição e caracterização do jogo

Neste capítulo, estabelecemos uma conceituação de jogo, suas características e justificativas, que revelam a importância desse tipo de atividade no contexto escolar. Tais objetivos, apesar de complexos, são de fundamental importância, pois permitem identificar os limites e as possibilidades do jogo como recurso pedagógico.

Esclarecemos, inicialmente, que, ao propor o jogo como recurso pedagógico, assumimos a posição de que a educação escolar, na sociedade contemporânea, cumpre papel essencial no processo de formação das gerações mais novas. A espécie humana, segundo Leontiev (1978), diferentemente de outras espécies, não fixa biologicamente as aquisições sociais historicamente construídas nem consegue transmiti-las por herança genética; depende da mediação que se dá, principalmente, na transmissão pela geração mais antiga da produção cultural conquistada à geração mais nova. A criança, gradativamente, considerando a qualidade das interferências, amplia os seus conhecimentos e desenvolve capacidades, que possibilitam a tomada de consciência de si e do mundo.

São várias as instâncias mediadoras que determinam a preparação da criança para a vida social, destaque para a família, os meios de comunicação, a igreja, a escola e outros grupos sociais. A escola, para cumprir o seu papel, conta com pessoas especializadas, que se apropriam de determinadas atividades consideradas essenciais para impulsionar o processo de humanização da criança. Nesta pesquisa, defendemos que o jogo é uma dessas



atividades básicas, que deve ser utilizada pelo professor como conteúdo e meio para a estruturação de aprendizagens e para o desenvolvimento global infantil.

A tentativa de compreender e desvelar a “natureza” do jogo, mesmo que de forma provisória, é um primeiro passo que possibilita relacioná-lo com o processo de ensino-aprendizagem e delimitar a sua possível influência como recurso pedagógico, no desenvolvimento das faculdades humanas da criança.

O vocábulo *jogo* é visto como polissêmico, carregado de sentidos, muitos dos quais não conciliáveis e até mesmo contraditórios com a proposta desta pesquisa, que é entendê-lo em seu potencial educativo. Revela-se bastante complexa a tarefa de compreender por que um conjunto de sentidos se configura como jogo, tendo em vista a diversidade de posicionamentos. Entretanto, considerando o objetivo da pesquisa, não é possível dela eximir-se ou buscar subterfúgios.

O termo *jogo* não é abstrato; vários autores, por não concordarem em sua aparente evidência, elaboraram análises e justificativas, de acordo com o contexto em que desenvolveram os seus estudos. Inicialmente, é possível afirmar que não há um único conceito científico estabelecido e definitivo sobre o vocábulo.

A análise histórica, o levantamento de teorias e de propostas que visam a explicar o jogo ou compreendê-lo como elemento da cultura é um caminho fértil para a sua conceituação. Não se trata de impor um ponto de vista, mas de compreender diferentes interpretações do jogo, para eleger proposições que mais se aproximam desta pesquisa. Conceituar e caracterizar o jogo torna-se, portanto, um percurso tão importante na investigação, como classificá-lo, compreender a gênese, a evolução e a sua importância como recurso pedagógico.

Ao consultar o dicionário *Aurélio* (FERREIRA, 1999), percebemos que o jogo é um vocábulo de origem latina “*ludus*” (“jogo”, “escola”) que, posteriormente, foi substituído por “*jocus*” (“gracejo”, “zombaria”). Dentre os significados encontrados, destacamos, num primeiro grupo, as seguintes definições: o jogo como atividade física ou mental, organizada por um sistema de regras que definem perda ou ganho; brinquedo, passatempo, divertimento. Um conjunto de regras que devem ser observadas quando se joga. “Maneira de jogar, uma aposta ou vício”.

Num outro grupo de significados, o jogo é interpretado como uma série de coisas que forma um todo ou uma coleção. Uma conjugação harmoniosa de peças mecânicas, com o fim de movimentar um maquinismo. O conjunto orgânico, num espetáculo teatral, das marcações dos atores, diálogos, jogos de luzes, movimentações de cenários, divisões em

cenas, atos e intervalos, ritmo, atmosfera, jogo de cena, jogo dramático. Refere-se, também, a uma folga excessiva num determinado mecanismo.

Ainda de forma metafórica, o termo é empregado para caracterizar atitudes e comportamentos, entre outros: abrir o jogo - demonstrar uma atitude de franqueza. Esconder o jogo - não deixar transparecer as verdadeiras intenções de um comportamento, uma atitude. Fazer o jogo de - colaborar com o(s) objetivo(s) de, atuando com dissimulação ou sem consciência do que faz. Ter jogo de cintura - ter muito jeito, muita habilidade, para sair de situações difíceis. Jogar limpo - capacidade de aceitar com serenidade e elegância situação difícil ou adversa. Jogo da bolsa - especulação em operações de compra e venda (títulos e mercadorias), que não obriga à entrega do objeto negociado, resolvendo-se apenas com o pagamento da diferença dos preços de cada transação.

O conceito "jogo", conforme o exposto, expressa várias designações, tanto em sentido direto como em sentido metafórico, o que de certa forma confirma a hipótese levantada das características polissêmicas do termo e a exigência em se buscar um caminho para a configuração do objeto de estudo.

Para delimitar a sua conceituação, nesta pesquisa, serão consideradas as concepções de três estudiosos do tema: Huizinga (1990), Callois (1990) e Brougère (1998), que trilham percursos diferentes, na tentativa de definir o fenômeno.

Huizinga (1990) aponta uma única definição sobre o jogo e descreve as suas principais características. Callois (1990), por sua vez, separa os enunciados em dois conjuntos, um de sentido estrito e outro de sentido figurado e, valendo-se das análises dos significados, procura desvelar as suas evidências e seus traços comuns. Por último, Brougère (1998) faz um percurso diferente dos anteriores, ao discordar da possibilidade de uma única definição e também da viabilidade da busca de traços comuns entre as diferentes significações. Para o autor, a compreensão dos significados depende da exploração da linguagem e de seu funcionamento dentro de contextos históricos específicos.

Huizinga (1990) aborda o jogo humano como resultante da cultura, um fenômeno social, considerando essa forma de jogo como a mais elevada. Esclarece, inicialmente, que o jogo não é uma invenção do homem, mas antecede a cultura, que pressupõe a existência da sociedade humana. Ao observar os animais, pode-se constatar que eles também realizam jogos; os cachorros, por exemplo, fazem todo um ritual, eles se convidam para jogar, divertem-se, respeitam as "regras" e não buscam resultados enquanto jogam. Os animais não esperaram que os homens os ensinassem a jogar.

Para o autor, existem no jogo aspectos que não são passíveis de serem explicados logicamente, mas pode-se afirmar que, na sua essência, o jogo apresenta algo que não é material e ultrapassa os limites do reflexo psicológico ou da determinação biológica. A sociedade humana, conclui Huizinga (1990, p.3), não acrescentou nenhuma característica fundamental ao jogo, porém diversificou-o ao longo da sua história.

O jogo é uma atividade que se situa numa esfera superior aos processos estritamente biológicos de alimentação, reprodução e autoconservação. O que o torna importante para o indivíduo e para a sociedade é o sentido que encerra, isto é, a sua capacidade de dar beleza, ornamentar e ampliar a existência humana (HUIZINGA, 1990, p.12).

A essência do jogar, segundo o autor, está no divertimento, na fascinação, na distração, na excitação, na tensão, na alegria e no arrebatamento que o jogo provoca. Existe no jogo um significado que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Huizinga (1990, p.10-16) aponta, entre outros, os seguintes aspectos como fundamentais para caracterizar o jogo: é uma atividade livre e, se for sujeito a ordens, deixa de ser jogo e passa a ser tarefa. O jogo não se situa na vida comum, não está ligado à satisfação imediata das necessidades ou dos desejos, mas interrompe esse mecanismo. A satisfação que causa está relacionada com a própria atividade; portanto, não pode ser imposto por deveres físicos e morais e somente se liga às noções de obrigação e dever moral, quando relacionado ao culto e ao ritual.

Ainda, para o autor, os animais e as crianças brincam porque gostam; para o adulto, no entanto, o jogo não é uma atividade imprescindível, transforma-se em necessidade pelo prazer que proporciona. O jogo é uma evasão da vida real e se distingue da vida comum pelo lugar e duração que ocupa. Os espaços lúdicos são temporários e criados no cerne do mundo habitual. Ligado ao fator tempo, o jogo transforma-se em tradição, pela repetição, e é transmitido de geração a geração, preservando a sua magia. Sua prática acontece dentro de certa ordem e, se o respeito a essa ordem for rompido, ocorre, segundo Huizinga (1990, p. 10-15), a destruição do mundo do jogo. Um elemento que está sempre presente no jogo é a tensão; ela lhe dá um caráter de “incerteza”, de dúvida; quanto mais acirrada for a competição, mais acentuada será a tensão. O jogo permite a formação de grupos, por meio de segredos e disfarces, os quais diferenciam os participantes do restante do mundo.

São estas características que, segundo Huizinga (1990), devem ser observadas numa determinada situação, para caracterizá-la como lúdica. Apesar das

dificuldades em conceituar o jogo, o autor propõe uma definição, sintetizando as principais características do fenômeno.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 1990, p. 33)

Para o autor, o elemento lúdico esteve presente, desde o início da civilização, nos mais diferentes povos, desempenhando um papel extremamente importante, criando cultura e permitindo ao homem desenvolver, em toda a sua plenitude, as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste e clímax. (HUIZINGA, 1990, p.84-85).

Na civilização antiga, o jogo tinha um caráter primário e fazia parte de todos os processos culturais; podia-se visualizá-lo na guerra, no conhecimento, na arte, na música, na poesia, na filosofia, no direito, na religião. A cultura, em suas formas primitivas, era como que "jogada". Mesmo as atividades que supriam as necessidades básicas do indivíduo, por exemplo, a caça e a colheita, assumiam formas lúdicas nas sociedades arcaicas. (HUIZINGA, 1990, p. 54). A partir do século XVIII, com a sedimentação do modo de produção capitalista, essas formas de jogo foram se rarefazendo, sendo substituídas pelo esporte, que incorporou os valores e representações do novo modo de vida que se instalou, voltado para o trabalho, para o privado, para a exacerbação da produção e da competição.

Callois (1990) reconhece a valiosa contribuição de Huizinga ao conceituar o jogo, constatar as suas características e concebê-lo como fenômeno social presente nos diversos processos culturais; todavia, tece críticas ao autor de *Homo Ludens*, por não ter elaborado uma classificação dos jogos.

Ele próprio considera que os jogos são de múltiplos tipos, são encontrados nos mais diversos lugares e em número elevado. Partindo do pressuposto de que o jogo é um elemento primordial no desenvolvimento da civilização e de que o vocábulo não se refere apenas ao conjunto de atividades específicas que nomeia, Callois (1990, p. 9-13) analisa os sentidos estritos e derivados, visando a descobrir o que eles têm de instrutivo e no que contribuem para a compreensão do termo. Apesar da grande diversidade, preocupou-se em verificar uma evidência comum na palavra *jogo*.

Descreve Callois que o jogo, no sentido estrito, evoca, por igual, as idéias de "facilidade, risco ou habilidade". Convida os interessados a um clima de descontração, diversão, alegria, distração. Opõe-se ao caráter sério da vida, do trabalho, da produção e da

obrigação. É considerado, em razão disso, uma atividade frívola. O jogo não busca, segundo o autor, nenhum bem, nenhum valor, nenhuma obra. Mesmo as loterias, as apostas, os jogos a dinheiro não produzem riqueza; apenas a movimentam. É uma atividade eminentemente gratuita e este é o aspecto que o torna desacreditado. Tal fator, aliás, é bastante paradoxal, pois, enquanto aplicados estudiosos, historiadores, psicólogos, procuram demonstrar a presença do jogo nas mais altas manifestações culturais e sua importância para o desenvolvimento global dos indivíduos, outros, todavia, enxergam-no como uma atividade menor, secundária, descartável e prescindível.

O vocábulo *jogo* é utilizado também para designar “[...] a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma atividade ou a um funcionamento de um complexo”. Quando se fala em jogo de xadrez, refere-se igualmente ao conjunto de peças necessárias para jogá-lo. Um elemento a menos ou a mais pode desequilibrar toda a atividade. Da mesma forma, pode-se dizer de um jogo de velas: um conjunto de peças de uma embarcação ou carro. Essas noções transmitem a idéia de “totalidade fechada, completa, imutável de início, concebida para funcionar sem outra intervenção exterior que não seja a energia que lhe dá movimento [...]”. O vocábulo, por outro lado, designa um estilo ou uma característica original de um músico, comediante ou intérprete, que, mesmo estando preso ao texto ou à partitura, permanece livre para a sua própria manifestação. Constata Callois (1990, p. 10-11), desse grupo de significados, que o vocábulo *jogo* combina, em si, as idéias de limite, liberdade e invenção.

Os sentidos de fazer um bom jogo, jogar com trunfo, mostrar ou esconder o jogo estão vinculados aos jogos que envolvem os elementos sorte e destreza. As expressões jogar forte, jogar a carreira, pôr a vida em jogo pressupõem a avaliação de situações de risco, uma comparação entre os recursos disponíveis e os resultados possíveis. Muitas situações associadas ao risco são dominadas pelo acaso, sem qualquer possibilidade de controle por parte do jogador. A fortuna ou a desgraça depende, segundo Callois (1990, p. 11), de uma cartada favorável ou desastrada. O termo expressa, portanto, a idéia de risco, perigo, perda ou ganho, a dependência do sucesso à sorte e à habilidade.

A palavra *jogo* transmite também “uma idéia de amplitude, facilidade de movimentos”, uma certa liberdade, porém não excessiva. O jogo de uma engrenagem, de uma roda expressa uma certa liberdade, programada, calculada, que, em excesso, prejudica ou mesmo enlouquece o funcionamento do mecanismo. (CALLOIS, 1990, p. 12).

Todo jogo, segundo o autor, é um sistema de regras que define o que é e o que não é jogo, o permitido e o proibido. Normas, quando violadas, maculam, interferem e até



mesmo interrompem o jogo. O único fator que obriga um participante a se submeter à regra é a sua vontade de jogar: não há nenhum tipo de sanção externa ou oficial que possa impor-lhe tal situação. A ordem estável, estabelecida por restrições e aceita voluntariamente, pode ser rompida e então regressa pura e simplesmente ao estado inicial, natural e comum. Os sentidos expressos pelo termo sugerem que o jogo foi incorporando aos seus significados a evolução da sociedade humana, cuja anarquia natural dos primórdios foi substituída pelo universo regado e controlado da civilização. (CALLOIS, 1990, p. 12).

Callois concorda com Huizinga quanto ao importante papel do jogo como meio de expressão e de produção cultural, nos diferentes domínios do conhecimento, da arte, do direito, da política, da estética e da guerra. Os jogos de competição conduziram ao desporto; os jogos de imitação e de ilusão prefiguram as religiões e os espetáculos. A influência do jogo na cultura e desta no jogo é evidente e não deixa de ser impressionante. As repercussões do jogo alcançam, igualmente, o aspecto individual e, segundo o autor, não são menores; estudos psicológicos reconhecem a contribuição significativa do jogo no desenvolvimento e na auto-afirmação da personalidade.

Jogos de força, de destreza, de cálculo são exercícios e diversão. Tornam o corpo mais vigoroso, mais dócil e mais resistente, a vista mais aguda, o tato mais sutil, o espírito mais metódico e mais engenhoso. Cada jogo reforça e estimula qualquer capacidade física ou intelectual. Através do prazer e da obstinação, torna fácil o que antes era difícil e extenuante. (CALLOIS, 1990, p. 15-16).

O jogo, para Callois (1990, p. 16), não é uma aprendizagem para o trabalho, nem prepara para uma profissão definida. O menino que brinca de papéis ou imita um avião, uma locomotiva ou um carro, não se prepara de forma alguma para tornar-se um piloto, um condutor ou um mecânico; nem a menina que brinca de casinha se transformará numa cozinheira. Não muda nada lançar mais forte um disco de metal, ou atirar incessantemente uma bola com uma raquete, porém, talvez seja vantajoso ter músculos potentes e reflexos rápidos. O aspecto marcante do jogo é que ele introduz o indivíduo na vida, aumentando-lhe a competência para superar os obstáculos e as dificuldades.

O sujeito nas situações lúdicas empenha-se em ganhar, utiliza plenamente todos os seus recursos e se submete às normas contratadas. As situações de disputa exigem cortesia, confiança e respeito. A derrota, o azar, a fatalidade devem ser aceitos sem cólera e sem desespero. Quem não aprende a perder, a se controlar e a dominar os seus impulsos e sentimentos, cai logo no descrédito. O jogador que não permanece atento, que perde a concentração ou não domina a sua ansiedade pode pôr tudo a perder. No jogo, nada está definitivamente perdido e outras oportunidades surgem, permitindo ao jogador a superação

dos entraves e a sua recuperação. Ganhar e perder são faces de uma mesma moeda: se hoje a vitória reluz, o amanhã pode trazer a derrota. É princípio do jogo aprender a aceitar a derrota como um contratempo e a vitória sem vaidade. Saber vencer é tão importante como saber perder. O jogo, segundo Callois (1990, p. 16-17), é uma escola de aprendizagem ativa e árdua e um terreno fértil para trabalhar certos costumes e valores sociais, e praticar atos de civilização, fazendo recuar a "mesquinhhez, a cobiça e o ódio".

O jogo mobiliza as diversas vantagens que cada pessoa pode ter recebido do acaso, o seu melhor zelo, a implacável e inalienável sorte, a audácia de arriscar e a prudência de calcular, a capacidade de conjugar estas diferentes espécies de jogo, que também o é e em termos superiores, de uma mais ampla complexidade, visto ser a arte de associar de forma útil às forças indiferentemente dispostas. (CALLOIS 1990, p. 16-17).

O jogo não é uma atividade primária, pois quem está com fome não tem ânimo para jogar. O jogo supõe tempo livre e ócio. Na verdade, ninguém é obrigado a começar ou a permanecer jogando. Por sustentar-se no prazer que desperta, a participação na situação fica à mercê do tédio, da satisfação ou da modificação do estado de humor. Diferente do trabalho e da ciência, que estão preocupados com a produção e com a capitalização dos seus resultados, tendo em vista a transformação do mundo, o jogo não visa a produzir nada e, até mesmo, constitui a sua essência a anulação dos próprios resultados. O jogador escolhe as suas próprias dificuldades, isola-as no contexto lúdico e as conseqüências, igualmente ideais, são a satisfação ou a decepção. (CALLOIS, 1990, p. 16-17).

Conclui o autor que o jogo se fundamenta essencialmente no prazer do indivíduo em superar obstáculos arbitrários, quase fictícios, feitos à sua medida e por ele aceitos. A realidade, por sua vez, não apresenta essa configuração. São essas características que retratam, segundo o autor, "o principal defeito do jogo" e são, por outro lado, essenciais, pois sem elas o jogo "ficaria também desprovido da sua fecundidade". (CALLOIS, 1990, p. 18).

Ao apresentar as variadas e ricas acepções sobre o jogo, Callois (1990) amplia a análise de Huizinga e aponta que não existe o jogo em si, mas são as disposições psicológicas do indivíduo que outorgam sentido e significado a esse tipo de atividade.

Tomando como base os traços destacados, o autor aponta as seguintes pistas que podem levar à definição de uma situação como jogo:

Livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;

Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;

Incerta, pois o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado previamente definido, e ainda é necessário a existência de um espaço de criação ao jogador;

Improdutiva: não gera nem bens, nem riqueza, nem elementos novos de nenhuma espécie; e salvo alteração de propriedade no interior do círculo de jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;

Regulamentada: sujeito a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;

Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal. (CALLOIS, 1990, p. 29-30).

Brougère (1998) distingue-se de Huizinga e Callois, primeiro, por não acreditar na possibilidade de se conseguir delimitar o jogo usando uma única definição e, segundo, por considerar inviável a tentativa de buscar aspectos comuns nas diferentes acepções. O autor considera que o jogo é uma elaboração da linguagem usada como recurso para expressar, levantar hipóteses e interpretar determinadas situações e objetos. Não é uma verdade natural, mas surge como representação condicionada por contextos socioculturais. Carrega, no seu cerne, contradições, cargas objetivas e simbólicas nem sempre fáceis de se distinguir. Serve também como instrumento para moldar, manipular a realidade, atendendo a necessidades e interesses específicos.

Brougère (1998, p. 21), fundamentado em Wittgenstein⁶, ressalta que a linguagem não pode revelar nada por si mesma. Ela é dependente do seu contexto de utilização e deve ser analisada com base nas formas de vida que lhe dão sentido. Um mesmo termo pode apresentar diversas significações, as quais podem tratar, de acordo com os seus usos e contextos, de realidades comuns ou mesmo distintas e irreconciliáveis.

O autor aponta como caminho para a compreensão do conceito a exploração da linguagem e de seu funcionamento. Tal procedimento permite reunir indícios e pistas que possibilitam a explicitação das representações associadas à palavra estudada. Esse caminho contribui, também, para a compreensão dos porquês do termo para designar situações, coisas e atividades tão diferentes. O que pode, por exemplo, levar pessoas a usarem o mesmo vocábulo para tratar de atividades tão distintas: um gato empurrando uma bola, peões brancos e pretos num tabuleiro, uma partida de futebol, uma criança brincando de boneca ou mesmo uma engrenagem com folga.

O autor defende a impossibilidade de limitar o conceito “jogo” a uma única definição. A tentativa de delimitação do termo seria refutada pela experiência. Não há regras

⁶ WITTGENSTEIN, L. *Remarques mêlées* (1977), tr. fr. Mauvezin, T.E.R., 1984.

específicas, em definitivo, que prescrevem o uso dessa palavra; a cada passo para defini-la, novas imprecisões surgem, dificultando o estabelecimento de um sentido único. A cada dia é possível constatar o surgimento de novas maneiras de utilização do termo *jogo*. O conceito em separado, analisado de forma abstrata, sem considerar o contexto no qual está inserido, pode levar a equívocos e imprecisões. Não há, portanto, uma constituição definitiva, única, sem equívocos. (BROUGÈRE, 1998, p. 22).

Baseando-se em Hagège⁷, Brougère (1998, p. 16) afirma que as línguas não são instrumentos de descoberta da verdade. Os indivíduos e as sociedades utilizam-nas para criar enunciados que respondem às necessidades de expressão, de representação de uma circunstância em particular. Basta apenas que certas regras de construção sejam respeitadas.

O emprego do termo, portanto, destaca Brougère (1998, p. 14), não é um ato solitário; retrata uma categoria veiculada pela linguagem, fornecida pela sociedade e utilizada como instrumento cultural. Situações diretas e metafóricas são designadas como jogo; pode-se falar de um jogo de futebol ou de um jogo de engrenagens. Até mesmo a decisão de considerar uma situação como direta ou metafórica é simplista e arbitrária, tendo em vista a falta de regras para tal categorização.

Como ponto de partida e sem buscar uma definição mais rigorosa, Brougère (1998, p.14-16) reconhece três situações como jogo. Em primeiro plano, a participação de seres numa determinada situação interpretada como jogo, qualquer que seja a sua definição. Em segundo, uma estrutura com regras pré-estabelecidas que existe independente dos jogadores, por exemplo, um jogo de futebol, de bocha, de amarelinha. Por último, um conjunto de objetos que são usados para jogar, por exemplo, o tabuleiro e as peças de um jogo de xadrez ou de damas.

Para o autor, o segundo e o terceiro nível de expressão oferecem menos obstáculos de percepção, todavia, o primeiro nível é bem mais complexo de se reconhecer, pois requer uma interpretação de uma dada situação. Levanta todo o problema colocado sobre o uso legítimo do termo, a dificuldade de configurá-lo como tal. O enunciado não surge de forma abstrata, mas é um expediente da língua criado com finalidades práticas e utilizado como um recurso de expressão, numa circunstância peculiar. O que vai, portanto, determinar se uma atividade é jogo é a imagem estabelecida dentro de um contexto sociocultural. (BROUGÈRE, 1998, p. 17).

⁷ HAGÈGE, C. *L'homme de parole* - Contribution linguistique aux sciences humaines (1985), Paris, Gallimard, col. Folio, 1986, p.112.

A noção de jogo não é uma elaboração resultante de uma ciência ou de uma língua em particular, mas se configura no uso cotidiano e social da linguagem. Pressupõe interpretações, imagens e projeções sociais sobre a realidade externa. São os adultos que batizam como "jogo" certas atividades infantis; antes mesmo que a criança domine o termo, tais designações são internalizadas e incorporadas. A consciência de jogar pressupõe uma aprendizagem lingüística resultante de contatos sociais e interlocuções, que se iniciam desde os primeiros meses da existência da criança.

Wallon⁸ afirma que

a língua é um mecanismo de socialização. A criança aprende o que pode ou não dizer em sua língua. O mundo que ela descobre é então dividido em categorias e os signos são por ela solidariamente organizados. Nesta medida, a língua modela a representação. Todos levam menos em consideração o que a língua não nomeia. O pensamento trabalha sobre e a partir da linguagem. Ela herda uma situação de fato. (apud BROUGÈRE, 1998, p. 17).

Conclui Brougère (1998) que o emprego de um vocábulo não é um ato isolado, solitário, mas é resultante da influência do contexto de um grupo social para o qual o termo faz sentido. Ao invés de propor uma definição sobre o jogo, o autor percorre o uso do vocábulo em determinados contextos socioculturais; interpreta as diferentes conotações reveladas pelas ciências e pelo uso do termo no cotidiano, optando pela elaboração de paradigmas⁹, em vez de propor teorias sobre o jogo.

Tomando como referências os contextos socioculturais que se estendem do século IV a. C. até o início do século XVIII, Brougère (1998) configura o conjunto das análises sobre o jogo, num paradigma, denominado de **paradigma antigo** (grifo nosso). O jogo, considerando o tratamento dado pelos estudiosos, pelas várias áreas do conhecimento e o seu uso no cotidiano, é concebido de forma acessória ou negativa. Ao interpretar as diferentes representações, o autor constata elementos que retratam o jogo como fútil, frívolo e, muitas vezes, até mesmo como algo nefasto. Nesse contexto, o jogo só tem valor se de alguma forma contribuir para o trabalho ou para o estudo, submetendo-se às atividades sérias e tornando-se um meio de relaxamento, recreação ou recuperação das forças empregadas na produção e no utilitário. Sua utilização precisa ser limitada e controlada, sem excessos.

⁸ WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*, 1968. Paris: Armand Collin, 1981, p. 58.

⁹ Kuhn (1994, apud MORAES, 1997, p. 31) explica que paradigma não se refere apenas a uma teoria, mas significa uma "constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica", ou seja, uma estrutura formada por diferentes teorias e que possibilita a elaboração de novas teorias ou novas explicações da realidade.

A posição de Aristóteles, segundo Brougère (1998, p. 28), enquadra-se nessa perspectiva tradicional. Assegura o filósofo¹⁰ que

não é portanto no jogo que consiste a felicidade. De fato, seria estranho que o fim do homem fosse o jogo, e que se devesse ter incômodos e dificuldades durante toda a vida a fim de poder se divertir! [...] Divertir-se para ter uma vida séria [...] eis, parece, a regra a seguir. O jogo é efetivamente uma espécie de relaxamento, pelo fato de que temos necessidade de descanso. O relaxamento não é, pois, um fim, visto que só ocorre graças à atividade. E a vida feliz parece ser aquela que está de acordo com a virtude; ora, uma vida virtuosa não existe sem um sério esforço e não consiste em um mero jogo. (apud BROUGÈRE, 1998, p. 28).

O jogo, para Aristóteles, não se justifica por si só, é uma atividade acessória e, ao mesmo tempo, oposta ao trabalho. A felicidade não está no jogo, mas na vida virtuosa conseguida por meio do esforço diligente. O jogo, segundo o filósofo, é um relaxamento, um divertimento que descansa e resgata o homem para as atividades sérias.

No século XIII, São Tomás de Aquino, influenciado pela visão aristotélica, introduziu essa forma de conceber o jogo no pensamento cristão. "Procuramos o repouso do espírito através dos jogos, seja em palavras, seja em ações. Portanto, é permitido ao homem sábio e virtuoso propiciar-se esses relaxamentos algumas vezes"¹¹ (apud BROUGÈRE, 1998, p. 28). O jogo, para o filósofo, tinha validade na medida em que contribuísse para a recuperação da energia do indivíduo, resgatando-o para continuar enfrentando os desafios do mundo do estudo e do trabalho.

A presença marcante dos jogos de azar e de apostas, no contexto sociocultural dos séculos XVII e XVIII, é um fator que colabora para estabelecer uma visão negativa de jogo. Entendiam os moralistas e pedagogos da época que uma atividade que provocava desgraças, ilusões, impelia o vício e atitudes inconseqüentes não podia, sem restrições, ser incorporada ao processo educacional. Cabia, ao educador, a responsabilidade de selecionar as atividades adequadas e apropriadas, considerando os seus objetivos.

A representação de criança que vigorava, nesse período histórico, também contribuiu para reforçar a visão negativa do jogo. A criança, concebida como um adulto em miniatura, tinha como única alternativa a superação das mazelas da infância. O jogo, por estar próximo e incorporar valores do mundo infantil, entre outros, a espontaneidade, a liberdade, a imaginação, a não produtividade, era visto também como uma atividade fútil, de menor valor. O que determinava, na época, a qualidade ou a importância das coisas era o referencial do mundo adulto. A visão negativa ou acessória do jogo é sustentada, portanto, pelo pensamento

¹⁰ ARISTÓTELES. *Política*, VIII, 3, 1337b34, 138 a1, trad. Fr., Paris, Vrin, 1959, p.557.

¹¹ AQUINO, T. de. *Somme théologique*, II, questão 168, trad. Fr., Paris, Belin, t.5, 1852, p.461.

filosófico exposto, pelo caráter nefasto dos jogos de aposta e pela visão de criança como adulto em miniatura.

O paradigma tradicional incorpora, na sua evolução, uma outra tendência que advoga o jogo como um meio de ensino. Quintiliano¹², representante dessa vertente, segundo Brougère (1998, p. 55), concebe o jogo como um recurso para seduzir a criança, visando a encorajá-la e animá-la para a aquisição de conhecimentos. O jogo não é confiável, enquanto tal, pois não tem valor educativo em si mesmo; como um chamariz, porém, cumpre o seu papel, ao atrair a criança e fazê-la trabalhar sem perceber. As informações transmitidas por meio do jogo devem levar em conta a idade e o interesse da criança. O jogo é usado, nessa perspectiva, para atrair a criança, já que ela ainda não consegue compreender a importância dos estudos para a sua vida. Um exemplo dessa tendência foi a indicação de Quintiliano para o emprego de letras em formatos de doces e bolachas, com o objetivo de motivar a criança para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa última tendência do paradigma antigo, que defende o jogo como um meio de aprendizagem, contribui progressivamente para que outros estudiosos – psicólogos e pedagogos – demonstrassem interesse pelo tema e estreitassem ainda mais a relação entre o jogo e a criança.

Antes da manifestação de um novo paradigma, Brougère (1998) analisa um período chamado de transitório e ressalta que a concepção de jogo está em estreita relação com a representação de criança dos diferentes períodos históricos. Até o século XVIII, conforme destacamos, a representação predominante de criança era negativa; o pensamento cristão associava este ser, marcado pelo pecado original, ao mal. A pedagogia da época, portanto, não podia fundamentar-se na natureza infantil, pois o modelo a ser seguido era o do adulto que superou a fragilidade e a fraqueza da natureza infantil. O educador vigilante corrigia e sujeitava a criança às regras e às virtudes do adulto. Educar, nessa visão, segundo Brougère (1998, p. 59), significa não compactuar com o mundo e as manifestações espontâneas da criança.

No contexto histórico do século XVIII, dominado pela representação negativa de criança, duas posições antagônicas começam a se confrontar e a disputar espaço. De um lado, a visão racional, que concebe a criança como um ser de instinto mau, voltado para o prazer imediato, para a desordem e que precisa ser dominado pelo avanço da razão e da

¹² QUINTILIANO. *Des institutions oratoires*, trad. Fr. Paris, Belles-lettres, 1975, I, 1, 20. A obra deste orador latino, que viveu no primeiro século depois de Cristo, está constituída de tratados de oratória, teoria educacional, crítica literária e ensinamentos morais, tendo exercido grande influência no Renascimento.



submissão às regras. Por outro lado, a noção de criança como um ser sentimental, frágil, desprotegido, necessitado de cuidados, produz uma imagem que seduz, atrai e cativa o adulto. A valorização ou desvalorização da criança é orientada por um ou outro ponto de vista. O modo de ver norteado pela razão deprecia a infância, no entanto, quando fundamentado no sentimento, na imaginação e na espontaneidade, a valoriza.

A revolução do pensamento romântico¹³ assume essa última tendência e promove uma nova maneira de conceber a criança e, conseqüentemente, o jogo e a educação. O movimento opõe-se aos pressupostos de tendências do Iluminismo, que valorizavam a razão, a objetividade e a ciência. O mundo, na nova perspectiva, passa a ser concebido como muito mais complexo do que propunha o pensamento anterior. Outros elementos, entre os quais o sentimento, a intuição, a poesia, as lendas, os contos, o romance, o arcaico, o povo, o primitivo e o popular, passam a ser enfatizados e se sobrepõem ao racionalismo. Também a criança, que está vinculada ao primitivo, ao popular, ao espontâneo e à imaginação, cresce em valorização. Hoffman¹⁴ (apud BROUGÈRE, 1998, p. 72) utiliza um dos seus personagens, Arlind, para retratar as transformações no período:

Tínhamos antigamente uma fé simples e piedosa. Reconhecíamos não apenas a existência de um Além, mas também a insuficiência de nossos sentidos; veio o século das Luzes que nos deixou tudo tão claro que não se viu mais nada devido à claridade, tanto que, na floresta, se dá com o nariz na árvore mais próxima; agora se trata de aprender o Além, voltando para ele braços feitos de osso e carne.

O pensamento de Rousseau e a corrente romântica transformam fundamentalmente a idéia que se tinha da criança (BROUGÈRE, 1998, p. 202). A criança deixa de ser uma tábua rasa a ser impressa e torna-se uma força mágica dotada de movimento, resistência e autonomia; portadora de valores naturais e de uma natureza essencialmente boa que precisa ser tratada com zelo, para não ser degenerada pelo adulto e pela sociedade. Ao adulto cabe conhecer a natureza infantil, confiar e se inspirar totalmente nela, para exercer o papel de educador. Essa nova representação e valorização do período infantil impulsionam novos estudos sobre a criança.

As atividades espontâneas passam a ser reconhecidas. O jogo, expressão por excelência da natureza infantil, torna-se tão necessário quanto a alimentação. Atrás de sua aparente frivolidade, existe uma atividade séria, que revela os mecanismos psicológicos

¹³ Contempla vários movimentos intelectuais que romperam, a partir do final século XVIII e início do século XIX, influenciados pela Revolução Francesa e Industrial, com a tradição hegemônica dos movimentos clássicos que se caracterizavam pela formalidade, rigidez e o domínio da razão. O pensamento romântico preconizava a exaltação dos instintos, dos sentimentos, da imaginação, do místico, dos contos, da fantasia, a volta aos temas medievais e a busca de inspiração nas religiões orientais.

¹⁴ HOFFMAN, E.T.A. *Fragment de la vie de trois amis*, tr. fr., Paris, Phébus, 1979.

essenciais ao desenvolvimento da criança. Assim, muitos educadores, segundo Brougère (1998), seguindo o traço de psicólogos ou biólogos, vão encontrar no jogo a marca de uma educação natural. O jogo, nessa visão, torna-se, por si mesmo, um fator de educação e passa a ter todo o suporte para entrar na escola e se constituir num recurso educativo adequado à criança. Para que criar métodos artificiais, se a natureza infantil oferece esse recurso?

O jogo, que historicamente era apenas uma atividade próxima da criança, transforma-se em genuína expressão infantil, na primeira poesia do homem. Distancia-se da frivolidade e da futilidade e se reveste de extrema significação para a formação e o desenvolvimento infantil. Não necessita mais do trabalho ou do estudo para ser legitimado, justifica-se por si mesmo. Brougère (1998) denomina essa nova forma de conceber o jogo de **paradigma romântico** (grifo nosso), fundamentado por teorias de diversos campos do conhecimento. O novo paradigma estabelece e produz um outro nível de relação entre o jogo e a educação. De frívolo, acessório e oposto ao trabalho, torna-se sério e mais precede do que se opõe ao trabalho. Só quem não consegue apreender a profunda significação do jogo e sua importância para o desenvolvimento dos mecanismos psicológicos infantis continua a encará-lo como fútil.

A ruptura romântica vai produzir um novo tipo de relação entre jogo e educação, no entanto, não faz desaparecer o paradigma antigo. As mudanças nas práticas, segundo Brougère, não refletem o sucesso do discurso romântico. O jogo oscila entre o sério e o frívolo, conforme o ponto de vista adotado. Continua opondo-se ao trabalho, sendo sua preparação ou seu equivalente para a criança.

Além de poetas e educadores, entram em cena, a partir do século XIX, cientistas que elaboram justificativas, inserindo o jogo definitivamente no campo das atividades “sérias”. Dentre outros, destaque para Stanley Hall (1904), Karl Groos (1895), Herbert Spencer (1897), Fröebel (1861, s.d.), Claparède (1953). Diferentes teorias e propostas abraçam a visão natural do jogo para justificar a sua importância.

Um outro conjunto de teorias, representado por Piaget (1971, 1977), Vygotsky (1988, 1991), Elkonin (1998), Brougère (1998), Callois (1990), Huizinga (1990), contrapõe-se e rompe com o mito do jogo natural. Esse conjunto é responsável pela elaboração de um terceiro paradigma sobre o jogo, denominado, na pesquisa, de **pós-romântico**.

O jogo, nesta perspectiva, não é visto como atividade inata ou natural da criança, mas resultante de aprendizagem social, fruto das relações interpessoais. A criança, desde o seu nascimento, está inserida, num determinado contexto sociocultural; aprende a

jogar com as influências culturais e com as pessoas com as quais convive. No início de sua existência, são os adultos, segundo Wallon¹⁵ (apud BROUGÈRE, 1998, p. 190), que influenciam as crianças a conceberem determinadas atividades como jogo. A criança é, num primeiro momento, o brinquedo do adulto, o espectador e o experimentador ativo, para se transformar depois num parceiro real de jogo.

Bateson¹⁶ (apud BROUGÈRE, p. 191) ressalta que "o jogo só é possível quando os organismos que a ele se entregam são capazes de um certo grau de metacomunicação, isto é, são capazes de trocar sinais, veiculando a mensagem 'isto é um jogo'". O jogo, segundo esse autor, é uma mutação da realidade; nele, as coisas passam a ser outras. É um espaço diferente do mundo habitual e é regido por regras circunstanciais. O jogo supõe, portanto, comunicação e interpretação.

A existência do jogo é garantida pelos acordos estabelecidos e o desejo dos jogadores em permanecerem jogando. Segundo Brougère (1998), as situações lúdicas são marcadas pelo exercício, pela ficção e pela imaginação e permitem ao indivíduo a criação, a invenção e a experimentação de diversas situações, sem tantos riscos, pressões e conseqüências ao mundo real. Podemos concluir que o paradigma pós-moderno incorpora do jogo a característica de frívolo, ressaltada pelo paradigma antigo; a importância e a seriedade, defendida pelo paradigma romântico, alterando a sua configuração, ao concebê-lo como uma atividade de natureza histórica e social.

Brougère (1998, p. 194) deduz, dos apontamentos destacados, cinco critérios que permitem analisar se certas situações podem ser interpretadas como jogo ou não. A primeira exigência para a existência do jogo refere-se a um certo grau de comunicação: os sujeitos precisam ser capazes de decifrar que uma dada situação trata-se de jogo. Um outro aspecto diz respeito à decisão de jogar ou de permanecer no jogo. Ninguém pode ser obrigado a jogar, esta deve ser uma decisão individual. Um terceiro critério está ligado à regra, pois a situação lúdica requer uma certa organização e um consenso, que é estabelecido entre os participantes. O quarto critério relaciona-se ao caráter incerto do jogo: não é possível estabelecer e garantir resultados, a tentativa de transformá-lo numa atividade produtiva o descaracteriza. O último critério refere-se à característica de frivolidade do jogo, isto é, a sua isenção do mundo real. Esse tipo de atividade não traz conseqüência, não altera e não modifica o mundo real.

¹⁵ WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. 1968, Paris: Armand Collin, 1981, p. 58.

¹⁶ BATESON, G. *Une teorie du jeu e du fantasme*, In: *Vers une écologie de l' esprit*, t. 1, trad. Fr., Paris: Le Seuil, 1977, p. 211.

Além desses critérios, Brougère busca suporte na contribuição de Henriot¹⁷, que concebe o jogo como um encontro entre uma situação lúdica e uma atitude lúdica, isto é, um jogo e um jogador. A falta de qualquer desses dois elementos descaracteriza o jogo. Como exemplo, pode-se tomar o esporte que, apesar de parecer um jogo, uma situação lúdica, todavia, não conta com jogadores, mas sim com indivíduos que exercem a profissão de atletas. As atitudes dos atletas são de trabalhadores que estão produzindo e que precisam, a todo instante, comprovar a sua competência profissional. A falta do requisito atitude lúdica, portanto, não permite que essa situação seja considerada como jogo, na visão apresentada.

Por outro lado, alguém pode exercer o seu trabalho demonstrando uma atitude lúdica, todavia, a situação não é lúdica; as suas características são diferentes dos traços do jogo, pois predominam a seriedade, a produção, a finalidade, a utilidade e a interferência na realidade. Muitas vezes, situações de ensino são chamadas de jogos pedagógicos ou educativos pelo professor; todavia, para as crianças elas se constituem numa situação de trabalho e não lúdica. A existência do jogo pressupõe, portanto, a presença dos traços: atitude e situação lúdica.

A utilização do jogo como recurso pedagógico, na perspectiva apontada por Brougère (1998), Callois, (1990) e Huizinga (1990), é bastante paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que ressalta o jogo como espaço rico de aprendizagem cultural, manifesta o elemento da incerteza, isto é, a dificuldade de se garantir os resultados. A liberdade, que o jogo revela, valoriza as conquistas, todavia, não se pode defini-las de modo preciso e antecipado. A tentativa de buscar a certeza do resultado no jogo pode destruir a sua especificidade. O jogo diferencia-se do trabalho, principalmente nesse aspecto, pois, neste último, ao contrário, é recomendável antecipar, garantir e alcançar os objetivos estabelecidos.

‘O jogo não pode ser tratado como trabalho disfarçado nem o trabalho ser dissimulado de jogo. São duas atividades que, no contexto educacional, podem se complementar e se enriquecer, primeiro, porque requerem atitudes distintas; segundo, porque supõem a construção de situações diferentes por parte da criança e do adulto (BROUGÈRE, 1998, p. 197). Nessa proposição, rompe-se a falsa dicotomia instalada entre o jogar e o aprender e supera-se a visão negativa do jogo, como atividade menor ou nefasta. O jogo, considerando as suas características, é concebido como atividade diferente do trabalho escolar e, apesar do seu caráter incerto, desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando.

¹⁷ HENRIOT, J. *Sous couleur de jouer - La métaphore ludique*. Paris: José Corti, 1989.



A frivolidade, apontada por Brougère (1998) como um dos critérios fundamentais para a configuração de uma atividade enquanto jogo, também é defendida por Huizinga (1990) e Callois (1990). Os autores compartilham da visão de que o jogo não pode provocar consequências para a realidade. O jogo, contudo, pela sua natureza social e histórica, recebe influências do mundo social e cultural no qual está inserido e estas intervêm na sua estrutura e no seu formato.

Henriot¹⁸ (apud BROUGÈRE, 1998, p. 18-19), interpretando as novas conotações que o vocábulo *jogo* ostenta nos meios de comunicação, alerta para o que parece ser uma outra mudança de paradigma. O vocábulo tem sido empregado com novas conotações e essas recentes aplicações testemunham uma evolução do termo. A idéia de jogo, considerando o ponto de vista dos intérpretes, distancia-se dos significados de diversão, distração, prazer, ficção, imaginação e se aproxima de situações reais, entre outras, seqüestros, conflitos bélicos, embates políticos, aplicações financeiras, disputas econômicas. O vocábulo é usado para retratar as disputas econômicas, políticas e sociais, situações que provocam alterações e mudanças na realidade.

Brougère (1998, p. 19-20) entende que essas conotações são resultantes da crescente indistinção entre o real e a simulação causada pelo intenso desenvolvimento e utilização das "tecnologias informatizadas". Uma tela de computador usada para controle de espaço aéreo é um exemplo que ilustra essa afirmação, pois retrata e concilia o real com a simulação. As aeronaves reais e fictícias são representadas pelos mesmos pontos, a estrutura é a mesma, porém as operações promovidas na tela trazem consequências para o real.

Nos paradigmas anteriores, a situação e a atitude lúdica ficavam protegidas, ao se produzirem num mundo fictício, diferente do mundo habitual, e não provocavam consequências sobre o real. A nova interpretação dada ao jogo de simulação, com consequências para o real, altera a sua configuração e torna confusa a sua noção, em razão da falta de distinção entre o fictício e o real.

Explica Brougère (1998, p. 19-20) que a confusão constatada, "em nível de linguagem, não é superficial, mas estrutural, relativa à própria natureza ou (talvez à ausência de natureza) do jogo". Daí o peso da interpretação e a dificuldade de se diferenciar claramente o que é e não é jogo. O vocábulo, por não ter uma denominação própria e definitiva e o seu emprego estar vinculado ao peso da interpretação, assume diferentes conotações; desde aquelas ligadas à diversão, à frivolidade, à futilidade, até a situações com consequências

¹⁸ HENRIOT, J. *Sous couleur de jouer - La métaphore ludique*. Paris: José Corti, 1989.

concretas para o mundo real. O autor alerta, porém, que, apesar da dificuldade de conceituá-lo, é necessário garantir uma certa delimitação, um sentido, pois nem tudo no mundo pode ser generalizado como jogo e, caso isso ocorra, a noção não faz mais sentido e não tem mais o que delimitar.

Essa necessidade de delimitação do vocábulo e o cuidado com a sua generalização não são questões menores. Procede a verificação, apontada por Henriot¹⁹, de uma possível mudança de paradigma, que não se restringe às interpretações dadas e ou divulgadas pelos meios de comunicação. É uma distorção de natureza grave na situação lúdica, resultante de determinações promovidas pelo contexto sócio-histórico, passível, no entanto, de interferências e influências de outras representações.

Huizinga (1990, p. 114) também chama a atenção para a deturpação ou descaracterização do autêntico jogo. O autor destaca que as situações lúdicas não integradas ao espírito (atitude) de ludicidade podem conduzir os participantes "a inacreditáveis extremos de cegueira e megalomania desenfreada".

Alguns acontecimentos reais ilustram as distorções na situação e na atitude lúdica. Como exemplo, há os casos de jovens que queimam pessoas, alegando que estavam brincando; matam colegas, retratando situações de jogos eletrônicos. Poderíamos relatar inúmeros outros exemplos, que demonstram a necessidade de recuperar aquilo que o lúdico tem de mais fecundo, isto é, a capacidade de metamorfosear a realidade, transformando-a num mundo representativo e eliminando qualquer possibilidade de causar ou promover na realidade conseqüências nefastas. Não temos a pretensão de explicar comportamentos ilícitos apenas pela ausência ou não do lúdico, mas apenas alertar que a secundarização do lúdico e a mudança de paradigma, apontada por Henriot, confundem, desfiguram e restringem o papel do jogo na formação humana.

Torna-se fundamental, portanto, delimitar o que é o jogo, a sua importância, e buscar preservar características essenciais que estão se transformando ou se perdendo. A pesquisa, ao adotar o paradigma pós-romântico, resgata interpretações que consideram o jogo como atividade de natureza histórico-social; negando e afirmando representações e sentidos elaborados sobre o vocábulo. A omissão, a ausência de reflexão crítica e a não intervenção nesse processo pode significar o consentimento e a anuência da sedimentação de novas características, que deturpam e descaracterizam o jogo, dificultando a sua delimitação.

¹⁹ Ibid.



J. Kollarits²⁰ (apud ELKONIN, 1998, p. 13) ressalta a inexistência de uma definição exata do jogo, no conjunto das atividades praticadas por homens e animais; qualquer tentativa de conceituação deve ser qualificada de jogos científicos dos autores. Nesta pesquisa, buscamos algumas pistas que podem colaborar na definição do jogo e servir de suporte para as discussões posteriores. Constatamos que o jogo recebe em diferentes momentos e contextos interpretações variadas e provisórias. A interpretação a ser assumida pela pesquisa, também temporária, toma como base as definições, as características e os princípios destacados, principalmente, por Huizinga (1990), Callois (1990) e Brougère (1998). Estes autores apresentam, conforme analisamos, diferentes percursos para conceituar e caracterizar o jogo; percebemos, porém, a existência de pontos de convergência na conceituação e caracterização final do jogo. Os possíveis consensos serão utilizados para esclarecer e elucidar uma atitude e uma situação como lúdicas, elementos estes considerados por Brougère (1998, p. 194) como essenciais para definir e caracterizar o jogo.

Inicialmente, podemos afirmar que uma atividade imposta, controlada ou determinada externamente não pode ser tratada como jogo. A atitude lúdica pressupõe a liberdade de escolha, a livre opção e a participação espontânea do indivíduo, nas situações lúdicas. Ninguém pode ser obrigado ou coagido a jogar. A liberdade no jogo permite que os jogadores, a qualquer momento e em comum acordo, possam alterar os meios, os modos ou os objetivos da atividade. A saída do participante, visando ao isolamento, a observação ou mesmo a busca de outra atividade que seja mais significativa e fecunda, são outras opções possíveis de serem abraçadas. O que prevalece é o desejo do indivíduo de suprir as suas necessidades, expectativas e interesses.

A participação voluntária é um fator que oferece maiores chances do jogo transformar-se em fonte de alegria, divertimento, fascinação, distração e prazer. A dúvida, o risco, a surpresa e a incerteza quanto ao resultado ornamentam e dão beleza ao jogo, de sorte que a inexistência dessas características exige a reformulação e reestruturação do jogo. Os resultados imprevisíveis, advindos dos embates e das interações lúdicas, provocam ansiedade e tensão, fatores que exigem atenção e evolução do jogador, nas suas atitudes de autocontrole e autodomínio das suas emoções, sentimentos e impulsos.

Conceber o jogo como meio de produção de bens, riquezas ou lucros altera um aspecto essencial de atividade, que tem como foco o processo e não o produto. Assumir o jogo como atividade produtiva acarretaria atitudes de exacerbação da produção e da

²⁰ KOLLARITS, J. *Quelques considérations sur la biologie et la psychologie du jeu*. In: Archives de Psychologie, Genebra, t. CXXVII, 1940.

competição e eliminaria as características de futilidade e frivolidade, apontadas por Brougère (1998).

O jogo, no seu início, está marcado pela improvisação, imaginação e ficção e o prazer surge da representação de diferentes papéis, seres, objetos ou coisas. Depois, as leis e as normas são incorporadas ao jogo, exigindo atitudes complementares e obediência às regras estabelecidas. Os batoteiros mesmo tentando burlar ou fingir cumprir as regras não destroem o mundo lúdico; o que arruína a atividade são as atitudes de desdém, de não levar o jogo a sério, isto é, não considerar o significado do jogo. O jogo descaracterizado perde o seu sentido e não pode ser tratado como tal. (CALLOIS, 1990).

O atributo situação lúdica tem como marco principal a façanha de promover a separação do mundo habitual, criando um espaço diferente do cotidiano e isolando os participantes do resto da existência. Os espaços para realização do jogo são criados, escolhidos e protegidos, podendo ser os mais variados possíveis: entre outros, o tabuleiro, o vídeo, o estádio, a pista, o ringue, o palco, a arena, o parque, a quadra, o campo de futebol, a caixa de areia, o quarto, o bosque, a praia. Abandonar o recinto por erro ou acidente implica uma penalização ou uma desqualificação da equipe ou do jogador. O tempo combinado prescreve a duração e a permanência do jogo, podendo ser interrompido, alterado, estendido ou reduzido, de acordo com o interesse dos participantes. (CALLOIS, 1990).

O jogo, na perspectiva deste estudo, é considerado uma atividade de natureza histórica e social, motivada por uma atitude voluntária, prazerosa, de persistência e submissão às regras e aos resultados. Caracteriza-se como situação lúdica, por se constituir num mundo diferente do mundo habitual, realizar-se dentro de certos limites de tempo e espaço; não produzir bens, riquezas ou lucros; ser incerta quanto ao resultado; podendo predominar a regra ou a ficção, de acordo com o estágio de desenvolvimento individual ou social. Estamos propondo o jogo, nesta pesquisa, como recurso pedagógico com as suas características de “espontâneo” e “não produtivo” evidenciadas, e não por incorporar as características do trabalho, entre outras, a produção, a condução determinada por objetivos externos, a obrigação e o utilitarismo. O jogo, portanto, não se submete, não substitui nem se sobrepõe ao trabalho, mas busca, num espaço comum de convivência e parceria, exercer, também, a sua influência no desenvolvimento das diversas competências humanas da criança. Tal processo, aparentemente, é paradoxal, pois, como pode uma atividade que tem como característica a não produção ser indicada para o contexto educacional, que tem como marco a

produção, o resultado, a meta de alcançar objetivos? É possível uma atividade “fútil e frívola”²¹ tornar-se um recurso pedagógico imprescindível?

Antes, porém, de discutir essa contradição, apresentaremos, na segunda parte deste capítulo, uma justificativa sobre a importância do jogo no contexto educacional. Indicar o jogo apenas como um elemento da cultura, atividade não produtiva, incerta, não é suficiente para que ele possa ser transformado em recurso pedagógico. Torna-se essencial revelar justificativas convincentes, que expressem qual o seu papel e a sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, isto é, como pode contribuir, junto com as outras atividades, para que a escola alcance as suas finalidades. Os diferentes sujeitos da instituição educacional, pais, alunos, professores, gestores, funcionários, precisam perceber a correspondência entre as finalidades da instituição educacional e as conquistas alcançadas com a utilização do jogo. Tal atividade, mesmo não sendo utilitária e produtiva, no sentido de não gerar riquezas, bens, lucros, pode ser um conteúdo relevante que colabora para que a escola alcance de forma mais ampla possível os seus objetivos. Esta é uma primeira contradição que o educador precisa enfrentar, caso pretenda utilizar o jogo como recurso pedagógico: respeitar as características apontadas dessa atividade e atender às exigências do contexto educacional expressas nas suas finalidades. Uma primeira justificativa que colabora na superação dessa contradição busca suporte e alicerce na Teoria das Inteligências Múltiplas, elaborada e proposta, entre outros, por Howard Gardner.

1.2 - Janelas de Oportunidades: o Jogo como via para o Desenvolvimento das Inteligências Múltiplas

A Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida, entre outros, por Gardner (1995a, 1995b) e divulgada, no Brasil, por Antunes (1998a e 1998b), torna-se uma importante justificativa para a utilização do jogo no contexto educacional, tendo em vista a posição dos autores, que concebem a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de todas as competências das crianças e a urgência de se estabelecer, no contexto educacional, uma relação simétrica entre atividades intelectuais e atividades corporais.

A civilização ocidental promoveu, ao longo de sua história, segundo Gardner (1995a, 1995b), a separação entre corpo e mente. Acreditava-se que as operações mentais eram mais elevadas e as ações feitas com o corpo eram menos importantes, pois

²¹ Termos usados por Brougère (1998) para caracterizar o jogo e diferenciá-lo de atividades produtivas.



utilizavam-se de uma função cortical inferior, visão que ainda fundamenta o trabalho pedagógico no interior das escolas. O autor ressalta, no entanto, que o funcionamento do sistema motor é extremamente complexo, interage com o sistema perceptivo e exige uma coordenação diferenciada e integrada de uma imensa variedade de componentes neurais e musculares. Ao utilizar-se do conceito de inteligências múltiplas, o autor questiona a visão de uma inteligência geral, que contempla todas as competências, e também a tendência dominante, na civilização ocidental, de considerar as atividades da “mente” como as mais importantes.

Tomando como referência as contribuições das Neurociências (Biologia, Bioquímica e Neurofisiologia), Gardner (1995a) destaca que existem, no cérebro humano, determinados espaços de cognição que apresentam competências específicas e que processam determinadas informações. O ser humano tem pelo menos oito diferentes pontos, no seu cérebro, que abrigam as várias inteligências: cinestésico-corporal, linguística, lógico-matemática, espacial, musical, naturalística, intrapessoal e interpessoal.

Pesquisas realizadas têm contribuído para a confirmação das Múltiplas Inteligências, destacando-se os estudos realizados com pessoas que sofreram danos cerebrais e tiveram algumas capacidades comprometidas e outras não afetadas. Há, ainda, a análise de casos de crianças que apresentavam graves limitações em certos níveis e, em contrapartida, eram excepcionais em outros. Além disso, a utilização, em laboratórios, de dispositivos de imagem de ressonância magnética permite detectar partes do cérebro que são afetadas, quando o sujeito capta mensagens exteriores. Antunes (1998b) alerta que é uma tarefa bastante difícil afirmar, claramente, quais são essas áreas; porém, há um consenso de que cada uma delas retrata uma competência diferente.

Gardner (1995b, p. 21-22) define inteligência como a capacidade que o indivíduo adquire, num determinado contexto cultural, de solucionar problemas genuínos ou dificuldades, criar produtos, levantar dúvidas e questionamentos. O aspecto biológico não pode, isoladamente, dar uma resposta sobre a identidade das diferentes inteligências; o que vai tornar possível caracterizar o desenvolvimento das capacidades intelectuais é o contexto sociocultural. Para que ocorra, portanto, o desenvolvimento de uma competência, é fundamental que se ofereçam oportunidades adequadas e um trabalho específico sobre ela.

Tais proposições científicas contribuem, em vários pontos, para repensar e reestruturar o trabalho pedagógico, direcionando-o para o desenvolvimento das múltiplas competências do educando. Um primeiro aspecto refere-se ao posicionamento contrário da teoria à tendência de valorização de apenas duas competências, no interior da escola: a

lingüística e a lógico-matemática. Um segundo ponto ressalta a importância do contexto sociocultural, do processo educacional para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas; e um terceiro, que destaca a relação de contribuições recíprocas; isso quer dizer que o desenvolvimento específico de uma inteligência contribui no aprimoramento das outras competências. Vale destacar que em momento algum nega-se a importância das inteligências lingüística e lógico-matemática, no desenvolvimento do educando; o que se questiona é a postura, no interior das escolas, que prioriza algumas competências e secundariza outras, como, por exemplo, a inteligência cinestésico-corporal.

A atividade lúdica, conforme apontamos, é uma atividade eminentemente cultural e, ao ser valorizada e utilizada como recurso pedagógico, pode contribuir para o desenvolvimento de todas as competências do educando. A seguir, serão explicadas as Inteligências Múltiplas e apresentados exemplos de atividades lúdicas que colaboram para seu desenvolvimento.

Os jogos e as brincadeiras desempenham um papel primordial no desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal. Essa inteligência, segundo Gardner (1995a, 1995b), está presente em pessoas que apresentam um elevado domínio da cultura corporal, comunicam-se e se expressam através da linguagem corporal e demonstram grande habilidade em trabalhar e lidar com os objetos e instrumentos.

Antunes (1998b, p. 23) destaca o período que vai do nascimento até os 6 anos como o mais propício para estimular a inteligência corporal. Essa inteligência relaciona-se, em especial, com as inteligências verbal e espacial, e todos os jogos e brincadeiras a estimulam. Dependendo do nível de desenvolvimento da criança e do seu interesse, o educador pode privilegiar, nas propostas de atividades lúdicas, a imaginação ou a regra. Uma situação contraditória pode aparecer no final do período da Educação Infantil ou no início das séries iniciais do Ensino Fundamental: numa mesma turma, aparecem crianças que preferem atividades lúdicas, em diferentes graus de complexidade, predominando a imaginação ou a regra. Atento a esse aspecto, o educador oferecerá oportunidades diversificadas, atendendo aos interesses e às necessidades das crianças. Esse contexto é muito propício para que uma criança aprenda com a outra e passe de um determinado nível de desenvolvimento para um outro mais elevado.

Como exemplos de atividades lúdicas que contribuem para o desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal, destacam-se: as brincadeiras de imitação, dramatização, imaginação, interpretação, mímicas, danças, trabalhos manuais, atividades artísticas e os jogos que envolvem as diferentes habilidades motoras de andar,

correr, saltar, arremessar, receber, quicar, chutar, rebater, equilibrar, os jogos de pega-pega, amarelinha, pular corda, queimada, jogos adaptados do futebol, basquete e voleibol.

As atividades lúdicas não influenciam apenas o desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal, mas de todas as outras inteligências, inclusive a verbal ou lingüística. O que caracteriza a inteligência verbal ou lingüística, segundo Gardner (1995a), é a sensibilidade da pessoa aos significados e empregos das palavras. O indivíduo que teve oportunidades e desenvolveu essa inteligência demonstra capacidade de comunicação, utiliza a linguagem de forma coerente, processa, ordena e dá sentido às informações ou mensagens escritas ou verbais. A inteligência verbal ou lingüística aparece em nossa cultura como uma das mais valorizadas. Antunes (1998b, p. 111) afirma que essa competência relaciona-se com todas e, em especial, com a lógico-matemática e a cinestésico-corporal. Desde o seu nascimento, a criança pode ser estimulada para o desenvolvimento da inteligência verbal ou lingüística.

A “janela de oportunidades”, definida, segundo Antunes (1998b, p. 22), como o momento mais fértil e rico para a apresentação de estímulos que promovam o desenvolvimento de uma competência, no caso da inteligência verbal ocorre do nascimento até os 10 anos de idade. Isso, porém, não significa que depois desse período não acontecerá mais a aprendizagem, mas sim que consegui-la será mais difícil. Venguer (1986, p. 142) afirma que as atividades lúdicas são situações especiais para o desenvolvimento da linguagem, pois exigem da criança participante um determinado nível de desenvolvimento de comunicação verbal. Caso a criança não esteja apta para expressar, de forma compreensível, seus desejos e intenções, terá dificuldades de estabelecer uma interação lúdica com os outros. A necessidade de comunicação e de se fazer compreender no jogo estimula o exercício e o desenvolvimento coerente da linguagem.

O educador pode, então, propor diferentes atividades que exercitam e influenciam o desenvolvimento dessa competência, tais como: conversar com a criança, apresentar palavras novas, relatar histórias e contos, propiciar oportunidades para ouvir e cantar músicas, motivar e criar situações para que a criança, de maneira verbal ou gráfica, possa expressar seus sentimentos, emoções, ações, conhecimentos e criações. Como exemplos de algumas atividades lúdicas que podem ser propostas, visando ao desenvolvimento da inteligência verbal, destacam-se as parlendas, rimas, trovas, fórmulas de escolha, trava-línguas, histórias infantis, adivinhações, atividades rítmicas, histórias coletivas, imitação de ruídos onomatopaicos, dramatizações, brincadeiras de imaginação.

A inteligência lógico-matemática é também exercitada nas atividades lúdicas. Gardner (1995, 1996) afirma que essa inteligência se estabelece principalmente no conhecimento e nas relações de exploração, ordenação e avaliação, que o indivíduo realiza com os objetos. O prazer na solução de problemas significativos, a paixão pela abstração, a facilidade para o cálculo, o gosto pelas ciências exatas, as competências em lidar com conceitos e resolver problemas matemáticos são características de pessoas que desenvolveram essa capacidade. A inteligência lógico-matemática relaciona-se, predominantemente, com a verbal, espacial, corporal e, em especial, com a musical. O período mais fértil para os estímulos está localizado entre 1º e o 10º ano de vida da criança. (ANTUNES, 1998b, p. 23).

O desenvolvimento da representação, da imaginação, o conhecimento das propriedades e o estabelecimento de comparações entre os objetos, as operações de classificação e a seriação são algumas atividades que desenvolvem essa competência. Retomando Venguer (1986, p. 142), na brincadeira se evidencia de forma mais clara a função simbólica da consciência, pois, quando brinca, a criança aprende a separar o significado do objeto, lida com imagens, representa papéis e situações e esses aspectos são de grande importância para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Atenção, concentração, memória, organização, persistência são capacidades e comportamentos exercitados e aprendidos nas situações lúdicas.

As brincadeiras de imaginação, os jogos de memória, bingos, ludos, dominós, jogos de tabuleiros, jogos com cartas, jogos de arremessos, de pular corda e jogos de pega-pega são sugestões de atividades lúdicas para o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática.

A inteligência visual ou espacial, por sua vez, caracteriza-se, segundo Gardner (1995a), pela capacidade da pessoa em perceber formas, objetos e espaços com precisão. O indivíduo demonstra capacidade em memorizar e recriar aspectos captados pela memória visual, consegue enxergar detalhes que ninguém percebe e demonstra uma observação bastante apurada. Essa inteligência relaciona-se com todas e, em especial, com a corporal e a verbal. O período considerado de maior abertura de “janelas”, segundo Antunes (1998b, p. 23), é o que vai dos 5 aos 10 anos.

Os jogos e as brincadeiras que contemplam as noções de direção, localização e orientação espaço-temporal, esquema corporal e dominância lateral são os mais indicados para o desenvolvimento dessa inteligência. Como exemplos de atividades lúdicas que colaboram para esse fim, destacam-se os jogos de pega-pega, jogos de arremessos, jogos de memória, amarelinha, cabra-cega, queimada, atividades de desenho, pintura, colagem,

escultura, brincadeiras de imaginação e jogos de construção que exploram os diferentes espaços (casinha, escola, circo, sítio, floresta, cidade, fábricas, rios).

Outra inteligência destacada por Gardner (1995a) é a musical, que está presente em pessoas que aprendem música com facilidade, comunicam-se muito bem através da linguagem musical, podendo, para tanto, fazer uso da voz, do corpo ou de instrumentos musicais. Destaca o autor que, em nossa cultura, essa inteligência não recebe a devida consideração e o analfabetismo musical é admissível no processo de educação das crianças. A inteligência musical se relaciona com a espacial e, em especial, com a lógico-matemática. Antunes (1998b, p. 23) afirma que o período mais fértil para o desenvolvimento dessa capacidade é dos 3 aos 7 anos.

Atividades lúdicas desempenham um papel muito importante no desenvolvimento dessa competência, pois grande parte das brincadeiras é constituída de ritmo e sempre está acompanhada de sons e músicas. Cantar junto com a criança, proporcionar situações em que ela possa ouvir, criar e reproduzir músicas, sons diversos, tocar instrumentos musicais são atividades indicadas para o desenvolvimento da inteligência musical. As músicas de acalanto, brincadeiras de cantigas de roda, rimas, parlendas, atividades rítmicas e musicadas, mnemônicas e danças diversas são exemplos de atividades lúdicas para o desenvolvimento dessa competência.

Conhecer a si mesmo e aos outros, na perspectiva da teoria das múltiplas inteligências, são aspectos fundamentais no desenvolvimento integral dos educandos, tão importantes quanto as aprendizagens de outros tipos. Para desenvolver essas capacidades, segundo Gardner (1995a, 1995b), é fundamental que o indivíduo possa exercitar as inteligências pessoais, denominadas, pelo autor, de “intrapessoal” e “interpessoal”.

A inteligência intrapessoal caracteriza-se pela capacidade do indivíduo de saber nomear, lidar, acessar e dominar seus sentimentos, emoções e afetos. A pessoa que desenvolve bem essa competência demonstra conhecimento de si mesma e autodomínio. A inteligência interpessoal está voltada para as relações sociais. Apresenta domínio dessa competência o indivíduo que sabe conviver, que aprendeu a lidar com humores, vontades, temperamentos e motivações, sabe aceitar virtudes e limitações das outras pessoas.

As inteligências pessoais se relacionam, segundo Antunes (1998b, p. 113), com todas e em especial com a lingüística, a naturalística e a cinestésico-corporal. No período do nascimento até a puberdade, ocorre de maneira mais intensa o desenvolvimento dessas inteligências (ANTUNES, 1998b, p. 23). As situações lúdicas oferecem condições férteis para o desenvolvimento das inteligências intrapessoal e interpessoal. Nas atividades lúdicas

coletivas, as crianças testam e avaliam todos os seus aspectos: afetivo, emocional, moral, social, cognitivo, motor, já que todos eles, em maior ou menor grau, são solicitados. A tensão e a incerteza são características que estão presentes nos jogos de competição; a criança precisa aprender a lidar com a frustração da derrota, com a alegria da vitória, trabalhar com os conflitos, submeter-se à regra, buscar o consenso, cooperar, estando ou não em situação privilegiada. Estimular, elogiar, valorizar o desempenho e não apenas as conquistas das vitórias, são importantes contribuições do educador para o desenvolvimento dessas inteligências. Muitas são as atividades lúdicas que contribuem para o desenvolvimento das inteligências pessoais. Como sugestões, destacam-se as brincadeiras de representação de papéis, as danças, as cantigas de roda, os jogos competitivos e cooperativos e os jogos de inibição (estátua, *stop*, duro-mole, esconde-esconde).

Antunes (1998b, p. 61-64) apresenta, ainda, a inteligência naturalística, que não aparece nas duas primeiras obras de Gardner (1995a, 1995b), pois foi apontada pelo autor, posteriormente. Essa competência se manifesta em pessoas que demonstram uma forte atração e sensibilidade pelo mundo natural. O indivíduo se considera um integrante do mundo natural e não apenas um explorador. A inteligência naturalística relaciona-se, segundo Antunes (1998b, p. 114), com todas as outras, mas, em especial, com as inteligências lingüística, musical e espacial.

Como sugestões de atividades para o desenvolvimento dessa competência, Antunes (1998a, p. 113) indica a realização de coleções de produtos naturais, atividades de exploração (pesquisa) e aventuras em florestas, bosques, riachos, passeio ao zoológico, identificação das vozes dos animais. Além dessas, destacam-se também as brincadeiras que envolvem a imitação de animais, dramatização de fatos relacionados à natureza (animal em extinção, floresta sendo devastada, poluição pelo lixo), passeios imaginários (professora motiva a criança a realizar passeios imaginários, vivenciando diferentes situações), brincadeiras em ambientes naturais (rios, bosques), jogos com nomes de bichos e plantas, que permitam ampliar o conhecimento e o respeito pela natureza.

No Quadro 01, apresentamos algumas atividades lúdicas apontadas que, no nosso entendimento e interpretação, estimulam o desenvolvimento das várias inteligências propostas por Gardner.



Quadro 01: Influência das Atividades Lúdicas no Desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (Classificação de Gardner 1995 a).

Inteligências Múltiplas (Gardner 1995a)	Atividades propostas
INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA	Rimas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, fórmulas de escolha, jogos simbólicos, jogos dramáticos, músicas.
INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA	Bingos, quebra-cabeças, jogos da memória, tabuleiros, cartas, jogos rítmicos, jogos de alvo, mímicas, arremessos: cadeira e argola, boliche, queimada, tiro ao alvo, biroca, betis.
INTELIGÊNCIA CINESTÉSICO-CORPORAL.	Imitação, dramatização, mímicas, danças, produzir objetos para brincar, jogos que envolvem habilidades motoras de locomoção, manipulação e estabilização: andar, correr, saltar, arremessar, receber, quicar, chutar, rebater, equilibrar, girar, subir, puxar, carregar, circuito psicomotor.
INTELIGÊNCIA MUSICAL	As músicas de acalanto, músicas diferentes estilos, brincadeiras de cantigas de roda, rimas, parlendas, atividades rítmicas e musicadas, mnemônicas e danças diversas.
INTELIGÊNCIA ESPACIAL OU VISUAL	Pegadores, trabalho com corda, esconde-esconde, amarelinha, queimada normal e em círculo, jogos de arremessos, "basquete", jogos de memória, jogo de elástico, amarelinha, cabra-cega, atividades de desenho, pintura, colagem, escultura, brincadeiras de imaginação e jogos de construção que exploram os diferentes espaços (casinha, escola, circo, sítio, floresta, cidade, fábricas, rios). Conhecimento, apreciação e reprodução/releitura de composições artísticas, o conhecimento da História da Arte, (movimentos, vida e obra dos grandes artistas) e o desenvolvimento da capacidade expressiva da criança, por meio do domínio dos elementos das linguagens gráfica, corporal, musical e verbal.
INTELIGÊNCIAS PESSOAIS.	As brincadeiras de representação de papéis, jogos dramáticos, teatro, as danças, as cantigas de roda, os jogos competitivos, os jogos de inibição (estátua, <i>stop</i> , duro-mole, esconde-esconde).
INTELIGÊNCIA NATURALÍSTICA:	Coleções de produtos naturais, atividades de exploração e aventuras em florestas, bosques, riachos, passeio ao zoológico, identificação das vozes dos animais, brincadeiras de imitação de animais, dramatização de fatos relacionados à natureza (animal em extinção, floresta sendo devastada, poluição pelo lixo), passeios imaginários (professora motiva à criança a realizar passeios imaginários, vivenciando diferentes situações), brincadeiras em ambientes naturais (rios, bosques), jogos com nomes de bichos e plantas que permitam ampliar o conhecimento e o respeito pela natureza.

Fonte: Atividades dos cursos extensão – Pesquisa: O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia - José Milton de Lima.

Nesta breve exposição dos pressupostos da Teoria das Inteligências Múltiplas, demonstramos que o jogo pode ser uma janela de oportunidades para o desenvolvimento das várias inteligências, isto é, colaborar, junto com outras atividades, para

que as instituições educacionais alcancem as suas finalidades. Essa constatação constitui um argumento significativo, entre outros, para responder à questão central da pesquisa, que pretende demonstrar que é falsa a dicotomia entre o jogar e o aprender, verificada no contexto educacional. Quando o educador percebe quais são os aspectos do desenvolvimento infantil que são exercitados e aprimorados, nas situações lúdicas, ele pode retirar do jogo o caráter prescindível e tratá-lo como importante recurso pedagógico. Não estamos defendendo a transfiguração do jogo em trabalho ou a crença romântica do potencial educativo dessa atividade, mas procurando mostrar que o jogo, por ser uma atividade de natureza social, carrega no seu cerne diversos aspectos da cultura e que, para torná-lo essencial no contexto educacional, é fundamental que o educador tenha clareza e consiga interpretar as influências que essa atividade exerce no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos.

Enxergar o potencial de desenvolvimento que está por trás do jogo requer do educador conhecimentos sobre o tema e a adoção de atitudes investigativas e reflexivas. As situações de jogo vivenciadas pelas crianças transformam-se num espaço de observação atenta, no qual o educador, gradativa e progressivamente, vai ampliando o seu conhecimento e a sua capacidade de decifrar e distinguir as diversas contribuições proporcionadas por esse tipo de atividade, na formação da criança.

No jogo, a cultura pode ser jogada, incorporada, recriada e ampliada. Huizinga (1990) mostrou, na sua análise histórica, que o jogo na sociedade pré-industrial²² era um espaço rico de vivências dos diferentes aspectos da cultura: o conhecimento, a arte, a música, a poesia, a filosofia, o direito, a religião. É possível, nessa perspectiva, o educador assumir o jogo como recurso pedagógico, sem precisar se contrapor à conceituação e às características de tal atividade, levantadas, analisadas e assumidas pela pesquisa, no item anterior. O jogo, portanto, não modifica os seus traços de atividade espontânea, não produtiva, livre, diferente do mundo habitual, com predomínio da ficção ou da regra, e que não promove mudanças na realidade.

Ao realizar uma breve análise histórica do jogo, tomando como referência, entre outros, os estudos de Ariès (1981), Brougère (1998), Huizinga (1990), De Masi (2000) percebemos que sempre existiram, nos diferentes períodos históricos, posições favoráveis e contrárias ao jogo.

²² Adotamos a divisão do processo histórico em três períodos: pré-industrial, industrial e pós-industrial, proposta por Bruhns (1993), na sua análise histórica sobre o jogo. A autora elabora essa divisão, considerando as acentuadas alterações e mudanças que ocorreram nos comportamentos, usos e costumes, de acordo com os valores que se estabeleceram e se reproduziram nesses estágios históricos.

A origem das primeiras reflexões sobre a importância do jogo é muito remota. Platão²³, segundo Almeida (1998, p. 19-20), condenava, na Grécia, as atividades que exacerbavam a competição e o resultado. O filósofo defendia o jogo como um meio de aprendizagem mais prazeroso e significativo, de maneira que, inclusive, os conteúdos das disciplinas poderiam ser assimilados por meio de atividades lúdicas. A Matemática, por exemplo, na sua fase elementar, deveria ser estudada, de acordo com a visão de Platão, na forma de atividades lúdicas extraídas de problemas concretos, de questões da vida e dos negócios.

Aristóteles²⁴, na interpretação de Brougère (1998, p. 28), afirmava ser o jogo um meio de relaxamento, divertimento, descanso e resgate de energias para as atividades humanas sérias. Apesar do trabalho ser considerado a atividade mais importante, o jogo era um meio de recuperação para as atividades produtivas.

Os romanos, influenciados pelos etruscos, concebiam o jogo como atividade carregada de sentidos; transformavam-no, por um lado, num espetáculo, numa simulação do real, que arrebatava multidões; por outro, era visto como um valioso meio de exercitação de conhecimentos, habilidades e atitudes, isento de provocar consequências para a realidade. (BROUGÈRE, 1998, 36-39).

Na Idade Média, Ariès (1981) aponta duas posições conflitantes: uma tendência de formação disciplinadora, que defendia a mortificação do corpo e, portanto, condenava o jogo, considerando-o como atividade delituosa, comparável à embriaguez e à prostituição. Uma outra visão, assumida pelo conjunto da sociedade, que concebia o jogo como atividade de grande relevância cultural, pois envolvia e promovia uma intensa comunicação e interação social entre todos os membros da comunidade, sem distinção de classe, gênero ou idade.

A visão antropocêntrica do Renascimento, a partir do século XIV, influenciou para que o jogo, gradativamente, fosse retirado da reprovação oficial e incorporado ao processo formação de crianças e jovens. Seguindo essa orientação, as escolas jesuítas do século XVI, fundadas por Ignácio de Loyola, preconizavam a importância do jogo e dos exercícios, na formação dos seus alunos.

Nos séculos XVII e XVIII, ocorre uma intensificação da divulgação, criação e utilização do jogo como meio de ensino-aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do

²³ PLATÃO. *Les lois* - Cap. I e VII. Tome XI e XII, Collection des Universités de France, Paris - Les Belles Letres, 1951.

²⁴ ARISTÓTELES. *Política*, VIII, 3, 1337b34, 138a1, trad. Fr., Paris, Vrin, 1959, p. 557.

conhecimento e como um recurso adequado para o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança. Mesmo assim, afirma Ariès (1981), moralistas da época continuavam enxergando o jogo como secundário e dispensável, no contexto educacional.

O movimento romântico e a mudança de representação de criança, conforme destacamos, foram fatores que nos séculos XVIII e XIX, segundo Brougère (1998), reforçaram a valorização do jogo como atividade indispensável na educação infantil. Essa visão positiva do jogo transforma-o, no final do século XIX, num objeto de investigação das Ciências, de modo que vários estudos são produzidos sobre o tema.

Em contrapartida, Huizinga (1990), analisando o elemento lúdico na cultura contemporânea, constatou que a presença do jogo nos diferentes processos culturais entrou em decadência no século XVIII, "época em que florescia plenamente". Com a sedimentação do modo de produção burguês, as conquistas da Revolução Industrial, o domínio da tecnologia e a mudança de concepção de vida, fundada, agora, no utilitarismo, no individualismo, na eficiência prosaica e no ideal burguês de bem-estar, alteraram substancialmente a organização social. "Trabalho e produção passam a ser o ideal da época, e logo depois o seu ídolo. Toda a Europa vestiu roupa de trabalho. Assim, as dominantes da civilização passaram a ser a consciência social, as aspirações educacionais e o critério científico". O elemento lúdico, o autêntico jogo, segundo o autor, foi gradativamente desaparecendo, até chegarmos ao estágio em que nos encontramos na civilização atual, no qual, "mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo." (HUIZINGA, 1990, p. 212-229).

Na sociedade industrial, o jogo, como um meio socializador e integrador, torna-se desaconselhável e necessita ser domado e adaptado ao novo modelo de sociedade que se estruturava. Os pedagogos, os médicos e os nacionalistas elegem e apontam outras justificativas que atrelam o jogo à produção, ao lucro e ao privado. Novas representações são exigidas para a permanência e existência dos jogos. Ariès (1981) destaca uma primeira justificativa de cunho nacionalista, que indicava o jogo como um meio de exercício e preparação do indivíduo para a guerra e para a defesa da pátria. Uma outra visão, de cunho biológico, defendia a importância do jogo como um meio para a saúde e a preparação do indivíduo como mão-de-obra para a produção industrial que se alastrava. Por fim, uma última justificativa, fundamentada em tendências mais antigas, propunha o jogo como um meio para a aprendizagem de conteúdos escolares. Os jogos livres, importantes por si mesmos e resultantes dos mais diversos processos culturais, são substituídos por outras formas modernas de interpretação e aplicação.

Os jogos turbulentos e violentos, suspeitos da tradição antiga, deram lugar à ginástica e ao treinamento militar; o caráter coletivo e a participação comum dos membros da sociedade são substituídos por imposições que os restringem aos grupos específicos, considerando a idade, o gênero e a classe social.

Bettelheim (1988, p. 157) afirma que separação da criança e do adulto, no mundo do jogo, esteve relacionada às mudanças estruturais que ocorreram na sociedade e isto foi uma grande perda, pois, quando compartilhavam de um mesmo tipo de atividade significativa para ambos, estreitavam os seus vínculos, observavam-se e aprendiam um com o outro.

Até no final do século XVIII, segundo Ariès (1981, p. 94), não se gastava tanto tempo do dia com o trabalho, nem este tinha a importância e o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de dois séculos. Os jogos e os divertimentos eram valorizados em si mesmos e se constituíam num dos principais meios de que a sociedade dispunha para estreitar seus vínculos coletivos e para se sentir unida. O mundo refletia o comunitário e o jogo correspondia a esse valor básico. Todas as formas de jogos – esportes, jogos de salão, jogos de azar – ocupavam um lugar importantíssimo na sociedade pré-industrial e, segundo o autor, arrebatavam pessoas de todas as idades e condições sociais.

De Masi (2000, p. 23) compartilha da visão de Huizinga e Ariès e concorda que a separação entre trabalho, estudo e jogo é uma atitude clara e artificial na sociedade industrial, que supervalorizou o trabalho e secundarizou outras atividades igualmente significativas para o homem. O autor explica que a sociedade pós-industrial criou novas condições, alicerçadas em novas fontes energéticas, nas novas divisões de trabalho e de poder, que permitem às pessoas não gastarem tanto tempo mais com o trabalho. O trabalho-labuta, com conotação de sacrifício, dever e obrigação, nitidamente separado do tempo livre e do estudo, passa por uma mudança radical e se mistura cada vez mais com o estudo e com o jogo, dando origem a um novo fenômeno, denominado pelo autor de “ócio criativo”. A espécie humana, segundo De Masi (2000, p. 16), passou, na sua trajetória histórica, “da atividade física para a intelectual, da atividade intelectual de tipo repetitivo à atividade intelectual criativa”, que tem como principal característica a coincidência e a conciliação entre o trabalho, o jogo e o estudo. As exigências da sociedade pós-industrial requerem, portanto, que não se ensine apenas o trabalho, agora de caráter prazeroso e estimulante, mas que os indivíduos sejam preparados também para o não trabalho, ou seja, para as atividades ligadas ao tempo livre.

Pedagogos, por sua vez, ao analisarem a utilização do jogo no contexto educacional, retratam também posicionamentos divergentes. O alemão Frederico Fröebel (1782-1852), criador do Kindergarten (Jardim da Infância) e o primeiro pedagogo a sistematizar uma proposta pedagógica para a educação infantil, concebia o jogo e os brinquedos como elementos centrais da sua teoria educativa. O jogo, nessa fase, segundo o autor, é a atividade mais pura e espiritual da criança, a representação auto-ativa do seu eu interior. Para Fröebel²⁵, a atividade lúdica:

Dá alegria, liberdade, satisfação, repouso interno e externo, paz com o mundo. Uma criança que brinca integralmente, por determinação de sua própria atividade, perseverando até que a fadiga física a impeça, será certamente um homem completo e determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do bem estar de si mesmo e dos outros [...]. O brinquedo espontâneo da criança revela a vida interior futura do homem. Os brinquedos da infância são germes de toda a vida posterior (apud ANGOTTI, 1994, p. 18-19).

Edouard Claparède (1873-1940), a exemplo de Fröebel, reconheceu o jogo como um recurso pedagógico privilegiado. O pedagogo destaca que "para a criança o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. É a única atmosfera na qual seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente, pode agir²⁶". A infância é o tempo de aprendizagem, de desenvolvimento das diferentes funções motoras, psicológicas e psíquicas, das potencialidades que emergem e estão latentes na criança. Ela se torna grande pelo jogo. A superioridade de uma espécie é retratada pelo seu tempo de infância; aquelas mais evoluídas têm um tempo mais extenso de infância.

Com efeito, quanto mais longa a infância, maior o período de plasticidade durante o qual o animal brinca, joga, imita, experimenta, isto é, multiplica suas possibilidades de ação e enriquece com o fruto de sua experiência individual o fraquíssimo capital que lhe foi transmitido como herança. (CLAPARÈDE²⁷, apud CHATEAU, 1987, p. 14-15).

Instrui Claparède²⁸ (apud BROUGÈRE, 1998, p. 88-89) que o educador não pode ter pressa em transformar a criança em adulto; deve, ao contrário, nas situações de jogo, deixar desabrochar e educar as manifestações naturais das crianças.

Freinet (1960), diferentemente de Fröebel e Claparède, discorda do jogo como principal fundamento do trabalho pedagógico e redimensiona a idéia de trabalho escolar. Para ele, a pedagogia do jogo impõe atividades superficiais à criança, isto é, de fora

²⁵ EBY, F. *História da Educação Moderna*. Teoria, Organização e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Globo, 1970.

²⁶ *Psychologie de l'Enfant*, I.I, p. 179.

²⁷ *Ibid.*, p. 166

²⁸ CLAPARÈDE, E. *L'école sur mesure* (1920), Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1953, p.82.

para dentro. O trabalho escolar, na visão do pedagogo, deve tornar-se tão significativo que a criança passe a encará-lo como um jogo, carregado de prazer e satisfação. O jogo não substitui o trabalho nem o último pode dispensar as características gerais do primeiro. O pedagogo condenava, portanto, o jogo como recurso didático e apontava o trabalho-jogo como a forma ideal para promover a aprendizagem das crianças.

Estudiosos mais recentes questionam a tendência atual de eficiência e especialização excessiva dos brinquedos educativos. Leif & Brunelle (1978) posicionam-se contrários à associação de jogo e estudo, concebendo-os como pólos irreconciliáveis. A imposição didática, para os autores, retira o prazer, a liberdade de escolhas e opções; por outro lado, o prazer e a espontaneidade dificultam a assimilação e a apropriação dos conteúdos.

Brougère (1998), por sua vez, defende que é possível a conciliação entre o jogar e o aprender, no contexto educacional, desde que sejam respeitadas as características do jogo como atividade espontânea, não produtiva e incerta.

Esta pesquisa adota a posição de Brougère, porém, ressalta que não é possível uma adesão total dos diferentes sujeitos do contexto educacional à incorporação do jogo como recurso pedagógico, pois a decisão de incorporá-lo como tal está permeada não apenas por opções de natureza pedagógica, mas também política. Donmoyer²⁹ (apud COSTA, 1991, p. 26) afirma que a incorporação do jogo como estratégia educacional exige decisão e escolha, num contexto de conflito de valores e perspectivas, uma vez que a participação nesse tipo de atividade ocorre em razão da satisfação intrínseca geral e não por causa de objetivos extrínsecos; envolve um engajamento ativo, espontâneo e voluntário dos participantes.

Destacamos, por ora, que as opções pedagógicas e políticas são decisivas para a sensibilização e a incorporação do jogo como recurso pedagógico, pois se referem a um conjunto de conhecimentos que possibilita ao professor decifrar o seu papel social, as repercussões da sua atuação na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos e, também, no questionamento ou reafirmação dos valores sociais dominantes no contexto histórico no qual está inserido. O jogo concebido, na pesquisa, como atividade de natureza histórica e social incorpora diferentes aspectos da cultura: conhecimentos, valores, habilidades e atitudes portanto, a sua utilização como recurso pedagógico requer do educador um posicionamento

²⁹ DONMOYER, R. The politics of play: *Ideological and Organizational constraints on the inclusion of play experiences in the School Curriculum*. Journal of Research and Development in Education, Georgia, 14 (3): 11-18, 1981.



frente às suas possibilidades e limitações. Os conflitos e contradições perpassam não apenas a decisão do educador de incorporar essa atividade, no contexto educacional, mas se expressam, de forma mais intensa, quando os sujeitos se predispõem a jogar e colocar em evidência, no mundo lúdico, a oposição e a complementaridade das suas diferentes experiências e concepções, em busca de um relacionamento humano e cultural, num determinado contexto histórico.

A capacidade de leitura do educador, isto é, de desvelar o que está por trás do jogo, não pode ficar reduzida só à observação do aspecto positivo do jogo, isto é, da influência desse tipo de atividade para o desenvolvimento das diferentes competências humanas, mas é um método relevante para a avaliação, entre outros aspectos, sobre o tipo de cultura que a geração mais velha está oferecendo à geração mais nova. A interpretação dos conteúdos dos jogos revela que tipo de conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos estamos impondo às crianças, quais são os elementos de que elas estão se apropriando e incorporando nas situações lúdicas. O jogo é um importante recurso que permite à criança a assimilação e a sua inserção na cultura, na vida social e no mundo.

Benjamin (1984, p. 70) adverte que as crianças não são nenhum Robinson Crusoe e não constituem nenhum grupo ou comunidade isolada, mas representam uma parte do povo, da sua cultura e da classe que provêm. Os seus jogos não testemunham uma vida autônoma, independente e especial, mas retratam, na verdade, um mudo e estreito diálogo simbólico entre as crianças e o seu povo.

Assim como o mundo da percepção infantil está marcado pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte puras. O brinquedo mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, mas destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muito dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos. (BENJAMIN, 1984, p. 72).

Concluimos este capítulo, resgatando o posicionamento de Brougère de que não existe o jogo por si mesmo, mas ele é uma interpretação humana e provisória de determinadas situações e atitudes como tal. Quanto mais o educador conhecer sobre esse tipo de atividade, mais ele pode compreender o que acontece no interior do jogo, permitindo-lhe uma certa interferência e influência. A compreensão do jogo na sua essência, a elucidação da sua importância no contexto educacional e as possibilidades de interferência são pólos que se

interpenetram e se complementam, oferecendo subsídios para a incorporação do jogo como recurso pedagógico.

No capítulo seguinte, descreveremos o primeiro curso de formação continuada que, fundamentado na base teórica do primeiro capítulo, pretende revelar a importância e a repercussão desses conhecimentos na prática educativa dos participantes e destacar os aspectos relevantes desse processo, que colaboram para o alcance do objetivo principal da pesquisa, que é demonstrar que a não conciliação entre o jogar e o aprender é falsa e prejudicial para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO 2

O JOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES

*Uma visão sem uma tarefa é apenas um sonho.
Uma tarefa sem uma visão é somente um trabalho árduo.
Mas uma visão, com uma tarefa pode mudar o mundo.
(Declaração de Mount Abu, apud BROTTTO, 1997, p. 25).*

2.1 – Considerações Gerais sobre o Processo de Formação Continuada

A pesquisa de campo configurou-se como espaço de formação continuada que almejou estudar, analisar, discutir, vivenciar subsídios teórico-práticos, que pudessem contribuir para a superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender e colaborar para o aprimoramento da prática educativa dos professores participantes, que atuavam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à utilização do jogo como recurso pedagógico.

A metodologia de pesquisa-ação adotada aponta para a necessidade de articulação entre pesquisa de campo e o suporte teórico. Os dois elementos, teoria e prática, estabelecem uma relação dialética, isto é, de forma simultânea, recíproca e complementar, contribuem para a revelação de aspectos da práxis social e se articulam na perspectiva de transformá-la e ampliá-la. Segundo Chauí (1985, p. 81-82), a teoria é uma negação da prática como ações e comportamentos acabados e procura revelá-los como “processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações”. A prática, por sua vez, na concepção da autora, nega a teoria como idéias produzidas pelos teóricos e que comandam de fora a ação dos outros homens. Na pesquisa, teoria e prática são unidades indissociáveis da práxis social, de modo que a separação entre ambas é apenas um recurso artificial, que contribui para abstrair, sistematizar e apresentar o resultado de todo o processo.

Não é objeto deste estudo a análise do processo de formação profissional; apenas teceremos comentários sobre o tema, para explicitar alguns princípios que nortearam a nossa trajetória. Tendências atuais de formação continuada de professores, segundo Nóvoa (1992, p. 23-31), apontam para a necessidade da profissionalização do educador, tendo em vista a intensificação das exigências e a complexidade da prática docente. São diversos os fatores que afetam e dificultam a atuação docente, destaque para o processo de proletarianização, a perda de prestígio social, o sentimento de baixa auto-estima do professorado e a tendência pedagógica de formação tecnicista, que promove a separação entre concepção e execução. Os professores, como classe e categoria, precisam estabelecer, frente a essa situação, segundo o

autor, um projeto coletivo de formação, que os transformem em profissionais autônomos, críticos, comprometidos com a formação individual e coletiva, projeto esse que permita romper barreiras e aproximar diferentes modalidades de ensino. Nesta pesquisa, o enfoque é para a aproximação entre a Educação Básica e o Ensino Universitário.

A pesquisa adotou a perspectiva de formação coletiva, rompendo com a imagem de professor isolado, receptor e transmissor do saber. O professor foi concebido como um ser reflexivo, em busca de sua emancipação profissional individual e coletiva. A investigação, que tomou o jogo como seu objeto de estudo, não foi feita sobre os professores, mas sim com os professores e para os professores. É fundamental, aponta Nóvoa (1992), uma nova cultura de formação que valorize o saber partilhado e reflexivo, na qual o educador se perceba como protagonista e assuma o seu desenvolvimento profissional, dê importância à sua prática e tente implantar na sua escola essa nova visão. Podemos afirmar que os professores participantes da pesquisa vivenciaram um processo de formação norteado por esses princípios; em determinados momentos, atuaram como formadores e, em outros, num processo dialógico e interativo, foram formados a partir da colaboração de outros educadores.

Destaca, ainda, Nóvoa (1992, p. 28-31), que nenhuma mudança significativa ocorrerá na educação, se não houver uma mudança no nível das organizações escolares e seu funcionamento. A escola precisa ser transformada num contexto favorável, no qual a autonomia do professor possa se concretizar, em que trabalhar e formar não sejam atividades distintas. As mudanças efetivas, realmente, só ocorrerão a partir de uma reforma educativa inovadora e comprometida com a qualidade da escola pública, porém, entendemos que, mesmo sem as condições básicas, apesar das limitações, podem acontecer interferências nos espaços possíveis de atuação. Melhorias significativas na qualidade do trabalho pedagógico, nas instituições educacionais, dependem de políticas públicas comprometidas com a classe majoritária da população, do empenho de todos os envolvidos no processo educacional e de uma nova cultura de formação profissional inicial e continuada do professor.

Uma parcela significativa de educadores tem demonstrado incerteza, insegurança, pessimismo e não sabe muito bem como atuar, frente às mudanças do mundo pós-industrial. Ao analisar e expor as novas exigências educacionais no mundo contemporâneo, Libâneo (1998) formula apontamentos que contribuem no resgate da profissionalização, na redefinição da identidade do professor e, também, na construção de um novo tipo de escola e de um novo perfil de aluno.

O impacto das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais impõe novas demandas à educação e ao ensino, exigindo, igualmente, um novo perfil de



professor e de aluno. Todos são, portanto, chamados a refletir sobre tais mudanças e a tomarem posições. Em alguns casos, os educadores comprometidos com a democratização da sociedade e com a formação humana precisam resistir e lutar contra determinadas propostas. Em outras situações, todavia, o educador necessita assumir e incorporar as mudanças que promovem avanços no seu trabalho e que colaboram igualmente para o aprimoramento da escola e da sociedade.

O modelo neoliberal de educação, segundo Libâneo (1998), enfatiza os aspectos estritamente econômicos (eficiência, eficácia, competitividade, produção) e secundariza os alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia). É fundamental formar um sujeito mais criativo, mais autônomo, com maior competência cognitiva; contudo, não se pode abrir mão de outros princípios, entre os quais: a ética, a solidariedade, o respeito mútuo e a sensibilidade. O homem necessita ser preparado para o mundo do trabalho, mas precisa também ter as condições adequadas que promova o desenvolvimento das suas diferentes capacidades: moral, estética, sócio-afetiva, cognitiva e motora.

Destaca esse autor, ao discutir o papel da escola, diante das transformações e da produção incessante de informações, que esta se configura como espaço de síntese de informações, que permite ao aluno e ao professor atribuírem significados e terem uma atitude crítica frente às diferentes mensagens e informações recebidas em casa, pela televisão, junto aos amigos, na igreja e nos diversos espaços sociais. O professor, ao promover uma aprendizagem significativa e procurar desenvolver as competências, entre outras, cognitivas, afetivas, sociais, morais, motoras, estéticas, prepara o educando para atuar nas esferas sociais, lidando, questionando e re-significando as diferentes informações.

Para atender às novas exigências educacionais, Libâneo (1998, p. 28-50) aponta traços básicos no novo perfil de professor, que são, entre outros, amplo domínio da cultura geral, cultura de participação, maior competência político-pedagógica, capacidade de comunicação e o domínio de diferentes procedimentos metodológicos. O professor, ao dispor de ferramentas intelectuais e ao desenvolver a capacidade de aprender a aprender, poderá colaborar para que os alunos também desenvolvam suas competências, ampliem os seus conhecimentos e adquiram uma visão crítica, que os prepare para analisar, interpretar e interferir na realidade. Buscamos, portanto, ao atuar com um grupo de professores na pesquisa, abordando o tema jogo no contexto educacional, levá-los cada vez mais a se comprometerem com a própria formação, com a de seus pares e a de seus alunos.

Barros & Zan (2001) afirmam que o fazer pedagógico do professor expressa, de maneira nem sempre clara, a forma pela qual ele interpreta e explica para si e

para os outros a sociedade, o homem, a educação e seus elementos. Salvo raras exceções, o pensamento e a prática do professor caracterizam-se por “concepções globais, referências pessoais, conjunto completos de argumentações, nem total e coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem.” (GIMENO apud PACHECO & FLORES, 1999, p. 16). Os conhecimentos dominados são adquiridos no cotidiano, contendo muito de senso-comum específico, resultantes do consenso da prática, da linguagem, da comunicação e interação entre as pessoas e do seu meio social. A complexidade da atuação do profissional de educação, no contexto atual, exige que cada vez mais ele esclareça suas representações, amplie os seus conhecimentos e adote atitudes reflexivas, que possibilitem a tomada de consciência de si, do mundo, das possibilidades e dos limites da sua atuação profissional. A reflexão, segundo Perrenoud (2002, p. 57, grifos do autor) permite a transformação de “mal-estar, revolta, desânimo em *problemas*, os quais podem ser apresentados e talvez resolvidos com método”. A prática reflexiva, para o autor, possibilita uma relação mais *ativa* e transformadora do que *queixosa* com a complexidade da prática educativa.

Na visão de Perrenoud (2002, p. 57), a prática reflexiva é condição indispensável para que o profissional de educação enfrente os problemas e as dificuldades, orientando-se, contudo não apenas pelo bom senso e pela experiência pessoal, mas assentando-se no domínio de saberes acumulados e numa “ampla cultura no âmbito das ciências humanas”, para que possa aumentar os efeitos de sua prática.

Bourdieu³⁰ (apud PERRENOUD, 2002, p. 39), por outro lado, chama de *habitus* o conjunto de saberes de que a pessoa dispõe, num determinado momento de sua vida, propondo a orquestração de *habitus*, isto é, a formação numa perspectiva interativa, coletiva, para a diferenciação e o enriquecimento dos *habitus* pessoais. Afirma o autor que é difícil ao profissional promover mudanças significativas no conjunto dos seus saberes, de forma isolada.

A reflexão sobre a ação, segundo Perrenoud (2002, p. 41), possibilita o fortalecimento do “pólo pragmático”, que conduz a uma forma de agir mais consistente e coerente e, simultaneamente, permite a estruturação do “pólo da identidade”, que elucida, dá sentido e significado ao modo de ser e estar no mundo.

O processo de formação continuada foi uma importante estratégia adotada, considerando o objetivo da pesquisa que, em síntese, visa à elaboração de uma fundamentação

³⁰ BOURDIEU P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz. Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris: Éd. De Minuit.

teórica que colabore na superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender e na afirmação do jogo como um valioso recurso pedagógico, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A orientação metodológica escolhida, conforme destacamos, ofereceu condições para que os participantes assimilassem conhecimentos, refletissem sobre a prática e aprimorassem as situações estudadas. Os dados não são apenas descritos, mas interpretados, e destacam os aspectos relevantes, os apontamentos selecionados e vivenciados, num contexto de estudo, reflexão e elaboração de conhecimentos e informações sobre o tema em estudo. As dúvidas, questionamentos, relatos de experiências da prática educativa dos professores foram essenciais para motivar o aprofundamento bibliográfico.

Os envolvidos na proposta estabeleceram uma relação fundamentada no diálogo, na parceria e na busca da competência política e técnico-pedagógica. Houve empenho em produzir informações e conhecimentos, que esclarecessem aspectos relacionados à temática, aprimorassem a prática educativa de cada um dos professores e que se constituíssem numa base teórica para subsidiar outras práticas educativas.

Essa abordagem permitiu que o pesquisador estabelecesse um processo de estudo, coleta de dados e análise do problema em questão. Favoreceu, ainda, a reflexão, a partir da bibliografia de apoio, e instigou a busca de novos conhecimentos para superar questionamentos e lacunas que surgiram no decorrer da investigação. O processo de reflexão – ação – reflexão foi o procedimento básico que norteou a pesquisa de campo e a elaboração do referencial teórico apresentado.

Estamos cientes do limite da proposta, tendo em vista a complexidade dos problemas que afligem a educação brasileira; entretanto, acreditamos que os indicativos destacados podem alicerçar o trabalho docente na utilização do jogo como recurso pedagógico e subsidiar novas pesquisas sobre o tema. Apesar da escassez de estudos sobre o jogo, constata-se, todavia, que vem se intensificando cada vez mais o interesse pelo tema. Aumenta o número de pesquisadores e educadores interessados em investigar e compreender o jogo como recurso privilegiado para a aprendizagem e para o desenvolvimento global da criança. Por outro lado, verifica-se que, apesar desses avanços científicos, o jogo ainda é tratado como atividade secundária, no interior das escolas. A maioria dos professores, principalmente aqueles que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não sabe valer-se do jogo como recurso pedagógico. Constatamos esse dado nos diferentes trabalhos que realizamos como docente nos cursos de formação de professores, na coordenação de projetos e cursos de extensão, palestras ministradas nas escolas e eventos de natureza científica.

2.2 - Uma construção teórica do jogo a partir do processo de formação continuada

Para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com a participação de 39 professores da cidade de Marília e mais 10 professores de cidades próximas de Marília (Assis, Cafelândia, Cândido Mota, Garça, Lins, Paraguaçu Paulista e Vera Cruz), que atuavam na rede pública e particular de ensino e que se interessaram em partilhar da proposta.

No Quadro 02, caracterizamos os professores que participaram dos cursos de extensão realizados, apresentando dados quanto ao sexo, formação, tempo de atuação no magistério, local de atuação, procedência e número de cursos de extensão frequentados no decorrer da pesquisa (vide anexo 2e, p. 245).

Quadro 02: Caracterização dos professores participantes da pesquisa

CATEGORIAS	N=49	%
ITEM 01 – SEXO		
Feminino	48	98,00 %
Masculino	01	02,00 %
ITEM 02 – FORMAÇÃO		
Magistério - Ensino Médio	13	26,50 %
Pedagogia - UNESP Campus de Marília	27	55,50 %
Ciências Sociais – UNESP - Campus de Marília	01	02,00 %
Pedagogia - Instituições Particulares	05	10,00 %
Magistério e Direito	01	02,00 %
Magistério e Licenciatura em Arte	01	02,00 %
Magistério e Psicologia	01	02,00 %
ITEM 03 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO		
Nunca atuou	05	10,25 %
01 a 05 anos de atuação	14	28,50 %
05 a 10 anos de atuação	13	26,50 %
10 a 15 anos de atuação	12	24,50 %
Mais de 15 anos de atuação	05	10,25 %
ITEM 04 – LOCAL DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE		
Sem local de atuação	06	12,00 %
Educação Infantil - Rede Pública de Ensino	23	47,00 %
Educação Infantil - Rede Particular	09	18,50 %
Ensino Fundamental - Rede Pública	09	18,50 %
Ensino Fundamental - Rede Particular	01	02,00 %
Educação Infantil e Ensino Fundamental - Rede Publica	01	02,00 %
ITEM 05: PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE EXTENSÃO		
Apenas 01 Curso de Extensão	31	63,00%
02 Cursos de Extensão	12	24,00%
03 Cursos de Extensão	06	13,00%

CATEGORIAS	N=49	%
ITEM 06: PROCEDÊNCIA DOS PROFESSORES – CIDADE		
Marília – São Paulo	39	80,00%
Cândido Mota – São Paulo	03	06,00%
Cafelândia – São Paulo	02	04,00%
Garça – São Paulo	02	04,00%
Lins – São Paulo	02	04,00%
Vera Cruz – São Paulo	01	02,00

Fonte: Ficha de Inscrição dos Cursos de Extensão – Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima

Podemos destacar do Quadro 02 que, do total de 49 professores participantes, apenas 01 professor era do sexo masculino, dado que retrata o baixo percentual de professores do sexo masculino que trabalha na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Do conjunto dos professores, 73,5% já tinham concluído o curso superior, apenas 26,5% terminaram apenas o magistério. A maioria dos participantes, em torno de 70%, atuava na Educação Infantil, o que nos leva a inferir que o tema “Jogos no contexto educacional” atrai o interesse dos professores, principalmente dessa primeira modalidade da Educação Básica. Por último, ressaltamos que 90% dos participantes estavam atuando como profissionais da educação, fator bastante positivo para esta proposta de investigação.

Trabalhamos, no período de 18 meses, 104 horas com os professores, constatando diferentes posicionamentos assumidos por eles. Alguns freqüentaram os cursos em busca de respostas prontas, de modo que pudessem resolver os seus problemas de forma imediata. Esperavam, ainda, que o professor coordenador tivesse tais respostas e as transmitisse sem exigir deles grandes esforços, entre outros, leituras, relatórios, formação coletiva e partilhada. Outros professores, no entanto, apresentaram uma postura diferenciada. Estavam, realmente, preocupados com a sua profissionalização, exigiam sugestões práticas, fundamentação teórica sobre o tema e demonstraram comprometimento com a sua formação, com a de seus pares e a de seus alunos.

Os momentos de estudo e reflexão foram organizados na forma de cursos de extensão semestrais³¹. O primeiro curso ocorreu no período de 08 de setembro a 27 de outubro de 1998 e foi denominado “Fundamentação Teórico-Prática para a utilização de Jogos e

³¹ Vimos nessa opção a melhor estratégia para envolver e contar com a participação de um maior número de professores, sem invadir o seu espaço de trabalho ou mesmo ficar dependendo da boa vontade de alguns interessados. Os cursos formalizaram o trabalho, permitiram o acesso e a atuação em parceria com os professores, sem nenhum tipo de imposição ou obrigatoriedade.

Atividades Lúdicas na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. Teve uma carga horária de 32 horas e contou com a participação de 22 professores. O segundo, intitulado de “Fundamentação Teórico-Prática: Contribuições para a superação da dicotomia entre o brincar e o aprender no espaço escolar”, ocorreu no período de 07 de abril a 16 de junho de 1999, com carga horária de 40 horas, contando com a participação de 30 professores. O último, denominado “O brincar no contexto educacional: uma proposta de pesquisa-ação”, foi realizado no período de 15 de setembro a 17 de novembro de 1999, com carga horária de 32 horas, tendo a participação de 21 professores.

Adotamos como primeiro critério para a participação no primeiro curso de extensão que o professor estivesse atuando na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, como segundo critério, que fosse aluno dos cursos de graduação da UNESP de Marília. A partir do segundo curso, o primeiro critério passou a ser a participação no curso de extensão anterior. Cabe ressaltar que se apresentaram, para participar dos cursos e da pesquisa, professores que estavam preocupados em aprofundar seus conhecimentos sobre a temática, não havendo ninguém que tivesse ingressado no processo para atender a solicitação do pesquisador. O compromisso assumido era de cooperação, parceria, e não foi estabelecida nenhuma norma, obrigando a continuidade até o final do processo; o participante estava livre para desistir, no momento em que desejasse.

A nossa intenção inicial era desenvolver os três cursos com os mesmos profissionais, todavia, em razão de uma série de fatores, ocorreram alterações no número e no conjunto dos participantes. Dos 49 participantes, 31 professores participaram apenas de um curso, 12 participantes freqüentaram dois e 06 professores estiveram nos três cursos propostos. Os temas abordados nos cursos não foram definidos de antemão, tendo sido resultantes das necessidades e dos interesses dos educadores e também da própria evolução do processo de investigação.

Os professores foram incentivados, o tempo todo, a relatarem aspectos relevantes da sua prática educativa. No primeiro curso, em especial, estavam mais interessados em aprender sobre o tema, mesmo assim compartilharam informações e experiências com seus pares. No segundo e, principalmente, no terceiro, requisitaram um maior período para os relatos sobre a prática pedagógica e trocas de informações entre os participantes.

Nos primeiros encontros dos Cursos de Extensão, depois de apresentar a proposta de trabalho, solicitávamos que os participantes arrolassem suas expectativas e questionamentos relativos ao tema. A partir desse relato individual, anotávamos as sugestões e expectativas que serviram de referência para a organização e adequação dos cursos. No



Quadro 03, destacamos as expectativas e os problemas levantados pelos professores, no início dos três cursos de extensão.

Quadro 03: Registro das Expectativas dos Participantes dos Cursos de Extensão quanto à Proposta de Educação Continuada

CATEGORIZAÇÃO	N=49
1 – Estudar, discutir e aprender com o grupo sobre jogos e brincadeiras;	02
2 – Buscar uma fundamentação teórica para aprimorar a prática educativa;	04
3 – Ampliar os conhecimentos e se aprimorar na profissão;	03
4 – Atualizar-se, buscar um espaço onde possa colocar as dificuldades;	02
5 – Superar as dificuldades que tem em trabalhar com jogos e brincadeiras na Educação Infantil;	03
6 – Ampliar os conhecimentos para superar a visão do jogo apenas como uma diversão e entender a importância deste no trabalho pedagógico;	02
7 – Obter uma fundamentação teórica e sugestões de atividades práticas que reforcem a importância de jogos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;	02
8 – Obter alternativas de trabalho, novos jogos, novas idéias, para que o desenvolvimento global da criança seja mais prazeroso e as aulas se tornem mais interessantes.	06
9 – Encontrar sugestões de atividades que deixem a aula mais atrativa, desenvolvam todos os aspectos da criança, atendam às suas necessidades e interesses, para que apresente mais vontade em retornar para a escola;	04
10 – Adquirir subsídios teórico-práticos sobre jogos e brincadeiras, para realizar uma prática de melhor qualidade;	03
11 – Aprender o porquê, como utilizar jogos e brincadeiras e também conhecer novas atividades;	03
12 – Enriquecer ainda mais o trabalho; ampliar a fundamentação teórica, para que possa atuar junto aos professores, tentando esclarecê-los e convencê-los sobre a importância do lúdico no desenvolvimento integral do educando;	01
13 – Receber um embasamento teórico-prático sobre o tema, que possibilite uma atuação efetiva junto aos professores da escola;	01
14 – Compreender como as atividades desenvolvem os diferentes aspectos do educando: afetivo, cognitivo e motor;	02
15 – Entender como a brincadeira contribui para a aprendizagem nas outras áreas do conhecimento;	03
16 – Adquirir embasamento teórico e prático para desenvolver a prática de forma mais segura e coerente, para que possa desenvolver todas as áreas e as atividades sejam mais prazerosas;	02
17 – Adquirir conhecimentos que forneçam meios para que possa compreender melhor o papel do jogo e das atividades lúdicas, de modo que consiga trabalhar adequadamente com cada uma das turmas;	04
18 – Compreender o máximo possível sobre jogos e atividades lúdicas e vivenciar vários tipos de jogos, de modo que possa transmitir e brincar com os alunos;	02

Fonte: Depoimentos dos professores participantes da Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

A análise das expectativas registradas no Quadro 03 indica que, no início, a maioria dos participantes afirmava que o jogo e a brincadeira eram importantes recursos pedagógicos, contudo, não conseguia explicitar com clareza em quais aspectos e como as atividades lúdicas interferiam no desenvolvimento infantil. Demonstraram que estavam em busca de justificativa, de uma base teórica sólida que alicerçasse a prática educativa e fundamentasse a utilização do jogo no contexto educacional. Tal postura contradiz a uma visão discriminatória, que sustenta que a maioria dos professores da Educação Básica “não gosta de teoria³²”.

Os participantes alegaram que o curso de formação inicial não os havia preparado e orientado para trabalhar com essa área específica e, portanto, sentiam necessidade de um espaço de formação continuada, no qual pudessem expor suas dúvidas, dificuldades e trocar experiências e conhecimentos.

Os cursos de extensão deveriam, na visão dos professores, oferecer sugestões de novas atividades que enriquecessem ainda mais a prática educativa, pois as atividades que conheciam já estavam saturadas e não motivavam as crianças. Procuramos, no decorrer dos três cursos, tomando como referência essa necessidade dos professores, além de sugerir atividades práticas, propiciar situações nas quais eles vivenciaram atividades lúdicas, perceberam e refletiram sobre o que o jogo tem de essencial: alegria, frivolidade, divertimento, excitação, cooperação, competição, valores, socialização, cultura e história. Ao adotar esse procedimento, criamos condições para que o professor compreendesse que o jogo pode ser, inclusive para o adulto, um espaço lúdico, prazeroso, significativo e rico em cultura. Acreditamos que a convicção do professor sobre o valor do jogo como recurso pedagógico é um importante expediente para o questionamento da tendência que impera no interior das escolas de secundarizar, prescindir e descartar as atividades lúdicas. Analisar, discutir e refletir sobre a prática realizada é um instrumento essencial para que o professor alcance esse convencimento.

Um grupo de participantes acentuou que estava em busca de meios e mecanismos que ajudassem na transformação da escola num espaço mais prazeroso, motivador e atraente para as crianças. Acreditavam que a utilização do jogo como recurso pedagógico poderia contribuir para esse processo.

³² Essa afirmação, no nosso entender, é equivocada, pois, quando trabalhamos na rede pública de ensino, como professor, e na Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente, como Assistente Técnico Pedagógico, constatamos que professores incorporam, assimilam uma teoria quando ela é significativa e diz respeito à sua prática pedagógica, isto é, quando contribui, realmente, para o seu aprimoramento profissional e pessoal.

Outros professores afirmaram que sentiam uma grande dificuldade em adequar as atividades às faixas etárias e não conseguiam observar e avaliar como uma determinada atividade lúdica influenciava e contribuía par a aprendizagem e para o desenvolvimento das competências da criança.

Esses apontamentos nos nortearam na organização e no planejamento dos cursos propostos; nesta seção, descreveremos a primeira etapa.

2.3 – Primeiro Curso de Extensão: “Fundamentação Teórico-prática para a Utilização do Jogo e da Brincadeira na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”

O primeiro curso, desenvolvido no período de 08 de setembro a 30 de outubro de 1998, contou com a participação de 22 professores. Para atender às expectativas e necessidades dos professores, os seguintes temas foram estudados, analisados e discutidos: 1- conceituação dos vocábulos: jogo, brincadeira, atividade lúdica e esporte; 2- tendências de pesquisas de jogos/brincadeiras; 3 - características do jogo, na perspectiva de Huizinga; 4 - a importância do jogo para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas dos educandos. Além do conteúdo apresentado, o grupo vivenciou jogos, nos quais pôde estabelecer uma relação com os conteúdos estudados e tomá-los como sugestões para as suas respectivas turmas e classes.

Nesse curso, cada participante elaborou, como atividade de conclusão e síntese, um plano de trabalho para utilização de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos para a sua turma ou classe. O plano de trabalho foi um valioso instrumento de avaliação, que serviu para verificar se as atividades trabalhadas e os conceitos tinham sido assimilados. As dúvidas surgidas na elaboração do plano foram fundamentais para a retomada de pontos ainda não esclarecidos. Por último, no encerramento dos trabalhos, os participantes elaboraram uma avaliação final, na qual relataram aspectos relevantes do curso e indicaram sugestões para a próxima etapa da pesquisa.

O Quadro 04 especifica os conteúdos, os objetivos, a metodologia, os procedimentos de avaliação e as referências teóricas utilizadas no primeiro curso de extensão.



Quadro 04: Plano de Trabalho do Primeiro Curso de Extensão

CURSO	OBJETIVOS GERAIS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	CONTEÚDOS	REFERÊNCIAS	AValiação
"Fundamentação teórico-prática para utilização do jogo e da brincadeira na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental".	Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de leituras, reflexões e vivências, construir um suporte teórico que fundamente a utilização do jogo e da brincadeira como recursos pedagógicos.	Encontros coletivos para estudo. Vivência de atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo. Relatos, análise e discussão das experiências.	Definição dos conceitos: jogo, brinquedo, brincadeira e esporte	LIMA J. M. Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como Proposta de Conteúdo. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Marília. 1995.	Relato da compreensão da relação entre os conceitos e as atividades práticas. Relatório final do curso. Avaliação final do curso.
		Encontros coletivos para estudo. Vivência de atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo. Relatos, análise e discussão das experiências.	Tendências de pesquisa sobre jogos e brincadeiras.	LIMA J. M. Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como Proposta de Conteúdo. 1995. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Marília. 1995.	Exemplos de estudos que retratam as tendências de pesquisa.
		Encontros coletivos para estudo. Vivência de atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo. Relatos, análise e discussão das experiências.	Conceituação e características do jogo	HUIZINGA, Johan. Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.	Constatação das características nas atividades práticas vivenciadas. Relatório final do curso. Avaliação final do curso.
		Encontros coletivos para estudo. Vivência de atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo. Relatos, análise e discussão das experiências.		Importância do jogo no desenvolvimento das Inteligências Múltiplas.	Vivências de jogos que influenciam cada uma das inteligências. Relatório final do curso. Avaliação final do curso.

Fonte: Curso de Extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima

Iniciamos o curso apresentando o jogo como objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento. O texto de referência foi retirado da nossa dissertação de mestrado (LIMA, 1995, p. 56-59), onde apresentamos estudos e pesquisas que analisam o fenômeno, procurando, com isso, mostrar diferentes abordagens sobre o jogo e apresentar algumas obras que seriam analisadas no curso.

Uma professora relatou que jamais imaginou que fosse necessário estudar o jogo, para utilizá-lo como recurso pedagógico. Acreditava que bastava apenas seguir as orientações de alguns manuais, que trazem indicações práticas, e zelar pelo bem-estar físico e emocional das crianças, nas situações lúdicas.

Destacamos que a utilização do jogo como recurso pedagógico exige amplo domínio teórico sobre o tema e a superação da visão dominante de que o jogo é uma tendência natural da criança e que, para utilizá-lo, no contexto educacional, basta saber aplicar algumas sugestões práticas.

A falta de conhecimentos consistentes sobre o tema faz com que o professor não compreenda a importância do jogo na formação dos alunos nem as contradições e os conflitos que surgem entre as crianças, no exercício desse tipo de atividade, relacionados, entre outros, ao ganhar e ao perder, às alterações na forma e no conteúdo das atividades lúdicas, à busca de consenso quanto ao cumprimento das regras e acordos, à atuação complementar, quando colocam em embate os seus valores, sentimentos, emoções e conhecimentos. O professor, com esse tipo de problema na sua formação inicial e continuada, na maioria das vezes, convence-se de que o jogo é desnecessário, inviável ou a sua utilização é muito problemática. Vale ressaltar que os interesses e as expectativas dos professores que aderiram e participaram desta proposta de pesquisa demonstram a preocupação com a necessidade de uma base teórica sobre o tema.

Na sequência, estudamos e analisamos os conceitos: jogo, brincadeira, esporte e atividade lúdica. Constatou-se que o jogo e a brincadeira são tratados na Língua Portuguesa com uma certa diferenciação. O primeiro é considerado mais complexo, em razão da busca do resultado e da exigência de comportamentos regrados. A brincadeira, por sua vez, expressa entretenimento, passa a idéia de atividade espontânea, não atrelada às regras e aos resultados, sendo considerada como algo divertido, na qual o riso e o cômico podem estar presentes. O termo *atividade lúdica* aparece em diversos estudos como sinônimo de jogo e brincadeira. Bruhns (1993, p. 45) justifica a utilização dos termos como sinônimos para eliminar qualquer tipo de confusão com o esporte, pois considera o último como um fenômeno que sofre restrições, em razão das imposições de regras universais, rendimentos,

esquemas, modelos, técnicos, juízes. O esporte, na visão da autora, caracteriza-se mais como atividade de trabalho, tendo em vista a exacerbação da produção e da competição, do que como atividade lúdica, que tem como traços "a espontaneidade, a flexibilidade, o descompromisso, a criatividade, a fantasia, a expressividade, com características culturais próprias".

Na abordagem da definição de conceitos, alguns pontos foram destacados e analisados, considerando a relevância para a pesquisa e para a prática educativa dos participantes. Constatou-se, na análise dos vocábulos *jogo* e *brincadeira*, que tais atividades têm a mesma natureza, porém, diferindo pelo grau de complexidade. Enquanto, na brincadeira, predomina a imaginação e o processo, no jogo, a regra e o resultado exercem uma maior influência. A presença da regra e do resultado torna o jogo mais complexo, o que requer da criança um nível de desenvolvimento mais avançado, considerando as exigências de cooperação, troca de pontos de vista, oposição, consenso, atitudes complementares, raciocínio lógico-matemático e movimentos mais complexos. A brincadeira, pelas suas características, exerce uma maior influência na criança pré-escolar, que pode ampliar, por meio dessa atividade, o seu conhecimento sobre o mundo, as pessoas, os objetos, exercitar e estruturar a sua capacidade simbólica, a socialização, a motricidade e o domínio da vontade. A brincadeira desenvolve competências, que preparam a criança para o jogo e para atividades de outras naturezas: laborais, estéticas.

A opção em diferenciar o jogo e a brincadeira pelo grau de complexidade deve-se, primordialmente, a duas razões. A primeira refere-se ao fato de que professores, por não entenderem as características da brincadeira, consideram-na como uma atividade desorganizada e sem grande valor educacional, inferior ao jogo, que apresenta regras explícitas e resultados. A outra razão é consequência da primeira, pois os educadores, ao elegerem o jogo como uma atividade superior à brincadeira e ao tentarem utilizá-lo junto às crianças, não conseguem os resultados desejados, tendo em vista que estas, ainda, não desenvolveram uma série de competências, que são exigidas nas situações de jogo. No decorrer do processo de desenvolvimento, levando em conta as oportunidades de acesso da criança às atividades da cultura corporal³³, o jogo, progressivamente, vai ganhando espaço no período pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, até predominar sobre a brincadeira. O que determina a mudança na atividade são os interesses e as necessidades das

³³ Conhecimentos e formas de representação socialmente produzida e historicamente acumulada pela humanidade, exteriorizada pelas brincadeiras, jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, mímica (SOARES *et al.*, 1992).



crianças que se foram alterando em razão do seu desenvolvimento e das novas exigências sociais, entre outras, a solicitação crescente de atividades que exigem trocas de pontos de vista, interação e regras.

Na tentativa de definir o que é jogo, um outro problema de ordem conceitual foi levantado: a maioria dos participantes demonstrou dificuldades na diferenciação e na distinção do jogo e do trabalho escolar e como relacionar as duas atividades, no contexto educacional. Essa confusão torna-se um empecilho na busca de uma conciliação entre o jogo e o trabalho, na escola. O jogo, na visão dos participantes, apenas se transformava em atividade “séria” quando auxiliava na aprendizagem de conteúdos das outras áreas: Português, Matemática, por exemplo; fora dessas situações, era uma atividade recreativa, que relaxava e permitia à criança o descanso e gasto de energia excedente. Essa constatação instigou a busca, na bibliografia específica, de esclarecimentos e de elucidação sobre a relação entre o jogo e o trabalho escolar. Não bastava, portanto, distinguir os conceitos jogo, brincadeira e esporte; uma outra distinção tornou-se mais importante e essencial, tendo em vista o objetivo da pesquisa, que é o de contribuir na superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender.

Recorremos a diversos autores, destaque para os estudos de Huizinga (1990), Brougère (1998) e Callois (1991), para alcançar uma definição do jogo, mesmo que provisória, compreender as suas principais características e listar alguns elementos que o distingue do trabalho. Tomando como referência a bibliografia apontada, o jogo foi concebido como atividade de natureza histórica e social, realizado dentro de certos limites de tempo e espaço, com predominância da regra ou da imaginação, dependendo do estágio de desenvolvimento humano individual ou social. O jogo não tem um caráter utilitário, não visa à produção de bens, riquezas ou lucro; a participação é voluntária e a obrigação externamente imposta descaracteriza a atividade. O resultado, mesmo não sendo o elemento principal do jogo, é incerto e motiva a participação e o desempenho dos jogadores, pode causar prazer ou desconforto, no seu desfecho final. O caráter simbólico e não utilitário dessa atividade permite que o jogador interrompa ou cesse a sua participação na atividade lúdica e volte ao mundo habitual sem promover, neste, modificação ou alteração. O trabalho, por outro lado, caracteriza-se por ser uma atividade obrigatória, utilitária, regida por objetivos externos e que tem como prioridade a produção e o alcance de resultados.

No levantamento das características do jogo e do trabalho, tais atividades retratam características distintas e que exigem posicionamentos diferentes, portanto, o educador necessita ter clareza de como, por que, para que e quando utilizar cada uma dessas atividades. A conciliação do jogo e do trabalho depende, em grande parte, das opções

políticas, dos objetivos assumidos e do convencimento dos sujeitos do contexto educacional sobre a importância de cada uma dessas atividades para o alcance de suas metas. No processo histórico, podemos constatar que a secundarização do jogo como importante atividade da esfera humana é resultante das modificações estruturais que se intensificaram a partir do século XVIII. Huizinga (1990) salienta que essa atividade exerceu um papel fundamental como espaço de vivência cultural até esse marco histórico, depois foi gradativamente, perdendo as suas características essenciais e se transformou no esporte. Na visão do autor, o esporte é um falso jogo, pois seus traços o aproximam do trabalho e o afastam do lúdico.

Com base nos autores estudados, defendemos, no entanto, que o jogo não se submete, não substitui nem se sobrepõe ao trabalho, mas busca, num espaço comum de convivência e parceria, exercer, também, a sua influência no desenvolvimento das múltiplas inteligências da criança. O jogo, nesta perspectiva, não é concebido como um recurso pedagógico, porque ludibria, engana, facilita e seduz a criança para aprendizagens de conteúdos, mas sim, por ser um elemento da cultura que encerra no seu interior a liberdade, a possibilidade de escolhas, divergências contra a ótica dominante, trocas intensas entre os participantes de conhecimentos, desejos, sentimentos, valores, habilidades e atitudes. A ausência da obrigação e do aspecto utilitário, no jogo, torna-o um espaço fértil de comunicação, expressão, experimentação, criação e prazer. Engana-se o educador que acredita que vai encontrar no jogo um momento de repouso, um espaço tranquilo, harmônico, livre de conflitos e contradições. Essa atividade permite que o processo de humanização do homem se exteriorize, seja recriado, enriquecido nas relações que estabelece com a cultura e com outros homens.

O grupo, além da discussão sobre os diversos aspectos do jogo, vivenciou situações lúdicas, que auxiliaram no esclarecimento inicial dos conceitos e, principalmente, na compreensão da concepção de jogo apontada. Destacamos que as atividades vivenciadas foram indicadas como sugestões para a prática educativa dos professores. Esse procedimento de vivenciar situações lúdicas permeou todo o processo da pesquisa e foi um fator essencial para que os professores observassem e constatassem como são ricas as experiências proporcionadas nas situações lúdicas. Não ocorreu uma instrumentalização do jogo, mas apenas uma decifração e elucidação do que está por trás desse tipo de atividade.

O último tema abordado no primeiro curso procurou responder a uma questão que foi apontada como fundamental pelos vários participantes, pois entendiam que ficava muito difícil utilizar o jogo como recurso pedagógico se não estivessem plenamente esclarecidos sobre a importância do jogo, na formação e no desenvolvimento do educando.

Afirmaram que, considerando a visão predominante, no interior da escola, do jogo como atividade secundária, a sua utilização exige uma justificativa consistente e que convença pais, professores, coordenadores e diretores sobre a importância dessa atividade. Tomamos como referência, para responder a essa questão, nesta primeira etapa, os estudos de Gardner (1995a, 1995b) sobre as Inteligências Múltiplas. O autor se contrapõe à concepção de inteligência única e defende a multiplicidade de inteligências. Estudamos cada uma das inteligências assinaladas por Gardner e relacionamos brincadeiras e jogos que influenciam e interferem no desenvolvimento específico de cada uma das delas: linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal, interpessoal e musical. A partir da classificação de Gardner (1995a, 1995b), os professores sugeriram outras atividades lúdicas que conheciam, procurando compreender como tais atividades colaboram no desenvolvimento da criança.

Do conjunto de brincadeiras e jogos levantados, vários foram vivenciados pelos próprios professores participantes da pesquisa, nos encontros semanais. Tais oportunidades foram apropriadas para a explicação de conceitos, elucidação de dúvidas e questões. Após a vivência de um jogo, discutíamos e procurávamos compreender quais competências eram influenciadas pela atividade; os participantes apresentavam, também, para análise e discussão, suposições e constatações sobre os comportamentos e reações das crianças, na realização dessas atividades lúdicas.

Os jogos indicados, por outro lado, foram utilizados pelos professores como recurso pedagógico na prática educativa. A utilização dessas atividades e a ampliação da capacidade de compreensão dos professores sobre como o jogo influencia na aprendizagem e no desenvolvimento da criança foram decisivas para que percebessem a importância desse tipo de atividade no alcance das suas finalidades pedagógicas. Nos encontros seguintes, após a utilização das atividades sugeridas e a constatação da sua viabilidade, relatavam de forma eufórica as reações positivas dos seus alunos e a segurança que sentiram ao propor o jogo como recurso pedagógico. As situações de vivências oportunizadas foram fundamentais para a compreensão da repercussão do jogo no desenvolvimento infantil e fizeram os professores perceberem que, além das atividades lúdicas propiciarem diversão e prazer, contemplam conhecimentos, sentimentos, desenvolvem competências e enraízam aprendizagens.

Constatamos por meio desses dados que o contexto educacional exige que o educador tenha clareza de quais são as condições, os benefícios, as conquistas alcançadas com um determinado recurso pedagógico. A percepção da contribuição do jogo para a formação da criança colaborou de maneira decisiva para que os participantes assumissem essa atividade



como recurso pedagógico e passassem, a partir de tal convencimento, a propor e a justificar a sua utilização perante os outros professores, direção, coordenação pedagógica e pais, nas escolas onde trabalhavam.

A participação dos professores, nesse primeiro curso, foi intensa. Procuraram ler os textos propostos, discutiram, apresentaram dúvidas, interpretações e relataram experiências e os avanços ocorridos na prática pedagógica. Os professores participaram com muita disposição e interesse dos jogos que foram sugeridos, com o intuito de esclarecer os conceitos e, ao mesmo tempo, como sugestões para a aplicação no contexto educacional. Quando apresentávamos uma atividade, sempre um participante tinha uma outra proposta a acrescentar e essa disposição de partilhar experiências foi significativa para a formação de todos.

O conjunto de conhecimentos elaborados, num encontro, servia de suporte para o trabalho na semana; no encontro seguinte, os professores voltavam sempre com inúmeros relatos sobre os resultados das atividades utilizadas nas suas escolas. Esses momentos foram de importância essencial para que o pesquisador pudesse avaliar, aprimorar a proposta da pesquisa e aprofundar os conhecimentos sobre aspectos que precisariam ser mais bem elucidados.

O primeiro curso foi concluído com a elaboração de um plano de trabalho. Cada professor, considerando a sua turma, apresentou o seu plano, incorporando os princípios discutidos e as atividades lúdicas sugeridas para o desenvolvimento das múltiplas inteligências dos educandos. Esse trabalho de conclusão configurou-se, principalmente, numa proposta de síntese e expressão dos princípios assimilados.

2.4 – Avaliação do primeiro curso de extensão

A avaliação da primeira etapa da pesquisa teve como meta averiguar se o primeiro curso havia atendido às expectativas dos professores e respondido às suas necessidades. Buscamos, para isso, verificar se o conteúdo teórico, as atividades práticas, a metodologia, a carga horária, a interação professor/participantes, no curso, foram adequados. Por intermédio das informações coletadas, visávamos a saber, principalmente, se o curso havia contribuído para que os participantes compreendessem o que é jogo e qual a sua importância, no desenvolvimento dos educando. Os professores responderam às questões (vide anexo 2a, p. 241), que foram categorizadas e analisadas.



Quadro 05: Avaliação geral do primeiro curso de extensão

Respostas dos Professores	Professores N=22	%
Ampliou os conhecimentos teóricos e práticos.	22	100%
A metodologia propiciou a troca de experiências e as vivências foram muito prazerosas.	18	80%
O curso mudou a concepção sobre jogos e brincadeiras, pois acreditavam que tais atividades serviam apenas de apoio para outras áreas do conhecimento.	16	60%
Aprimorou a prática educativa.	18	80%
O curso correspondeu às expectativas iniciais.	22	100%

Fonte: Ficha de avaliação do curso de extensão - Pesquisa de Doutorado - UNESP - Campus de Marília. José Milton de Lima.

A avaliação demonstrou que os professores aprofundaram o conhecimento sobre o tema e perceberam que o jogo pode ser um importante recurso para o desenvolvimento global da criança. A metodologia do curso, que contemplou teoria e prática, propiciou uma participação intensa e uma compreensão maior dos conceitos trabalhados. Os professores, ao vivenciarem situações lúdicas, puderam descobrir o prazer que essas atividades proporcionam e constataram como brincadeiras simples e prazerosas influenciam no desenvolvimento de várias competências.

Inferiram, a partir das análises dos jogos vivenciados e aplicados, que a criança, quando joga, lida com os mais diversos temas da cultura: a oralidade, a escrita, os números, o espaço, o tempo, os movimentos, a música, o ritmo, o corpo, as situações históricas e fictícias, a vida cotidiana, os papéis e as funções dos adultos, os valores, os costumes, as projeções humanas, os elementos da natureza e os objetos. A compreensão e a decifração das principais características³⁴ do jogo, entre outras, alegria, liberdade, divertimento, prazer, distração, incerteza, tensão, representação, arrebatamento, ficção, diferente do mundo habitual, reforçam a afirmação de que o seu principal alvo está no processo e não no produto; este é um dos aspectos que o distingue do trabalho.

O jogo é uma atividade realizada de maneira voluntária, intencional e prazerosa, que possibilita a reorganização de sentimentos, percepções, a consolidação de conhecimentos, hábitos e atitudes. Os professores, ao aprenderem novos jogos, no curso, ensinarem e observarem a evolução dos seus alunos no conteúdo e na forma como jogavam, confirmaram a visão de que o jogo não é uma atividade natural, resultante da maturação biológica, mas fruto de aprendizagem social. Torna-se essencial, portanto, que o professor,

³⁴ Características destacadas, entre outros, por Brougère (1998); Callois (1991) e Huizinga (1990).

respeitando as características do jogo e o nível de desenvolvimento dos educandos, interfira, participe, faça sugestões de atividades e materiais, ampliando o conhecimento e a cultura lúdica da criança, com novos tipos de jogos. Deduzimos que um dos caminhos que colabora para a validação do jogo como recurso pedagógico é a sensibilização do professor sobre a importância do seu papel no resgate, na preservação e na compreensão do que é o jogo, quais são as suas características e como ele interfere no desenvolvimento das múltiplas competências das crianças. Os depoimentos, abaixo destacados, esclarecem essa constatação:

“[...] Depois do curso, sinto-me mais segurança em propor as atividades, porque tenho consciência do que a criança aprende na brincadeira”. (Ficha de avaliação do Curso de extensão).

“Eu já achava os jogos importantes para o desenvolvimento dos alunos, mesmo não tendo clareza no que eles contribuíam, depois da participação no curso fiquei convicta da sua necessidade no contexto educacional. As sugestões de novas atividades lúdicas que levei para a minha turma foram fundamentais e enriquecedoras. A fundamentação teórica do curso me alertou para que eu entendesse o que é uma atitude lúdica; comecei a observar os comportamentos dos meus alunos nos momentos que estão participando dessas atividades, as suas reações de alegria, divertimento, fascinação, intensa socialização e trocas de experiências e conclui que grave equívoco cometemos quando não proporcionamos as atividades lúdicas como meios de aprendizagem e desenvolvimento”. (Ficha de avaliação do Curso de extensão).

Quadro 06: Contribuições do curso para o aprimoramento da prática pedagógica

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=22	%
Melhorou o desempenho das crianças na escola.	10	45%
Percebeu que também conhece vários jogos e brincadeiras e pode utilizá-los no contexto educacional.	03	14%
A compreensão do porquê foi fundamental para direcionar melhor o trabalho, adequar as atividades às crianças e visualizar os resultados.	15	68%
Compreendeu também que nessa área deve aprimorar os seus conhecimentos, por meio da leitura e do estudo.	10	50%
Sentiu mais segurança na utilização do lúdico como recurso pedagógico. As atividades estão mais bem estruturadas, são mais consistentes e significativas.	08	36%
Mesmo sendo professora auxiliar, viu a necessidade de estar trabalhando sempre com jogos e brincadeiras, para o desenvolvimento global das crianças.	01	05%
Observou avanços na socialização entre as crianças e na linguagem oral.	01	05%
Percebeu que a criança pode aprender e se desenvolver nas situações lúdicas.	08	36%

Fonte: Ficha de avaliação do curso de extensão. - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Nessa primeira etapa da pesquisa, a principal contribuição, segundo 67% dos professores, foi a descoberta ou a confirmação do jogo como um recurso privilegiado para o desenvolvimento das múltiplas competências da criança. Quando começaram a utilizar o jogo com intencionalidade e clareza das suas finalidades, 36% dos professores afirmaram que ficaram mais seguros e 45% ressaltaram avanços na qualidade da sua interferência e no desempenho da criança, no contexto educacional.

Um participante destacou melhoria, principalmente, na socialização e na capacidade lingüística das crianças. A criança, quando joga, necessita estabelecer uma certo grau de comunicação com os outros jogadores; caso não esteja apta para expressar, de forma compreensível, os seus desejos e intenções, sentirá dificuldades de estabelecer uma interação lúdica com os outros. A necessidade de comunicação e de se fazer compreender estimula o exercício e o desenvolvimento coerente da linguagem e da socialização.

O uso do jogo no contexto educacional requer uma base teórica consistente, fator este que não está sendo considerado no processo de formação inicial dos professores. Dos 49 participantes da pesquisa, apenas 10, que cursaram a Habilitação: Magistério para a Educação Infantil, na UNESP - Campus de Marília, declararam que foram contemplados com subsídios para a utilização do jogo como recurso pedagógico. Outros 16 professores, que freqüentaram cursos de formação, no Ensino Médio, ressaltaram que disciplinas responsáveis por essa área limitaram-se a sugerir atividades. Os 23 professores restantes não tiveram nenhum tipo de informação, que alicerçasse a utilização do lúdico como recurso pedagógico.

O conhecimento assimilado nesse curso, segundo os participantes, ampliou a visão sobre o jogo, tanto no aspecto teórico como no prático, circunstância que fator foi decisiva para o aprimoramento da prática educativa. Na maioria das vezes, relataram que a prática educativa com as atividades lúdicas ficava reduzida aos momentos livres no parque ou na caixa de areia. O professor conduzia os alunos até esses espaços e ficava, à distância, zelando pela segurança, todavia, não participava, não exercia nenhum tipo de influência nem se preocupava em compreender o que ocorria nas situações lúdicas. O jogo, nessa perspectiva, era visto como uma atividade própria da natureza infantil, de origem biológica ou hereditária. A utilização do jogo com intencionalidade e clareza da sua natureza e finalidades é um suporte imprescindível para que o professor possa se convencer e, também, convencer os outros sujeitos do contexto educacional da validade do jogo como recurso pedagógico. Uma participante sintetiza a sua experiência, da seguinte maneira:

“Passei a entender o jogo e a brincadeira como algo necessário para a aprendizagem e a formação dos alunos, não só os da pré-escola, mas também para os do



Ensino Fundamental. Há um certo convencimento de que brincadeiras e jogos são atividades da pré-escola, quando a criança entra no Ensino Fundamental, parece que isso deixa de ser tão necessário, considerando as inúmeras aprendizagens que os alunos precisam concretizar. Fiquei surpreendida com a participação e a reação dos meus alunos, ao propor os jogos aprendidos. Posso afirmar, com toda certeza, que a escola para eles ficou mais interessante por proporcionar mais este espaço para a sua formação.” (Ficha de avaliação)

Quadro 07: Importância do suporte teórico-prático para a compreensão do jogo como recurso pedagógico

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Compreensão da natureza do jogo, conceito, características e classificações.	08	27 %
Adequação da atividade à faixa etária da criança.	04	13 %
A partir da base teórico-prática desenvolvida no curso, as atividades ficaram mais diversificadas, adequadas e significativas, fator que contribuiu para uma maior segurança dos professores nas propostas e nas solicitações de justificativas sobre o porquê da utilização do jogo como recurso pedagógico.	12	40 %
Preparou e qualificou o profissional de educação para a utilização do jogo como recurso pedagógico.	04	13 %
Compreensão de que a utilização do jogo como recurso pedagógico exige planejamento, preparação e conhecimento.	02	07 %

Fonte: Ficha de avaliação do curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Para 7% dos participantes, o curso modificou a forma de conceber o jogo; de atividade natural e biológica, ele passou a ser visto como aprendizagem social. A principal contribuição destacada por 70% dos professores refere-se à importância de uma base teórica sólida para a utilização da atividade lúdica como recurso pedagógico. O domínio de fundamentos promoveu uma maior segurança e, ao mesmo tempo, contribuiu na elaboração de uma justificativa para o jogo. No contexto educacional: direção, coordenação, professores, pais e comunidade estão sempre questionando sobre o porquê e para quê da utilização do jogo e da brincadeira. O professor, quando não domina uma justificativa elaborada e consistente sobre a utilização do jogo como recurso pedagógico, não resiste às pressões e acaba secundarizando ou mesmo suprimindo o jogo do contexto educacional.

Um grupo de participantes, 27%, ressaltou que os diferentes tópicos discutidos e analisados: conceituação, caracterização, importância do jogo na perspectiva das Inteligências Múltiplas e a discussão sobre a relação do jogo com o trabalho escolar foram fundamentais para explicitar o papel do jogo no contexto educacional, seus limites e possibilidades como recurso pedagógico. Uma participante afirmou que parou de cobrar de si

mesma um jogo organizado e calmo, de sorte que hoje ela participa e brinca com as crianças, entendendo as contradições, os conflitos, as conquistas, a alegria, a frustração e o divertimento provocados pelas situações lúdicas.

Duas participantes afirmaram:

“Antes do curso, eu sentia dificuldade na utilização de jogos e brincadeiras, principalmente, porque achava que as crianças eram bastante indisciplinadas nessas situações. Depois que comecei a assimilar o que é o jogo e quais são as suas características, fui me sentindo mais capacitada para entender o que acontece nesses momentos e, também, para apresentar novas propostas que motivassem ainda mais as crianças.” (Ficha de Avaliação do Curso de Extensão)

“Esse curso, com certeza, foi muito importante para mim, pois, a partir dele, eu entendi que é importante preparar os momentos das brincadeiras da mesma forma que preparo outras atividades. Sinceramente, antes eu achava que não era necessário o preparo antecipado, eu imaginava que bastava chegar na sala e a brincadeira iria acontecer. Não que isso seja proibido, porém, preparando, posso propor brincadeiras tendo em vista determinados objetivos, influenciar os alunos num ou outro aspecto da sua formação, sem, contudo, descaracterizar essa atividade.” (Ficha de Avaliação do Curso de Extensão)

Quadro 08: Influências das atividades lúdicas na formação dos alunos

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=22	%
As atividades precisaram ser adaptadas às idades das crianças. Os resultados foram visíveis na superação da inibição e no desenvolvimento motor.	03	14%
A segurança e a intencionalidade do professor contagiou os alunos, que participaram com mais prazer, alegria e descontração.	02	9%
As crianças ficaram muito curiosas e satisfeitas com as novas atividades que eram trazidas para a escola. O processo de formação continuada e aperfeiçoamento constante também devem ocorrer na utilização do jogo e da brincadeira.	06	27%
Crianças demonstraram um acentuado interesse em repetir e reviver determinadas brincadeiras.	16	78%
Houve melhoria no comportamento das crianças quanto à disciplina, pois passaram a se relacionar melhor com a professora e com os colegas.	11	50%
Houve uma participação mais efetiva dos alunos, não só nos jogos e brincadeiras, mas também durante as outras atividades de aprendizagem.	08	36%
As atividades lúdicas contribuíram no desenvolvimento dos aspectos: atenção, expressão, comunicação, raciocínio-lógico, domínio da vontade, diálogo e respeito ao outro. Essas atitudes são fundamentais para qualquer tipo de aprendizagem e não só nas situações lúdicas.	03	14%

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=22	%
As crianças passaram a participar de maneira mais intensa nas atividades propostas, melhorou a interação e a comunicação entre elas e houve uma ampliação no vocabulário.	02	09%
As crianças ficaram mais satisfeitas em estarem na escola, pois as aulas estavam proporcionando-lhes mais prazer (aquilo de que até mesmo nós, adultos, estamos precisando na nossa vida pessoal e profissional).	01	05%
Melhorou a participação dos alunos nas aulas, ficaram mais abertos, curiosos, satisfeitos e criativos.	03	14%
As crianças ensinaram para os colegas de outras turmas as brincadeiras aprendidas e vivenciadas.	06	27%

Fonte: Ficha de avaliação do curso de extensão - Pesquisa de Doutorado - UNESP - Campus de Marília. José Milton de Lima.

Podemos constatar, com as respostas apresentadas, a percepção de que uma fundamentação teórico-prática consistente contribui para que o professor desenvolva a sua prática educativa, de modo intencional e seguro. Convencido da importância de determinada área no seu trabalho pedagógico, o professor contagia e desperta novos motivos e necessidades na criança. Várias respostas demonstram que a mudança na forma de o professor conceber o jogo repercutiu positivamente na frequência, na participação dos alunos nas aulas, nos relacionamentos interpessoais e na melhoria da aprendizagem, nas outras áreas. Esses depoimentos são fundamentais para atestar que, quando o jogo é valorizado e adequadamente utilizado, ocorrem avanços substanciais, inclusive, nas outras áreas do saber, pois conhecimentos, atitudes, habilidades e competências transversalizam-se, interpenetram-se e se complementam, promovendo, de maneira geral, um resultado mais satisfatório no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Enfatiza uma professora:

“As brincadeiras e jogos tornaram-se atividades essenciais na minha prática pedagógica. Isto ocorreu, principalmente, porque pude perceber que na medida em que aprendia aqui nos cursos e aplicava as atividades na minha classe, eu observava os efeitos positivos nas crianças que passaram a gostar mais da escola, faltavam menos e participavam ativamente do processo educativo com maior interesse e motivação.” (Ficha de Avaliação do Curso de Extensão)

Não estamos fazendo apologia do jogo, considerando-o a panacéia que vai livrar o sistema educacional de todos os problemas, apenas defendendo que esse tipo de atividade cultural pode exercer um papel essencial, quando valorizado e intencionalmente utilizado, no desenvolvimento da personalidade e das faculdades humanas da criança: pensamento, imaginação, linguagem, memória, atenção, concentração e socialização.

Propostas adequadas e significativas, segundo os professores, foram decisivas para conquistar a atenção e despertar na criança o prazer na realização do jogo e o desejo de repeti-lo inúmeras vezes. Benjamin (1984:74-75), ao analisar este fenômeno, poeticamente, destaca que, para a criança,

não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas, milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor das terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródia, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. [...] A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação de experiência mais comovente em hábito.

A aprendizagem de novas atividades lúdicas influenciou todo o contexto educacional, crianças ensinaram para os seus pares, outras professoras observaram e passaram a utilizar as atividades que acharam interessantes com suas turmas. O que é mais relevante no jogo é que a sua repercussão, na formação da criança, não fica restrita aos muros da escola: quando uma atividade é significativa, ela passa a ser realizada na casa, na rua, no pátio, sem a presença do adulto. Kamii & Devries (1991) destacam que o ensino de jogos deve considerar o seguinte indicativo: no início, a interferência do adulto é mais marcante e, conforme as crianças evoluem nos jogos, diminui a sua influência, possibilitando-lhes autonomia na prática dessas atividades.

Um outro fator importante, apontado por 3 participantes, que colaborou para o sucesso na utilização do jogo no contexto educacional, foi a habilidade do professor de conseguir adequar às atividades ao nível de desenvolvimento da criança. Segundo Leontiev (1988), o entendimento de como ocorre a origem e o desenvolvimento da brincadeira é essencial para que o educador possa controlar as atividades lúdicas e perceber como se dá a repercussão no processo de desenvolvimento da criança.



Quadro 09: Contribuição do curso para o aprimoramento da instituição educacional.

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=22	%
As outras professoras da instituição ficaram interessadas em aprender as novas atividades realizadas pelas crianças.	05	23
Compartilhou os conhecimentos adquiridos com as demais professoras, que se interessaram bastante, em razão da euforia e alegria das crianças, nas brincadeiras.	05	23
Trabalhou como estagiária e aplicou as atividades; as professoras titulares aprovaram, aprenderam e estão praticando os jogos com seus alunos.	01	05
A direção e coordenação da escola ficaram muito satisfeitas com os avanços e com as sugestões apresentadas para as outras colegas da instituição.	04	18
A instituição foi beneficiada com a mudança de postura da própria participante do curso.	02	9%
As outras crianças da escola foram contagiadas, aprenderam e passaram a realizar as atividades.	11	50%

Fonte: Ficha de avaliação do curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

A pesquisa e o curso tiveram como pressupostos teóricos, entre outros, os apontamentos de Nóvoa (1992) sobre o processo de formação dos profissionais de educação. Segundo o autor, a educação contemporânea exige novas atitudes dos educadores, entre outras, o compromisso do educador não apenas com os alunos ou com a instituição de ensino, mas com a categoria dos educadores. Qualificar e aprimorar o trabalho do conjunto dos educadores deve ser uma preocupação de todos os profissionais da educação, portanto, não bastava apenas que os participantes melhorassem a sua prática pedagógica, mas almejávamos que eles socializassem os conhecimentos assimilados, compartilhando-os com os outros educadores da instituição educacional. Essa cultura de trabalho coletivo, tão ausente nas instituições educacionais, propicia uma relação mais estreita e solidária entre os participantes do processo e contribui para que o espaço de formação educacional se transforme, segundo Libâneo (1998), num espaço de síntese de informações, no qual todos têm o compromisso de aprender e ensinar.

Quadro 10: Avaliação do trabalho do professor coordenador

Respostas dos Professores Participantes	Professor N=22	%
Trabalho democrático, dinâmico e enriquecedor.	12	55%
Perfeita mediação entre teoria e prática, de forma a não sobrecarregar o curso.	15	68%
Capacidade de envolver todos os participantes nas discussões e atividades.	20	91%
Soube conciliar o brincar e o estudar, o sério e o lúdico. Participou das atividades lúdicas e demonstrou que brincando também se aprende.	16	73%
Demonstrou domínio do conteúdo.	22	100%

Fonte: Ficha de avaliação do curso de extensão- Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Os relatos das professoras, nessa primeira etapa do trabalho, demonstram que, inclusive para elas, o espaço de estudo aliado ao lúdico transformou-se no que elas denominaram de "metodologia ideal". Mesmo após uma jornada de trabalho estafante, a forma como as atividades foram conduzidas envolveu todo o grupo, promoveu uma aprendizagem efetiva e o processo foi prazeroso, significativo e gratificante. Esse dado é importante para confirmar uma afirmação de Brougère (1998), ao destacar o jogo como uma situação a ser construída e interpretada pelo professor e pelos alunos como lúdica, o que requer dos envolvidos um certo grau de metacomunicação, isto é, que assumam e concordem que estão participando de um jogo. É necessário que exista o encontro entre a situação lúdica e a atitude lúdica, isto é, o jogo e os jogadores.

Em função do pesquisado e observado, concluímos que não basta propor o jogo: é fundamental entender a sua natureza, as suas características, acreditar e apostar na "incerteza" das suas possibilidades. Os momentos lúdicos são oportunidades de manipular e recriar a cultura de maneira livre, sem imposição ou obrigatoriedade externa. Por outro lado, é recomendável que o professor interfira, enriqueça, participe, desde que saiba preservar e garantir as especificidades da atividade lúdica.

Desse primeiro curso de extensão, levando em conta a avaliação dos professores sobre o conteúdo desenvolvido, destacamos como relevantes para a superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender, primeiro, que o domínio da concepção de jogo e sua caracterização é fundamental para que o professor possa delimitá-lo e utilizá-lo como recurso pedagógico. Um outro aspecto que foi considerado pelos professores como essencial para a inserção do jogo no contexto educacional é o entendimento de como essa atividade interfere e influencia a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. O contexto educacional, conforme constatamos, cobra que as atividades utilizadas como recurso

pedagógico apresentem justificativas que convençam os diferentes sujeitos das instituições educacionais da sua importância e necessidade; o jogo não escapa dessa exigência e a ausência de justificativa é um fator que colabora para a sua secundarização.

Quadro 11: Sugestões para o aprimoramento do segundo curso de extensão.

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=22	%
Não houvesse alteração na metodologia do curso.	20	91%
Novas justificativas teóricas sobre a importância da brincadeira e do jogo no contexto educacional.	18	82%
A importância do jogo para o desenvolvimento global da criança.	11	50%
Esclarecer como o jogo e a brincadeira influenciam no desenvolvimento motor da criança.	06	27%
Sugestões de novas atividades práticas para aprimorar o trabalho pedagógico.	20	91%
Aprimorar o registro e o relato das atividades vivenciadas no contexto educacional.	10	45%
Aumentar o tempo de duração dos cursos ³⁵ .	05	23%
Destinar um tempo maior para o relato das experiências dos professores relacionadas à utilização do jogo na prática pedagógica.	03	14%

Fonte: Ficha de avaliação do curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

As sugestões apresentadas apontaram a continuidade dos cursos, a preservação da metodologia adotada, o enriquecendo do processo com outras abordagens teóricas e que atividades práticas continuassem sendo sugeridas para a prática pedagógica. Destacaram que o próximo curso deveria contemplar, também, outras justificativas sobre a importância do jogo para o alcance das finalidades no contexto educacional, isto é, como essa atividade interfere no desenvolvimento global da criança, em especial, no aspecto motor.

Os participantes solicitaram que introduzíssemos um instrumento de registro que sistematizasse melhor as atividades lúdicas vivenciadas e, também, que ampliássemos o tempo para o relato das experiências dos professores na prática educativa. Este último apontamento demonstra um maior entrosamento e confiança entre os participantes e a valorização dos conhecimentos e informações produzidas no contexto escolar. Aproxima-se também da concepção proposta por Libâneo, de transformar o processo de ensino-

³⁵ Solicitação que não pôde ser atendida, em razão da legislação da UNESP que regulamenta a execução desse tipo de atividade e estabelece o tempo de duração de, no máximo, 40 horas.

aprendizagem num espaço de síntese e resignificação de informações, no qual todos partilham de responsabilidades e conquistas.

No decorrer do curso, em vários momentos foram citados, tanto pelo Coordenador como por alguns participantes, os autores da Teoria Histórico-Cultural, destaque para Vygotsky e Leontiev, para esclarecerem sobre a importância do jogo no desenvolvimento das faculdades humanas da criança. O jogo, na visão desses autores, é a atividade principal no período pré-escolar, isto é, aquela que promove as mais significativas influências no desenvolvimento psicológico e na formação da personalidade da criança. Os participantes solicitaram que a etapa seguinte da pesquisa promovesse, entre outros pontos, um aprofundamento teórico do tema, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pressupondo que essa tendência poderia se transformar numa outra relevante justificativa para a implementação do jogo como recurso pedagógico. Os dois capítulos seguintes, terceiro e quarto, contemplam as reivindicações destacadas e tomam como principal referência a Teoria Histórico Cultural. Inicialmente, podemos afirmar que o jogo é concebido como atividade que envolve sujeitos com diferentes experiências, propicia intensa comunicação e internalização da cultura, colaborando para o desenvolvimento global da criança. A concepção de jogo, a ser apresentada e proposta por essa tendência, transforma-se, portanto, num valioso argumento, que rebate e rechaça a não conciliação entre o jogar e o aprender no contexto educacional.

CAPÍTULO 3

O JOGO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Brincando, as crianças permutam seus pensamentos, sonham com determinado assunto, concedem a si poderes dos quais não dispõem na vida real. Assim expressam a essência de suas opiniões como um autor faz em seu livro. Brincando na escola, fazendo visitas imaginárias, oferecendo um chá para a boneca, vendendo e comprando, contratando e despedindo empregadas, elas caricaturizam inconscientemente a sociedade adulta. Levam suas brincadeiras a sério. (KORCZAK, 1983, p. 113-114)

3.1 – Considerações Gerais sobre a Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural diferencia-se dos outros sistemas científicos pela estreita relação que procura estabelecer com a Filosofia. Os autores dessa vertente, segundo Shuare (1990), buscaram no materialismo histórico-dialético os princípios gerais e os marcos metodológicos para elaborarem as suas pesquisas, estudos e reflexões, no campo da Psicologia. Vygotsky e outros estudiosos dessa tendência, destaque para Elkonin, Leontiev, Venguer, Zaporózhets, são tomados como referência na investigação, pois esclarecem a natureza, a evolução e a importância do jogo na formação da criança.

Vygotsky, destaca Duarte (2000, p. 80), “entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos”.

Segundo Boiko & Zamberlan (2001, p. 52), o principal objetivo da Psicologia, na perspectiva Histórico-Cultural, era o de explicar no que o homem se diferencia dos outros seres da natureza e como se dá o seu desenvolvimento psíquico.

O homem, segundo as autoras, não passa do estado natural para o cultural apenas pelo processo de maturação das funções elementares ou biológicas (respirar, comer, procriar). Essas funções secundárias são, no entanto, âncoras, condições necessárias para a formação das funções psicológicas superiores (memória, pensamento, linguagem). O que vai determinar o desenvolvimento das formas mais complexas de comportamento humano são as práticas sociais (processo interpessoal) e que possibilitam a passagem das conquistas sociais e históricas para o plano individual (intrapessoal), através do processo de internalização. (BOIKO & ZAMBERLAN, 2001, p. 52).

O desenvolvimento humano, portanto, não acontece naturalmente, mas se estrutura a partir da influência determinante das leis culturais, históricas e sociais. Explica Duarte (1996, p. 40-41) que

as características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo precisa se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte.

O suporte que habilita o homem à apropriação da cultura e à sua humanização é resultante do processo de evolução dessa espécie. O homem, antes de atingir o nível de *homo sapiens*, passou por um longo processo e por vários estágios. Leontiev (1978, p. 262-264), fundamentado em Engels, denomina o primeiro período de "preparação biológica", que se estendeu do fim do período terciário até o início do quaternário. É representado pelos australopitecos, os quais se caracterizavam por levar uma vida gregária: utilizavam-se de utensílios rudimentares, não fabricados, conheciam a posição vertical e se comunicavam de maneira primitiva. Nesse estágio, o desenvolvimento era determinado pelas leis biológicas. O segundo período vai do aparecimento do pitecantropo até o homem de Neanderthal; é o início da fabricação de instrumentos e do surgimento do trabalho e da sociedade. Mesmo o homem ainda estando submetido às leis biológicas, "o desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem" promoveram evoluções na sua anatomia humana: cérebro, sentidos, mãos, órgãos da linguagem. Esse estágio caracterizou-se por ser um período de transição, no qual o desenvolvimento do homem começou a depender da produção e do trabalho. Um terceiro estágio, porém, foi necessário e culminou na origem do *homo sapiens*, o homem atual. Essa nova condição alcançada libertou o homem da determinação das transmissões hereditárias e assegurou as propriedades biológicas necessárias para que as leis sócio-históricas passassem a ser determinantes. Alerta o autor que isso não significa o fim das variações e mudanças na natureza humana; o que ocorreu, na verdade, foi que as determinações biológicas hereditárias cederam lugar às leis sócio-históricas.

Nesse nível de desenvolvimento, a estrutura do organismo, suas funções e o processo de maturação continuam indispensáveis para o desenvolvimento psíquico, porém, não são determinantes para o surgimento das qualidades psíquicas na criança.

No mundo animal, o nível de conduta alcançado se transmite de uma geração para outra pela herança hereditária; no mundo humano, no entanto, as atividades, os conhecimentos, as habilidades e as qualidades psíquicas são transmitidas de uma geração para outra, mediante a herança social. A geração mais velha transmite o seu aparato cultural

material e espiritual para a geração mais nova para que esta ingresse no mundo e possa recriá-lo³⁶. (VENGUER, 1986, p. 27).

Cada geração inicia a sua vida num mundo de fenômenos e objetos produzidos pelas gerações antecedentes e, ao participar de diferentes atividades sociais, entre outras, laborais, estéticas, lúdicas, apropria-se e desenvolve capacidades humanas que estão gravadas no mundo. A qualidade da educação e a influência do adulto determinam a aprendizagem e o desenvolvimento da geração mais nova. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Pode-se afirmar, com certeza – destaca o autor – que as crianças só desenvolvem as suas capacidades humanas se estiverem inseridas na sociedade e nos fenômenos por ela criados. A linguagem, o pensamento, o movimento, a capacidade de criação e de relacionamento interpessoal são resultantes do processo de aprendizagem social. O indivíduo não nasce homem, mas aprende a ser homem. As aptidões e os caracteres não são transmitidos por hereditariedade biológica, mas se constituem no processo de apropriação da cultura, resultante do desenvolvimento sócio-histórico e disponibilizado pelas gerações precedentes. (LEONTIEV, p. 266-267).

Marx³⁷ (apud LEONTIEV, 1978, p. 267-268) foi o primeiro a reconhecer a natureza social e histórica do homem. Destaca o autor que

as relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana.

O movimento da história e o desenvolvimento humano só são plenamente possíveis, segundo Leontiev, a partir da transmissão às gerações mais novas das aquisições da cultura humana. O nível de desenvolvimento histórico de uma sociedade pode ser julgado pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educacional. Quanto mais progride, quanto mais complexa é a sociedade, mais importante e específico torna-se o papel da educação. Negar ao homem o acesso à cultura, entre outras formas, científica, artística, corporal, é negar

³⁶ Venguer (loc. cit.) relata que Villar, um etnógrafo francês, promoveu uma expedição ao Paraguai e conseguiu chegar a um lugar onde vivia a tribo dos *guaiaquis*. Era um grupo que tinha estilo de vida bastante primitivo, nômade, coletava alimentos, sua língua era rudimentar e não estabelecia contatos com outros grupos. Numa de suas expedições pela região, o etnógrafo encontrou uma menina guaiquil de aproximadamente dois anos, abandonada. Villar a levou para a França e, depois de vinte anos, ela se transformou numa notável etnógrafa e dominava fluentemente três idiomas. Conclui o autor que isso confirma que as propriedades naturais não determinaram as qualidades psíquicas da menina, mas sim as condições oferecidas definiram a sua formação. Mesmo tendo nascido numa comunidade primitiva, isso não a impediu de se apropriar de um nível elevado de cultura.

³⁷ MARX, K. *Manuscripts de 1844*. Paris: Ed. Sociales, 1969, p. 103.

o direito ao seu pleno desenvolvimento. As desigualdades entre os homens não provêm das diferenças biológicas, mas são resultantes da sua condição social, econômica e cultural. Comprometer-se, portanto, com uma nova etapa na história da humanidade é colaborar na superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho corporal, interferir na criação de sistemas educacionais que garantam o desenvolvimento humano onilateral e harmonioso, assegurando a cada um a possibilidade de participar de todas as manifestações da vida social. (LEONTIEV, 1978, p. 274-284).

O sistema educacional, em todas as suas modalidades, exerce um papel essencial para que a geração mais nova se aproprie da produção cultural, desenvolva as suas faculdades humanas e possa se inserir e atuar no seu contexto sócio-histórico. Para tanto, o professor precisa saber selecionar, oferecer e servir-se de meios adequados para alcançar as suas metas. Compete, portanto, situar, no cerne dessa teoria, como o jogo é visto e de que forma ele pode colaborar para que as instituições educacionais cumpram a sua função social.

3.2 – Gênese, Evolução e Características do Jogo na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Fundamentado em Wundt³⁸, Elkonin (1998, p. 16) afirma que o jogo teve sua gênese no trabalho e que não há um só tipo de jogo que não tenha seu protótipo numa forma de trabalho que o precedeu. O jogo, no entanto, pelas suas características, suprime a finalidade útil e obrigatória do trabalho e absorve, deste, o seu aspecto agradável. Elkonin (1998) parte do pressuposto de que o jogo infantil é de natureza histórica e social. Os temas e os conteúdos abordados nos jogos estão relacionados com a vida, com o trabalho e outras atividades dos membros adultos da sociedade.

Plekhanov³⁹ (apud ELKONIN, 1998, p. 39), contrário às teorias que sustentam serem a arte e o jogo anteriores ao trabalho, destaca que o homem, em geral, olha primeiro para os objetos e fenômenos do ponto de vista utilitário e só depois estético e lúdico. Tal proposição conduz o jogo e a arte⁴⁰ para uma base genética comum. A história da civilização registra em que etapa do seu desenvolvimento aparece a arte, entretanto, não há indícios que distinguem claramente como se produziu a passagem das formas de trabalho para a arte.

³⁸ WUNDT, W. *Ética*. São Petesburgo, 1887.

³⁹ PLEKHANOV, G. V. *Obras filosóficas escogidas*. T. V. Moscou, 1958.

⁴⁰ A arte compartilha da mesma natureza do jogo. O artista, ao utilizar-se de recursos estéticos, também retrata e expressa aspectos peculiares da vida humana, sem fins utilitários, e os apresenta às pessoas para que possam reconhecê-los ou rechaçá-los.

O essencial é que, do conjunto das atividades utilitárias, uma parte se separou e foi denominada de orientadora, diferenciando-se da executiva. Essa parte se consagrou como reconstrutora, transformou-se num rito mágico e adquiriu autonomia e configuração própria. Destaca Elkonin (1998, p. 16-18) que essas atividades, uma vez separadas, relacionaram-se com outras formas de vida e adquiriram uma lógica de desenvolvimento própria e, com frequência, deram origem a outras formas de atividade, destaque para o jogo e a arte. O curso evolutivo dos jogos indica que eles evoluíram de dramáticos para esportivos e não o inverso. Ao serem repetidos inúmeras vezes, com fins utilitários, foram paulatinamente se deslocando da atividade coletiva real e adquirindo um formato próprio, tornando-se uma reconstituição repleta de significados, porém sem fins utilitários.

Vsevolodski-Guerngross⁴¹ (apud ELKONIN, 1998, p. 19-20), ao analisar o *Livro dos jogos da URSS*, elaborado por diferentes etnógrafos russos, que descreveram e examinaram atividades lúdicas de diferentes etnias, chama de jogo

uma variedade de prática social que consiste em reproduzir em ação, em parte ou na sua totalidade, qualquer fenômeno da vida à margem do seu propósito prático real: a importância social do jogo deve-se à sua função de treinamento do homem nas fases iniciais do seu desenvolvimento assim como ao seu papel coletivizador.

Elkonin conclui que o jogo, nas suas diferentes formas, é uma atividade que possibilita a reconstrução, sem fins utilitários diretos, das tarefas humanas e das normas das relações sociais. A repetição, sem fins utilitários reais, constitui o conteúdo tanto do jogo esportivo como do jogo de papéis. O que diferencia essas duas modalidades de jogo é que, no jogo de papéis, as regras ou as normas das relações entre as pessoas aparecem de maneira mais ampla e concreta.

A sociedade moderna não gerou, não impulsionou formas evoluídas de jogo no mundo dos adultos, afirma Elkonin (1998, p. 20-21), baseado em dados etnográficos. O jogo foi desalojado e substituído pelas diferentes formas de arte, por um lado, e pelo esporte, por outro. Na infância, no entanto, produziu-se uma forma evoluída denominada de jogo de papéis ou jogo protagonizado. Mesmo que se perceba, hoje, uma secundarização do jogo como recurso pedagógico, isso não significa que esse tipo de atividade deixou de ter a sua importância na formação da personalidade da criança, sobretudo nos primeiros anos de vida, antes do seu ingresso na escola. Pode-se afirmar, pelo contrário, considerando a complexidade

⁴¹ VSÉVOLODSKY-GUERNNGROSS, V. N. et al. *Los juegos de los pueblos*. Moscou-Leningrado, 1933, p. XXIII.

da sociedade contemporânea, que, à medida que se intensifica o afastamento da criança do conjunto das atividades dos adultos, aumenta a importância dos jogos de papéis para o seu desenvolvimento humano. A diminuição, ao longo da história, da importância das formas evoluídas de atividade lúdica na vida dos adultos e seu aumento na vida das crianças são fatores que estimulam a pesquisa dos jogos protagonizados: sua origem, sua evolução e o seu papel no desenvolvimento psicológico e na personalidade da criança.

O jogo infantil não é uma atividade hereditária, mas sua natureza é histórica e social. Os temas e os conteúdos abordados nos jogos, na visão de Elkonin (1998), estão relacionados com a vida, os objetos, o trabalho e outras atividades dos membros adultos da sociedade. Essa dedução pode ser facilmente comprovada, basta observar os tipos de brinquedos que lideram a produção, na sociedade contemporânea: carros, trens, aviões, satélites, pistolas, bonecas, reproduções da criança e do adulto atual, personagens de desenhos infantis e utensílios diversos usados pelos adultos, brinquedos estes nunca imaginados em outros períodos históricos.

A análise do jogo infantil, na visão do autor, é uma tarefa bastante complexa, pois esbarra na escassez de pesquisas sobre o tema. Há, todavia, muitas produções que contemplam o aspecto prático do jogo, manuais que o indicam para avaliação, para cura ou recuperação de deficiências, para fins didáticos ou como forma de recreação. Alguns autores se dedicaram ao estudo do fenômeno, decompondo-o em partes, isto é, procurando compreender qual o peso desse tipo de atividade no desenvolvimento de determinados aspectos do ser humano. Ressalta Elkonin (1998, p. 22-23) que Utchinki, na Rússia, Sully, Bühler e Stern, em outros países, observaram no jogo a manifestação da imaginação, posta em movimento por diversas tendências afetivas. Sikórski, na Rússia, e Dewey, nos Estados Unidos, relacionaram o jogo ao desenvolvimento do pensamento. Piaget interessou-se pelo jogo, visando a compreender não o fenômeno em si, mas como neste se reflete a evolução da capacidade simbólica e do julgamento moral da criança. A análise do jogo, nessa perspectiva, segundo Elkonin, perde a sua originalidade qualitativa como atividade peculiar da criança, como forma especial de sua vida e de sua interação com a realidade circundante.

O autor defende um outro método de estudo: a substituição da concepção desintegradora, que divide o fenômeno em elementos, pela visão analítica, que o divide em unidades. Para Vigostky⁴² (apud ELKONIN, p. 23-24), a unidade é "o produto da análise que,

⁴² VIGOTSKY, L. S. *Investigaciones escogidas de psicologia*. Moscou, 1966, p. 48.



diferente dos elementos, possui todas as propriedades fundamentais do todo, propriedades que são inclusive, partes vivas e indivisíveis dessa unidade".

No que se refere ao jogo, o estudo da sua forma mais evoluída, no caso infantil, o jogo de papéis, permite compreender o surgimento, a evolução e as características desse fenômeno. Conceituar o jogo como uma atividade espontânea, livre, fictícia e carregada de energia não tem nada de extraordinário, inclusive para o não especialista, afirma Elkonin. Alguns autores defendem como especificidade do jogo infantil a capacidade imaginativa da criança de metamorfosear os objetos. Preyer⁴³ e Comperé⁴⁴ (apud ELKONIN, 1998, p. 25) destacam que coisas sem nenhum valor – casca de nozes, pedras, cabos de vassoura, folhas de árvores e o conteúdo de uma cesta de papéis – transformam-se em xícaras, barcos, carros, mesas, armários, animais e pessoas e adquirem sentido e significado, em virtude da fértil imaginação e fantasia da criança.

Sully⁴⁵ (apud ELKONIN, 1998, p. 25-26) discorda dessa visão e defende que a origem do jogo não está na transformação de objetos, mas sim na vontade da criança de pôr em prática uma idéia atraente e interpretar algum papel apoiado em situações novas. Quando a criança imita Robinson Crusoé, está em busca de um mundo de aventuras e foge do seu eu verdadeiro e do seu mundo habitual. Ao representar um papel, transforma, a partir do que conhece sobre o tema, a sua atuação e tudo que a cerca.

Autores que pesquisaram o jogo protagonizado apontam que os temas vivenciados pelas crianças são influenciados pela realidade circundante. Segundo Utchinski⁴⁶ (apud ELKONIN, 1998, p. 30), a única interferência possível que os adultos podem realizar, nesse tipo de jogo, sem destruir a sua magia, é fornecer às crianças materiais para as suas próprias construções. Os brinquedos não são empregados de acordo com as determinações dos adultos ou das instruções dos fabricantes, mas sim, segundo as influências dos elementos da vida circundante sobre a criança. É com esse material que os pais e os educadores devem se preocupar mais.

Márkova⁴⁷ (apud ELKONIN, 1998, p. 31) realizou uma pesquisa para verificar como a literatura infantil poderia influenciar nos jogos das crianças. Constatou que as únicas obras que induzem à brincadeira são aquelas que descrevem de forma

⁴³ PREYER, V. *O desarrollo espiritual en la primera infancia*. São Petesburgo, 1894, p. 51.

⁴⁴ COMPERÉ, G. *O desarrollo mental e moral del niño*. Moscou, 1912, p. 190-191.

⁴⁵ SULLY, J. *Ensayos de psicologia de la infancia*. Trad. do inglês. Moscou, 1901, p. 45.

⁴⁶ UTCHINSKI, K. D. *Obras completas*, Moscou-Leningrado, 1950, p. 440-441.

⁴⁷ MÁRKOVA, D. V. *A influencia de la literatura soviética para niños en el juego creativo*. No compêndio: Los juegos creativos en el jardin de la infancia. Moscou, 1951.

compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das pessoas. Nas brincadeiras, as crianças reproduzem e reconstituem esses conhecimentos incorporados.

Preocupada em esclarecer qual a esfera que exerce uma maior influência no jogo de papéis, Koroliova⁴⁸ (apud ELKONIN, 1998, p. 30-32) realizou uma pesquisa com dois tipos de esferas. Uma primeira refere-se aos objetos naturais ou produzidos pelo homem; uma segunda é constituída pelas atividades das pessoas, tanto de trabalho, como das relações interpessoais. Para isso, a pesquisadora programou duas visitas ao jardim zoológico. Numa primeira visita, as crianças observaram os animais, seus comportamentos, suas instalações e sua alimentação. No dia seguinte, a professora levou para a sala de aula figuras de animais vistos durante a excursão. Isto, porém, não despertou nas crianças o interesse para a vivência de jogos. A educadora, então, repetiu a mesma excursão e desta vez chamou a atenção das crianças para os funcionários e visitantes do zoológico, para a maneira como cada um exercia o seu papel: o bilheteiro, o porteiro, os zeladores, o veterinário, as enfermeiras, o guia, o cozinheiro; a amabilidade e o respeito do público com os animais e a obediência quanto às regras de conduta estabelecidas. Algum tempo depois da excursão, a pesquisadora percebeu que as crianças começaram, por conta própria, a brincar de jardim zoológico e foram incorporando os diferentes papéis, enriquecendo e tornando o jogo cada vez mais complexo.

A pesquisa comprova que a característica fundamental do jogo protagonizado não é o objeto, nem o seu uso, nem a relação homem-objeto, mas as interações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos, isto é, a relação homem-homem.

A atividade concreta e as relações entre as pessoas são variadas na realidade, o que possibilita que os jogos sejam diversificados e cambiáveis. O campo da realidade que a criança transforma em jogos é denominado de temas e são diversos, considerando os contextos históricos, sociais e culturais, nos quais as crianças estão inseridas. Refletem o mundo vivido pela criança: as condições geográficas, as classes sociais, o fato de pertencer a um povo livre ou oprimido, de habitar regiões desérticas, arborizadas, de conviver com adultos pescadores, operários, agricultores, professores, policiais. A criança muda o tema de seus jogos, segundo as condições concretas, nas quais ela se encontra, mesmo que temporariamente. O conteúdo do jogo, destaca Elkonin (1998, p. 34-35), que é o seu aspecto

⁴⁸ KOROLIOVA, N. V. *El papel del juego en la formación de la actitud positiva ante el trabajo de los niños mayores de edad preescolar*. No compêndio: Problemas psicológicos del juego y de la enseñanza a edad preescolar. Moscou, 1957.

característico e central, independe dos temas; por princípio, não é alterado, ou seja, é resultante das atividades humanas e das relações interpessoais.

As relações entre as pessoas são determinadas pelas suas condições concretas de vida e as crianças se apropriam delas para explorá-las nos seus jogos. As relações podem ser de diferentes tipos: respeito, cooperação, colaboração, reciprocidade, altruísmo, divisão do trabalho, ajuda e atenção de uns com os outros, mas também podem ser relações de competição, discriminação, autoritarismo, despotismo, violência, egoísmo, destruição, agressividade, hostilidade ou rudeza.

Elkonin (1998, p. 49) sustenta a tese de que o jogo protagonizado nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade, como resultado da mudança do lugar da criança no sistema das relações sociais. Por conseguinte, sua natureza é de origem social e histórica. O seu surgimento está relacionado com as condições concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de forças instintivas inatas e internas. A investigação histórica elucida em que condições e quais as necessidades que impulsionaram o surgimento do jogo e, em especial, o jogo protagonizado.

O desenvolvimento infantil assenta-se no seguinte paradoxo, destaca Elkonin (1998): as crianças vêm ao mundo com igualdades de possibilidades e o mesmo desamparo, porém, percorrem nas sociedades, com distintos níveis de produção e cultura, um caminho evolutivo totalmente diverso, alcançando sua maturidade social e psicológica por vias e em tempos variados. Apesar de serem raros e pobres os dados do desenvolvimento da criança e de seus jogos, no percurso histórico das sociedades, é possível, com a contribuição de alguns estudiosos, confirmar que a origem histórica do jogo está intimamente relacionada com o tipo de educação dada às crianças, nas sociedades de baixos níveis de desenvolvimento da produção e da cultura.

Alt⁴⁹ (apud ELKONIN, 1998, p. 50), baseando-se em numerosos e extensos dados, alega que não havia, na sociedade primitiva, um período inicial, especial e separado, preparatório para a atuação social da criança. O processo de formação se dava na participação direta da criança em todas as atividades da vida adulta: trabalho, lazer, cultos religiosos, festas. Naquelas atividades em que não podia participar diretamente, exercitava-se mediante as atividades lúdicas que retratavam elementos da vida da sociedade. O autor deduz, das suas análises, os seguintes traços típicos da educação das crianças nos primeiros períodos. A educação das crianças acontecia por igual e contava com a participação e a interferência de

⁴⁹ ALT, R. *Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung*. Berlim, 1956.



todos os membros da sociedade nesse processo. A formação era de caráter universal, isto é, cada criança fazia e participava de todos os aspectos da vida da comunidade à qual pertencia. O período educativo, no entanto, era breve; as crianças, ao conhecerem logo todas as tarefas, rapidamente conseguiam a sua independência, e sua integração ocorria mais cedo do que em fases posteriores do desenvolvimento social.

Alguns exemplos, testemunhados por pesquisadores, são esclarecedores quanto aos traços, enunciados por Alt, da educação primitiva. Segundo Kosven⁵⁰ (apud ELKONIN, 1998, p. 51), o povo Kubu (Sumatra) caracterizava-se pela coleta de frutos e raízes comestíveis, da qual participavam homens, mulheres e crianças. As crianças, desse grupo, permaneciam com os pais até por volta dos 10 anos, depois disso, constituíam sua própria família e levavam uma vida totalmente independente.

Miklukho-Maklai⁵¹ (apud ELKONIN, 1998, p. 53) observou os aborígenes e descreveu que as crianças aprendiam, desde muito cedo, todas as artes e ações dos adultos. Suas brincadeiras restringiam-se a atirar lanças e flechas, horas a fio. Logo que adquiriam uma certa habilidade, já passavam a aplicar tais ações na vida prática.

Bazánov⁵² (apud ELKONIN, 1998, p. 55) descreveu uma pesca que assinala os princípios da educação nas sociedades primitivas. Quatro adultos e um grupo de crianças pequenas participavam de uma pescaria. As redes foram lançadas e, na hora de recolhê-las, as crianças pequenas agarravam-se a elas, dando a sua colaboração. O guia, um ziriano, gritou para que os garotos se afastassem e não atrapalhassem o trabalho. Um velho vogul olhou irado para o ziriano e o recriminou, dizendo: *"Isso não é certo não. Deves deixá-los fazer tudo o que nós fazemos"*.

Os exemplos demonstram que, nas sociedades primitivas, as crianças, precocemente, eram incorporadas ao trabalho produtivo dos adultos e colaboravam na medida de suas forças. Os etnógrafos e exploradores que se ocuparam de povos, num nível de desenvolvimento próximo do acima mencionado, testemunham que a educação, nessas sociedades, era severa quanto ao conteúdo, mas a forma era carregada de extraordinária suavidade. A criança não era castigada e se procurava, por todos os meios, torná-la alegre e animada.

⁵⁰ KOSVEN, M. O. *La transición del matriarcado al patriarcado*. No tit. XIV de Trabajos del Instituto de Etnografía Miklukho-Maklai. Moscou, 1951.

⁵¹ MIKLUKHO-MAKLAJ, N. N. *Obras Completas*. T. III, parte I, Moscou, 1951.

⁵² BAZÁNOV, A. G. *Los niños vogules*. Revista Soviétski Séver. (O Norte soviético), nº 3, 1934, p.94.

As brincadeiras das crianças restringiam-se à reprodução dos afazeres dos adultos e eram raros os casos de jogos protagonizados. Isto não quer dizer, afirma Elkonin, que as crianças dessas sociedades, por não exercerem a forma mais evoluída do jogo infantil, eram mais atrasadas em comparação com suas coetâneas da sociedade contemporânea. As condições gerais da educação primitiva, que promoviam a participação da criança nas atividades de trabalho dos adultos, desencadeavam o desenvolvimento da autonomia e independência. Segundo Kosven⁵³ (apud ELKONIN, 1998, p. 58-60), as atividades aprendidas no contato com o mundo adulto formavam uma base que contribuía para o rápido e singular desenvolvimento das crianças das tribos e povos atrasados, nas escolas das colônias. Resultava fácil para elas, destaca o autor, dar o salto da sociedade primitiva para a civilização.

Com as transformações dos meios e dos modos de trabalho, passou-se para formas de produção mais elevadas. A coleta de alimentos naturais e as formas primitivas de caça e pesca foram dando lugar à agricultura e à pecuária e às formas mais complexas de caça e pesca. Kosven (apud ELKONIN, 1998, p. 60) destaca que essas mudanças geraram um

importantíssimo resultado sócio-econômico que Engels denominou a primeira grande divisão do trabalho, ou seja, a divisão entre agricultores e criadores de gado com todas as suas conseqüências, concretamente, com o desenvolvimento da indústria doméstica e do intercâmbio regular. Essas profundíssimas mudanças tiveram o resultado socioeconômico que se expressou na nova divisão de trabalho, segundo sexo, na mudança do lugar do homem e da mulher na produção social.

Essa nova divisão, ocorrida na sociedade, fez com que os meios e os modos de trabalho se complicassem e fossem redistribuídos. Mudou-se também a forma de participação das crianças, que deixaram de tomar parte diretamente em atividades laborais, embora continuassem membros com igualdade de direitos e deveres. Apenas alguns aspectos domésticos e afazeres mais simples foram confiados às crianças pequenas. Algumas ferramentas de trabalho deixaram de ser acessíveis aos menores e a estes foram oferecidos equipamentos reduzidos, adaptados às suas possibilidades, em conformidade com o tipo de trabalho que predominava e bem próximos das condições reais de uso, na sociedade em questão.

Afirma o autor que não é possível precisar com certeza o momento histórico no qual surge o jogo protagonizado. Pode ter acontecido em períodos distintos entre os povos, considerando as suas condições de vida e a forma de passagem de nível de produção inferior para outro superior. O que importa destacar, segundo o autor, é que, "nas etapas iniciais da

⁵³ KOSVEN, M. O. *Esbozos de historia de la cultura primitiva*. Moscou, 1953, p. 140.



humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo", a criança era incluída desde muito cedo nas atividades laborais, pois o grupo não podia assumir o seu sustento e, levando em conta a simplicidade das ferramentas, não havia necessidade de um período de treinamento nem tampouco dos jogos de papéis. (ELKONIN, 1998, p. 78-79).

Num nível superior, já era exigido das crianças, em idade muito precoce, um período de treinamento de certas habilidades para o manejo de ferramentas e, para tanto, os adultos adequavam-nas às suas possibilidades. De forma implícita e raras vezes de forma explícita, pode-se observar, nessa etapa superior, o jogo protagonizado. Os sucessivos avanços da produção, a complicação das ferramentas, das tarefas e das relações de trabalho, o aparecimento da industrialização e da tecnologia fizeram com que os exercícios com ferramentas reduzidas perdessem sentido. A aprendizagem do manejo de equipamentos tornou-se muito complexa para as crianças e foi transferida para idades subseqüentes.

Afirma Elkonin (1998, p. 79-80) que, na etapa superior de desenvolvimento, ocorrem "duas mudanças no caráter da educação e no processo de formação da criança como membro da sociedade". A primeira baseia-se na eleição, por parte do adulto, de algumas faculdades que a criança necessita desenvolver, antes de dominar as ferramentas dos adultos, entre outras, a coordenação viso-motora, orientação espaço-temporal, movimentos globais e finos, dominância lateral, habilidades motoras. Além disso, a criação pelos adultos de objetos especiais e artificiais para exercitar e desenvolver tais faculdades, diferentes da etapa anterior, na qual eles eram utilizados como meios para o treinamento direto das habilidades. A segunda mudança refere-se ao surgimento do jogo simbólico, no qual a criança reproduz nessas situações as esferas da vida e da produção a que ela não tem mais acesso e de que deseja participar. Foi ampliado, portanto, o período de educação e retardada a integração da criança na participação social efetiva. As crianças sustentadas pelas comunidades sociais às quais estão vinculadas ficam entregues a si mesmas e fundam grupos infantis, nos quais o jogo se torna a atividade dominante.

Tomando como referência essa análise histórica, pode-se deduzir que a gênese do jogo, destaque no estudo de Elkonin para o jogo protagonizado, é resultante das condições concretas da vida e do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais. A natureza do jogo, portanto, não é natural, instintiva, inata ou biológica, mas sim histórica e social. É no cerne dessa concepção do jogo como atividade social que buscamos argumentos para explicitar o papel do jogo e a sua importância como recurso pedagógico.



3.3 – O jogo como atividade principal no desenvolvimento da criança

Segundo Venguer (1986, 27-29), é relevante considerar alguns pressupostos básicos, quando se analisa o processo pedagógico que pretende exercer influência na humanização da criança. Deve-se compreender, em primeiro lugar, o papel essencial que o adulto exerce no período de educação infantil, pois ele é o mediador que propicia, por meio da comunicação sistemática e de estratégias, as condições adequadas para que a criança incorpore a experiência social, desenvolva as suas qualidades psíquicas e as características da sua personalidade. Um outro aspecto a ser observado refere-se às exigências de dosar e diversificar as influências educativas, pois o processo de maturação da criança é especialmente sensível à sobrecarga. Por último, o elemento mais importante, a criança, no período de maturação, constitui o terreno mais apropriado para a educação, levando em conta que os seus processos psíquicos, ainda, em fase desenvolvimento, refletem um alto grau de plasticidade para receber e internalizar aprendizagens significativas e diversificadas.

O adulto, para exercer o papel de mediador na educação da criança, necessita conhecer as forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico infantil. Elkonin⁵⁴ (apud DAVIDOV & SHUARE, 1987) afirma que a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico contribui na organização de um sistema educacional e de uma atuação pedagógica capazes de intervir positivamente na sucessão dos diferentes períodos, não provocando nenhuma sobrecarga ou investindo em ações secundárias que não impulsionam o desenvolvimento. A busca da confluência da periodização do desenvolvimento psíquico com a periodização pedagógica torna-se prioritária, para alcançar uma ação educativa eficaz e intencional.

A atuação do educador requer conhecimento das expectativas dos adultos e do lugar que a criança ocupa nas relações sociais, num determinado contexto histórico. São esses fatores que permitem distinguir tipos de atividades mais importantes que surgem nos diversos períodos de desenvolvimento psíquico. Em cada uma das etapas do processo de desenvolvimento, considerando as determinações históricas, aparecem interesses e necessidades que impulsionam a criança a realizar determinadas atividades. Entre as várias atividades, uma, em especial, se sobressai e é denominada pela Teoria Histórico-Cultural como “atividade principal”.

⁵⁴ ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: *La Psicología evolutiva y Pedagogia en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 104.



Para Leontiev (1988, p. 64-65), atividade principal é um tipo de atividade que se destaca, entre outras, num determinado estágio, por exercer uma maior influência no desenvolvimento psicológico da criança. Três atributos básicos caracterizam a atividade principal: primeiro, esse tipo de atividade é responsável pelas principais mudanças psicológicas na personalidade infantil; segundo, as influências da atividade principal reorganizam e dão aos processos psíquicos um outro formato; e, por último, a atividade principal de um período serve de base para o surgimento de um outro tipo de atividade dominante, no período seguinte.

O processo de desenvolvimento infantil caracteriza-se pelo aparecimento de estágios, com uma certa seqüência, e neles se verifica um tipo específico de atividade principal. Os fatores que determinam o surgimento da atividade dominante, nos diferentes estágios, são as condições concretas de vida da criança, que alteram o lugar que ela ocupa no sistema de relações sociais e provocam novas expectativas no adulto. Tomando como referência Blónski e Vygotsky, Elkonin⁵⁵ alerta que é importante considerar, para não adentrar numa perspectiva evolutiva, que a infância não é um fenômeno eterno, invariável, mas que se apresenta de forma diferente em cada estágio do desenvolvimento da humanidade.

Destaca Leontiev (1988, p. 65) que

cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. As condições históricas exercem uma influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

No desenvolvimento ontogênico, ocorrem mudanças nos tipos de atividades principais. Para compreender como essas mudanças ocorrem, Leontiev afirma que é preciso, preliminarmente, diferenciar a ação e a atividade. Explica o autor que todo agir humano é sempre movido por um motivo e tem sempre um objetivo ou um fim. Quando o motivo que impulsiona o agir do sujeito não coincide com o objetivo que este atingirá como resultado do seu agir, temos aquilo que Leontiev chama de ação. O exemplo da criança que faz sua lição de casa apenas para tirar nota esclarece esse tipo de relação. Não houve coincidência dos mecanismos psicológicos que motivaram a criança com o objetivo real da tarefa que, no caso específico da tarefa, é exercitar uma habilidade/capacidade. A criança a realizou impulsionada

⁵⁵ Ibid, p. 105.

por um fator externo, não coincidente com a atividade, isto é, a nota. Na estruturação da atividade, no entanto, ocorre o inverso, pois o motivo que move o agir do sujeito coincide exatamente com o objetivo. Retomando o exemplo acima, nessa nova circunstância, a criança realiza a lição, tendo plena consciência dos seus efeitos na sua aprendizagem, sentindo-se motivada por tais efeitos. Faz a lição para ampliar os seus conhecimentos ou interessada pelo assunto. Nesse caso, podemos afirmar que os mecanismos psicológicos que movem a criança tendem para o objetivo.

Ressalta o autor que há uma relação estreita entre atividade e ação. No processo de desenvolvimento infantil, o motivo inicial da ação pode ser substituído e transformado em resultado da atividade; isso acontece quando o sujeito inicia seu agir motivado por um elemento que lhe é externo e, no processo de desenvolvimento da ação, interessa-se e passa a agir motivado pelo resultado que obterá ao final da ação. Nesse caso, o que era inicialmente uma ação, torna-se uma atividade. Esse processo de transformação da ação provoca o surgimento de novas atividades, mudanças nas atividades principais e novas formas de a criança se relacionar e se apropriar da realidade.

A transformação da ação em atividade é determinada por dois fatores. Um primeiro está relacionado com as mudanças na própria natureza dos motivos, pois, no processo de desenvolvimento, muitos motivos impulsionam a criança à realização de ações ou atividades. Tais motivos são classificados em dois grupos: compreensíveis ou eficazes. Os compreensíveis são aqueles que estão presentes na consciência da criança, mas não são psicologicamente eficazes para determinar a necessidade da realização da atividade. Os motivos eficazes, todavia, além da sua manifestação na consciência, definem a realização da atividade. Da mesma forma que a ação se altera e se transforma em atividade, o motivo também muda. O que vai determinar a variação dos motivos são as mudanças do lugar que a criança ocupa nas relações sociais e sua necessidade de objetivação, num nível superior ao que vinha se objetivando até então. Além do motivo, destaca o autor, é fundamental que a criança tenha plena consciência dessa nova esfera que ela ocupa no mundo e consiga apreender as novas exigências circunstanciais e atendê-las. (LEONTIEV, 1978, p.73).

No período entre o nascimento e o ingresso na escola, a criança passa por três diferentes períodos: a lactância, a infância inicial e o período pré-escolar. O papel da educação consiste, segundo Venguer (1986, p. 42-43), em propiciar à criança os conhecimentos e habilidades mais gerais necessários para que ela possa desenvolver as suas qualidades psíquicas e a sua personalidade, preparando-se para participar dos diferentes tipos de atividades humanas: trabalho, ciência e cultura. Atingir tais propósitos é uma tarefa

bastante complexa e requer que o sistema educacional crie as condições e invista nas atividades adequadas para que a criança possa, entre outros aspectos, assimilar a linguagem, iniciar-se na literatura e na arte, aprender a empregar objetos do cotidiano, desenvolver a orientação espaço-temporal, a motricidade, a percepção, o pensamento, a imaginação, a memória, a atenção e formar a base necessária para o estabelecimento de relações sociais cooperativas sólidas.

Em correspondência com as possibilidades de desenvolvimento infantil, em cada um dos períodos, destinam-se à criança espaços e tempos determinados com pessoas que promovem a sua educação e estabelecem os seus direitos e deveres. Tais pessoas definem o que se pode exigir e esperar da criança, em cada etapa do seu desenvolvimento.

A atuação pedagógica e intencional do adulto, nesse período, adquire uma importância decisiva para o desenvolvimento psíquico da criança, tendo em vista que o desenvolvimento não é deflagrado por determinantes biológicos, mas pelo lugar que a criança ocupa nas relações sociais e pela vida concreta que ela vive. Alguns apontamentos importantes, segundo Elkonin (1987), precisam ser considerados no processo de desenvolvimento da criança: a busca pela coincidência da periodização pedagógica com a periodização do desenvolvimento psíquico, a necessidade de se levar em conta as condições de vida e educação nas quais a criança está inserida, as características gerais do seu período de desenvolvimento, a atividade principal e, por fim, as particularidades individuais de desenvolvimento inerentes à criança. A combinação desses fatores propiciará o máximo de emprego das potencialidades da criança, na promoção do seu desenvolvimento completo e multilateral.

Elkonin (1987) e Venguer (1986) definem para os períodos que aparecem na criança, de zero a sete anos, três tipos de atividade principal. A primeira atividade principal, que surge no período de lactância, é a relação emocional estabelecida entre a criança e o adulto; na infância inicial, a segunda atividade principal se caracteriza pelas ações das crianças com os objetos; por último, no período pré-escolar, a brincadeira se destaca como a terceira atividade dominante.

A vida e as condições de existência da criança sofrem mudanças bruscas, no decorrer desses períodos. O primeiro período, que vai do nascimento até um ano, caracteriza-se, essencialmente, pela necessidade que se estabelece entre o adulto e a criança de uma estreita comunicação e interação, processo que possibilita a garantia de existência da criança por intermédio da relação afetiva e emocional, do contato físico, da alimentação, dos cuidados higiênicos, da comunicação, das brincadeiras, do apoio e das condições dadas para o início da

sua humanização. A criança é totalmente dependente do adulto e, pela influência deste, insere-se no mundo e inicia o seu processo de desenvolvimento.

O período de infância inicial, do primeiro ano até o terceiro ano, tem na relação que a criança estabelece com os objetos a sua atividade principal. Nessa fase, a estreita relação e comunicação entre adulto e criança despertam novas necessidades e motivos; o interesse da criança volta-se para mundo dos objetos humanos, que ela enxerga a partir do adulto. A criança já demonstra, nessa fase, uma certa independência e autonomia na realização de algumas atividades elementares, entre outras, a troca do vestuário, a alimentação, o manuseio e utilização de utensílios simples.

A fase dos 03 até 07 anos, chamada de pré-escolar, apresenta, como atividade principal, a brincadeira. A criança, nesse período, estende seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, amplia o leque de suas relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende, paulatinamente, as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes. Quando joga, afirma Vygotsky (1991), a criança parece mais madura do que é na realidade, pois se infiltra, mesmo que simbolicamente, no mundo adulto, que cada vez mais se abre para ela, e lida com os mais diversos temas.

O desenvolvimento humano da criança, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é impulsionado pelo processo educacional, isto é, depende da transmissão da herança social, da cultura historicamente construída. O adulto exerce o papel de mediador e a sua interferência é decisiva, no processo de desenvolvimento psíquico e de formação da personalidade da criança. Para cada um dos períodos do desenvolvimento da criança, considerando o contexto histórico, algumas atividades são essenciais ao desenvolvimento infantil; tais atividades são chamadas de principais.

Os autores da Teoria Histórico-Cultural, ao pensarem um sistema educacional que atenda às necessidades da criança e às exigências do nosso contexto histórico, perceberam que a brincadeira, no período pré-escolar (idade aproximada de três a sete anos), exerce o papel de atividade principal. O que significa dizer que, nesse período, a criança desenvolve-se essencialmente por meio da brincadeira. O processo educacional não pode sobrecarregar a criança, as interferências precisam ser significativas e diversificadas, isto é, preocupadas em inserir a criança no rol das atividades humanas. Por fim, condições e

exigências, ao serem estabelecidas, devem levar em conta o nível de desenvolvimento e as especificidades infantis.

Os autores da Teoria Histórico-Cultural usam os conceitos jogo, brincadeira e atividade lúdica como sinônimos; nesta pesquisa, utilizaremos, preferencialmente, o vocábulo jogo. Vygotsky, Elkonin, Venguer e Leontiev afirmam que o jogo aparece como atividade principal apenas no início da fase pré-escolar. As atividades principais de relação emocional com o adulto, no período de lactância e de relação com os objetos, no período de infância inicial, criam as condições para o aparecimento de uma forma mais evoluída de jogo infantil, denominado de protagonizado ou de papéis. O desenvolvimento da criança como um todo é que vai determinar o aparecimento e a evolução da atividade lúdica. Antes da formação das coordenações sensório-motoras básicas e da imaginação na criança, na perspectiva desses autores, não existe a atividade lúdica.

As condições de existência e a qualidade da relação emocional com o adulto são fundamentais para o desenvolvimento dos equipamentos sensoriais. Esse processo é resultante da maturação e determinado pela influência social. O adulto exerce um papel central, ao criar as condições necessárias, muitas vezes até de forma não consciente, para que a criança possa desenvolver e aperfeiçoar a apreensão, a direção psíquica dos movimentos e a percepção visual. A mão aprende a segurar os objetos, encontra os olhos e passa a ser dirigida conscientemente pela criança. Essas conquistas aperfeiçoam as atividades sensoriais, segundo Figurin e Denísova⁵⁶ (apud ELKONIN, p. 209-210), e promovem a evolução do movimento para uma outra fase. A criança, nessa nova etapa, realiza os movimentos com objetos de forma repetitiva ("movimentos reiterativos") e procura relacioná-los e diferenciá-los ("movimentos concatenados"). Tais atividades instigam o exame e a contemplação ativa dos objetos.

Os movimentos reiterativos e concatenados, diferentemente de Piaget (1971) e de Wallon [s.d.], não são considerados por Elkonin (1998) como jogos. Para o autor, são exercícios elementares que promovem a formação de processos sensoriais, perceptivos e psíquicos, fundamentais para o período posterior. Há muito tempo os adultos perceberam as peculiaridades da atividade orientadora e exploradora da criança e passaram a projetar, criar e fabricar brinquedos para atender à criança pequena. Faltava, todavia, segundo Elkonin (1998, p.

⁵⁶ FIGURIN, N. L., DENÍSOVA, M. P.: *Etapas del desarrollo de la conducta del niño desde su nacimiento hasta el año de edad*. No compêndio Problemas de la reflexología genética y de la paidología de los párvulos. Compêndio primeiro. Moscou-Leningrado, 1929.

214), investigações e pesquisas que comprovem e certifiquem a sequência de utilização, o desenho e a validade desses brinquedos.

Por volta de um ano de idade, a relação entre criança e adulto é substancialmente alterada. A estreita interação estabelecida, no período de lactância, despertou novas necessidades na criança. O mundo dos objetos, que ela conheceu a partir do processo de comunicação com o adulto, atraiu a sua atenção e promoveu o surgimento de um novo tipo de atividade principal. Elkonin (1998, p. 215), baseado em Lisina⁵⁷ (1974a, 1974b), afirma que

a comunicação emocional direta com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação direta "adulto-criança" cede lugar à indireta "criança-ações" com objetos-adultos.

O novo tipo de atividade principal que surge determina importantes alterações psicológicas na criança. Ao atuar com os objetos, a criança não se isola, mas, sob a influência do adulto, conhece, observa, imita, experimenta e manipula os objetos. Segundo Elkonin (1998, p. 221), num primeiro momento, a criança internaliza os esquemas gerais de manipulação, depois amplia a sua compreensão sobre a designação dos objetos no contexto social e aprimora as suas operações, que no início são soltas, à forma física do objeto e às condições de execução.

A relação que a criança estabelece com os objetos não se restringe à exploração e à experimentação, mas se estende para as atividades lúdicas. As brincadeiras com os objetos criam as condições e as premissas para o surgimento do jogo protagonizado ou de papéis, que é a forma mais evoluída de jogo infantil.

Considerando as suas condições de vida, a criança evolui, progressivamente, no domínio e na realização de ações com os objetos. No decorrer desse processo, aparecem dois tipos de transferência dos objetos. Em alguns casos, afirma Elkonin (1998, p. 223-225), fundamentado nas pesquisas de Frádkina⁵⁸, a criança transfere a ação aprendida com objetos para outras situações diferentes. Como exemplo, o autor destaca: "A criança aprendeu a pentear com um pente a própria cabeça, e passa em seguida a pentear a boneca, o cavalo de papelão, o urso de pelúcia [...]". Em outros casos, faz a mesma ação, porém substitui o pente

⁵⁷ LISINA, M. I. *Peculiaridades individuales y de edad del trato de los niños menores de siete años con los adultos*. Teses doutorais. Moscou 1974a.

_____. *Peculiaridades de la comunicacion de los niños de edad temprana en el proceso de las acciones comunes con los adultos*. In: *Desarrollo de la comunicación de los párvulos*, cap.IV, Moscou, 1974b.

⁵⁸ FRÁDKINA, F. I. *La Psicología del juego en la temprana edad*. Raíces genéticas del juego protagonizado. Tese doutoral. Leningrado, 1946.

por um outro objeto qualquer, uma régua ou um pedaço de pau. A menina pega um palito de fósforo sobre a mesa e o utiliza para pentear o cabelo da sua boneca. Verifica-se que no primeiro tipo de substituição ocorreu a generalização da ação, no segundo, houve a separação do objeto do esquema de ação. Para a criança, inicialmente, o que interessa é substituir um objeto pelo outro; não se preocupa se existe qualquer semelhança com o objeto autêntico: cor, tamanho, forma, textura. Tais atividades são denominadas de atividades lúdicas iniciais e representam atos que a criança observa no mundo adulto: pentear, dar comida, lavar, dirigir, costurar, construir, entre outros.

A evolução dessas atividades lúdicas iniciais vai acontecer por volta dos dois anos e meio a três anos e o que vai determiná-la é o surgimento dos primeiros indícios de papéis. A criança vai percebendo a semelhança da sua atividade com a do adulto e começa a exercer papéis sugeridos por este e outros personagens que assimila. No fim da infância inicial, por volta dos três anos, a relação com os objetos deixa de ser a atividade principal e dá origem ao jogo de papéis. Nesse novo tipo de atividade, a lógica das atividades não está presa aos objetos, mas reflete a lógica das ações reais das pessoas.

Elkonin (1998, p. 403-406) destaca que as pesquisas de Frádkina e Slavina demonstram que não é a ampliação dos círculos de objetos com os quais a criança atua que vai determinar o aparecimento da brincadeira, mas sim o mundo “novo” que a criança descobre, no início do período pré-escolar. Antes, esse mundo humano estava escondido atrás do mundo objetivo; o homem estava encoberto pelos objetos. Nessa nova etapa, a criança enxerga o adulto e toma suas atividades, funções e relações como modelos. Os objetos, que antes determinavam as ações das crianças, agora passam a ser um meio para que ela represente o mundo adulto.

A boneca, que antes motivava alguns tipos de ações: dormir, embalar, agora motiva a criança a se transformar na sua própria mãe, com todas as responsabilidades advindas dessa função. Nessas ações, a criança manifesta a ternura, o zelo, o carinho, a atenção ou mesmo atitudes totalmente opostas, a violência, desprezo, a falta de carinho, dependendo das suas relações e das suas condições concretas da vida.

A sensação de vivenciar papéis é carregada de emoção e faz com que a criança se converta alegremente em adulto, assuma o seu papel e busque uma identificação com este. Pode-se constatar que esse tipo de jogo, destaca Elkonin, não opera com a esfera das necessidades do mundo infantil, mas com a crescente consciência que a criança adquire do lugar limitado que ocupa, no sistema de relações dos adultos. Tais fatores operam um impacto emocional, criam a necessidade e motivam a criança a adentrar na vida dos adultos,

apreender as suas funções sociais e os sentidos da atividade humana. Outras atividades, com certeza, colaboram para o aparecimento dessas necessidades, afirma Elkonin (1998, p. 406), mas nenhuma se equipara ao jogo, pela forte carga emotiva que desperta na criança, ao levá-la a tomar consciência das funções e do significado da vida adulta.

O espaço da brincadeira só é possível em função de um processo novo que surge na criança, a imaginação. Ela é uma forma especificamente humana de atividade consciente, inexistente nos períodos anteriores da criança e nos animais. Esclarece Leontiev (1988, p. 27) que não é a situação imaginária que determina a ação da criança na brincadeira, mas, pelo contrário, "são as condições da ação que a tornam necessária e dão origem a ela". Venguer (1986, p. 133) afirma que é na atividade lúdica que se evidencia de forma mais clara a função simbólica da consciência. A criança realiza uma ação e pressupõe outra, utiliza um objeto e leva em conta outro, isto é, realiza uma ação com caráter simbólico.

A brincadeira, realizada no mundo imaginário, é um tipo de ação livre, não produtiva, pois a criança pode escolher objetos e utilizar diferentes modos de operação. O alvo, segundo Leontiev (1988, p. 123), não está preso ao resultado, mas sim ao processo, ao conteúdo da própria atividade. Quando o objetivo dessa atividade se modifica e o resultado se torna o alvo principal, essa atividade deixa de ser brincadeira.

Considerando as condições de educação e de desenvolvimento da criança, Vygotsky (1991, p. 107-108) afirma que a brincadeira evolui, passando de atividades em que há uma situação imaginária clara e regras ocultas, para atividades com regras claras e uma situação imaginária oculta, sendo que essas últimas surgem no fim da idade pré-escolar e se desenvolvem durante a idade escolar. Não há, portanto, brincadeiras sem regras. Estas estão presentes também nas brincadeiras de situação imaginária e dão limites às crianças nos papéis desempenhados. Por outro lado, em qualquer jogo de regras, há sempre uma situação imaginária presente. O que ocorre na evolução da brincadeira é a predominância em determinados momentos de um ou outro elemento, a regra ou a imaginação.

As brincadeiras, segundo Venguer (1986, p. 134-135), retratam a variada realidade que cerca as crianças. Os argumentos vivenciados e os conteúdos da atividade lúdica são retirados das diversas atividades humanas, entre outras, de trabalho, de lazer, das relações interpessoais, dos objetos e dos fatos relevantes da época em que vivem. Quanto mais a criança amplia os conhecimentos da realidade com a qual se defronta, mais ricos e variados são os argumentos e os conteúdos usados nas brincadeiras. O desenvolvimento do argumento e do conteúdo das atividades lúdicas reflete a maneira pela qual a criança vai penetrando cada vez mais profundamente na vida dos adultos que a rodeiam.

Ressalta Venguer (1986, p. 25-29), que as propriedades naturais não criam as qualidades psíquicas, mas fornecem as condições necessárias para a sua formação. A criança nasce com um repertório de movimentos reflexos inatos, necessários para a sua sobrevivência e para o seu desenvolvimento psíquico posterior. Tais movimentos são equipamentos imprescindíveis, que permitem à criança a satisfação de suas necessidades básicas: entre outras, absorção de oxigênio, um certo grau de temperatura, ingestão de alimentos. Além disso, asseguram a sua interação com o mundo externo, com o adulto, e formam a base para a internalização das experiências sócio-históricas construídas. Na infância, afirma o autor, processa-se uma intensa maturação do organismo, em particular, a maturação do sistema nervoso e do cérebro infantil. Durante os primeiros sete anos, a massa cerebral cresce até aproximadamente três vezes e meia, variam suas estruturas e aperfeiçoam-se suas funções. A maturação, no entanto, não cria uma qualidade psíquica nova, mas o que vai determinar esse desenvolvimento é a forma como o processo de educação da criança está organizado. Estudos científicos demonstram que aquelas qualidades do cérebro que não são exercitadas no tempo adequado acabam se atrofiando.

3.4 – O Jogo como Fonte de Desenvolvimento Proximal

Vygotsky (1991, p. 97) define zona de desenvolvimento proximal (ZDP), relacionando a distância entre o patamar de “desenvolvimento real”, que se caracteriza pela capacidade do sujeito agir, resolver problemas de forma independente, sem nenhum apoio ou orientação, e o nível de “desenvolvimento potencial”, assinalado pela necessidade do sujeito de ajuda e colaboração de um adulto e ou de um companheiro mais experiente, que podem orientá-lo na realização ou na solução de problemas.

A aprendizagem se situa precisamente nessa zona, e corresponde ao que, em princípio, o aluno é capaz de fazer ou conhecer unicamente com a orientação de seus semelhantes (crianças e adultos). Logo que se estabiliza a aprendizagem, a criança adquire independência e torna-se capaz de fazer ou conhecer por si só, atinge novamente o estágio de desenvolvimento real, abrindo margens para interferências e influências mais complexas. Segundo o autor,

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Tais processos, uma vez internalizados, tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 101).



Os jogos, segundo o autor, são fontes de desenvolvimento proximal, pois, a criança quando joga ou brinca, demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real. As atividades lúdicas oportunizam situações de atuação coletiva, possibilitam imitações de comportamentos mais avançados de um semelhante, exercício de funções e papéis para os quais ela ainda não está apta, o conhecimento e o contato com objetos reais e com aqueles criados para atender aos seus desejos de experimentação. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

O professor pode desenvolver, por meio do jogo, conhecimentos, habilidades, funções e comportamentos que estão latentes ou em estado de formação na criança. O jogo da criança pré-escolar é fonte privilegiada de desenvolvimento proximal e colabora para que a criança assimile e estruture novas aprendizagens e avance no seu estágio de desenvolvimento. Na atividade lúdica, segundo Vygotsky (1991, p. 116-117), aparece a ação realizada na situação imaginária, que influencia no desenvolvimento da capacidade simbólica, assim como a formação de intenções voluntárias: progressivamente, a criança vai tomando consciência de si, dos outros, dos objetos e do mundo. Aprende a planejar, executar propostas e ser persistente nas suas ações, superando obstáculos e alcançando seus objetivos; fator este que tem conseqüências no desenvolvimento da sua personalidade e na sua capacidade de conduzir a própria vida. No jogo, ainda, a criança é motivada a dominar a sua vontade, controlar e submeter seus impulsos e desejos aos interesses do grupo e da preservação das situações lúdicas.

O jogo, na visão de Vygotsky (1991, p. 111), é promissora fonte de desenvolvimento intelectual, pois os objetos nesse tipo de atividade perdem sua força determinadora. Uma vassoura para a criança pequena serve para varrer, para a maior, do período pré-escolar, o objeto pode se transformar num cavalo, numa espada, numa lança. Tal conquista demonstra que a criança se liberta das restrições motivadas pelos atributos externos dos objetos, percebidas pela visão, e aprende a agir numa esfera cognitiva, impulsionada por necessidades internas. "Ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre campo do significado e da visão", o pensamento se separa dos objetos e começa a ser controlado pelas idéias.

Venguer (1986, p. 142) reforça a afirmação de que o jogo é uma influência constante no desenvolvimento da atividade intelectual da criança pré-escolar, ao destacar que as criações e as ações, nas situações lúdicas, fazem com que a criança aprenda a agir substituindo os objetos e significados e relacionando-os com as exigências da proposta lúdica. O objeto substituto se converte em apoio para o pensamento e, a partir das ações realizadas



com os objetos substitutos, a criança aprende a pensar acerca do objeto real. Gradualmente, as ações lúdicas apoiadas nos objetos vão se abreviando e a criança aprende a pensar e atuar com eles, no plano intelectual. Desse modo, o jogo contribui, em grande medida, para que a criança exercite e aprimore a sua capacidade de atuar no plano da representação.

O surgimento da situação imaginária na situação lúdica não é um fato "fortuito", segundo Vygotsky (1991, p. 118), mas demonstra "a emancipação da criança em relação às restrições situacionais". As diferentes situações fictícias criadas pela criança possibilitam aquisições que se transformam no alicerce para o seu nível básico de ação real e moralidade. A regra é fator determinante na formação da moralidade, pois exige da criança o autocontrole e o autodomínio. A criança renuncia a uma série de impulsos imediatos, subordinando-se à regra, mesmo implícita, para atingir o clímax na atividade. A existência da regra torna a liberdade no jogo relativa, pois ao mesmo tempo em que a criança é livre para determinar suas próprias ações, estas estão subordinadas aos significados dados aos objetos e aos papéis assumidos na atividade lúdica.

A criança, nos jogos infantis, aprende a substituir os objetos e as ações, assumindo diferentes papéis que servem de base para o desenvolvimento da imaginação. No decorrer do seu desenvolvimento, a criança compreende, no pensamento, os objetos e as ações que realiza com eles e, a partir dessa competência, reelabora na sua imaginação novas situações. (VENGUER, 1986; VYGOTSKY, 1991; LEONTIEV, 1988).

Leontiev (1988, p. 139) destaca a importância do jogo para a formação da personalidade da criança, pois, por meio dele, a criança aprende a dominar o seu comportamento, controlando-o e o subordinando a um propósito definido. Quando joga, a criança se auto-avalia. Não é a avaliação que ela obtém das pessoas que a cercam, mas é aquela que a criança constrói a partir das relações estabelecidas, pela qual tem a oportunidade de julgar-se e de se comparar com seus pares. Tomando como exemplo um jogo russo tradicional chamado "pegador enfeitado", estudado por Elkonin e muito conhecido pelas nossas crianças com o nome de "duro-mole", o autor afirma que eles introduzem um elemento moral, na formação da criança, não através da retórica, mas através da própria prática. Pois, nesses jogos, a criança, mesmo correndo o risco de ser pega, empenha-se em salvar o colega.

Para Venguer (1986, p. 141-142), a atividade lúdica exerce grande influência na formação dos processos psíquicos voluntários, porque a criança necessita desenvolver, ao brincar, a concentração, a atenção e a memória voluntária. As situações de jogo exigem uma maior concentração e o autor afirma, fundamentado em experimentos, que a criança chega a utilizar a memória, de forma mais eficaz, nessas situações, do que nas

condições de experiência em laboratório. O objetivo na atividade lúdica é consciente e as exigências de concentração e memorização apresentam-se, no jogo, de maneira precoce e mais fácil para a criança. Situações experimentais demonstram que, quando uma criança participa da atividade lúdica, não prestando a devida atenção e não recordando as condições propostas e definidas, as outras crianças perdem o interesse em brincar com ela. As necessidades de comunicação e de estímulo emocional motivam a criança a se manter concentrada e promover memorizações orientadas a um fim determinado.

As experiências coletivas nas interações lúdicas estão, especialmente, determinadas sobre a base de uma propriedade particular de pensamento, que leva a criança a desdobrar-se para se colocar no ponto de vista do outro, buscar consenso, fazer acordos, atuar de forma oposta e complementar, antecipar condutas futuras e, a partir dessas exigências, estruturar o próprio comportamento. O jogo exerce, segundo Venguer (1986, p. 143), uma grande influência no desenvolvimento da personalidade, pois, ao praticá-lo, a criança passa a conhecer as condutas, os papéis sociais e as interações dos adultos, de sorte que esse conhecimento serve de modelo, de referencial para a sua própria conduta, promovendo as qualidades indispensáveis para o estabelecimento das interações atuais e futuras com seus semelhantes.

Os jogos contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento da linguagem, pois eles requerem da criança um determinado nível de desenvolvimento de comunicação verbal. Nas situações lúdicas, as crianças são instigadas a expressar suas vontades e suas intenções de forma compreensível. As necessidades de comunicação e de se fazer compreender impulsionam o exercício, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento coerente da linguagem. Quanto mais a criança se desenvolve, nesse aspecto, mais possibilidades tem de estender e enriquecer os temas e os conteúdos dos seus jogos.

A preparação para o estudo sistemático e para o trabalho produtivo é uma das principais tarefas a ser assumida, na educação das crianças na idade pré-escolar. Essas atividades, em suas formas desenvolvidas, encontram-se fora do marco pré-escolar. A preparação da criança, segundo Venguer (1986, p. 143), ocorre, fundamentalmente, através do jogo e dos tipos de atividades produtivas (atividades artísticas e de construção). Nos jogos, aparecem as primeiras formas de concordância, de planejamento, distribuição das ações e os hábitos de ações conjuntas. Nas atividades produtivas, por sua vez, as crianças aprendem a buscar um resultado produtivo e pré-fixado; além disso, controlam, comparam e avaliam o seu trabalho. Pesquisas realizadas, afirma o autor, demonstraram que, quando crianças pré-escolares se propunham realizar as mesmas tarefas em forma de trabalho e de jogo, eram estas

últimas que mais se pareciam com o verdadeiro trabalho. O importante não era que as crianças alcançassem grandes resultados nas ações laborais infantis, mas sim que as identificassem precisamente como laborais, aspecto que contribui para o desenvolvimento psíquico geral e as prepara para a vida adulta futura.

A atividade do brincar, mesmo sendo grande fonte de desenvolvimento proximal, não pode ser considerada como predominante na vida cotidiana da criança. Vygotsky (1991, p. 114-116) explica essa asserção, ao discutir a razão ação-significado. Quando a criança brinca, subordina as ações e os objetos reais ao significado que constrói para manipulá-los, isto é, suas ações são realizadas dentro de um campo de significados, porém, de maneira concreta. Para considerar o brinquedo como atividade predominante na vida da criança, seria preciso comprovar que a criança permanece a maior parte do tempo atuando no campo do significado e isso é uma inverdade, segundo o autor, pois, o que ocorre nas atividades comuns, diárias, é que a ação predomina sobre o significado. Acrescenta o autor que o "mundo da criança" seria o "mundo do brinquedo" somente se a criança não precisasse satisfazer suas necessidades básicas.

No período pré-escolar, a realidade que cerca a criança se abre cada vez mais para ela, ampliando seus horizontes e conhecimentos. As condições concretas histórico-sociais imprimem necessidades e motivos novos e fazem com que a brincadeira, que exerceu um papel decisivo no desenvolvimento infantil e preparou a criança para novas exigências sociais, ceda o seu lugar a um outro tipo de atividade principal: as obrigações sociais.

O surgimento da nova atividade principal, caracterizada pelas obrigações sociais, tem como causa principal a entrada da criança na escola, dando origem a uma série de modificações na sua vida. O lugar que a criança ocupa no mundo adulto é modificado e alterado, em razão da ampliação do seu sistema de relações sociais; suas obrigações não se restringem aos pais e professores, mas são obrigações mais amplas, de caráter social; muda também a forma de a criança ser tratada, novos deveres são impostos e cobrados. Essas mudanças dão origem a novos motivos e necessidades, ampliando a capacidade da criança de se relacionar e de se apropriar da realidade. Cabe destacar que a mudança na atividade principal não elimina a importância do jogo e da brincadeira, no desenvolvimento da criança, pois a entrada no período escolar coincide com a evolução na maneira de a criança jogar. O jogo, atividade principal no período pré-escolar, caracterizada pelo predomínio da imaginação sobre a regra; no final do período pré-escolar evolui para o predomínio da regra sobre a imaginação.

O jogo de regras, pelas suas características de atividade social que exige atuação complementar entre os participantes e regras explícitas, é bem mais complexo, requerendo da criança as capacidades desenvolvidas no período pré-escolar e, ao mesmo tempo, transformando-se num espaço fértil para a aprendizagem e desenvolvimento de outras capacidades que são fundamentais neste estágio de desenvolvimento infantil. No espaço do jogo, a criança tem oportunidade de desenvolver capacidades e atitudes que são fundamentais para responder às novas expectativas e exigências sociais, entre outras, a capacidade comunicação e organização, o domínio da vontade, a participação em trabalhos coletivos, a persistência na superação de obstáculos, a autonomia e independência, a ampliação da sua competência motora, a obediência e a consciência da possibilidade de mudança de acordos estabelecidos.

3.5 – A importância do jogo no desenvolvimento motor da criança

Destacamos, nos itens anteriores deste capítulo, que o ser humano é multifacetário e depende do contexto social e histórico-cultural para desenvolver as específicas e interdependentes faculdades humanas. Afirmamos, também, que o jogo exerce uma grande influência no desenvolvimento: da capacidade simbólica, da linguagem, dos aspectos sócio-afetivo e moral da criança. Grande parte dos estudos, todavia, que aborda o desenvolvimento infantil, não dá a devida importância para a educação do movimento. Para a Teoria Histórico-Cultural, o período pré-escolar é palco de avanços e profundas transformações na motricidade infantil e tais conquistas influenciam o desenvolvimento psicológico, a personalidade da criança e exercem um papel relevante nas etapas seguintes de aprendizagem e desenvolvimento motor.

Compreender como ocorre e como é possível interferir no processo de desenvolvimento e de educação do movimento, na visão dessa tendência, são fatores de igual importância ao domínio de meios e condições que possibilitam as interferências no desenvolvimento dos outros aspectos da criança: o pensamento, a imaginação, a memória, a linguagem, o desenvolvimento social e moral. Esclarecemos que a opção em categorizar e abordar de forma específica aspectos do ser humano é apenas um procedimento didático que permite compreendê-los, apreender seus traços e elucidar, ainda mais, o caráter de interdependência e de complementaridade entre eles.

A criança pré-escolar, segundo Zaporózhets (1987), necessita do processo educacional para ampliar a quantidade e a qualidade dos seus movimentos, torná-los mais

conscientes e voluntários, adquirir uma melhor coordenação e consciência corporal, ficar mais forte, ágil e resistente, frente às diversas atividades realizadas.

A educação motora, nessa etapa, não pode ficar limitada ao investimento no desenvolvimento físico ou apenas ao domínio de habilidades básicas voltadas, exclusivamente, para aprendizagens futuras de atividades esportivas, mas deve possibilitar à criança o domínio de habilidades motoras, que serão o suporte para atividades mais complexas exigidas na escola, no trabalho e no lazer. O objetivo principal do desenvolvimento e da educação do movimento, na perspectiva de Zaporózhets (1987, p. 71), é a diversificação, ampliação e o controle consciente de diferentes capacidades motoras, subordinando-as à vontade do sujeito e transformando-as em meios para responder às exigências sócio-culturais. O estudo da motricidade, segundo o autor, não pode basear-se apenas nos estudos anatomofisiológicos do aparelho de locomoção da criança, mas requer a investigação psicológica da motricidade infantil.

Pesquisas e estudos da neurologia genética, segundo Zaporózhets (1987, p. 72), apontam que o desenvolvimento da motricidade humana segue um percurso diferente do desenvolvimento motor dos animais, pois, neste último, a estruturação dos movimentos se dá pelo funcionamento e pelo domínio de mecanismos subcorticais. O desenvolvimento motor humano, por sua vez, é resultado de aprendizagens conscientes de novas formas de movimentos, que surgem em razão das necessidades de domínio de tarefas específicas e do cumprimento de ações objetivas. A passagem, portanto, de um nível de organização motora para outro mais elevado, na criança, segundo o autor, não se processa por meio do desenvolvimento espontâneo do sistema nervoso central ou em razão da exercitação mecânica, mas depende da incorporação de novos modos de realização, impulsionados por tarefas que se estabelecem no processo de vida e de educação.

As mudanças quantitativas e qualitativas da motricidade infantil não ocorrem de forma isolada, mas estão inseridas num contexto mais amplo de educação e são determinadas pelas tarefas propostas e pelos motivos que impulsionam a criança a agir no contexto social e histórico no qual está inserida. Além disso, o desenvolvimento do movimento não se limita às alterações nas características das habilidades motoras, porém requer da criança o domínio de novos procedimentos para a aquisição e o aprimoramento dessas habilidades. A educação motora, na visão de Zaporózhets (1987, p. 72-73), engloba dois elementos: o domínio constante de novos movimentos e o aumento da capacidade de aprendê-los consciente e voluntariamente.



Antes do período pré-escolar, a criança adquire um conjunto de hábitos motores elementares, por meio da realização de atividades práticas e lúdicas proporcionadas pelo meio e pelas pessoas; no período seguinte, as aprendizagens voluntárias e conscientes tornam-se decisivas para a incorporação de outras formas mais complexas de habilidades motoras, indispensáveis para a aprendizagem e o domínio de atividades escolares, desportivas, laborais e estéticas. Zaporózhets (1987, p. 73) explica que a relação que a criança pré-escolar estabelece com seus próprios movimentos modifica-se e dá origem a um novo procedimento, que será dominante no período pré-escolar e necessário para a assimilação de novos movimentos; enquanto, no período anterior ao pré-escolar, o processo de aprendizagem de movimentos e o seu emprego estão intimamente ligados, no período pré-escolar, ocorre uma certa dependência desses dois mecanismos, favorecendo, por um lado, a aprendizagem e o aperfeiçoamento de um novo movimento e, por outro, o seu emprego prático. A criança decodifica e automatiza movimentos que antes eram por si mesmos o próprio fim da sua atividade motora e os utiliza como suporte e alicerce para a formação de habilidades motoras mais complexas.

Zaporózhets (1987, 76-77), apoiado em pesquisas de Guinévskaia, revela que os desempenhos motores da criança evoluem e se tornam, gradativamente, mais estáveis e passíveis de serem utilizados em diversas circunstâncias. As mudanças que aparecem na conduta motora das crianças influenciam não somente a eficácia, mas, também, as particularidades qualitativas da estrutura do movimento voluntário. O desenvolvimento da motricidade depende, no entanto, do caráter das tarefas que impulsionam a criança a agir. Os motivos da atividade infantil promovem atitudes de aceitação ou rejeição da atividade proposta. Pode-se afirmar que, por trás das transformações evolutivas da atitude da criança para a tarefa, encontram-se, pelo visto, as transformações da motivação. A esfera dos movimentos é regida pela mesma lei que caracteriza as outras esferas do desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança. Em cada estágio de desenvolvimento, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a formação de determinados processos e ações psíquicas não tem lugar de forma isolada, mas estes ocorrem dentro de um determinado tipo principal de atividade. O jogo é a atividade principal do período pré-escolar e é dentro dele que, em grande medida, acontece, também, o desenvolvimento da motricidade do pré-escolar. Os motivos presentes nesse tipo de atividade criam na criança estímulos intensos que a impulsionam a realizar determinados movimentos, gerando condições e situações que deixam um marco peculiar em todo o aspecto motor do pré-escolar.



O jogo, no entanto, tem seus limites, segundo o autor, uma vez que não estimula o desenvolvimento de traços mais complexos da motricidade infantil; assim, outros tipos de atividades são necessários para o alcance dessas finalidades. A interferência do jogo no período pré-escolar contribui, principalmente, na estruturação do aspecto geral do movimento e na forma expressiva de sua realização. Outras estratégias e contextos precisam ser propostos para que a criança possa assimilar novos movimentos; o jogo é indicado, por Zaporózhets (1987, p. 81-82), como um valioso recurso que possibilita a exercitação e a estruturação das novas conquistas motoras, possibilitando, posteriormente, a sua utilização pela criança na solução de atividades práticas, com desenvoltura e sem maiores problemas.

Zaporózhets explica que na criança menor, que ainda não entrou na idade pré-escolar, a atividade prática, a aprendizagem e o jogo, ainda, estão associados. A criança, nesse período, aprende e adquire uma série de habilidades motoras elementares, quando se propõe solucionar alguma tarefa prática. No período pré-escolar, a relação entre esses elementos torna-se mais complicada e diferenciada. As novas habilidades motoras mais complexas, que a criança pré-escolar precisa assimilar, já não podem ser formadas por meio de uma simples adaptação às condições da tarefa, como ocorre no período precedente. Nessa nova etapa, é indispensável, inicialmente, que a criança tome consciência do movimento, aprenda a realizá-lo, exercite-o e assim se prepare para utilizá-lo em situações de exigências práticas.

O caminho, porém, que percorre a criança pré-escolar para a tomada de consciência e para o domínio de novas habilidades motoras tem um caráter profundamente específico, tendo em vista, como vimos, a natureza de sua atividade principal. As formas elementares de aprendizagens diretivas, proporcionadas pelas situações educacionais, constituem uma fonte fundamental para as novas formações motoras na idade pré-escolar, entretanto, elas não podem garantir seu posterior desenvolvimento. Antes de serem empregadas na atividade prática, as novas habilidades motoras necessitam ser exercitadas e aperfeiçoadas nas atividades de jogo da criança. Ressalta o autor que a aprendizagem inicial das novas e complicadas habilidades motoras requer situações sistematizadas e diretivas de ensino; o jogo cria condições especialmente favoráveis para a estruturação e um maior domínio desses movimentos. Constitui um dos principais objetivos da Educação Física, na idade pré-escolar, segundo Zaporózhets (1987, p. 82), a correlação adequada entre a aprendizagem de novos movimentos por meio de exercícios específicos e o seu desenvolvimento e aprimoramento, nos jogos criativos de movimentos.

Ocorre, portanto, no período pré-escolar um novo tipo de relação da criança com os seus movimentos. No período anterior, a criança utilizava-se de seus movimentos para alcançar determinados resultados objetivos e realizar certas ações. Nas situações de jogo do período pré-escolar, o movimento, pela primeira vez, segundo o autor, deixa de ser um meio para alcançar determinados resultados e se converte na finalidade da atividade da criança, transformando-se em objeto de sua consciência.

Conclui Zaporózhets (1987, p. 82) que a formação de hábitos motores elementares, na criança menor, acontecia pela sua acomodação às exigências de solução de tarefas práticas; no período pré-escolar, torna-se indispensável o caminho da aprendizagem consciente, para que se estructurem as habilidades motoras superiores e que servem de base para a manifestação das atividades motoras mais complexas. O jogo, no período pré-escolar, é a primeira forma de atividade que possibilita a reprodução e o aperfeiçoamento consciente dos novos movimentos conquistados, preparando a criança para a introdução nos exercícios físicos conscientes do escolar.

Podemos concluir, ao tomar como referência os apontamentos da Teoria Histórico-Cultural, que o sistema educacional, para promover a educação da criança, não pode provocar sobrecarga nem investir em ações secundárias; necessita conhecer as forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico e a personalidade infantil. A busca da confluência da periodização dos aspectos do desenvolvimento com a periodização pedagógica torna-se prioritária, para se alcançar uma ação educativa intencional e eficaz.

A etapa de desenvolvimento da criança que compreende a faixa etária dos 3 aos 7 anos, conforme destacamos, é considerada pelos autores dessa tendência como um dos períodos mais férteis para a intervenção pedagógica, levando em conta que os processos psíquicos infantis refletem alto grau de plasticidade para receber e internalizar aprendizagens significativas e diversificadas. Venguer (1986, p. 39) denomina os períodos nos quais determinadas influências educativas atuam com mais força de períodos sensitivos do desenvolvimento. Nestes períodos, o processo de ensino-aprendizagem interfere de maneira intensa naquelas qualidades psíquicas que começam a se formar. O jogo, nessa etapa, é concebido como atividade principal, isto é, aquela que exerce as mais importantes influências no desenvolvimento das faculdades humanas da criança, entre outras, o pensamento, a memória, a imaginação, a linguagem, a moralidade, a personalidade, a socialização, a motricidade, e prepara a criança para um novo e mais elevado patamar de desenvolvimento.

O educador e as instituições educacionais, principalmente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, precisam superar empecilhos, falsas



argumentações e equívocos pedagógicos, que dificultam a incorporação do jogo no contexto educacional. O jogo, fonte de desenvolvimento proximal, não pode ser negado à criança, sob o risco de se reduzir as suas possibilidades de desenvolvimento humano. Evidencia-se, portanto, na perspectiva dessa teoria, que a dicotomia entre o jogar e o aprender é falsa, pois, se o jogo é fator de desenvolvimento e é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, esse tipo de atividade configura-se, então, como fonte fértil de aprendizagens.

No capítulo seguinte, destacamos vivências e reflexões dos participantes da pesquisa que estiveram presentes no segundo curso de extensão. Os apontamentos da Teoria Histórico-Cultural tornaram-se, nessa etapa da investigação, o principal capital de saber acumulado, que norteou e espreitou o olhar dos envolvidos na investigação, colaborando na sistematização das experiências e observações, assim como na incorporação de outros conhecimentos referentes à utilização do jogo como recurso pedagógico.



CAPÍTULO 4

O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Não bater numa criança apesar do sentimento de raiva que ela possa nos provocar; não desmanchar uma brincadeira armada no chão de maneira rígida ou arbitrária ("É hora de dormir")... A possibilidade ética, o pensamento conciliador, a ética do brincar dão-se em relações entre adultos e crianças: desembaraçando nós, muitas vezes em busca de espaço de troca e de conversa sobre interesses contrários e pontos de vista antagônicos (MACHADO, 1998, p. 32-33).

4.1 – Considerações Gerais sobre o Segundo Curso de Extensão

Este capítulo apresenta a segunda etapa do trabalho de formação continuada, que ocorreu no período de 07 de abril a 16 de junho de 1999, perfazendo um total de 40 horas. Procuramos, nessa nova etapa, envolver ainda mais os professores na investigação e, de comum acordo, implantamos um caderno de anotações de campo, denominado "registro de atividades". Almejávamos, com esse novo recurso, que os professores registrassem e documentassem de forma mais sistemática os princípios, dificuldades, acertos, sugestões, dúvidas, novos conhecimentos e fatos relevantes da sua prática educativa. Ficou estabelecido com o grupo, também, que o coordenador, visando a instigar os participantes, proporia algumas questões que contribuiriam para o registro de informações específicas, importantes para continuidade da investigação, referentes à utilização do jogo como recurso pedagógico. A cada semana, duas questões foram propostas para serem respondidas. As informações coletadas referentes à utilização do jogo, no decorrer do processo, transformaram-se em suporte para as reflexões, durante os encontros coletivos de estudo e de análise.

Trinta professores participaram do segundo curso de extensão "Fundamentação teórico-prática: Contribuições para a superação da dicotomia entre o brincar o aprender", dos quais 13⁵⁹ eram remanescentes do primeiro curso, 11 eram alunos egressos

⁵⁹ Apesar de o primeiro curso ter atendido às expectativas, conforme destacamos nas avaliações dos participantes, e tivéssemos insistido para que todos os professores continuassem a participar da proposta seguinte, apenas 13 se propuseram participar do segundo curso. Cada um dos desistentes apresentou justificativas que, realmente, impediram a continuidade no trabalho. Alguns, no nosso ponto de vista, já se consideraram satisfeitos com o que haviam aprendido e acreditaram que não precisavam continuar nesse processo de estudo e pesquisa. O conteúdo trabalhado, no primeiro curso de extensão, era de conhecimento dos 13 professores que participaram do curso anterior e dos 11 egressos do Curso de Pedagogia da UNESP de Marília, que haviam cursado a disciplina Jogos e Atividades Lúdicas na Educação Infantil. Apenas 06 professores, portanto, não tiveram um primeiro contato com a proposta teórica em discussão. Procuramos, no decorrer do curso, apresentar, a esses professores, o conteúdo trabalhado e solicitamos, também, algumas leituras, à parte, para que pudessem acompanhar as ações desenvolvidas no curso.

do Curso de Pedagogia da UNESP de Marília e haviam cursado a disciplina: “Jogos e Atividades Lúdicas na Educação Infantil”, ministrada por nós, na Habilitação “Magistério para a Educação Infantil” e, destes, apenas dois não atuavam como professores; os outros seis novos participantes eram professores de escolas da rede pública e particular de ensino.

Um fato em especial chamou a nossa atenção, no início desse curso. Uma professora mostrou-se bem interessada e, mesmo após o encerramento do processo de inscrição, insistiu para que pudesse participar do curso. Compareceu ao primeiro encontro, mas, ao saber sobre o que competia para cada um, desistiu e não voltou para o segundo encontro. Diante desse fato, concluímos que alguns professores ainda concebem o processo de formação numa perspectiva de transmissão unilateral, no qual alguém que domina o conteúdo transmite para outros que não sabem. Nos cursos desenvolvidos, tentamos superar essa visão e criar um espaço de síntese de informações (LIBÂNEO, 1998, p. 26-28), no qual cada um é responsável pela própria formação e pela formação dos outros. As atividades propostas proporcionavam ações individuais e coletivas e estavam respaldadas por concepções não tradicionais de ensino-aprendizagem. Roldão (1989, p.114) afirma:

Do meu ponto de vista é tempo de recolocar a ação de ensinar no seu legítimo e original sentido: ensinar significa fazer aprender. Trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só ensinar significa fazer aprender como fazer aprender alguma coisa a alguém.

Completa a autora:

Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropria dela ativamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se para aprender bastasse proporcionar informação, seria suficiente pôr os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo, criativo e interativo que se torna necessário o profissional de ensino – o professor. (ROLDÃO, 1989, p. 114))

Na pesquisa, as ações propostas transformaram-se num espaço rico de formação, que motivou a reflexão, a criatividade, a inovação, a interatividade e, além disso, cada um dos participantes a fazer algo.

Na avaliação final da primeira etapa, os professores apresentaram sugestões de temas que gostariam que fossem abordados no segundo curso. Um grupo de educadores solicitou que o novo curso deveria ampliar o conhecimento teórico-prático iniciado no primeiro curso, apresentando novas teorias que justificam e evidenciam a importância do jogo como recurso pedagógico. Outros participantes relataram que sentiram dificuldades em adequar as atividades vivenciadas e sugeridas, no primeiro curso, aos seus educandos e

solicitaram que analisássemos e esclarecêssemos sobre o porquê das diferentes reações das crianças na prática das atividades lúdicas. Constataram, num mesmo grupo de crianças, de uma mesma faixa etária, participações diferenciadas nos jogos: enquanto umas estavam preocupadas com o resultado, outras executavam as atividades apenas pelo prazer de realizá-las.

Alertamos, no primeiro curso, que o jogo não contribui apenas para o aspecto cognitivo e afetivo-social, mas que é indispensável, também, para o desenvolvimento da motricidade da criança. Os professores, diante dessa afirmação, destacaram que necessitavam de explicações sobre como isso acontece e de que forma poderiam intervir e influenciar nesse aspecto do desenvolvimento infantil.

Na perspectiva de ampliação do conhecimento de atividades práticas, a sugestão dos participantes foi que continuássemos valorizando e, se possível, destinássemos um tempo ainda maior para a troca de informações e experiências, pois as vivências e sugestões do primeiro curso ampliaram o conhecimento sobre novos tipos de jogos e se transformaram num fator decisivo para que alcançassem os resultados positivos que estavam observando na prática educativa.

O Quadro 12 apresenta o plano de trabalho do segundo curso de extensão, especificando os objetivos, procedimentos metodológicos, referências para o aprofundamento conceitual e as formas propostas de avaliação.



Quadro 12: Plano de trabalho do Segundo Curso de Extensão

CURSO	OBJETIVOS GERAIS	CONTEÚDOS	REFERÊNCIAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação
2º Curso: Fundamentação teórico-prática: Contribuições para a superação da dicotomia entre o brincar e o aprender.	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir no processo de formação continuada do professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; - Ampliar a fundamentação teórica e prática sobre o jogo como recurso pedagógico; - Contribuir, a partir do estudo, pesquisa e vivência, na superação da falsa dicotomia entre o brincar e o aprender. 	O jogo na perspectiva da Teoria Histórico Cultural. -	ELKONIN, D. B. <i>Psicologia do jogo</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1998. VYGOTSKY, L. S. <i>A formação social da mente</i> . 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i> . 4 .ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988. VENGUER, L. <i>Temas de Psicologia Pre-escolar</i> . Havana: Pueblo y Educacion, 1986.	Momentos coletivos de estudo, reflexão, análise e discussão. Vivência de atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo.	Destaque dos apontamentos básicos da teoria: papel da escola e do professor, atividade principal e importância da brincadeira no desenvolvimento da criança. Avaliação final do curso.
		O jogo na perspectiva de Jean Piaget: "Evolução da prática e da consciência de regras"	LIMA J. M. <i>Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como Proposta de Conteúdo</i> . Dissertação (Mestrado em Educação) – F.F.C - UNESP – Marília. 1995. PIAGET J. <i>O Julgamento moral na criança</i> . São Paulo: Mestre Jou, 1977. _____. <i>Psicologia e pedagogia</i> . Rio de Janeiro: Forense, 1988. _____. <i>A formação do símbolo na criança</i> . R.J.: Zahar, 1971.	Momentos coletivos de estudo, reflexão, análise e discussão. Vivência de atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo.	Relato da compreensão da relação entre os conceitos e as atividades práticas. Registro dos conceitos relevantes no caderno de registros. Avaliação final do curso.
		A importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento motor da criança.	TANI, G. et al. <i>Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista</i> . São Paulo: EPU/EDUSP, 1988. GUISELINI, M. A. <i>Matroginástica – ginástica para pais e filhos</i> . São Paulo: CLR Balieiro, 1985.	Momentos coletivos de estudo, reflexão, análise e discussão. Vivência de atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo.	Levantamento de jogos e brincadeiras que contemplam as categorias de movimentos: locomoção, estabilização e manipulação.

Fonte: Curso de Extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Os participantes reivindicaram, nessa fase da pesquisa, entre outros pontos, que o curso ampliasse o conhecimento sobre o tema com outras bases teóricas. Alegavam que necessitavam aprofundar seus conhecimentos sobre como o jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo, moral e social da criança. Para atender a essa reivindicação, tomamos como referência a Teoria Histórico-Cultural, que tem em Vygotsky seu principal representante. Essa tendência valoriza de modo especial a escola, o papel do professor e a aprendizagem, como fatores básicos para a formação e o desenvolvimento integral da criança. Os estudos de Vygotsky e seus seguidores, com destaque, entre outros, para Leontiev (1988), Venguer (1986), Elkonin (1998) e Zaporóshetz (1987), contribuíram de maneira significativa para o esclarecimento e domínio de diversos aspectos do jogo: conceito, gênese, evolução, classificação e sua importância no desenvolvimento individual e social. No decorrer da pesquisa, considerando o interesse que a Teoria Histórico-Cultural despertou nos participantes, procuramos aprofundar e ampliar os apontamentos teóricos dessa tendência, visando a enriquecer e oferecer um suporte teórico mais consistente para a pesquisa e também para subsidiar a utilização do jogo como recurso pedagógico.

A atividade lúdica, segundo Leontiev (1988, p. 123), é um tipo de ação livre, realizada no mundo imaginativo, em que a criança pode escolher objetos e utilizar diferentes modos de operação. Uma característica essencial dessa atividade é o seu caráter não produtivo, pois o alvo não está preso ao resultado, mas ao processo, ao conteúdo da própria ação. Quando o objetivo da atividade se modifica e o resultado se torna o alvo principal, afirma o autor, essa atividade deixa de ser brincadeira.

Essa teoria consegue elucidar a origem do jogo, na perspectiva social e individual, explica a sua evolução e demonstra, de forma muito convincente, o valor de tal atividade para o desenvolvimento global da criança. O conhecimento sobre o jogo, a partir dos fundamentos dessa tendência, transformou-se num valioso recurso que estruturou o convencimento dos participantes, iniciado no primeiro curso, e revelou novas justificativas que serviram de suporte para que os professores insistissem na utilização do jogo, como recurso pedagógico.

O jogo é considerado por Vygotsky e seus seguidores, conforme analisamos no capítulo anterior, a atividade principal da criança pré-escolar, de três a sete anos, isto é, aquela que promove as mais importantes mudanças no seu desenvolvimento psicológico e na sua personalidade, preparando-a para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Tomando como referência Elkonin (1987), pode-se afirmar que secundarizar ou desacreditar no jogo, como fator de desenvolvimento e aprendizagem,

significa desconhecer o processo de desenvolvimento infantil e não saber como interferir para que ocorra o seu avanço.

O jogo, na visão dessa teoria, é uma atividade de natureza histórico-social e sua origem se deu em razão das transformações sociais e econômicas que ocorreram no processo histórico humano e que promoveram a separação e o isolamento da criança do mundo adulto. Crianças foram segregadas num mundo próprio e passaram a necessitar de atividades específicas que a preparassem para o mundo do trabalho e para a vida social. No contexto atual, considerando a intensificação da privatização das relações e da separação da criança do mundo adulto, especial atenção deve ser dada às atividades específicas e concebidas como essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

No aspecto ontogênico, conforme abordamos no capítulo anterior, o jogo infantil origina-se em razão dos novos motivos que surgem no processo de desenvolvimento da criança e a impulsionam a agir em relação ao mundo adulto. A criança sente uma enorme necessidade de agir nesse novo mundo, que cada vez mais se abre para ela, porém as suas limitações de ordem física e cognitiva a impedem de atuar; para Leontiev (1988, p. 121), apenas e unicamente nas situações de jogo torna-se possível resolver essa discrepância.

Venguer (1986) destaca que o jogo interfere e influencia no desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da linguagem, da vontade, da memória, da socialização e prepara as crianças para as obrigações sociais e para o mundo do trabalho. Elkonin (1988) reconhece a importância dessa atividade para o desenvolvimento das diversas faculdades humanas, porém, para o autor, o marco mais importante se deve ao fato de que por meio do jogo a criança toma consciência de si, das pessoas e do mundo no qual está inserida. Em síntese, podemos afirmar que, na visão dessa teoria, as crianças são chamadas para recriar o mundo, com base naquilo que já foi construído e lhes é transmitido pela geração mais velha. O jogo é, portanto, espaço essencial de apropriação e produção cultural, que não pode ser negado à criança, sob o risco de redução do potencial de desenvolvimento das suas faculdades humanas.

Na sequência do curso, o questionamento sobre a evolução do jogo na criança transformou-se em objeto de análise e discussão. Vários professores, ao utilizarem o jogo na sua prática educativa, observaram que crianças de uma mesma faixa etária comportam-se de maneiras diferentes nas situações lúdicas. Enquanto algumas já estão preocupadas com o resultado e conseguem estabelecer atividades complementares, outras, no entanto, participam da atividade lúdica apenas pelo processo, sem estarem preocupadas com o produto e com o caráter decisório e consensual das regras.

Uma professora que atuava com turma de Pré III, etapa final da Educação Infantil, observou esse comportamento no jogo denominado “duro-mole”, que propôs aos seus alunos; ela apresentou o seguinte relato:

“Quando sugeri a atividade, os alunos entusiasmados acataram a proposta e afirmaram que já conheciam as regras do jogo. Um participante foi escolhido para ser o pegador e os outros iniciaram a atividade deslocando-se pela quadra esportiva. O fugitivo que era tocado pelo pegador tinha que permanecer imóvel (duro) até ser tocado por um outro colega (mole), quando isso se sucedia ele voltava novamente a correr (mole). Num determinado momento da atividade, percebi um desentendimento entre dois brincantes e questionei o que tinha acontecido, o aluno “M” que era o pegador relatou que tocava no aluno “C” e este não ficava imóvel, continuava correndo. O aluno “C”, ao ser questionado por mim sobre o seu comportamento, respondeu que correr era muito mais divertido do que ficar parado; novamente expliquei as regras do jogo para este aluno, que, entretanto, continuou a brincar do mesmo jeito. Orientei o aluno “M” para que deixasse “C” a brincar do seu jeito e que não se incomodasse com esta situação. Mesmo contrariado “E” continuou a atividade”. (Caderno de registros).

Outras situações semelhantes foram relatadas pelas professoras que atuavam, principalmente, com crianças entre cinco e sete anos de idade.

Os estudos de Piaget (1977) e Leontiev (1988) foram utilizados como referência para análise e compreensão dos diferentes comportamentos das crianças nos jogos. O texto "A Evolução da Prática e da Consciência de Regras" (Cf. anexo 1a, p. 231) foi empregado para explicar que, na visão de Piaget, a criança evolui na forma de praticar e de conceber a regra do jogo, progredindo de condutas estritamente individuais e motoras, explicitadas nos jogos de exercícios, para as condutas de domínio, consenso e aplicação da legislação, retratadas nos jogos de regras. A maneira de a criança jogar não é determinada pela sua idade cronológica, mas se altera e evolui, de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, moral e social.

Leontiev (1988, p. 122-123), por sua vez, aponta que é necessário superar teorias que se limitam a apresentar afirmações gerais sobre o jogo e não especificam as características dessa atividade. O jogo manifesta diferenças substanciais no seu processo de evolução e só produz os efeitos esperados, no desenvolvimento infantil, se o educador aprender a controlá-lo para submeter a criança às leis de desenvolvimento dessa atividade. É imprescindível, portanto, a compreensão de quais são as conexões psíquicas que se formam na criança, a partir da origem e do desenvolvimento do jogo. A evolução da atividade lúdica se processa de jogos com imaginação explícita e as regras implícitas para jogos com as regras explícitas e a imaginação implícita.



O autor explica que o jogo, principalmente no período pré-escolar, tem características bastante peculiares. A forma inicial de jogo, que começa na criança por volta dos três anos, é denominada de brincadeira e se apóia, predominantemente, no processo; a criança brinca sem estar preocupada com o resultado ou com o produto da sua ação. O motivo não está no resultado, mas no conteúdo da própria atividade. Tais brincadeiras caracterizam-se pela predominância da imaginação sobre a regra. Segundo Leontiev (1988, p. 135), nessa fase, a criança está motivada no domínio do mundo objetivo, por meio da brincadeira ela descobre as suas diferentes capacidades e a realidade objetiva. Progressivamente, o motivo modifica-se e isso gera mudanças no conteúdo da brincadeira. A criança não se prende mais ao prazer na realização das suas ações e ao domínio do mundo objetivo, o aspecto principal da atividade lúdica volta-se para as relações das pessoas entre si. Não basta, portanto, jogar um ao lado do outro, mas atuarem juntos, com propostas complementares. O desenvolvimento dos jogos que envolvem relações sociais é condição para o surgimento do princípio da regra na consciência da criança e que permite a sua participação nos jogos com regras fixas. Nesses jogos, os conteúdos fixos deixam de ser o papel e a situação lúdica e passam a ser a regra e o objetivo. A criança demonstra que diferencia e tem uma consciência cada vez maior do objetivo do jogo. Nesses tipos de jogos, a regra predomina sobre a imaginação.

O domínio da evolução da prática e da consciência da regra e da brincadeira para o jogo é básico para o educador que utiliza a atividade lúdica como recurso pedagógico. A ignorância sobre as causas dessas condutas induz o educador a fazer uma interpretação equivocada da situação e concluir que a criança não está apta para realizar jogos com regras. Algumas atitudes da criança que, sem essa base teórica, poderiam ser consideradas como transgressão ou participação inadequada, passam a ser interpretadas como reflexo do seu próprio nível de desenvolvimento. Daí a necessidade de o educador conhecer as etapas do desenvolvimento infantil, a evolução do jogo, para compreender as atitudes e os comportamentos específicos das crianças, nas situações lúdicas.

Os professores que atuavam na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental observavam com mais frequência esse tipo de comportamento e não compreendiam por que isso acontecia. Revelaram que, muitas vezes, em razão dos conflitos gerados nessas situações, deixaram de propor algumas atividades, acreditando que o problema estava na inadequação do jogo à faixa etária com a qual trabalhavam.

Uma outra questão levantada pelo grupo e que necessitava de esclarecimentos relacionava-se à importância do jogo no desenvolvimento motor da criança. Uma participante destacou que leu vários estudos sobre os jogos e observou que os autores, na

sua maioria, sempre enfatizam a importância dessa atividade para o desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo-social, não se preocupando em esclarecer como o jogo contribui para o desenvolvimento motor da criança. A professora acreditava que o desenvolvimento motor ocorria de maneira natural, não sendo necessária a influência e a interferência do professor. Contestamos tal afirmação e assumimos o propósito de explicitar como o jogo pode contribuir para o desenvolvimento motor da criança.

Alertamos os educadores que concebemos o jogo como um recurso privilegiado que colabora no desenvolvimento global da criança; a divisão e o estudo da influência dessa atividade na formação de aspectos humanos específicos, como, por exemplo, no desenvolvimento motor, é apenas um recurso didático que facilita a compreensão da relevância do fenômeno. O professor, quando tem clareza de como o jogo interfere em cada aspecto do desenvolvimento infantil, pode enriquecer a bagagem lúdica da criança e sugerir atividades diversificadas e adequadas às suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento.

Além do estudo de Zaporózhets, destacado no capítulo anterior, que revela a importância do jogo para o desenvolvimento e educação da motricidade da criança, buscamos nos estudos de uma corrente da Educação Física, denominada "Abordagem Desenvolvimentista", subsídios teóricos para esclarecer a questão suscitada (Cf. anexo 1b, p. 234). Essa tendência teórica revela que o desenvolvimento motor infantil também percorre várias etapas e sua evolução é determinada pela qualidade das experiências proporcionadas pelo meio sócio-cultural. O desenvolvimento motor, segundo Guiselini (1985, 1987) e Tani *et al.* (1988), inicia-se com os movimentos reflexos, percorre os movimentos rudimentares, aperfeiçoa-se com os movimentos fundamentais até alcançar o nível de movimentos especializados. Os movimentos são classificados, pelos autores, em três categorias: movimentos manipulativos, não locomotores e locomotores, que retratam os diferentes tipos de movimentos. Tais apontamentos ilustram e servem de apoio para que o professor perceba a necessidade de oferecer atividades diversificadas, que promovam o desenvolvimento das categorias de movimentos destacadas.

Apoiados em Medina (1986, p. 12), todavia, discordamos dos pressupostos de alguns autores dessa vertente, que defendem a padronização do desenvolvimento motor como uma das finalidades da educação do movimento, pois entendemos que o corpo e o movimento não são apenas instrumentos do homem, mas legítimas expressões do seu pensamento, das suas emoções, do seu contexto sócio-cultural e da sua trajetória individual.

Resgatando os apontamentos de Zaporózhets, podemos concluir que é necessário o educador conciliar, para o desenvolvimento da motricidade infantil, o ensino diretivo das várias categorias de movimento e o jogo como um valioso recurso de aprimoramento e estruturação das novas conquistas motoras.

Os participantes, no decorrer do processo, foram percebendo que é um grande equívoco acreditar que a implementação da brincadeira e do jogo no contexto educacional prescinde de estudo, formação e pesquisa. O grau de complexidade e exigência para a utilização das atividades lúdicas, no contexto educacional, é semelhante, por exemplo, ao processo de alfabetização da leitura, da escrita e de conceitos matemáticos, pois, ao jogar, a criança faz uma síntese de conhecimentos assimilados, exercita diversas competências, lida com valores sociais, manifesta seus conhecimentos, sentimentos e emoções. Não compreender o que a criança traz para o mundo do jogo e o quanto esse espaço é rico para o seu desenvolvimento integral é uma atitude que não se pode mais conceber, na prática educativa dos professores, principalmente da Educação Infantil.

Não podemos deixar que a lógica insana da produtividade e da exacerbação da competição continue reduzindo e negando cada vez mais, para a criança, o espaço lúdico. Ao acentuarmos a importância do jogo na Educação Infantil, estamos também reafirmando a sua importância nos outros níveis de ensino. Não é porque a criança entra no Ensino Fundamental que ela deixa de ser criança, mesmo com a mudança da atividade principal, que passa a ser, segundo Elkonin (1987), as obrigações sociais; o jogo possibilita que a criança amplie as suas relações sociais e estruture a sua consciência sobre as regras.

A não consciência da regra, como um dispositivo social que regula as relações e que pode ser modificada em consenso, torna-se um relevante entrave para que a criança desenvolva a sua capacidade crítica de se sujeitar às novas exigências sociais. Educadores, de maneira geral, reclamam que os educandos não têm limites, não sabem obedecer às regras estipuladas, demonstram dificuldades de trabalhar em grupo. No nosso ponto de vista, o jogo é um meio privilegiado que possibilita à criança o domínio e a sujeição da sua vontade em prol de finalidades explícitas e, também, propicia o desenvolvimento de valores, entre outros, a cooperação, o respeito mútuo, a troca de ponto de vista.

No início da fase final do Ensino Fundamental, quando a criança entra na adolescência, a atividade principal também se altera e passa a ser a relação emocional do adolescente com seus pares (ELKONIN, 1987). O jogo exerce um papel essencial na reafirmação da identidade, pois permite ao jovem uma nova percepção corporal, o estreitamento das relações sociais, o trabalho coletivo, o sentimento de pertencer a

determinado grupo, a superação de obstáculos e a compreensão crítica do mundo e dos papéis sociais. Independente da modalidade de ensino, o jogo não pode ser negado, tendo em vista a importância que teve e tem para o desenvolvimento humano.

O brincar e o jogar precisam ser vistos como direitos dos educandos e diversas condições, entre outras, espaciais, materiais e temporais, no contexto educacional, necessitam ser criadas e garantidas para a implementação das atividades lúdicas, que, conforme estamos procurando demonstrar, exercem um papel essencial na aprendizagem e no desenvolvimento pleno da criança, preparando-a para atuar no mundo adulto e para responder às exigências sociais, que são cada vez mais intensamente cobradas.

4.2 - Questões respondidas no caderno de "Registro de Atividades"

O caderno de Registro de Atividades foi adotado com a intenção de alcançar maior sistematização na coleta dos dados. O Coordenador do curso indicava algumas questões que eram respondidas pelos participantes, no decorrer da semana; no registro, os professores podiam anotar qualquer outra observação que considerassem relevante para a discussão, nos encontros semanais. Algumas questões propostas pelo Coordenador foram destacadas, tendo em vista a sua importância para a elucidação de aspectos relacionados à pesquisa.

O primeiro conjunto de respostas, apresentado no Quadro 13, refere-se à questão que pretendia verificar quais os objetivos que os professores elegeram para alcançar, no seu trabalho pedagógico. A partir das respostas, visávamos a surpreender a concepção educacional que norteava o trabalho do educador e se o jogo poderia ser contemplado no cerne dessa concepção.

Quadro 13: Levantamento dos objetivos educacionais dos professores

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Apropriação de conhecimentos, a partir da própria bagagem cultural, para transformação da realidade.	02	07%
Promover a aprendizagem de forma prazerosa, investindo na interação entre as pessoas e na exploração do espaço físico da escola.	02	07%
Desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade, a socialização, a autonomia e a linguagem oral e escrita.	02	07%
A partir do nível da criança, promover o seu desenvolvimento integral, buscando o equilíbrio entre as áreas, oferecendo atividades prazerosas e desafiadoras.	06	20%

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Ampliação da cultura e do conhecimento, promover o desenvolvimento infantil global: cognitivo, afetivo, motor e social. Fazer com que a criança participe, tornando-se independente, autônoma, solidária e crítica.	04	13%
Formação de um ser pensante, crítico, responsável, com auto-estima positiva e feliz.	02	07%
Aprendizagem da leitura, da escrita e interpretação do mundo.	01	03%
Aprendizagem da leitura e escrita e da Matemática. Almeja um dia poder trabalhar com os alunos de forma mais livre, explorando mais o lúdico, a criatividade e a fantasia das crianças.	04	13%
Utilizar o lúdico para a aprendizagem em todas as áreas, formar crianças ativas, criativas, participativas e autônomas.	02	07%
Desenvolvimento moral e social. Promover a aprendizagem nas diferentes áreas.	02	07%
Desenvolvimento das múltiplas inteligências, considerando o nível da criança.	01	03%
Ampliar a interação social do aluno com a comunidade escolar. Contribuir no desenvolvimento emocional, lógico-matemático, lingüístico e da sua capacidade de expressão. Transformá-lo num ser pensante e crítico	02	07%

Fonte: Caderno de registros do curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima

A análise das respostas nos levou a constatar que 76% dos professores retrataram a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, no trabalho pedagógico. O objetivo de transformar a escola num espaço mais prazeroso e significativo para as crianças foi uma preocupação de 40% dos professores.

Quatro professoras, 17%, destacaram que, em razão da proposta de trabalho imposta pela escola, acabaram não utilizando o jogo no contexto educacional, como acreditam que deveria ser. Trabalharam numa perspectiva de antecipação de escolarização, o investimento pedagógico esteve prioritariamente voltado para a alfabetização e para a aprendizagem matemática. Almejam, porém, trabalhar um dia de forma mais livre, para poderem assim usar o lúdico como recurso pedagógico. Uma professora desse grupo destacou que os seus alunos são muito individualistas e esse comportamento poderia ser superado se as crianças tivessem mais oportunidades de brincar com seus pares.

Podemos inferir, a partir dos dados do Quadro 13, que o jogo é uma atividade considerada pelos participantes do curso como essencial para o desenvolvimento da criança. A maioria dos professores percebeu que o lúdico influencia no desenvolvimento

social, cognitivo, moral, afetivo e torna a criança mais criativa e autônoma. Enfatizam que a utilização do lúdico estreita os laços entre os sujeitos do processo educacional e a escola transforma-se num espaço mais prazeroso e agradável. Ressaltamos que não houve nenhuma resposta que apontou o jogo como a atividade mais importante no contexto educacional; os professores demonstraram que acreditam ser possível conciliar o trabalho escolar e o jogo, como recursos pedagógicos, pressupondo que os benefícios são recíprocos.

No quadro seguinte, analisamos as respostas dos participantes que se referem aos locais disponíveis e utilizados nas instituições educacionais para a implementação das atividades lúdicas. A questão objetivava verificar o nível de valorização dado ao jogo como recurso pedagógico, no projeto pedagógico da instituição, considerando que a organização e a disponibilização de espaços adequados e diversificados retratam o tipo de tratamento proporcionado a esse tipo de atividade.

Quadro 14: Locais de realização das atividades lúdicas nas instituições educacionais

Locais	Respostas N=30 professores	%
Parque	15	50%
Quiosque	05	17%
Quadra	03	10%
Espaço livre	08	27%
Caixa de areia	10	33%
Brinquedoteca	03	10%
Sala de aula	06	20%
Piscina de bolinhas/ Cama elástica	03	10%
Campo	03	10%
Piscina	03	10%
Aulas de Educação Física	07	23%

Fonte: Caderno de registros do curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Verificamos, na análise das respostas, que as atividades lúdicas são realizadas nos mais diversos locais, porém há uma predominância do parque e da caixa de areia, presentes em 83% das respostas. Os dois locais são considerados atualmente quase como obrigatórios nas Instituições de Educação Infantil e, na maioria das vezes, são tomados como auto-suficientes, isto é, bastam-se por si mesmos. Explicaram os participantes que a utilização desses locais é acentuada, pois muitos professores, mesmo não tendo uma fundamentação teórica e prática para utilizar o lúdico, no contexto educacional, quando deixam as crianças brincarem nesse espaço, acreditam que cumpriram o seu papel e

atenderam às necessidades e interesses da criança. Tais espaços são muito interessantes e adequados para as atividades lúdicas infantis; porém, o que se questiona é o fato de transformá-los no único recurso do professor, na utilização do lúdico no contexto educacional.

Por trás de práticas que reduzem o lúdico no contexto educacional ao parque e caixa de areia, estão concepções naturalísticas e biológicas de jogo, alicerçadas por teorias, entre outras, que justificam o jogo como “pré-exercício”, defendida por Karl Groos, como um meio para o “desgaste de energia excedente”, de Herbert Spencer, e como “recapitulação da espécie”, proposta por Stanley Hall.

Brinquedoteca, piscina, cama elástica, piscina de bolinhas são privilégios de poucas escolas, inclusive, da rede particular. Todavia, no último ano da pré-escola, segundo os professores, a frequência a esses espaços já é mais limitada, pois o investimento pedagógico está direcionado, principalmente, para a alfabetização da leitura e da escrita e para o domínio dos conceitos matemáticos. Os professores destacaram também que a sobrecarga de tarefas determinadas pelas instituições educacionais impede a sua atuação com jogos e brincadeiras, responsabilidade que foi transferida, na escola em que trabalham, para um profissional de Educação Física, contratado para essa finalidade. Alegaram que esse fator acaba restringindo a sua atuação com jogos e brincadeiras, já que, considerando as excessivas exigências da escola e a sobrecarga de trabalho imposta aos alunos, não sobra tempo para explorarem o lúdico. Não questionaram a viabilidade ou não da atuação do professor especialista, apenas defenderam que mesmo com o trabalho desse professor, gostariam também de utilizar o lúdico como recurso pedagógico.

A diversidade de lugares, que foi retratada nas respostas, deve-se, de modo particular, às características da rede municipal de ensino de Marília, em que a maioria das instituições de Educação Infantil não conta com uma sala para uso exclusivo de uma turma. O número reduzido de salas obriga os professores a trabalharem em forma de rodízio, isto é, cumprindo as suas tarefas em lugares diversificados: parque, quadra, quiosque, gramado. A rotina escolar, em muitos casos, é determinada e estipulada pela própria escola, para organizar a ocupação do espaço. Os professores salientaram que essa obrigatoriedade em mudar de espaço, num tempo relativamente curto, dificulta o trabalho, pois nem sempre as crianças conseguem dar conta das atividades propostas e o professor é obrigado a interrompê-las e ceder lugar para uma outra turma. O trabalho pedagógico fica ainda mais comprometido quando chove, em razão da aglomeração de crianças e professores nos espaços cobertos. Um outro fator que dificulta o trabalho pedagógico e a realização de atividades lúdicas, segundo o

depoimento das professoras, é o número excessivo de alunos por sala. Turmas de creche e de pré-escola, no período do curso, estavam sendo constituídas, em média, por 30 alunos.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os professores afirmaram que ocorre uma mudança de nomenclatura, não se fala mais em momentos de jogos e brincadeiras, mas que a expressão predominante é aulas de Educação Física. Afirmaram, porém, que as aulas desse componente curricular não acontecem e a principal causa alegada é a formação inicial, que não preparou os professores polivalentes para o trabalho pedagógico nessa área; ou então a falta de tempo, pois as prioridades do Ensino Fundamental estão voltadas, também, para o ensino da Matemática e da Língua Portuguesa.

Segundo Petry (1986, p. 15-16), a nossa cultura tem priorizado as manifestações intelectuais, secundarizando o corpo e o movimento, como formas de linguagem e aprendizagem. Na visão da autora, a Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando utilizada, tem sido tratada apenas como uma forma de compensação da inércia e do imobilismo impostos às crianças, no interior das salas de aula.

A motricidade humana é expressão simbólica da nossa trajetória individual, social e histórico-cultural. Ressalta Petry (1986, p. 16) que

o andar e o correr, instrumentos dos mais utilizados na Educação Física, não podem ser tomados somente no sentido fisiológico; devem ser interpretados em toda a sua essência: o correr de uma criança não é o mesmo que o de um adulto, igualmente como o caminhar de uma criança não é igual ao de outra criança.

Propõe a autora que o corpo e o movimento são formas de expressão e de aprendizagem, assim como a palavra, a escrita ou o desenho. A criança, nas atividades lúdicas coletivas, integra-se aos seus companheiros, amplia-se a sua socialização, desenvolve funções perceptivas e motoras essenciais para o seu desenvolvimento e para a aquisição das aprendizagens na escola (PETRY, 1986, p. 17).

O Quadro 15 destaca respostas dos participantes que expressam a sua visão sobre a finalidade do jogo. Tais respostas permitem verificar a importância do jogo como recurso pedagógico, considerando que esse domínio, na pesquisa, é visto como essencial para a incorporação dessa atividade como recurso pedagógico.



Quadro 15: Papel do jogo no desenvolvimento da criança

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Jogo: atividade determinada culturalmente e serve como meio para o desenvolvimento global das crianças: aspecto cognitivo, afetivo-social, emocional e motor.	06	20%
As exigências da escola não permitem que utilize o lúdico como recurso pedagógico.	03	10%
Jogo é um conteúdo da Educação Física, disciplina obrigatória e é destinado para desenvolver a coordenação motora.	01	03%
O jogo e a brincadeira devem ser trabalhados de acordo com as necessidades da turma e da faixa etária. Principais objetivos: primeiro, causar divertimento, fascinação, distração, alegria, excitação, tensão e arrebatamento; segundo, promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos: cognitivo, estético, ético, físico, emocional, social, afetivo e físico.	05	17%
Na pré-escola, a brincadeira e o jogo são meios fundamentais para a criança resolver conflitos emocionais que fazem parte do seu desenvolvimento.	02	07%
O jogo deve ser apresentado para os alunos, conversa-se sobre a maneira de se jogar e joga-se, exercitando suas regras. Deve-se permitir que as crianças joguem, que modifiquem, que criem novas regras, enfim, que tenham prazer em jogar. O jogo possibilita aprendizagens, socializa, desenvolve habilidades, autonomia, o respeito e, principalmente, é uma situação muito prazerosa. O jogo, para o professor, é um meio que o ajuda a atingir os objetivos traçados e as metas educacionais.	01	03%
O jogo deve ser trabalhado de forma que proporcione prazer às crianças e desenvolva a autonomia, inteligência, cooperação, socialização e o respeito pelo outro.	04	13%
Por intermédio dos jogos, as crianças desenvolvem a sua socialização, integram-se e estreitam os laços de amizade e cooperação. Brincando, a criança não só aprende, mas se realiza, entra no mundo do imaginário, vai além da proposta, identifica-se com o mundo que a cerca e começa a ter noção de limite e regra. Escolas e professores estão muito preocupados com o ensino sistematizado, esquecendo-se da parte lúdica, que a criança aprende também brincando.	01	03%
A brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento; brincando, a criança experimenta, descobre, exercita e estrutura as suas habilidades. O brincar é um espaço de criação, mas é preciso enriquecê-lo com novas sugestões.	02	07%

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Através das brincadeiras, as crianças exercitam o corpo na sua plenitude, tais como: pequenos e grandes músculos, coordenação motora grossa e fina, orientação espaço-temporal, exercitam intenções, ações e reações, ampliam suas percepções motoras, cumprem regras, estabelece seus limites pelas dificuldades e acertos.	02	07%
O jogo ajuda a criança na sua socialização, desperta o seu raciocínio lógico. Ela aprende a dividir, a cooperar, a respeitar as regras e também a ganhar e a perder. Através do jogo a criança aprende prazerosamente.	02	07%
A forma como o educador encara o jogo/brincadeira é essencial para o sucesso da atividade. Se ele trabalha numa perspectiva de produção (pensamento) divergente, valorizando o processo em detrimento do produto, estará atingindo os seus objetivos. O trabalho com o jogo/brincadeira quebra com os paradigmas da escola tradicional, com o conceito de “alunos recipientes” que só absorvem informações, como se fossem capazes de processá-las só com explicações expositivas, sem interagirem ou significarem essas informações. No jogo, permite-se a interação e a construção do conhecimento.	01	03%

Fonte: Caderno de registros do curso de extensão- Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima

As respostas apresentadas retratam concepções de jogo e explicitam a sua finalidade como recurso pedagógico. Duas professoras, no início, apresentaram o jogo como conteúdo da Educação Física, voltado apenas para o desenvolvimento do aspecto motor. Outras duas educadoras enxergam o jogo como um recurso psicológico que contribui na superação de problemas emocionais e afetivos, que as crianças trazem para a escola. Procuramos discutir tais posicionamentos e esclarecer a posição defendida pela pesquisa, que concebe o jogo como atividade de natureza social e a sua influência no desenvolvimento da criança ultrapassa os aspectos emocionais e motores, contemplando também os aspectos cognitivo, social, moral, motor, afetivo, proposta esta reforçada por várias respostas de participantes que realizaram o primeiro curso de extensão.

Professoras destacaram que, nas suas práticas educativas, não conseguiram observar a influência do jogo na formação dos seus alunos, pois, nas escolas em que trabalham, não têm tempo para utilizar o jogo como recurso pedagógico, devido à presença de professores especialistas, licenciados em Educação Física, que assumem as atividades lúdicas como conteúdo do seu trabalho pedagógico. Concluímos, na discussão, que não vemos nenhum impedimento para a atuação do professor especialista, por outro lado, acreditamos que as duas horas-aulas de 50 minutos por semana, utilizadas pelos especialistas, não

eliminam a possibilidade de atuação do professor polivalente com as atividades lúdicas, considerando a importância desse tipo de atividade, para o estreitamento de vínculos entre os sujeitos do contexto educacional; enfatizamos o fato de as situações lúdicas serem fontes privilegiadas que permitem às crianças revelarem aspectos do seu desenvolvimento psicológico e da sua personalidade e, por último, a importância do jogo e da brincadeira, como espaços de estruturação e enraizamento de aprendizagens. As conquistas advindas do aumento da qualidade, da quantidade e da diversidade de propostas justificam a ampliação do tempo destinado às atividades lúdicas no contexto educacional.

Cinco professores, 17%, destacaram a preocupação com a necessidade de adequar as atividades lúdicas ao estágio de desenvolvimento da criança, fator esse tratado como essencial, na pesquisa, para que o educador utilize o jogo em todo o seu potencial como recurso pedagógico.

Uma educadora destacou a sua metodologia na utilização do jogo, retratando-o como resultante de aprendizagem, posicionando este que exige do educador, além da adequação das atividades ao nível de desenvolvimento da criança, a adoção de procedimentos que envolvam plenamente a criança nas sugestões propostas. A forma de conduzir o processo de ensino sobre jogos é decisiva para cativar e despertar na criança o interesse por tais atividades. A liberdade, característica essencial do jogo, é um outro ponto indicado para que as crianças possam modificar e criar novas maneiras de jogar, para a transformação do espaço lúdico num meio de criação, experimentação e “transformação da realidade”.

Outra professora, ao apontar a necessidade de valorização do processo no jogo e na brincadeira, em lugar da ênfase no produto, demonstrou compreensão e domínio de uma característica marcante desse tipo de atividade e que contribui de maneira relevante para que o educador concilie as atividades lúdicas com outras atividades de aprendizagem.

A maioria dos participantes, 73%, ressaltou a importância do jogo no desenvolvimento multilateral da criança, retratou que é falsa a dicotomia entre o jogar e o aprender, levando em conta que as atividades lúdicas são recursos privilegiados, que colaboram para que a criança amplie a consciência de si e do mundo no qual ela está inserida, desenvolvendo todos os seus aspectos humanos: cognitivo, social, moral, emocional, motor e afetivo, e ampliando as possibilidades de estabelecer relações cooperativas, coletivas, fundadas no respeito mútuo e na autonomia. Perpassam as respostas, também, as características do jogo destacadas por Huizinga (1990), Callois (1990) e Brougère (1998), que

o concebem como divertido, alegre, fascinante, não produtivo, conflituoso, arrebatador, um espaço diferente do mundo cotidiano e que não provoca consequências na realidade.

Por último, destacamos a afirmação de uma professora, de que a falta de informações e conhecimentos sobre o jogo, suas características e a sua influência no desenvolvimento das crianças faz com que os professores e pais, ainda, mantenham-se resistentes à utilização das atividades lúdicas com recurso pedagógico. Uma professora, de maneira convincente, observa:

“O trabalho com o jogo/brincadeira quebra com os paradigmas da escola tradicional, com o conceito de “alunos recipientes” que só absorvem informações, como se fossem capazes de processá-las só com explicações expositivas, sem interagirem ou significarem essas informações. No jogo, permite-se a interação e a construção do conhecimento.” (Caderno de registros)

Uma outra questão foi elaborada e visava a compreender “Como brincadeiras e jogos estão sendo trabalhados” (vide anexo 2b, p. 242); em razão da riqueza e das especificidades das respostas, resolvemos não sintetizá-las, pois tal proposta poderia comprometer o teor das informações. Seleccionamos, todavia, treze depoimentos que consideramos ilustrativos sobre a forma como as professoras passaram a utilizar o jogo e a brincadeira com suas respectivas turmas.

4.1 - Para responder essa questão vou apresentar exemplos de jogos que realizo com meus alunos, acredito que estou sendo fiel aos princípios que estamos estudando. Eu divido a sala de aula em duas turmas e faço um pedido, por exemplo, nome de frutas, nome de personagens da Mônica, palavras que começam com uma letra, por exemplo “E”. A criança que quiser falar deve primeiro levantar a mão. Eu vejo a ordem de quem levantou a mão primeiro e vou atendendo. Quem acerta marca ponto para sua equipe. Quando ninguém se lembra de mais nada, então contamos os pontos e marcamos no placar. Observo que as crianças amam esse jogo, acabam as atividades o mais rápido possível para brincar. A grande maioria participa; uma menina veio, num outro dia, com várias palavras escritas na mão e iniciadas com a letra “A”.

Um outro jogo que realizo é chamado de “Jogo criatividade da sorte”. Eu deixo uma caixa com peças de jogos de montar coloridas. Cada grupo de crianças ao redor de uma mesa recebe um dado e uma criança da mesa joga e de acordo com número que caiu, vai buscar a quantidade de peças na caixa. Deve criar e montar com suas peças alguma coisa e depois cada um fala para a classe o que fez. Essa brincadeira só deu certo depois de 03 ou 04 vezes que jogamos. Só então as crianças puderam curtir e entender. Na primeira vez, virou uma farra, pois as crianças jogavam o dado e buscavam as peças várias vezes. Quando entenderam que era a quantidade correspondente ao número do dado, não conseguiram criar nada com poucas peças. Aí é que entra a parte mais importante, pois aprenderam e se acostumaram a pensar nas possibilidades existentes com aquele número de peças. Este é para mim o jogo que mais me dá prazer, pois vejo a minha classe criando e expondo isso aos amigos.

Realizo com minha turma também o “jogo da velha”, porém o adaptei às possibilidades das crianças. Eu fico na lousa e faço o gráfico, então chamo uma criança que preenche uma casa (meninos X meninas) ou (lado direito da classe X lado esquerdo). Depois eu chamo outra criança do outro time. Durante cada jogada, pelo menos 04 alunos, vêm observar se os colegas jogaram de forma correta. Fiz assim, no começo, para que todos observem as jogadas dos amigos. Acredito que, em pouco tempo, poderemos fazer a brincadeira em duplas e nas mesas.

4.2 – Quando as crianças estão brincando, tudo corre bem com a minha turma. Elas brincam dos seguintes jogos; na sala de aula: jogos de encaixe, letras, quebra-cabeça; na caixa de areia: baldes de água, casinha, estrada. Brincam no abrigo de roda cantada, lenço que corra, batata quente, macaco pula – pula; no campo: bola, pega-pega, pisa na sombra, caramanchão, pintura; no quiosque, dançam (vários ritmos e tipos de música). Na quadra, brincam de pular corda, desenhar com giz, bexiga, fita, jornal e na sala ambiente: vídeo, dominó, entre outros. Independente do local, eu invisto muito no lúdico e também na leitura de histórias.

4.3 – Os alunos brincam, na maioria das vezes, na área externa, sempre levando em conta o tema que está sendo trabalhado, ou seja, dentro de um contexto. Às vezes a professora interfere. Por exemplo, quando é um jogo novo, a professora ensina e brinca junto. Depois, deixa as crianças brincarem sozinhas e observa o comportamento do grupo. Outras vezes brincam com atividades que já sabem e a professora fica observando. São realizadas também atividades na sala de aula, confeccionam e brincam com jogos de memória, trilha, quebra-cabeça, entre outros.

4.4 – Os jogos são trabalhados toda semana, na brinquedoteca com quebra-cabeças, memória e também fora da classe, de acordo com o conteúdo da semana. As atividades também são realizadas no quiosque, na grama, no pátio e também com a professora de Educação Física, que trabalha mais jogos de competição.

4.5 – Alguns jogos são trabalhados na brinquedoteca: memória, ligue-ligue, blocos lógicos. Os jogos e brincadeiras de bola, arcos, bexigas são trabalhados mais pela professora de Educação Física. Quando realizados comigo, uso o pátio, o som e o campo e as atividades são mais livres. Os conteúdos da sala de aula absorvem muito tempo e acaba não sobrando para a realização das atividades lúdicas. Mesmo eu tendo clareza da importância do jogo e da brincadeira, não posso utilizá-los com frequência, pois temos que atingir as metas da escola, afiançadas pelos pais, de alfabetizar toda a turma e dar conta de uma grande quantidade de conteúdo.

4.6 – No meu cotidiano, não tem tanto espaço como deveria para essas atividades. Procuro durante a semana brincar de futebol, feijão queimado e alguns outros jogos fora da sala de aula: mestre, alerta, esconder a bola, passar o anel, telefone sem fio. Na sala, brincamos de forca, bingo e jogo da memória com figuras. Não faço tanta questão de relacionar os conteúdos das disciplinas com os jogos, acredito que esses momentos são para as crianças participarem com alegria e entusiasmo.

4.7 – As brincadeiras são sugeridas por mim, porém as crianças também fazem as suas escolhas. No horário do jogo dentro da sala, quando terminam outras atividades, dou liberdade para eles irem até os cantinhos e escolherem o jogo que desejarem.

4.8 – Até agora, não usei nenhum tipo de brincadeira, pois além de ministrar aulas de reforço, as crianças vivenciam outra rotina com a professora da classe. A única brincadeira que fiz, foi de dar ponto para quem conseguisse somar primeiro as unidades do material dourado. Sei que essa não é uma forma correta de utilização do jogo, mas foi isso que consegui.

4.9 – Na sala de aula, realizo jogo de memória, faz de conta, imitação, atividades rítmicas, trilha, quebra-cabeça, dominó, boliche, jogos pedagógicos, de encaixe e outros. Na área externa as crianças jogam lenço que corra, batata quente, jogos dirigidos e livres.

4.10 – Leciono para uma turma de 04 anos (Jardim I), 21 crianças, mas a maioria das crianças tem 03 anos de idade. É uma turma muito boa, porém preciso de muita paciência, pois as crianças são muito novas. Na classe, há 05 crianças que têm 03 anos de idade e só completarão 04 anos apenas em agosto, setembro, outubro e novembro. Percebi que estas crianças, ao brincarem, não se misturam. Por exemplo, brincamos, num outro dia, com toquinhos de madeira, construindo, em grupo, uma cidade e essas crianças preferiram pegar um pouco de toquinhos e brincarem sozinhas, lembrei da pesquisa de Piaget sobre a forma como as crianças jogam que estudamos no curso, compreendi o que estava acontecendo e deixei que isso acontecesse. Os meus alunos gostam de ouvir histórias, cantar, dançar e também brincar de roda e outras brincadeiras musicadas. Devido à idade, as atividades de competição são difíceis, pois todos querem ganhar. Toda semana trabalhamos também uma brincadeira diferente, de acordo com o tema que estamos desenvolvendo: família, comunidade, nome da criança. A escola apresenta um espaço externo amplo onde as atividades tornam-se ricas e interessantes.

4.11 – A minha turma é formada por crianças na faixa etária de 05 anos de idade. A clientela é de classe média. Temos salas fixas, onde o espaço é dividido em cantinho da leitura, sucatas, revistas e material coletivo (cola, canetinha, giz de cera, lápis de cor). A localização dos materiais permite o livre e o fácil acesso das crianças. A sala é organizada para propiciar o desenvolvimento das atividades. Realizamos na área externa: jogos, brincadeiras e temos também o parque e o tanque de areia. Às vezes, eu oriento os jogos e brincadeiras, em outros momentos, são livres. Estou sempre observando o comportamento do grupo e o relacionamento das crianças entre si. Elas têm liberdade para expressar sobre o que fizeram ou não durante o dia, ou se aconteceu algum problema que as incomodou e gostariam de falar (encerramento do dia na roda final). As crianças são observadas nas atividades que realizam, a participação, a socialização no grupo e estou sempre disposta a rever a minha prática. A relação professor-aluno é de respeito, afetividade e comunicação. As crianças estão sempre envolvidas com as atividades e quando não, sentamos e conversamos para saber o que está acontecendo. Com isso, posso mudar a atividade e propiciar momentos de alegria, conhecimento, aprendizagem para realizar um bom trabalho.

4.12 – Trabalho com 11 crianças de 05 anos. É uma sala mista, as meninas são calmas e os meninos não param. Querem brincar só de lutar. Se vão ao parque, os brinquedos não servem, eles querem brincar de polícia e ladrão, se usamos jogos de montar, montam armas e espadas. Posso até sugerir alguma atividade diferente, mas é muito difícil ter a atenção deles. Eles só querem saber se vai acabar logo para poder brincar do que eles querem: luta.

4.13 – Iniciei o meu ano de trabalho de um modo particularmente feliz e entusiasmada, porque pude escolher uma classe com crianças de 05 anos, é a idade que mais gosto de trabalhar e, ainda, na melhor sala da escola. Nossa escola tem um espaço físico maravilhoso, muito amplo, arborizado, com vários aparelhos recreativos, vários tanques de areia, 02 piscinas, quadra de futebol, horta e um salão espaçoso. As salas de aula, porém, são pequenas e concentradas, próximas, causando desconforto ao transitar com as crianças e também muito barulho. Eu consegui, porém, escolher uma sala construída recentemente que é grande e afastada desse prédio maior. Eu estava bastante motivada, mas ao começarem as aulas, que surpresa. Uma balde de água fria na minha cabeça. Encontrei uma criança ansiosa, pronta para detonar, não paravam de correr, gritar e fazer brincadeiras violentas. As crianças mais calmas, às vezes, até choravam com o ambiente tão agitado. E eu? Perdida. Tenho costume de conversar muito com meus alunos, mas não conseguia ser ouvida. Cantar ninguém queria; ouvir histórias também não. Pensei que essas atividades acalmariam, mas não tive muito sucesso.

É uma característica da idade, esse comportamento agitado, mas a coisa já não estava sendo muito saudável e eu estava meio desanimada e “levando” a situação. Consegui um cansaço e um estresse depois de 03 semanas, com direito a problema de voz, mas eu pensei e conclui que não ia chegar a lugar nenhum só remediando a situação.

Já que as crianças não me enxergam, não vinham até mim, eu fui até elas. Como? Cantando músicas que falam coisas engraçadas, por exemplo: “música do vovô”, “mamoeiro”, “versinho do coelho zangado”. Usei brincadeiras de rimar, colocando apelido nas crianças, por exemplo, Mariana cara de banana, Rafael cara de papel. Eles morreram de rir e também começaram a rimar, mas, às vezes, de maneira desagradável que ofendia o amigo. Na hora, eu expliquei que aquilo era uma brincadeira de rimar, o que vale é a rima e que eu tinha muito carinho por eles e queria brincar para ficar contente. Expliquei que a brincadeira é legal quando agrada os amigos e não quando os deixa triste. Eles entenderam na hora e até hoje, de vez em quando, alguém chega com uma rima nova para o nome do amigo ou para o meu ou para o próprio nome.

Mudei um outro comportamento dos meus alunos, um ponto que acho muito importante, refere-se à hora de nos deslocarmos de um local para outro na escola. Se vamos de fila, as crianças da frente vão bem, os outros 90% do fim da fila vão fazendo cócegas, puxando a roupa, chutando os pés dos amigos da frente. Eu não gosto de fila, as crianças não estão no exército, porém, se vamos sem fila é uma debandada geral, com crianças tropeçando, trombando ou caindo. Não adianta chamar que eles não voltam. Então fizemos assim, vamos brincando durante o trajeto, cantamos músicas, por exemplo, “fui ao cinema” que acaba com todos em estátua. Eu vou assobiando e as crianças tentam adivinhar. Eu vou cantando com gestos para que eles adivinhem e continuem cantando com a voz. Brincamos de “tá pronto seu lobo?”. Descobri também que quando dançamos músicas infantis com discos e coreografia eles gostam e participam. Então, sempre vamos ao salão brincar de expressão corporal e dançar. As crianças trazem de casa CDs e fitas para dançarem na escola.

Estamos descobrindo um caminho para que possamos nos comunicar e nos entender. Talvez ao ler o que escrevi, alguém não entenda a importância dessas “brincadeiras” e “musiquinhas bobinhas”, mas foram essas atividades que consegui começar a brincar e a interagir com meus alunos, que, aparentemente, não sabiam mais fazer isso. Brincar significa ver meus alunos sorrindo na expectativa de que vamos realizar a brincadeira porque ela vai ser gostosa. Temos feito alguns jogos que têm dado certo: coelhinho sai da toca, corrida de carriolas, o maestro, toc, toc quem é? Na sala fizemos o bingo com as letras dos nomes das crianças e foi uma delícia.

Dia 06 de abril fizemos uma brincadeira nova chamada de “corrida de três pernas”. As crianças formaram-se em duplas e eu amarrei duas pernas (01 de cada criança)

e elas tinham que andar assim. Quando nos preparávamos, todos estavam curiosos para brincar, porém, quando começou, virou uma bagunça e a atividade não aconteceu conforme o planejado. As crianças não conseguiram coordenar os movimentos em duplas. A grande maioria caiu, alguns conseguiram andar, mas sem nenhuma coordenação e sem entender o que era para fazer. No dia 08 de abril, retomamos a brincadeira, mas sem competir ou correr. Só as pernas foram amarradas e eles andaram em duplas. Desta vez o resultado foi melhor e pelo menos 50% das duplas conseguiram coordenar os movimentos. Retomaremos a brincadeira outras vezes.

O primeiro depoimento esclarece que a professora entendeu o seu papel no jogo. Ela conseguiu transformar situações comuns em lúdicas e percebeu que a interpretação que dá para uma situação motiva as crianças para a realização da atividade. Um outro aspecto a ser destacado, no depoimento, é a concepção de jogo como aprendizagem social. Relata a professora que as crianças de 05 anos só conseguiram realizar a atividade lúdica depois de passarem por um processo de aprendizagem. Participaram, no começo, do jeito que achavam e gradativamente foram evoluindo, até dominarem o jogo.

A professora reforça a atitude acima destacada, no item 4.3, relatando a forma como ela conduz o jogo. No início, quando o jogo é novo, ela ensina e brinca junto com as crianças; depois que dominam as atividades, ela apenas observa o comportamento, deixando as crianças realizarem as brincadeiras de forma autônoma.

No item 4.8, percebemos que a professora ainda confunde o trabalho escolar e o jogo, descaracterizando as duas atividades. Promove entre as crianças uma competição, porém esse tipo de atividade não pode ser concebido como jogo, considerando a conceituação e as características defendidas pela pesquisa. As crianças realizam a ação motivada por um fator externo, o prêmio dado pela professora; falta à criança intencionalidade. Brougère (1998), fundamentado em Henriot, afirma que o jogo se caracteriza pelo encontro entre uma situação lúdica e uma atitude lúdica, isto é, um jogo e um jogador. A falta de qualquer desses dois elementos descaracteriza o jogo. Esse depoimento motivou discussões e foi bastante esclarecedor, reforçando o indicativo destacado, insistentemente, pela pesquisa, de que é imprescindível ao educador a compreensão sobre a natureza da atividade lúdica e de que esta não se confunde com o trabalho escolar.

No depoimento 4.10, a professora revela a importância do domínio teórico como suporte na utilização das atividades lúdicas, nas instituições educacionais; com efeito, o estudo de Piaget (1977) sobre a evolução da maneira de a criança jogar permitiu que ela compreendesse o que estava acontecendo com as crianças menores; jogavam próximas, mas não com os seus pares. Segundo o autor, a criança joga de acordo com o seu desenvolvimento

cognitivo e social e, por outro lado, o jogo promove repercussões no desenvolvimento global da criança.

O depoimento 4.11 retrata o trabalho de uma professora da rede de ensino particular, que não é pressionada por metas impostas pela escola e demonstra que procura atender às necessidades das crianças. O jogo é utilizado, respeitando-se as suas características essenciais, não está voltado para o domínio de conceitos e a criança tem direito de opinar sobre os meios e as finalidades do processo. A professora propicia situações lúdicas livres e dirigidas, observa o comportamento e procura, a partir de avaliações e sugestões das crianças, aprimorar sua atuação pedagógica.

O depoimento 4.12 traz informações bastante esclarecedoras sobre a natureza, o conteúdo e os temas dos jogos. Elkonin (1998) parte do pressuposto de que o jogo infantil é de natureza histórica e social. Os temas e os conteúdos abordados nos jogos estão relacionados com a vida, o trabalho e outras atividades da vida dos adultos. As crianças jogam com os valores, as informações, os referenciais oferecidos pelos adultos, do seu contexto histórico-social. Pesquisas sobre o jogo protagonizado apontam que os temas vivenciados pelas crianças são influenciados pela realidade circundante. Não mudamos os temas dos jogos apenas coibindo as nossas crianças de praticá-los; precisamos oferecer um outro referencial, influenciar as nossas crianças com outros temas interessantes. Os temas e os conteúdos dos jogos realmente devem preocupar os pais e os educadores, pois eles revelam quais são os aspectos culturais mais expressivos e atraentes, que o mundo adulto está proporcionando às crianças.

Os jogos infantis expressam, também, o mundo que nós, adultos, estamos oferecendo às crianças, para que conheçam, assimilem e nele se insiram. Sem pretendermos ser pessimistas, não é preciso muito esforço para verificarmos que prevalece no mundo a falta de diálogo, a violência, a destruição da natureza, a morte, a corrupção, a exclusão social, a intolerância contra a diferença e a discriminação de minorias. Os avanços científicos e tecnológicos são usados cinicamente para a dominação e o bem-estar de uma minoria que, sem qualquer escrúpulo, comete crimes de toda ordem – política, étnica, religiosa, social e sexual.

Nossas crianças convivem diariamente e muitas são obrigadas a participar de chacinas, genocídios, torturas, guerras, desigualdade social, falta de terra, de teto, de comida e a conviver com a hipocrisia dos discursos oficiais. Muitas aprendem e incorporam que o mundo é apenas uma negação dos seus direitos. A escola, conforme apontamos, tomando como referência Libâneo (1998), é um espaço de análise crítica e re-significação dos

conhecimentos e informações, podendo colaborar na mudança de percurso de coisificação e de desumanização do homem. Solidariedade, cooperação, respeito às diferenças, criatividade, generosidade, parceria, confiança são valores a serem selecionados para alicerçar e mesmo se transformar em metas do trabalho pedagógico. Educar contra a barbárie significa recuperar a história, analisar criticamente o presente e se engajar na gestão de um novo futuro, que estreitem os laços de coletividade, reconhecimento das diferenças, emancipação humana e luta contra a exclusão. O jogo, conforme apontamos, é um espaço de conflito e re-significação de valores, as opções políticas do educador podem transformá-lo num espaço de tematização da vida e do mundo que temos e também de um outro que poderemos construir.

Por último, o item 4.13 retrata a preocupação da educadora de transformar o processo de ensino-aprendizagem numa situação de comunicação e de diálogo, utilizando-se, para isso, da linguagem lúdica, de maneira a estabelecer os primeiros vínculos com seus alunos e alcançar a sua meta. Por meio do jogo e da brincadeira, conseguiu estreitar os vínculos com as crianças e tais atividades possibilitaram as condições necessárias para o início de uma relação menos desgastante, mais cooperativa e produtiva.

No quadro seguinte, os professores apresentaram os principais entraves, no seu contexto, que dificultam a utilização do jogo como recurso pedagógico. A explicitação dos empecilhos e a necessidade de supera-los confirma a hipótese, inicialmente destacada, de que a utilização do jogo como recurso pedagógico requer do professor base teórica sólida sobre o tema e pleno convencimento da importância dessa atividade, como recurso pedagógico.

Quadro 16: Entraves para a utilização do lúdico no contexto educacional

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Interpretação da escola, dos outros colegas professores, de que as atividades lúdicas são uma forma de “matar o tempo”.	05	17%
Concepção do professor, que acha que está perdendo tempo quando utiliza jogos e brincadeiras.	03	10%
O fator tempo é o grande empecilho.	08	23%
Conhecimento teórico e prático reduzido sobre atividades lúdicas.	04	13%
Alunos da pré-escola que vêm para o Ensino Fundamental com um conhecimento muito reduzido de jogos e brincadeiras. Não tiveram oportunidades de vivenciar o lúdico, na Educação Infantil.	01	03%

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Fora da sala de aula: indisciplina, crianças que não querem participar, dificuldades na comunicação e na organização.	01	03%
Falta de materiais e espaços físicos inadequados.	06	20%
Imposição da escola para que todas os professores desenvolvam as mesmas atividades nas diferentes classes.	01	03%
Número excessivo de alunos por classes. “O rendimento fica comprometido, o meu desgaste físico, emocional e mental é muito grande”. “Superlotação das classes, trabalho com uma turma do pré II com, com 35 alunos, com idade de 05 anos”. “O espaço é pequeno e as crianças são muitas, em média 35 a 40. O sistema de revezamento ou rodízio interrompe as atividades que poderiam ser mais produtivas”.	04	13%
Fora da sala de aula, não tem dificuldades. A escola está organizada de maneira a possibilitar um trabalho bem diversificado.	01	03%
Relacionamento interpessoal entre as crianças. “Crianças não sabem dividir, compartilhar e são muito dependentes. As turmas são constituídas na maioria por alunos que são filhos únicos, não estão acostumados a dividir os seus brinquedos, brincam sozinhos, precisamos ficar atenta a tais situações”.	01	03%
Escolas e pais que valorizam a quantidade de conteúdo e não a qualidade.	04	13%
Resistência dos próprios professores e não convencimento sobre a importância das atividades lúdicas.	01	03%

Fonte: Caderno de registros do curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

As contradições no interior da escola sobre a validade ou não das atividades lúdicas como recurso pedagógico sempre estarão presentes, pois a decisão de incorporar o jogo e a brincadeira, como estratégia curricular, conforme abordamos no Capítulo 1, não é puramente de caráter pedagógico, mas transforma-se numa decisão política, pois envolve conflitos de orientação de valores e perspectivas. Os valores, que predominam na sociedade capitalista, são o individualismo, a exacerbação da produção e da competição; o jogo, por sua vez, é uma experiência prazerosa, não produtiva, motivada por uma satisfação intrínseca geral e não por causa de objetivos extrínsecos; envolve um engajamento ativo, espontâneo e voluntário dos participantes. O professor, para utilizar o jogo como recurso pedagógico, deve estar muito bem alicerçado teoricamente, pois terá sempre que justificar a si mesmo, aos seus pares, à direção, à coordenação e aos pais o porquê e o para quê das atividades lúdicas. Um participante destaca que

“o difícil é conscientizar os demais colegas para que eles percebam a importância do brincar na escola. Brincar na escola não é difícil (supera-se a algazarra das primeiras tentativas), porém requer o compromisso do professor com sua prática e com seus alunos.” (Caderno de registros)

Uma professora do Ensino Fundamental, no seu depoimento, reconhece que é muito difícil a superação da tendência predominante, que encara o jogo como atividade não séria, apenas um passatempo, uma distração.

“(...) estamos sempre achando que perdemos tempo, que estamos deixando de fazer outras atividades que julgamos mais importantes. Por mais que tentemos, ainda não nos desprendemos das atividades “sérias” e por isso o tempo não sobra para o “novo” – atividades de jogos e brincadeiras.” (Caderno de registros)

O fator tempo é outro aspecto apontado por 08 participantes, 23%, como entrave na utilização do jogo, no contexto educacional. Mesmo constando no horário de algumas instituições, o jogo, por não ser tratado como conteúdo essencial, acaba secundarizado, considerando as imposições curriculares. Dois depoimentos são esclarecedores quanto a esse aspecto:

“Eu tenho até horários estipulados para realizar as brincadeiras, mas como sou obrigada a cumprir o livro, o caderno, com isso o tempo fica curto frente às inúmeras atividades. Muitas vezes sou obrigada a trocar o horário para dar conta dos livros, dos cadernos e das atividades extras e para isso acabo sacrificando a Educação Física e a computação.” (Caderno de registros)

“A escola está muito preocupada em trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática (letras e números). Gasta-se muito tempo fazendo atividades nos livros e nos cadernos não sobrando tempo para o lúdico. Esse é o único entrave, pois o nosso espaço físico é rico e temos diversos materiais ótimos para o lúdico. Mas, por incrível que pareça, o tempo é curto.” (Caderno de registros)

Uma coordenadora pedagógica considera que as alegações acima são usadas, na sua escola, muitas vezes, como pretexto pelas professoras para não utilizarem o jogo como recurso pedagógico, pois, por considerar essa atividade como importante para o desenvolvimento da criança, em momento algum impede ou impõe às professoras um determinado tipo de conteúdo. Falta, na sua visão, convencimento e base teórica que façam as professoras superarem os obstáculos e incorporarem o jogo como meio para o alcance de suas finalidades.

“Percebo que a resistência em sair da sala de aula e realizar atividades lúdicas é mais das professoras do que propriamente do excesso de conteúdo, já que o projeto bimestral é elaborado por elas e devem garantir o tempo adequado para o desenvolvimento dos aspectos importantes das crianças. Parece que prevalece também para as professoras a

idéia de que é mais importante garantir para as crianças o desenvolvimento apenas das competências lingüística e lógico-matemática.” (Caderno de registros)

Duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental alegaram que a secundarização da atividade lúdica, na Educação Infantil, transforma-se num problema a ser enfrentado, pois as crianças chegam sem saber jogar, apresentam dificuldades em desenvolver atividades coletivas, respeitar regras e respeitarem-se mutuamente. O tratamento da brincadeira e do jogo, como recurso pedagógico na Educação Infantil, segundo essas participantes, reduziria de maneira significativa tais problemas. O depoimento de uma das professoras ilustra a afirmação destacada acima:

“Para mim, a principal dificuldade que impede o trabalho com jogos dentro da sala de aula é a indisciplina. Penso que isso acontece justamente porque as crianças brincaram muito pouco, talvez, se a brincadeira estivesse mais presente na Educação Infantil, elas compreenderiam que brincar não significa bagunça.” (Caderno de registros)

Outras respostas, de forma geral, expressam diversos empecilhos que entravam o uso do lúdico como recurso pedagógico, destaque para o número excessivo de alunos nas turmas, a escassez de materiais, a falta de espaço físico. São fatores que não podem ser desconsiderados como obstáculos, porém, acreditamos que, quando o educador está plenamente convencido da importância do jogo, no desenvolvimento infantil, busca mecanismos e meios para superar tais dificuldades. A falta de uma formação teórica consistente possibilita que as inúmeras dificuldades se sobreponham à boa intenção do professor. Três depoimentos retratam a importância da fundamentação teórico-prática, para a superação dos entraves. Uma primeira professora ressalta:

“A participação no curso abriu meus horizontes, resgatando a teoria e a prática que estavam adormecidas. Permitiu que eu ousasse e oferecesse outros suportes para o desenvolvimento das minhas crianças. Motivou-me a pesquisar e aprofundar mais meus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras; tenho, hoje, um outro olhar. Ao observar o trabalho de outros educadores, cuja postura é igual aquela que eu tinha, posso dizer, com franqueza, que fico orgulhosa de poder buscar, inovar, ampliar a minha forma de educar com uma visão mais ampla. Acredito que as dificuldades vão sempre existir, o importante é não desistir de buscar soluções, insistir sempre lembrando da nossa responsabilidade em formar pessoas seguras, confiantes, bem resolvidas, criativas, firmes, sem medo de fazer parte de um mundo em constantes mudanças.” (Caderno de registros)

Um outro depoimento enfatiza que

“as atividades teóricas e práticas do curso causaram uma revolução na minha prática diária, considerando que este é o meu segundo ano, atuando como professora, na EMEI e só estou recebendo elogios da parte da direção e dos colegas de trabalho. Estou, também, muito feliz com o desempenho da minha turma, percebo que o principal problema é

a minha ansiedade em cumprir o planejamento, mas isso é coisa de rotina e que logo supero.” (Caderno de registros)

Por último, um participante declara que

“o curso tem subsidiado o meu trabalho, sugerindo novas atividades e também a fundamentação teórica, assim, posso alcançar os objetivos da escola de forma prazerosa, promovendo o desenvolvimento de várias competências.” (Caderno de registros)

4.3 - Avaliação final da segunda etapa da pesquisa

Ao término de cada curso, uma avaliação final era realizada, visando a verificar se as expectativas dos participantes foram contempladas, quais foram os aspectos positivos e negativos do trabalho e, também, sugestões e temas eram apresentados para serem abordados na etapa seguinte do trabalho. Adotamos, igualmente, para este curso, uma ficha de avaliação (vide anexo 2c, p. 243) e os dados considerados mais relevantes para a pesquisa foram descritos. Além disso, as respostas às questões propostas serviam de referência para a organização das ações e escolhas de conteúdos para o curso seguinte.

Quadro 17: Avaliação do segundo curso de extensão: conteúdo, metodologia e atividades vivenciadas

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
O conteúdo, a metodologia e as atividades vivenciadas e sugeridas atenderam às expectativas.	11	37%
Deveria ter oferecido mais atividades práticas.	02	06%
Contribuiu para o aprimoramento da prática educativa. Pode avaliar e observar com mais conhecimento o comportamento do grupo ao brincar e explorar mais jogos e brincadeiras.	05	17%
O avanço foi mais lento do que no curso anterior, em razão da mudança dos participantes.	01	03%
Percebeu que em todas as atividades realizadas na escola a base teórico-prática é imprescindível e decisiva.	01	03%
Esperava encontrar receitas ou como se fazer dentro da sala de aula, porém teve que estudar, expor seu ponto de vista e pesquisar.	01	03%
O curso correspondeu ao que esperava. Além de tudo, aproveitou todas as dicas e tentou aplicá-las na escola.	02	07%
Achei o curso muito produtivo, cheio de idéias novas e troca de experiências.	02	07%
Correspondeu às expectativas e tirou dúvidas em todos os aspectos.	02	07%
Sim, gostou mais das aulas práticas, elas têm ajudado muito.	01	03%

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
O curso correspondeu às expectativas, pois para assimilar um conhecimento é necessário pesquisar, trocar idéias e esta metodologia do aluno expor suas experiências, interpretar textos após a leitura é uma das melhores maneiras de crescer profissionalmente, o mesmo pode se dizer das atividades desenvolvidas.	04	13%
O conteúdo foi novidade, pois não teve formação nessa área. A metodologia foi excelente, foi ótimo combinar aulas expositivas com discussões sobre a prática educativa, além da vivência das atividades práticas, que foram de suma importância.	01	03%
A metodologia aplicada correspondeu. As exposições de atividades e os relatos de experiências apresentados pelos alunos sobre jogos e brincadeiras deveriam ter sido mais sistematizados.	02	07%

Fonte: Ficha de avaliação do segundo curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

O segundo curso de extensão procurou manter a mesma metodologia desenvolvida na primeira etapa da pesquisa: aprofundamento teórico, vivência de atividades lúdicas, trocas de experiências, relatos da prática educativa, procedimentos que foram relevantes para o alcance dos objetivos do curso. Todavia, considerando as alterações no grupo de participantes, em alguns momentos, fomos obrigados a retomar aspectos discutidos no curso anterior, com vistas a esclarecer dúvidas e questionamentos dos novos participantes.

Os participantes estabeleceram uma relação mais estreita entre teoria e prática, alguns professores se sobressaíram no compromisso de ampliar a base teórica, utilizar as sugestões indicadas, na sua prática educativa, e apresentar, de forma detalhada, o seu relato de experiência para o grupo. Essa participação mais intensa de alguns gerou no grupo um maior interesse para a ampliação do espaço de troca de experiências e a exigência de uma maior organização e sistematização dos relatos da prática educativa.

Uma professora destacou que esperava um curso que oferecesse respostas e receitas prontas; embora isso não acontecesse, não foi motivo de decepção para ela, pois percebeu a importância de uma base teórica consistente para a utilização do lúdico como recurso pedagógico.

A maioria dos participantes destacou que houve uma contribuição no aprimoramento profissional e, em consequência, avanços na qualidade do seu trabalho pedagógico. Uma professora afirma: *“Percebi que as minhas interferências diárias, a minha postura como professora, vêm de uma interiorização teórica, do que eu sei, do que eu aprendi, da professora que eu sou, da pessoa que eu sou”*.

Percebemos que, nessa etapa da pesquisa, ocorreu a definição e estruturação do trabalho coletivo e de parceria, pois estreitaram-se os vínculos e a confiança entre os participantes, fatores que os levaram a reivindicar um tempo maior para as suas intervenções e participações. Concluimos, no entanto, que o processo de formação continuada requer paciência e persistência dos envolvidos e nem todos estão dispostos a apostar e a empreender esta árdua e significativa jornada.

Quadro 18: Contribuições do curso para o aprimoramento da prática educativa

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Aprimorou a própria prática educativa e o trabalho pedagógico da instituição.	01	03%
Passou a observar mais os alunos, durante a prática dos jogos e durante as brincadeiras livres. Assim, pôde perceber em quais aspectos precisaria atuar mais.	02	07%
Depois da participação nos cursos, passou a dar mais importância às brincadeiras, aos jogos, às músicas e ao movimento, compreendeu o quanto eles ajudam no desenvolvimento das crianças.	03	10%
Os professores ficaram mais seguros e o curso mostrou a real importância do jogo no desenvolvimento da criança.	05	17%
As mudanças vêm acontecendo, desde o primeiro curso, quanto obtiveram parâmetros para a utilização do jogo e da brincadeira como atividade pedagógica.	03	10%
Contribuiu, apoiando, fundamentando e sugerindo atividades para a prática pedagógica.	02	07%
Aplicam os jogos e têm clareza da sua importância para o desenvolvimento global das crianças e tal compreensão é o caminho para a inserção do jogo como recurso pedagógico nas instituições educacionais.	05	17%
Todas as atividades propostas contribuíram muito para o desenvolvimento da afetividade dos alunos, a construção das regras, o estabelecimento de limites e a descentração.	03	10%
O curso facilitou o relacionamento, entendimento e entrosamento das professoras com as crianças.	03	10%
Contribuiu no comportamento, na interação entre as crianças, diminuiu a agressividade e as crianças passaram a cumprir melhor as regras.	02	07%
Pretende, futuramente, trabalhar no Ensino Fundamental e o curso abriu os horizontes para o trabalho com o lúdico, a partir da busca de atividades adequadas para essas crianças.	01	03%

Fonte: Ficha de avaliação do segundo curso de extensão- Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Uma participante destacou que o curso aprimorou não só a sua prática educativa, mas também o trabalho da instituição na qual trabalha, já que os conhecimentos

adquiridos nos cursos foram socializados para as outras professoras, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, de maneira que essa base teórico-prática ampliou a utilização do jogo como recurso pedagógico.

“O curso contribuiu para a mudança na minha prática educativa. Aprimorei o meu trabalho com vários textos sobre o jogo, destaque para o jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Tomando como referência este texto e outros conhecimentos adquiridos, formulei uma Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo diferente para os outros professores, visando socializar as informações.” (Ficha de avaliação)

No geral, podemos afirmar que os participantes avaliaram que o curso contribuiu para que considerassem o jogo como uma atividade importante, no processo educacional. Os subsídios teóricos e práticos enriqueceram e aperfeiçoaram a prática educativa e os professores se sentiram mais seguros, quanto à utilização do jogo como recurso pedagógico, pois perceberam que as atividades lúdicas são essenciais para o alcance das suas finalidades educativas. Cinco participantes, 17%, declararam que não basta ensinar jogos e brincadeiras na escola (o como), mas é fundamental saber a função, o papel do jogo no desenvolvimento da criança (o porquê e o para quê). Alguns depoimentos reforçam essa hipótese:

“Os conhecimentos assimilados foram de grande importância, pois não adianta só aplicar os jogos e brincadeiras, mas é preciso, também, entender suas funções, o que se quer alcançar com tais atividades. Este é o caminho para que os jogos e brincadeiras possam entrar nas instituições educacionais e serem aproveitados em todo o seu potencial educativo.” (Ficha de avaliação)

“Tudo que permite uma ampliação de conhecimentos, relacionada à prática, transforma as atitudes, acredito que estou só no início de um processo de mudança. Mudei ao compreender que o jogo é uma atividade também muito importante na formação dos meus alunos.” (Ficha de avaliação)

“Além do enriquecimento, a apropriação do conhecimento sobre o jogo foi essencial para o aprimoramento da minha prática educativa, a modificação da minha postura que se voltou para o principal eixo educativo, as crianças; passei a observá-las mais e conseqüentemente a avaliar a minha prática, oferecendo cada vez mais desafios e uma prática inovadora, contagiando o ambiente escolar no qual atuo.” (Ficha de avaliação)

Um outro fator, muito destacado pelos participantes, foram as conquistas nos diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem: as atividades lúdicas contribuíram no desenvolvimento social, afetivo, motor e moral das crianças, promovendo um melhor relacionamento entre as pessoas, no contexto educacional, e diminuindo a indisciplina e a agressividade.

“Estou me esforçando para distribuir melhor o meu tempo e assim atuar mais com jogos e brincadeiras. Percebo que tais atividades contribuem para a melhoria da socialização na sala de aula.” (Ficha de avaliação)

A compreensão da evolução do jogo e a sua adequação ao nível de desenvolvimento da criança são conhecimentos que colaboram para que o educador possa utilizar a brincadeira e o jogo no contexto educacional.

“Passei a realizar mais jogos, alguns que conheci no curso, outros que já sabia e, também, aprendi avaliar a evolução e a participação das crianças nos jogos.” (Ficha de avaliação)

Quadro 19: A evolução da participação dos alunos nas atividades lúdicas

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Evolução mais significativa ocorreu nos alunos que eram mais tímidos e inibidos; tornaram-se mais participativos.	02	07%
A intensificação da utilização do lúdico, as sugestões de novas atividades desenvolveram a autonomia dos alunos. São capazes de brincar sozinhos ou com a orientação da professora.	04	13%
Os alunos passaram a participar mais efetivamente nos jogos em sala de aula e na descoberta do prazer de aprender.	02	07%
O curso incentivou a participação da professora nas brincadeiras com as crianças e na invenção de novas formas de brincar.	02	07%
Os alunos ficaram mais dinâmicos, alegres, atuantes; contagiaram e motivaram mudanças no comportamento dos outros alunos na escola.	03	10%
Os alunos demonstraram que estão sempre propensos a participar e a fazer coisas que lhes dão prazer; é surpreendente a disponibilidade para brincar, organizam-se e num instante estão brincando.	02	07%
A evolução mais significativa foi na socialização e as crianças aprenderam a brincar de uma maneira mais lúdica.	5	17%
Aumentou o interesse em participar das atividades lúdicas, foi como se tivessem aprendido a brincar.	6	20%
Melhorou a disciplina, a participação nas aulas, o cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula, a cooperação e o respeito no desenvolvimento das atividades.	03	10%

Fonte: Ficha de avaliação do segundo curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Os depoimentos retratam que os jogos e as brincadeiras são formas de linguagem, a participação nas atividades lúdicas estreita os laços, amplia os vínculos e permite a construção de um processo de comunicação mais efetiva. Avanços ocorreram,

segundo os participantes, tanto na relação aluno-aluno como na interação professor-aluno. O depoimento de uma professora ilustra esse avanço:

"A participação foi incrível, facilitou em outros aspectos, pois por intermédio da brincadeira ficamos mais próximos e amigos, quebrou uma grande barreira que distanciava professora e alunos." (Ficha de avaliação)

As atividades lúdicas, quando contempladas com intencionalidade, geram mudanças substanciais no comportamento e na participação das crianças; desenvolvem a autonomia, implantam uma cultura de atuação coletiva, cooperação e de respeito mútuo. Na interpretação do quadro, pode-se destacar que 22 participantes, 73%, concebem o jogo como aprendizagem social, pois os seus depoimentos indicam que as crianças assumiram uma atitude mais lúdica, evoluíram na maneira de brincar, ensinaram e aprenderam e criaram novos jogos e brincadeiras. O depoimento de uma professora retrata a importância do aprimoramento profissional do educador no domínio das atividades lúdicas:

"A partir do momento que minha postura se modificou, é óbvio que a participação das crianças foi mais efetiva, a euforia, a curiosidade, a vontade de conhecer e aprender estiveram presentes. Demonstram um maior equilíbrio emocional e uma melhor socialização e disciplina." (Ficha de avaliação)

Segundo uma participante, o curso motivou a sua participação junto às crianças na atividade lúdica, conclusão que nos permite retomar uma discussão que elaboramos na dissertação de mestrado, quando atuávamos como professor de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental e adotamos a mesma conduta, participando em determinadas atividades lúdicas com os alunos. Tivemos que aprender a ser um membro da comunidade lúdica, sem adotar falsas posturas infantis ou nos privilegiarmos da situação de professor.

Concluimos que o adulto, até mesmo bem intencionado, ao interagir com crianças em jogos, equivocadamente, confunde os papéis e muda a sua forma de ser, adotando atitudes pueris, no intuito de identificar-se com eles. Benjamin (1984, p. 50) observa que

a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não "infantil". Muito menos aquilo que o adulto concebe por tal. E já que a criança tem um sentido aguçado mesmo para a seriedade distante e grave, o que ela considera é que esta venha sincera e diretamente do coração (...).

Essa reflexão de Benjamin, sobre a "representação" de adultos sobre os jogos, naquele momento, foi decisiva para que questionássemos a nossa própria conduta como professor, pois, na ânsia de acertar, confundíamos o nosso papel de educador, isto é, de mediador entre a cultura lúdica e as crianças, assumindo atitudes pueris, acreditando que assim nos identificaríamos melhor com estas. O que ocorria, por conseguinte, é que o

processo pedagógico ficava à deriva, pois tais condutas deixavam confusos o professor e as crianças. Com a competência adquirida por meio de conhecimentos teóricos e da prática educativa, fomos, progressivamente, nos situando e aprendendo a diferenciar os papéis dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dificuldade exigiu de nossa parte grande esforço para que pudéssemos superá-la e nos aproximarmos da busca do equilíbrio entre liberdade e autoridade, entre brincar e aprender. (LIMA, 1995, p. 98)

Quadro 20: Influência do conteúdo do curso no aprimoramento do trabalho na instituição

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Despertou a curiosidade nas outras professoras, ao observarem as novas atividades realizadas. Aprenderam a partir da observação e no contato diário.	05	17%
Pretende socializar as informações, considerando as solicitações dos outros professores.	13	43%
Numa reunião pedagógica, repassou as atividades lúdicas aprendidas; algumas atividades foram até mesmo vivenciadas. Os outros professores gostaram e elogiaram, mas não mudaram de atitudes.	01	03%
O curso contribuiu apenas para o aprimoramento da participante e não da Instituição.	09	30%
Aproximou as professoras da escola, trocaram experiências e estreitaram os laços de amizade.	02	07%
Desenvolveu um projeto, visando a atender os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. As atividades lúdicas aprendidas no curso foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto.	01	03%
Tem consciência da importância dos jogos e das brincadeiras como essenciais para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, emocional e da autonomia e esse curso veio confirmar e sistematizar as idéias que estavam “soltas”. Os jogos e as atividades motoras têm um papel fundamental na escola, onde atua como dirigente provisória; instalou uma sala de apoio pedagógico (com pneus, cabos, banda rítmica e uma sala de jogos diversos: memória, encaixe).	01	03%

Fonte: Ficha de avaliação do segundo curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Os relatos permitem inferir três tipos de postura diferentes dos participantes. Uma primeira refere-se à atitude e preocupação de um grupo de 13 participantes, 43%, em garantir um espaço formal nas escolas, para a socialização das informações para os outros professores, mesmo que essas não promovam mudanças significativas. Para 17% dos participantes, as informações foram transmitidas aos colegas de maneira informal, por meio

de trocas de informações e observações que o espaço externo possibilita. Esta também é uma forma privilegiada de transmissão das atividades lúdicas, pois a observação de uma atividade que está adequada e envolve plenamente as crianças torna-se um fator que motiva os professores a aprendê-la. Os jogos têm sido transmitidos de geração para geração por meio da observação, da conversa e do jogar com o outro.

“O ambiente escolar é um espaço amplo e proporciona a observação e a troca de experiências, além de observar, somos observadas. Assim quando há uma mudança e para melhor, contagiamos e quando nos damos conta, lá está nossa colega de trabalho, proporcionando às suas crianças este mundo mágico dos jogos e brincadeiras, isto eu pude vivenciar na minha escola.” (Ficha de avaliação)

Um grupo de 09 participantes, 30%, não assumiu o compromisso de socializar as informações, pois alguns não estavam atuando e outros afirmaram que não existe na escola um espaço para troca de informações, ainda prevalece a cultura do individualismo, a ausência de trabalho coletivo e a desvalorização da escola como um importante espaço de formação continuada e troca de experiências.

Nóvoa (1992, p. 29), fundamentado em McBride⁶⁰, afirma que o grande desafio para a formação continuada de professores consiste em conceber e transformar a escola num ambiente de educativo “onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas”.

O processo de formação permanente precisa estar integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas (...) e é (...) preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando uma nova cultura da formação de professores. (NÓVOA, 1992, p. 29-30)

Quadro 21: Sugestões para o terceiro curso de extensão

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Aumentar o tempo do curso.	03	10%
Ampliar o espaço para vivências e trocas de experiências entre os participantes.	10	33%
Maior integração entre as professores que trabalham com as mesmas turmas. Poderiam discutir, elaborar e aplicar as atividades e depois apresentar os resultados.	01	03%
Conhecer a realidade atual, as tendências de jogos que predominam na prática pedagógica.	06	20%
Aprofundamento teórico sobre o tema, insistindo na discussão e reflexão dos princípios destacados.	01	03%
Continuar investindo na fundamentação teórica e nas sugestões de atividades práticas.	04	13%
Aprofundasse a discussão da relação dos conteúdos das outras áreas com os jogos e brincadeiras.	01	03%

⁶⁰ MCBRIDE, R. (ed.). *The In-Service Training of Teachers*. London: The Falmer Press, 1989.

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=30	%
Transformar o curso num espaço de formação para todas as áreas. Orientação com leituras específicas e trocas de experiências.	01	03%
Oferecer uma oficina para confecção de diferentes tipos de jogos para dentro da sala de aula.	01	03%
Relatos de experiências dos participantes do curso mais sistematizados e organizados, mostrando objetivos e resultados das atividades lúdicas utilizadas na prática educativa.	01	03%
Oficina de jogos e brincadeiras para aquelas crianças que apresentam problemas de aprendizagem.	01	03%

Fonte: Ficha de avaliação do segundo curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Tomamos as sugestões como referências para organizar a próxima e última etapa do trabalho com os professores. No conjunto, as respostas revelaram que o grupo estava interessado numa proposta que ampliasse o conhecimento teórico-prático, todavia, apontava que privilegiássemos as atividades práticas. Os professores solicitaram, também, uma ampliação no tempo para o relato, troca de experiências e conhecimentos entre os participantes. Sugeriram, em síntese, que o professor coordenador diminuísse a sua atuação e aumentasse o espaço de participação do grupo.

Alguns propunham o aumento da carga horária do curso, porém esse aspecto não pôde ser contemplado, tendo em vista as normas que orientam os cursos de extensão da UNESP. Outras duas sugestões foram indicadas e contempladas para o aprimoramento da etapa seguinte da pesquisa: primeiro, uma melhor organização e sistematização dos participantes, nos seus relatos de experiências, e segundo, uma ampliação na quantidade de atividades práticas a serem indicadas.

Alguns participantes solicitaram também que o próximo curso estabelecesse como meta analisar as tendências de utilização do jogo presentes na prática pedagógica. Tal proposição, que poderia ter sido abordada no início do primeiro curso, foi atendida na última etapa, porque a base teórica discutida nas duas etapas anteriores favoreceram a discussão e a compreensão desse tópico.

Um participante solicitou, ainda, que o curso contemplasse jogos específicos para crianças com problemas de aprendizagem; informamos que não é possível atribuir e esperar que o jogo possa superar problemas de natureza tão complexa e de inúmeras causas. Ressaltamos que a pesquisa entende o jogo como conteúdo que deve estar presente na

formação global de todas as crianças e as possíveis e limitadas influências exercidas por essa atividade podem colaborar na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Por último, uma participante, entusiasmada com o processo de formação continuada, solicitou que o estendêssemos para todas as áreas e não nos limitássemos à discussão sobre o tema em estudo. Esclarecemos que, após a conclusão da pesquisa, poderíamos organizar eventos que contemplassem outras áreas. Isso de fato ocorreu e mais dois cursos foram organizados, contemplando a Metodologia de Arte na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

4.4 - Comentário do pesquisador sobre a segunda etapa da pesquisa

As avaliações ressaltaram que o segundo curso de extensão também atingiu os seus objetivos, porém, como professor coordenador, constatamos que não houve o mesmo entusiasmo, principalmente, por parte de alguns professores que esperavam desse curso a mesma dinâmica do primeiro curso de extensão. Os motivos que levaram alguns a não participarem de maneira tão envolvente ou mesmo de ficarem um pouco decepcionados estão relacionados, segundo a nossa análise, primeiro, ao tipo de atividades práticas que privilegiamos no segundo curso. Optamos em apresentar, predominantemente, sugestões de atividades lúdicas para serem aplicadas no interior da sala de aula, como, por exemplo, jogos com cartas, tabuleiros, diversos tipos de dominós, bingos, labirintos, quebras cabeças, jogos de memória, jogos de mico, entre outros. Tais jogos não agradaram tanto ao grupo como os que foram desenvolvidos no curso anterior, que eram muito mais ativos e dinâmicos.

Um outro fator que destacaríamos é a dificuldade que alguns sentiram em aplicar as atividades sugeridas com suas respectivas turmas, em razão de não serem adequadas ou mesmo tão atrativas aos alunos da Educação Infantil.

Por último, acrescentaríamos uma dificuldade nossa: tínhamos algumas dúvidas sobre como trabalhar o jogo dentro da sala de aula. O aprofundamento teórico e outras justificativas sobre a importância da atividade lúdica foram fundamentais para explicitar e elucidar dúvidas a respeito do jogo como recurso pedagógico. Concluímos, baseados na concepção de jogo assumida, que não importa o local onde se realiza o jogo, pode ser o tabuleiro, a sala, a pista, o palco, a arena, o parque, a quadra, o campo de futebol, a caixa de areia; o que realmente vai determinar se uma atividade é jogo ou não é a observância das características das atividades lúdicas. O jogo é uma atividade, segundo Brougère (1998), Callois (1990) e Huizinga (1990), de natureza histórica e social, realizada de forma voluntária, por prazer ou divertimento; caracterizada por ser um mundo diferente do mundo

habitual, realizada dentro de certos limites de tempo e espaço; não produz nem bens, riquezas ou lucros. O resultado no jogo é incerto; podendo predominar a regra ou a ficção, de acordo com o tipo de atividade realizada. O jogo, portanto, na escola, pode colaborar para que esta alcance as suas finalidades, não precisa se submeter nem substituir o trabalho, complementa-o e é enriquecido por este. Ambos contribuem para o desenvolvimento das diversas competências humanas do educando.

A metodologia de pesquisa adotada influenciou e ampliou o conhecimento de todos os envolvidos, incluindo o pesquisador, pois o processo de formação continuada transformou-se num espaço de síntese, troca de informações e superou a visão epistemológica tradicional, que concebe a escola como um espaço de transmissão unilateral, onde o professor ensina conhecimentos verdadeiros e imutáveis e o aluno aprende de forma passiva. No processo, cada participante colaborou com seus conhecimentos e experiências para a evolução teórica-prática do grupo sobre o tema em estudo.

Vários participantes, no decorrer do curso, não mediram esforços, empenharam-se nas leituras, discussões dos textos e nas trocas de experiências, demonstrando com essa atitude um comprometimento com a formação dos colegas. A solicitação dos professores participantes pela ampliação do tempo, para que pudessem relatar suas experiências e trocar informações, permite deduzir que houve uma valorização da tendência de formação coletiva defendida por Nóvoa (1992) e uma evolução significativa do grupo sobre o tema, tanto que se sentiam prontos para expressar seus posicionamentos e experiências.

Nessa segunda etapa da pesquisa, alguns apontamentos já podiam ser ressaltados e tratados como relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa, entre os quais elegemos os seguintes:

- a necessidade de o professor compreender a evolução das atividades lúdicas e o processo de desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças jogam com o repertório de aprendizagens adquiridas e de acordo com o seu nível de desenvolvimento;
- o jogo é uma atividade de natureza histórico-social; a sua inserção e utilização no contexto educacional depende das condições do contexto histórico atual, da anuência e da influência do professor;
- a brincadeira e o jogo, atividades principais no período pré-escolar, continuam influenciando a formação da criança nas outras modalidades de ensino, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental;

- as atividades lúdicas colaboram para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, social, moral e motor da criança e transversaliza as outras áreas no contexto educacional, sendo, portanto, inadequada a postura de não conciliação entre o jogar e o aprender;

- os jogos e as brincadeiras não são atividades acessórias para outras aprendizagens; apresentam características específicas, que devem ser respeitadas e consideradas, ao serem utilizados como recursos pedagógicos.

Apoiando-se nos conhecimentos já elaborados, o quinto capítulo contempla as tendências pedagógicas do jogo, no contexto educacional; a concepção de jogo na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que elucida a questão: o jogo serve como meio de aprendizagens de conteúdos das diferentes disciplinas? Por último, destaca o levantamento e o estudo de algumas classificações de jogos propostas, que se transformaram em suporte para a compreensão dos diversos tipos de jogos e sua evolução na perspectiva do desenvolvimento sócio-histórico e, também, nos estágios de desenvolvimento individual da criança.

Verificamos que a escolha dos conteúdos voltados para esclarecimento de aspectos mais específicos da prática educativa e a exigência de ampliação do tempo para troca de experiências entre os participantes refletem maior disposição e interesse do grupo em compartilhar aspectos da sua prática educativa. Esse tipo de atitude, tão favorável para o desenvolvimento desta pesquisa, na metodologia adotada, não surgiu no início, mas foi resultado da evolução dos participantes, tanto no aspecto teórico-prático sobre o tema, como no processo gradativo de estabelecimento de confiança entre os envolvidos na investigação.



CAPÍTULO 5

TIPOS E TENDÊNCIAS DE JOGOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM SUPORTE PARA A SUA UTILIZAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Sei muito bem que à primeira vista estas duas palavras – a pedagogia pelos jogos – colocadas juntas, fazem um efeito de certas uniões infelizes, caracterizadas sobretudo pela incompatibilidade de caráter dos cônjuges; mas esta impressão cessa no momento em que se reflete, porque se compreende, então, que a pedagogia, em vez de estar limitada à instrução, abraça a cultura completa do ser.
(KERGOMARD apud KISHIMOTO, 1998, p. 18)

5.1 – Tendências de jogo no contexto educacional: raízes e práticas atuais

O jogo é concebido e utilizado no contexto educacional para o atendimento de diferentes metodologias e finalidades. O estudo das vertentes permite a compreensão de concepções que sustentam ou negam o jogo como recurso pedagógico. Para a análise das tendências pedagógicas de jogo, no contexto educacional, tomamos como referência o texto do eixo Brincar, publicado pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura, no ano de 1998, na versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI). Esse material foi divulgado e distribuído para análise e sugestões e resultou na versão final do RCNI (BRASIL, 1998a).

A partir do início do século XIX, estudiosos assumiram o jogo como objeto de investigação científica e elaboraram pesquisas que procuraram compreender e explicar a importância desse tipo de atividade, na vida dos homens e dos animais. Segundo o Documento (BRASIL, 1998b), várias dessas teorias, somadas àquelas elaboradas antes desse marco histórico, continuam influenciando as tendências e concepções atuais do jogo.



5.1.1 – Teoria da Recapitulação da Espécie

A proposta por Granville Stanley Hall⁶¹ é uma teoria de caráter científico, elaborada no século XIX, que se propôs explicar e justificar o jogo como atividade de natureza biológica ou hereditária. Denominada "teoria da recapitulação da espécie", sofreu influência da teoria de Darwin⁶². Essa tendência teórica considera o jogo como uma forma de preparação instintiva, um pré-exercício para a vida adulta, baseada na imitação de comportamentos.

A vida do indivíduo é comparada à vida da humanidade e ambas têm uma infância, uma maturidade e uma velhice. O jogo, na visão dessa teoria, seria uma recapitulação das atividades primitivas, permitiria à criança resgatar as experiências dos séculos passados e chegar ao estágio de civilização que caracteriza a sociedade onde nasceu. Essa vertente aplicada aos jogos infantis admite a seguinte interpretação, na visão de Chateau (1987, p. 31): “os jogos de caça, depois de ter tido seu grande momento entre 6 e 9 anos, cedem lugar pouco a pouco aos jogos sociais, como a humanidade passou de uma civilização caçadora a uma civilização fundada nos Estados organizados.” Para Brougère (1998, p. 82),

é uma espécie de repercussão do natural sobre o cultural. A criança assimila naturalmente a história cultural da humanidade, naturalizada pela circunstância. O patrimônio cultural não é inato, mas assimilado em um processo espontâneo de maturação e segundo uma ordem que, grosso modo, é a da história.

De acordo com Stanley Hall⁶³ (apud BROUGÈRE, 1998), o jogo cumpre um papel essencial no desenvolvimento da criança, ao permitir que esta possa recapitular as experiências das gerações passadas, revivê-las e, desse modo, preparar-se para o futuro. As repercussões dessa tendência levam a uma valorização do jogo e das atividades espontâneas das crianças até o final da segunda infância. É a exaltação da espontaneidade e da natureza infantil até um determinado momento e a imposição exclusiva das obrigações sociais para a etapa posterior.

⁶¹ HALL, G. S. *Adolescence*, 2 vol., New York-Londres: D. Appleton, 1904.

⁶² Charles Darwin (1809-1882), naturalista inglês, defendeu a idéia de que a evolução dos seres vivos era dirigida pela seleção natural das espécies. Numa de suas conclusões, o biólogo aponta que, em cada geração, sobrevivem os mais aptos e os seus descendentes herdam as características que permitam a sobrevivência e a adaptação no meio natural (AMABIS & MARTHO, 1997, p. 552).

⁶³ HALL, G. Stanley. *Adolescence*, 2 vol., New York-Londres: D. Appleton, 1904.

5.1.2 - Teoria do jogo como pré-exercício

Um outro modelo teórico de cunho biológico, também influenciado pela teoria darwiniana, concebe a criança como uma transição entre o animal e o homem. O estudo *Os jogos dos animais*, de Karl Groos⁶⁴, parte do pressuposto de que

o elemento animal específico que se encontra no homem é a vida dos instintos (...) É necessário, portanto, um conhecimento exato do mundo animal, em que os instintos são mais puros para compreender quanto são poderosos no homem os instintos hereditários (...). A razão dos jogos da juventude é que alguns instintos particularmente importantes para a conservação da espécie já se manifestam numa época em que o animal não precisa ainda seriamente deles. Enquanto opostos ao sério exercício posterior, esses jogos são um pré-exercício e um treinamento dos instintos em questão. Sua manifestação precoce é extremamente útil e remete ao princípio da seleção natural. Dado que os instintos herdados podem desse modo ser estimulados posteriormente pela experiência individual, não precisam ser muito desenvolvidos quando do nascimento. (apud BROUGÈRE, 1998, p. 86-87).

Podemos inferir das teses de Groos (apud ELKONIN 1998, p. 84-85), elaboradas no primeiro quarto do século XX, que a espécie humana possui um longo período de infância e, quanto mais avançada a sociedade, mais duradouro é esse período. A subsistência dos filhos é garantida pelos seus pais, que asseguram um tempo na infância para que a criança se prepare e desenvolva competências necessárias para a sua atuação na sociedade. As capacidades humanas não se desenvolvem diretamente de reações inatas, mas são resultantes de dois processos: a ânsia impulsiva para a atividade e o afã, também, inato, para a imitação dos costumes e das aptidões da geração mais velha. Tais processos primários se apresentam nos jogos, segundo Groos, e impulsionam o desenvolvimento de novos hábitos, reações e adaptações sobre uma base congênita, sem visar a uma finalidade exterior. A aprendizagem e o desenvolvimento, portanto, manifestam-se, avançam e se estruturam por meio do jogo, cuja principal característica é não objetivar um resultado ou uma finalidade exterior. Groos (apud ELKONIN, 1998, p. 86) afirma que “(...) podemos dizer perfeitamente, empregando uma forma um tanto paradoxal, que não brincamos porque somos crianças, mas que nos é dada a infância justamente para que possamos brincar”.

O mérito da teoria de pré-exercício de Groos, conclui Elkonin (1998, p. 85), está no fato de ter exposto o problema do jogo e, com sua teoria do exercício prévio, elevou-o à categoria das atividades mais essenciais em todo o desenvolvimento da infância.

⁶⁴ GROOS, K. *Les jeux des animaux*, [1895], tr. fr., Paris: Alcan, 1902.

5.1.3 - Teoria do jogo como gasto de excesso de energia

Spencer⁶⁵, por sua vez, concebe o jogo como um tipo de atividade supérflua, na qual o animal pode consumir energias não gastas em atividades sérias. Destaca o autor que

as espécies animais inferiores possuem a característica geral de que consomem todas as suas energias em funções de importância vital. Andam sempre buscando comida, fugindo dos seus inimigos, construindo ninhos e proporcionando teto e sustento à sua prole. Mas à medida que subimos na escala animal para tipos superiores, que possuem qualidades mais eficientes ou virtuais, e mais variadas também, vemos que não empregam o tempo todo nem toda a sua energia em satisfazer suas necessidades diretas. Uma alimentação melhor, consequência de sua organização superior, proporciona-lhes por vezes um excesso de energia... Dessa maneira, o problema que se apresenta entre os animais mais desenvolvidos é que a energia requerida em alguns casos excede com frequência as necessidades imediatas; e o excesso de energia resultante permite frequentemente, de uma ou outra forma, recuperar durante o repouso o seu consumo e adequá-la à alta eficiência ou virtualidade (apud ELKONIN, 1998, p. 15).

Os pais são responsáveis e obrigados a garantir, por meio do trabalho, o sustento das crianças. Estas, por sua vez, não precisam gastar as suas energias em esforços com atividades básicas, podendo assim consumi-las em outras atividades que não fazem parte do mundo do trabalho. Os pais são impelidos, principalmente nas sociedades civilizadas, a assegurarem um período de tempo cada vez maior para que as crianças amadureçam e se preparem para as atividades de trabalho. Mesmo quando as crianças são obrigadas a desempenhar algumas funções, tendo em vista contribuir para sua própria subsistência, o maior peso dessa tarefa compete aos pais. Há, portanto, uma sobra de energia que é gasta em atividades ociosas, que se convencionou chamar de jogos.

Na visão de Spencer⁶⁶, destaca Elkonin (1998, p. 15), o jogo é uma inversão artificial da energia que, por não ter aplicação em atividades utilitárias, fica tão disponível para a ação, que procura saída em atividades supérfluas. Torna-se uma necessidade, tendo em vista a superabundância de energia não esgotada nas atividades habituais, e, por outro lado, transforma-se em indispensável, também, nos momentos em que já não se suportam as ocupações úteis e sérias, realizando assim atividades de naturezas diferentes, entre outras, de distração e relaxamento.

Apesar de antigas, visões e explicações, como as de Stanley Hall, Groos e Spencer, continuam influenciando e norteando, até hoje, a brincadeira e o jogo nos contextos educacionais, porém, com outras configurações.

⁶⁵ SPENCER, H. *Fundamentos de la psicologia*. São Petersburgo, 1897, p. 13-14.

⁶⁶ SPENCER, H. *Fundamentos de la psicologia*. São Petersburgo, 1897, p. 415.

5.2 – Tendências atuais de jogo no contexto educacional

Uma primeira tendência que se encontra com frequência, nas instituições educacionais, é denominada “Ausência e proibição da brincadeira”; nessa perspectiva, o jogo é tratado como obstáculo para a aprendizagem, pois desconcentra e dispersa a criança. A escola, tendo em vista a sua função de ensinar, não oferece condições espaciais, temporais, nem materiais adequados para que as crianças participem dos jogos. Permeia o medo de que tais atividades comprometam o ensinar e acentuem nas crianças a preguiça e a negligência. O professor trata a atividade lúdica como prejudicial e não permite a sua inclusão, no interior das escolas. (BRASIL, 1998b, p. 8).

Uma outra visão concebe o jogo como “Instrumento didático”; nessa perspectiva, a brincadeira é tratada como um meio preparatório para a aprendizagem e domínio de conteúdos escolares das diferentes áreas. A intervenção do educador é diretiva e sua meta é desenvolver nas crianças habilidades escolares específicas e noções previamente definidas, preparatórias para aprendizagens de conteúdos. Materiais, objetos, brinquedos pedagógicos, jogos didáticos e auto-instrutivos são oferecidos para o desenvolvimento da coordenação motora, noção espaço-temporal, domínio de formas, dimensões, cores, letras, formas e números. Quando os “objetivos instrucionais” são priorizados pelos educadores, ressalta o Documento, as contribuições mais significativas do brincar acabam secundarizadas. Conclui, ressaltando que não pode ser considerada como jogo ou brincadeira uma atividade cujos temas, papéis, meios, objetivos, ações das crianças são definidos *a priori*, pelo educador, para atingir determinadas finalidades. (BRASIL, 1998b, p. 8-9).

A brincadeira dentro da sala de aula, segundo Brougère (apud WAJSKOP 1995, p. 83), não pode ser utilizada como um meio de “sedução” para prender a atenção das crianças nos conteúdos; caso seja utilizada dessa forma, deixa de ser brincadeira e passa a ser uma outra atividade, controlada, orientada e com finalidades explícitas. Propostas que usam o jogo como engodo falseiam a realidade, são formas alienantes que visam a alcançar “resultados pedagógicos”. A brincadeira didatizada oculta o objetivo de ensino e torna a aprendizagem involuntária e imperceptível. Uma prática educativa, que se pauta na aprendizagem significativa, explicita o objetivo didático para a criança e a motiva a alcançá-lo de maneira voluntária e intencional, não precisando de subterfúgios para se efetivar.

Wajskop (1995, p. 109) alerta que a função assumida pelas instituições educacionais de preparar a criança para as etapas de ensino posteriores, por meio de exercícios repetitivos de prontidão ou utilizando a brincadeira como recurso didático, é

contrária à “existência do brincar como práxis social infantil”, pois seus objetivos não coadunam com a espontaneidade e a liberdade, valores presentes na atividade lúdica infantil.

As posições dos autores citadas e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI) apontam para a sutileza da utilização da brincadeira como recurso pedagógico no contexto educacional e alertam para o cuidado que o educador deve ter para não descaracterizar nem o jogo nem o trabalho escolar, mas utilizar ambos como recursos pedagógicos, garantindo as especificidades desses dois tipos de atividades. É possível, portanto, trabalhar o jogo dentro da sala de aula? Defendemos que sim, e o próprio RCNI (BRASIL, 1998a) apresenta pistas, ao indicar que o trabalho pedagógico, na Educação Infantil, precisa contemplar atividades diretivas e dirigidas pelos professores, e os momentos não diretivos, que devem ser transformados em espaços de construção da autonomia, de exercício de imaginação, de criação, reelaboração da realidade e tomada de consciência de si e do mundo.

Apesar de a aprendizagem e o jogo serem atividades de naturezas diferentes, defendemos, na pesquisa, que elas podem ser utilizadas de forma complementar, colaborando na superação da falsa dicotomia que se instalou na escola, onde o jogar e o aprender são atividades não conciliáveis. Essa tendência predominante, que dicotomiza o jogar e o aprender, trata os momentos de aprendizagem com uma “certa seriedade” e os torna diretivos, na maioria das vezes; as atividades lúdicas são tomadas como momentos de descarga de energia excedente, de recreio, de descontração e acontecem, com frequência, quando não se tem mais nada para fazer.

Entendemos que os professores, ao secundarizarem o jogo, estão deixando de explorar uma atividade que é considerada, por Vygotsky (1991) e Leontiev (1988), como principal no período pré-escolar.

Pesquisadores e estudiosos do jogo concordam que, quanto mais informações e conhecimentos a criança dominar, mais rico é seu repertório, nas atividades lúdicas. A riqueza e a fecundidade na dramatização de temas, na escolha de papéis, na utilização de objetos, na organização do espaço, na duração das atividades, segundo Wajskop (1995), estão estreitamente ligadas à qualidade das informações, vivenciada nas outras áreas, destaque para o trabalho pedagógico com a Literatura Infantil, a Arte, a História, a Ciências, a Matemática e a Geografia. Por outro lado, afirma Venguer (1986) que, quando a criança brinca, ela desenvolve várias competências, entre outras, o pensamento, a vontade, a memória, a concentração, a imaginação, a personalidade, que a preparam para a realização de atividades produtivas e para o mundo do trabalho.

A proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exige do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos.

Uma outra vertente presente no contexto educacional interpreta o jogo como "Atividade recreativa", isto é, ocasião que permite o relaxamento, o gasto do excesso de energia que ficou acumulada, em razão das atividades passivas desenvolvidas na sala de aula. Os jogos e as brincadeiras servem de momentos de descanso das atividades sérias, um meio de recuperação física e psicológica, preparando as crianças para novas etapas do trabalho escolar. A brincadeira e o jogo são tratados como atividades de menor valor, pois contribuem no desenvolvimento do movimento e do corpo (BRASIL, 1998b, p. 9). Essa visão, que concebe de forma assimétrica as atividades do corpo e da mente, ao longo da história da civilização ocidental, equivocadamente privilegiou as "operações mentais", tratando-as como mais elevadas, em razão de uma suposta função cortical superior, secundarizando as ações feitas com o corpo, concebidas como menos importantes, já que se utilizavam de uma função cortical inferior. Apesar de escolas e educadores ainda persistirem nas suas práticas pedagógicas fundamentadas nesse engano, podemos afirmar que é consenso que o funcionamento do sistema motor é extremamente complexo, interage com o sistema perceptivo e exige uma coordenação diferenciada e integrada de uma imensa variedade de componentes neurais e musculares.

O "Jogo simbólico" (BRASIL, 1998b, p. 9-10) é uma outra versão que está presente nas práticas escolares. Nessa perspectiva, as brincadeiras e os jogos são propostos como meios para o equilíbrio e a recuperação psicológica. Esses momentos são catárticos e servem para que a criança possa extravasar emoções reprimidas, frustrações e sentimentos traumáticos causados por situações do cotidiano. As situações lúdicas são oferecidas, nos espaços internos ou externos da instituição educacional, competindo aos professores o oferecimento de materiais adequados e tempo para que a criança, nessas situações, possa se restabelecer, renovar-se e se equilibrar frente às agressões e imposições do meio.

Uma outra tendência, designada de "*Laissez-faire*⁶⁷", norteia uma importante parcela de práticas educativas, na esfera dos jogos. Essa visão concebe as atividades lúdicas de origem biológica ou natural e o seu aparecimento se dá em razão da maturação das crianças. Os adultos não atrapalham, não impedem, contudo, não interferem, não influenciam

⁶⁷ Essa expressão francesa costuma denominar práticas educativas espontaneístas, que deixam a criança fazer o que bem deseje, sem orientação didática nenhuma.

e não enriquecem tais atividades: apenas observam e garantem tempo e espaço para que elas aconteçam. Observa-se esse tipo de tendência, tanto na Educação Infantil, como nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em que os espaços privilegiados são os parques, salas, quadras, pátios, gramados e caixas de areia. As crianças reproduzem nos seus jogos apenas aquilo que é instigado pelo espaço e pelo material colocado à sua disposição ou, então, as atividades que aprenderam de maneira informal, na rua, em casa ou pela influência da mídia. Os professores não exercem qualquer tipo de interferência, por considerarem o jogo como atividade de natureza biológica e não como resultante da aprendizagem social. (BRASIL, 1998b, p. 10).

O Referencial Curricular, eixo "Brincar", defende uma concepção de jogo infantil que se constitui numa atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e da interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. A brincadeira é vista como um cenário no qual a criança, a partir do seu nível de desenvolvimento, atua com significados e imagens, reelaborando conhecimentos, valores e sentimentos. Quando brinca ou joga, destaca o Documento, a criança transforma objetos, animais, pessoas, lugares, coordena diferentes experiências, através da memória e da imaginação. O momento de brincar pode ser visto como um laboratório, um espaço de experimentação, no qual a criança pode ensaiar, errar, sem a pressão do mundo adulto. A criança, por meio da linguagem simbólica, utiliza-se de objetos, insere-se no mundo da cultura, constrói seu pensamento, lida com seus sentimentos e amplia suas relações sociais. Considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, as experiências oferecidas em forma de brincadeiras podem ser um privilegiado recurso para a formação da cidadania, para o desenvolvimento psicológico e da personalidade da criança e, também, como forma particular de expressão, interação e comunicação. (BRASIL, 1998b, p. 10-11).

O jogo e a brincadeira, portanto, não são apenas uma necessidade da criança, mas um direito que, no Brasil, está garantido por diversos instrumentos legais, entre os quais, os Direitos Universais da Criança de 1959, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1989). Quando diversos instrumentos legais tentam preservar um direito básico, é sinal que ele não está sendo plenamente assegurado.

Em diversas partes do mundo, surgiram associações internacionais preocupadas com o problema da redução do espaço e da negação do direito de brincar à criança. O IPA (Associação Internacional pelo Direito de Brincar) é um exemplo de organização não governamental, fundada em 1959, na Dinamarca, que visa a defender tal

direito. Constata o IPA que, apesar dos avanços científicos nas diferentes áreas – Antropologia, Sociologia, Filosofia, Pedagogia e Psicologia – que demonstram a importância do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, vem aumentando significativamente a indiferença e a descrença dos adultos nessas atividades. Observa-se nas instituições, principalmente de Educação Infantil, uma pressa, uma preocupação exacerbada em antecipar o processo de escolarização. Alguns pais chegam mesmo a fazer ingressar o filho, de idade inferior, em classe com grupos de crianças mais velhas, acreditando que estão ganhando tempo na formação da criança. A sobrecarga de trabalhos escolares, impostos aos alunos, principalmente na etapa final da Educação Infantil, reduz e não resguarda o tempo para o lúdico, posição esta que priva a criança de um meio significativo e essencial para o desenvolvimento das suas faculdades humanas.

As crianças, segundo ARIÉS (1981), depois do século XVIII, passaram a ser segregadas e separadas do mundo adulto. Antigamente, crianças e adultos brincavam juntos, compartilhavam experiências e aprendizagens, atualmente, não é preciso muito esforço para verificar que até mesmo os espaços e as oportunidades das crianças brincarem entre si estão sendo negados. Não estamos propondo a “infantilização do adulto” ou que a única atividade essencial na formação da criança seja o jogo ou a brincadeira, mas sim, que esses espaços de expressão e incorporação da cultura e de valores precisam ser respeitados e valorizados, e que conhecimentos, condições temporais, espaciais e materiais adequados garantam à criança o direito à infância e ao brincar. O jogo e a brincadeira são apontados, na pesquisa, como valiosos recursos pedagógicos que colaboram no desenvolvimento das múltiplas inteligências e das faculdades humanas das crianças, preparando-as para a sequência dos estudos, para as atividades de trabalho e de lazer.

Na sociedade capitalista, os valores de produção, exacerbação da competição e do individualismo predominam frente ao lúdico, à espontaneidade, à criatividade e à cooperação. A criança não é considerada na sua especificidade, mas sim como um “projeto” de adulto. As escolas e os pais têm medo de perder tempo com as atividades lúdicas e as negam. Em contrapartida, sobrecarregam a criança com uma série de obrigações sociais, antecipando tarefas para as quais ela ainda não está preparada.

Afirma MARCELLINO (1990, p. 60) que

a lógica da produtividade que impera na nossa sociedade, vinculou o lúdico (coisas não sérias) à criança, faixa etária caracterizada pela improdutividade, mas que mesmo para ela, o lúdico vem sendo negado cada vez mais precocemente. (...) A criança é vista apenas como “promessa”, um adulto potencial, em que se deve investir, o que gera o sentimento de “inutilidade da infância”. Sua única aspiração possível é tornar-se adulto.

Constata o IPA que ainda não é prioridade, nem para as escolas, nem para as cidades, a elaboração de planejamento adequado que assegure espaços apropriados para o brincar, de modo que cada vez mais a criança está entregue às mensagens da mídia e multimídia. Não valorizar o brincar, segundo essa Associação, significa não preparar adequadamente as crianças para enfrentarem com êxito uma sociedade em constantes mudanças e que exige um novo perfil de homem: cooperativo, criativo, dinâmico, versátil, comprometido com uma forma de vida mais humana, menos exclusiva e mais justa.

5.2.1 – O jogo na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI) propõe a superação de duas tendências hegemônicas, na Educação Infantil. A primeira, de caráter assistencialista, cuja ênfase do trabalho pedagógico na Educação Infantil está voltado apenas para o cuidado com a criança. Nessa perspectiva, a criança é tratada como ser carente, dependente e imaturo e a educação é vista como beneficência, ato de caridade e não um direito conquistado. A segunda tendência de antecipação de escolaridade, presente tanto na rede pública como particular de ensino, dá ênfase, no trabalho pedagógico, para os conteúdos que são trabalhados no Ensino Fundamental. Acreditam os defensores dessa visão que o domínio precoce, pela criança, de determinados conteúdos permite avanços na quantidade dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental. O tempo para jogar, imaginar, construir, relacionar-se é substituído pelo cumprimento de atividades e tarefas, muitas sem qualquer significado e sentido para a criança, porém, tratadas como necessárias para transmissão e treino dos conteúdos a serem dominados. A maior parte do tempo é destinada à alfabetização da linguagem oral, escrita e da Matemática; não sobra muito tempo para as outras atividades e a criança é sobrecarregada de tarefas, lições de casa, livros, material apostilado. A maioria dos pais compartilha e cobra das instituições esse tipo de trabalho pedagógico. Algumas escolas chegam ao cúmulo de impor situações de reforço, isto é, uma carga suplementar de aulas para que possam suprir “as deficiências” da criança da Educação Infantil.

O RCNI destaca que o objetivo da Educação Infantil é o de contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, formar para a cidadania e respeitar e garantir o direito da criança à infância. Está se tornando um consenso, segundo o documento, a idéia de que o objetivo principal da Educação Infantil é de investir no desenvolvimento integral do educando, porém, pode-se observar, na prática, tendências que



privilegiam um ou outro aspecto do comportamento humano: físico, cognitivo, afetivo, ético, estético, social e emocional. (BRASIL, 1998a, p. 17-19).

As instituições infantis devem proporcionar experiências prazerosas, diversificadas, respeitar o direito da criança de brincar e oferecer condições adequadas para que ela possa desenvolver a sua personalidade, o aspecto psicológico, a capacidade de expressão, de comunicação e de interação social.

A responsabilidade pela formação da criança não é apenas da escola, mas deve ser compartilhada pela família. A criança é concebida como um sujeito histórico e social, que possui uma natureza singular, isto é, pensa e sente o mundo de um jeito próprio e tem a sua família como ponto de referência. A interação, desde o seu nascimento, com pessoas e objetos, cria necessidades e motivos, desperta na criança a curiosidade e a motiva a conhecer o mundo natural e social, os objetos, e a ampliar as suas relações sociais. Ressalta o Documento que conhecimento não é cópia da realidade, mas é resultante de um intenso trabalho de criação, reelaboração e incorporação. (BRASIL 1998a, p. 21-33).

A brincadeira, segundo o RCNI, é uma representação, uma atividade simbólica, orientada pelo significado e pela atitude mental. É um espaço onde a criança pode experimentar e internalizar o mundo, sem pressão e sem medo de errar. Quando brincam, as crianças recriam e repensam os acontecimentos e os valores. O jogo infantil favorece o desenvolvimento da auto-estima, permite a interiorização de modelos dos adultos e promove a incorporação de conhecimentos em conceitos gerais. Nesse tipo de atividade, a criança é livre para escolher os parceiros de jogo, os papéis que deseja representar, os materiais, os procedimentos, assim como para definir ou alterar os objetivos da atividade. As suas operações, porém, são limitadas pelas condições, pelos papéis representados e pelas regras; fatores que colaboram para o desenvolvimento moral e social das crianças.

Ao professor cabe um papel destacado, isto é, de ajudar a estruturar o espaço e o tempo de brincar das crianças. Observando as brincadeiras, o educador pode compreender melhor as atividades e os comportamentos, intervir intencionalmente, oferecer material adequado, ampliar a cultura corporal e enriquecer as competências imaginativas da criança.

Os jogos são situações privilegiadas, quando incentivados e valorizados no contexto educacional, que permitem às crianças a estabilização e o enraizamento daquilo que já sabem sobre as diversas áreas. Quando, numa atividade, o professor define o conteúdo, a forma, os meios, e a utiliza como um recurso para alcançar a aprendizagem de conceitos, tal proposta não pode ser chamada de jogo, pois as suas características essenciais não foram

preservadas. Defende o RCNI (BRASIL, 1998a) que as instituições infantis devem contemplar e conciliar as atividades de trabalho escolar com o jogo infantil. Cada uma das atividades tem a sua especificidade e natureza e elas se complementam e colaboram no processo de desenvolvimento integral da criança.

A análise do RCNI reafirma a posição assumida na pesquisa de que, para utilizar o jogo como recurso pedagógico, é necessário ter clareza sobre a natureza e as características dessa atividade, pois, se o educador não souber distinguir e compreender o que é o jogo e qual a sua importância no desenvolvimento da criança, ele pode descaracterizar tanto o trabalho escolar quanto o jogo. Nada impede que o professor realize atividades lúdicas na sala de aula e, mesmo que essas atividades contemplem conhecimentos de outras áreas, o que importa é que as especificidades do jogo e da brincadeira sejam garantidas.

A fundamentação teórica da pesquisa, baseada, entre outros, nos estudos de Brougère (1998), Callois (1990), Elkonin (1998) e Huizinga (1990), trouxe contribuições para a compreensão e a caracterização do jogo, no contexto educacional. Esclareceu, também, que o jogo e o trabalho possuem características distintas, porém são conciliáveis e se complementam no trabalho pedagógico, colaborando na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Piaget (1971) concebe o jogo e a aprendizagem também como atividades de naturezas diferentes. Para o autor, o jogo, nos diferentes níveis de desenvolvimento, é um tipo de atividade que se caracteriza pela predominância da assimilação sobre a acomodação. Nas atividades lúdicas, a criança é livre para escolher o conteúdo, a forma, os meios, os objetivos e o tempo que gastará na sua realização. Quando, porém, algum fator externo pressiona a criança a um esforço adaptativo, ocorre a mudança da natureza da atividade, essa deixa de ser jogo e ocorre o equilíbrio entre a acomodação e a assimilação, transformando-se numa situação de trabalho ou de adaptação. Nas situações de aprendizagens, a criança deve se submeter às exigências da realidade; o jogo, entretanto, é um mecanismo que ela utiliza para submeter a realidade às suas possibilidades de assimilação. Portanto, apesar de serem atividades de naturezas diferentes, elas não se excluem e, na perspectiva desse autor, cada uma tem o seu valor e sua importância.



5.3 - As Classificações de Jogos de Wallon, Piaget, Chateau e Callois

A apresentação de classificações de jogos cumpre um papel fundamental na pesquisa, porque, ao destacar os diferentes tipos de jogos, chama a atenção para a importância não só da fundamentação teórica, que esclarece sobre a concepção e a importância dessa atividade, mas também para a necessidade de ampliação do acervo e da bagagem de conhecimentos sobre a evolução e os diferentes jogos que surgem, no curso do desenvolvimento humano. Atividades que, no decorrer do processo histórico, foram caracterizadas como lúdicas, trazem a marca do contexto histórico e das influências sócio-culturais que lhes deram origem. A evolução e a diversificação dos jogos são conhecimentos essenciais, de que o educador precisa se apropriar, para saber controlar e utilizar as atividades lúdicas de forma adequada, interferindo de modo que possam contemplar as exigências de desenvolvimento proximal das crianças.

No estudo do jogo, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, apresentamos a evolução do jogo proposta pelos autores dessa tendência; nesta parte da pesquisa, outras classificações serão apontadas, para ilustrar quais atividades são definidas e admitidas por diferentes autores como jogos, no contexto dos seus estudos. Pretendemos, ao propor uma ampliação do conhecimento sobre a evolução dos jogos, oferecer pistas para a decifração, compreensão de tipos de atividades lúdicas que podem ser propostas para enriquecer a cultura lúdica e, ainda, prover o professor de jogos diversificados e adequados, que possibilitem a sua influência no desenvolvimento global da criança.

Destacaremos dois conjuntos de classificações, um primeiro, constituído por Wallon (s.d.), Piaget (1971) e Chateau (1987), refere-se à evolução do jogo no desenvolvimento individual; e um segundo, composto por Callois (1990), retrata o jogo no processo histórico de evolução da sociedade humana.



5.3.1 – Classificação de jogo segundo Henri Wallon

Wallon⁶⁸ denomina jogos infantis aquelas atividades que os adultos interpretam como lúdicas e que as crianças, por meio das influências adultas, passam a concebê-las da mesma forma. Os principais veículos de comunicação entre o adulto e a criança são a linguagem oral e a corporal.

Fundamentando-se em Mme Ch. Bühler, Wallon (s.d., p. 60) afirma que a atividade lúdica é uma etapa da evolução total da criança, decomposta, por sua vez, em períodos sucessivos. “Efetivamente confunde-se muito com toda a sua atividade enquanto essa é espontânea e não influenciada por disciplinas educativas”.

O autor (s.d., p. 60-61) classifica os jogos infantis em quatro tipos. O primeiro é chamado de **Jogos funcionais**, que são movimentos muito simples, atividades circulares⁶⁹ que provocam efeitos sensitivos nas crianças e estimulam novas realizações. “Todo edifício da vida mental se constrói nos seus diferentes níveis, por adaptação da nossa atividade ao objeto, e o que dirige a adaptação são os efeitos das atividades sobre si própria” (WALLON, s.d., p. 52). A criança estica e encolhe braços e pernas, agita as mãos, bate nos objetos, provoca sons e ruídos. O prazer provocado pelo efeito estimula novas repetições e vai ampliando o domínio da criança sobre a atividade e suscitando novas realizações.

Uma outra categoria, os **Jogos de ficção ou imitação**, são jogos simbólicos, de faz-de-conta, de imaginação. Neles, a criança assume e exerce papéis, representa situações variadas: brinca de escolinha, casinha, trem, avião, carro, jogo dramático, disfarces, galopa sobre um cabo de vassoura, como se fosse um cavalo (WALLON, s.d., p. 60-61). Os jogos são atividades de natureza espontânea, que possibilitam à criança a ampliação do conhecimento de si e da realidade a sua volta.

Num outro tipo, denominado **Jogos de aquisição**, a criança dirige toda a sua atenção para as atividades ou objetos, observa, imita, pergunta e escuta. Ela é “toda olhos e ouvidos”, afirma Wallon (s.d., p. 60-61), faz um enorme esforço para compreender as coisas, os seres, cenas, imagens, narrativas, canções. São exemplos desses jogos: o manusear de um livro de figuras; a atenção em frente a um aparelho de televisão, a observação à distância de atividades lúdicas de outras crianças, o ouvir atento de uma história, a apreciação de uma obra de arte ou de uma música, o ato de fazer coleções de objetos.

⁶⁸ WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Editorial Andes [s.d.] .

⁶⁹ Atividades circulares são atividades repetitivas, cuja capacidade perceptiva da criança consegue captar os efeitos dos seus gestos. O efeito produzido suscita na criança o desejo de repetição do gesto, visando a reproduzir ou modificar o efeito (WALLON, s.d., p. 52).

A quarta categoria, chamada de **Jogos de construções**, é constituída por jogos que permitem à criança utilizar a sua criatividade para construir, modelar, recortar, transformar, combinar, criar coisas e objetos. Como exemplo, destacam-se os jogos de bordado, costura, criação de animais, jardinagem, desenho.

Rosamilha (1979, p. 50) alerta para o fato de que uma classificação não pode promover uma visão fragmentada, restrita e enganosa do jogo, pois uma única situação lúdica pode contemplar diferentes maneiras de jogar e também mais de uma categoria. Tomando como referência a classificação de Wallon, pode-se notar, no exemplo seguinte, uma situação lúdica que contempla mais de uma categoria de jogo. Uma criança de 06 anos constrói um avião (jogo de construção), corre com ele por puro prazer (jogo funcional), imita o barulho do motor (jogo de ficção) e, ainda, observa um colega que se desloca com um outro “avião” (jogo de aquisição).

A atividade lúdica, segundo Wallon (s.d., p. 62), é oposta ao trabalho; está vinculada ao ócio, ao recreio e tem a finalidade em si mesma. Para a criança, todavia, não existe esse contraste entre o trabalho e o lúdico, considerando que toda atividade infantil tem no seu cerne o valor lúdico. Engana-se quem acredita que não há esforço na realização da atividade lúdica, pois pode até mesmo acontecer da criança despender muito mais energia num jogo, por exemplo, competitivo, do que num trabalho obrigatório. Diversas atividades lúdicas cultivam a dificuldade, porém, a característica de ter a finalidade em si mesma não é alterada. O autor aplica ao jogo a mesma definição que Kant conferiu à arte: “uma finalidade sem fim”, uma realização que busca a realização de si mesma. “Logo que uma atividade se torna utilitária, que se subordina como meio a um fim, perde o atrativo e as características da atividade lúdica, de jogo.” (WALLON, s.d., p. 62).

5.3.2 - Classificação de jogos segundo Jean Chateau

Chateau (1987, p.13-14) define o jogo como um meio pelo qual o homem pode desenvolver plenamente as suas potencialidades. Ao abandonar o mundo das necessidades e das técnicas, que o limita e o restringe, o indivíduo liberta-se das imposições do exterior, do peso das responsabilidades, para criar mundos de utopia. No jogo, são exercitadas funções que a prática considera inúteis. O jogo, para o autor, tem um papel primordial no desenvolvimento da criança; é por intermédio deste que a criança desenvolve e deixa florescer as suas potencialidades virtuais. A criança torna-se grande jogando e o ser mais bem dotado é aquele que mais tem oportunidade de jogar.

Chateau elabora uma classificação bem ampla dos jogos. A primeira categoria apontada é dos **Jogos funcionais**: a criança repete gestos, realiza reações circulares (atividades que causam efeitos e que motivam a criança a novas repetições) de forma espontânea. Esses jogos manifestam-se na criança por volta dos três meses e prosseguem até os sete anos. Exemplo: movimentar por prazer funcional os braços, a cabeça e as mãos.

Uma outra categoria é denominada de **Jogos hedonísticos**, que são jogos em que a criança busca o prazer na sua execução, por exemplo, provocar um ruído, um movimento em busca dessa sensação. Têm seu início por volta do primeiro ano e permanecem até os três anos. Exemplo: provocar sons vocais ou uma sensação tátil por puro prazer.

Os **Jogos com o novo** são atividades de natureza tipicamente humana; a criança explora e manipula o seu corpo e o corpo dos outros, realiza jogos de exploração com elementos da natureza e objetos. Esses jogos aparecem por volta de um ano e perduram até o início da puberdade. Exemplo: brincar na caixa de areia, com animais e com objetos variados.

Jogos de destruição constituem uma outra categoria que antecede os jogos regrados: a criança é atraída pelo prazer de destruir algo. É um recurso utilizado pela criança para revidar, vingar-se de uma situação ou de um comportamento que a desagradou. Inicia-se antes do primeiro ano e segue até os doze anos, aproximadamente. Exemplo: quebrar uma vidraça, atrapalhar brincadeiras, desmanchar construções de outras crianças, destruir objetos.

Um outro grupo, denominado **Jogos de desordem e euforia**, manifesta-se, de forma especial, em situações de tensão. A criança se agita, grita o mais alto possível, ri alto, cai junto com os seus pares. É uma perturbação da ordem instituída. Começa por volta dos quatro anos e permanece até os doze anos. Exemplo: gritar e bater os pés ou as mãos o mais forte possível, girar em torno de si mesmo até ficar tonto e cair. Nessa categoria, o autor inclui também os **Jogos solitários**, nos quais a criança atua de forma isolada. Desce um encosta até se cansar, roda em torno de si mesma até cair.

Jogos figurativos ou de imitação são atividades lúdicas de imitações de situações e de pessoas com as quais a criança convive: jogos de papai e mamãe, de escolinha, carro, animais, jogos dramáticos. Pode-se verificar a presença de regras nessas atividades. Têm seu início por volta do primeiro ano e permanecem até os doze anos.

Os **Jogos de construção** compõem uma outra categoria e são regidos por uma certa ordem. Neles, as crianças organizam objetos, estruturam formas e realizam esquemas geométricos. Começam por volta dos dois anos e seguem até os treze anos. Exemplo: montar torres, casas, com materiais para esse fim.



Jogos de regras arbitrárias aparecem no final da idade pré-escolar. Nesses jogos, além da presença das regras, a criança começa a adquirir competência para flexibilizar e criar novas regras. Têm seu início por volta dos dois anos e permanecem até os treze anos.

Um conjunto chamado de **Jogos de valentia** manifesta-se na criança, a partir dos sete anos, aproximadamente. Nesses jogos, as crianças se testam e cada uma procura mostrar o seu valor. As crianças ainda demonstram uma certa dificuldade na organização e condução das atividades. Exemplos: jogos tradicionais simples: polícia e ladrão, mãe da rua, cabo de guerra.

Os Jogos de competição são atividades que predominam no final da infância, por volta dos oito anos de idade. As crianças demonstram capacidade de organização no grupo, domínio das regras e promovem jogos que envolvem competição e cooperação. Jogos tradicionais mais complexos são exemplos dessa categoria: queimada, amarelinha, representações teatrais.

Por último, o autor classifica um grupo de atividades lúdicas em **Jogos de cerimônias e danças**, que são atividades de brincadeiras de roda, danças, brincadeiras rítmicas que envolvem representações diversas: casamento, escolha e eliminação de parceiros. Tais jogos iniciam-se por volta dos quatro anos e permanecem até os treze anos. (CHATEAU, 1987, p.109-114).

Os jogos das crianças, na visão do Chateau, são a estética da vida. É impossível imaginar um mundo no qual as crianças não realizassem os jogos e não o ornamentassem com seus risos, barulhos e movimentos; a vida seria um tormento, o mundo estaria repleto de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. A visão de jogo de Chateau é retratada na citação de Lee⁷⁰: “o crescimento de cada criança é a história da Bela Adormecida, em que o jogo desempenha o papel do Príncipe. Existe um corpo virtual, mas sua existência em ato depende de seu uso, e seu uso está prescrito no instinto do jogo.” (apud CHATEAU, 1987, p. 14-15).

⁷⁰ LEE. *Play in Educations*, p. 5.



5.3.3 - Classificação de jogo segundo Jean Piaget

A classificação de Jean Piaget é bastante divulgada entre os estudiosos do jogo. Piaget não estudou o jogo em si mesmo, mas se interessou pelo fenômeno, por ser uma privilegiada atividade espontânea, que lhe permitiu observar a evolução da capacidade semiótica, o desenvolvimento moral e social da criança. Observou a ocorrência do jogo desde os primeiros meses de existência do bebê, na forma de jogo de exercício.

O jogo, segundo Piaget (1988, p. 158), é uma atividade negligenciada pela escola tradicional, em razão de parecer destituída de significado funcional. Na perspectiva da pedagogia tradicional, o jogo é apenas um espaço no qual a criança pode recrear-se, relaxar, descansar ou gastar um excedente de energia que não foi consumida pelas atividades nobres da escola. Essa visão simplista desconsidera a maneira intensa com a qual as crianças vivenciam e se entregam aos seus jogos e também os vários aspectos do desenvolvimento que são exercitados e sedimentados nessas atividades, como, por exemplo, a ficção, o simbolismo, a regra e a cooperação.

As escolas comprometidas com o desenvolvimento das crianças, na visão piagetiana, não podem deixar de proporcionar um material adequado, a fim de que, jogando, as crianças possam assimilar novos conhecimentos e comportamentos, que, sem tais oportunidades, não seriam incorporados pela inteligência infantil.

Piaget não considera o jogo como uma atividade especial entre as outras, mas como um mecanismo utilizado pela criança para subjugar a realidade às suas próprias possibilidades de assimilação. Lima⁷¹ (apud BONAMIGO, 1991, p. 31) explica que, na perspectiva piagetiana, o jogo

tem a função de equilibrar o sujeito frente a agressão do meio, ou seja, constitui um mecanismo autoconstrutor e organizador semelhante ao da vida embrionária. A criança seria aniquilada se a complexidade dos fenômenos conflitantes da sociedade adulta abatesse todo seu peso sobre seus delicados mecanismos psicológicos, ainda em desenvolvimento. Daí porque ela está dotada geneticamente de dispositivos de assimilação que reduzem a realidade a dimensões que lhe são adequadas.

O predomínio do jogo ocorre na infância, segundo Piaget, porque a relação entre ação e pensamento, nesse estágio, apresenta-se menos equilibrada do que no adulto. O pensamento objetivo, na fase adulta, é capaz de se submeter às exigências da realidade, processo este chamado, pelo autor, de adaptação⁷².

⁷¹ LIMA, L. O. *Niveles estrategicos de los juegos*. Perspectivas, Paris, v.16, n.1, 69-78, 1986.

⁷² "Estado de equilíbrio de uma organização dentro do seu meio. Em comportamento, uma equilibrção entre acomodação e assimilação" (FURTH, 1972, p. 225).

A criança, que ainda não estruturou e aperfeiçoou os seus mecanismos de domínio da realidade, está equipada de dois subprocessos complementares de adaptação: a assimilação⁷³ e a acomodação⁷⁴, que lhe permitem transformar uma atividade, de acordo com as circunstâncias, em jogo, imitação ou adaptação. A adaptação é o ato de inteligência e caracteriza-se pelo equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. A imitação⁷⁵, por sua vez, assinala-se pela predominância da acomodação sobre a assimilação. No jogo, o processo se inverte e a assimilação predomina sobre a acomodação. As atividades são realizadas pelo prazer único de dominá-las, gerando no indivíduo um sentimento de "poder e eficácia". Os diferentes tipos de jogos são um "relaxamento do esforço adaptativo." (PIAGET, 1971, p. 117-118).

A teoria de evolução do jogo de Piaget está fundamentada no seguinte princípio: em cada um dos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, ocorre, predominantemente, um tipo de jogo. A classificação construída com critério genético está baseada na evolução das estruturas mentais. Há três tipos de estruturas que aparecem de acordo com o desenvolvimento e caracterizam os jogos: o exercício, o símbolo e a regra. (PIAGET, 1971, p. 148).

Os **Jogos de exercícios** são os primeiros tipos de atividades lúdicas que surgem na criança. A sua origem está no período sensório-motor (0 a 02 anos), estágio pré-verbal e se manifesta, primeiramente, sob a forma de jogos funcionais, dependendo, para sua realização, apenas de esquemas⁷⁶ motores assimilados. Quase todos os esquemas dão lugar aos exercícios lúdicos. Esse tipo de jogo caracteriza-se pela repetição de gestos, movimentos e sons, apenas com finalidade exploratória ou pelo prazer do efeito causado. A criança brinca com o próprio corpo, com movimentos dominados ou objetos impondo a estes seus esquemas. Logo que a criança aprende a engatinhar, ela executa o movimento por diversas vezes, pelo prazer funcional que provoca. Apodera-se de qualquer objeto à sua disposição e utiliza-se do

⁷³ "Processo incorporador de uma ação operativa. Uma coleta de dados do meio, não num sentido causal, mecanicista, mas como função de uma estrutura interna que, por sua própria natureza, busca atividade através da assimilação do material potencial existente no meio (ibid., p. 226).

⁷⁴ "Processo exteriorizante de uma ação operativa orientada no sentido de alguma realidade particular. A acomodação aplica uma estrutura geral a uma situação particular; como tal, contém sempre algum elemento de novidade. Num sentido restrito, a acomodação a uma nova situação conduz à diferenciação de uma estrutura anterior e, portanto, ao surgimento de novas estruturas" (ibid., p. 225).

⁷⁵ "Correspondência figurativa da atividade motora para um fato externo. A imitação apresenta três estágios: 1º, imitação sensório-motora, sinônimo de acomodação perceptiva; 2º, imitação diferida (gesto), na ausência do modelo, o começo da formação do símbolo; 3º, imitação interiorizada, a imagem" (FURTH, 1974, p. 228).

⁷⁶ "A forma geral interna de uma atividade cognitiva específica, freqüentemente, mas não exclusivamente usada para a inteligência sensório-motora. Aspecto generalizável de ações coordenadoras que podem ser aplicadas a situações análogas. As operações nada mais são senão os esquemas mais gerais da inteligência operacional. Os esquemas coordenam entre si em estruturas ou esquemas de ordem superior" (FURTH, 1974, p. 227).

movimento de chocalhar, distraíndo-se com a sua ação ou com o ruído emitido. Embora os jogos de exercícios constituam a forma inicial de jogo da criança, no período sensório-motor, eles não são específicos dos dois primeiros anos de vida, mas reaparecem durante toda a infância e mesmo o adulto evoca-os sempre que um novo objeto ou conduta é adquirido. (PIAGET, 1971, p. 149).

Os jogos de exercícios podem ser divididos em duas categorias: jogos em que predominam os movimentos e aqueles que envolvem o pensamento. Para exemplificar os jogos de exercício de pensamento, que ainda não são simbólicos, o autor destaca as crianças que fazem perguntas pelo simples prazer de perguntar, sem nenhum interesse pela resposta (período dos "porquês") ou, então, quando realizam diversas combinações com as palavras, sem se preocuparem com seus sentidos e significados.

Tais jogos, segundo Piaget (1971, p. 149), no decorrer do desenvolvimento da criança, acabam cansando, saturando, ou mesmo rarefazendo-se, pois "o seu objetivo deixa de ser ocasião para qualquer espécie de aprendizagem". Ressalta, porém, que a cada nova aquisição eles podem reaparecer tanto na criança como no adulto.

Uma nova tendência lúdica, denominada **Jogo Simbólico**, manifesta-se no período compreendido entre, aproximadamente, dois e seis anos, e sua origem está localizada nos jogos de exercícios. O que o diferencia do primeiro tipo de jogo é a "ficção", o "faz-de-conta" ou o "como se". Ele é, ao mesmo tempo, imitação e assimilação lúdica. (PIAGET, 1971, p. 128).

Para o autor, a formação do símbolo lúdico não está vinculada à influência do signo ou da socialização verbal; a passagem do exercício para o símbolo se dá em razão da própria evolução da inteligência. Enquanto, no período sensório-motor, jogo e imitação são funções antitéticas, no jogo simbólico, os dois processos, jogo e imitação, passam a ser solidários. Piaget (1971, p. 126) observa que "J." com a idade de 1 ano, 3 meses e 12 dias, pega uma toalha com franjas e faz que está dormindo, falando "nã-nã". Nota-se, nesse jogo, a presença de uma assimilação lúdica que deforma os objetos (assimilação deformante), subordinando-os à fantasia e imitação, pois a criança imita o seu gesto de dormir. Encontra-se, pois, no exemplo, em que a criança finge que dorme, uma união entre a assimilação deformante, princípio do jogo, e uma espécie de imitação representativa. A primeira fornece o ato ou objeto simbolizado (significado) e a segunda constitui o simbolizante (significante). (PIAGET, 1971, p. 134).

O jogo e a imitação, que eram opostos no período sensório-motor, unem-se no início da inteligência intuitiva. Piaget explica que, no período sensório-motor, ocorre no

jogo e na imitação a predominância respectivamente da assimilação e da acomodação, embora em todo esquema ambos sempre estejam presentes. Os dois processos, contudo, evoluem paralelamente, fase por fase, unindo-se no período pré-operatório. Nenhum esquema, afirma Piaget (1971, p. 135), é, a priori, adaptativo, lúdico ou imitativo; o que determina uma dessas direções são as suas "relações recíprocas"; tanto que um mesmo esquema pode tornar-se imitativo, logo após, lúdico e depois adaptativo.

As "relações recíprocas" entre acomodação e assimilação geram os processos de adaptação, jogo e imitação. A adaptação caracteriza-se pelo equilíbrio entre assimilação e acomodação; os objetos ou movimentos são assimilados a um esquema anterior que, por sua vez, altera-se, modifica-se, isto é, acomoda-se ao objeto ou ao movimento, formando uma nova estrutura, uma nova organização. No jogo de exercício, ocorre a predominância da assimilação sobre a acomodação; os objetos ou movimentos são assimilados a um esquema anterior, sem, contudo, modificar ou alterar o esquema; este não se acomoda ao objeto ou ao movimento. A imitação distingue-se pela predominância da acomodação sobre a assimilação; o esquema anterior é transformado por acomodação ao modelo atual, mas sem possibilidades de incorporação do modelo; o esquema é reconstituído após a situação, sem sofrer alterações. (PIAGET, 1971, p. 135).

Todo esse complexo de relações faz com que diversas condutas no início da inteligência intuitiva ou representativa sejam diferidas e interiorizadas; a imitação adquire a função formativa de significantes em relação aos significados adaptados ou lúdicos e pode, então, desenvolver uma acomodação aos objetos ausentes e não só aos presentes. O que diferencia a adaptação representativa do simbolismo lúdico é, essencialmente, que, na adaptação, assimilação e acomodação estão em equilíbrio, sincronizadas; no símbolo lúdico, o objeto atual é assimilado a um esquema anterior sem relação objetiva com ele (significante) e é para evocar esse esquema anterior ou objeto ausente (significado) que a imitação intervém, a título de gesto significante. (PIAGET, 1971, p. 136).

Os seres e eventos representados no jogo simbólico são objetos ou fatos da própria vida da criança. Por meio do símbolo, ela pode assimilar a realidade, subordinando-a aos seus desejos e interesses. Assim como nos jogos motores, a criança, através da assimilação funcional, reproduz cada uma das suas novas aquisições motoras, no jogo simbólico ela reproduz as suas experiências, através da representação. Nos dois casos, o que se pode constatar é que a reprodução, sobretudo, retrata a afirmação do eu por prazer de exercer seus poderes ou de reviver uma experiência fugitiva. O autor afirma que tais jogos,

mais do que as outras formas, exercem uma função essencial na vida da criança, isto é, no seu desenvolvimento, no seu equilíbrio afetivo e intelectual, porque, desde muito cedo, a criança é

obrigada a adaptar-se, sem cessar a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras permanecem exteriores, e a um mundo físico e social que ela mal compreende, a criança não consegue tal como nós, satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. (PIAGET, 1986, p. 51)

Nos jogos simbólicos, portanto, a criança liberta-se da pressão do mundo adulto e transforma o real de acordo com suas necessidades e capacidades assimilativas. No período correspondente entre um ano e meio e sete anos, surge uma série de níveis de jogos simbólicos: metamorfose de objetos, exercício de papéis sociais, liquidação de conflitos, combinações antecipatórias e outros, que incorporam características e processos. Entre três e quatro anos, tais jogos atingem o seu apogeu, e seu uso começa a declinar. Não significa, afirma o autor, que haja uma diminuição em quantidade, nem mesmo que percam a sua intensidade afetiva. O que ocorre é que cada vez mais a criança busca reproduzir o real, perdendo o caráter de deformação lúdica. Vai aumentando, gradativamente, o seu interesse em imitar o real, e, ao mesmo tempo, a criança procura diferenciar e ajustar os seus papéis nos jogos. O último período, entre sete e doze anos, é caracterizado, segundo o autor, pelo declínio do simbolismo, em proveito da estruturação dos jogos de regras e das ações cada vez mais próximas do trabalho e da adaptação ao real. (PIAGET, 1971, 176-180).

O terceiro tipo de conduta lúdica, os **Jogos de regras**, começa a se manifestar por volta dos quatro anos. Os papéis nos jogos simbólicos, do período anterior, tornam-se mais complexos; agora, eles se diferenciam e se tornam complementares. Os jogos de regras desenvolvem-se de maneira acentuada, no período entre sete e doze anos. Diferentemente dos dois tipos anteriores, que, com a idade, são substituídos por outras formas, tais jogos subsistem, predominam e se desenvolvem durante toda a vida do indivíduo.

Para Piaget (1971, p. 182-183), o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado. Tal como o jogo simbólico substitui o jogo de exercício, logo que surge a representação, da mesma maneira o jogo de regras substitui o jogo simbólico e absorve os jogos motores, com a constituição das relações sociais. O autor define o jogo de regras como

combinações sensório motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bola, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.) em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitindo de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. (PIAGET, 1971b, p. 184).

Tais jogos podem ter sua origem em costumes adultos que caíram em desuso (de origem mágico-religiosa, atividades produtivas), como também em jogos de exercícios ou simbólicos, que passaram a ser coletivos (PIAGET, 1971, p. 185). O que diferencia, portanto, o jogo de regras dos jogos anteriores é que ele pressupõe a existência de parceiros, isto é, de relações sociais e interindividuais, bem como de certas obrigações comuns, amparadas pela regra. Tais pressupostos lhe conferem um caráter eminentemente social. O desrespeito à norma é considerado uma violação; e o faltoso fica sujeito às punições, podendo até mesmo ser excluído da participação no grupo de jogos.

O autor distingue dois tipos de jogos de regras: os jogos institucionais, que são transmitidos, por tradição, de geração a geração, com preservação dos conteúdos e regulamentos (exemplos: jogo de bola de gude e amarelinha), e os jogos de regras espontâneos, que dimanam das interações sociais, mediante acordos momentâneos e temporários. Podem tanto resultar dos jogos motores como dos jogos simbólicos e, mesmo sendo praticados entre sujeitos de diferentes idades, as relações são estabelecidas como se eles fossem "iguais e contemporâneos." (PIAGET, 1971, p. 183-184).

Segundo Piaget (1971, p. 180), nessa última atividade lúdica, ocorre o abandono do jogo egocêntrico das crianças menores, centrado no seu próprio interesse, em proveito de uma forma, baseada na descentração, prevalecendo a aplicação efetiva de regras e o espírito de cooperação entre os jogadores.

Vimos no jogo de exercício que a assimilação predomina sobre a acomodação, a criança repete suas condutas sem esforço adaptativo, por simples prazer funcional. No jogo simbólico, ela se utiliza de mecanismos para assimilar a realidade ao eu, isto é, incorporá-la para revivê-la, dominá-la ou compensá-la. Quanto ao jogo de regras, o autor afirma que ele apresenta um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu — princípio de todo o jogo — e a vida social. Ele é ainda satisfação sensório-motora ou intelectual, pelo qual, de forma regulada, os jogadores buscam a vitória de uns sobre os outros. A terceira e última forma de jogo, conclui o autor, não contradiz o princípio de assimilação do real ao eu, ao mesmo tempo em que concilia essa assimilação lúdica com as exigências da reciprocidade social (PIAGET, 1971, p. 216). Podemos concluir, dos estudos do autor, que os jogos refletem a estrutura mental da criança e nela influem, sendo, em todas as suas formas, a assimilação que altera o real às possibilidades do eu.

5.3.4 - Classificação de jogo de Roger Callois

O jogo, segundo Callois (1990, p. 29), considerando as suas características, pode ser definido, essencialmente, como atividade livre, delimitada espacial e temporalmente, cujo desfecho é incerto, não visa a produzir nem bens nem riquezas, regulada por normas consensualmente definidas e fictícia.

Callois (1990, p. 32) estabelece a sua classificação propondo uma divisão dos jogos em quatro classes: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, conforme o predomínio respectivamente da competição, da sorte, do simulacro e da vertigem. As categorias são escalonadas hierarquicamente, em dois pólos antagônicos. Numa extremidade, prevalece uma maneira de jogar, chamada, pelo autor, de *paidia*, que se constitui pela diversão, turbulência, improvisação, despreocupação, livre expansão e manifestação da fantasia. No outro extremo, uma outra forma de jogar, o *ludus*, na qual predomina a necessidade crescente de subordinação às regras convencionais, às imposições externas que oferecem obstáculos, incomodando e dificultando o alcance dos objetivos.

A categoria *agôn*, cujo termo é de origem grega e significa “assembléia”, “luta”, “combate”; “debate”, “questão”; “momento crítico”, contempla um vasto número de jogos, que aparecem sob a forma de competição, de disputa e de embate. Os oponentes criam, artificialmente, condições de igualdade de oportunidades que garantem ao vencedor o valor preciso e incontestável do triunfo. O vencedor, no tempo e espaço definidos, sem nenhuma interferência externa, deve ser o melhor, no conjunto das proezas disputadas. Superou o oponente em razão da sua maior habilidade, auto-domínio, estratégia, rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, criatividade e talento. Nos *agôns*, as exigências podem ser mais de caráter muscular, físico ou cerebral, cognitivo.

São exemplos desse tipo de atividade o pólo, o tênis, futebol, boxe, esgrima, voleibol, basquetebol, atletismo, jogos de xadrez, dama, bilhar, queimada, boliche, jogo de bétis, bolinhas de gude, amarelinha, pular corda, peteca, adivinhações, bilboquê, pião, pegadores diversos, entre outros. O *agôn* se firma como espaço para a manifestação do mérito pessoal, do jogador ver reconhecido o seu talento, o seu domínio sobre os oponentes. Exige, todavia, do jogador, treino, persistência, esforço e vontade de vencer.

Esse tipo de jogo não é um privilégio humano, mesmo no mundo animal é possível observar o *agôn*. Por exemplo, o costume dos bovídeos, que de cabeça baixa, frente a frente, empenham-se em fazer o outro recuar. (CALLOIS, 1990, p. 33-36).



A outra categoria, *alea*, é um vocábulo de origem latina que designa um “jogo de dados”. Contempla jogos em clara oposição ao *agôn*; distingue-se pelo resultado que não depende e não tem a interferência direta do jogador. A sorte e o destino definem o resultado da partida. Em caso de vitória, não houve superioridade, mas um oponente foi beneficiado pela sorte. São exemplos desses jogos, entre outros, as loterias, os jogos de dados, a roleta, cara/coroa, par ou ímpar, jô quem pó (papel, pedra e tesoura) e fórmulas de escolhas. Não é possível ao jogador, nessa categoria, o uso de suas qualidades: os recursos físicos e intelectuais. O *alea* nega o empenho, a habilidade, o valor profissional. Não tem por meta beneficiar o mais ágil, forte, rápido e inteligente; visa, pelo contrário, a abolir a superioridade natural ou adquirida dos oponentes. O jogador pode alcançar, num lance, a glória ou a desgraça. Alguns jogos de cartas, o dominó, o gamão combinam o *agôn* e o *alea*. A sorte pode privilegiar um participante que, no entanto, deve saber administrar e explorar o benefício recebido. O *agôn* e o *alea* são situações de jogos que tentam substituir a confusão normal da existência por situações mais próximas da perfeição. (CALLOIS, 1990, p. 36-39).

Uma outra categoria, a *mimicry*, termo de origem inglesa, designa o mimetismo, fenômeno que possibilita a diversos animais disfarçarem-se, assumirem uma outra cor ou configuração de objetos ou de outros animais do meio em que vivem. O camaleão, aves, insetos, borboletas são exemplos de seres que se utilizam desse artifício. O que caracteriza essa categoria de jogos é a ilusão, a mímica, o disfarce. O sujeito joga fazendo crer que é uma outra pessoa. Por um momento, ele despoja-se da sua personalidade e assume uma outra. Os jogos simbólicos e protagonizados são exemplos de jogos infantis que procuram imitar o adulto e situações diversas. Para alcançar uma maior autenticidade, os participantes utilizam-se de diversos acessórios: brinquedos, ferramentas, objetos e utensílios em miniatura. Uma criança pode se transformar na professora, na mãe, no astronauta, num guerreiro, num pirata, num avião, num carro, entre outras propostas. Essa categoria não se restringe ao mundo infantil, mas contempla todos os jogos que consistem na utilização de máscaras, disfarces, representação teatral ou dramática. Quem participa desses tipos de jogos não está enganado, todavia, assume temporariamente o prazer da ilusão, de acreditar nesse “novo real” e em todos os seus apetrechos. A *mimicry* não tem como estabelecer qualquer tipo de relação com a *alea* (sorte) que impõe ao jogador a tensão, a expectativa. Todavia, as situações de *agôn* (competição) muitas vezes se configuram num espetáculo, numa representação. Os vencedores dos *agôns* transformam-se em ídolos e, muitas vezes, em modelos a serem imitados. Na *mimicry*, estão presentes todas as características do jogo: a liberdade, a convenção, a suspensão do real, os limites de espaço e tempo, embora prevaleça

mais a imaginação do que a imposição e a obrigatoriedade das regras. (CALLOIS, 1990, p. 39-43).

O termo *ilinx*, de origem grega, nomeia uma outra categoria e designa o turbilhão das águas; dele deriva o *ilingos* (a vertigem). Essa categoria é composta de jogos que se fundamentam na vertigem, isto é, na tentativa de destruir, por um instante, a percepção, a lucidez e assumir uma espécie de situação irracional, um pânico voluntário. Busca-se alcançar, em todos os casos, uma espécie de espasmo, transe, estonteamento. Como exemplo para esse tipo de jogos, Callois destaca os dervixes mexicanos. A partir do som de um tambor, os participantes giram sobre si mesmos, aumentando a velocidade freneticamente, até atingir, de forma contagiosa e partilhada, um alto grau de vertigem e pânico. Crianças, desde muito cedo, sentem uma enorme satisfação de girarem sobre si mesmas pelo simples prazer de perder o equilíbrio e ficarem tontas. Esses tipos de jogos não são tipicamente humanos, mas observam-se também em cães, que giram para pegar a própria cauda, até caírem zonzos. As aves são grandes amantes da *ilinx*. Voam até atingirem uma grande altura e depois se deixam cair, abrindo as asas bem próximas ao chão, dando a impressão de que vão se espatifar. Os parques infantis oferecem inúmeros brinquedos que provocam a sensação de vertigem, por exemplo, o gira-gira, a montanha russa, chapéu mexicano e o kamikase. Não faltam aparelhos produzidos industrialmente e disponíveis em parques de diversões, que facilitam à multidão de interessados o usufruto do pânico e da vertigem. (CALLOIS, 1990, p. 43-47).

Conforme foi destacado no início da classificação do autor, as categorias de jogos – *agôn*, *alea*, *mimicry*, *ilinx* – podem ser vivenciadas de formas diferentes: *paidia* ou *ludus*. O que revela, segundo Callois, uma evolução do próprio jogo, que inicialmente se situava no espontâneo e na turbulência, para depois assumir as imposições sociais e as regras.

A primeira maneira de jogar denominada pelo autor de *paidia* – termo que tem por raiz o nome de criança – caracteriza-se, essencialmente, pela espontaneidade, improvisação, agitação, animação, alegria, divertimento. Um gato que brinca com um novelo de lã ou uma criança que ri para a chupeta são exemplos desse tipo de atividade. As primeiras manifestações da *paidia* não recebem nomes, tendo em vista o seu caráter provisório e espontâneo. O *ludus* (termo latino, que, paradoxalmente, significa “jogo” e “escola”) é uma outra forma de jogar que regula, disciplina e enriquece a *paidia*. É um percurso mais evoluído do jogo; incorpora e colabora na promoção dos valores morais e intelectuais da cultura e da civilização. (CALLOIS, 1990, p. 48-56).

A tipificação dos jogos, proposta por Callois (1990), pode ser vista numa totalidade por meio do Quadro 22, que retrata a evolução e as diferentes formas de jogar do *agôn*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*, ou como *paidia* ou como *ludus*.

Quadro 22: Classificação de jogos de Callois

	AGÔN (Competição)	ALEA (Sorte)	MIMICRY (Simulacro)	ILINX (Vertigem)
PAIDIA	Corridas Lutas etc. }	Lengalengas Cara ou coroa	Imitações infantis, ilusionismo, bonecas, brinquedos, máscara, disfarce.	Piruetas infantis, Carrossel, balouço, valsa.
Algararra Agitação Risada	Atletismo			
Papagaio Solitário Paciência Palavras cruzadas	Boxe Bilhar Esgrima Damas Futebol Xadrez	Apostas Roleta		Volador Atrações dos parques e feiras, esqui, alpinismo, acrobacias.
LUDUS	Competições desportivas em geral.	Loterias simples, compostas ou transferidas	Teatro, artes do espetáculo geral	

N.B. Em cada coluna vertical, os jogos são classificados aproximadamente numa ordem tal que o elemento *paidia* é sempre decrescente, enquanto o elemento *ludus* é sempre crescente.

Fonte: Callois, 1990, p. 57.

As categorias básicas que tipificam os jogos: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, muitas vezes, precisam ser ampliadas e combinadas para qualificar determinadas atividades. As quatro posturas básicas, no entanto, permitem, de acordo com Callois, somente seis combinações possíveis: competição - sorte (*Agôn - alea*); competição - simulação (*agôn - mimicry*); competição - vertigem (*agôn - ilinx*); sorte - simulação (*alea - mimicry*); sorte - vertigem (*alea - ilinx*); simulação - vertigem (*mimicry - ilinx*).

Uma corrida de cavalo, por exemplo, destaca o autor, tem as características do *agôn* para o jóquei, da *mimicry*, para o espectador, e da *alea*, para um grupo de assistentes que fazem suas apostas. O que se estabelece entre as categorias não é uma aliança, mas sim um encontro possível. Algumas combinações não se sustentam, destaque para o *agôn* e a *ilinx*. A regra e vertigem não se ajustam, pois não é possível unir, afirma o autor, a paralisia e o furor cego que a *ilinx* provoca com o esforço controlado e planejado do *agôn*; uma é negação da outra. A simulação e a sorte (*mimicry - alea*) também não possibilitam nenhum tipo de

convivência, porque não há como ludibriar a sorte, afirma Callois. A *alea* supõe um entrega total ao destino, uma demissão do subterfúgio e do disfarce. Por outro lado, algumas combinações são contingentes, destaque para a associação da *alea* à vertigem (*ilinx*) e da competição (*agôn*) à *mimicry*. Numa mesa de jogo de azar, a vertigem se apodera tanto do jogador favorecido pela sorte, como do azarado. Ficam totalmente entregues ao jogo, não sentem nenhum tipo de cansaço e não tomam conhecimento do que está ocorrendo à sua volta. A luta e a disputa (*agôn*) assumem os traços de um drama (*mimicry*), de uma representação. O *agôn*, por sua vez, reforça no autor a necessidade de buscar a perfeição, de fazer o máximo empenho para alcançar o seu objetivo, que é o de agradar ao seu público (CALLOIS, 1990, p. 95-96).

Outras combinações são denominadas por Callois de fundamentais e demonstram uma grande correspondência e aproximação. Destaque para o *agôn* e *alea*, que exigem equidade, condições justas entre as partes e são dominadas pela regra. A sorte e a competição caminham juntas, estão presentes tanto num jogo de dados, como numa partida de futebol. Por outro lado, a *mimicry* e a *ilinx* promovem uma outra combinação, que se destaca pelo seu caráter aleatório, improvisado, e está baseada na fantasia e na inspiração. Tanto na simulação como na vertigem, o objetivo é prescindir, abrir mão da própria consciência. A satisfação resulta da vitória sobre uma "dificuldade arbitrariamente concebida e voluntariamente aceita." (CALLOIS, 1990, p. 96-97).

Os jogos, em todas as suas formas, demonstram uma notável estabilidade. Desaparecem povos, instituições, porém, os jogos sobrevivem, muitas vezes, inalterados. A razão que explica essa ocorrência, afirma Callois, está essencialmente nas características dos jogos: a futilidade e a frivolidade. Não se pode, todavia, considerá-los como hereditários ou imutáveis. No decorrer do processo histórico e em diferentes contextos culturais, tomam novas formas, assumem novas características e se adaptam com muita facilidade e rapidez. Sem nenhuma exceção de lugar e tempo, o jogo exerce uma fascinação e é prova incontestável da "identidade da natureza humana". O jogo de xadrez, na Índia, por exemplo, era praticado utilizando-se quatro reis. No Ocidente Medieval, influenciado, segundo Callois, pelo culto à Virgem e ao amor cortês, um dos reis foi transformado em rainha. Todavia, essa variação não alterou a essência do jogo. Para o autor, seria possível traçar um diagnóstico de uma civilização, seus traços morais e intelectuais por meio dos jogos, pois estes fornecem pistas irrefutáveis para a compreensão das virtudes, valores, fraquezas de uma determinada sociedade, num dado contexto histórico. Nas sociedades primitivas, pelas suas características míticas e carregadas de espontaneidade, reinavam a *mimicry* (a máscara) e a *ilinx* (a

vertigem). A intensidade e a coesão da vida coletiva, nesses grupos, eram como que asseguradas pela "pantomima e pelo êxtase". Em outras sociedades, configuradas como regradas, ordenadas, hierarquizadas, destaque para os incas, assírios, romanos, chineses, predominavam o *agôn* e o *alea*; jogos que retratam o mérito pessoal, o contrato social, a comparação e a competição. (CALLOIS, 1990, p. 106-107).

Tanto num tipo como no outro, as características do jogo em ser uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada ou fictícia são preservadas. O essencial no mundo do jogo é a sua oposição à realidade. Transformar o jogo numa atividade que contamina e provoca mudanças na realidade, na vida corrente, segundo Callois (1990, p. 65), significa corromper, derrocar, arruinar a natureza do jogo.

Conclui, finalmente, o autor que valorizar ou não as categorias de jogos — *agôn*, *alea*, *mimicry* ou *ilinx* — significa interferir e fazer escolhas na decisão do futuro da civilização. O jogo retrata o contexto histórico onde ele está inserido e é um meio de expressão e produção cultural. Pode-se constatar que a civilização atual tem uma tendência para o *ludus*, todavia, destaca Callois (1990, p. 56), inclinar-se para "a energia disponível que a *paidia* representa no sentido da invenção ou do sonho, manifesta uma escolha, sem dúvida implícita, mas fundamental e de alcance indiscutível".

As classificações apresentadas cumprem um papel fundamental na pesquisa, ao oferecerem pistas para a compreensão e decifração do jogo, no processo de evolução histórico-social (CALLOIS, 1990) e nas diferentes etapas do desenvolvimento individual (WALLON [s.d.], PIAGET 1971 e CHATEAU 1988).

As classificações retratam a diversidade de atividades que podem ser interpretadas como lúdicas: os jogos de exercício e de vertigem, que aparecem no início da vida da criança, até os jogos de competição e simulação, que continuam na vida adulta. No desenvolvimento social, surgem como espontâneos, fantasiosos e turbulentos, até se tornarem regrados e controlados na civilização. No aspecto individual, manifestam-se sob a forma de movimentos motores rudimentares, até alcançarem intrincados níveis representativos e de relações sociais complementares. Estiveram presentes tanto nas sociedades primitivas, como continuam influenciando a complexa sociedade contemporânea. A compreensão dos jogos como atividades diversificadas e com expressiva fertilidade cultural acentua as possibilidades de atuação do educador.

Essas informações são fundamentais para que o professor distinga diferentes tipos de atividades lúdicas e possa, ao assumir o papel de mediador entre a criança e a cultura lúdica, acumulada no decorrer do processo histórico, ampliar os seus conhecimentos sobre

jogos e brincadeiras e enriquecer a bagagem cultural dos seus alunos, com a contextualização histórica e a vivência de novos e velhos jogos. Retomando um aspecto já apontado, diríamos que não basta para a decisão de incorporar o jogo como recurso pedagógico apenas a assimilação dos conceitos sobre o tema; torna-se essencial também amplo e renovado domínio de novas possibilidades de vivências e compreensão do papel do lúdico, no desenvolvimento humano.

Os jogos são atividades que carregam no seu cerne valores, costumes, a história humana e a cultura. Segundo Fernandes (1979), o patrimônio lúdico das crianças retrata conhecimentos e valores vindos do passado, isto é, de outros períodos e ambientes que influenciaram na nossa formação cultural e moral. É uma experiência social repleta de significação para a formação da criança.

Conceber o jogo na perspectiva histórico-social, aprender a apreciá-lo e assimilar a relação dialética que esse tipo de atividade estabelece com a cultura, significa resgatar o que ele tem de mais expressivo. O levantamento e a contextualização histórica transformam-se numa metodologia promissora, que impregna o ato de jogar de sentido, relatando a origem, a evolução ou até mesmo a deturpação das atividades lúdicas. Tais informações contribuem para que professores e crianças elaborem as próprias interpretações do que é ou não é jogo, delimitem a própria atuação e se transformem em agentes de divulgação e preservação dos jogos.

O Capítulo 6, a seguir, assume, principalmente, o referencial acima apontado, apresenta o terceiro curso de extensão e destaca, em especial, exemplos de jogos que foram utilizados pelos professores como recurso pedagógico, considerando que, nessa etapa, os professores estavam mais interessados em refletir e socializar os elementos da sua prática educativa para os outros participantes.



CAPÍTULO 6

O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS E RELATOS

Por que motivo as crianças, de um modo geral, são poetas e, como o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância, relacionado com a necessidade do jogo, a urgência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos do viver – estado de pureza da mente, em suma? Acho que é um pouco de tudo isso, pois, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia. (Carlos Drummond de Andrade apud MACHADO, 1998, p. 52-53)

6.1 – Considerações Gerais sobre o Terceiro Curso de Extensão

O terceiro curso: “O brincar no contexto educacional: uma proposta de pesquisa-ação” foi realizado no período de 15 de setembro a 17 de novembro de 1999. Contamos, nesse curso, com 21 participantes, assim distribuídos: 6 professores que participaram desde a primeira etapa da pesquisa, 7 remanescentes da segunda e 8 novos integrantes da proposta. As críticas e sugestões apresentadas no final do segundo curso foram consideradas para a organização do curso.

Na avaliação final do curso anterior, os professores reivindicaram que, nesse próximo curso, fosse ampliado o espaço de discussão e troca de informações entre os participantes e abordada uma fundamentação teórica que explicitasse teorias e tendências de práticas de jogo no contexto educacional.

Nessa nova etapa, o caderno de registro das atividades foi substituído pela “ficha de observação” (vide anexo 2f, p. 246). Apesar de o caderno de registro ter cumprido o seu papel e contribuído na qualidade da participação dos professores na investigação, propusemos esta ficha, considerando a especificidade da principal reivindicação apresentada pelos professores, que se mostraram interessados, nessa etapa, em priorizar as trocas de experiências entre si, a aplicação das atividades e a reflexão sobre o processo e o resultado da utilização do jogo, no contexto educacional. Acreditávamos que essa alteração na forma de registro aprimoraria e favoreceria uma maior organização dos dados coletados para os relatos, nos encontros de estudo e reflexão.

Os dados da prática educativa referentes à utilização do jogo como recurso pedagógico seriam fundamentais, considerando a solicitação dos professores de ampliação do tempo destinado, no curso, para que eles pudessem trocar informações e conhecer melhor os problemas e as soluções encontradas pelos colegas para resolvê-los. Na ficha, o participante

descreveu as atividades aprendidas e vivenciadas no curso, selecionou aquelas que aplicou com os seus alunos e, no final, relatou a experiência, analisando a adequação das atividades para a sua turma, como foi a participação das crianças e como ele, educador, observou todo o processo.

Logo após a descrição do terceiro curso, destacaremos alguns relatos das fichas de observação elaboradas pelos professores. Apresentamos a seguir, no Quadro 23, o Plano de Trabalho dessa terceira etapa de formação continuada.



Quadro 23: Plano de trabalho do Terceiro Curso de Extensão

CURSO	OBJETIVOS GERAIS	CONTEÚDOS	REFERÊNCIAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação
3º Curso: O brincar no contexto educacional: uma proposta de pesquisa-ação.	- Contribuir no processo de formação continuada do professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; - Ampliar a fundamentação teórica e prática sobre o jogo como recurso pedagógico; - Levar os participantes, a partir do estudo, pesquisa e vivência, a conceberem o jogo como um valioso recurso pedagógico.	1 - Tendências pedagógicas do jogo no contexto educacional: 1.1 - Ausência e proibição da brincadeira; 1.2 - Instrumento didático; 1.3 - Atividade recreativa; 1.4 - Jogo simbólico; 1.5 - Laissez-faire; 1.6 - Forma de linguagem, conhecimento e expressão. 2 - Classificações de jogos na perspectiva de Piaget, Wallon, Chateau e Callois.	Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Desenvolvimento pessoal e social, Eixo: <i>Brincar</i> . Versão Preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998. ARIÈS, Phillipe. <i>História Social da Criança e da Família</i> . Rio de Janeiro, Zahar, 1981. ELKONIN, D. B. <i>Psicologia do jogo</i> . São Paulo, Martins Fontes, 1998. BROUGÈRE, G. <i>Jogo e a Educação</i> . Porto Alegre. Artes Médicas, 1998. PIAGET, Jean. <i>A formação do símbolo na criança</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 1971. WALLON, H. <i>A evolução psicológica da criança</i> . Rio de Janeiro: Editorial Andes [s.d.] CHATEAU, Jean. <i>O jogo e a criança</i> . São Paulo: Summus, 1987. CALLOIS, Roger. <i>Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem</i> . Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.	Momentos coletivos de estudo, reflexão, análise e discussão. Vivência de atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo.	Relato da compreensão da relação entre os conceitos e as atividades práticas. Discussão e reflexão dos conceitos relevantes. Registros na ficha de observação. Avaliação final do curso.
		Vivência de atividades lúdicas, relatos de experiência da prática educativa e troca de informações.	Ficha de observação.	Apresentação oral das experiências. Discussão em grupo e vivências de atividades.	Avaliação dos participantes do conteúdo e da forma do relato das experiências. Atividades. Registro das atividades na ficha.
		O jogo e a brincadeira no contexto educacional – meio didático ou recurso pedagógico.	Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</i> . Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998. 3 v.	Estudo e reflexão. Vivência de atividades lúdicas relacionadas com as diferentes áreas: Matemática, Português, Arte, História, Geografia, Ciências.	Relação dos conceitos apresentados pelos documentos com os conceitos discutidos na bibliografia de apoio do curso. Avaliação final do curso.

Plano de Trabalho do Terceiro Curso de Extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

6.2 – Desenvolvimento do terceiro curso de extensão

Iniciamos a discussão teórica, tomando como referência o texto "Brincar", da versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b). Procuramos levantar, analisar e compreender as diferentes teorias que, segundo o documento, alicerçam a utilização do jogo, no contexto educacional. Fizemos um levantamento bibliográfico, selecionamos, analisamos e categorizamos um grupo de teorias explicativas do jogo, tendo como referência básica, entre outros, os estudos de Ariès (1981), Brougère (1998), Chateau (1987), Elkonin (1998) e Freinet (1960).

As teorias explicativas tradicionais sobre o jogo, destaque, principalmente, para as proposições de Aristóteles, São Tomás de Aquino, Platão e Quintiliano, foram abordadas no Capítulo 1 da pesquisa; nesta parte, destacamos teorias do jogo elaboradas, a partir do século XIX, quando este passou a ser objeto de investigação científica.

No final do século XVIII e início do século XIX, o jogo se transforma, segundo Brougère (1998) e Ariès (1981) – influenciado por diferentes fatores, entre outros, a Revolução Industrial e Burguesa, a mudança de representação de criança e o movimento romântico, de modo estrito – em objeto de estudo de cientistas.

Um conjunto selecionado de teorias científicas sobre o jogo foi dividido em dois subconjuntos; um primeiro constituiu-se de teorias que concebem o jogo como atividade natural, isto é, de cunho biológico, hereditário; um segundo grupo, composto por teorias que interpretam o jogo como resultante do processo de evolução social e histórica. A partir da elucidação e da análise dessas teorias, promovemos a compreensão das diferentes tendências que orientam a utilização do jogo, no contexto educacional. O estudo das diferentes tendências, acompanhado de trocas de experiências e vivências foi básico, para esclarecer as diferentes concepções e formas de utilização do jogo no contexto educacional e a postura dos professores, ao utilizá-lo como recurso pedagógico.

Foram apontadas e analisadas, como teorias explicativas de cunho hereditário e biológico, as teorias da "Recapitulação da espécie", proposta por Granville Stanley Hall (1904); do "Pré-exercício", de Karl Groos (1895); do "Gasto de excedente de energia", de Herbert Spencer (1897). Um outro subgrupo, composto por Huizinga (1990), Callois (1990), Brougère (1998) e os autores da Teoria Histórico-Cultural, que interpretam o jogo como elemento da cultura e resultante do processo sócio-histórico, foi apenas retomado, considerado os estudos, as análises e as discussões que ocorreram nos cursos anteriores.

Os professores, ao compreenderem as diferentes tendências sobre o jogo, destacaram que a principal repercussão para a prática educativa referiu-se à explicitação da

sua própria conduta e atuação, no contexto educacional. O jogo, quando concebido pelo professor como atividade natural, não depende da sua interferência e da sua influência, no contexto educacional.

De acordo com o Documento "Brincar" (BRASIL, 1998b), as tendências tradicionais e científicas de cunho biológico continuam influenciando a prática educativa dos professores, porém, com novas configurações e denominações: "ausência e proibição da brincadeira", "atividade recreativa", "*laissez-faire*" e "jogo simbólico". Por outro lado, a concepção de jogo como atividade cultural requer do professor uma base teórica consistente, para poder utilizá-lo como recurso pedagógico. Necessita que domine conhecimentos que esclareçam, entre outros aspectos, a gênese, a evolução, diferentes tipos e esteja convencido da importância do jogo para o desenvolvimento social e individual.

O Documento "Brincar" (BRASIL, 1998b) constata dois tipos de práticas presentes no contexto educacional que concebem o jogo como fruto de aprendizagem social. Uma primeira tendência é denominada de "utilização do jogo como recurso didático"; as práticas alicerçadas por essa abordagem tomam o jogo como um meio de aprendizagens de conceitos e habilidades escolares. Segundo o Documento, tal vertente descaracteriza o jogo e, conforme já apontamos, secundariza o que ele tem de mais essencial para o desenvolvimento da criança. Uma segunda tendência, de cunho social e histórico, concebe o jogo como linguagem e um meio de apropriação, recriação e expressão da produção cultural humana: conhecimentos, valores, costumes, sentimentos, relações interpessoais, papéis sociais, objetos e a natureza. (BRASIL, 1998b, p. 7-32).

No decorrer dessa última etapa, estabelecemos que seria indispensável resgatar alguns apontamentos discutidos e analisados durante os vários momentos de estudo, leitura e reflexão, promovidos nos cursos anteriores. Sempre que aparecia uma oportunidade adequada ou quando um posicionamento ou situação requisitava, os indicativos eram recuperados e ressaltados. Entre outros, insistimos no papel essencial do sistema educacional e do professor, no desenvolvimento das faculdades humanas das crianças; na importância do educador compreender as etapas de desenvolvimento infantil proposta pela Teoria Histórico-Cultural, suas respectivas atividades principais e como intervir para promover a aprendizagem e fazer a criança avançar no seu processo de desenvolvimento. Apesar do caráter provisório, conceituar e caracterizar determinadas situações e atitudes como lúdicas torna-se essencial para que o educador possa apropriar-se desse tipo de atividade como recurso pedagógico, respeitando seus limites e aproveitando suas possibilidades.



Enfatizamos, ainda, o papel essencial do jogo e da brincadeira, no desenvolvimento das múltiplas competências da criança. A utilização do jogo como recurso pedagógico requer que o educador amplie os seus conhecimentos sobre diversos tipos de jogos e brincadeiras, portanto, buscamos, na produção teórica, diferentes categorizações e classificações de jogos. Apresentamos e debatemos sobre dois conjuntos de classificações; um primeiro, referente à evolução do jogo no desenvolvimento individual, é constituído por Wallon (s.d.), Piaget (1971) e Chateau (1987); uma outra classificação, elaborada por Callois (1990), retrata o jogo no processo histórico de evolução da sociedade humana. Esse suporte teórico possibilita ao educador uma maior compreensão de tipos de jogos e quando eles aparecem nos períodos de desenvolvimento da criança e da sociedade.

Neste último curso, conforme solicitação dos participantes, ficou combinado que os tempos destinados às sugestões e aos relatos de experiências de atividades lúdicas vivenciadas nas práticas educativas seriam ampliados.

As atividades sugeridas e vivenciadas nos encontros eram anotadas na “ficha de observação” e os professores, após aplicá-las na sua prática pedagógica, descreviam as experiências com os seus alunos e relatavam, no encontro seguinte, aspectos que acharam relevantes no processo. Seguem abaixo alguns exemplos de relatórios descritos na ficha de observação.

6.3 - Exemplos de atividades anotadas na ficha de observação

Exemplo 1

Atividade selecionada e desenvolvida: Mímica do chapéu.

Materiais: chapéu, aparelho de som e músicas com ritmos variados.

Descrição. Alunos dispersos pela sala, ouvindo uma música; o professor de posse de um chapéu, coloca-o na cabeça de um aluno. Este, ao receber o chapéu, deve dançar, criar movimentos no ritmo da música, sendo imitado pelos demais participantes. Após um determinado período, o chapéu é passado para um outro colega, que propõe o seu modo de dançar, sendo imitado pelo grupo.

Relatório de observação:

“Organizei o material necessário: aparelho de som, músicas e um chapéu de praia; expliquei a brincadeira para as crianças do pré III, idade de 06 anos. Iniciei a atividade e depois permiti que os alunos prosseguissem sem a minha intervenção direta. Foi uma atividade muito significativa, pois cada criança se expressou da sua maneira e fez gestos mais ou menos complicados. Já com a turma de pré I (4 anos) os alunos de posse do chapéu, apenas imitavam o meu gesto e passavam rapidamente o chapéu. Nessa turma, um outro fato

me chamou a atenção, as crianças só passavam o chapéu para alguns que estavam do seu lado, monopolizando a brincadeira e causando desinteresse no restante. Parei a atividade e conversei com o grupo, analisando o que estava acontecendo. Depois a atividade recomeçou e notei que desta vez houve uma maior participação dos alunos, na recepção do chapéu.” (Ficha de observação)

A exposição da professora não provocou surpresa para a maioria dos participantes, que já havia frequentado os cursos anteriores e discutido a questão. Explicaram que entendiam que a brincadeira deveria adequar-se ao nível de desenvolvimento proximal da criança e como os estudos de Leontiev (1988) e Vygotsky (1991) contribuíram para a compreensão do que ocorreu nessa situação. O que importa na brincadeira ou no jogo é o processo e não o resultado. Ressaltamos, também, conforme orienta Elkonin (1998), que a atividade lúdica é resultante de aprendizagem social, portanto, cabe ao professor, no início, ensinar, ampliar a cultura lúdica e assessorar a criança; no decorrer do processo, deixá-la realizar a atividade lúdica com autonomia, isto é, com menos interferência possível. O próximo exemplo apresentado é bastante ilustrativo quanto às diferentes formas de comportamento das crianças nas situações lúdicas.

Exemplo 2

Atividade selecionada e desenvolvida: Cachorro do Nicolau.

Material: um molho de chaves e uma venda para tampar os olhos.

Desenvolvimento: Crianças formadas em círculo (gatos), estando um participante que vai representar o cachorro, no centro, com os olhos vendados. Ao lado dessa criança, fica um molho de chaves. O professor escolhe uma criança do círculo (gato), que tenta pegar o molho de chave, sem ser notada pelo "cachorro do Nicolau". Caso o cachorro ouça o barulho da chave, deve latir e a criança volta para o seu lugar; caso consiga pegar as chaves sem ser notado, volta para o seu lugar e esconde a chave, logo após, tira-se a venda do "cachorro" e ele tentará descobrir qual a criança que foi ao centro. Caso não descubra, invertem-se os papéis. A frase cantada: "O cachorro do Nicolau é cego, cuidado que ele ouve bem" foi sugerida para acompanhar a atividade.

Relatório de observação:

“Apresentei a brincadeira à turma do pré III que ficou muito curiosa e ansiosa para realizá-la. No início, foi complicado, pois todos queriam ser o cachorro e decidimos que a professora é quem escolheria o “cachorro”. Na primeira vez, demorou para o cachorro pegar o gato, porém nas outras vezes, devido ao silêncio e à atenção, o cachorro conseguiu ouvir o som da chave e afugentar o gato. Já no pré I, a atenção voltou-se para o próprio cachorro que foi tocado o tempo todo e os alunos adoraram vê-lo correndo de um lado para o outro, tentando pegá-los.” (Ficha de observação).

A modificação na forma de as turmas realizarem a mesma atividade lúdica não altera o conteúdo do jogo. Apenas considerando o nível de desenvolvimento da criança, predominou num determinado momento a imaginação num outro a regra, o interesse pelo produto. Foi mais interessante para as crianças do pré I exercerem papéis de cachorro e gato do que alcançar o resultado do jogo, que era pegar o molho de chaves. Explica Vygotsky que o processo de evolução da brincadeira processa-se de atividades em que há uma situação imaginária clara e regras ocultas, para atividades com regras claras e uma situação imaginária oculta, sendo que essas últimas surgem no fim da idade pré-escolar e se desenvolvem durante a idade escolar.

Exemplo 3

Atividade selecionada e desenvolvida: Escrita pictográfica.

Material: papel, lápis ou caneta.

Desenvolvimento: a criança escreve o seu nome, substituindo cada uma das letras por um desenho de alguma coisa que comece com a letra substituída do nome. Os papéis são misturados e as crianças procuram decifrar as escritas pictográficas.

Turma: 4ª série

Relatório de Observação:

“Apresentei a atividade que foi bem recebida pelas crianças. Participaram da brincadeira com muita desenvoltura, sem nenhum tipo de problema. Após um tempo brincando, propuseram alterações. A partir dessa atividade, os alunos sugeriram uma outra forma de brincar com as letras, ao invés de desenhar o nome com a escrita pictórica, escreveram o nome e desenharam, enfeitaram, deformaram as letras. Achei a idéia muito interessante e a nova proposta estimulou a criatividade e a interação entre os alunos.

Percebi que propor atividades lúdicas às crianças não significa desvirtuar ou descaracterizar este tipo de atividade, apenas enriquecemos o seu conhecimento sobre jogos e a partir das novas atividades vivenciadas, eles podem criar outras. Muitas vezes reclamamos que as nossas crianças não sabem mais brincar ou que brincam só de atividades violentas, o nosso papel como educadores é ensinar atividades diversas, interessantes e demonstrar que valorizamos e apreciamos tais brincadeiras.” (Ficha de observação).

Exemplo 4.

Atividade selecionada e desenvolvida: Saudação criativa.

Desenvolvimento: Crianças andam dispersas pela sala; ao se encontrarem, param em duplas, frente a frente, e cada uma inventa uma forma diferente de saudar o colega e é imitado por este; depois, trocam de par, imitam ou inventam novas formas de saudar, como exemplo, entre outras, a saudação de dois japoneses, duas comadres na feira, dois loucos, dois caipiras.

Relatório de Observação:

“A atividade foi fácil para a minha turma, todas as crianças participaram muito bem e com muita alegria. Esse tipo de atividade é muito interessante, porque todos participam ao mesmo tempo e ninguém fica reparando o que o outro está fazendo. Estão todos ali, ao mesmo tempo e fazendo a mesma coisa. Isso para mim, quando acontece, é muito bom, pois consigo observar a turma toda e não preciso ficar chamando a atenção de ninguém.

Nos momentos lúdicos, as crianças interagem com seus pares de maneira mais natural e espontânea. Superam problemas de relacionamento, de discriminação e são mais solidárias e cooperativas. Percebi que melhorou muito na minha turma, depois desse tempo todo, participando de jogos, cotidianamente, a relação aluno-aluno e professor-aluno. O interessante é que eles sempre brincaram e eu não notava a diferença na socialização, a partir do momento que tomei consciência do jogo e da sua importância no desenvolvimento das múltiplas inteligências, e passei a sugerir jogos que desenvolviam as inteligências pessoais, houve um avanço considerável nas nossas relações interpessoais. No meu ponto de vista, o que mudou, na verdade, foi a minha intencionalidade e a convicção no valor das brincadeiras.” (Ficha de observação)

O relato foi fundamental para que o grupo reafirmasse a importância dos subsídios teórico-práticos assimilados, na investigação, para a utilização do jogo como recurso pedagógico. O suporte teórico possibilitou uma nova forma de conduzir o processo e aprimorou a observação dos professores, que passaram a constatar, com mais clareza, as contribuições das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Exemplo 5.

Atividade selecionada: “Velha a fiar”.

Desenvolvimento da atividade: As crianças aprendem a música, interpretam as situações e os diferentes personagens apresentados.

Letra da música

Estava a velha a fiar, veio a mosca lhe incomodar.

A mosca na velha, a velha a fiar.

Estava a mosca no seu lugar, veio a aranha lhe incomodar.

A aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava a aranha no seu lugar, veio o rato lhe incomodar.

O rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o rato no seu lugar, veio o gato lhe incomodar.

O gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o gato no seu lugar, veio o cachorro lhe incomodar.

O cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o cachorro no seu lugar, veio o pau lhe incomodar.

O pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o pau no seu lugar, veio o fogo lhe incomodar.

O fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o fogo no seu lugar, veio a água lhe incomodar.

A água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava a água no seu lugar, veio o boi lhe incomodar.

O boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o boi no seu lugar, veio o homem lhe incomodar.

O homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o homem no seu lugar, veio a morte lhe incomodar,

A morte no homem, o homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Relatório de Observação:

“A brincadeira da “velha a fiar” foi muito interessante e as crianças, da minha primeira série, ficaram empolgadas em desempenhar os diferentes papéis. As crianças memorizaram os personagens na hora de cantar e brincavam como se fosse um enorme teatro. Na hora só brincamos e nos divertimos muito, depois, considerando o interesse que a atividade despertou nas crianças, eu aproveitei as palavras utilizadas na atividade para trabalhar ditado, palavras cruzadas, caças palavras.” (Ficha de observação)

A professora, no relato, fez questão de frisar e distinguir o brincar do trabalho escolar, aspecto que foi muito oportuno para o resgate de alguns apontamentos

analisados, a conceituação do jogo, as fronteiras e as possibilidades de integração entre o brincar e o aprender.

Exemplo 6.

Atividade selecionada e desenvolvida: Velha a fiar.

Relatório de Observação:

Crianças de 6 anos – Pré III.

“Apresentei a atividade e no início as crianças não quiseram brincar, então troquei a “velha” pela “moça”, foi o suficiente para que uma aluna se oferecesse para assumir este papel e logo depois os outros personagens foram disputados entre os alunos. Todos participaram e, sem que eu orientasse, imitavam os personagens e se dirigiam para “incomodar” o amigo que representava o outro personagem. No outro dia, a música era a primeira na “parada musical” da escola; todos estavam cantando e se divertindo muito.”
(Ficha de observação)

A professora destacou que, quando uma atividade agrada às crianças, elas não querem parar de realizá-la. Sempre querem brincar uma, duas, várias vezes, isso demonstra o prazer que esse processo de repetição exerce na criança. A repetição intensa de uma determinada atividade, pelo prazer que ela provoca, é um fator que pode contribuir para que a criança estruture e estabilize aprendizagens: conhecimentos, valores e atitudes. A mídia utiliza-se desse recurso para impor às crianças comportamentos e necessidades de consumo e tem alcançado seus objetivos, com grande êxito, ao impor gostos e tendências. Sem a influência do professor e da escola, a criança fica entregue, de forma acrítica, a todos os tipos de informações.

A maior parte do grupo salientou que os personagens e as situações de luta e combate, divulgados pela televisão, predominam nas atividades das crianças. Chegamos à conclusão de que o jogo não é um espaço neutro, mas sim, de incorporação e re-significação das informações adquiridas no cotidiano, de vivência de valores, atitudes e outros elementos da cultura. Quanto tempo os adultos perdem em dar lições de moral, exigindo das crianças respeito aos colegas, às regras, atitudes de cooperação, solidariedade e não se aproveitam do jogo como meio de formação... Os conflitos, as contradições, a busca de consenso, as atitudes opostas e complementares tornam esse tipo de atividade um espaço rico e fértil para o desenvolvimento social e moral, para o domínio e controle da vontade.

Exemplo 7

Atividade selecionada e desenvolvida: Mímica em série.

Desenvolvimento: A professora pede para que alguns alunos saiam da sala e, então, inventa uma história com a participação dos outros que ficaram. A história criada, pode, por exemplo, relatar as peripécias de um zelador do zoológico, que foi encarregado de dar banho numa girafa. Após a definição da história e o seu domínio, um aluno é destacado para apresentar, por meio da mímica, de forma detalhada, o enredo criado para uma das crianças que estava fora da sala e esta, ao mesmo tempo em que observa, narra para os outros participantes o que acha que está ocorrendo. Após o desfecho, um outro aluno é chamado e o participante que observou e narrou, desta vez, apresenta por meio da linguagem corporal para o colega. Ao terminarem todas as apresentações, o enredo final é comparado com o enredo inicial.

Relatório de observação:

"Pedi à estagiária que estava conosco no dia para que ficasse distante da turma e depois, a um sinal, voltasse para adivinhar o que iríamos combinar. Perguntei para o grupo quem gostaria de imitar alguém dando banho numa girafa, por meio da mímica. O aluno "B" topou e as outras crianças davam sugestões tirar a girafa do cercado, amarrá-la, buscar água, pegar um pano ou bucha, subir numa cadeira ou escada para lavar o pescoço, o seu dorso, os seus pés. Havia, também, aqueles que sugeriam a mudança do bicho para leão, tigre. Após a definição e a compreensão do enredo, aluno selecionado fez tudo, conforme o combinado, e a estagiária tentou adivinhar o que estava acontecendo. Todos participaram da brincadeira com alegria e queriam adivinhar, representar, dar idéias. Depois dessa atividade, começamos a fazer mímicas com historinhas infantis e outras situações do cotidiano." (Ficha de observação)

A professora destacou que, na verdade, as crianças produziram um texto e o expressaram por meio da linguagem corporal, exigindo do leitor outras competências para decifrá-lo. Nas brincadeiras, as crianças se apropriam da realidade que as circunda. A brincadeira não é atividade desligada, desvinculada da realidade. A criança, quando brinca, lida com vários elementos da cultura: a linguagem oral e escrita, a música, os movimentos, os conhecimentos matemáticos, a arte, os sentimentos, os valores, fatos históricos, objetos, os fenômenos naturais. A atividade lúdica diferencia-se do trabalho escolar pelo fato de não ser realizada por uma imposição ou obrigatoriedade externa; é realizada em função do interesse que desperta na criança e pelo prazer que provoca. Na atividade anterior, "velha a fiar", a atitude e o compromisso da professora em garantir o espaço lúdico fez com que ela não desistisse, na primeira dificuldade demonstrada pelas crianças. Ela procurou outras alternativas para atrair e conquistar o grupo, aspecto que foi conseguido e garantiu aos seus alunos um novo conhecimento, que contribuiu para o desenvolvimento, entre outros

elementos, da socialização, da linguagem oral, da competência musical e da capacidade de descentração.

Os momentos de relatos de experiência foram promissores para a relação teoria e prática e promoveram o resgate de toda a base teórica trabalhada, também, nos outros dois cursos anteriores. Foram fundamentais para que os professores pudessem sedimentar, estruturar as aprendizagens sobre o tema. Os exemplos citados demonstram que o trabalho com as atividades lúdicas exige do professor estratégia, paciência e convencimento sobre a importância dessas atividades, na formação das crianças, pois não basta propor e acreditar que a brincadeira vai acontecer naturalmente, uma vez que são vivências sociais complexas, que devem ser construídas com o pleno comprometimento de todos os participantes.

6.4 - Avaliação final do terceiro curso de extensão

Esse procedimento foi adotado, igualmente, nos cursos anteriores e visava a avaliar o conteúdo trabalhado, os procedimentos e a repercussão dos conhecimentos adquiridos na prática educativa dos participantes. Nos quadros 24, 25 e 26, categorizamos as questões referentes à avaliação do último curso de extensão. Além desses pontos, a ficha de avaliação desse último curso (vide anexo 2d, p. 244), em particular, contemplou mais três questões (4, 5 e 6), que foram propostas com a intenção de coletar informações para esclarecer aspectos relevantes, voltados para o objetivo central da investigação, que é demonstrar a falsa dicotomia entre o jogar e o aprender.

No Quadro 24, estão categorizadas as respostas dos professores referentes à primeira questão: O curso desenvolvido atendeu às suas expectativas: quanto ao conteúdo e metodologia?

Quadro 24: Avaliação do conteúdo e metodologia do terceiro curso de extensão

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=21	%
Muito enriquecedor e aprimorou a prática educativa.	01	05%
Metodologia do curso fez perceber a importância da participação de todos no processo de ensino-aprendizagem. As vivências práticas foram fundamentais para o sucesso do curso.	01	05%
Foi o melhor curso dos três realizados: mais produtivo e adequado e o espaço de trocas de experiência foi importantíssimo para o sucesso do trabalho.	02	10%
Correspondeu plenamente às expectativas, não deixou nenhuma dúvida, houve uma ótima participação grupal e foi possível trocar idéias e informações.	03	14%

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=21	%
Superou as expectativas, a cada dia uma coisa nova, interessante e significativa. A participação de todos, as trocas de experiências, a fundamentação teórica e as sugestões de atividades contribuíram muito na formação profissional.	03	14%
Aprendeu muito no curso, apesar de que, pela falta de experiência, foi mais ouvinte do que participante.	01	05%
Todos os cursos atenderam às expectativas, pois sempre eles apresentaram algo novo, ampliaram a base teórica e sugeriram novas atividades.	04	19%
O que mais gostou do curso foi a valorização das experiências profissionais dos participantes, isso estimulou as discussões e trocas de experiências.	02	10%
Correspondeu em todos os sentidos, os textos foram interessantes, houve muita troca de experiências entre os colegas, diálogo sobre a prática educativa e oportunidades de vivência de atividades.	03	14%
O terceiro curso foi melhor que o segundo e este mais completo que o primeiro; como nos estágios de Piaget. Promover outros cursos nessa linha de pesquisa-ação, levar as atividades para a prática, observar, registrar a reação das crianças e avaliar quais competências estamos desenvolvendo.	01	05%

Fonte: Ficha de avaliação do terceiro curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

O último curso de extensão, conforme ressaltamos, foi alterado, considerando as sugestões dos participantes da pesquisa na etapa anterior. Solicitaram que houvesse maior tempo para relatos sobre a prática educativa e troca de experiências; na verdade, após um ano de trabalho em conjunto, os participantes se sentiram preparados para uma contribuição mais efetiva no processo de formação coletiva. O espaço propiciado distribuiu equitativamente o tempo, todos puderam atuar de forma mais eficaz, como formadores, e a responsabilidade pelo processo de formação coletiva foi mais bem compartilhada. Os registros das vivências da prática educativa e a seleção de atividades a serem sugeridas foram elaborados com mais zelo e atenção.

Em alguns momentos, ocorreram excessos no uso do tempo para a exposição dos relatos, porém, não nos preocupamos em demarcar o tempo de forma muito rigorosa, pois isso implicaria uma interferência que poderia ser mais prejudicial do que produtiva, para a investigação. De maneira sutil, procuramos encaminhar o processo sem depreciar as significativas contribuições dos participantes.

A forma e o conteúdo, que deram suporte ao trabalho, foram resultantes da influência e da participação do grupo, tendo contribuído de forma decisiva para que o curso atendesse às expectativas de todos. A combinação de uma fundamentação teórica relevante, as trocas de experiências e os relatos da prática, segundo uma participante, chegou a ser “perfeita”. Um outro aspecto, destacado pelos participantes e que contribui para o sucesso do curso, foi o vínculo mais estreito entre as pessoas, pautado no respeito, na solidariedade e na cooperação, fator este determinante para uma participação mais segura, equilibrada e produtiva. O depoimento abaixo ilustra a evolução do processo de formação continuada, quanto ao processo e ao produto, segundo uma participante:

“O curso superou às expectativas, pois desta vez o grupo estava mais integrado e a participação foi ótima. Houve avanços quanto aos registros das brincadeiras, o espaço físico estava mais adequado. Ninguém se intimidou, ficou com medo de errar ou se posicionar, isso demonstra vínculo e confiança entre os participantes.” (Ficha de avaliação)

As respostas expressas, no quadro 25, da questão: “Destaque o que você achou de mais relevante nesta última etapa de formação continuada”, reforçam as constatações acima destacadas e permitem deduções relacionadas à investigação.

Quadro 25: Aspectos apontados como mais relevantes no terceiro curso

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=21	%
Aprendizagem significativa, envolvente e prazerosa. O professor foi paciente, compreensivo e parceiro de trabalho.	01	05%
Os participantes mostraram-se interessados em ouvir, orientar e responder às dúvidas dos outros colegas. Não houve desnível na relação coordenador-participante, na verdade, todos estavam aprendendo, ensinando, liderando e compartilhando experiências e conhecimentos.	02	10%
A integração entre a atitude séria e lúdica foi o que mais chamou a atenção no trabalho, conhecimentos e brincadeiras.	04	19%
O prazer e a alegria que contagiaram todos os participantes, pois às vezes chegavam exaustos, após 08 horas de jornada de trabalho e, em alguns casos, mais uma viagem de 60 quilômetros para frequentar o curso, porém, o melhor de tudo foi a sensação de chegar à escola, no dia seguinte, bem humorado e com um monte de idéias novas.	01	05%
Percebeu um compromisso muito sério de todos os participantes com a formação dos colegas, uma enorme disponibilidade em trocar informações e experiências.	02	10%

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=21	%
Houve uma preocupação durante todo o processo de aprimorar uma etapa, a partir das críticas e sugestões apontadas no curso anterior. Tinha sempre uma expectativa positiva quanto ao novo curso e isso ajudava a superar todas as dificuldades e sentir um enorme prazer em estudar e conhecer mais.	03	14%
Destacou o tratamento entre coordenador e professores-participantes, não houve uma postura de autoridade, mas de igualdade, prevalecendo o respeito, a troca de experiência e o coleguismo.	01	05%
Os encontros foram dinâmicos, informativos e formativos, trouxeram grandes contribuições para o trabalho pedagógico.	04	19%
O que mais chamou a atenção foi a cooperação entre os participantes. O tempo e o espaço para colocar dúvidas e experiências, receber críticas, apoio e orientação foram fundamentais para o sucesso do trabalho.	03	14%

Fonte: Ficha de avaliação do terceiro curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

A análise das respostas do Quadro 25 permite deduzir que o processo de investigação conseguiu incorporar os apontamentos que revelaram a falsa dicotomia entre o jogar e o aprender. Além do aprimoramento da prática educativa dos professores participantes, um dos objetivos da pesquisa, foi possível observar que o próprio processo de investigação foi substancialmente enriquecido com a conciliação entre os momentos de estudo e jogo, reflexão e vivências, teoria e prática. A metodologia adotada e os conteúdos trabalhados romperam barreiras e resistências, propiciaram vínculos mais estreitos entre os participantes, que foram assumindo, no decorrer do processo, atitudes e condutas amparadas no respeito mútuo, na solidariedade, na cooperação, na troca de informações e conhecimentos. A conciliação entre o estudo e o jogo não barateou o conteúdo, muito pelo contrário, ao abrandar a forma, estreitar e democratizar as relações pessoais, os momentos de estudo e reflexão tornaram os conteúdos mais ricos e significativos.

Uma participante, na sua avaliação, destaca que

“o prazer e a alegria são os aspectos mais significativos que destaco, neste último curso, pois percebi que o conteúdo e a forma de trabalhar contagiaram todos os participantes, pois às vezes chegávamos exaustas, após 08 horas de jornada de trabalho e, em alguns casos, mais uma viagem de 60 quilômetros para freqüentar o curso, porém, o melhor de tudo, foi a sensação de chegar na escola, no dia seguinte, bem humorada e com um monte de idéias novas.” (Ficha de avaliação).

Após a conclusão dessa última etapa da investigação, considerando o interesse dos participantes, não foi possível encerrar o processo de formação continuada. O grupo solicitou novas abordagens e mais dois cursos foram oferecidos, desta vez, contemplando a Arte como recurso pedagógico. O primeiro, denominado “Fundamentação teórico-prática para o trabalho de Artes Visuais na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, aconteceu no primeiro semestre de 2000 e foi freqüentado por 34 participantes. O segundo, oferecido no segundo semestre deste mesmo ano, intitulado “A História da Arte como subsídio para o trabalho de Artes Visuais na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, teve 27 participantes concluintes. As informações coletadas não constam neste estudo, pois não se relacionam ao seu tema, mas apenas citamos os cursos para demonstrar que alguns professores assumiram a proposta de trabalho em parceria e permaneceram durante dois anos e meio, no processo de formação continuada, perfazendo um total de 168 horas de participação nos cursos propostos.

Quadro 26: Contribuições da base teórico-prática do curso para a prática educativa

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=21	%
Melhorou o desenvolvimento de todos os aspectos dos alunos: social, afetivo, respeito mútuo, cooperação, trabalho em grupo e respeito às regras.	03	14%
Valorizou mais os jogos e as brincadeiras e intensificou a sua utilização na escola, a partir do interesse das crianças e dos resultados alcançados no desenvolvimento social, e no respeito às regras estabelecidas.	06	28%
A fundamentação teórica gerou segurança e as novas atividades propostas e adequadas às crianças provocaram respostas de entusiasmo, interesse, atenção, concentração.	05	24%
Ficou mais preocupada e exigente na escolha de atividades. Procura observar se estão adequadas e se geram prazer nas crianças.	03	14%
Ampliou seus conhecimentos sobre jogos e procura trabalhar outros tipos de atividades lúdicas com os alunos.	02	10%
Houve mudanças e, mesmo sem tempo, acha uma maneira de aplicar as brincadeiras novas.	02	10%

Fonte: Ficha de avaliação do terceiro curso de extensão - Pesquisa de Doutorado - UNESP - Campus de Marília. José Milton de Lima.

Os professores expressaram que a utilização do jogo como recurso pedagógico promove transformações na prática, deixando-a mais significativa e atraente. As crianças ficam mais motivadas para as aprendizagens e o jogo contribui no desenvolvimento de várias competências humanas: a socialização, a cooperação, o respeito mútuo, a

consciência das regras e o respeito na sua aplicação, fatores que, quando não desenvolvidos, transformam-se em empecilhos, entraves para as aprendizagens, nas diferentes áreas. Seis professoras (28%), duas que atuavam no Ensino Fundamental e quatro na Educação Infantil, responderam que suas crianças apresentavam dificuldades em desenvolver propostas coletivas de trabalho e perceberam que o grupo reduziu essa dificuldade, quando passou a propor freqüentemente atividades lúdicas às crianças. Constataram, também, que o jogo é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da socialização, da descentração e da cooperação.

Uma professora revela, no seu depoimento, que as mudanças são lentas e causam, no início, um certo desconforto, porém conduzem o educador ao novo e mais qualitativo patamar.

“Em toda mudança, o primeiro impacto nos assusta e nos deixa inseguros, porém, são estágios necessários para que se atinja o equilíbrio no aspecto profissional. Assim a mudança, quanto ao meu trabalho, foi por demais significativa, pois comecei a me questionar constantemente, avaliando e aprimorando o meu trabalho. Aperfeiçoei a minha prática, buscando novos jogos e brincadeiras para propor às minhas crianças.” (Ficha de avaliação do curso)

Os subsídios teórico-práticos possibilitaram mudanças e geraram segurança aos educadores, que, com essa base, passaram a valorizar e adequar as atividades lúdicas, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos. O jogo foi tratado como atividade principal no período pré-escolar e importante nas séries iniciais do Ensino Fundamental, colaborando para que a criança amplie o conhecimento de si, da produção cultural e do mundo no qual está inserida. Os conhecimentos assimilados sobre a evolução do jogo e como este influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, nos seus diferentes estágios, foram decisivos para que ocorresse a confluência da periodização do desenvolvimento psíquico com a periodização pedagógica.

Os educadores, as escolas e os pais, ao negarem oportunidades às crianças de brincarem e jogarem, estão prescindindo de meio adequado e atrativo, muitas vezes, até mesmo reivindicado pelas crianças, que pode estreitar os vínculos entre os diferentes sujeitos do processo educacional, enraizar aprendizagens e desenvolver várias competências, que são essenciais para o sucesso do educando em todas as áreas.

Conforme destacamos, além das questões tradicionais que se referem aos aspectos gerais do curso, acima descritas, propusemos três outras, que objetivavam verificar a evolução dos participantes quanto ao domínio dos conceitos jogo e brincadeira, a clareza sobre a importância do jogo como recurso pedagógico e, considerando a participação na pesquisa-ação, quais as repercussões na prática educativa. Dos 21 participantes dessa última

etapa, tomamos para análise, nas questões 4 e 5, dezenove respostas apresentadas, pois dois participantes não responderam a elas. Na questão 06, mais três participantes não responderam, pois não estavam atuando como professores. As respostas dadas são apresentadas, primeiramente, na íntegra e, logo após, categorizadas e analisadas.

Questão 4: Defina o que é brincar e jogar?

4.1 – Brincar é uma atividade mais livre, sem regras, na sua grande maioria. Jogar é uma atividade que ao iniciar os jogadores estabelecem as regras. As duas atividades, no entanto, são lúdicas e os participantes vivenciam o respeito e a cooperação. O jogo e a brincadeira exploram várias áreas de conhecimento e são atividades consideradas como "principais" na Educação Infantil. A criança por intermédio do jogo e da brincadeira expressa sentimentos, emoções e busca conhecer, estabelecer relações e interpretar o mundo, desenvolvendo seu pensamento e sua socialização.

4.2 – Brincar ou jogar significa descontrair, sociabilizar, aprender, aceitar e entender, desenvolver o raciocínio e habilidades.

4.3 – É o meio que a criança utiliza para conhecer a realidade a sua volta, compreendendo-a e é por meio do lúdico que a criança vai expressar seus sentimentos em relação ao vivenciado e apreender as regras de maneira mais agradável.

4.4 – Brincar é mais livre, não possui muitas regras e pode ser modificado de acordo com o momento em que é realizado. No jogo, as regras são pré-estabelecidas pelo coordenador ou pelo próprio grupo e visa algum resultado.

4.5 – O jogo e a brincadeira são meios usados pelo adulto para estabelecer uma linguagem e uma comunicação mais estreita com as crianças, estimulá-las a aprender e a se desenvolver de forma lúdica.

4.6 – Brincar: criar, imaginar, fantasiar fazer com prazer, estar com quem se gosta e onde se gosta. Jogar: aprender com a cultura e com a geração precedente, trabalhar regras e movimentos ritmos, sem deixar, todavia, de imaginar e fantasiar.

4.7 – Brincar é vivenciar o lúdico, deixar toda a imaginação livre, é fazer sem ter medo de errar, pois sabe que poderá repetir, experimentar sem críticas ou pressão. No jogo, a criança demonstra que conhece regras e respeita os limites e com isso ela sabe até onde pode chegar.

4.8 – Conhecer o mundo de forma prazerosa, significativa e ativa.

4.9 – Brincar ou jogar é oferecer à criança oportunidade de desenvolvimento da capacidade de criar, imaginar, memorizar e de ser livre. A criança também aprende brincando e jogando.

4.10 – O brincar e o jogar para a criança é um meio de conhecimento da realidade que gira a sua volta, fazer a leitura e interpretar o seu mundo.

4.11 – Uma definição entre tantas possíveis, é que o brincar para a criança é um meio de expressão das emoções, dos sentimentos, das percepções que tem de sua realidade através da capacidade simbólica. O jogo é uma atividade que envolve de forma lúdica regras de convivência.

4.12 – O brincar é uma forma pela qual a criança atua sobre sua própria realidade. A criança, quando brinca, constrói o seu conhecimento, desenvolve plenamente todos os aspectos: físico, psíquico e emocional.

4.13 – As brincadeiras e jogos são recursos que os professores utilizam para desenvolver nas crianças novos significados, conhecimentos, noções de espaço e espontaneidade. O brincar é uma linguagem muito rica que faz parte do mundo das crianças e da sua interação com o meio, promovendo a socialização. A brincadeira e o jogo são atividades importantes que possibilitam às crianças novas possibilidades de aprendizado do mundo. O jogar é uma atividade que requer algumas regras, noções de vida em grupo e em sociedade.

4.14 – Brincar é uma forma de expressão espontânea da criança com diversos tipos de ação, construindo relações com o mundo que a circunda. Brincar é fundamental, pois nessas atividades a criança utiliza a imaginação, a representação, o agir com o corpo. O jogo exige algumas regras que podem estar de acordo com a faixa etária de cada grupo.

4.15 – Brincar é realizar uma atividade lúdica, é uma forma de expressão. Jogar é um brincar diferente, mais complicado, pois exige regras, isto não quer dizer que o jogo não seja também uma atividade lúdica.

4.16 – No jogo e na brincadeira, a criança explora ludicamente o tempo, o espaço, as coisas, os objetos e, principalmente, os sentimentos e as emoções e integra os conteúdos internos e externos.

4.17 – É desenvolver na criança as múltiplas inteligências, é participar da realidade, do dia a dia da criança, propiciando situações prazerosas de aprendizagem.

4.18 – O brincar e o jogar para a criança são um meio de se buscar novos conhecimentos da cultura e do seu cotidiano, desenvolver habilidades ainda desconhecidas e viver mais intensamente as que dão prazer.

4.19 – O brincar é uma forma de se expressar, onde a criança tem a oportunidade de manifestar a maneira pela qual ele entende o mundo em que vive, de representar e expressar todo o seu conhecimento social e cultural. O jogo é, então, um recurso pedagógico para desenvolver na criança diferentes habilidades, considerado assim como uma forma de linguagem, um recurso pedagógico.

Quando iniciamos a pesquisa, os professores revelaram que trabalhavam com jogos e brincadeiras, mas não tinham clareza quanto, principalmente, à conceituação, à importância e que tipos de jogos propor para os seus alunos, no contexto educacional. Os depoimentos confirmam a significativa evolução do grupo e demonstram que o jogo não é

concebido como atividade de cunho natural, biológico, mas sim como elemento da cultura, fruto da aprendizagem social, uma forma de linguagem, de expressão, de conhecimento e desenvolvimento. Elaboramos, no quadro seguinte, uma classificação para observar a frequência das respostas e os aspectos que os participantes consideraram mais importantes para caracterizar o jogo.

Quadro 27: Categorização das conceituações de jogo e brincadeira dadas pelos participantes

Conceituação.	Nº de respostas	Frequência
Meio de conhecimento (4.1, 4.5, 4.6, 4.12, 4.13, 4.19, 4.2, 4.9, 4.14).	09 itens	48%
Linguagem, forma de expressão e de comunicação (4.1, 4.3, 4.5, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.19).	08 itens	42%
Meio de desenvolvimento (cognição, habilidades, socialização) (4.1, 4.6, 4.12, 4.17, 4.18, 4.19).	06 itens	32%
Atividade livre (4.1, 4.7, 4.8, 4.9, 4.13, 4.14.).	06 itens	32 %
Socialização (4.1, 4.2, 4.5, 4.6).	04 itens	21%
Prazer (4.3, 4.6, 4.8, 4.17).	04 itens	21%
Criação, experimentação, representação e imaginação (4.6, 4.9, 4.14, 4.16).	04 itens	21%
Aprendizagem das regras e vivência de valores (4.1, 4.2, 4.6, 4.11).	04 itens	21%
Significativa preocupação dos participantes em diferenciar a brincadeira do jogo, (4.1, 4.4, 4.13, 4.14, 4.15).	05 itens	26%

Fonte: Ficha de avaliação do terceiro curso de extensão. - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

O jogo e a brincadeira são apontados como recursos empregados pela criança, em 48% das respostas, para conhecer a realidade que a circunda, ampliar a bagagem cultural e os conhecimentos sobre os objetos e o mundo. Em 32% das respostas, constatamos a visão de jogo como um meio para o desenvolvimento das diferentes capacidades e competências da criança: sociais, motoras, psíquicas, morais e emocionais. A concepção do jogo e da brincadeira como formas de expressão consta em 32% das respostas. Destacam que o jogo é uma forma manifestação, a criança nas atividades lúdicas revela seus sentimentos, suas emoções, seus valores, seus conhecimentos do mundo, dos objetos e das pessoas. O adulto, ao compreender o jogo como forma de linguagem, pode também transformá-lo num recurso privilegiado para estreitar os vínculos e relações sociais baseados na cooperação, na troca de pontos de vista e no respeito mútuo. Isso, porém, não significa que as atividades lúdicas são situações livres de conflitos e sempre harmoniosas. Muito pelo contrário, as brincadeiras e os jogos são situações complexas e conflituosas, nas quais as crianças

efetivamente podem ser autênticas, atuar de maneira ativa e significativa, revelando e partilhando com as outras crianças dos seus valores, costumes, crenças e concepções diversas. Um tempo grande da brincadeira e do jogo deve ser usado para busca de consenso, acordo e superação de conflitos. Esses momentos não podem ser tratados como perda de tempo, mas como espaço rico e fértil para o desenvolvimento social, afetivo, moral e cognitivo. Depoimento de uma participante revelou que situações aparentemente insustentáveis foram superadas, a partir da utilização da brincadeira como forma de linguagem. Professora e alunos passaram a se entender, cantando, brincando, representando, passeando, depois que outras formas de comunicação foram introduzidas.

Em 06 itens, 32% das respostas, observamos a insistência dos professores na caracterização da atividade lúdica como livre, isto é, sem ser uma imposição ou uma obrigação. A liberdade é um dos fatores básicos que distingue a atividade lúdica do trabalho escolar, aspecto este que não transforma a brincadeira e o jogo num espaço sem lei e sem limite. A criança deve ser livre para optar ou não em participar da atividade lúdica; ao fazer parte do grupo, sua liberdade é limitada pelo processo, pelo produto, pelos meios, pelo espaço físico, pelos objetos e pelas exigências das relações sociais. A criança, no entanto, não pode ser obrigada a se sujeitar a essa situação, a opção é pessoal e subjetiva.

O prazer é um outro traço destacado em 26% das respostas; a criança, quando participa das atividades lúdicas, está em busca das seguintes recompensas: divertimento, alegria, fascinação, sensação de ser capaz, de pertencer e participar de uma experiência humana coletiva. Valorizar, ensinar e incentivar o jogo significa prover a criança de um recurso, de uma atividade que ela pode, a qualquer momento, requerer, para lhe proporcionar experiências significativas e humanas.

A atividade lúdica é justificada em 04 itens, 21% das respostas, como um espaço propício e adequado para o exercício da imaginação e da capacidade simbólica. A criança, ao brincar, não se transforma apenas num reproduzidor de situações vivenciadas, mas, a partir das informações incorporadas, pode criar situações novas e inusitadas. As situações lúdicas são espaços privilegiados de experimentação, em que a criança realiza as suas atividades sem medo de errar ou de ser repreendida. Os erros e acertos são resultantes das tentativas, das repetições; os alcances de objetivos são estímulos para novas conquistas e realizações. Essa é uma outra característica presente na atividade lúdica, que contribui para a superação da falsa dicotomia entre o jogar e o trabalho escolar, pois, quanto mais a criança cria, experimenta e se apropria de informações significativas, mais elementos ela tem para enriquecer os temas e os conteúdos dos seus jogos e brincadeira. Podemos afirmar, e vários

depoimentos de participantes da pesquisa comprovam, que quanto mais o professor estreita os laços entre o jogo e o trabalho escolar, respeitando as especificidades das duas atividades, avanços qualitativos são alcançados na aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos.

Um outro fator muito destacado, na questão 04, é a contribuição do jogo no desenvolvimento social e moral da criança. Os participantes, em 04 itens, 21% das respostas, enfatizam o jogo como espaço privilegiado de vivência e aprendizagem da regra. A escola vem cometendo um grave equívoco, ao reduzir e até mesmo abolir as atividades lúdicas das primeiras séries do Ensino Fundamental, pois, nesse período, como demonstra o estudo de Piaget (1977, Cf. anexo 1a, p. 231), para que a criança tome consciência da regra e assuma o seu valor decisório e coletivo, precisam ser intensificados os espaços de vivência e de prática de regras. O jogo, no nosso ponto de vista, é o espaço mais fértil e adequado para o desenvolvimento da prática e da consciência da regra, pois as crianças vivenciam tais situações como atividades e com alta carga de envolvimento emocional, sendo obrigadas a gerenciar conflitos, valores, atitudes, trocar pontos de vista, para alcançar consensos e conseguir partilhar dessa experiência com outras crianças.

Não é, portanto, sem razão, o lamento da maioria dos professores, de que suas crianças não têm limites, não cumprem suas obrigações sociais, não sabem trabalhar em grupo ou se sujeitarem às regras estabelecidas. Outros fatores interferem nesse processo, o jogo não é uma panacéia, mas os relatos de participantes da pesquisa retratam que houve uma evolução significativa dos alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, nesse aspecto, ao aumentarem os espaços de vivências lúdicas.

Ressaltamos, por último, uma preocupação dos participantes em distinguir jogo e brincadeira, aspecto que foi bastante realçado na primeira etapa da pesquisa e é relevante para a compreensão da evolução da atividade lúdica. A brincadeira evolui, segundo Vygotsky (1991), de uma situação de imaginação explícita e regras implícitas, para uma situação de regras claras e imaginação implícita. Segundo Lima (1995) e Ramos (apud BROUGÈRE, 1998, p. 9), a Língua Portuguesa permite essa distinção e a compreensão desses dois componentes básicos, a imaginação e a regra, permite que o educador valorize e saiba adequar as atividades às suas turmas ou classes. O exemplo da atividade do “Cachorro do Nicolau”, aplicada pela professora junto a alunos de idades diferenciadas, demonstra que, na fase inicial da Educação Infantil, predominam nas atividades lúdicas a imaginação, a ficção, o faz de conta, que acabam superados, progressivamente, pela regra e o resultado, considerando o desenvolvimento das múltiplas competências das crianças (Cf. Exemplo 3, p. 210).

Questão 5: Importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança, no contexto educacional.

5.1 – *É importante porque é uma forma de interpretação das situações humanas que a criança vivencia e contribui para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da auto-estima e do raciocínio. Nas atividades lúdicas a criança vivencia o respeito e a cooperação e expressa seus sentimentos e emoções.*

5.2 – *É importante para o desenvolvimento da criatividade, da expressão corporal, da socialização e da superação da inibição.*

5.3 – *O lúdico na Educação Infantil, propicia à criança o contato com as regras, com o conhecimento formal, porém de forma mais suave. A brincadeira vai ajuda-la a perceber melhor o mundo que a rodeia.*

5.4 – *Ajuda a desenvolver toda a habilidade física, mental, afetiva, pois as atividades lúdicas exigem várias habilidades do educando e estas geram outras.*

5.5 – *Por meio das atividades lúdicas, elas se expressam de forma mais livre, elas criam e aprendem a se respeitar.*

5.6 – *O que percebi durante este tempo é que o jogo e a brincadeira melhoram o desenvolvimento em todas as áreas e isto é muito importante. Nas crianças mais participativas a agilidade do raciocínio é percebida claramente, e naquelas que participam menos o desenvolvimento se dá de forma mais lenta. Acredito na importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança e pretendo seguir sempre esse caminho.*

5.7 – *O lúdico é necessário para o desenvolvimento da criança, pois se aprende brincando e sem medo de errar. Percebi que, no dia a dia da minha escola, muitas professoras não gostam de brincar, acho que porque não sabem da importância dessa atividade para a formação da criança.*

5.8 – *O lúdico contribui no desenvolvimento de vários aspectos, sobretudo no desenvolvimento interpessoal.*

5.9 – *As atividades lúdicas no contexto educacional são muito importantes. Como nesse ano tive a oportunidade de trabalhar com a 1ª série, pude trabalhar bastante com essas atividades e principalmente, as atividades rítmicas que considero fundamentais para o desenvolvimento, principalmente, da linguagem oral, parte fundamental da alfabetização.*

5.10 – *Os jogos e as brincadeiras são meios para a construção do conhecimento. As crianças participam nessas atividades de forma prazerosa e podemos trabalhar a interdisciplinaridade. Os jogos e as brincadeiras são de suma importância para o desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo da criança e contribuem para a formação do sentimento e da atitude de cooperação e respeito mútuo.*

5.11 – *Através das atividades lúdicas as crianças constroem sua realidade, desenvolve a sensibilidade, criatividade, espontaneidade, sua capacidade de se posicionar no seu contexto. As atividades lúdicas podem integrar diferentes áreas e eixos temáticos.*

5.12 – *A atividade lúdica é de extrema importância para a criança, pois a partir da brincadeira, ela pode expressar todos os seus sentimentos, torna-se capaz de se inteirar com o mundo exterior.*

5.13 – *A educação escolar deve dar mais importância às atividades lúdicas, pois, a partir delas, penetramos no mundo da criança, ensinamos novos conhecimentos e novas possibilidades de construir sentidos, significados e representações. Não se brinca apenas por brincar, pois na brincadeira, mesmo espontânea, a criança está desenvolvendo noções essenciais para sua formação humana social: criatividade, autonomia.*

5.14 – *Estimular o lúdico é necessário, pois através dele a criança se constrói internamente, ou seja, a criança expressa a sua imaginação, experimenta diversos tipos de vivência.*

5.15 – *É a atividade principal da vida da criança; por meio da atividade lúdica a criança aprende a se expressar e a interagir com o mundo, estabelecendo assim relações com o grupo e garantindo um amplo desenvolvimento.*

5.16 – *Essa importância é primordial, o brincar enriquece a aprendizagem, pois oferece condições para a criança interagir com a realidade. Torna-se uma motivação para a criança gostar de aprender e propiciar o desenvolvimento das suas aptidões, habilidades e competências. As atividades lúdicas são essenciais na formação dos sentimentos, das emoções e das atitudes.*

5.17 – *Atividades lúdicas promovem o desenvolvimento da socialização, do conhecimento de si e do outro.*

5.18 – *É fundamental se pensamos na criança como um todo, por meio do lúdico ela desenvolverá as suas diferentes competências. A criança quando brinca estrutura aprendizagens de diversas áreas: da Matemática, do Português e também das outras disciplinas. A criança interage com o ambiente e assimila o mundo com muito mais facilidade.*

5.19 – *Possibilita um aprendizado de forma prazerosa, brincando a criança aprende e desenvolve suas habilidades, amplia seus conhecimentos sociais e culturais. O aprendizado torna-se mais atraente e significativo porque é vivenciado.*

No Quadro 28, os apontamentos expressos na questão 5 foram sintetizados e categorizados. Conforme expusemos no Quadro 3: “Expectativas dos participantes dos cursos de extensão”, os professores que iniciaram a pesquisa também não tinham clareza sobre a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento da criança, fator que poderia se configurar na caracterização de mais uma tendência pedagógica no contexto educacional, além daquelas propostas e analisadas no Documento “Brincar” e que poderia ser denominada de “prática de jogos sem sustentação teórica”. Essa categoria seria constituída pelos professores que acreditam e investem nas atividades lúdicas, porém não conseguem justificar a sua importância. Os professores participantes da pesquisa, nos encontros iniciais, ao

apresentarem as expectativas, relataram que acreditavam, até mesmo utilizavam o jogo e a brincadeira como recurso pedagógico, contudo, quando eram questionados, não sabiam como justificá-los. No Quadro 28, os professores demonstram que os cursos foram fundamentais para a evolução e esclarecimento sobre as influências que as atividades lúdicas exercem na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Quadro 28: Categorização das respostas sobre a importância da atividade lúdica com recurso pedagógico

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=19	%
Meio para o desenvolvimento do pensamento, personalidade, linguagem, auto-estima, raciocínio, moralidade, criatividade, socialização, motricidade, afetividade, cognição, sensibilidade, espontaneidade e autonomia. (5.1, 5.2, 5.4, 5.6, 5.9, 5.10, 5.11, 5.13, 5.14, 5.16, 5.17, 5.18, 5.19).	13	68%
Espaço de aprendizagem, conhecimento, criação, assimilação mais livre, suave e prazeroso. Promove o conhecimento de si, do outro, do mundo e das produções sociais e culturais. (5.1, 5.3, 5.5, 5.10, 5.11, 5.12, 5.14, 5.15, 5.16, 5.17, 5.18 e 5.19).	13	68%
Expressão e representação de vivências humanas, sentimentos, emoções, capacidade simbólica e imaginação. (5.1, 5.12, 5.13, 5.14, 5.15 e 5.16).	06	32%
Vivência de regras e valores: respeito, cooperação, interação, convivência social. (5.1, 5.5, 5.10, 5.14 e 5.16).	05	26%

Fonte: Ficha de avaliação do terceiro curso de extensão - Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Podemos perceber, a partir da análise das respostas, a convicção dos participantes sobre a importância básica do jogo e da brincadeira, no desenvolvimento das múltiplas competências das crianças. Em 13 itens, isto é, em 68% das respostas, os professores mencionam a contribuição da brincadeira e do jogo para o desenvolvimento das capacidades infantis: cognição, socialização, afetividade, moralidade, motricidade, criatividade, sensibilidade, autonomia. As atividades lúdicas tornam-se um espaço privilegiado e um recurso pedagógico necessário, no contexto educacional, quando constatamos essa influência tão ampla e significativa no desenvolvimento humano da criança. Aparece também, em igual quantidade de respostas, a concepção da atividade lúdica como um meio de aprendizagem e conhecimento mais livre, prazeroso e sem pressão. Em 68% dos itens, há referência à brincadeira e aos jogos como instrumentos utilizados pela criança para a ampliação do conhecimento de si mesmo, dos outros, do mundo e das diversas produções

sociais e culturais. Em 32% das respostas, os professores retrataram o jogo e a brincadeira como forma de expressão. Nas atividades lúdicas, as crianças revelam seus conhecimentos, sentimentos, emoções, valores; compete, entretanto, ao professor, adquirir habilidades de leitura para poder decifrar as informações exibidas. Ao conhecer melhor a criança, o educador pode propiciar-lhe condições e oportunidades mais adequadas e significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Num conjunto constituído de 5 itens, 26% dos participantes interpretam a atividade lúdica como espaço de vivência de valores e atitudes. Destacam que o espaço lúdico não é neutro nem natural: neste, a criança lida, incorpora, rechaça aspectos éticos, morais e sociais que assimila por meio de diversos canais de informações e vivências. Em síntese, podemos concluir, a partir da análise das respostas, que o jogo e a brincadeira são concebidos como recursos pedagógicos privilegiados, que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem, tornam-se um espaço de expressão e vivência, com repercussões significativas na formação humana da criança. Por serem elementos da cultura, jogos e brincadeiras não prescindem da aprendizagem social, mas torna-se necessária e, talvez, decisiva a influência da escola e do professor, na ampliação da bagagem cultural lúdica da criança. Para algumas crianças, a escola se transformou no único espaço de convivência social mais ampla, privilegiado, portanto, para que elas possam exercitar e desenvolver as suas competências sociais e internalizar valores, conhecimentos e atitudes.

Alguns participantes alegaram, ao apresentarem suas justificativas sobre o interesse em participar da pesquisa (Quadro 03), que estavam em busca de um espaço de formação coletiva, no qual pudessem ampliar seus conhecimentos e trocar informações com outros profissionais da educação. Os cursos de extensão transformaram-se num lugar de intensa vivência social e promoveram avanços na formação dos profissionais envolvidos. Todos os participantes, sem exceção, ressaltaram que essa possibilidade foi essencial para o aprimoramento das suas práticas educativas e consideraram a metodologia, que conciliou o trabalho com o jogo, como “ideal” para as aprendizagens sobre o tema, porque tornou o espaço de formação mais rico, dinâmico, interessante e cativante. Foi possível, por conseguinte, dentro de um contexto formação continuada de profissionais de educação, conciliar o jogo e o trabalho escolar numa perspectiva complementar e com ganhos recíprocos.



Questão 6: Quais foram os avanços na qualidade da prática educativa, considerando a sua participação na proposta de pesquisa-ação sobre o jogo como recurso pedagógico?

6.1 – *A minha prática mudou em vários aspectos. Os jogos e brincadeiras fazem parte da minha prática pedagógica, quase que cotidianamente. Hoje, eu trabalho de forma intencional, pois sei o que estou atingindo ao realizar as brincadeiras. Descobri que as crianças também aprendem e se desenvolvem de forma descontraída, alegre e divertida.*

6.2 – *Comparando a minha prática educativa anterior com a atual, posso dizer que ocorreram mudanças e melhorou a qualidade do meu trabalho pedagógico, pois compreendi e aprendi a realizar novos jogos, brincadeiras e atividades rítmicas com os meus alunos.*

6.3 – *Eu achava que o brincar era um momento que utilizávamos para ocupar o tempo da criança na sala de aula, principalmente, daqueles alunos que acabam logo as atividades propostas. A brincadeira serviria para relaxar e distrair a criança; hoje, vejo que a atividade lúdica é um momento de expressão onde posso conhecer, avaliar os meus alunos e encontrar pistas para propor novas atividades.*

6.4 – *Eu já acreditava na importância do jogo e agora estou ainda mais convencida e esclarecida sobre a sua importância para a formação da criança. Utilizo o lúdico estando ele relacionado ou não ao trabalho com as outras áreas na minha escola. Destino sempre um tempo para que os meus alunos possam vivenciar este tipo de atividade e, ao observá-los, fico me perguntando a causa da resistência das outras professoras em não oferecer mais este conteúdo para alcançar as suas metas com educadoras. As crianças adoram esse tipo de atividade e estão sempre reivindicando um tempo para jogarem e brincarem, quando não cedemos, elas reagem, muitas vezes, de forma “indisciplinada” e nós não conseguimos fazer a leitura dessas atitudes de protesto contra o excesso de imobilidade e monotonia.*

6.5 – *Comparando a minha prática educativa atual (1999) com a realizada antes (1998), pois estou na rede há apenas dois anos, posso dizer que, neste pequeno espaço de tempo, as diferenças são grandes, houve um avanço na qualidade do meu trabalho pedagógico e o que indica isso são as variadas e significativas atividades que sei proporcionar às minhas crianças. Mesmo atuando com um grande número de crianças, sinto-me segura naquilo que apresento como atividades pedagógicas.*

6.6 – *Ajudou demais, na minha situação atual de estagiária, pois todas as brincadeiras e jogos que eu aprendi nos cursos, eu consegui desenvolver. As atividades lúdicas foram de grande importância, pois chamavam a atenção, despertavam os interesses, agradavam a todos e ajudavam a manter a ordem na turma. As professoras titulares, ao perceberem como as brincadeiras interessavam às crianças, acabavam aprendendo e desenvolviam com suas turmas.*

6.7 – *A minha relação com os alunos melhorou muito com as brincadeiras e, sem dúvida, este foi o grande salto para o desenvolvimento qualitativo do meu trabalho. Mudei a minha forma de pensar, pois sempre achava que estava perdendo tempo quando aplicava uma brincadeira.*

6.8 - Houve melhoria na qualidade do meu trabalho, porque antes eu encontrava um pouco de dificuldade em utilizar ou criar algum tipo de brincadeira ou jogo. Diante dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nos cursos, usei e consegui adequar jogos e brincadeiras para minha sala de aula, à faixa etária dos meus alunos. Ao proporcionar o lúdico, percebi a satisfação e a participação de todos.

6.9 - Infelizmente não estou atuando diretamente com as crianças, mas tudo que aprendi aqui aprimorou os meus conhecimentos. Sempre que há oportunidades troco informações com as professoras das escolas e com outras amigas que atuam na área da Educação Infantil.

6.10 - Antes de participar dos cursos, eu já gostava e sempre brincava muito com meus alunos. No momento, estou exercendo uma outra função na escola, porém, quando eu voltar a ministrar aulas, estarei muito mais segura, pois tenho mais clareza sobre a importância dos jogos e brincadeiras e conheci muitas outras atividades interessantes.

6.11 - Ocorreram avanços, pois a base teórica e a interação com o grupo fizeram-me repensar a minha prática, ampliou o meu conhecimento sobre novas atividades e aprendi a entender e respeitar o desempenho dos alunos. Os cursos me incentivaram a ser mais curiosa e crítica, ou seja, procurar sempre oferecer aos meus alunos variados aspectos da cultura que se transformaram em jogos, tanto do nosso contexto, como de outros países e períodos históricos.

6.12 - Ao fazer o curso, reafirmei e reforcei a visão que tinha da importância de se oferecer atividades diversificadas para os alunos, pois cada um pode se destacar em determinada área e isso evita de serem rotulados como incompetentes, carentes, "burros" em algumas áreas tratadas como mais importantes.

6.13 - A mudança mais significativa é que me sinto mais capaz, mais competente, mais segura como profissional da educação. Ainda preciso de mais conhecimentos, sinto isso também, porém proporciono atividades para minhas crianças sabendo o porquê, o que estou alcançando com tais propostas. Na minha prática, o que mais tem retratado isso, é a mudança no comportamento da minha turma, eles não bagunçam mais, antes eu tinha dificuldades nesse sentido (devido ao número de crianças), agora até sinto uma certa facilidade para lidar com eles; aliás, pensando nisso, eu não fiz nada de extraordinário para que isso ocorresse, essa é a mudança! As crianças conversam mais comigo, confiam mais em mim, às vezes chego a sentir que eles me tratam (pré III) de igual para igual.

6.14 - Houve uma grande e acentuada mudança no meu trabalho pedagógico. Utilizei os jogos e brincadeiras no meu dia a dia e tornei o meu trabalho mais competente e gratificante. Na avaliação do meu trabalho, notei mudanças no comportamento dos alunos, interesse nas atividades e frequência quase máxima durante o ano todo.

6.15 - Eu estava fora da sala de aula faz algum tempo e o meu retorno coincidiu com o período de início do curso. Foram duas experiências novas e significativas. Nunca havia trabalhado com 4ª série e imaginava que a brincadeira se prendesse mais à pré-escola; com o curso essa visão mudou e eu levei as brincadeiras para dentro da minha sala de aula, até os próprios alunos ficaram surpresos, pois nunca nenhum professor tinha

proporcionado tais atividades para eles. A convivência tornou-se muito melhor e o trabalho em sala de aula começou a render mais, de maneira agradável.

6.16 - Os alunos demonstraram bastante interesse em participar das atividades, a interação e a socialização acontece de forma agradável e todos nós nos divertimos e aprendemos muito.

Quadro 29: A contribuição do jogo no aprimoramento da prática educativa

Respostas dos Professores Participantes	Professores N=16	%
Promoveu avanços no comportamento das crianças, motivou a frequência à escola e aprimorou as relações interpessoais. (Itens: 6.1, 6.6, 6.8, 6.13, 6.14, 6.15, 6.16)	07	44%
Mudança na concepção das professoras sobre a importância das atividades lúdicas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, fator que gerou mais segurança e realização na atuação docente e, conseqüentemente, aprimorou a qualidade do trabalho pedagógico. (6.1, 6.2, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8, 6.9, 6.10, 6.11, 6.13, 6.14, 6.12).	13	81%
A importância do jogo como linguagem e meio de desenvolvimento, não apenas na Educação Infantil, mas nas outras modalidades de ensino. (6.3, 6.7, 6.11, 6.15, 6.16)	05	31%

Fonte: Ficha de avaliação do terceiro curso de extensão- Pesquisa de Doutorado – UNESP – Campus de Marília. José Milton de Lima.

Segundo os professores, a participação na pesquisa gerou três categorias de mudanças. A consciência e a competência na utilização de atividades lúdicas no contexto educacional influenciaram, para 44% dos professores, na qualidade do comportamento das crianças, as quais demonstraram que podem aprender e se desenvolver de forma alegre e divertida; ficaram mais motivadas, interessadas, satisfeitas e participativas. Todos esses fatores contribuíram para o aprimoramento do trabalho pedagógico, pois passaram a “bagunçar” menos e melhoraram a frequência, a convivência, a relação de amizade, confiança e respeito com a professora.

Em 68% dos itens, os participantes destacaram que ocorreram transformações substanciais na prática pedagógica. O processo de formação continuada aprimorou os conhecimentos teóricos e práticos sobre jogos e brincadeiras, sugerindo atividades novas, variadas e significativas, sem dúvida um fator essencial para que pudessem iniciar ou intensificar a utilização do lúdico, como recurso pedagógico; as atividades lúdicas foram utilizadas estando relacionadas ou não aos conteúdos trabalhados na sala de aula. Os

professores aprenderam a avaliar, adequar e respeitar o desempenho de alunos de uma determinada faixa etária, nas situações lúdicas. Na prática pedagógica, mudaram a concepção de que apenas os conhecimentos lingüísticos ou lógico-matemáticos são importantes para a formação dos alunos e perceberam o valor das atividades lúdicas. Esse avanço cooperou sobremaneira no desenvolvimento da auto-estima dos alunos e aperfeiçoou as relações interpessoais. O conhecimento adquirido nessa área foi fundamental para tornar as professoras mais competentes, seguras, curiosas e críticas. Puderam compartilhar as novas aprendizagens com as outras professoras e esse conjunto de elementos contribuiu para que se sentissem mais realizadas, profissionalmente. Verificamos que o processo de formação continuada permitiu que 31% dos participantes entendessem que o jogo não é perda de tempo ou uma atividade para suprir lacunas, na grade curricular. A sua importância na formação da criança não se restringe à Educação Infantil, mas continua sendo importante em toda a trajetória escolar. Enfim, a atividade lúdica é uma linguagem prazerosa e divertida que proporciona o estreitamento dos laços, aprendizagens coletivas e uma comunicação mais efetiva entre os sujeitos do processo educacional.

Com esse terceiro curso de extensão, encerramos o processo de formação continuada da pesquisa, a qual se transformou, na investigação, em um espaço rico e fértil para estudo, reflexão e vivência do jogo como recurso pedagógico.

A insistência e a perseverança do coordenador e dos professores participantes foram fundamentais para o alcance dos objetivos almejados. Os professores que não interromperam a sua participação e os novos integrantes, que se comprometeram com a investigação, tornaram-se os principais interlocutores, determinaram os elementos essenciais que deveriam ser preservados, superados e aperfeiçoados.

Avaliamos que, apesar de o processo ter sido bastante produtivo, foi preciso superar situações adversas e de empecilhos, para o alcance dos objetivos. Um primeiro dificultador refere-se às formas de registros das situações estudadas, pois tivemos que aprimorá-las, no decorrer do processo. A situação, no entanto, só alcançou um nível satisfatório, quando os professores se convenceram da importância dos registros, no terceiro curso de extensão. Caso tivéssemos alcançado, no início, maior qualidade nas formas de registro, teríamos conseguido informações mais significativas e mais ricas para análise. A opção metodológica adotada, porém, tem essa característica: o pesquisador não parte com todos os elementos de controle, acompanhamento e de análise previamente estabelecidos, mas estes são construídos, no decorrer do processo, gerando, muitas vezes, dúvidas e incertezas se

as opções feitas são as mais adequadas e se os dados coletados são realmente os mais relevantes.

Outro fator bastante complicado, característico da metodologia escolhida, relaciona-se à necessidade de a pesquisa retratar um tipo coerente de relação entre teoria e prática. Tal aspecto se mostrou ainda mais complexo, na escolha da forma de elaboração do relatório final, porque diferentes opções poderiam ter sido adotadas. Na pesquisa, tratamos teoria e prática como unidades que têm identidades próprias, porém se relacionam de forma dialética.

A alteração dos participantes, que se deu na sequência dos cursos de extensão, foi outro aspecto que poderia, num primeiro momento, ser visto como prejudicial para a validação dos resultados. Em cada curso, a presença de novos integrantes exigiu do grupo paciência e a retomada de subsídios teórico-práticos já estudados, vivenciados e analisados. A incorporação de valores voltados para a cooperação e para o compromisso de formação coletiva, todavia, possibilitou a inclusão dos novos participantes e não provocou alterações substanciais na investigação. Esse aspecto, por outro lado, favoreceu e impulsionou a seleção de apontamentos que alicerçaram a discussão sobre o tema e que passaram a ser considerados como essenciais, para o alcance das finalidades da investigação.

Na sequência, destacaremos, nas Considerações Finais, indicativos que foram considerados essenciais para a superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender e que servem de subsídios para a utilização do jogo como recurso pedagógico privilegiado, em especial, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualidade que não seja meio para a felicidade é como panela importada que faz angustiar. É melhor parar de importar panelas. É preciso desenvolver, antes, a capacidade de sentir prazer. Mas, para isso, as escolas teriam de ser diferentes, as cabeças dos pais teriam de ser diferentes: menos saber e mais sabor, como nos aconselharam Barthes e Borges ao final de suas vidas. Mas, como Hegel observou, as pessoas ficam sábias sempre quando já é tarde demais... (ALVES, 2000, p. 135)

O presente trabalho buscou nos estudos de diferentes autores, entre outros, Brougère (1998), Callois (1990), Huizinga (1990), Elkonin (1998), Piaget (1971, 1977) e Vygotsky (1991, 1988), subsídios teórico-práticos para investigar e compreender limites e possibilidades do jogo como recurso pedagógico. Elegeu como principal objetivo demonstrar que é falsa a dicotomia entre o jogar e o aprender, instalada nas instituições educacionais. A investigação foi norteadada pela metodologia de pesquisa-ação e contou com a participação de professores, na sua maioria, da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, que fizeram parte do processo de formação continuada, voltado para o estudo, reflexão e emprego do jogo como recurso pedagógico.

Os professores participantes, inicialmente, revelaram que os cursos de formação profissional para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino não os haviam preparado adequadamente para utilização do jogo, no contexto educacional, porém, estavam em busca de subsídios teórico-práticos que justificassem e alicerçassem a incorporação desse tipo de atividade, nas suas práticas educativas. Esse interesse inicial pelo tema e as necessidades suscitadas pelos professores, no decorrer da pesquisa, revelaram que é muito difícil a apropriação do jogo como recurso pedagógico, sem uma base teórico-prática consistente, que lhe dê sustentação.

A investigação, esteada no aprofundamento teórico, nas reflexões e nas experiências vivenciadas nas práticas educativas dos participantes, destaca algumas conclusões que podem favorecer o emprego do jogo como meio de aprendizagem e desenvolvimento nas instituições educacionais.

A primeira conclusão relaciona-se à necessidade de os cursos de formação inicial de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental contemplarem, nos seus currículos, disciplinas que subsidiem a utilização do jogo como recurso pedagógico, pois a ausência de conhecimentos, dessa natureza, dificulta ao professor a percepção desse tipo de atividade, como meio privilegiado para o alcance das suas finalidades

educativas. Os depoimentos dos professores, na pesquisa, permitiram observar que a sustentação teórico-prática alcançada no processo de formação continuada elucidou e esclareceu aspectos sobre a gênese, concepção, finalidades, evolução e tipos de jogos. Tais conhecimentos propiciaram segurança e foram determinantes para que os participantes compreendessem a necessidade das suas interferências e intensificassem o emprego do jogo, no contexto educacional. Perceberam, também, que a utilização do jogo como recurso pedagógico colaborou para que ocorressem avanços na qualidade da sua prática educativa, contudo, não se pode inferir que a presença das atividades lúdicas resolveu ou superou os complexos problemas existentes no contexto educacional: tal pretensão seria descabida, uma vez que apenas é possível afirmar que, quando os jogos são valorizados e adequadamente utilizados, eles podem colaborar – juntamente com outras atividades – para que as instituições educacionais atinjam as suas finalidades, em especial, a humanização da criança.

A segunda conclusão refere-se à exigência de o professor compreender o que é jogo, mesmo sabendo que uma definição tem um caráter provisório. Esse domínio, entretanto, é primordial para a incorporação desta atividade no contexto educacional. A base teórica da investigação revela que a natureza do jogo não é instintiva ou biológica. A sua origem e evolução não se processam pela maturação ou pelo desabrochar de instintos que estão latentes na carga hereditária, mas relacionam-se às transformações nas condições de vida e de existência dos adultos e das crianças, decorrentes do processo histórico.

O jogo é elemento da cultura, e sua existência depende da aprendizagem e da transmissão social. As relações interpessoais e as interferências educacionais são indispensáveis para a divulgação, socialização, aprendizagem, preservação e criação de jogos e brincadeiras. Nessa perspectiva, levando em conta a vida e a existência humana no contexto atual, que se caracterizam pela intensificação do processo de privatização das relações sociais, pelo crescente isolamento da criança do mundo adulto e pela exacerbação da produção e da competição, as instituições educacionais e os professores exercem um papel essencial na preservação e valorização dos jogos. É possível que, para muitas crianças, o contexto educacional seja o espaço mais apropriado e adequado para a aprendizagem, evolução, apreciação e vivência de atividades lúdicas significativas e diversificadas. A compreensão do jogo como atividade de natureza sociocultural pode sensibilizar os adultos responsáveis pela educação das crianças a destinarem condições adequadas para a sua realização, possibilitando, inclusive, que a criança re-signifique informações sobre o fenômeno e mude comportamentos, muitas vezes tendenciosos e consumistas, induzidos por diferentes veículos de comunicação.

Visando, ainda, a contribuir para a definição do jogo, a pesquisa destaca que esse tipo de atividade está constituído de dois elementos essenciais: a situação lúdica e a atitude lúdica, isto é, o jogo e o jogador. A situação lúdica é caracterizada, considerando os seguintes aspectos: em primeiro lugar, não é uma atividade imposta, a participação é livre e voluntária. Os participantes criam para si um mundo diferente do mundo habitual e estabelecem certos limites de tempo e espaço, que devem ser respeitados. Após o término do jogo, tudo volta a ser do jeito que era antes; ele não promove alterações ou modificações na realidade. Quem participa de jogos está em busca do prazer e da satisfação que a própria atividade proporciona, não está preocupado em produzir bens estáveis, riquezas, lucros ou alcançar resultados que causam conseqüências para a realidade. É uma situação de natureza incerta quanto ao produto; não é possível determiná-lo com antecedência, pois tal atitude tiraria o caráter imprevisível do jogo, que excita e fascina os jogadores. Pode predominar, nessas situações, a imaginação ou a regra, dependendo do desenvolvimento individual ou do estágio de desenvolvimento da sociedade. Os jogadores podem alterar, no decorrer do processo, os meios e os objetivos, antecipadamente acordados, por meio de novos consensos.

A atitude lúdica é outro fator que colabora na compreensão de certa atividade como jogo, pois os participantes demonstram de forma bastante visível, nas suas atitudes, indícios de divertimento, fascinação, distração, excitação, tensão, alegria e profundo envolvimento emocional na atividade.

Uma terceira conclusão, crucial para a conciliação e valorização simétrica do jogar e do aprender, refere-se ao convencimento das instituições educacionais e do educador sobre a importância das atividades lúdicas, na educação das crianças, isto é, estes devem perceber e enxergar como o jogo interfere na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. A Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria Histórico-Cultural foram apontadas, na pesquisa, como suportes que permitem ao professor ampliar a capacidade de desvelar e compreender o que está “por trás do jogo”. Tomando como referência a Teoria das Inteligências Múltiplas, destacamos a importância de vivências lúdicas diversificadas, para a formação e para o desenvolvimento das inteligências da criança: linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, musical, naturalística, intrapessoal e interpessoal.

A Teoria Histórico-Cultural, por outro lado, considera, no período pré-escolar, idade de 3 a 7 anos, o jogo como atividade principal, isto é, aquela que promove as mais importantes influências no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade da criança, preparando-a para um novo e mais elevado patamar de desenvolvimento. O jogo, fonte privilegiada de desenvolvimento proximal, promove avanços nas capacidades humanas



superiores: de pensamento, imaginação, memória, linguagem, atenção, concentração, motricidade, socialização e domínio da vontade. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança amplia de maneira significativa e criativa o conhecimento de si, dos objetos, da natureza e do contexto social no qual está inserida.

No contexto educacional, o professor exerce o papel de mediador entre a criança e a cultura lúdica, e a sua intervenção é essencial para que os educandos ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras. O oferecimento de condições materiais, espaciais, temporais apropriadas e desafiadoras, possibilita que os educandos, a partir do seu repertório, brinquem, divirtam-se e aprendam com diferentes elementos da cultura, entre outros, a linguagem oral e escrita, o raciocínio lógico, a orientação espaço-temporal, a capacidade estética, a utilização e manuseio de objetos, os elementos naturais, as diferentes categorias de movimento e as competências de relacionamento interpessoal e de auto-conhecimento.

A quarta conclusão, considerada como essencial, está relacionada à exigência de o professor conhecer diferentes tipos e evolução dos jogos. A capacidade de controlar o jogo é básica para que o professor possa propor e adequar as situações lúdicas ao estágio de desenvolvimento proximal no qual a criança se encontra, atendendo aos seus motivos e necessidades. Ficou constatado, pela investigação, que o enriquecimento da bagagem cultural das crianças sobre jogos colaborou para que elas aprendessem e modificassem a forma de jogar, passassem a atuar de forma lúdica, incorporassem novas propostas de jogos e se transformassem em apreciadores e até mesmo divulgadores desse tipo de atividade, nas instituições educacionais.

A quinta conclusão, para a superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender, refere-se à necessidade de o educador situar-se frente às diferentes tendências de utilização do jogo, no contexto educacional. Entre outras, destacamos uma primeira vertente que, ainda, exerce ampla influência nas práticas educativas e trata o jogo como “recreação”. Esse tipo de atividade é visto como relaxamento, descanso, alívio de tensões e fuga das atividades produtivas da escola. São momentos nos quais a criança pode se divertir, descontraí-la e descarregar a energia excedente. A relação entre o jogar e o aprender é de caráter acessório. A atividade lúdica é aceita pelo educador apenas por colaborar, no descanso, na recuperação e no preparo da criança para o ensino.

Uma outra tendência que adota o jogo como “instrumento didático” transforma as atividades lúdicas em um recurso para sedução, atração e facilitação de aprendizagens de conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o jogo é

um engodo, falseamento do trabalho para conquistar a atenção da criança. O jogo e o trabalho escolar se embaralham, confundem-se e perdem suas especificidades e características. Nessas situações, muitas vezes, devido à falta de clareza quanto à distinção das atividades, o professor pensa que está realizando jogo, mas, na verdade, a atividade proposta é de trabalho descaracterizado. Na pesquisa, defendemos que as duas atividades são de naturezas distintas, porém são conciliáveis e juntas se complementam, dentro das suas possibilidades e limitações, como recursos pedagógicos.

Uma sexta conclusão indica que a utilização do jogo no contexto educacional pode ser enriquecida e potencializada pela qualidade das interferências dos educadores. Estes, no entanto, precisam assumir o mesmo posicionamento que alguns estudiosos, entre outros, Barbosa (1984), propuseram para a Arte como recurso pedagógico: a integração e a complementação dos elementos conhecer, apreciar e vivenciar formam um tripé sobre o qual se constrói o conhecimento e a metodologia para o trabalho na área. O professor amplia os seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras, com o intuito de desvelar e compreender as origens históricas, os elementos culturais que foram incorporados e que são expressos nas atividades lúdicas. Consciente da importância do jogo como fator de expressão cultural e de desenvolvimento social e individual, o educador propicia condições e oportunidades para que as crianças socializem o que conhecem sobre os jogos, ampliem a sua cultura lúdica e possam vivenciar atividades diversificadas e adequadas ao estágio de desenvolvimento no qual se encontram. A aprendizagem de novas atividades é fator decisivo no avanço para níveis de desenvolvimento mais elevados e se transforma em suporte para criação de novas propostas.

Finalmente, a fundamentação teórica e o trabalho de campo realizados permitiram que concluíssemos que a criança que mais joga é aquela que mais oportunidades tem de potencializar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento; por outro lado, a criança que mais aprende também incorpora um conjunto de novos conhecimentos, que servem de suporte para o enriquecimento de seus jogos. Os professores participantes da investigação afirmaram que os jogos repercutiram de forma significativa no comportamento das crianças, que ficaram mais motivadas, inclusive, para frequentar a instituição, evoluíram nas atitudes de cooperação, respeito mútuo, troca de pontos de vista, desenvolveram a autonomia, a confiança em si mesmas e se mostraram mais curiosas e dispostas para outras aprendizagens. Avançar na superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender implica, entre outros aspectos, o aprimoramento da qualidade das interferências, tanto no jogo, como no trabalho escolar. Quando mais recursos o professor disponibilizar para a aprendizagem e para o

desenvolvimento infantil, mais meios terá para alcançar as suas finalidades educativas e promover avanços na qualidade do sistema educacional. Por outro lado, conforme afirma Chateau (1987, p. 14),

não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência.

Apesar das dificuldades e limitações, entendemos que a pesquisa promoveu influências e repercussões no trabalho dos envolvidos e que as conclusões destacadas podem servir de suporte para outras práticas educativas, no que se refere à utilização do jogo como recurso pedagógico. A investigação constata que o jogo é um tipo de atividade significativa, atrativa, que atende às necessidades e às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de sorte que a sua secundarização é um grave equívoco cometido pelas instituições educacionais, que deve ser sanado para a formação de crianças críticas, solidárias, autônomas e criativas. Compete, portanto, ao educador preocupado com a formação plena da criança, resgatar e valorizar o brincar e o jogar, superar as dificuldades e empregar tais conteúdos como recursos pedagógicos privilegiados.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. N. *Educação Lúdica - Prazer de Estudar - Técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 295p.
- ALT, R. *Vorlesungen über die Erziehung auffrühen Stufen der Mensch-heitsentwicklung*. Berlim: 1956.
- ALVES, R. *A Geração do Futuro*. 2. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 1987. 199p.
- _____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 3.ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2000. 135p.
- AMABIS, J. M.; MARTHO G. R. *Fundamentos da Biologia Moderna*. São Paulo: Moderna, 1997. 662p.
- ANGOTTI, M. *O trabalho docente na pré-escola - Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998 a. 295p.
- _____. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papirus, 1998 b. 141p.
- AQUINO, T. *Somme théologique*, II. Paris: P. Lethielleux, 1954.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279p.
- ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 3, 1337b34, 138 a1, trad. Fr., Paris: Vrin, 1959.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação: conflitos/ acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984. 187p.
- BARROS, H. F.; ZAN, C. *A Formação do professor como resultado das inter-relações das concepções de educação, ensino e aprendizagem com as práticas de gestão da escola- uma análise a partir da prática docente*. Campo Grande: 2001. mimeografado.
- BATESON, G. *Une teorie du jeu e du fantasme*, In: *Vers une écologie de l' sprit*, t. 1, trad. Fr., Paris: Le Seuil, 1977.
- BAZÁNOV, A.G. *Los niños vogules*. Revista Soviétski Séver. (O Norte soviético), nº 3, 1934.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984. 117p.
- BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho - pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 323p.



BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN M. A. T. *Psicologia em estudo*. Maringá: v.6. nº1. pg. 51-58. Jan./Junh. 2001.

BONAMIGO, E. M de R.; KUDE, V. M. M. *Brincar: brincadeira ou coisa séria?* Porto Alegre: Educação & Realidade Edições, 1991.

BORDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve, Droz. Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*, Paris: Ed. De Minuit.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998 a. v.3 .

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Versão Preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998 b.

BROUGÈRE, G. *Jogo e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROTTO, F. O. *Jogos Cooperativos: Se o Importante é Competir, o Fundamental é Cooperar*. 2ª.ed. Santos: Ed. Re-Novada- Projeto Cooperação. 1997. 170p.

BRUHNS, H. T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papyrus, 1993.

CALLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990. 228p.

CHAUÍ, M.S. *O que é Ideologia*. 19ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 125p.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987. 139p.

CLAPARÈDE, E. *L'école sur mesure* (1920). Paris: Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1953.

COMPERÉ, G. *O desarrollo mental e moral del niño*. Moscou: 1912.

COSTA, E.E.M. *O jogo com regras e a construção do pensamento operatório: um estudo com crianças pré-escolares*. 1991. 229p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DAVIDOV, V. & SHUARE, M. *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. 351p.

DE MASI, D. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. 328p.

DONMOYER, R. The politics of play: Ideological and Organizational constraints on the inclusion of play experiences in the School Curriculum. *Journal of Research and Development in Education*, Georgia: 14 (3): 11-18, 1981.

DUARTE, N. *A individualidade para – si*. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 227p.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. 2 ed. In: *Educação & Sociedade*: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), 2000. n.71.

EBY, F. *História da Educação Moderna*. Teoria, Organização e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Globo, 1970.

ELKONIN, D.B. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. In: *La Psicología evolutiva y Pedagogia en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 443p.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990b.

FERNANDES, F. *Folclore e mundança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 687p.

FIGURIN, N.L., DENISOVA, M. P.: *Etapas del desarrollo de la conducta del niño desde su nacimiento hasta el año de edad*. No compêndio Problemas de la reflexología genética y de la paidologia de los párvulos. Compêndio primeiro. Moscou: Leningrado, 1929.

FRÁDKINA, F.I. *La Psicología del juego en la temprana edad*. Raíces genéticas del juego protagonizado. Tese doutoral. Leningrado, 1946.

FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro*. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. 224p.

FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença, 1960. 169p.

FRÖEBEL, F. *L'educacion de l'homme*, tr. fr., Bruxelas: 1861.

_____. *História da Educação Moderna*. Teoria, Organização e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Globo, 1970.

FURTH, H. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense, 1972. 231p.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente – A teoria das múltiplas inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 a.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas – A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 b. 257p.

GROOS, K. *Les jeux des animaux* (1895), Tr. Fr. Paris: Alcan, 1902.



GUISELINI, M.A. *Matroginástica: ginástica para pais e filhos* – São Paulo: CLR Balieiro, 1985. 93p.

_____. *Tarefas Motoras para Crianças em Idade Pré-escolar*. São Paulo: CLR Balieiro, 1987. 32p.

HAGÉGE, C. *L'homme de parole* - Contribution linguistique aux sciences humaines (1985), Paris: Gallimard, col. Folio, 1986.

HALL, G. S. *Adolescence*, 2 vol., New York-Londres: D. Appleton, 1904.

HENRIOT, J. *Sous couleur de jouer* - La métaphore ludique. Paris: José Corti, 1989.

HOFFMAN, E.T.A. *Fragment de la vie de trois amis*, tr. fr., Phébus, Paris: 1979.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1990. 243p.

KAMII, C. e DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. 355p.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998. 63p.

KOLLARITS, J. *Quelques considérations sur la biologie et la psychologie du jeu*. In: Archives de Psychologie, Genebra, t. CXXVII, 1940.

KORCZAK, J. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 355p.

KOROLIOVA, N.V. *El papel del juego en la formación de la actitud positiva ante el trabajo de los niños mayores de edad preescolar*. No compêndio: Problemas psicológicos del juego y de la enseñanza a edad preescolar. Moscou: 1957.

KOSVEN, M.O. *La transición del matriarcado al patriarcado*. No tit. XIV de Trabajos del Instituto de Etnografia Miklukho-Maklai. Moscou: 1951.

_____. *O. Esbozos de historia de la cultura primitiva*. Moscou: 1953.

KUHN, T.S. *As estruturas das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LEIF J.; BRUNELLE L. *O jogo pelo jogo*. A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Zahar. 1978

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N., VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988. 228p.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas Exigências Educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. 104p.

LIMA, L.O. *Níveis estratégicos de los juegos*. Perspectivas, Paris: 1986. v.16, n.1.

LIMA, J.M. *Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo*. 1995. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília, Marília, 1995.

LISINA, M.I. *Peculiaridades individuales y de edad del trato de los niños menores de siete años con los adultos*. Teses doutorais. Moscou: 1974a.

_____. *Peculiaridades de la comunicacion de los niños de edad temprana en el processo de las acciones comunes con los adultos*. In: Desarrollo de la comunicación de los párvulos, cap.IV, Moscou: 1974b.

MACHADO, M. M. *A Poética do Brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 76p.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990. 149p.

MÁRKOVA, D. V. *A influência de la literatura soviética para niños en el juego creativo*. No compêndio: Los juegos creativos en el jardín de la infancia. Moscou: 1951.

MARX, K. *Manuscrits de 1844*. Paris: Ed. Sociales, 1969.

MCBRIDE, R. (ed.). *The In- Service Training of Teachers*. London: The Falmer Press, 1989.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Bases para a renovação e transformação da educação física. 5ª.ed. Campinas: Papirus. 1986

MIKLUKHO-M. N. N. *Obras Completas*. T. III, parte I, Moscou: 1951.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e IIE, 1992.

PACHECO, J. C.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto Alegre: Porto, 1999.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232p.

PETRY, R. M. *Educação física e alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1986. 67p.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 370p.

_____. *J. O Julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1988. 184p.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 9.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1986. (Coleção Saber Atual, nº16). 135p.



PLATÃO. *Les lois* - Cap. I e VII. Tome XI e XII, Collection des Universités de France, Paris: - Les Belles Letres, 1951.

PLEKHÁNOV, G.V. *Obras filosóficas escogidas*. T. V. Moscou: 1958.

PREYER, V. *O desarrollo espiritual en la primera infancia*. São Petesburgo: 1894.

QUINTILIANO. *Des institutions oratoires*, trad. Fr. Paris: Belles-lettres, 1975.

ROLDÃO, M. do C. *Os professores e a gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, 1999.

ROSAMILHA, N. *Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 396p.

SANS, P. T. C. *A Criança e o Artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas*. 2ª. Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995. 112p.

SHUARE, M. *La Psicología Soviética Tal Como Yo la Veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SOARES, et al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. 119p

SPENCER, H.. *Fundamentos de la psicología*. São Petersburgo: 1897.

SULLY, J. *Ensayos de psicología de la infancia*. Trad. do inglês. Moscou: 1901.

TANI, G. et al. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 108p.

UTCHINSKI, K.D. *Obras completas*, t.8. Moscou: Leningrado, 1950.

VENGUER, L. *Temas de Psicología Pre-escolar*. Havana: Pueblo y Educacion, 1986.

VERGNAUD G. La théorie des champs conceptuels. *Recherches em didactique des mathématiques*, V.10, nº 23, 1990, p.110-170.

_____. Le role de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel, in: Artigue M. et al. (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1994, p.177-191.

_____. Au fond de l'action, la conceptualisation, In: BARBIER, J.M. (dir.), *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*, Paris, Nathan, 1996, p. 5-20.

VSÉVOLODSKY-GUERNGROSS, V. N. e outros. *Los juegos de los pueblos*. Moscou: Lenigrado, 1933.

VYGOTSKY, L.S. *Investigaciones escogidas de psicologia*. Moscou: 1966.

_____. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

WAJSKOP, G. *Brincar na Pré-escola*. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época. 1995. v. 48.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Editorial Andes, Rio de Janeiro: [s.d.]

_____. *L'evolution psychologique de l'enfant*, 1968, Paris: Armand Collin, 1981.

WITTGENSTEIN, L. *Remarques mêlées* (1977), tr. fr. Mauvezin, T.E.R., 1984.

WUNDT, W. *Ética*. São Petesburgo: 1887.

YUDIN, E.G. *El enfoque sistémico y el principio de la actividad*. Moscou: Ed. Naúka, 1987.

ZAPORÓZHETS, A. *Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad em el niño preescolar*. La Psicología Evolutiva Y Pedagógica En La Urss. Antología. URSS: Progreso, 1987, p.71-82.

ANEXO 1a: A EVOLUÇÃO NA CRIANÇA DA PRÁTICA E DA CONSCIÊNCIA DA REGRA NA VISÃO PIAGETIANA⁷⁷.

Piaget, ao analisar jogos de regras infantis (bolas de gude e amarelinha), constatou dois tipos de fenômenos na forma da criança assimilar as regras, denominados de: "prática das regras" e "consciência da regra". A Prática das regras, segundo o autor, "é a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente". A consciência da regra, no entanto, é a forma pela qual as crianças de diferentes idades assumem "o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo" (PIAGET, 1977, p. 12).

Do ponto de vista da prática de regras, Piaget verificou que a criança percorre quatro estágios sucessivos. No primeiro estágio, puramente motor e individual, a criança (até 2 anos), brinca sozinha, manipula as bolinhas de gude de acordo com seus interesses e hábitos motores. As condutas são de assimilação por prazer funcional, utilizando-se dos esquemas motores e das bolinhas. A conduta é estritamente individual, não se podendo falar em regras coletivas, mas sim, apenas motoras. (PIAGET, 1977, p. 23).

No segundo estágio egocêntrico, as crianças (entre 02 e 05 anos) jogam umas próximas às outras, têm interesse em jogar perto dos mais velhos e para tanto procuram imitar suas regras já codificadas. Porém, não se preocupam em vencer, pois ainda não conseguem uniformizar as regras e as condutas, não estando aptas cognitivamente e socialmente para tal. É esse caráter de imitação dos mais velhos e a utilização dos exemplos de jogos de acordo com seu ponto de vista, que o autor designa de egocentrismo.

No terceiro estágio de cooperação nascente, as crianças (entre 7 e 10 anos) já procuram vencer e começam a uniformizar regras e condutas durante seus jogos. Já são capazes de descentrarem, isto é, de trocarem pontos de vista e de cooperarem momentaneamente. Nessa fase de transição, elas permanecem ainda inseguras e, ao serem questionadas sobre seus jogos, demonstram contradições e falta de interesse sobre as legislações dos mesmos.

O quarto estágio de codificação de regra caracteriza-se pela atitude das crianças (com idade entre 11 e 12 anos) de cooperar, a fim de unificarem e modificarem as

⁷⁷ Texto extraído de LIMA J. M. *Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como Proposta de Conteúdo*. 1995. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília, Marília, 1995, p.91-96.



regras. Estas são conhecidas nas suas minúcias por todos os praticantes. Aumenta o interesse pela legislação, ocorre a discussão e a reflexão sobre as diferentes possibilidades de organizar os jogos. Observando crianças desse estágio jogando, nota-se que, aparentemente, elas mais discutem do que jogam. Ao serem inquiridas sobre as regras e suas variações, dão informações demonstrando coerência e concordância em suas respostas.

No que se refere à consciência das regras, o interesse do pesquisador era saber se a criança acreditava no valor místico das regras ou no seu valor decisório ou, então, na heteronomia de direito divino ou se estava consciente da sua autonomia (PIAGET, 1977, p. 23-25). No que se refere a esse fenômeno, o autor distinguiu três diferentes estágios. O primeiro estágio corresponde ao período puramente motor e individual da prática de regras. A regra não se apresenta de forma coercitiva ou obrigatória, a criança joga de acordo com seus interesses (início do estágio egocêntrico), utilizando-se dos esquemas motores assimilados. A regra apresenta-se como exemplo que causa interesse à criança, não existindo a necessidade de seu cumprimento. Estabelece para si rituais e esquemas de ação, construídos pela repetição, porém, explica Piaget, mesmo que a criança nunca tenha visto as bolinhas, ao entrar em contato pela primeira vez com esses novos objetos, ela já sabe, de antemão, que certas regras impõe-se com relação ao objeto. Esse sentimento de "regularidade" é resultante do grande número de permissões e proibições que desde a mais tenra idade pressionam a criança (PIAGET, 1977, p. 46).

O segundo estágio: corresponde ao apogeu do egocentrismo e a primeira metade do estágio de cooperação. A criança, ampliando as suas relações sociais, começa a observar os jogos de outras crianças e tenta jogar de acordo com as regras recebidas exteriormente. Porém, ao considerar as regras de origem adulta ou transcendental, não se permite mudá-las ou alterá-las, concebe-as como sagradas e intocáveis. Mesmo que surja uma nova norma ela é tomada como pertencente ao grupo das tradicionais. Toda modificação na regra é vista como transgressão (PIAGET, 1977, p. 25). A criança tem a ilusão de acordo nos seus jogos, mas esse fenômeno ainda não ocorre. Pelas suas características psicológicas, fase egocêntrica, ela está fechada no seu eu e não pode realizar um contato interativo com o adulto. Por outro lado, o adulto, quase sempre, abusa da sua autoridade e não se preocupa em fundamentar sua relação na igualdade, prevalecendo o respeito unilateral. A coação, o respeito unilateral estão aliados ao egocentrismo infantil e não permitem a socialização da criança; só o desenvolvimento da cooperação, a troca entre iguais, é que pode realmente socializá-la. No que se refere às regras gerais, impostas pelo adulto, a criança submete-se a elas intencionalmente e mais ou menos por completo. O respeito místico da criança pelas regras

dos jogos dos mais velhos, explica-se pelo fato dela transferir para tais jogos o sentimento de "submissão", construído a partir da sua relação com o adulto e alicerçada no respeito unilateral (PIAGET, 1977, p.53-54).

O terceiro estágio: tem início desde a metade do estágio de cooperação e se prolonga durante todo o estágio de codificação de regras. Nele, a consciência da regra transforma-se e avança no sentido da modificação do sentimento em relação à mesma. A autonomia sucede a heteronomia: a regra deixa de ser algo imposto e exterior ao indivíduo para se transformar gradativamente em ação interiorizada regida pelo consentimento mútuo e sujeita a alterações, desde que ocorra acordo entre as partes (PIAGET, 1977, p. 25). Para que aconteçam essas mudanças concorrem três sintomas concordantes, afirma Piaget. Primeiro, a criança aceita que ocorram mudanças, nas regras, desde que tais decisões sejam acordadas. Segundo, ao conceber a regra como resultante de decisões de acordos mútuos, ela deixa de ser considerada como eterna e transmitida de geração a geração. Por último, a respeito das origens dos jogos e das regras, as crianças começam a compreender que, diferentemente da concepção de imposição, elas se estabeleceram e se firmaram, progressivamente, pelo acordo autônomo das crianças. Pode-se afirmar, a partir do que foi mencionado, que a lei da cooperação sucede a lei da coação. "Desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais" (PIAGET, 1977, p.63).

**ANEXO 1b: - A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA E DO JOGO
PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA⁷⁸.**

Constata-se em diferentes estudos que o jogo é expressão e colabora no desenvolvimento infantil. Na visão de Piaget (1971), a criança joga de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo e social e em cada um dos estágios de desenvolvimento aparece, predominantemente, um tipo de jogo. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira na fase pré-escolar é a atividade principal, isto é, aquela que promove as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico e na personalidade da criança.

Autores como Gallahue (1982), Tani (1988) e Guiselini (1985, 1987), que estudam o movimento humano, têm alertado para que a formulação de programas para a Educação Infantil considere também o desenvolvimento motor da criança. Segundo esses autores, a quantidade, a adequação e a qualidade das experiências motoras são fundamentais para que ocorra o desenvolvimento deste aspecto humano.

Assim como o desenvolvimento cognitivo e social é um processo contínuo e progressivo que se inicia antes do nascimento e continua até a morte; os indivíduos possuem potencialidades e competências motoras, cujos fatores biológicos e ambientais interferem no ritmo e no nível de aprendizagem e desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento motor revela-se nas mudanças qualitativas que ocorrem tanto no processo, como no produto das atividades motoras. A Educação Infantil é o momento mais adequado e propício para se oferecer às crianças oportunidades para o desenvolvimento das suas diferentes categorias de movimento.

Os estudos de Gallahue⁷⁹ (Apud, GUISELINI, 1985, p. 39-47) classificam as várias formas de movimentos em três categorias básicas.

Movimentos não-locomotores (estabilização) referem-se aos movimentos que exigem algum grau de equilíbrio frente à força de gravidade. Os movimentos de flexionar, estender, puxar, empurrar, equilibrar são exemplos dessa categoria de movimentos.

Movimentos manipulativos são aqueles que se referem à utilização das mãos e ou dos pés para o manejo ou na utilização de objetos. As tarefas motoras de lançar, receber, rebater, quicar, chutar, rolar são exemplos de atividades manipulativas.

⁷⁸ Texto elaborado para fins didáticos. Disciplina: Jogos e Atividades Lúdicas na Educação Infantil. Curso de Pedagogia – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP de Marília. Autor: José Milton de Lima.

⁷⁹ Gallahue, D. L. *Development Movement Experiences for Children*. New York: John Wiley & Sons, 1982.



Movimentos de locomoção envolvem a mudança ou o deslocamento do corpo de um lugar para outro. As tarefas de andar, correr, saltar, galopar são "performances" de locomoção.

O oferecimento de brincadeiras e jogos adequados e diversificados contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento das diferentes categorias de movimento. Quando brinca ou joga a criança acaba utilizando-se, numa mesma atividade, de mais de uma categoria de movimento. Por exemplo, o pular corda exige as três categorias: o saltar (locomoção), o girar a corda (manipulação) e o equilíbrio enquanto salta (não-locomoção). A tradicional "queimada" é um outro exemplo de atividade que exige as três categorias de movimento, o correr, o andar, o saltar (locomoção), o girar, equilibrar, esquivar-se (estabilização), o arremessar, receber, rebater (manipulação).

Sugere Gallahue um quadro que possibilita a verificação das diferentes etapas de desenvolvimento motor do ser humano. Podemos, a partir do quadro, analisar a seqüência progressiva das habilidades motoras desde antes do nascimento, prolongando-se por toda a vida do indivíduo (apud GUISELINI, 1985, p.40-41)

IDADE APROXIMADA DOS PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO MOTOR.		
FASES	IDADES	ESTÁGIOS
MOVIMENTO RELACIONADO AO ESPORTE.	14 anos em diante	Estágio especializado
	11 aos 13 anos	Estágio específico
	07 aos 10 anos	Estágio geral (transição)
MOVIMENTO FUNDAMENTAL	06 aos 07 anos	Estágio maduro
	04 aos 05 anos	Estágio elementar
	02 aos 03 anos	Estágio inicial
MOVIMENTO RUDIMENTAR	01 aos 02 anos	Estágio Pré-controle
	0 ao 1º ano	Estágio de inibição dos Reflexos.
MOVIMENTO REFLEXO	4 meses ao 1º ano	Estágio de decodificação de informações (Processamento)
	Do útero até 4 meses	Estágio de codificação de informações (Recebimento).

Fonte: As fases do desenvolvimento motor, Gallahue, 1982, (apud GUISELINI, 1985, p. 41).

1- Fase do Movimento Reflexo.

Esta fase, segundo Guiselini, é constituída por duas etapas, primeira a de “codificação de informações” que se caracteriza pela realização da atividade motora involuntária. Inicia-se no período fetal e se estende até por volta dos 4 meses de idade. Os movimentos são controlados subcorticalmente e servem como meio para que o adulto possa garantir à criança as condições básicas de sobrevivência, alimentação e proteção, e para início, por parte da criança, da sua aprendizagem e desenvolvimento. A segunda é a fase de “decodificação de informações” que se inicia por volta do quarto mês. Nesta fase, os movimentos reflexos são gradualmente inibidos e acompanhados do desenvolvimento dos centros superiores do cérebro. Progressivamente, afirma o autor, a quantidade de movimentos passa a ser controlados pelo córtex cerebral e a atividade sensório-motora é ampliada pelo comportamento perceptivo-motor. Percebe-se, na criança, não apenas uma reação ao estímulo, mas o aumento da capacidade de processar estímulos e armazenar informações. (GUISELINI, 1985, p.41-42)

2- Fase do Movimento Rudimentar

Os movimentos voluntários aparecem, inicialmente, sob a forma de movimentos rudimentares. São determinados, segundo o autor, predominantemente, pela maturidade e são caracterizados por uma seqüência previsível no seu aparecimento. O ritmo é determinado por fatores biológicos e ambientais, diferindo de criança para criança. As habilidades motoras rudimentares são a ancora na qual a criança pode desenvolver os movimentos fundamentais que serão básicos para a aprendizagem de outras formas mais sofisticadas e complexas de movimentos. Neste estágio, pode-se constatar a presença das diferentes categorias de movimento, por exemplo, atividades de estabilização: ganhar controle da cabeça, nuca, músculos do tronco, as tarefas manipulativas: de alcançar, segurar, soltar e os movimentos locomotores de rastejar, engatinhar e andar.

Segundo Guiselini (1985, p.43-44), dois estágios compõe a fase dos movimentos rudimentares. O primeiro, surge no nascimento e se caracteriza pelo processo de inibição. Os movimentos reflexos que dominam o repertório dos movimentos infantis vão sendo, gradualmente, inibidos ou tornando-se voluntários, tendo em vista o desenvolvimento do córtex e as exigências do meio. Nesta fase, os movimentos são pouco diferenciados e realizados em blocos, no decorrer do desenvolvimento serão dissociados. Exemplo: se a

criança decide pegar um objeto, a atividade será global, com as mãos, braços, pernas e tronco, gradativamente ela conquista o movimento específico.

O segundo estágio, denominado de pré-controle, ocorre por volta do 1º ano de vida. A criança começa a ganhar controle, precisão dos movimentos e melhoria nas habilidades. Com o desenvolvimento global, a criança conquista um maior equilíbrio, consegue manipular de maneira mais eficiente os objetos e locomove-se no seu ambiente, com maior proficiência e controle, ampliando ainda mais o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Como exemplos de movimentos rudimentares, destacaríamos: o ficar em pé, por volta dos 10 meses de vida, movimento característico de estabilização; o engatinhar, movimento de locomoção, que surge, aproximadamente, no 9º mês; e o movimento de pinça, de manipulação, que aparece também no mesmo período.

3- Fase do Movimento Fundamental

Os movimentos básicos fundamentais têm sua origem no aperfeiçoamento dos movimentos rudimentares. Nesta fase, a criança percebe a sua capacidade motora e se envolve em atividades de exploração e experimentação. Aperfeiçoa, descobre e experimenta uma variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação. O processo de maturação contribui no desenvolvimento dessas habilidades, porém outros fatores desempenham um papel importante e decisivo no desenvolvimento dos movimentos fundamentais, entre os quais, oportunidades de realização, aprendizagem e motivação. São exemplos de movimentos fundamentais que devem ser desenvolvidos no período de 2 a 6 anos, de locomoção: andar, correr, saltar; de manipulação: lançar, pegar, chutar, quicar, rebater e de estabilização: girar, andar equilibrando-se numa trave, numa perna de pau, num taco de madeira, entre outros.

Guiselini (1985, p.46-47), fundamentado em Gallahue⁸⁰, apresenta três estágios no desenvolvimento dos movimentos fundamentais. No primeiro denominado de estágio inicial, os movimentos ainda estão se estruturando e a criança está ampliando a sua coordenação, a agilidade e a fluidez dos movimentos. O desenvolvimento do aspecto cognitivo, orientação espaço-temporal, esquema corporal contribuirão para avanços no aspecto motor. Os movimentos das crianças de 02 anos de idade são típicos dessa fase. Na segunda fase, chamada de elementar, a criança já demonstra um maior domínio, coordenação e ritmo dos movimentos. Ampliou a sua orientação espaço-temporal, porém os movimentos

^{80 80} Gallahue, D. L. Development Movement Experiences for Children, New York, John Wiley & Sons, 1982.



ainda se apresentam restritos, com poucas combinações e sem uma eficiente coordenação. Segundo o autor, crianças de 03 e 04 anos de idade revelam uma variedade de movimentos nessa fase. O último estágio, denominado de maduro, caracteriza-se pela eficiência mecânica, coordenação e controle dos movimentos. A criança, por volta dos 06 anos de idade, apresenta essa evolução na realização dos movimentos fundamentais. O desenvolvimento não ocorre de forma automática, mas depende de fatores relacionados à maturação (aspecto biológico) e às influências do meio (fator sócio-cultural), destacando as oportunidades de realização, motivação, incentivo, apoio material e condições para uma aprendizagem adequada. Os movimentos fundamentais se tornam a base para a aprendizagem de outros movimentos mais complexos e específicos. Este período se caracteriza pela aquisição, estabilização e diversificação dos movimentos fundamentais.

Como exemplo, podemos citar, entre outros, os movimentos básicos de locomoção: andar, correr, saltar; de manipulação: arremessar, receber, rebater, chutar, quicar; e de estabilização: flexionar, estender, girar, balançar.

4- Fase do Movimento relacionado ao Esporte

Esta fase se caracteriza pelo aperfeiçoamento, refinamento e combinação dos movimentos fundamentais em padrões cada vez mais complexos. Segundo Guiselini (1995), as habilidades são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas, principalmente, em razão do aumento da demanda e das exigências de movimentos das crianças. Os movimentos são utilizados em diversos jogos e brincadeiras, tais como pular corda, queimada, danças folclóricas, futebol, amarelinha. Neste estágio ocorre uma ampla combinação e diversificação dos movimentos.

O autor também destaca, nessa fase, três estágios. O primeiro começa por volta dos sete e oito de idade, a criança sente-se atraída em imitar, combinar e aplicar as habilidades motoras fundamentais que observa nos esportes. No segundo estágio, denominado de estágio de habilidades motoras específicas, considerando também o avanço no desenvolvimento social e cognitivo, a criança é capaz de realizar uma quantidade de movimentos bem mais estruturados. O seu interesse se volta para os jogos, com maior nível de complexidade, que exigem da criança ações complementares, regras, estratégias e resultado. Apresenta, neste nível, uma razoável performance e são capazes de participar de jogos pré-desportivos, evoluir em habilidades mais complexas que serão exigidas na prática de atividades corporais específicas. O último estágio, dessa fase, chamado pelo autor, de estágio de habilidades motoras especializadas, inicia-se por volta dos 14 anos e se prolonga

por toda a vida, caracteriza-se pela especialização. A dança, a mímica, os esportes são exemplos de atividades da cultura corporal, desse período. Considerando a condição biológica, as oportunidades de aprendizagem e interesse o indivíduo pode desenvolver plenamente a sua capacidade cinestésico-corporal e este desenvolvimento contribuirá no desenvolvimento das outras competências. Ressaltamos que discordamos de tendências que elegem, com exclusividade, um ou outro aspecto do ser humano e acreditam que investindo apenas numa capacidade específica as outras serão automaticamente beneficiadas. Compartilhamos da concepção que defende ser responsabilidade do professor, independente da área de atuação, o desenvolvimento global, multilateral do educando. O educador, a partir da sua área de atuação, interfere e colabora no desenvolvimento de todas as capacidades humanas: lingüística, cinestésico-corporal, espacial, lógico-matemática, musical, intra e interpessoal.

Fatores como tempo, material e espaço adequados, oportunidades, condição física, motivação e fatores biológicos afetam o desenvolvimento da capacidade motora. Como consequência isto pode levar o indivíduo a se destacar no domínio da cultura corporal ou fazer opção por uma vida sedentária. Opções estas que repercutirão na vida pessoal e social, trazendo benefícios ou prejuízos não só para o desenvolvimento motor, mas para a saúde e todas as outras competências humanas.

Tivemos no curso de extensão, momentos nos quais os educadores puderam vivenciar diferentes situações lúdicas que contemplavam as categorias de movimento. Procuramos mostrar que quando o educador reconhece e sabe utilizar o jogo como recurso pedagógico, ele pode oferecer à criança oportunidades para o desenvolvimento das suas diferentes competências. Destacamos também que é fundamental contemplar no trabalho pedagógico a diversidade e a complexidade de movimentos, ou seja, oferecer oportunidades para as crianças realizarem jogos ou brincadeiras de correr, de parar, de saltar, de pular, de arremessar, de chutar, de esconder, de pegar, de transportar, de rebater, de driblar, de equilibrar, de puxar, de cantar, de imitar, de atividades rítmicas, combinando os diferentes movimentos. A criança para desenvolver a sua competência motora precisa, desde o início da sua existência, exercitar seus esquemas motores nos jogos de exercício, realizar os movimentos rudimentares, vivenciar os jogos simbólicos, realizar jogos de regras simples e complexos, exercitando e combinando os movimentos fundamentais. A ampliação da cultura corporal permitirá ao adulto um melhor desempenho nas suas diferentes atividades sociais: trabalho, lazer, relações sociais. Insistimos que, ao analisar estudos que tomam para si o movimento como objeto de estudo, não estamos fragmentando o ser humano, dividindo-o em

partes, mas apenas considerando que tais estudos colaboram para que o educador conheça de maneira mais profunda o educando, que está sob sua responsabilidade, e saiba oferecer, ao compreender as suas necessidades e características, as condições adequadas que possibilitem o desenvolvimento de todos os seus aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor, moral e estético.

ANEXO 2a: AVALIAÇÃO DO PRIMEIRO CURSO DE EXTENSÃO

- 1 - O curso desenvolvido correspondeu às suas expectativas: conteúdo e metodologia?
- 2 - O curso contribuiu para o aprimoramento da sua prática educativa? Em quais aspectos?
- 3 - Quais foram as contribuições do suporte teórico-prático para a compreensão do jogo como recurso pedagógico?
- 4 - Em quais aspectos a brincadeira e o jogo colaboraram na formação da criança?
- 5 - O curso contribuiu em algum aspecto para o aprimoramento no trabalho da Instituição? De que maneira?
- 6 - Avalie o trabalho do professor coordenador da investigação.
- 7- Que sugestões você apresentaria para o aprimoramento da etapa seguinte? Conteúdo, metodologia, atividades.



ANEXO 2b: QUESTÕES SELECIONADAS E RESPONDIDAS NO CADERNO DE REGISTRO.

- 1 - O que você pretende atingir ou o que almeja no seu trabalho pedagógico?
- 2 - Em quais locais, as atividades lúdicas são trabalhadas na sua escola?
- 3 - Por que e para que o jogo é indicado como recurso pedagógico?
- 4 - Como as brincadeiras e os jogos são trabalhados na sua escola?
- 5 - Quais são os entraves e empecilhos que dificultam a utilização da brincadeira e do jogo como recursos pedagógicos no contexto educacional?



**ANEXO 2c- AVALIAÇÃO DO SEGUNDO
CURSO DE EXTENSÃO**

- 1 - O curso desenvolvido correspondeu às suas expectativas? Conteúdo, metodologia, atividades.
- 2 - O curso contribuiu no aprimoramento da sua prática educativa? Em quais aspectos?
- 3 - Considerando o período do curso, houve alguma mudança significativa no seu trabalho em função do conteúdo desenvolvido?
- 4 - As atividades propostas e aplicadas promoveram uma participação mais efetiva dos alunos nas aulas? Em quais aspectos?
- 5 - O curso contribuiu em algum aspecto para o aprimoramento no trabalho da Instituição? De que maneira?
- 6 - Que sugestões você apresentaria para o aprimoramento do próximo curso? Conteúdo, metodologia, atividades.



2d – AVALIAÇÃO DO TERCEIRO CURSO DE EXTENSÃO

- 1- O curso desenvolvido correspondeu às suas expectativas, quanto ao conteúdo e metodologia?
- 2- O que você destacaria como mais relevante, no trabalho desenvolvido nos cursos?
- 3 – Em quais aspectos, a base teórico-prática desse curso contribui para o aprimoramento da sua prática educativa?
- 4- Na sua concepção, o que é brincar ou jogar?
- 5- Qual a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança, no contexto educacional?
- 6- Quais foram os avanços na qualidade da prática educativa, considerando a sua participação na proposta de pesquisa-ação sobre o jogo como recurso pedagógico?

**ANEXO 2e – FICHA DE INFORMAÇÕES
DOS PARTICIPANTES**

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

**PESQUISA-AÇÃO: O JOGAR E O APRENDER NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA FALSA
DICOTOMIA.**

COORDENADOR: PROFESSOR JOSÉ MILTON DE LIMA.

PARTICIPANTE: _____
ENDEREÇO: (rua, nº, cidade, CEP, telefone) _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL (curso, ano) _____
INSTITUIÇÃO QUE SE FORMOU _____
CIDADE _____
TEMPO NO MAGISTÉRIO _____
SITUAÇÃO FUNCIONAL: () EFETIVO () TEMPORÁRIO () ESTÁVEL () CLT

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO:
TEMA: _____
INSTITUIÇÃO: _____
CONCLUÍDO (). EM ANDAMENTO ().

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO:
TEMA: _____
INSTITUIÇÃO _____
CONCLUÍDO (). EM ANDAMENTO ().

OUTROS CURSOS - (NÍVEL SUPERIOR) _____
INSTITUIÇÃO: _____
CONCLUÍDO (). EM ANDAMENTO ().

LOCAL DE TRABALHO: _____
ESCOLA _____
SEDE _____
ENDEREÇO: _____
TELEFONE _____

OUTRAS ESCOLAS E INSTITUIÇÕES EM QUE TRABALHA:
I- _____
II- _____

ALUNO (A) _____
CURSO DE FORMAÇÃO: _____
TURMA / ANO / SÉRIE: _____
NOME DA INSTITUIÇÃO E ENDEREÇO: _____



ANEXO 2f – FICHA DE OBSERVAÇÃO

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

PESQUISA-AÇÃO: O JOGAR E O APRENDER NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA
FALSA DICOTOMIA.

COORDENADOR: PROFESSOR JOSÉ MILTON DE LIMA.

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA ____ \ ____ \ ____ \

SELEÇÃO DE ATIVIDADES:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

ATIVIDADES

DESENVOLVIDAS: _____

**RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO. (ADEQUAÇÃO, PARTICIPAÇÃO, AVALIAÇÃO DO
EDUCADOR)**





unesp