

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

SILVIO SENA

**O JOGO COMO PRECURSOR DE VALORES NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Presidente Prudente
Novembro de 2007

SILVIO SENA

O JOGO COMO PRECURSOR DE VALORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

Presidente Prudente
Novembro de 2007

TERMO DE APROVAÇÃO

SILVIO SENA

O JOGO COMO PRECURSOR DE VALORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima
Departamento de Educação, FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente

Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin
Departamento de Educação, FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. Mauro Betti
Departamento de Educação Física, FC/UNESP – Campus de Bauru

Presidente Prudente, 16 de novembro de 2007.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:
primeiramente, a Deus,
à minha amada esposa, Maria Cláudia,
e às profissionais Telma de Moura Nespolo e Marlene C. A. B. Damasceno,
personagens que não mediram esforços
para que esta conquista viesse a se tornar realidade.
A meus amados filhos,
Kaique e Kamile, fontes de apoio, união e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão a todas elas e, de forma particular:

Primeiramente aos alunos, sujeitos protagonistas neste trabalho, sem os quais esta conquista não teria sentido ou mesmo se concretizado;

A meu orientador, Prof. Dr. José Milton de Lima, pelo respeito, carinho, paciência e competência com que me orientou na elaboração deste trabalho;

À Márcia, esposa de meu orientador, que figurou como importante na motivação e incentivo para que eu pudesse estar enfrentando esta empreitada;

Ao meu amigo Luis Cláudio Greggi, que perante os momentos cruciais que constituíram a base dessa minha caminhada se postou como irmão;

Ao Secretário Municipal de Educação e ao Diretor de Organização e Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC), respectivamente Eustásio de Oliveira Ferraz e José da Silva Pontes, pelo apoio e incentivo demonstrado, por meio da disponibilidade no que tangeu à minha liberação parcial para a realização deste trabalho;

À minha cunhada Telma, Supervisora de Ensino no município de Presidente Prudente, que não mediu esforços para que este objetivo se concretizasse;

Às minhas amigas e companheiras Roseli Helena Ferreira e Márcia Aparecida Janial, pelo carinho e pelas diversas contribuições solicitadas e prontamente atendidas;

À minha amiga e companheira de trabalho Fátima Aparecida Alves de Lima Cardoso e seu filho Ediléu Honório Cardoso Junior, pelo carinho, atenção e diversas contribuições solicitadas e prontamente atendidas;

À minha tia Maria e toda a sua família, que sempre ofertaram apoio e conforto perante os sucessos e fracassos experienciados ao longo de minha vida;

Ao professor Renato Gouvea, que se apresentou amigo e parceiro em todas as situações;

Ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela competência e atenção com que se predispôs a corrigir este trabalho;

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

“Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes”. (HUIZINGA, 2004, p. 16)

RESUMO

SENA, Silvio. de. **O jogo como precursor de valores no contexto escolar** . 2007. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, 2007.

A presente pesquisa partiu do pressuposto de que se faz necessário, ao educador contemporâneo, buscar recursos e meios que o capacitem a desenvolver um trabalho escolar de maior qualidade, ou seja, planejar, sistematizar e desenvolver atividades com a finalidade de promover a socialização das crianças, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Estabeleceu como objetivo investigar o jogo como precursor de valores, delimitando como objeto de análise a incorporação, pelas crianças, dos valores: cooperação, solidariedade, respeito mútuo e perseverança. A metodologia, de predominância qualitativa, caracterizou-se como de intervenção, com medidas qualitativas e quantitativas, nas seguintes etapas: etapa de intervenção 1: sondagem inicial; etapa de intervenção 2: sondagem parcial; e, etapa de intervenção 3: sondagem final. Nesse processo, o conhecimento produzido foi tratado como um fenômeno descritivo. A formalização dos diagnósticos, nas três etapas, se deu por meio de observações participante, registros escritos e intervenções do pesquisador em relação às crianças através do jogo. Numa perspectiva ontológica, buscou-se fundamentação na Teoria Histórico-Cultural, destaque para Vygotsky (1989, 1991), Leontiev (1978, 1988), Elkonin (1998, 2004) e Lima (2003), além de apoio em Piaget (1971, 1973, 1974, 1977 e 1978) e, também, em autores que advogam a educação numa perspectiva globalizadora, de que são exemplos Zabala (1998, 2002), Garófano (2005), Salvador (1994), Pontecorvo (2005) e Sanmartín (2005), entre outros. A pesquisa propiciou a elaboração de um conjunto de indicativos e suportes teórico-práticos, os quais alicerçaram o jogo como instrumento de intervenção na formação de valores. Com base no comportamento das crianças, por meio do trabalho empírico, pôde-se constatar, como resultados, que houve uma sensível diminuição na incidência de agressões físicas e verbais; notou-se, também, um maior uso do diálogo frente à necessidade da resolução de conflitos gerados nas situações lúdicas; percebeu-se um maior respeito às decisões coletivas; as crianças demonstram maior paciência, isto é, passaram a ouvir e esperar o momento de se pronunciarem, em grande parte das situações; observou-se que foram reduzidas as atitudes de discriminação e exclusão junto aos seus coetâneos; verificaram-se, ainda, atitudes de solidariedade diante das dificuldades dos companheiros. Por último, houve um empenho maior no respeito às regras instituídas pelo coletivo e os sujeitos demonstraram maior persistência em face da necessidade de superação de dificuldades e

experiências de fracasso. Desse modo, por meio do trabalho de campo e de seu arcabouço teórico, a pesquisa chegou às seguintes conclusões: a Educação Física deve propiciar o ensino de seus conteúdos de uma forma que possibilite o desenvolvimento global e holístico da criança, destaque nesse trabalho para a dimensão atitudinal; o jogo é uma atividade de natureza social, portanto, torna-se fundamental compreendê-lo como componente de emergência e de enriquecimento da cultura lúdica; o professor de Educação Física deve ter um amplo e profundo conhecimento sobre o jogo e o desenvolvimento infantil; e, por fim, através do trabalho empírico e do aprofundamento teórico, concluímos que o jogo se justifica como conteúdo e instrumento de intervenção privilegiado da Educação Física contemporânea, no processo de socialização das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: jogo, criança, intervenção, socialização, educação globalizadora.

ABSTRACT

SENA, Silvio. de. **The game as a forerunner of values in scholar context** . 2007. 242f. 2007. f. Dissertation (Master in Education) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, 2007.

The present study is based on the idea that the contemporaneous teacher has to find resources and ways to develop a higher quality job, that means planning, making an outline and developing activities in order to promote children's socialization, in Primary School. The objective of this research is to investigate the game as a forerunner of values, and having as the analysis object the children's incorporation of values like: cooperation, solidarity, mutual respect and persistence. The methodology study, most of it qualitative, was characterized as an intervention, with qualitative and quantitative instruments, which follows the steps: first intervention step: initial exploration; second intervention step: partial exploration; and third intervention: final exploration. During the study, the knowledge produced was considered and treated as a descriptive phenomenon. The diagnostic was made during participant observation, written registers and the researcher's intervention with the children through games. The theoretical study was based on the Historical-Cultural Theory, mainly according to Vygotsky (1989, 1991), Leontiev (1978, 1988), Elkonin (1998, 2004) and Lima (2003), as well as other authors that considers the Education according to a globalized perspective, Zabala (1998, 2002), Garófano (2005), Salvador (1994), Pontecorvo (2005) and Sanmartín (2005), among others. The study offered indicative data and practical and theoretical support that determine the game as an instrument of intervention in the values formation process. Based on the children's behavior, through an empiric work, it was possible to verify that there was a sensitive decrease in physical and verbal levels of aggression; Besides it was possible to observe that dialogs was more frequently used to solve conflicts occurred during the games; the children showed more respect for the whole-class decisions; they were more patient, as they could listen and wait their turn to speak in most situations; discrimination and exclusion levels were also decreased; and the children were more sympathetic towards their class mates. Lastly they could respect the rules sat by the others and they were more persistent to work out difficulties and failure. Thus, through observation and theoretical study, we came to the following conclusions: Physical Education must offer its contents instructions in a way to provide children's global and holistic development, in this study we emphasized the attitudinal dimension; the game is a social activity, so it is essential to understand it as a

component of emergency and enhancing of game culture; the Physical Education teacher must have a wide and deep comprehension about the game and children's development. We also concluded that the game is justified as content and an instrument of intervention privileged in contemporaneous Physical Education, in the children's socialization process in the first grades of Basic Education.

Key words: game; child; intervention; socialization; globalized education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Crianças da turma da segunda série	130
Fotografia 2: Será que eu consigo (a)?	131
Fotografia 3: Será que eu consigo (b)?	131
Fotografia 4: Pré-desportivo de vôlei	133
Fotografia 5: Vamos ver quem consegue?.....	135
Fotografia 6: Vôlei adaptado	136
Fotografia 7: Vamos vencer, companheiro?	136
Fotografia 8: Eu vencerei!	137
Fotografia 9: Vamos pular corda!	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respeito mútuo	157
Gráfico 2: Cooperação	174
Gráfico 3: Solidariedade	192
Gráfico 4: Perseverança	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atividades desenvolvidas na etapa de intervenção 2.....	139-140
Quadro 2: Atividades desenvolvidas na etapa de intervenção 3.....	140-141
Quadro 3 A: Respeito mútuo	142
Quadro 4 B: Respeito mútuo	143
Quadro 5 C: Respeito mútuo	144
Quadro 6 D: Respeito mútuo	145
Quadro 7 E: Respeito mútuo.....	146
Quadro 8 F: Respeito mútuo.....	147
Quadro 9 G: Respeito mútuo	148
Quadro 10 H: Respeito mútuo	149
Quadro 11 I: Respeito mútuo.....	150-151
Quadro 12 J: Respeito mútuo.....	152
Quadro 13: Resultados em percentuais da categoria Respeito mútuo	158
Quadro 14 A: Cooperação	159
Quadro 15 B: Cooperação.....	160
Quadro 16 C: Cooperação	161
Quadro 17 D: Cooperação	162
Quadro 18 E: Cooperação.....	163
Quadro 19 F: Cooperação	164
Quadro 20 G: Cooperação	165
Quadro 21 H: Cooperação	166
Quadro 22 I: Cooperação	167
Quadro 23 J: Cooperação.....	168
Quadro 24: Resultados em percentuais da categoria Cooperação	175
Quadro 25 A: Solidariedade	176
Quadro 26 B: Solidariedade.....	177
Quadro 27 C: Solidariedade.....	177
Quadro 28 D: Solidariedade	178
Quadro 29 E: Solidariedade	179
Quadro 30 F: Solidariedade	180
Quadro 31 G: Solidariedade	181
Quadro 32 H: Solidariedade	182
Quadro 33 I: Solidariedade	183
Quadro 34 J: Solidariedade.....	184
Quadro 35: Resultados em percentuais da categoria Solidariedade	194
Quadro 36 A: Perseverança	195
Quadro 37 B: Perseverança	196
Quadro 38 C: Perseverança.....	196
Quadro 39 D: Perseverança	197
Quadro 40 E: Perseverança.....	197
Quadro 41 F: Perseverança	198
Quadro 42 G: Perseverança	199
Quadro 43 H: Perseverança	200
Quadro 44 I: Perseverança.....	201
Quadro 45 J: Perseverança	202-203
Quadro 46: Resultados em percentuais da categoria Perseverança	212

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: O JOGO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	24
1.1 Conceito e caracterização do jogo	25
1.2 A gênese do jogo	38
CAPÍTULO 2: O JOGO EM PIAGET E NA VERTENTE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	45
2.1 O jogo na Teoria de Piaget	46
2.1.1 A gênese do jogo em Piaget	52
2.1.2 Classificação e evolução dos jogos	57
2.2. O jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....	66
2.2.1 A atividade principal e o desenvolvimento da criança	68
2.2.2 A evolução do jogo na ontogenia	75
2.2.3 A brincadeira e o jogo	83
CAPÍTULO 3: O JOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DE ATITUDES	91
3.1 O jogo como um meio globalizador	92
3.2 O jogo como instrumento de intervenção na formação de valores	106
CAPÍTULO 4: A PESQUISA	118
4.1 Estruturação	119
4.2 Descrição das atividades desenvolvidas na etapa de intervenção 1	130
4.2.1 Atividades desenvolvidas nas etapas de intervenção 2 e 3.....	139
4.3 Diagnósticos individuais por categorias	142
4.3.1 Respeito mútuo	142
4.3.2 Cooperação	159
4.3.3 Solidariedade	176
4.3.4 Perseverança	195
4.4 As implicações do jogo no contexto coletivo.....	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236

INTRODUÇÃO

A pesquisa “O jogo como precursor de valores no contexto escolar ” se configura como o resultado de um projeto alternativo estruturado na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, voltado à minimização das dificuldades de aprendizagem de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta investigação, o jogo é abordado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural com enfoque Globalizador. Entendemos que ambas as concepções não se excluem, mas, pelo contrário, apresentam pontos de convergência entre si. Conforme Elkonin (1998), a primeira concebe o jogo como um espaço privilegiado para a criança se apropriar dos sentidos que circulam em sua cultura, de forma a assimilá-los e nela viver. Por sua vez, na sua propositura, a segunda advoga que o jogo interrelaciona conteúdos da Educação Física e eixos transversais, de modo a colaborar para o conhecimento, atuação e intervenção da criança na realidade à qual se encontra inserida. Em tese, conclui-se que ambas as vertentes preconizam o jogo como um instrumento do qual a criança faz uso para, progressivamente, projetar-se, entender, atuar e intervir nos cenários político, social, cultural e estético do mundo objetivo do qual faz parte.

Julgamos necessário salientar que o motivo inicial que nos conduziu a este trabalho foi a determinação, por parte da Administração da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, de se estruturar ações direcionadas para o desenvolvimento psicomotor da criança. Essa indicação pautou-se pelos resultados de uma avaliação psicomotora aplicada às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, cujo resultado instalou, na rede de ensino de Presidente Prudente, a hipótese de que as dificuldades de aprendizagem, no referido nível de ensino, teriam sua gênese determinada pelo insuficiente desenvolvimento do padrão motor, nas crianças.

Por sermos, ao todo, três professores de Educação Física a integrar a rede municipal de ensino de Presidente Prudente, naquele momento, a Secretaria Municipal de Educação nomeou três unidades escolares para serem atendidas por esse projeto, dentre as quais a escola que abrigou esta pesquisa.

Nas três unidades, o projeto foi composto basicamente por dois profissionais, que se alternaram no atendimento às crianças: um professor de Ensino Fundamental e o professor de Educação Física. O primeiro teve como meta a minimização das defasagens de aprendizagem dos conteúdos de sala de aula, relacionadas basicamente a duas disciplinas - Português e Matemática. Quanto ao segundo, deveria atender à criança em sua globalidade, de maneira a oferecer propostas que viessem ao encontro dos seus interesses, anseios e necessidades, de sorte a considerar suas particularidades e individualidades. O

professor de Educação Física definiu, como objetivo, por meio do jogo, ampliar as potencialidades cognitivas, afetivas, sociais, estéticas e motoras das crianças.

Tínhamos consciência de que um trabalho que pudesse vir a colaborar para o pleno desenvolvimento das crianças, deveria, numa perspectiva globalizadora, atendê-las em seus anseios e necessidades. Em seu início, o projeto tinha por meta a potencialização das capacidades motoras, afetivas, sociais e cognitivas das crianças, através de uma intervenção psicomotora, por meio do jogo.

Considerando o processo político-educacional vigente, o público-alvo (sujeito) foi constituído por trinta e três crianças, de sete a dez anos, matriculadas no Ensino Fundamental da unidade de ensino (UE) que acolheu esta pesquisa. Tais crianças eram, segundo os professores daquela UE, portadoras de defasagens de aprendizagem, relacionadas principalmente a duas disciplinas tradicionais: Português e Matemática. Um dado importante a ser enfatizado é o fato de que os professores regulares, ao relatarem em seus registros ou falas sobre o comportamento das crianças, atribuíam, na maioria das vezes, rótulos pejorativos a seus nomes, como: individualista, agressivo, irresponsável, encenqueiro, mal educado, sem limites e boca suja, entre outros.

Desse modo, as crianças foram selecionadas pela equipe administrativo-pedagógica da U.E., levando em conta os relatos e registros dos educadores, elaborados em reuniões de Conselho de Classe, Ciclo e Termo. Vale dizer que o critério de que os professores fizeram uso, para a respectiva seleção, foi, mesmo sem se darem conta, o aspecto comportamental das crianças. Nos discursos proferidos pelos educadores, naquela ocasião, ficou evidenciado que as defasagens relacionadas à aprendizagem de conteúdos específicos eram carregadas por atitudes e comportamentos inadequados das crianças, durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. São exemplos as seguintes falas dos professores: **“Aquele criança não quer saber de nada, nem se dispõe a tentar”**; **“Não estou agüentando mais, quando tento fazer uso da palavra para explicar algum conteúdo, ele teima em falar ao mesmo tempo que eu”**; **“No intervalo, na sala de aula e nos momentos da Educação Física não tem jeito, ele agride os companheiros a todo momento”**.

Trabalhamos com três grupamentos, cada qual com um número médio de até doze crianças: segundas séries (10 crianças), terceiras séries (12 crianças) e quartas séries (11 crianças). Apesar de termos trabalhado com os três grupamentos, o processo de análise desta investigação foi desenvolvido apenas em relação à turma de crianças das segundas séries, ou seja, dez crianças. Tal opção pautou-se pelo fato de que, por não configurar como

intenção deste trabalho o caráter comparativo de uma turma em relação a outra, concluiu-se que tal decisão não implicaria um significativo prejuízo qualitativo, no que tange aos seus resultados. Salientamos, ainda, que a escolha de tal turma se deu em razão de a professora regular da maioria das crianças do grupamento escolhido ter apresentado um envolvimento maior para com a pesquisa, quer dizer, as combinações, as normas, as regras e a natureza do ambiente estruturado através do jogo foram transcendidas para o trato de conteúdos das demais disciplinas da grade curricular, através da prática educativa da respectiva educadora.

Ao nos beneficiarmos dos primeiros contatos com as crianças, pudemos perceber que a maioria delas apresentava um padrão motor satisfatório das habilidades de locomoção, estabilização e manipulação. As crianças selecionadas e submetidas à pesquisa eram as que usufruíam de espaços múltiplos para jogar, como as ruas e os vários terrenos baldios, transformados em campo de futebol, localizados na região geográfica em que se encontra a unidade escolar investigada. Todavia, em grande parte desses ambientes prevalece a lei do mais forte e do mais hábil, nos quais podem surgir, criar corpo e proliferar atitudes de discriminação, de exacerbação da competição e de violências múltiplas, entre outras. Tais atitudes, se internalizadas¹ em tais ambientes, transcendem e migram para os demais espaços de convivência da criança, dentre os quais, a escola.

Ao considerarmos o nível de desenvolvimento motor apresentado pela maioria das crianças e a qualidade das inter-relações emanadas naquele contexto, adotamos por hipótese que elas apresentavam dificuldades de aprendizagem em razão de fatores socioculturais, ou seja, o motivo não seria unideterminado por uma defasagem de ordem psicomotora, contudo, se centrariam em múltiplas causas, como na ausência de práticas adequadas que viessem ao encontro dos anseios e necessidades infantis, o que implicaria a necessidade de uma ênfase maior aos conteúdos, às motivações, aos valores e aos princípios que podem se transformar na condição prévia para mobilização das crianças rumo à conquista de novos e mais evoluídos patamares de saberes e desenvolvimento.

Com base nas atitudes que permearam aquele contexto, juntamente com as intervenções de nosso orientador, Prof. Dr. José Milton de Lima, concluímos, na oportunidade, que se fazia necessário um especial tratamento aos conteúdos atitudinais, pois, se o diálogo, o respeito mútuo, a solidariedade e um objetivo comum não fizessem parte das inter-relações, naquele momento, a promoção do ensino – e, por consequência, também da aprendizagem – seriam tarefas, além de árduas, impraticáveis.

¹ “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1991, p. 63).

Desse modo, em face dos elementos expostos, elegemos os conteúdos atitudinais como finalidade central a ser contemplada por esta pesquisa. Para esse fim, estabelecemos o jogo como objeto de análise e principal instrumento de intervenção pedagógica, isto é, objetivamos, por meio dele como foco central desta investigação, a socialização e suposta incorporação, pelas crianças, de comportamentos que justificariam as inter-relações, respaldadas nas seguintes categorias:

- **respeito mútuo:** pretende-se avaliar se o aluno se inter-relaciona com os outros em situações lúdicas, respeitando as combinações coletivas (regras), pontos de vista de todos e resolvendo os conflitos através de diálogo;

- **cooperação:** busca-se avaliar se o aluno participa de atividades corporais, adotando uma postura colaborativa, ou seja, se ouve e respeita os pontos de vista do outro, troca idéias, experiências e aproveita críticas e sugestões, para superar desafios comuns em parceria;

- **solidariedade:** pretende-se avaliar se o aluno adota atitudes de ajuda mútua, quer dizer, se auxilia os que apresentam maiores dificuldades e se aceita ajuda dos mais competentes, em um ambiente onde prevaleçam o respeito, o incentivo, a motivação e o carinho pelo outro;

- **perseverança:** busca-se avaliar se o aluno demonstra segurança para experimentar, tentar e arriscar, sem desistir, em situações cotidianas da aprendizagem da cultura corporal.

A investigação se caracterizou como uma pesquisa de intervenção, na qual o jogo se apresentou como o principal instrumento. Nesse processo, o conhecimento foi tratado como um fenômeno descritivo. Desse modo, o estudo elaborado é retratado através de um processo que aponta idéias relevantes, selecionadas e vivenciadas, num contexto que concebeu o jogo como um rico instrumento pedagógico de intervenção, como precursor de socialização.

Paralelamente, e posto que as aquisições adaptativas da espécie não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência nas novas gerações de suas conquistas históricas. Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação. (GÓMES, 1998, p. 13).

Nesse sentido, já na etapa de intervenção 1, durante um interstício médio de doze horas-aula, formalizamos os diagnósticos individuais, através do jogo, considerando a capacidade do educando em socializar atitudes regidas pelas seguintes categorias: respeito

mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança. Os diagnósticos foram concluídos, utilizando-se os seguintes instrumentos: observação participante², registros escritos e intervenções do “pesquisador” em relação ao público-alvo, inseridos em contexto coletivo no ambiente escolar, por meio do jogo amparado por regras de natureza interativa, solidária, cooperativa, respaldadas em reciprocidade e trocas de pontos de vista.

Os diagnósticos individuais dos níveis de desenvolvimento das crianças, nessa etapa, permitiram o acompanhamento, ao longo do ano letivo, dos avanços pessoais de desenvolvimento, de maneira a se considerar as particularidades de cada indivíduo perante as múltiplas situações de socialização, ocorridas naquele contexto. “Apesar de entendermos a aula como um trabalho coletivo, é importante recordar que cada aluno é um ser singular e com um tempo próprio de aprendizagem” (NEIRA, 2006, p. 11).

Na etapa de intervenção 2, num primeiro momento, com base no diagnóstico anterior, elaboramos e desenvolvemos atividades centradas na consideração do jogo, no contexto escolar, como instrumento precursor na socialização das categorias elencadas por esta pesquisa. Como segundo momento dessa etapa, desenvolvemos nova sondagem ao final do primeiro semestre, usando os mesmos instrumentos e procedimentos empregados na etapa de intervenção 1, de sorte a comparar e identificar, durante o interstício observado, os avanços individuais. Estabelecemos também como finalidade detectar os possíveis equívocos, necessidade básica para acertos, alterações e redelineamento da pesquisa, de acordo com os objetivos propostos.

Na etapa de intervenção 3, num primeiro momento, levamos em conta os avanços e dificuldades individuais constatados na sondagem de encerramento do primeiro semestre, para que reestruturássemos as atividades e estratégias centradas no jogo como instrumento de intervenção, para o segundo semestre, caso se fizesse necessário. Ao término do segundo semestre, como segundo momento dessa etapa, realizamos, por meio dos mesmos instrumentos utilizados até aquele momento, a sondagem final da pesquisa. Para tanto, como nas etapas 1 e 2, o objetivo foi o de detectarmos da maneira mais fidedigna possível os avanços nos processos individuais de desenvolvimento e os seus reflexos, no âmbito coletivo.

Conforme o exposto, a presente pesquisa elegeu como tema o processo de socialização de valores no contexto educacional, por intermédio do jogo.

² “O requisito básico de toda observação participante [...] reside na necessidade de que o cientista social ganhe a confiança das pessoas que estão sendo estudadas – de maneira que sua presença não rompa o curso natural dos acontecimentos, ou nele interfira de algum modo – de forma que proporcionem respostas sinceras às suas perguntas, e não escondam, de sua vista, atividades importantes” (BLALOCK, 1973, p. 50-51).

[...] a aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, bem como a complexização das estruturas e a diversificação de funções e tarefas da vida nas sociedades, cada dia mais povoadas e complexas, torna ineficazes e insuficientes os processos de socialização direta das novas gerações nas células primárias de convivência: a família, o grupo de iguais, os centros ou grupos de trabalho e produção. (GÓMES, 1998, p. 13).

Segundo Gómes (1998), para suprir tais deficiências dos processos de socialização, têm surgido desde o início e ao longo da história diferentes formas de especialização no processo de educação ou socialização secundária (tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica...), que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população, nas sociedades industriais contemporâneas. Nessas sociedades, a preparação das novas gerações, para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública, requer a intervenção de instâncias específicas, como a escola, “cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de socialização” (GÓMES, 1998, p. 13).

Salienta o autor, ainda, que a escola não é a única instância social que cumpre com essa função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios, que exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social. No entanto, a escola, mesmo que cumpra tal função de forma delegada, especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais complexo e sutil de tal função.

A tarefa de socializar as gerações mais novas implica não apenas a preparação dos mais competentes para o mundo do trabalho, através da formação universitária. A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) enfatiza, no seu artigo 2º, que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apontam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, como também um exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito, desenvolvendo o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

Portanto, como segunda função do processo de socialização que lhe cabe, o sistema de ensino deve atender, também, à tarefa de formar o cidadão para a sua plena

atuação e intervenção na vida pública, incumbência esta que requer, não só, nem principalmente, o acesso a conhecimentos, idéias, habilidades e capacidades formais, mas também a formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento.

Todavia, o caráter disciplinar e propedêutico do atual sistema de ensino cumpre e legitima sua principal função, a de conduzir os mais competentes à universidade para, posteriormente, incorporá-los ao mundo do trabalho. Nesse sistema, não há, na prática educativa das disciplinas tradicionais, um equilíbrio no trato aos conteúdos conceituais (saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (ser). Disciplinas como o Português e a Matemática, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dão uma especial ênfase aos conteúdos conceituais e, em segundo plano, aos conteúdos procedimentais. Desconsideram quase por completo os conteúdos atitudinais. Em contrapartida, a Educação Física se caracteriza por um saber fazer reducionista de grande parte de seus profissionais, permeado por práticas mecânicas e estereotipadas, voltadas à aprendizagem motora e à padronização de comportamentos. Em outras palavras, por meio da prática da maioria de seus profissionais, nem mesmo à dimensão procedimental, em muitos casos, a Educação Física atende.

Num espectro de distribuição quantitativa, Zabala defende uma prioridade dos conteúdos procedimentais e atitudinais nas primeiras séries do Ensino Fundamental e na medida em que formos avançando nos níveis de escolarização se incrementa o peso dos conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais e atitudinais. (NEIRA, 2006, p. 63).

Nessa tendência, perante a necessidade de encontrar e adotar uma concepção de ensino e aprendizagem coerente com as finalidades educacionais, esta pesquisa apresenta como tema a possibilidade de a Educação Física, enquanto disciplina integrante do atual sistema de ensino, colaborar, numa perspectiva globalizadora, através do jogo, nos processos de socialização das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental; nessa intenção, ressalta-se a formação de valores, de modo que, por meio da melhoria qualitativa do ensino, possa vir a atendê-las, talvez, em sua integralidade.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho se estrutura da seguinte forma: o capítulo primeiro traz a conceituação, caracterização e gênese do jogo, fundamentando-se, para isso, em Huizinga (2004), Caillois, (1990), Brougère (1998), Elkonin (1998) e Lima (2003). O capítulo segundo, amparado em Piaget (1971, 1973, 1974, 1977, 1978), Kamii (1991), Arce (1980), Elkonin (1987, 1998, 2000), Leontiev (1978, 1988a, 1988b) e Vygotsky (1989, 1991, 1999), respalda-se em duas das mais significativas correntes teóricas de nossa contemporaneidade, a Teoria de Piaget e a Teoria Histórico-Cultural. Segundo o arcabouço teórico evocado de ambas, tivemos por meta argumentar e justificar a

pertinência e viabilidade do jogo como conteúdo e instrumento pedagógico de intervenção nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com essas duas significantes correntes teóricas de nossa contemporaneidade. O capítulo terceiro apóia-se em autores, como: Zabala (1998, 2002), Valenzuela (2003), Sanmartin (2005), Daólio (2004) Neira (2006), entre outros. Compõem esse capítulo os seguintes tópicos: “O jogo como um meio globalizador” e “O jogo como instrumento de intervenção na formação de valores”. No capítulo quarto, na esteira dos demais, estruturamos, descrevemos e pormenorizamos os caminhos percorridos pela pesquisa, de sorte a considerarmos a criança como co-autora, ou seja, protagonista em seu processo de socialização, crescimento e desenvolvimento.

Nicolau³ explica que é a partir das situações vividas (inclusive propostas pelas atividades motoras) que a criança vai construindo o seu conhecimento dos objetos, das pessoas, e ao mesmo tempo, tornando-se mais socializada. Aqui, a socialização é entendida como processo pelo qual a criança apreende os padrões, os valores e os comportamentos que fazem parte da cultura em que vive, podendo modificá-los mediante os processos de pensamento que vai construindo. (NEIRA, 2006, p. 130).

Apresentamos, a título de síntese nas considerações finais, os resultados da pesquisa realizada, destacando os aspectos relevantes da fundamentação teórica e do trabalho de campo que atendem aos objetivos da pesquisa e que podem colaborar no avanço da produção teórica sobre o tema em estudo.

³ NICOLAU, Marieta L. M. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. São Paulo: Ática, 1986.

CAPÍTULO 1
O JOGO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

1.1 Conceito e caracterização do jogo

São várias as estruturas sociais que contribuem na formação e preparação da criança para a vida social, como a família, a igreja e, entre outras, a escola. Para cumprir o seu papel, a escola conta com pessoas especializadas, que se apropriam de atividades essenciais ao processo de humanização daquele que aprende. Nesta investigação, defendemos que o jogo é uma dessas atividades básicas, a qual pode e deve ser utilizada pelo professor de Educação Física, num enfoque globalizador⁴, frente à urgência da educação em socializar conhecimentos (conceitos), habilidades (procedimentos) e valores (atitudes), no contexto coletivo das séries iniciais do Ensino Fundamental.

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. (LIMA, 2003, p. 20).

Elkonin (1998, p. 11-13), ao conceituar o vocábulo jogo, define-o como polissêmico, carregado de muitas acepções. Segundo o autor, revela-se bastante complexa a tarefa de compreender o porquê de um conjunto de sentidos se configurar como jogo, tendo em vista a diversidade de posicionamentos.

“Jogar” significa divertir-se; também se emprega no sentido figurado de manejar com habilidade: “jogar com os sentimentos” de alguém; ou de conduzir-se com lisura e honestidade: “jogar limpo”; correr um risco: “jogar com a própria vida”; tratar um assunto sério com leviandade: “jogar com o fogo”; arremessar em alguma direção: “jogar pedras”; combinar: “jogos de luzes”, jogos de sofás” etc. (ELKONIN, 1998, p. 11).

⁴ Segundo Zabala (2002, p. 80-82), o enfoque globalizador do ensino se define em três princípios, que são: a) **O objeto do ensino é a realidade**: a compreensão da realidade para intervir nela e transformá-la – para algumas finalidades educativas, nas quais se entende que a função social do sistema educativo é a de formar para a vida, o objeto de estudo escolar somente podem ser os conhecimentos, os conceitos, as técnicas, as habilidades, os procedimentos, os valores e as atitudes que capacitam o aluno para intervir na realidade. Nesse caso, a vida real e as questões que se apresentam são os verdadeiros objetos de estudo da escola; b) **A realidade, sua compreensão e a atuação nela são complexas** – os problemas reais jamais podem ser reduzidos a alguma de suas variáveis ou dimensões. A atuação na realidade implica sempre incidir sobre estruturas compostas por múltiplas variáveis extremamente inter-relacionadas. A constatação de tal complexidade obriga a escola a acolher por obrigação básica a função de formar o aluno, para que seja capaz de dar resposta de sua própria condição complexa. Construir um pensamento para a complexidade é um dos desafios fundamentais do ensino, o que equivale a dotar o aluno de uma visão holística da realidade e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe os meios cognoscitivos, emocionais e comportamentais que lhe permitam atender à complexidade dessa visão. c) **Apesar de suas deficiências, as disciplinas são os principais instrumentos para o conhecimento da realidade** – além da capacidade de se acerrar da realidade, a partir de posições baseadas na compreensão da complexidade dos fenômenos da realidade e das inter-relações de todos os seus componentes, é necessário utilizar os instrumentos de interpretação e de investigação para dar resposta a todas as questões que o seu conhecimento ou intervenção nos provocam. Dada a dispersão e a fragmentação do saber, a maioria dos conhecimentos disciplinares é insuficiente para apreender em todas suas dimensões o conhecimento da realidade, mas, apesar desses déficits, tais conhecimentos são os únicos instrumentos rigorosos de que dispomos. Isso significa que é necessário possuir esses conhecimentos com o rigor disciplinar, porém aceitando suas limitações para buscar, a todo o momento, sua integração ou relação com os demais conhecimentos, a fim de ter uma visão cada vez mais completa da realidade.

Lima (2003) sublinha que os dicionários fazem distinção entre o sentido direto (fundamental) e o sentido figurado de tais expressões, embora a diferença não apareça com suficiente clareza. De seu lado, Elkonin indaga: “Por que razão, por exemplo, na expressão ‘jogar na bolsa’ (dedicar-se a especulações bolsistas) a palavra ‘jogar’ tem sentido figurado e na expressão ‘jogar bridge’ tem sentido direto?” (ELKONIN, 1998, p. 11).

O termo jogo não é abstrato; vários autores, por não concordarem com sua aparente evidência, elaboraram análises e justificativas, de acordo com o contexto em que desenvolveram os seus estudos. Segundo Lima, é possível asseverar, inicialmente, que não há um conceito científico único, 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. [...]. 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. (LIMA, 2003, p. 20).

Ao consultar o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), Lima (2003) constata jogo que é um vocábulo de origem latina – "**ludus**" (“jogo”, “escola”), que, posteriormente, foi substituído por "jocus" (“gracejo”, “zombaria”). Dentre os significados encontrados, destaca, 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 metaforicamente, de acordo com Lima (2003), 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, isto é, de 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 e muita habilidade para se sobressair de situações difíceis; “jogar limpo” – capacidade de aceitar com serenidade e elegância situação difícil ou adversa etc.

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. (LIMA, 2003, p. 21).

Em suma, para o autor, o conceito “jogo” expressa várias designações em sentido direto, bem como em sentido metafórico, de certa forma confirmando a hipótese das características polissêmicas do termo e afirmando a necessidade de buscar-se um caminho para se configurar o jogo enquanto objeto de análise.

Huizinga (2004) enfatiza que o jogo precede a cultura, pois esta pressupõe sempre a sociedade humana; contudo, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica, pois brincam, tal como os homens. Leontiev (1988, p. 120), sobre essa questão, salienta que, entre homens e animais a “[...] diferença reside no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”.

Segundo Huizinga (2004), é possível afirmar que o homem não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo. Mesmo em suas formas mais simples, no nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica, ou seja,

[...] o jogo supõe um acordo a respeito do estatuto da comunicação, não sendo impossível que certas espécies animais sejam capazes desse comportamento social elementar. Mas acima de seu substrato natural, biológico, o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas da cultura. (BROUGÈRE, 1998, p. 30).

Para a maioria dos autores, o jogo se configura como uma atividade voluntária, improdutiva e com um fim em si mesmo; seu sentido se encontra no próprio brincar ou, de acordo com Leontiev (1988, p. 123), “é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação”. De acordo com Lima (2003), nos jogos dos adultos, quando a vitória se torna o motivo principal, de sorte a superar o sentido implícito na simples participação, a atividade deixa de ser jogo e passa a ser esporte.

No que diz respeito às características formais do jogo, os teóricos desse tema ressaltam o fato de ele ser uma atividade desinteressada, situando-se num mundo paralelo ao real e não tendo como motivo a satisfação das necessidades de cunho biológico; pelo contrário, de forma provisória, interrompe a realidade do mundo objetivo. O jogo emerge como uma atividade temporária, que tem uma finalidade contida no processo de sua própria realização.

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torná-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. (HUIZINGA, 2004, p. 12).

O jogo também se caracteriza por distinguir-se do mundo real, tanto pelo lugar que ocupa, quanto por sua duração. Na dimensão na qual se encontra, nenhuma implicação é importada para o mundo objetivo. O jogo é realizado em um mundo paralelo ao real e, nesse mundo com sentido próprio, é jogado dentro de certas condições temporais e espaciais.

O jogo também é permeado por uma ordem específica e absoluta:

Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. (HUIZINGA, 2004, p. 13).

No jogo, prevalece certo valor ético, no momento em que as qualidades do jogador são postas à prova perante a necessidade de se fazer respeitar as regras nele contidas. Mesmo diante de uma vontade quase incontrolável de ganhar, o jogador deve se submeter às limitações impostas pelo jogo. É justamente nessa característica do jogo que o professor deve intervir, no sentido de garantir uma estruturação desse fenômeno que convirja para regras que reitem valores, como **respeito-mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança**, entre outros. “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 20). O jogo como uma prática que dê conta de atender, entre outras, a dimensão atitudinal do desenvolvimento, isto é, a formação de valores, será mais bem abordado mais adiante.

Para delimitar a sua conceituação, nesta pesquisa, optamos por trilhar o mesmo percurso que Lima (2003). Quer dizer, adotaremos, nesta abordagem, as concepções de três estudiosos do tema: Huizinga (2004), Caillois (1990) e Brougère (1998), que exibem percursos diferentes, na tentativa de definir o fenômeno.

Huizinga (1990) aponta uma única definição sobre o jogo e descreve as suas principais características. Caillois (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. (LIMA, 2003, p. 21)

Huizinga (2004) aponta como fundamentais, entre outros, os seguintes aspectos para caracterizar o jogo: é uma atividade livre, ele próprio (jogo) é liberdade; não é vida corrente nem vida real; pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma atmosfera temporária de atividade com orientação própria; é também uma atividade desinteressada, situa-se fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos: na verdade, interrompe esse maquinismo; introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta, isto é, ele cria ordem e é ordem. Dito de outro modo, numa tentativa de resumir as características formais do jogo, Huizinga (2004) define-o como uma atividade

[...] livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2004, p. 16).

Ao interpretar-se a concepção de Caillois (1990), sumariza-se que este conclui que Huizinga executou com maestria a tarefa de analisar o conceito de jogo perante as suas múltiplas características e demonstrou a importância do seu papel no desenvolvimento civilizacional. Por um lado, pretendeu dar uma definição precisa da natureza essencial do jogo; por outro, esforçou-se por trazer à luz os componentes do jogo que predominam ou animam as manifestações de toda e qualquer cultura: as artes, a filosofia, a poesia, as instituições jurídicas e até determinados aspectos da guerra. Todavia, critica o autor de *Homo Ludens*, por não ter concebido a “descrição e a classificação dos próprios jogos, como se todos respondessem às mesmas necessidades e exprimissem, de forma indiferente, a mesma atitude psicológica” (CAILLOIS, 1990, p. 23). Nessa perspectiva, Caillois elabora a seguinte classificação dos jogos: **agôn**, corridas, lutas etc. (não regulamentadas), atletismo, boxe, bilhar, esgrima, damas, futebol, xadrez e competições desportivas em geral; **alea**, lengalengas, cara ou coroa, apostas, roleta, lotarias simples, compostas ou transferidas; **mimicry**, imitações infantis, ilusionismo, bonecas, brinquedos, máscara, disfarce, teatro, artes do espetáculo em geral; **ilinx** (vertigem), piruetas infantis, carrossel, balouço, valsa, volador, atrações das feiras, ski, alpinismo e acrobacias.

Caillois 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. Em outras palavras, os jogos de competição

conduziram ao desporto, na visão de ambos; 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 Caillois (1990), com similar significância; estudos psicológicos reconhecem a contribuição significativa do jogo, no desenvolvimento e na auto-afirmação da personalidade da criança.

A consideração que Caillois (1990) faz do jogo não é a de situá-lo como uma via de aprendizagem para o trabalho ou uma profissão definida. O menino que brinca de papéis ou imita um piloto de avião, um maquinista ou um motorista de carro, não se prepara de forma alguma para tornar-se um piloto, um maquinista ou um motorista; nem a menina que brinca de casinha se transformará, necessariamente, numa cozinheira.

Só aparentemente antecipa as actividades do adulto. O rapaz que brinca com o cavalinho ou a locomotiva não se prepara, de forma alguma, para vir a ser cavaleiro ou mecânico, nem a rapariga que confecciona em supostos pratos alimentos fictícios condimentados com ilusórias especiarias, se prepara para vir a ser cozinheira. O jogo não prepara para uma profissão definida; introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar os obstáculos ou para fazer face às dificuldades. (CAILLOIS, 1990, p. 16).

Na perspectiva do autor, não muda nada lançar a uma distância maior um disco de metal, ou atirar incessantemente uma bola com uma raquete, porém, talvez, seja vantajoso ter músculos mais potentes e reflexos mais rápidos e eficientes. Segundo Caillois (1990), o principal atributo do jogo é que ele introduz o indivíduo na vida, o que, de forma significativa, contribui para aumentar-lhe a competência frente à necessidade de enfrentar e superar os múltiplos obstáculos e dificuldades de nosso dia-a-dia.

Nas situações lúdicas, o sujeito se empenha em ganhar e utiliza em sua plenitude todos os seus recursos, acordado às normas contratadas. No jogo, as situações de disputa exigem cortesia, confiança e respeito. Por meio do jogo, a criança pode desenvolver competência para enfrentar a derrota, o azar e a fatalidade, sem cólera e sem desespero, pois, na vida em sociedade, 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 podem surgir, o que permite ao jogador a possibilidade de superar os entraves e se recuperar. Nessa perspectiva, 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 natural e provisório, e a vitória sem vaidade. Em outras palavras, saber vencer é tão importante como saber perder.

Finaliza Caillois (1990), afirmando que o jogo é uma escola de aprendizagem ativa e árdua, bem como um terreno fértil para se trabalhar certos costumes, valores sociais e a praticar atos de civilização, de modo a fazer recuar a discriminação, a mesquinhez, a cobiça, o preconceito e o ódio.

Ao apresentar as variadas e ricas acepções sobre o jogo, Caillois (1990) complementa a análise de Huizinga (2004), afirmando que não existe o jogo em si, mas são as disposições psicológicas do indivíduo que outorgam sentido e significado a esse tipo de atividade. Caillois (1990, p. 29-30) aponta as seguintes definições do jogo, como fenômeno:

1. - livre: é condição básica que o jogador não seja a ele obrigado, pois, caso contrário, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2. - delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
3. - 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;
4. - 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;
5. - regulamentada: sujeito a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
6. - fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade, em relação à vida normal.

Em contrapartida, Brougère (1998) distingue-se de Huizinga e Caillois, primeiro, por não acreditar na viabilidade de se delimitar o jogo por meio de uma única definição e, segundo, por desconsiderar a possibilidade de buscar aspectos comuns nas diferentes acepções. Brougère considera que o jogo é uma elaboração da linguagem empregada como recurso para expressar, levantar hipóteses e interpretar determinadas situações e objetos. O jogo não é uma verdade natural, mas surge como representação condicionada por contextos socioculturais. 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 há de comum entre duas pessoas jogando xadrez e um gato empurrando uma bola, entre dois peões pretos e brancos em um tabuleiro e uma criança embalando uma boneca? No entanto, o vocábulo é o mesmo” (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

Brougère (1998) defende a inconsistência em reduzir-se o conceito “jogo” a uma única definição, isto é, não podemos agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. A língua usual, na concepção do autor, utilizada tal qual pela maioria dos autores, lega-nos um termo que deverá ser investigado, analisado e compreendido em seu próprio funcionamento. “A questão essencial é, então, saber por que atividades tão diferentes foram, em nossa língua e em algumas outras, designadas pelo mesmo termo. Se as razões disso não são talvez arbitrárias, nem por isso são necessariamente sempre racionais” (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

A tentativa de delimitação do termo seria refutada pela experiência. Em outras palavras, não há regras específicas que prescrevem o uso do vocábulo jogo, pois, a cada passo para defini-lo, novas imprecisões surgem, o que dificulta a configuração de um sentido único. O conceito em separado, analisado de forma abstrata, sem considerar o contexto no qual está inserido, pode levar a equívocos e imprecisões. “Saber por que usamos o mesmo termo em situações diferentes é explorar a linguagem em seu funcionamento e, ao mesmo tempo, reunir indícios que nos permitirão descobrir as representações associadas à palavra jogo” (BROUGÈRE, 1998, 14).

Como ponto de partida e sem buscar uma definição mais rigorosa, Brougère aponta três situações que podem ser reconhecidas como jogo. A primeira delas se caracteriza no fato de que seres jogam, têm uma atividade que diz respeito ao jogo; qualquer que seja a definição, nesse prisma, jogo é o que o vocabulário científico denomina “atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa, quer ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. Como segunda situação, o autor aponta que o jogo pode ser, também, uma estrutura, um sistema de regras (game, em inglês) que existe e subsiste de modo abstrato, independente dos jogadores, fora de sua realização concreta em um jogo entendido no primeiro sentido. Pode tratar-se, por exemplo, de um jogo de damas, de futebol ou “jogo da velha”. E enfatiza:

Os dois níveis de sentido do termo se sobrepõem: quando o jogo se desenrola, há jogo no sentido de situação lúdica e presença de um jogo no sentido de sistema de regras. Mas a partir desse jogo, dessa estrutura, pode-se fazer mais do que jogar, pode-se, por exemplo, analisá-lo de um ponto de vista matemático, traduzi-lo em um **software**, transformá-lo em espetáculo (uma partida de tênis transmitida pela TV). (BROUGÈRE, 1998, p.14-15, grifo do autor).

E como terceira e última situação caracterizadora, Brougère (1998) aponta o jogo como entendido por objetos que são utilizados para se jogar, tal como o jogo de xadrez,

que é constituído do tabuleiro e do conjunto de peças que permitem jogar no sistema de regras, igualmente chamado de jogo de xadrez. “Este terceiro nível poderia ser associado ao termo ‘brinquedo’. Porém, este último termo é bem específico. Entre o material lúdico, certos objetos são usualmente designados como jogo; outros, como brinquedo” (BROUGÈRE, 1998, p. 15).

O autor salienta que o segundo e o terceiro níveis de expressão oferecem menos obstáculos de percepção; entretanto, no primeiro nível, é bem mais complexo de se identificar o jogo, pois, nesse padrão, o jogo requer uma interpretação de uma situação específica e levanta todo o problema da legitimação do uso desse termo, em um determinado contexto e momento, para designar uma situação. “Isso nos remete à análise da linguagem enquanto tal, desvio necessário” (BROUGÈRE, 1998, p. 16).

Ao concluir, Brougère salienta que o emprego de um vocábulo não é um ato isolado, mas resulta da influência do contexto de um determinado grupo social para o qual o termo faz sentido. Ao invés de sugerir uma definição sobre o jogo, Brougère percorre o uso do vocábulo em determinados contextos socioculturais; interpreta as diferentes conotações reveladas pelas ciências e pelo uso do termo, no cotidiano, e opta pela elaboração de uma definição do jogo por meio de **paradigmas**⁵, em lugar de propor teorias.

Lima (2003), ao tomar como referência os contextos socioculturais que se estendem do século IV a.C. até o início do século XVIII, conclui que Brougère (1998) configura o conjunto das análises sobre o jogo, num paradigma denominado, **antigo**. Nesse paradigma, ao considerarmos o tratamento que é dado ao jogo pelos estudiosos, pelas várias áreas do conhecimento e, no interstício em questão, pelo seu uso no cotidiano, observamos que é concebido de forma acessória, descartável e até mesmo negativa. Brougère, ao refletir sobre as diferentes representações, constata elementos que retratam o jogo como fútil, frívolo e até mesmo como algo nefasto. Nessa perspectiva, o jogo só tem valor se, de alguma forma, contribuir para o trabalho ou para o estudo, de sorte a submeter-se às atividades sérias e tornar-se um meio de relaxamento, recreação ou mesmo de recuperação das forças empregadas na produção e no utilitário. Em outras palavras, seu emprego precisa ser limitado e controlado, de modo a efetivar-se sem excessos.

Isso permite compreender a difícil relação entre jogo e educação, que cria situações diversas. Se o jogo se opõe à seriedade, dificilmente pode, enquanto tal, recobrir um

⁵ 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.

valor ou uma intenção educativa. Ele vai se distinguir tanto da seriedade quanto da educação, que dizem respeito ao mesmo domínio. Não é surpreendente que antes do século XIX, não se tenha realmente pensado o jogo como educativo. (BROUGÈRE, 1998, p. 53).

O sentimento de infância que prevalece naquele período histórico contribui de forma significativa para reforçar a consideração negativa do jogo. A criança é vista como um adulto em miniatura, ou seja, para que torne possível a superação das mazelas da infância, ela tem por incumbência se portar como tal. Por estar próximo e incorporar os valores do mundo infantil, entre outros, a espontaneidade, a liberdade, a não produtividade e a imaginação, o jogo era concebido como uma atividade fútil, frívola e de menor valor. Naquele contexto, o que determinava a qualidade ou a importância de qualquer fenômeno ou atividade era o referencial emanado do mundo adulto. Dessa maneira, a visão negativa ou acessória do jogo era sustentada pelo pensamento filosófico apresentado há pouco, pelo caráter nefasto dos jogos de aposta e pela visão de criança como um adulto em miniatura.

O paradigma tradicional incorpora ainda, em sua evolução, uma outra concepção, isto é, um paradigma **transitório**, que advoga o jogo como um recurso para o ensino. Nessa perspectiva, segundo Aristóteles⁶ e depois Tomás de Aquino⁷, as relações entre educação - jogo e trabalho - jogo passam a comungar do vínculo que determina uma natureza única, quer dizer, o jogo como uma atividade voltada ao relaxamento. Segundo Brougère, o jogo como relaxamento é a primeira inscrição desse fenômeno no espaço educativo por meio da recreação, e esta subsiste até os dias de hoje.

Brougère (1998) enfatiza que, por muito tempo, o lugar do jogo foi limitado à recreação e ainda o é, em nossos tempos. O jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial, à medida que, por suas limitações, influenciou muito a cultura lúdica da criança e a representação da oposição entre tempo de jogo e tempo de aula. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade. Em outras palavras, a recreação, seja qual for a sua finalidade, diz respeito à futilidade, pelo menos no que concerne ao conteúdo.

A própria natureza impõe o jogo ao homem, mas é necessário limitar sua importância; nenhum abuso deve fazer com que se esqueça que o jogo está a serviço do espírito e de sua atividade e não o contrário; o jogo não pode ter um fim em si mesmo, não pode ter valor próprio, ele vale em função de sua submissão ao trabalho, aos estudos: “se o jogo e o divertimento não lhe oferecessem um prazer natural, o homem não aspiraria a ele com tanta força. Contudo, dele abusando, o espírito perderia sua energia, seu vigor”. (BROUGÈRE, 1998, p. 54).

⁶ ARISTÓTELES. **Política**, VIII, 3, 1337b34, 138 a1, trad. fr., Paris: Vrin, 1959, p.557.

⁷ AQUINO, T. de. **Somme théologique**, II, questão 168, trad. fr., Paris: Belin, t.5, 1852, p.461.

A tendência do paradigma transitório, que justifica o jogo no âmbito educacional apenas como um meio ou recurso para que se consolide a aprendizagem da criança, de maneira progressiva, contribui para que estudiosos de diversas áreas demonstrem um maior interesse pelo fenômeno e aproximem, ainda mais, a relação entre o jogo e a criança.

A revolução do período **romântico**⁸, no século XVIII, assume a tendência de conceber a criança como um ser frágil, sentimental, desprotegido e que necessita de cuidados. Essa imagem de criança conquista o adulto e influencia o jogo e a educação.

A partir do século XIX, cientistas como Stanley Hall (1904), Karl Groos (1895), Herbert Spencer (1897), Froebel (1861, s.d.) e Claparède (1953) elaboram justificativas que inserem o jogo de modo definitivo no campo das atividades sérias, destaque para as diferentes teorias e propostas que advogam a visão natural do jogo, para justificar a sua importância.

Nesse panorama, o jogo como expressão da natureza infantil torna-se tão necessário, que é comparado às necessidades primárias da criança. Atrás de sua aparente frivolidade, existe uma atividade séria que revela e desenvolve os mecanismos psicológicos essenciais ao desenvolvimento da criança. Dessa maneira, segundo Brougère (1998), muitos educadores, ao seguirem o percurso de psicólogos ou biólogos, vão encontrar no jogo a marca de uma educação natural. Nessa perspectiva, o jogo se transforma por si mesmo em um precursor de educação e passa a ter uma sólida fundamentação, para entrar na escola e se constituir como um recurso pedagógico pertinente e adequado à criança. Nesse prisma, o jogo não precisa do trabalho para se justificar, no contexto educacional: pode se justificar por si mesmo.

Todavia, apesar de a ruptura romântica produzir um novo tipo de consideração do jogo, que o toma como um fenômeno de grande potencial educativo, Brougère afirma que as mudanças nas práticas não condizem com o sucesso desse discurso romântico. Naquele período, o jogo, no contexto educacional, permeava o sério e o frívolo, de acordo com o ponto de vista adotado. Continuava a opor-se ao trabalho, ou seja, para a criança, no interior das instituições educacionais, o jogo se justificava apenas como a preparação para o trabalho ou como seu equivalente.

⁸ 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 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.

Conforme o exposto, a ruptura do paradigma romântico concebe um outro nível de relação entre o jogo e a educação.

Mas essa valorização do jogo é a consequência da valorização da infância. [...]. A criança não é mais um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação. Seu valor equivaleria ao de um adulto ao qual se deva acrescentar a positividade da infância. Envelhecer é perder isso. (BROUGÈRE, 1998, p. 73).

O autor cita um terceiro paradigma, o **pós-romântico**, representado por cientistas que se contrapõem ao mito do jogo como um fenômeno natural, entre os quais Piaget (1971, 1977), Vygotsky (1988, 1991), Elkonin (1998), Leontiev (1988), Brougère (1998) e Caillois (1990). De acordo com esses autores:

O jogo é o resultado de relações interindividuais, portanto de cultura. Deve-se partir dos elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, estruturado em parte por seu meio, para se adaptar as suas capacidades. O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. O jogo não é inato, pelo menos nas formas que assume o homem. A criança pequena é iniciada no jogo pelas pessoas que se ocupam dela, particularmente sua mãe ou o adulto que por ela é responsável. (BROUGÈRE, 1998, p. 189-190).

Na vertente pós-romântica, o jogo como experiência de aprendizagem se efetiva nos processos interativos. Vygotsky (1991) provoca uma verdadeira revolução no entendimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Admite, como os outros autores, que a aprendizagem deve ser adequada ao nível de desenvolvimento da criança. Porém, busca enfatizar a relação entre o nível atual de desenvolvimento, no qual se encontra a criança, e o nível de desenvolvimento desta, que se acha em tramitação. Argumenta que, ao se pensar sobre desenvolvimento, dois níveis devem ser buscados: o desenvolvimento já elaborado e internalizado (adquirido), ou seja, real; e o desenvolvimento potencial, que se configura como aquele que está em processo de elaboração, isto é, corresponde às tarefas que a criança consegue realizar apenas com o auxílio de um adulto ou colegas mais experientes, o que representa um outro nível de desenvolvimento. A diferença entre os dois demarca a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Para Vygotsky (1991), desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas interdependentes. O autor nos alerta para o fato de que o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram estabelecidos é ineficaz, do ponto de vista global da criança. “Ele não dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento,

mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo” (VYGOTSKY, 1991, p. 100). Nesse sentido, a noção de desenvolvimento proximal propõe uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento, isto é, o processo do desenvolvimento segue o do aprendizado, e não o contrário. Dito de outra forma, o aprendizado é o precursor do desenvolvimento.

O jogo como fenômeno social e histórico, na vertente de Vygotsky, carrega em seu cerne um grande potencial educativo, ou seja, além do desenvolvimento motriz que lhe é inerente, promove o enriquecimento da cultura lúdica da criança e a introduz no seio das relações humanas, de modo a possibilitar-lhe o entendimento e a apropriação das funções e relações humanas pertencentes ao contexto social no qual se encontra inserida. Nessa perspectiva, a criança, por meio de um processo paulatino, se apropria de conhecimentos (conceitos), habilidades (procedimentos) e atitudes (valores), o que encaminha, no contexto educacional, à necessidade de o professor – no caso desta pesquisa, o profissional de Educação Física – desenvolver uma prática (procedimentos) que mobilize os saberes da ciência e da experiência, na condução do ato educativo, como um meio globalizador. “Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) apontada por Houssaye (1995)” (PIMENTA, 2000, p. 25).

Dos fatos abordados, Brougère propõe como destaque, a seguir, cinco critérios que permitem analisar as situações concretas para determinar em que elas concernem ou não ao jogo: “[...] a presença de um grau secundário de linguagem, a decisão (de jogar e no jogo), a regra (sob suas diferentes formas), a incerteza e a frivolidade” (BROUGÈRE, 1998, p. 194).

A utilização do jogo como recurso pedagógico, na perspectiva defendida por Brougère (1998), Caillois (1990) e Huizinga (2004), é bastante paradoxal, isto é, ao mesmo tempo em que se advoga o jogo como um espaço rico de interação, socialização e aprendizagem, manifesta-se o elemento da incerteza e da dificuldade, quer dizer, a liberdade que o jogo revela valoriza as conquistas, contudo, também produz a incerteza quanto aos resultados. Não se pode definir de modo preciso e antecipado um resultado no jogo, essa tentativa pode destruir a sua especificidade. O jogo diferencia-se do trabalho, principalmente nesse aspecto, pois este último, ao contrário do jogo, antecipa e tem por atribuição uma certa garantia no alcance dos objetivos propostos.

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 Caillois (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. (LIMA, 2003, p. 36).

Entretanto, a confusão no entendimento conceitual do vocábulo, que “[...] constatamos em nível da linguagem não é, pois, superficial, mas estrutural, relativa à própria natureza (ou talvez à ausência de natureza) do jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 19). Por não ter uma denominação própria e definitiva, no seu emprego, o jogo está vinculado ao peso da interpretação e assume diferentes conotações, desde aquelas ligadas à diversão, à frivolidade e à futilidade, até mesmo a situações com possibilidades de consequências concretas para o mundo objetivo. Porém, Brougère (1998) alerta que, não obstante a dificuldade em se conceituar o jogo, é necessário garantir-se certa delimitação e um sentido desse fenômeno, já que nem todas as atividades, tidas como jogo, o são. Nem tudo no mundo pode ser generalizado como jogo e, caso assim o fosse, a noção não faria mais sentido e não se teria mais o que delimitar. É imprescindível se restringir o conceito de jogo e a sua importância para o desenvolvimento infantil, buscando, nessa perspectiva, preservar as características essenciais que estão se transformando ou se perdendo. Para o autor, a omissão, a ausência da reflexão crítica e a não intervenção, nesse processo, significam o consentimento e a anuência da sedimentação de novas características, que podem deturpar ou até mesmo descaracterizar o jogo, de forma a dificultar a sua delimitação.

1.2 A gênese do jogo

Elkonin (1998, p. 16) salienta que quem esteve mais próximo de chegar à explicação da origem do jogo foi Wundt⁹, que escreveu:

Não há um só jogo que não tenha o seu protótipo numa forma de trabalho sério que sempre o precedeu no tempo e na própria existência. A necessidade de subsistir obriga o homem a trabalhar. E no trabalho vai aprender a considerar a aplicação de sua própria energia como fonte de gozo.

Prossegue Wundt: “O jogo suprime, além disso, a finalidade útil do trabalho e, por conseguinte, faz com que a meta seja esse agradabilíssimo resultado que acompanha o trabalho” (apud ELKONIN, 1998, p. 16). Segundo Elkonin, ao estudar o jogo do homem, Wundt já o incluía na esfera sócio-histórica.

⁹ WUNDT, W. *Ética*. São Petesburgo, 1887.

Plekhánov¹⁰ (apud ELKONIN, 1998), ao desenvolver as bases da concepção materialista da arte originada no trabalho, estabelecidas por Karl Marx, refuta as teorias que afirmam ser a arte anterior à produção de objetos úteis e o jogo anterior ao trabalho. O autor salienta que esse entendimento é de fundamental importância para que se possa vir a compreender a origem da arte, bem como a do jogo. Ambas as atividades comungam de uma mesma base genética, isto é, na história humana, mesmo em suas formas mais primitivas, o jogo não pode se originar antes do trabalho e nem mesmo da arte.

A história da civilização registra em que etapa de seu desenvolvimento surge a arte. Todavia, ainda hoje não é possível se decifrar, de maneira clara, como se produziu a passagem das formas de trabalho concreto para as da arte e em que condições apareceu a necessidade de reproduzir-se o processo de caça, da guerra ou de outra atividade séria.

Para o entendimento de tal processo, Elkonin (1998, p. 17) apresenta duas suposições que o ilustram. Na primeira suposição, o autor imagina um grupo de caçadores que regressou de uma caçada infrutífera, em razão de discordâncias nas ações coletivas. Nessa situação fictícia, o homem ainda não está capacitado para realizar um ensaio mental e esquemático: os participantes da projetada caçada reconstituem de modo prático e concreto a situação e a organização de uma futura expedição. Um dos caçadores representa o astuto animal e imita-lhe os gestos; os demais, o processo de organização da caça, na qual será fixada a missão fundamental de cada um dos participantes. Esse ensaio geral da próxima caçada não possui determinadas características da caçada propriamente dita, sobretudo no aspecto técnico-operativo do processo autêntico. Como segunda suposição, o autor apresenta uma situação em que os caçadores retornam com êxito de uma caçada. A tribo recebe-os com júbilo e os caçadores descrevem como transcorreu a caçada, reproduzindo seu andamento e o comportamento de cada um dos caçadores, que culmina em uma grande festança. Com uma reconstituição tão singular, os membros da tribo abstraem-se do mero aspecto técnico-operativo e traçam um esquema geral das ações, da organização e do sistema de relações que levaram o empreendimento ao êxito.

Do ponto de vista psicológico, o essencial é que do conjunto da atividade de trabalho (utilitária) se separa uma parte que pode ser denominada orientadora, distinta da executiva, diretamente relacionada com o resultado material. Em ambos os casos, ao separar-se do processo geral, essa parte da atividade de trabalho converte-se em objeto de reconstrução e logo se consagra e se transforma num rito mágico. Esses “ensaios” mágicos adquirem autonomia própria. (ELKONIN, 1998, p. 18).

¹⁰ PLEKHÁNOV, G. V. **Obras filosóficas escogidas**, T. V. Moscou, 1958.

De acordo com Elkonin (1998), uma vez separadas, essas atividades especiais relacionam-se com outros modos de vida e adquirem uma lógica própria de desenvolvimento e, com frequência, novas formas, cuja origem exigiria estudos especiais. Os etnógrafos descrevem e analisam tais atividades como de caráter lúdico.

No livro **Os jogos dos povos da URSS**, Elkonin (1998, p. 18-19) destaca que os autores dividem os jogos em três grupos: dramáticos, ornamentais e esportivos. Os jogos dramáticos subdividem-se em laborais (caça, pesca, pecuária, avicultura e agricultura) e cotidianos (sociais e familiares); os esportivos subdividem-se em competições simples e competições com objetos. O autor prossegue afirmando que ou os jogos esportivos e ornamentais são produtos da degeneração dos jogos dramáticos, ou os jogos dramáticos são consequência do desenvolvimento dos jogos esportivos ornamentais.

Afirma V. Vsevolodski-Guerngross ¹¹:

[...] daí, já por necessidade, chegamos à conclusão de que os três tipos de fenômenos, apesar de suas diferenças específicas, podem e devem catalogar-se no âmbito de uma mesma prática social, embora com indubitável tendência para converter-se em fenômenos de outra prática social: o teatro, o esporte e a dança, que procedem dos fenômenos lúdicos e os substituem nos graus superiores de cultura (apud ELKONIN, 1998, p. 19).

Na análise desse livro, V. Vsevolodski-Guerngross chega à conclusão de que o curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os esportivos, e não o inverso.

Ao serem repetidas uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levam ao êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo. Mas o jogo de papéis também tem esse mesmo conteúdo. Aí está a sua semelhança. A diferença reside unicamente em que essas regras ou normas das relações entre as pessoas aparecem de maneira mais ampla e concreta no jogo de papéis (ELKONIN, 1998, p. 19).

Desse modo, com base em estudos etnográficos, Elkonin (1998) entende que, na sociedade moderna dos adultos, não existem formas evoluídas de jogo: “Elas foram desalojadas e substituídas pelas diferentes formas de arte, por um lado; e pelo esporte, por outro” (ELKONIN, 1998, p. 20). O autor salienta a fecunda importância desse tipo de atividade, no processo de formação da personalidade da criança, sobretudo nos primeiros anos de vida. À medida que a criança de idade menor vai se afastando da atividade conjunta com os adultos, aumenta a relevância do jogo de papéis, em sua forma evoluída no processo de formação da personalidade e do desenvolvimento infantil, em sua totalidade.

¹¹ VSÉVOLODSKY-GUERNGROSS, V. N. et al. **Los juegos de los pueblos**. Moscou-Leningrado, 1933, p. XXIII.

A Psicologia empírica estuda o jogo, outros tipos de atividade e a consciência; globalmente, o jogo, do ponto analítico-funcional, é considerado como manifestação de uma psique madura.

Claro que toda atividade, e o jogo não é exceção, pode decompor-se numa soma de faculdades: percepção + memória + pensamento + imaginação; talvez seja possível, inclusive, determinar com certo grau de precisão o peso de cada um desses processos nas diversas etapas de desenvolvimento de um ou outro jogo. Não obstante, decomposto em elementos, o jogo perde totalmente a sua originalidade qualitativa como atividade peculiar da criança, como forma especial de sua vida e de sua vinculação à realidade circundante. (ELKONIN, 1998, p. 23).

Nesse sentido, na interpretação de Elkonin (1998), o conceito de jogo como expressão de uma capacidade relativamente madura da imaginação deu lugar a uma identificação do jogo com a imaginação, como um meio de a criança distanciar-se da realidade, isto é, um mundo particular da ilusão autística infantil, relacionado com as suas inclinações profundas.

Vygotsky¹², ao investigar os problemas da fala e do pensamento, foi o primeiro a aplicar em Psicologia o método desagregador do todo: “‘Entendemos por unidade’ – escreveu Vygotsky – ‘o produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as **propriedades fundamentais do todo**, propriedades que são, inclusive, partes vivas e indivisíveis dessa unidade’” (apud ELKONIN, 1998, p. 24, grifo do autor).

Elkonin enfatiza a importância da Psicologia que se dispõe a estudar as unidades complexas, uma vez que o todo da unidade a ser investigada deve ser compreendido em sua plenitude. Deve-se substituir o método desintegrador em elementos pelo analítico, que divide o todo em unidades. “Acreditamos ser esse o único método a aplicar no estudo do jogo. Só ele permite estudar o surgimento, desenvolvimento e declínio do jogo” (ELKONIN, 1998, p. 24). Na sequência, o autor propõe o exame do jogo de papéis em sua forma evoluída, ou seja, tal qual se nos apresenta na metade da idade pré-escolar, como uma possível solução para encontrar-se a unidade do jogo, que já não se divide, quer dizer, conserva as propriedades do todo. Nessa análise, Elkonin fundamenta-se na tese metodológica de Marx para investigar o surgimento, desenvolvimento e declínio do jogo, “segundo a qual as manifestações de um nível superior de desenvolvimento de um fenômeno em seus níveis inferiores só poderão compreender-se se esse nível superior já for conhecido” (ELKONIN, 1998, p. 24). Nesse enfoque, o autor apresenta essa trajetória de cima para baixo, isto é, da análise da forma desenvolvida para a história de seu aparecimento e decadência, e que se apresenta oposta ao evolucionismo tradicional.

¹² VYGOTSKY, L. S. *Investigaciones escogidas de psicologia*. Moscou, 1966, p. 48.

Ao descrever o jogo infantil, os psicólogos sócio-históricos dedicaram muita atenção ao trabalho da imaginação e da fantasia, atribuindo-lhes relevância e destaque. Preyer¹³ e Comperé¹⁴ destacam que, por meio da imaginação e da fantasia, a criança pode transformar um objeto sem nenhum valor em utensílios úteis, como xícaras, pedaços de papel, ferramentas etc. Esses autores concentram-se na transformação do objeto pela alquimia da fantasia infantil. É precisamente nessa faceta que eles vêem a peculiaridade específica da fantasia infantil. Todavia, para Sully¹⁵, a transformação dos objetos é um aspecto secundário.

A fantasia pode originar-se, em sua criação, na realidade circundante: a criança vê, por exemplo, areia, pedrinhas e conchas, e diz: “vamos brincar de loja”. Mas essa é apenas uma condição secundária. A origem do jogo está no anseio de pôr em prática uma idéia atraente: [...]. Uma noção qualquer é a força dominante, a verdadeira **idéia fixa**, e tudo deve amoldar-se a ela. Como a representação deve estar expressa de alguma maneira externa, ela colide com a realidade circundante. Ai se encontra a criança em seu elemento. O assoalho divide-se em dois bandos rivais, o braço do sofá converte-se num cavalo, num carro ou em algo mais de que se necessite para o jogo. (apud ELKONIN, 1998, p. 25, grifo do autor).

Na concepção de Sully, a atividade mais intensa e ampla da imaginação infantil justifica-se pelo extremo desejo que a criança sente de, por meio do jogo, ser algo que ela não é ou simplesmente representar algum papel. Elkonin (1998) ressalta que quase todos os teóricos que se dedicaram a descrever os jogos de crianças pequenas reproduziram, de diferentes modos, as idéias de Sully.

Em sua análise do jogo de papéis, Elkonin (1998, p. 28-29) destaca as seguintes partes integrantes de sua unidade como atividade: em primeiro lugar, os papéis sociais assumidos pelas crianças; em segundo lugar, as ações lúdicas de caráter abreviado, mediante as quais as crianças interpretam os papéis acolhidos e estabelecem relações recíprocas; em terceiro lugar, o emprego lúdico dos objetos; e, por último, as relações autênticas entre as crianças, exteriorizadas nos diálogos, perguntas e réplicas com que se orientam, durante o transcurso do jogo, sendo que o aspecto central que agrupa todos os demais é o papel assumido pela criança. Os outros aspectos estão determinados exatamente por esse papel, quer dizer, não se pode representar sem as ações respectivas. “Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo” (ELKONIN, 1998, p. 29).

Elkonin afirma existir um consenso que predomina entre os autores do tema: o fato de assinalarem que a realidade na qual a criança está inserida influi de maneira

¹³ PREYER, V. *O desarrollo espiritual en la primera infancia*. São Petesburgo, 1894, p. 51.

¹⁴ COMPERÉ, G. *O desarrollo mental e moral del niño*. Moscou, 1912, p. 190-191.

¹⁵ SULLY, J. *Ensayos de psicología de la infancia*. Trad. do inglês. Moscou, 1901, p. 45.

decisiva. Segundo o autor, a averiguação de qual fator concreto da realidade que circunda a criança exerce influência determinante, no jogo protagonizado, é uma das principais questões a serem respondidas. “A sua solução pode esclarecer-nos a verdadeira natureza dessa forma de jogo e o conteúdo dos papéis que as crianças assumem” (ELKONIN, 1998, p. 30).

Márkova¹⁶, pesquisando sobre a influência da literatura infantil nos jogos das crianças, concluiu que nem toda obra literária as induz a brincar. “Unicamente as que descrevem de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das pessoas despertam nas crianças o desejo de reconstituir em jogos o conteúdo fundamental dessas obras” (apud ELKONIN, 1998, p. 31).

Os resultados das citadas pesquisas evidenciam que no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade. (MÁRKOVA, apud ELKONIN, 1998, p. 31).

Por conseguinte, pode-se concluir que a realidade que circunda a criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas. A primeira é a esfera dos objetos, tanto os naturais como os produzidos pela mão do homem; a segunda é a esfera de atividade das pessoas, de seus trabalhos e de relações que estabelecem.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo. (ELKONIN, 1998, p. 34).

Em sua análise, Elkonin sublinha a necessidade de discriminar-se o tema e o conteúdo no jogo. O tema do jogo é o campo da realidade reconstituído pelas crianças, em suas ações lúdicas e o conteúdo do jogo é o aspecto característico central, representado pelas crianças, a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho.

Ao finalizar sua análise, Elkonin enfatiza:

A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do jogo protagonizado é justamente aquela que pode revelar-nos a sua natureza. (ELKONIN, 1998, p. 36-37).

¹⁶ MÁRKOVA, D. V. A influencia de la literatura soviética para niños en el juego creativo. No compêndio: **Los juegos creativos en el jardín de la infancia**. Moscou, 1951.

Considerando as contribuições dos autores apresentados, o jogo, nesta pesquisa, é adotado numa acepção que vem ao encontro do paradigma pós-romântico, negando e afirmando representações e sentidos elaborados sobre o vocábulo. Procura resgatar interpretações que o consideram como uma atividade de natureza sócio-histórica; desse modo, não existe em si, mas se configura como disposições psicológicas do indivíduo que caracterizam uma determinada atividade voluntária, não produtiva, com ênfase no próprio processo, interativa e precursora de socialização, como jogo. De acordo com a perspectiva apontada ao longo deste exame, o jogo tem sua gênese no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade, como o resultado da mudança de lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, o que confirma a tese de o jogo ser de origem e natureza sociais. “O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie” (ELKONIN, 1998, p. 80).

Portanto, esta pesquisa parte da abordagem do jogo como um fenômeno sócio-histórico e não natural e instintivo. É no cerne dessa concepção que buscamos fundamentos para explicitar e fundamentar o seu papel e a sua importância como instrumento de intervenção nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Destacamos, como recorte principal em nossa investigação, as contribuições de Caillois (1990) e Elkonin (1998): o primeiro entende o jogo como uma escola de aprendizagem ativa, árdua e um terreno fértil para se trabalhar certos costumes, valores sociais e praticar atos de civilização; o segundo, como a própria escola de moral na ação. Nesse prisma, o jogo é concebido como um recurso de expressão, de aprendizagem e de produção cultural, nos diferentes domínios do conhecimento, do espírito democrático, da cooperação, do respeito mútuo, da perseverança e da melhoria das capacidades motrizes do educando. Dessa maneira, o jogo introduz o indivíduo na vida e aumenta-lhe a competência para superar os obstáculos e as dificuldades em seu cotidiano.

Por meio do relevante suporte teórico oferecido pelos autores, tivemos por objetivo neste capítulo, conceituar e caracterizar o jogo, bem como compreender a sua gênese. No capítulo subsequente pretendemos, na mesma perspectiva e amparados pelo suporte teórico elaborado até o momento, justificar o jogo como um possível e viável conteúdo e instrumento de intervenção pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na acepção de duas das mais relevantes correntes teóricas de nossa contemporaneidade: a Teoria de Piaget e a Teoria Histórico-Cultural.

CAPÍTULO 2
O JOGO EM PIAGET E NA VERTENTE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O jogo tem sido objeto de estudo de inúmeros e renomados teóricos contemporâneos. A partir dessa realidade, sua operacionalização como instrumento de intervenção no processo de socialização da criança requer do professor de Educação Física uma aproximação e delimitação no entendimento de seu conceito, caracterização, gênese e evolução.

Desse modo, este capítulo tem por finalidade complementar as informações abordadas no capítulo anterior, de sorte a ilustrar e fundamentar as propriedades desse fenômeno e suas possíveis interferências no desenvolvimento da criança. Tal objetivo, apesar de complexo, é de fundamental importância, pois permite identificar os limites e as possibilidades do jogo como recurso e conteúdo pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para que se torne possível determinar a importância do jogo como conteúdo e recurso pedagógico com vista às mudanças de comportamento na criança, julgamos necessário, preliminarmente, estabelecer a sua pertinência, viabilidade e justificativa para além do desenvolvimento motor da criança. Em outras palavras, nesta pesquisa, propomos o jogo como um recurso e uma via que possa vir a desenvolver e otimizar todas as potencialidades que integram a globalidade da criança, com destaque para a socialização de valores, resultante das situações em que o jogo figura como instrumento de intervenção no processo educativo.

A fim de alcançar tais objetivos, consideramos relevante uma explicitação inicial da justificativa do jogo, no contexto educacional, no enfoque de duas das principais correntes teóricas contemporâneas, isto é, a Teoria Piagetiana e a Teoria Histórico-Cultural. Salientamos que, apesar de suas diferenças e aproximações epistemológicas, não é intenção desta pesquisa compará-las, mas argumentar no sentido de que, apesar de suas singularidades, cada uma, à sua maneira, justifica e consolida o jogo como um interessante e significativo recurso pedagógico no cenário educacional.

2.1 O jogo na Teoria de Piaget

A partir da observação cuidadosa de seus próprios filhos e de muitas outras crianças, Piaget concluiu que em muitas questões a criança não pensa como o adulto. Ainda lhe faltam certas habilidades e a maneira de raciocinar é diferente, não somente em grau, como também em classe. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é uma teoria de

etapas, que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças, ordenadas e previsíveis.

Os pressupostos básicos da Teoria de Piaget são: **o interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que interferem no desenvolvimento**. Nessa perspectiva, a criança é concebida como um ser dinâmico, que interage com o seu ambiente, com os objetos e com as pessoas, a todo o momento. Essa interação com a realidade contribui para que a criança construa as suas estruturas mentais e possa adquirir maneiras de fazê-las funcionar. Portanto, o eixo central dessa teoria é a interação organismo-meio, a qual se efetiva por meio de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação¹⁷ ao meio, perante as funções exercidas pelo organismo ao longo da vida.

A adaptação, definida por Piaget como o próprio desenvolvimento da inteligência, ocorre através da assimilação¹⁸ e da acomodação¹⁹. Os esquemas de assimilação vão se modificando e configurando os estágios de desenvolvimento. Dessa maneira, o processo de desenvolvimento é influenciado por fatores como: **maturação** (crescimento biológico dos órgãos), **exercitação** (experiência, entendida como funcionamento dos esquemas e órgãos que implicam a formação de hábitos), **aprendizagem social** (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e **equilibração** (processo de auto-regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

Com base nesses pressupostos, concluímos que a educação, na visão piagetiana, deve possibilitar um desenvolvimento amplo e dinâmico, em todas as etapas evolutivas concernentes ao desenvolvimento da criança. Partindo dos esquemas de assimilação da criança, o professor de Educação Física deve propor atividades desafiadoras, que possam provocar desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, de modo a promover a descoberta e a construção de novos conhecimentos. Nessa ótica, as concepções da criança combinam-se às informações advindas do meio. Esses conhecimentos não são concebidos pela descoberta espontânea da criança, nem transmitidos de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas é o resultado de uma interação, na qual o sujeito (criança) é

¹⁷ “Estado de equilíbrio de uma organização dentro do seu meio. Em comportamento, uma equilibração entre acomodação e assimilação” (FURTH, 1972, p. 225).

¹⁸ “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).

¹⁹ “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).

sempre um elemento que age ativamente, na busca de compreender o mundo que o cerca. Assim, a criança procura resolver as interrogações que esse universo provoca. Segundo Piaget, o sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova etc., o que confirma a necessidade de o professor intervir no processo ensino-aprendizagem e estruturar um ambiente rico e propício para esse fim. No entanto, é preciso cautela:

A concentração quase exclusiva nas interações entre o aluno e um meio essencialmente físico leva junto um menosprezo pelas interações do aluno com seu meio social e, naturalmente, dos possíveis efeitos destas últimas sobre a aquisição do conhecimento. (SALVADOR, 1994, p. 84).

Em sua extensa obra, Piaget discute com muito cuidado a questão da autonomia (moral e intelectual) e do desenvolvimento. Segundo o autor, a autonomia não está relacionada com o isolamento (capacidade de aprender sozinho e respeito ao ritmo próprio – escola comportamentalista); ele advoga que o florescer do pensamento autônomo e lógico operatório é paralelo ao surgimento da capacidade de se estabelecer relações cooperativas. Em seu entender, ser autônomo significa estar apto a construir o sistema de regras morais (valores) e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo, de sorte a respeitar e resgatar os direitos e deveres de todos os envolvidos.

Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. A análise reflexiva de um Durkheim ou a psicologia individualista de um Bovet se identificam nesse ponto. As divergências doutrinárias só aparecem no momento em que se procura explicar como a consciência procura respeitar as regras. (PIAGET, 1977, p. 11).

No entendimento do autor, as regras morais que a criança aprende a respeitar lhes são transmitidas por meio dos adultos, isto é, ela as recebe elaboradas e quase sempre em desarmonia com a medida de suas necessidades e de seu interesse, através da sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores. “Daí, a extrema dificuldade de uma análise que deveria fazer ponto de partida entre o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança pelos seus pais” (PIAGET, 1977, p. 12).

Ao contrário, nos jogos sociais mais simples, as regras são elaboradas pelas crianças e, pouco lhes importa que em seu conteúdo essas regras lhe pareçam morais ou não morais. Nesses jogos, se tratam apenas de relações entre crianças. Os menores começam a jogar e aos poucos são dirigidos pelos maiores e, no respeito à lei, inclinam-se de boa vontade para essa virtude humana. Nessa realidade, cabe aos maiores modificar ou não as regras do jogo. Nesse tipo de realidade, influem as múltiplas disciplinas que a criança vivencia junto a seus pais. É o processo em que a criança toma consciência de certas obrigações que lhe são

inerentes. Tais influências exercem uma inegável implicação na elaboração das regras no jogo, morais ou não.

[..] as regras, na proporção do desenvolvimento da vida social infantil, não permanecem idênticas a si próprias, do ponto de vista da natureza do respeito, ainda que em seu conteúdo material possa permanecer constante: para os pequenos, a regra é uma realidade sagrada por ser tradicional; para os maiores, depende do acordo mútuo. (PIAGET, 1977, p. 89).

Para Piaget, a constituição do princípio de autonomia se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência. No início, a inteligência está calcada em atividades motoras centradas no próprio indivíduo, numa relação egocêntrica de si para si mesmo, isto é, nessa etapa do desenvolvimento, a criança é centrada no seu eu. Nesse momento, a criança joga consigo mesma e não sente necessidade em compartilhar com o outro a mesma atividade. Não obstante, através do desenvolvimento e da complexificação das ações, a criança percebe a existência do outro e passa a reconhecer a necessidade de regras, de hierarquia e de autoridade. Nesse prisma, o controle centra-se no outro, o indivíduo desloca o eixo de suas relações de si para o outro, numa relação unilateral, no sentido, então, da heteronomia²⁰.

Nesse momento de seu desenvolvimento, a criança joga segundo combinações estruturadas por meio de tradições que lhe foram socializadas por adultos significantes ou coetâneos mais experientes. A criança entende que a verdade e a decisão estão centradas no outro (figura do adulto); compreende que a regra é exterior a ela e, por conseqüência, sagrada. A consciência é tomada emprestada do outro, e esta revela a obrigação e o caráter da necessidade de regras, que supõe um sentimento de respeito à autoridade do outro.

Ao atingir um patamar de desenvolvimento, suficiente para atuar de maneira autônoma, as leis e as regras para a criança são opções que ela faz na sua convivência social pela autodeterminação. “[...] a criança descobre verdadeiramente o sentido das regras – consciência – quando começa a praticá-las entre si em situação de cooperação no grupo” (PIAGET, 1996, p. 46). Para Piaget, não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral²¹ e vice-versa. Ambas se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se ampara no respeito a si próprio e no reconhecimento de que o outro, como ele próprio, é portador de direitos e deveres recíprocos.

²⁰ “Na heteronomia a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente”. (MENIN, 1996, p. 41).

²¹ “Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tornar-se ‘leis universais’: seriam um bem para todos...” (MENIN, 1996, p. 41).

Kamii (1991), seguidora de Piaget, ao considerar a autonomia em uma perspectiva de grupo, afirma que ser autônomo significa o indivíduo ser governado por si próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado pelos outros. Ser autônomo significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir e agir da melhor forma para todos, de maneira que não há como haver moralidade, quando se leva em conta apenas o próprio ponto de vista.

Como instrumento para o desenvolvimento moral na criança, a autora apresenta os jogos em grupo. Para ela, esse tipo de atividade deve ser adotado dentro de uma proposta a longo prazo, a qual precisa se estender até a escola de segundo grau. Fundamentada em uma pesquisa publicada em 1975²², sobre a capacidade dos alunos do primeiro ano do curso superior de se envolverem em operações formais, a autora destaca como justificativa para essa proposta a difícil tarefa de encontrarmos adultos verdadeiramente morais e capazes de pensamento crítico e lógico.

Os pesquisadores descobriram que 25% ou pouco menos eram capazes de sólidas operações formais. No âmbito moral, não precisamos de nenhuma evidência de pesquisa para saber que a maioria dos adultos é subdesenvolvida em relação ao seu potencial. Basta abrir o jornal diariamente para constataremos a corrupção na vida pública e vários atos imorais na vida privada. A maioria dos adultos parou o seu desenvolvimento moral num nível bastante abaixo de seu potencial. (KAMII, 1991, p. 14).

Nessa perspectiva, a autora propõe três objetivos para a Educação Infantil, que são:

1. Em relação aos adultos, gostaríamos que as crianças desenvolvessem sua autonomia através de relacionamentos seguros nos quais o poder do adulto seja reduzido o máximo possível.
2. Em relação aos companheiros, gostaríamos que as crianças desenvolvessem sua habilidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista.
3. Em relação ao aprendizado, gostaríamos que as crianças fossem alertas, curiosas, críticas e confiantes na sua capacidade de imaginar coisas e dizer o que realmente pensam. Gostaríamos também que elas tivessem iniciativa, elaborassem idéias, perguntas e problemas interessantes e relacionassem as coisas umas às outras. (KAMII, 1991, p. 15).

Para Kamii (1991), se uma criança pequena tiver a oportunidade para desenvolver todas essas características, o desenvolvimento de todas as demais potencialidades que envolvem a sua globalidade virão naturalmente. Por sua vez, os três objetivos para a Educação Infantil, apresentados há pouco, derivam do seguinte princípio geral: “[...] incentivar tudo o que maximize o processo construtivo” (KAMII, 1991, p. 20). Vale dizer,

²² McKinnon, J. W. e Renner, J. W. **Are colleges concerned with intellectual development?** American Journal of Physics, 39(1971): 1047-1052.

que tal princípio geral e objetivos, destacados a pouco, convergem para os referenciais que delineiam, regulam e norteiam esta pesquisa.

Os jogos em grupo, pela complementaridade que lhes é peculiar, vêm ao encontro de uma atividade que se consubstancia pela oposição, ou seja, pela competição, que caracteriza e define o jogo de regras. Entretanto, essa questão será mais bem abordada mais adiante.

No momento, voltando à nossa discussão, enfatizamos que, para Piaget, a interação social é condição imperial para o pleno desenvolvimento moral e cognitivo da criança. Para tal fim, Kamii (1991, p. 5-12) apresenta os jogos em grupo como um instrumento de intervenção facilitador nesse processo. Destaca como condição para que tenhamos bons jogos, no contexto educacional, os seguintes critérios: a) Ser interessante e desafiador: de acordo com esse critério, o jogo deve ser adequado ao desenvolvimento em que se encontra a criança. A autora não se refere aos estágios formais descritos por Piaget e outros estudiosos da infância, mas à maneira que a criança raciocina e obtém o conhecimento, de sorte que se torna necessário ao professor a consideração das especificidades contextuais, das particularidades e do ponto de vista de cada criança. Em outras palavras, se a criança tem noção daquilo que está tentando realizar, se está interessada em alcançar tal objetivo, se o nível de complexidade da atividade apresentada é suficientemente instigante a ela e, ao mesmo tempo, de resolução possível. b) Permitir que a própria criança avalie seu desempenho: o segundo critério de um bom jogo implica a análise da possibilidade de as crianças avaliarem sozinhas o resultado de suas ações. Quando uma criança tenta obter um determinado resultado, naturalmente está interessada no sucesso de sua ação. O resultado deve ser claro, a ponto de permitir que a criança avalie seu sucesso sem margem de dúvidas. Esse critério ajuda a eliminar os jogos nos quais a avaliação da ação da criança seja uma imposição autoritária do adulto, sem que possa constatar-la por si mesma. c) Participação ativa de todos os jogadores durante todo o jogo: a análise da participação de todos os jogadores num jogo acarreta saber a capacidade de envolvimento das crianças, decorrente de seu nível de desenvolvimento. Significa também a participação contínua de cada jogador, agindo, observando ou pensando, isto é, cabe ao professor conduzir a adequação da estrutura e das normas do jogo, com vistas a esse fim.

Na interpretação da autora, o jogo estabelecido, segundo esses critérios, permite a curiosidade, a iniciativa, a honestidade, a expressão e a interação sociointelectual da criança para com os seus coetâneos, condição indispensável para o seu pleno desenvolvimento intelectual e moral. “Se alguém for contrário aos objetivos da moralidade da autonomia, da

autonomia intelectual e do ‘desenvolvimento enquanto for possível’, essa objeção deverá ser discutida no âmbito de valores” (KAMII, 1991, p. 31). Enfatiza ainda que o jogo no contexto educacional, permite à criança efetivar as atividades cooperativas (no sentido de operar junto) e a negociar regras aceitáveis, a partir da coordenação e da descentração dos pontos de vista de todos os envolvidos. A seguir, pretendemos descrever o caráter processual de como se dão a gênese, a evolução e a classificação dos jogos, em Piaget.

2.1.1 A gênese do jogo em Piaget

Piaget (1971, p. 115) observa que o ato humano inteligente culmina no equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto a imitação²³ prolonga a última por si mesma; poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é basicamente a assimilação, ou a assimilação predominando sobre a acomodação.

Para o autor, primeiramente o jogo é simples assimilação funcional ou reprodutora que, para se desenvolver, tem a necessidade de ser alimentada por uma constante contribuição exterior, mas puramente funcional e não material. Quer dizer, no jogo, as coisas são utilizadas numa atividade que tem em si mesma a sua finalidade, por confundir-se com o conjunto das condutas sensório-motoras, das quais constitui um dos pólos: o dos comportamentos que não mais necessitam de novas acomodações e que se produzem por mero prazer funcional. Todavia, com a interiorização dos esquemas, o jogo diferencia-se ainda mais das condutas de adaptação propriamente ditas (inteligência). “Logo, é assimilação quase pura, quer dizer, pensamento orientado pela preocupação dominante da satisfação individual” (PIAGET, 1971, p. 116).

Com efeito, se a acomodação extravasa incessantemente os limites da adaptação propriamente dita (ou equilíbrio entre a acomodação e a assimilação), o mesmo se pode dizer da assimilação. O motivo é simples: os esquemas momentaneamente inutilizados não poderiam desaparecer sem mais nem menos, ameaçados de atrofia por falta de uso, mas vão, outrossim, exercitar-se por si mesmos, sem outra finalidade que o prazer funcional ligado a esse exercício. Tal é o jogo nos seus primórdios, recíproco e complemento da imitação. (PIAGET, 1971, p. 117).

A imitação no jogo é uma espécie de hiperadaptação por acomodação a modelos utilizáveis de maneira não imediata, isto é, virtual. Assim, o jogo evolui por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção da atividade por puro prazer funcional, no sentido único de extrair delas um sentimento de eficácia.

²³ “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).

A imitação e o jogo unir-se-ão, bem entendido, mas somente no nível da representação, e constituirão assim o conjunto do que poderíamos designar por adaptações inatuais, em contraste com a inteligência em ato e em trabalho. Durante as fases sensório-motoras puras, pelo contrário, a imitação e o jogo ainda se encontram separados e mesmo, de algum modo, antitéticos. E é por isso que os estudamos separadamente. (PIAGET, 1971, p. 118).

Ao destrinçar extensa análise em que foca as sucessivas condutas que caracterizam a gênese do jogo no plano da prática²⁴ das regras, a se destacar, Piaget (1971) escalona seis etapas que pontuam o nascimento do jogo, ao longo dos dois primeiros anos de vida da criança:

“Primeira fase”: das adaptações puramente reflexas. Piaget aponta que, para uma interpretação do jogo como a de K. Groos, que advoga o jogo como um pré-exercício dos instintos essenciais, faz-se necessário localizar o seu surgimento nessa fase inicial, “visto que a sucção dá lugar a exercícios em seco, isto é, fora das refeições” (PIAGET, 1971, p. 118). Para o autor, parece tarefa extremamente difícil considerar como verdadeiros jogos os exercícios do reflexo, pois esses simplesmente prolongam o prazer de mamar e consolidam o próprio funcionamento da montagem hereditária, manifestando desse modo a autêntica função adaptativa. O autor enfatiza que na ausência de elementos adquiridos na conduta, torna-se impossível estruturar uma delimitação entre a assimilação que intervém da montagem adaptativa hereditária e uma assimilação que extrapolaria tal quadro.

Nessa etapa de seu desenvolvimento, a criança age guiada por ações sensório motoras, tidas como, puramente reflexas. Seus movimentos são regidos num plano subcortical, ou seja, pelos centros inferiores do cérebro que se encontram em maior desenvolvimento que o córtex motor e, que se fazem essenciais para a contemplação de um pleno desenvolvimento da criança. Basicamente, dizem respeito aos instintos de sobrevivência que a criança herda de sua espécie; como exemplo, a criança reage à fome, à dor, ao toque, à sensação de segurança ou insegurança, pratica o ato da sucção etc. Esse processo, que segundo Gallahue²⁵ (1982) se prolonga, em média, até o quarto mês de vida, denomina-se estágio de codificação de informações (recebimento). Nesse estágio, o córtex cerebral²⁶ não mantém uma participação significativa nos movimentos da criança, as ações motoras são comandadas através do aparelho sensório motor e podem “causar reações involuntárias a uma série de estímulos de variada intensidade e duração” (GALLAHUE, apud

²⁴ “A prática das regras é o modo como as crianças usam as mesmas para si e para os outros na situação de jogo” (MENIN, 1996, p. 43).

²⁵ GALLAHUE, D. L. **Development Movement Experiences for Childrens**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

²⁶ Região do cérebro responsável pelas ações do pensamento – raciocínio.

GUISELINI, 1982, p. 41). Realidade esta que, de modo paulatino, se inverterá, a partir da segunda fase, ou seja, das reações circulares primárias.

“Segunda fase”: das reações circulares primárias. São exemplos os jogos da voz a partir das primeiras lalações, os movimentos da cabeça e das mãos acompanhados de divertimento, o olhar por olhar e o manipular objetos por manipular, entre outros.

Inversamente à anterior, nessa fase o jogo parece duplicar uma parte das condutas adaptativas. Entretanto, prolonga estas últimas de maneira tão contínua e indistinta que não é possível afirmar onde, exatamente, se inicia, “e essa questão de fronteira cria de imediato um problema que interessa a toda e qualquer interpretação dos jogos ulteriores” (PIAGET, 1971, p. 118). Para o autor, falta muito para que todas as atividades autotéticas possam ser consideradas como jogo.

De modo geral, toda a assimilação é autotética, mas é preciso distinguir a assimilação com acomodação atual e a assimilação pura, ou subordinação das acomodações anteriores e assimilação do real à atividade do sujeito, sem esforço nem limitação. Ora, este último caso parece ser característico do jogo, pois se assim não fosse e quiséssemos confundi-lo com o “pré-exercício” em geral, teríamos de englobar no jogo, praticamente, toda a atividade infantil. (PIAGET, 1971, p. 119).

Piaget afirma categoricamente que um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não lúdico. O seu caráter de jogo se manifesta a partir do contexto ou do funcionamento atual. Todavia, todo e qualquer esquema é suscetível a dar lugar a assimilação pura, cuja forma extrema se configura como jogo. Enfim, o autor afirma que o jogo nessa fase, só se evidencia, até este momento, na forma de uma diferenciação ligeira da assimilação adaptativa. “Somente em virtude do processo contínuo de desenvolvimento é que poderemos até, por recorrência, falar de duas realidades distintas” (PIAGET, 1971, p. 120).

“Terceira fase”: das reações circulares secundárias, caracterizadas como aquelas reações que não afetam somente o corpo da criança ou os quadros perceptivos vinculados à atividade sensorial elementar, mas também os objetos manipulados com uma intencionalidade crescente.

A ação sobre as coisas, que se inicia com cada nova reação secundária, num contexto de interesse objetivo e de acomodação expectante, até muitas vezes de inquietação (quando a criança balança novos objetos suspensos ou agita novos brinquedos sonoros), transformando-se assim em jogo, irremediavelmente, logo que o novo fenômeno é “compreendido” pela criança e não oferece mais alimento à exploração propriamente dita. (PIAGET, 1971, p. 121).

“Quarta fase”: da coordenação dos esquemas secundários. Nessa etapa, o autor nos chama a atenção para o surgimento de duas novidades relativas ao jogo, a se destacar:

Em primeiro lugar, as condutas mais características desse período, ou a aplicação de esquemas conhecidos às novas situações, inclinam-se, como as precedentes, de prolongarem-se em manifestações lúdicas, na medida em que são executadas por pura assimilação, isto é, pelo prazer de agir e sem esforço de adaptação, tendo em vista atingir uma finalidade determinada. Em segundo lugar, “a mobilidade dos esquemas permite a formação de verdadeiras combinações lúdicas, passando o sujeito de um esquema a outro não para explorá-los sucessivamente, como até aqui, mas para assegurar-se diretamente e sem qualquer esforço de adaptação!” (PIAGET, 1971, p. 122).

Piaget (1971) reitera que o processo de adaptação se caracteriza como uma atividade propriamente inteligente. Para fundamentar tal questão, cita como exemplo as atividades em que os esquemas são ensaiados sucessivamente na presença de novos objetos, nesse entender, a adaptação se configura como uma atividade, na qual, há inteligência propriamente dita. Quer dizer, a adaptação dos esquemas já construídos pela criança a uma realidade externa constitui, em si, um problema a ser resolvido. Nos casos em que o jogo se apresenta, pelo contrário,

[...] os esquemas, embora associando-se mutuamente segundo um processo análogo e aplicando-se cada um aos detalhes com o mesmo escrúpulo, sucedem-se, porém, sem uma finalidade exterior. Os objetos a que eles se aplicam já não constituem problema e servem, simplesmente, de ensejo para a atividade própria do sujeito. Quanto a essa atividade, tampouco já implica a aprendizagem mas uma simples exibição jubilosa de gestos conhecidos. (PIAGET, 1971, p. 123).

Todavia, para o autor, há mais no jogo do que uma seqüência de combinações sem finalidade e esforço de acomodação atual. Para ele, há um novo elemento nessa etapa, que prepara a formação dos jogos simbólicos, ou seja, “a ritualização dos esquemas”. O autor apresenta como exemplo, ao assinalar, particularmente, como “J” (criança observada) executa ritualmente todos os gestos habituais do início do sono, “(deitar-se de lado, chupar o polegar, agarrar a franja do travesseiro), simplesmente porque esse esquema foi evocado ao sabor das combinações” (PIAGET, 1971, p. 123). Nessa consideração, “bastaria, para que o ritual lúdico se transformasse em símbolo, que a criança, em vez de desenrolar simplesmente o ciclo dos seus movimentos habituais, tivesse consciência da ficção, quer dizer, ‘fingisse’ que dormia” (PIAGET, 1971, P. 123).

“Quinta fase”: das reações circulares terciárias. No decorrer dessa etapa, certas novidades vão assegurar, justamente, a transição entre as condutas da fase IV e o símbolo lúdico da fase VI, de modo a acentuar-se o caráter da ritualização, apontada acima.

Em relação às “reações circulares terciárias” ou “experiências para ver”, produz-se freqüentemente o seguinte, de fato: por ocasião de um vento fortuito, a criança

diverte-se a combinar gestos sem relações mútuas e sem tentar realmente experimentar, para em seguida repetir esses gestos ritualmente e com eles fazer um jogo de combinações motoras. Mas, contrariamente às combinações da fase IV, que são extraídas dos esquemas adaptados, estas são novas e imediatamente (ou quase imediatamente) lúdicas. (PIAGET, 1971, p. 123-124).

Nesse momento de seu desenvolvimento, a criança extrapola as possibilidades de sua adaptação atual, na forma de uma ampliação da função de assimilação, tanto na presente fase, como, também, nas que estão por vir.

Nesse entender, os rituais da fase presente prolongam os da anterior, entretanto com uma única diferença: enquanto os da fase IV consistem, simplesmente, em repetir e associar os esquemas já constituídos, com um fim não-lúdico, os da presente fase constituem-se quase imediatamente em jogos e manifestam uma fertilidade muito maior de combinações, fertilidade esta devida aos hábitos resultantes das reações circulares terciárias.

O autor sumariza, ao argumentar que esse avanço no sentido da ritualização lúdica dos esquemas acarreta um desenvolvimento correlativo no sentido do simbolismo. De fato, na medida em que o ritual engloba esquemas sérios ou elementos desses esquemas, tem por efeito separá-los de seu contexto e, por consequência, evocá-los simbolicamente.

Sem dúvida, ainda não intervém necessariamente, nessas condutas, a consciência de “fazer de conta”, pois a criança limita-se a reproduzir fielmente os esquemas em questão, sem aplicá-los simbolicamente a novos objetos; mas, na falta de representações simbólicas, já aí podemos apontar um esboço de símbolo em ação. (PIAGET, 1971, p. 125).

“Sexta fase”. Enfim, o símbolo lúdico desliga-se do ritual sob a forma de esquemas simbólicos, avanço que se dá em razão de um significativo progresso no sentido da representação. “Ora, esse progresso concretiza-se, precisamente, quando da passagem da inteligência empírica para a combinação mental e da imitação exterior para a imitação interna ou ‘diferida’, daí resultando o conjunto de problemas que logo se percebe”. (PIAGET, 1971, p. 125-126).

Piaget (1971) aponta duas situações que, segundo ele, caracterizam o início da ficção: “aplicação do esquema a objetos inadequados e evocação para auferir prazer”.

A criança utiliza esquemas habituais e mesmo, na sua maioria, já ritualizados no decorrer dos jogos dos tipos precedentes, mas: 1.º) em vez de acioná-los na presença dos objetos a que são habitualmente aplicados, assimila-lhes novos objetos que não lhe convém do ponto de vista de uma adaptação efetiva; 2.º) Além disso, esses novos objetos, em vez de darem lugar a uma simples ampliação do esquema (como é o caso da assimilação generalizadora própria da inteligência), são utilizados com o único propósito de permitir ao sujeito imitar ou evocar os esquemas em questão. (PIAGET, 1971, p. 127).

Para ilustrar como se dá tal processo, Piaget (1971) descreve outro comportamento da criança “J”: ela imita o sono segurando um pano qualquer, a gola de um casaco ou mesmo a cauda de um burro de papelão, à guisa de travesseiro; e, na observação subsequente, a criança “L” procede analogamente, fingindo segurar um travesseiro quando nada tem nas mãos. Portanto, pode-se inferir que, nesse momento do desenvolvimento infantil, não é possível se afirmar que o esquema foi evocado pelo seu excitante usual e temos de admitir, pelo contrário, que esses objetos servem simplesmente de substitutos do travesseiro, substitutos que se tornaram simbólicos mediante os gestos que simulam o sono. “Em resumo, há símbolo, e não apenas um jogo motor, porque há assimilação fictícia de um objeto qualquer ao esquema, e deste sem acomodação atual” (PIAGET, 1971, p. 128).

É patente o fato de que nos estágios anteriores o jogo pode se evidenciar, mesmo na ausência da representação. Desde que se configure em atividades desprendidas de um caráter adaptativo, nas quais haja predomínio da assimilação sobre a acomodação, isto é, que o motivo que conduz a criança à ação seja autotélico. Todavia, salientamos que as atividades puramente reflexas – da primeira fase – não se configuram como verdadeiros jogos, na teoria de Piaget, em razão da ausência de elementos adquiridos na conduta.

Nesse momento do desenvolvimento da criança, como já salientado, o jogo e a imitação uniam-se. A imitação, que nas etapas anteriores se apresentava como um mecanismo que prolongava a acomodação aos objetos presentes, nessa etapa promove a acomodação aos objetos ausentes. “Em suma, no símbolo lúdico, a imitação não diz respeito ao objeto presente e sim ao objeto ausente, que se faz mister evocar; e, desse modo, a acomodação imitativa mantém-se subordinada à assimilação” (PIAGET, 1971, p. 136).

2.1.2 Classificação e evolução dos jogos

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 das crianças. Observou a ocorrência do jogo desde os primeiros meses de vida do bebê, na forma de jogo de exercício. (LIMA, 2003, p. 173).

Ao procurar destrinçar a concepção de autores, como K. Groos, Claparède, Quérat, Stanley Hall e Ch. Bühler, Piaget conclui que o jogo infantil é caracterizado por três grandes tipos de estruturas que dominam a classificação de detalhe: “o **exercício**, o **símbolo** e a **regra**, constituindo os jogos de ‘construção’ a transição entre os três e as condutas adaptadas” (PIAGET, 1971, p. 144, grifo nosso). Segundo Lima (2003), a teoria de evolução

de Piaget fundamenta-se no princípio de que, em cada um dos estágios do desenvolvimento cognitivo da criança ocorre o predomínio de um tipo de jogo.

Na criança, “o jogo de exercício” é o primeiro a aparecer, mas, é importante a ciência de que os jogos sensório-motores humanos diferem drasticamente do jogo dos animais.

No animal, os esquemas motores exercidos em vazio são, freqüentemente, de ordem reflexa ou instintiva (lutas, perseguições etc.); [...] e na criança, a atividade lúdica supera amplamente os esquemas reflexos e prolonga quase todas as ações, [...]. Enfim, se é essencialmente sensório-motor, o jogo de exercício também pode envolver as funções superiores; por exemplo, fazer perguntas pelo prazer de perguntar, sem interesse pela resposta nem pelo próprio problema. (PIAGET, 1971, p. 146).

Piaget enfatiza que esses exercícios lúdicos, constituintes da forma inicial do jogo na criança, enfaticamente, não são exclusivos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-verbais. Pelo contrário, sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos reaparecem, durante toda a infância, e até mesmo na fase adulta. O autor aponta para o fato de que quase todas as condutas dão lugar, por sua vez, a uma assimilação funcional acompanhada do simples prazer de ser causa ou de um sentimento de poderio. Complementa, ao afirmar que até mesmo o adulto age do mesmo modo, freqüentemente: “[...] é muito difícil, quando se acaba de adquirir, pela primeira vez, um aparelho de rádio ou um automóvel, que o adulto não se divirta fazendo funcionar um ou passeando no outro, sem mais finalidade do que o prazer de exercer os seus novos poderes (PIAGET, 1971, p. 149). Entretanto, essa forma de jogo perde seu sentido quando o motivo que conduz o agir da criança satura e deixa de ser a ocasião para determinadas aprendizagens.

Isso não significa, naturalmente, que os jogos de exercício sejam tão numerosos, absoluta ou relativamente em todas as idades; pelo contrário, como as novas aquisições são cada vez mais raras e como outras formas de jogo aparecem com o símbolo e a regra, a freqüência – tanto absoluta como relativa – dos jogos de exercício diminui com o desenvolvimento do sujeito, a partir do aparecimento da linguagem. (PIAGET, 1971, p. 149-150).

Primeiramente, o autor divide esse tipo de jogo em duas categorias, a saber: os jogos que conservam atitudes puramente reflexas e os jogos que envolvem o pensamento.

Com efeito, existem jogos de pensamento que não são simbólicos e consistem em exercer, simplesmente, certas funções; por exemplo, as combinações de palavras, as perguntas etc. (com exclusão das anedotas ou trocadilhos que saem do âmbito do jogo, propriamente dito, para provocar impressões de comicidade ou de espírito). Os próprios jogos de exercício sensório-motores permitem uma classificação segundo os tipos seguintes, [...], ao passo que as formas superiores só ulteriormente aparecem. (PIAGET, 1971, p. 150).

Ao se utilizar dos elementos que destacam e caracterizam os estágios de desenvolvimento latentes na sua descrição, destacados em seis fases, no tópico anterior, Piaget (1971) subdivide o jogo de exercício nas seguintes classes: jogos de exercícios simples, jogos de combinações sem finalidade e jogos de combinações com finalidade.

Os jogos de exercícios simples se referem àqueles jogos que se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada, de modo a repeti-la por puro prazer de exercer tal poder. Salvo a fase VI – dos rituais lúdicos, fazem parte dessa categoria todos os jogos elencados nos estágios de I a IV, no tópico anterior. Os jogos de combinações sem finalidade se caracterizam pelo fato de que o sujeito não se restringe mais a exercer, simplesmente, atividades já adquiridas, mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o seu início. Porém, como essas combinações não apresentam uma finalidade prévia, apenas constituem uma ampliação do exercício funcional que caracteriza a primeira classe. Por sua vez, no sentido de elucidar a terceira classe de jogos, caracterizados como de combinações com finalidade (lúdicas), Piaget (1971) apresenta o seguinte experimento:

Obs. 71. – P., Y. e N., [...], ultrapassaram rapidamente o nível das combinações sem finalidade para divertirem-se ordenando cubos, planos e bolas de diferentes maneiras: enfiam as contas de um ábaco obedecendo à ordem de grandezas decrescentes, ou selecionando as cores, arrumam os cubos horizontalmente em filas ou verticalmente em torres etc. Mas essas combinações inventadas por jogo puro evoluem incessantemente em duas direções distintas: ou o jogo predomina e essas combinações tornam-se simbólicas (“isto é uma ponte!”, “Eu fiz uma casa”...etc.) ou, então, o interesse pela própria construção leva a melhor e a criança abandona a atitude lúdica para experimentar ou assumir tarefas decorrentes da prática e da adaptação autêntica. (PIAGET, 1971, p. 153, grifo do autor).

O autor afirma categoricamente que os jogos de exercício sensório-motores não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes, como no caso do jogo simbólico e do jogo de regras. Sua principal função reside em exercitar as condutas por puro prazer funcional ou prazer em tomar consciência de seus novos poderes. Todavia, ao atribuir-lhe finalidades lúdicas, mais cedo ou mais tarde o jogo de exercício tendera a transformar-se em uma das três maneiras, a seguir:

1.º) faz-se acompanhar de imaginação representativa e volta, pois, ao jogo simbólico [...]; 2.º) socializa-se e envereda pelo caminho de um jogo regulado [...]; 3.º) conduz a adaptações reais e sai, assim, do domínio do jogo para reentrar no da inteligência prática ou nos domínios intermediários entre esses dois extremos. (PIAGET, 1971, p. 153-154).

No sentido de complementar a argumentação explicitada, o autor explica que podemos assinalar as mesmas três categorias e as combinações com ou sem finalidade do exercício simples aos jogos de exercício do pensamento. Quer dizer, podemos encontrar, no

seio de cada uma dessas três classes, todas as transições entre o exercício sensório-motor, o da inteligência prática e o da inteligência verbal.

Uma segunda categoria de jogos infantis apontada pelo autor é a denominada de “jogo simbólico”. Esse nível de jogo se manifesta, aproximadamente, no período entre dois e seis anos e seu aparecimento se dá por meio do jogo de exercício.

Ao invés do jogo de exercício, que não supõe pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica, o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante. (PIAGET, 1971, p. 146).

Os jogos de exercício do pensamento teriam uma similitude para com o jogo simbólico? Para resolver essa tensão, Piaget explica que, quando a criança se diverte em fazer perguntas por perguntar ou inventar uma narrativa que ela sabe não ser verdadeira pelo simples prazer funcional de contar, a pergunta ou a imaginação constituem os conteúdos do jogo e o exercício a sua forma; pode se concluir, então, que a interrogação ou a imaginação são exercidas pelo jogo. Todavia, quando a criança torna um objeto substituto de outro (ausente) ou atribui à sua boneca ações análogas às suas, a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma do jogo e não mais o seu conteúdo.

Na prática, o critério de classificação é simples: no jogo de exercício intelectual, a criança não tem interesse no que pergunta ou afirma e basta o fato de formular as perguntas ou de imaginar para que se divirta, ao passo que, no jogo simbólico, ela interessa-se pelas realidades simbolizadas, servindo tão só o símbolo para evocá-las. (PIAGET, 1971, p. 156).

Dessa realidade, o autor conclui que convém classificar os jogos simbólicos a partir do mesmo princípio dos jogos de exercício, isto é, segundo a própria estrutura dos símbolos, concebidos como instrumentos da assimilação lúdica. Nesse entender, assinalando precisamente a passagem entre o exercício sensório-motor e o símbolo, apresenta-se o **esquema simbólico**²⁷. Todavia, apesar de já pertencer aos jogos de símbolo, o esquema simbólico se configura como uma limitada e primitiva forma de jogo. Nesse panorama, a criança se limita a pôr em ação um esquema que já faz parte de sua própria conduta, limitando-se a fazer de conta que exerce, apenas, uma de suas funções habituais. Desse modo, o autor conclui que é a conduta ou o esquema sensório-motor que fazem a vez de símbolos, e não determinado objeto ou imagens particulares. Portanto, nessa etapa do processo evolutivo da criança o símbolo ainda não se encontra emancipado a título de instrumento do próprio pensamento.

²⁷ “[...] reprodução de um esquema sensório-motor fora de seu contexto e na ausência do seu objetivo usual”. (PIAGET, 1971, 156).

Durante o segundo período de desenvolvimento da criança, em que se dá a **aquisição sistemática da linguagem** (1;6 a 7 anos), assiste-se o sucessivo surgimento de uma série de formas novas de símbolos lúdicos que são classificados e analisados por Piaget, a seguir:

Fase I, Tipos IA e IB, constitui-se na primeira forma de jogo após a transição constituída por meio do “esquema simbólico”. Caracteriza-se pela projeção dos esquemas simbólicos a novos objetos. Fase I, Tipos IIA e IIB, constitui-se na segunda fase da formação dos jogos simbólicos; a fase IIA é definida como a assimilação simples de um objeto a outro, e a fase IIB na assimilação do corpo do sujeito ao outrem ou a quaisquer objetos, “isto é, um jogo a que vulgarmente se dá o nome de jogo de imitação” (PIAGET, 1971, p. 163). Fase I, Tipo III, constitui-se nas verdadeiras combinações simbólicas, de proliferação infinita, que se manifesta plenamente a partir dos três a quatro anos de idade, ou seja, na metade da fase I. Nesse nível de combinação, torna-se impossível repartir os jogos segundo a mesma oposição das categorias IA e IB ou IIA e IIB.

[...] em tôda a combinação lúdica complexa, como as dos jogos com bonecas ou personagens imaginários inventados pela criança para acompanhá-la em suas ações, os elementos de imitação e de assimilação ao eu estão unidos tão intimamente ou sucedem-se de maneira tão inextricável que se torna artificial querer descobrir uma nota dominante no conjunto do jogo. (PIAGET, 1971, p. 165-166).

Os jogos da Fase I, Tipo III, se encontram divididos por ordem de complexidade **A**, **B**, **C** e **D**. O primeiro (“A”) é o das combinações simples, indo até a transposição de cenas reais e a desenvolvimentos cada vez mais extensos. O segundo (“B”) se dá através da assimilação do real por meio da ficção simbólica. O terceiro (“C”) se reveste de um certo interesse para a teoria do jogo simbólico e caracteriza-se pelas combinações liquidantes. “Essas formas de jogo, que consistem, pois, em liquidar uma situação desagradável revivendo-a ficticiamente, mostram com particular clareza a função do jogo simbólico, que é a de assimilar o real ao eu, libertando este das necessidades da acomodação” (PIAGET, 1971, p. 173). Por sua vez, o quarto (“D”) se caracteriza como os precedentes, por recorrer a uma simples reprodução do real, mas, além disso, com uma antecipação exata, ou simplesmente exagerada, das conseqüências do ato reproduzido. “Desta maneira, o símbolo do jogo preenche a sua função de assimilação ao eu” (PIAGET, 1971, p. 175).

Fase II. Três novas características diferenciam os jogos simbólicos desta fase (quatro aos sete anos) dos da fase anterior: “a ordem relativa das construções lúdicas”, “a imitação exata do real” e “o início do simbolismo coletivo”.

Quanto à primeira característica – ordem relativa das construções lúdicas, sabe-se por meio de pesquisas realizadas segundo o método livre de conversação que é praticamente impossível se interrogar crianças de até três anos em razão da descontinuidade de idéias, entretanto, em média, a partir dos quatro anos de idade, em razão de uma maior capacidade da criança em ordenar as suas idéias, essa tarefa torná-se praticável. Tal capacidade se dá em razão da ampliação da capacidade da criança em ordenar as ações do pensamento através de signos lingüísticos. A segunda característica – imitação exata do real, se refere à preocupação cada vez maior da criança para com o rigor voltado à exatidão nas construções efetivadas no jogo. Por fim, a terceira característica – simbolismo coletivo, depois dos quatro anos, em média, os papéis no jogo se diferenciam cada vez mais no sentido da imitação objetiva do real. Fato este, que culmina na necessidade de uma notável complementaridade nas ações dos sujeitos que constituem o jogo.

Fase III. Este último período, que se situa entre sete a oito anos e onze a doze anos, é caracterizado pelo declínio evidente do simbolismo, em proveito quer dos jogos de regras, quer das construções simbólicas cada vez menos deformante e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado (PIAGET, 1971, p. 180).

Ao finalizar discussão sobre a evolução do jogo simbólico, o autor compara esta derradeira forma de jogo simbólico com as fases iniciais, de forma a relacioná-las. Avalia a distância percorrida e destaca os significativos avanços que se dão, nesse processo.

Como terceira e última grande categoria, determinando um nível mais complexo de jogo, no curso do desenvolvimento infantil, Piaget apresenta os “jogos de regras”. Nesse nível de jogo, ao invés do símbolo, a regra supõe, prioritariamente, relações sociais ou interindividuais. Imposta como uma regularidade pelo grupo, quando violada, a regra representa uma falta.

Assim como o jogo simbólico inclui, freqüentemente, um conjunto de elementos sensório-motores, também o jogo com regras pode ter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes: exercício sensório-motor como o jogo das bolas de gude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas. Mas apresentam a mais um elemento novo, a regra, tão diferente do símbolo quanto este pode ser do simples exercício e que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas. (PIAGET, 1971, p. 148).

Nesse panorama, os jogos de construção ou de criação propriamente dita não caracterizam uma fase entre as outras, mas apontam uma transformação interna na noção de símbolo, no sentido da representação adaptada. Isto é, o jogo de construção se configura quando a criança, em vez de se utilizar de um objeto qualquer como um símbolo representante

de um outro objeto, ausente, passa a confeccionar ou adaptar o objeto representante, de forma a moldá-lo e adaptá-lo às exigências de sua fantasia.

Portanto, se concebermos as três classes de jogos de exercício, de símbolo e de regras como correspondendo a três fases, estando entendido que essas fases são também caracterizadas pelas diversas formas sucessivas (sensório-motora, representativa e refletida) da inteligência, então é evidente que os jogos de construção não definem uma fase entre outras, mas ocupam, no segundo e, sobretudo, no terceiro nível, uma posição situada a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação. (PIAGET, 1971, p. 148-149).

O jogo de exercício simples se inicia nos primeiros meses de vida e o jogo simbólico, durante o segundo ano de vida; em contrapartida, o jogo de regras só se constitui no decorrer dos quatro a sete anos de idade da criança e, sobretudo, dos sete aos onze anos.

Em compensação, se no adulto se conservam apenas alguns resíduos dos jogos de exercício simples (por exemplo, brincar com o seu aparelho de rádio) e dos jogos simbólicos (por exemplo, contar uma estória), o jogo de regras subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida (esportes, xadrez, jogos de cartas etc.). (PIAGET, 1971, p. 182).

Piaget justifica o aparecimento tardio do jogo de regras e a sua ascensão, para além da infância, pelo fato de esse nível de jogo ser a atividade lúdica do ser civilizado. Do mesmo modo que o símbolo substitui o exercício simples logo que surge o pensamento, a regra substitui o símbolo e regula o exercício, quando certas relações sociais se constituem. No estabelecimento das regras sociais, é importante a construção de hábitos, de sorte a se chegar a uma prática de regularidades espontâneas. “Mas além da regularidade, há na regra uma idéia de obrigação que supõe, pelo menos, dois indivíduos” (PIAGET, 1971, p. 183). Nesse prisma, a determinação dos valores a serem construídos e socializados através do jogo, entendido como um agente nessa construção, depende diretamente da natureza das regras coletivizadas. Em outras palavras, se o educador tem por finalidade educacional a adoção, pela criança, de atitudes como o **respeito mútuo, a solidariedade, a cooperação e a solidariedade**, necessariamente, nesse processo, as regras terão que convergir, permear e privilegiar comportamentos dessa natureza. Centra-se nesse ponto da teoria piagetiana a mais significativa contribuição, para esta pesquisa, do jogo como instrumento precursor de socialização.

O jogo de regras pode-se diferenciar em duas vias: os jogos de regras institucionais, que se impõem por transmissão dos mais velhos aos mais novos, por intermédio das sucessivas gerações (regras transmitidas), e os jogos de natureza contratual e momentânea, os quais são os mais interessantes, no sentido de que nos situamos perante situações específicas e no presente. Os jogos de natureza contratual derivam dos jogos de

exercício simples, dos jogos simbólicos e de uma socialização que, apesar de poder comportar as relações entre os mais novos e os mais velhos, permanece na maioria das situações uma questão de relações entre iguais e contemporânea.

Por permitirem uma construção democrática, os jogos de natureza contratual e momentânea são os mais enfatizados por esta pesquisa, ainda que, mesmo ao empregarmos jogos tradicionais, os aspectos estruturais e inter-relacionais de sua funcionalidade podem e devem ser discutidos, ponderados e decididos em grupo.

Para Piaget, há dois pontos de extrema relevância a se destacar, no tocante ao jogo de regras: o primeiro é a necessidade da possibilidade de oposição de ações entre os participantes e da elaboração de estratégias para que uma atividade se configure como jogo; o segundo é o fato de o jogo de regras constituir o único nível de jogo infantil que escapa à lei da involução, sendo basicamente o único que subsiste nos adultos.

Em resumo, os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por código de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. (PIAGET, 1971, p. 184-185).

Através da interação que propicia, o jogo de regras é significativo tanto para o pleno desenvolvimento moral da criança quanto para o intelectual. “As crianças se desenvolvem não apenas social, moral e cognitivamente, mas também política e emocionalmente através do jogo de regras” (PIAGET, 1971, p. 38).

Um jogo de regras não pode começar sem que haja concordância em suas regras. No entanto, uma vez iniciado, não há possibilidade que se desenvolva sem que haja um consenso na interpretação das mesmas. Esses jogos, na vertente piagetiana, são um terreno fértil à cooperação²⁸ infantil, isto é, para se estabelecer as regras e segui-las.

Nessa concepção, o educador deve propor regras, em lugar de impô-las, já que as crianças têm condição de elaborá-las. Segundo Kamii (1991, p. 39), a criação de regras em um contexto de trabalho em grupo supõe uma atividade política que implica a necessidade de tomadas de decisões. Se algumas crianças querem brincar de dança das cadeiras com cadeiras suficientes para todas elas e outras querem fazê-lo com uma cadeira a menos, uma decisão precisa ser tomada, antes do início do jogo. Nesse tipo de realidade, a criança pode se desenvolver social e politicamente, ao se ocupar dessa tarefa.

Para a autora, a responsabilidade de elaborar, cumprir e zelar pela aplicação das regras encoraja o desenvolvimento na criança da iniciativa, da mente alerta e da confiança

²⁸ Cooperar, na concepção piagetiana, se refere a operar junto.

em dizer honestamente o que pensa. Além do fato de que acatar a responsabilidade de fazer as regras serem cumpridas implica, necessariamente, na necessidade da invenção de sanções. “Por terem que inventar soluções como sanções, as crianças se tornam mais criativas” (KAMII, 1991, p. 40).

Prossegue a autora, complementando que o desenvolvimento da autonomia na criança não interfere, somente, nos aspectos políticos, intelectuais e morais, mas também, e de forma significativa, no aspecto emocional. Finaliza, ao enfatizar que os jogos em grupo não são indispensáveis para o desenvolvimento social, político, moral, cognitivo e emocional.

[...] pois elas podem confrontar idéias e tomar decisões com adultos e colegas em muitas outras situações no dia-a-dia. No entanto, os jogos são atividades particularmente boas para as crianças pequenas. Já que são atividades tão prazerosas e interessantes fora da sala de aula, vale a pena trazê-las para dentro da classe e tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento natural das crianças. (KAMII, 1991, p. 47).

Para que possamos vir a encerrar esta discussão, cabe-nos, ainda, uma maior aproximação e correlação dos elementos da teoria de Piaget evocados e analisados até aqui, de modo a explicar como se dá, a partir do jogo e da prática e consciência²⁹ de suas regras, a formação moral na criança.

Como já comentado, a constituição do princípio de autonomia se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento de autoconsciência da criança. Esse trâmite não acontece de maneira isolada, pois os múltiplos aspectos que envolvem a globalidade da criança são engendrados na mesma esfera de relações. No início, a inteligência está calcada em atividades motoras centradas no próprio indivíduo, numa relação egocêntrica de si para si mesmo, isto é, nesta etapa do desenvolvimento a criança se encontra centrada no seu eu. A criança joga consigo mesma e não sente necessidade em compartilhar com o outro da mesma atividade. Esse estágio converge para com a fase das reações puramente reflexas, na criança (em média, de 0 a 2 anos), e resiste durante a fase inicial do jogo simbólico. Nesse momento, a criança ainda não adquiriu a compreensão das regras e pratica uma imitação sensório-motora que ocorre, ainda, desvinculada do jogo. “Enquanto jogam como querem não têm consciência da obrigatoriedade de um certo modo de jogar; assim, a regra não é coercitiva ou porque é puramente motora (não há consciência) ou porque é encarada como um exemplo interessante, apenas” (MENIN, 1996, p. 45).

Não obstante, através de seu desenvolvimento subsequente e da complexificação das ações, a criança percebe a existência do outro e passa a reconhecer a

²⁹ “Por consciência das regras Piaget chamou a compreensão que as crianças têm das mesmas: o que são, para que servem, de onde vêm, quem as faz, se podem ser mudadas...” (MENIN, 1996, p. 44).

necessidade de regras, de hierarquia e de autoridade. Nesse prisma, o controle centra-se no outro, o indivíduo desloca o eixo de suas relações de si para o outro, numa relação unilateral, no sentido, então, da heteronomia. Nessa etapa de seu desenvolvimento (em média, de 3 a 9 anos), o nível de jogo a predominar na criança é o simbólico, todavia, esse estágio perpassa, também, a primeira fase do jogo de regras – a fase egocêntrica – na qual ocorre a primeira aproximação entre a imitação e o jogo, caracterizada pela predominância da imitação diferida, em que a criança se apresenta, ainda, incapaz de reconhecer o ponto de vista do outro e situa a regra como algo sagrado. “As regras são colocadas como sendo tão reais como qualquer outro fato da natureza e são consideradas imutáveis! Toda modificação nas regras é tida como uma transgressão, um crime” (MENIN, 1996, p. 45).

Ao atingir um patamar de desenvolvimento mais evoluído, que torna a criança apta a atuar de maneira autônoma, as leis e as regras são opções que ela faz na sua convivência social, através da autodeterminação. Para Piaget, não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral e vice-versa. Ambas se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se ampara no respeito a si próprio e no reconhecimento de que o outro, como ele próprio, é portador de direitos e deveres recíprocos. Nessa etapa do desenvolvimento da criança, em que o jogo e a imitação de modo efetivo se unem e se complementam, o nível de jogo que se evidencia é o de regras, porém, mais evoluído e caracterizado pela descentração e imitação interiorizada. “Para elas as regras podem ser modificadas desde que todo o grupo veja necessidade disso e chegue a um acordo sobre a nova regra” (MENIN, 1996, p. 45). Todavia, a fim de que a criança possa vir a atuar de maneira autônoma no jogo ou qualquer outra atividade em que seja necessária a interação social, terá, indubitavelmente, que ter experienciado situações e vivências as quais tenham alavancado o seu desenvolvimento até esse nível – o de agir da melhor maneira possível para todos.

2.2 O jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

No princípio do século XX, surgiu, na União Soviética, uma escola de psicólogos que estudava o desenvolvimento infantil e o papel da educação, visando ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas da criança e à implementação de um novo modelo de sociedade mais justo e digno. Entre os estudiosos dessa escola, encontramos Vygotsky, Leontiev e Elkonin.

Elkonin (2000) discute a complexa questão da divisão do desenvolvimento infantil em estágios, de acordo com a faixa etária ou com a aquisição de determinados patamares de desenvolvimento cognitivo, os quais devem ser frutos da universalização do acesso à educação escolar, levando o indivíduo, como um ser pertencente ao gênero humano, a desenvolver plenamente suas potencialidades, em todas as dimensões que envolvem a sua globalidade. Sendo um psicólogo comprometido com a construção de uma sociedade socialista, Elkonin entendeu que a escola deveria também comprometer-se com a construção da sociedade. Somente dessa forma a escola poderia contribuir para o pleno desenvolvimento do ser humano. Apoiados na concepção materialista-dialética de homem e sociedade, Vygotsky, Elkonin e Leontiev constituíram uma corrente da Psicologia que estudou o desenvolvimento humano e, como parte desse estudo, analisou o papel do jogo na educação e no processo do desenvolvimento infantil.

Fundamentado também nos estudos de outro soviético, Blonski, o mesmo Elkonin (2000) salienta que não existe um desenvolvimento da infância universal, único e natural. O desenvolvimento infantil é passível de mudanças históricas. As crianças de hoje não se desenvolvem da mesma forma que as crianças do século XVIII. A infância não é eterna e imutável, nem dependente majoritariamente do subjetivo que existe em cada indivíduo, em seu interior. As condições culturais, econômicas, sociais e históricas são fatores decisivos, nesse crescimento. Crianças vivendo numa mesma época histórica, podem apresentar diferentes processos de desenvolvimento, em consequência das diferenças presentes em suas atividades e nas condições de vida e existência. Essas atividades são sempre situadas num determinado contexto sociocultural. Vygotsky, Elkonin e Leontiev não acreditavam em uma essência humana de origem divina e espiritual. Fundamentar os estudos sobre esse tipo de crença seria colocar-se longe da ciência e do pressuposto marxista de que o ser humano constrói a sua própria história, assim como é por ela determinado.

Vygotsky (1991) sustenta que o desenvolvimento infantil é um processo dialético, a passagem de uma fase para outra é marcada não pela simples evolução (como afirmavam os autores que o precederam), mas por uma revolução, que pressupõe mudanças qualitativas na vida da criança. Esse processo não pode ser separado assepticamente da inserção da criança, na sociedade, e do seu reflexo nos motivos, no desenvolvimento intelectual e nas necessidades que conduzem a atividade da criança.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento da psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o

estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condutas reais de vida. (LEONTIEV, 1988a, p. 63).

Para Elkonin (2000), a tentativa de separação do desenvolvimento infantil em diferentes âmbitos é uma característica da busca de naturalização desse desenvolvimento, separação esta que produz equívocos presentes nas várias abordagens existentes na Psicologia do desenvolvimento. Somente com a superação dessa forma de se estudar o desenvolvimento é que seremos capazes de entendê-lo plenamente.

A perspectiva naturalizante do desenvolvimento infantil primeiramente vê a criança como um indivíduo isolado, para o qual a sociedade não passa de um mero hábitat. Em segundo lugar, o desenvolvimento mental é visto como um simples processo de adaptação às condições de vida da sociedade. Em terceiro lugar, a sociedade é vista como a união de dois elementos distintos: "o mundo dos objetos" e o "mundo das pessoas", ambos dados pelo ambiente no qual a criança se encontra. Como consequência, em quarto lugar, aparece o desenvolvimento de dois mecanismos diferentes de adaptação: um para o mundo dos objetos e outro para o mundo das pessoas; nessa perspectiva, a isso se reduziria o desenvolvimento mental. Sendo assim, o desenvolvimento mental seria, nessa concepção, o desenvolvimento desses mecanismos de adaptação a esses diferentes mundos traduzidos na vida infantil, como o "mundo da criança e os objetos" e o "mundo da criança e os outros" (ELKONIN, 2000, p. 4).

Dentro desse quadro teórico rapidamente esboçado, é que a brincadeira e o jogo entram na educação pré-escolar, para esses autores. Vygotsky, Elkonin e Leontiev concordam em que o jogo é a atividade principal, no período da Educação Infantil.

2.2.1 A atividade principal e o desenvolvimento da criança

Para Leontiev (1978) e Elkonin (1998) – ambos apoiados nos estudos realizados por Vygotsky –, a brincadeira não se caracteriza como uma atividade³⁰ instintiva. Para esses autores, a brincadeira é objetiva, pois ela é uma atividade social na qual a criança se apropria do mundo real dos objetos e dos seres humanos da maneira que lhe é possível, nesse estágio do desenvolvimento. Tais estudiosos entendem que o componente indispensável

³⁰ “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o objetivo”. (Leontiev, 1988, p. 68).

à brincadeira infantil, ou seja, a fantasia, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas possibilitar à ela a apropriação do mundo que a cerca, a despeito da sua impossibilidade de desempenhar as mesmas tarefas que são realizadas pelos adultos. Por exemplo, ao brincar de motorista de ônibus, ela precisa usar da fantasia para substituir as operações reais, realizadas por um motorista de ônibus, pelas operações que estejam ao seu alcance. No entanto, isso não é uma forma de se afastar do mundo real no qual existem motoristas de ônibus, porém, ao contrário, é uma forma de se aproximar cada vez mais desse mundo.

De acordo com Leontiev (1978) e Elkonin³¹ (apud ARCE, 1980), a brincadeira se apresenta como atividade principal do período pré-escolar.

O que é, em geral, a **atividade principal**? Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988b, p. 122, grifo do autor).

Ao interpretar Elkonin (1987) e Leontiev (1988), Facci (1980) afirma que, segundo esses autores, cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada por uma atividade principal que desempenha a função de ser a principal forma de relacionamento da criança com a sua realidade.

Para esses estudiosos, o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. (FACCI, 1980, p. 66-67).

Segundo Elkonin (apud FACCI, 1980), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são caracterizados pelas seguintes atividades principais: **comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo**. Facci (1980, p. 67-71) descreve tais estágios:

O primeiro deles, a “comunicação emocional direta dos bebês com os adultos”, é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um

³¹ ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización Del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ano, constituindo-se como base para a formação das ações sensório-motoras de manipulação. Nesse estágio de seu desenvolvimento, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, demonstrando as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social. O sentimento de amor filial, a simpatia por outras pessoas, o afeto amistoso, entre outros aspectos presentes na relação do bebê com outras crianças e adultos, são enriquecidos e transformados no processo evolutivo da criança, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos.

O segundo estágio, que ocorre ainda na primeira infância (em média, do primeiro ao segundo ano de vida), apresenta, por principal, a atividade “objetual-instrumental”, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos de ação com os objetos, elaborados socialmente; para que ocorra essa assimilação, faz-se necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. “A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática” (FACCI, 1980, p. 68). Quer dizer, por meio da linguagem a criança se comunica com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelo homem, de modo a organizar a comunicação e colaboração com os adultos. Conforme Facci (1980), a primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Em média, até os dezoito meses de idade, a criança não consegue, ainda, descobrir as funções simbólicas da linguagem, uma operação intelectual consciente altamente complexa. Por volta dos dois anos, a criança exibe uma significativa evolução da linguagem, avanço este que dá início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humano. “Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do ‘eu’ infantil” (FACCI, 1980, p. 68). A linguagem desempenha, nesse estágio, o importante papel de instrumento na comunicação entre a criança e os adultos, todavia, ela não se configura como a atividade principal.

O terceiro estágio (em média, dos três aos seis anos) é composto pelo “jogo/brincadeira” como atividade principal, recursos por meio dos quais a criança se apossa do mundo concreto dos objetos humanos, através da reprodução das ações realizadas pelos adultos com eles. Como já salientado, as brincadeiras da criança não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos operados pelo homem.

O principal significado do jogo, para Elkonin (1987), é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem – a atividade dos homens e as relações com os adultos. Ao mesmo tempo, ele exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade. (FACCI, 1980, p. 69).

Segundo Leontiev (1988a, p. 60), nessa etapa da vida, o mundo ao redor da criança se decompõe como se fosse em dois grupos. Um primeiro grupo (primário) consiste em pessoas inteiramente relacionadas com ela, de modo que as relações com essas pessoas determinam suas relações com todo o resto do mundo. Essas pessoas são sua mãe, seu pai, ou outras, que também ocupam uma posição de valor afetivo junto à criança. Por sua vez, um segundo círculo (secundário), mais amplo, é formado por todas as demais pessoas, sendo que as relações com essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito.

Para Leontiev (1988a), é de capital importância a qualidade do relacionamento entre as crianças e a sua professora do maternal. Todos nós temos conhecimento da extrema necessidade que ocupa o aspecto qualitativo da atenção dispensada às crianças, por suas professoras. Nesse estágio de suas vidas, “[...] freqüentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças” (LEONTIEV, 1988a, p. 60).

Nesse trâmite, as relações da criança dentro de um grupo de iguais são também peculiares. Os vínculos que as crianças de três a cinco anos estabelecem entre si constituem, ainda, em grande parte das situações, “[...] o elemento pessoal – ‘privado’, por assim dizer – em seu desenvolvimento, que conduz a um verdadeiro espírito de grupo. Nesse aspecto, a professora desempenha o papel principal – mais uma vez em virtude de suas relações pessoais com as crianças” (LEONTIEV, 1988a, p. 60).

Leontiev (1988a) afirma que não é tarefa difícil descobrir a base geral que estabelece o vínculo entre as crianças. Segundo o autor, ela se consuma na posição real da criança. A partir dela, as relações humanas se desdobram diante de cada uma, posição esta que é governada pela situação objetiva que ocupa nessas relações.

Uma criança de seis anos pode ler muito bem e, em certas circunstâncias, seu conhecimento pode ser relativamente grande. Isto, todavia, em si mesmo, não apaga – e não pode fazê-lo – o elemento infantil, o elemento verdadeiramente pré-escolar que existe nela. Pelo contrário, algo imaturo colore o seu conhecimento. Quando porém as relações vitais básicas da criança são reestruturadas, como quando, por exemplo, ela tem a seu encargo uma irmãzinha e sua mãe a trata como sua auxiliar, como participante da vida adulta, todo o mundo se abre de forma bastante diferente. Não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará. (LEONTIEV, 1988a, p. 60-61).

O quarto estágio, que se dá pela passagem da criança da fase pré-escolar para a etapa caracterizada pelo Ensino Fundamental, período do desenvolvimento infantil em

que a atividade principal passa a ser “o estudo”. Lima (2005, p. 173) destaca que a mudança na atividade principal não elimina a importância da atividade lúdica no desenvolvimento da criança, pois a entrada no período escolar coincide com a evolução nela, da maneira de jogar. Nessa situação, a brincadeira, que na fase precedente ocupava o lugar de atividade principal, cede lugar ao jogo. A primeira é caracterizada pelo predomínio da imaginação sobre a regra e a segunda pelo predomínio da regra sobre a imaginação.

“Conforme Leontiev (1978), o próprio lugar que a criança ocupa se torna diferente. Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes” (apud FACCI, 1980, p. 70). Vale dizer que, nesta pesquisa, o Ensino Fundamental se consubstancia como fonte de análise e de origem dos sujeitos investigados.

Nessa etapa da vida, o estudo se apresenta como o elo que interrelaciona a criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Nesse processo, todo o sistema de relações da criança é reorganizado. Todavia, o ponto em questão não consiste no fato de o escolar ter tarefas a cumprir, até porque, mesmo antes de entrar na escola ele já as tem. Para Leontiev (1988a), o cerne dessa questão reside no fato de que, agora, não existem deveres apenas para com os pais e os professores, mas há, e de modo objetivo, obrigações para com a sociedade. “Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida” (LEONTIEV, 1988a, p. 61).

Ainda que essa passagem seja consciente para a criança, antes mesmo de entrar na escola, tais exigências só adquirem um sentido real, psicologicamente eficaz, quando ela passa a ser integrada no Ensino Fundamental.

Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida “verdadeiramente real” que a cerca, torna-se diferente. (LEONTIEV, 1988a, p. 61).

Nessa prospecção, as atividades devem introduzir o aluno nas tarefas escolares, de forma que ele se aproprie dos conhecimentos científicos. Fundamentada em Davidov³², Facci (1980) nos chama a atenção para o fato de que, nesse período do desenvolvimento da criança, surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se nela, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

³² DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

Para Leontiev (1988a), o ponto central dessa fase é que, finalmente, as relações íntimas da criança perdem seu papel anterior, determinante no círculo mais amplo de seus contatos. São determinados agora por essas relações mais amplas.

Por boas que sejam as relações “domésticas”, íntimas, que a criança sente por si mesma, uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta uma sombra sobre elas. Tudo é muito diferente do que era antes do início da escola. É bastante diferente de uma queixa da professora do jardim de infância. A própria marca cristaliza as novas relações, por assim dizer, e a nova forma de contato que a criança inicia. (LEONTIEV, 1988a, p. 61-62).

Essa fase do desenvolvimento infantil vem ao encontro do período de desenvolvimento das crianças selecionadas e investigadas por esta pesquisa – séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesta abordagem, foi adotada uma consideração que se fundamentou nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, num enfoque globalizador, e que teve como objeto central de análise o jogo como instrumento de intervenção nas mudanças de comportamento da criança.

Voltando à nossa discussão, uma nova transição se dá com a chegada da adolescência, na qual surge uma nova atividade principal, “a comunicação íntima pessoal entre os jovens”. Nesse momento do desenvolvimento, tem início uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto, ou seja, as suas forças físicas, juntamente com os seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos e, em muitas situações, em alguns aspectos particulares, até em posição superior.

Segundo Vygotski (1996)³³, nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. (apud FACCI, 1980, p. 71).

De acordo com Elkonin (apud FACCI, 1980, p. 71), a adolescência é, entre os períodos de desenvolvimento do ser humano, o mais crítico. Nesse período, essa atividade especial é uma forma de reproduzir com os companheiros as relações existentes entre as pessoas adultas, através do estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes. Nesse entendimento, a interação com os companheiros é mediada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). Todavia, a atividade de estudo continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte deles, o domínio da

³³ VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4.

estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização dessa atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo.

Do ponto de vista da consciência, essa transição para a idade da escola secundária é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, do comportamento e das qualidades pessoais dos adultos, e pelo nascimento de novos interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos. Surge a necessidade no aluno da escola secundária de conhecer não apenas a realidade que o cerca mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade. (LEONTIEV, 1988a, p. 62-63).

Na opinião de Facci (1980), esse comportamento em grupo dá origem a novas tarefas e motivos que instigam atividades dirigidas ao futuro; nessa tendência, a atividade principal adquire o caráter de “atividade profissional/de estudo”. Davidov & Márkova³⁴ (apud FACCI, 1980, p. 71-72) esclarecem que, nessa fase do desenvolvimento, a atividade de estudo passa a ser utilizada como um meio para a orientação e preparação profissional. Nesse momento, através de uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora, ocorre o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo. Em tal prospecção, a etapa final do desenvolvimento se dá quando o indivíduo se torna um trabalhador e, com isso, passa a ocupar um novo lugar na sociedade.

A autora ressalta que é a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida do ser humano, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura. E, fundamentada em Elkonin (1987), Facci (1980, p. 72) salienta que tais atividades, identificadas até o presente, podem ser divididas em dois grupos, de acordo com as características objetais e de conteúdos das atividades dominantes:

[...] no primeiro grupo estão aquelas atividades desenvolvidas no sistema criança-adulto social, as quais têm orientação predominante na atividade humana e na assimilação de objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; no segundo grupo estão presentes as atividades que ocorrem num sistema criança-objeto social, no qual ocorre a assimilação de procedimentos de ação com os objetos.

As atividades são dominantes em determinados períodos e, no período seguinte não deixam de existir, mas vão perdendo sua predominância. Nesse aspecto, Elkonin (apud FACCI, 1980, p. 72) formula uma hipótese do caráter periódico dos processos de desenvolvimento psíquico e distribui os tipos de atividade em grupos, de acordo com a sequência de atividade principal, obtendo a seguinte série:

³⁴ DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987, p. 316-336.

a) primeira infância: comunicação emocional direta (1º grupo) e atividade objetal manipulatória (2º grupo); b) segunda infância: jogo (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo); e c) adolescência: comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo). Cada época consiste em dois períodos ligados entre si. Tem início com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade e essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, no qual ocorrem a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais.

Leontiev (1988a) explica que, quando se quer encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento da psique da criança, torna-se de capital importância entender o trâmite existente, implícito na passagem de uma etapa de desenvolvimento à subsequente. Tal processo acontece com a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais.

O que determina diretamente o desenvolvimento dos processos de desenvolvimento da criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 1988a, p. 63).

O autor conclui, afirmando que, ao estudarmos o desenvolvimento da psique infantil, devemos começar pela análise do desenvolvimento da atividade da criança – como ela é construída nas condições concretas de vida. Segundo ele, somente com esse modo de estudo é que poderemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação formal (acadêmica) e informal (núcleo familiar), de sorte a operar precisamente na atividade e atitude da criança diante da realidade, determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Enfim, tivemos por intenção, neste tópico, descrever e apontar como e por quais meios ocorre o desenvolvimento da criança, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. No tópico seguinte, amparados pelo suporte teórico esboçado até o momento, para que possamos vir a compreender melhor a influência do jogo nos motivos e nas necessidades que conduzem a criança a patamares de desenvolvimento progressivamente mais evoluídos, passamos a descrever sua evolução e seu papel, na ontogenia infantil.

2.2.2 A evolução do jogo na ontogenia

Segundo Elkonin (1998), a evolução do jogo está intimamente ligada com o desenvolvimento da criança, isto é, só se torna possível falar da evolução desse fenômeno após a criança estar minimamente apta e capacitada, no aspecto sensório-motor. Em outras palavras, no jogo, a criança deve ser competente para manipular e atuar com os objetos.

Para Vygotsky, aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de atrair a atenção de uma criança maior e assim por diante. Por essa razão, é de fundamental importância a compreensão das etapas evolutivas que contextualizam o jogo infantil, em sua ontogenia.

O senso-comum nos leva a considerar a função hedonística do brincar como o seu principal motivo. Mas essa afirmação não encontra sustentação, ao levarmos em conta dois fatores: existem várias atividades que dão maior prazer à criança que o brincar, como, por exemplo, comer guloseimas, chupar chupeta, sentir o carinho e afeto de adultos próximos etc. E, como segundo exemplo, citamos a realidade de jogos que são causas de intensas sensações de desprazer. Como pode uma criança, ao término da idade pré-escolar, vivenciar uma situação de intenso prazer no jogo, se ela valoriza o produto e esse resultado se configura em fracasso?

A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos de forma imediata, de sorte que, normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto. “Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizadas de imediato” (VYGOTSKY, 1991, p. 106). O autor crê que, se as necessidades não realizáveis no plano imediato não se desenvolvessem durante os anos escolares, talvez não existissem os brinquedos e, por consequência, o jogo de papéis, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças passam a experimentar as tendências irrealizáveis.

Suponha que uma criança muito pequena (talvez com dois anos e meio de idade) queira alguma coisa – por exemplo, ocupar o papel de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. Se não puder tê-lo, poderá ficar muito mal humorada; no entanto, comumente, poderá ser distraída e acalmada de forma a esquecer seu desejo. (VYGOTSKY, 1991, p. 106).

Todavia, no início da idade pré-escolar, surgem os desejos que não podem ser satisfeitos de imediato, nem mesmo esquecidos; permanece ainda na criança uma característica do estágio precedente, ou seja, a necessidade de ter seus desejos satisfeitos de maneira imediata. Perante essa necessidade, o comportamento da criança muda. A criança pode operar – e opera – com os objetos que lhe são acessíveis, porém alguns objetos, exclusivos do mundo adulto, são-lhe proibidos de operar: a criança sente necessidade de conduzir um trator, pilotar um avião, dirigir um carro de corrida etc. Para resolver essa tensão, a criança lança mão do recurso que distingue o brincar humano do brincar de todos os outros

mamíferos, isto é, da imaginação. “A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não esta presente na consciência de crianças muito pequenas e esta totalmente ausente em animais” (VYGOTSKY, 1991, p. 106).

Portanto, a principal necessidade que motiva o brincar humano não tem relação direta com necessidades de cunho biológico, como auto-preservação, reprodução ou alimentação. Na perspectiva apontada, configura-se como atividade tudo aquilo que motiva a ação humana, na qual o brincar se manifesta para tentar satisfazer as necessidades contidas nas funções do mundo objetual.

Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física. (LEONTIEV, 1988b, p.120).

O mundo objetivo, do qual a criança é consciente, está em constante expansão e seu domínio a desafia, ao longo de seu desenvolvimento subsequente. É assim que a criança toma consciência da atitude humana relacionada aos objetos, quer dizer, das ações humanas realizadas com eles.

Para que se torne possível a satisfação das necessidades contidas nos objetos que lhe são inacessíveis, a criança faz uso das três dimensões do brincar, que são: os objetos de seu meio ambiente circundante, os quais ela pode operar – e opera; as referências e representações que a criança tem do mundo objetivo, vale dizer, a consciência do mundo dos objetos, suas respectivas funções sociais e as suas maneiras específicas de serem operados – os objetos são carregados de sentido, de funções definidas por um processo sócio-histórico, que realmente definem o motivo do brincar, de sorte que essa é a necessidade a ser contemplada; a terceira dimensão é caracterizada pela imaginação, pelo faz-de-conta. “O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação” (BROUGÈRE, 1995, p. 14).

Por intermédio da imaginação, a criança pode tornar um objeto substituto de outro, satisfazendo dessa maneira as necessidades contidas no objeto substituído pela representação deste pelo substituto; o objeto substituto transforma-se, desse modo, em um suporte para o pensamento. Essas características do brincar permitem às crianças introduzirem-se no mundo das idéias e das representações. “Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas

por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 1988b, p. 122).

Embora no jogo a criança faça uso da consciência que tem de seu mundo objetivo, isto é, dos modelos de conduta e funções humanas de seu meio, é de suma importância se destacar que os personagens empregados no jogo são sempre representações genéricas dos papéis e funções cujas características pressupõem. A criança, ao representar um motorista, um médico, um bombeiro ou um astronauta, incorpora em suas atitudes as ações genéricas pertinentes ao papel assumido. Adota, em seu agir, a maneira que a sua consciência entende serem as ações específicas relacionadas à função social assumida no jogo, e não as ações do papel social de certa pessoa, em especial.

Uma criança que se imagina um motorista em uma brincadeira reproduz talvez a forma de agir do único motorista que ela viu, mas sua própria ação é uma representação, não de um certo motorista concreto, mas de um motorista “em geral”, não suas ações concretas, tais como foram observadas pela criança, mas as ações de guiar um carro em geral, dentro dos limites, é claro, da compreensão e generalização dessas ações, que sejam acessíveis à criança. (LEONTIEV, 1988b, p. 130).

Leontiev (1988b) enfatiza que, nos estágios iniciais do desenvolvimento da mente consciente da criança, não há, ainda, a percepção de um contraste entre os dois mundos, ou seja, o das propriedades abstratas e físicas das coisas e o das relações entre homens e tais propriedades. Nessa etapa do desenvolvimento infantil, a criança, ao se relacionar com as coisas nos primeiros contatos, explora as suas propriedades, observando, por exemplo, se são pesadas ou leves, rústicas ou delicadas, pequenas ou grandes etc.

Para uma criança no início da idade pré-escolar, segundo Vygotsky (1991, p. 114-115), o objeto exerce num primeiro momento uma posição de **numerador**³⁵, e o seu significado, uma posição de **denominador**³⁶; quer dizer, a criança ao olhar, por exemplo, para uma panela, não vê ali um objeto que tem como função social específica o cozimento ou fritura de alimentos, mas vê apenas algo redondo com um cabo, que pode servir para manipular (de sorte a descobrir as suas propriedades), colocar terra ou alguns de seus brinquedos. Nessa perspectiva, como próxima etapa de seu processo evolutivo, a atividade da criança adquire a razão da ação na posição de **numerador** e o significado como **denominador**; em outras palavras, nesse estágio do seu desenvolvimento, a criança, ao

³⁵ Ao postar-se como numerador, a ação lúdica, o objeto ou o significado, evidencia o motivo que mobiliza a atividade lúdica da criança e, revela a sua prevalência em relação ao sentido que ocupa a posição de denominador.

³⁶ Ao postar-se como denominador, a ação lúdica, o objeto ou o significado, assume a função de suporte à realização da atividade. Em outras palavras, ocupa uma posição subordinada ao sentido que atua na posição de numerador.

manipular a panela, citada anteriormente, já terá a ciência de que esse utensílio tem como função social específica o cozimento ou a fritura de alimentos. Entretanto, por ainda não ter a imaginação como um recurso para extrapolar e ascender de seu restrito ambiente físico, nessa etapa evolutiva, as atividades da criança ainda não se configuram como jogo.

Contudo, o que é a imaginação e como se dá o seu surgimento? Para resolver tal tensão, Leontiev (1988b, p. 127-128) apresenta dois aspectos:

1. Há a ação que surge como um processo dirigido a um objetivo reconhecido em conexão com um motivo definitivo; este é o aspecto da atividade interiormente associado com a “unidade” da consciência, que nós designamos pelo termo “sentido da personalidade”.
2. Distinguimos o conteúdo ou aspecto da ação que corresponde a suas condições; esta é a operação. Uma “unidade” singular da consciência, isto é, o significado, está também associado a este conteúdo da atividade.

Para o autor, o significado e o sentido³⁷ em uma ação produtiva normal estão sempre, de certa maneira, ligados. Todavia, isso não ocorre nas ações do brinquedo. Uma situação imaginária surge como resultado dos objetos e isso significa as operações com esses objetos, sendo parte das ações normalmente realizadas em diferentes condições objetivas em relação com outros objetos. Nesse entender, o objeto conserva seu significado, quer dizer, para a criança, um cabo de vassoura continua a ser um cabo de vassoura. Suas propriedades são conhecidas por ela, bem como o modo de seu eventual uso e da possibilidade de ação a ser executada com ele – cabo de vassoura. Todavia, ocorre que o significado não é simplesmente concretizado no processo lúdico. No brinquedo, acontece uma discrepância, em que as operações realizadas com o cabo de vassoura fazem parte de uma ação muito diferente daquelas para a qual elas são adequadas. Da mesma forma, o cabo de vassoura, ao conservar o seu significado para a criança, adquire para ela, ao mesmo tempo, um sentido muito especial nessa ação, um sentido que é tão estranho a seu significado quanto a ação lúdica da criança o é para as condições objetivas nas quais ela ocorre; o cabo de vassoura adquire o sentido de um cavalo para a criança. De acordo com Leontiev (1988b), este é o sentido lúdico.

Outra coisa que caracteriza qualquer ação é a operação, os meios pelos quais ela é realizada, isto é, aquilo que nela é governado pelas condições reais, objetivas, e não simplesmente pelo objetivo enquanto tal. Na ação lúdica, é claro que nós encontramos também uma operação, ou seja, os meios pelos quais a ação é realizada, mas nós encontramos também um tipo especial de relação entre esta operação e a ação. A operação aqui nem sempre corresponde à ação; a operação corresponde à madeira e a ação, ao cavalo. (LEONTIEV, 1988b, p. 125).

³⁷ “Há a ação que surge como um processo dirigido a um objetivo reconhecido em conexão com um motivo definitivo; este é o aspecto da atividade interiormente associado com a ‘unidade’ da consciência, que nós designamos pelo termo ‘sentido da personalidade’ (LEONTIEV, 1988b, p. 127-128).

O autor nos chama a atenção para analisar com mais cuidado e detalhes essa relação paradoxal. Ao primeiro olhar, diante dessa situação, pode parecer que a própria ação também não corresponde ao objetivo, mas ao objeto da brincadeira (cabo de vassoura), e que, por conseguinte, esse objeto nada tem em comum com a ação real (montar um cavalo). Todavia, Leontiev (1988b, p. 125) salienta que não é isso que ocorre. “No brinquedo, a ação sempre corresponde, se bem que de forma excepcional, à ação das pessoas em relação ao objetivo”. A correlação entre a ação³⁸ e a operação³⁹, na brincadeira infantil, será mais bem abordada mais adiante, no tópico subsequente.

Vemos, pois, que a capacidade em tornar um objeto substituto de outro, na ausência do último, caracteriza e define o nascimento da imaginação na criança. Ao querer, a criança pode realizar os seus desejos. Segundo Vygotsky (1991), as ações da criança, internas e externas, são inseparáveis, ou seja, a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. Uma criança que, montada em um cabo de vassoura, bate com os pés no chão e se imagina cavalgando um cavalo, inverteu, por conseguinte, a razão. Quer dizer, a ação, que na etapa precedente vigorava como **numerador**, passa agora a atuar na posição de **denominador**, e o significado, que antes se encontrava como **denominador**, passa a se posicionar, agora, como **numerador**. É nesse momento do desenvolvimento infantil que a atividade da criança se define como jogo.

É na idade pré-escolar que acontece pela primeira vez uma divergência entre os campos do significado e da visão. “No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (VYGOTSKY, 1991, p. 111). O autor ressalta que toda essa transformação não ocorre de uma só vez, porque é extremamente difícil para a criança separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. A consumação de tal transformação é o fator que caracteriza o jogo, isto é, o jogo, ao surgir no comportamento humano, instala-se nas atividades infantis como a atividade principal.

Para Vygotsky (1991), é enorme a influência da brincadeira/brinquedo no desenvolvimento da criança. Para uma criança com menos de três anos de idade, é impossível envolver-se em uma situação imaginária, já que essa possibilidade significaria uma nova

³⁸“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 o autor chama de ação. O exemplo de crianças que realizam tarefas escolares ou mesmo domésticas apenas pelo motivo de tirarem notas na escola ou ficarem isentas de cobranças em suas casas esclarece esse tipo de relação” (LIMA, 2005, p. 161).

³⁹ “Por operações temos os processos operacionais da ação que são condicionados pelas condições objetivas postas ao indivíduo como possibilidades reais de sua atividade, representando as maneiras de se realizar uma ação em condições específicas” (MARTINS, 1980, p. 87-88).

forma de comportamento, que a liberaria das restrições impostas pelo seu meio físico imediato.

Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma idéia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo. (VYGOTSKY, 1991, p. 107).

Apesar de representar uma característica definidora do brinquedo, a imaginação “[...] não é um fator componente inicial do brinquedo, mas, pelo contrário, um momento resultante. O fator componente é a reprodução da ação ou, como já foi chamada algumas vezes, **papel lúdico**” (LEONTIEV, 1988b, p. 132, grifo do autor).

“Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 1988b, p. 121). Os objetos no mundo humano têm um significado social que é determinado pela cultura. Esses objetos, segundo os costumes dessa cultura, têm uma clara função social, uma maneira específica para serem operados e, nesse operar dos objetos, definem-se as funções e as relações humanas que permeiam todo o contexto social de uma determinada comunidade social.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas **as relações que as pessoas estabelecem** mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstrução e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo. (ELKONIN, 1998, p. 34, grifo do autor).

Podemos inferir que a análise do jogo não conduz a uma interpretação da estrutura do papel social assumido pela criança, porém à descrição das peculiaridades da fantasia infantil, da qual o jogo parece ser uma manifestação. Assim, pode-se concluir que são justamente o papel e as ações dele decorrentes que constituem a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo.

Porém, como se dá a evolução da brincadeira, na ontogenia infantil?

O brincar é definido pela imaginação explícita e o caráter implícito de suas regras; quando a criança brinca, reproduz modelos de comportamento humano de seu ambiente sociocultural, configurando-se, nesse contexto, as regras de comportamento. “Pode-se ir além, e propor que não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer

forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VYGOTSKY, 1991, p. 108).

Ilustremos a questão acima com o seguinte exemplo: observemos uma criança a brincar com carrinhos, numa situação imaginária, na qual, como um motorista, estaria trafegando em um trânsito urbano. A suposta criança, ao assumir a função de motorista, de acordo com a consciência que tem das ações específicas do ato de dirigir, das regras de trânsito e do comportamento de um motorista em comum, nesse processo, terá as suas ações subordinadas às regras latentes ao tema em questão. Em outras palavras, ao reproduzir as ações resgatadas em sua memória, que lhe são possíveis, a criança se esforça para cumprir todas as regras (implícitas), adquiridas por intermédio de seus contatos de outrora com esse personagem genérico (o motorista).

Uma criança que se imagina um motorista em uma brincadeira reproduz talvez a forma de agir do único motorista que ela viu, mas sua própria ação é uma representação, não de um certo motorista concreto, mas de um motorista em “geral”, não suas ações concretas, tais como foram observadas pelas crianças, mas as ações de guiar um carro em geral, dentro dos limites, é claro, da compreensão e generalização dessas ações, que sejam acessíveis à criança. (LEONTIEV, 1988b, p. 130).

O jogo e a brincadeira são atividades da mesma natureza – na verdade, o jogo é a evolução do brincar, no qual, inversamente a este, a imaginação é implícita e as regras explícitas, como simbolizam as regras funcionais de um pega-pega, de um jogo de futebol, ou mesmo as regras de um jogo de tabuleiro, por exemplo, o xadrez. “O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas” (VYGOTSKY, 1991, p. 109). Contudo, como se processa a imaginação, no jogo?

Imaginemos uma atividade no contexto educacional para uma turma de quarta série, por exemplo, um pré-desportivo de handebol, que, por meio de um processo interativo e democrático (professor - alunos e alunos - alunos), está regulamentado pelas seguintes normas: o espaço físico do campo são as linhas que delimitam a quadra de futebol de salão – se a bola vier a tocar os pés de qualquer jogador, será falta contra o seu respectivo time – é permitido executar até três passos com a bola nas mãos, sem quicá-la – não é permitido tocar no adversário, quando este estiver com a posse da bola – não é permitido falar palavrões ou agredir, no plano físico ou verbal, os companheiros ou adversários – pode-se fazer gols de qualquer ponto da quadra, até mesmo de dentro da área de handebol – cumprimentar respeitosamente companheiros de time e adversários, após o jogo. Ao ser regulamentado por regras dessa natureza, o jogo tende a delimitar algumas possibilidades,

viáveis ou não. Nesse percurso, as crianças estarão se adequando e desenvolvendo suas capacidades motrizes às exigências do jogo. Suas atitudes pessoais e interpessoais estarão regidas por essas possibilidades, impostas pela subordinação da estrutura e formatação da atividade às regras explicitadas há pouco. Nesse prisma, as crianças estarão desenvolvendo, além de sua motricidade, conhecimentos e valores ético-morais, os quais podem colaborar para uma formação positiva de suas personalidades. Todo esse processo estará norteado por regras que serão explícitas, enquanto a imaginação será implícita. Portanto, as possibilidades de ação estarão regulamentadas por essas supostas regras, que representam a zona limítrofe por onde deverão permear a imaginação e a criatividade infantil.

Segundo Leontiev (1988b, p. 138), “[...] enquanto qualquer jogo de papéis já inclui uma certa regra, ‘qualquer jogo com regras’ inclui um certo objetivo. O desenvolvimento do jogo com regras consiste também em uma diferenciação e uma consciência cada vez maiores do objetivo da brincadeira”. No entanto, a conscientização de um objetivo previamente estabelecido não converte o jogo em uma atividade produtiva? Como afirma Leontiev (1988b), o motivo do jogo continua como no jogo de papéis, isto é, a estar no próprio processo lúdico; o que muda, no jogo, é que o objetivo passa a ser o intermediário entre o processo e a criança.

Ao brincar de pegador, por exemplo, é preciso não apenas correr, mas fugir daquele que é pegador; ao mesmo tempo, o motivo do jogo não consiste absolutamente em evitar contatos com outra pessoa porque não é preciso um jogo para isso; o que inspira esse jogo é, como antes, o desempenho do próprio processo lúdico; só agora, todavia, seu sentido consiste na subordinação a certas condições, isto é, na realização de um certo objetivo (em cuja forma surge a regra do jogo). (LEONTIEV, 1988, p. 138).

Para o mesmo Leontiev (1988), esses jogos são de grande importância na formação psicológica da criança, porque traços marcantes da personalidade infantil são desenvolvidos durante a realização de tal atividade e, sobretudo, sua capacidade de se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente.

2.2.3 A brincadeira e o jogo

Vemos, nesse sentido, que a brincadeira se constitui como atividade principal na idade pré-escolar, porque ela provoca revoluções que promovem o desenvolvimento infantil para patamares progressivamente mais evoluídos. Vygotsky (1991) acha incorreto dizer que a brincadeira seria um protótipo da atividade cotidiana da criança.

Essa afirmação não está em conflito com a teoria da atividade principal desenvolvida por Leontiev e Elkonin, porque eles não defendem que a brincadeira, como atividade principal da idade pré-escolar, leva a criança, em seu cotidiano, a agir de maneira fantasiosa, e não pela realidade objetiva. Leontiev (1988b) sustenta claramente que a ruptura entre significado e sentido, estabelecida durante a brincadeira, é abandonada imediatamente, assim que a criança deixa de brincar. Isso quer dizer que a criança, em seu cotidiano, age movida pela realidade objetiva e não se deixa dominar pela fantasia existente no momento da brincadeira.

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando. (LEONTIEV, 1988b, p. 128).

A brincadeira, segundo Vygotsky (1991, p. 117), é a atividade principal, porque "cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança", ou seja, no brinquedo, a criança realiza ações que estão além do que seu desenvolvimento; em dado momento lhe permite realizar, ou seja, age no mundo que a rodeia de modo a buscar apreendê-lo. Nesse ponto, o papel da imaginação aparece como emancipatório, pois a criança se utiliza dela na brincadeira como uma forma de realizar operações que lhe são impossíveis, em razão da limitação de suas habilidades situacionais.

Ao brincar, a criança reproduz uma situação real do mundo em que vive, extrapola as suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo. Para que ela possa tornar real uma operação impossível de ser realizada, em seu estágio de desenvolvimento, emprega ações que possuem um caráter imaginário – o faz-de-conta entra em cena, gerando uma discrepância, segundo Leontiev (1988b), entre a operação que deve ser realizada (por exemplo, andar a cavalo) e as ações que formam essa operação (por exemplo, selar o cavalo, montar no cavalo etc.). Como a criança não pode usar um cavalo real, utiliza um cabo de vassoura como se este fosse o seu cavalo. “A operação aqui nem sempre corresponde à ação; a operação corresponde à madeira e a ação, ao cavalo” (LEONTIEV, 1988b, p. 125).

Outro exemplo é a brincadeira com uma boneca. A criança, ao brincar com a boneca, repete situações ou acontecimentos presentes na vida adulta como, por exemplo, cuidar de um bebê. Ao fazê-lo, ela imita a maneira como a mãe cuida do irmão mais novo. Por isso, Vygotsky (1991, p. 117) enfatiza que o brinquedo "é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente ocorreu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova". Leontiev (1988b, p. 126) ressalta que, na brincadeira, todas as

operações e ações que a criança realiza são reais e sociais; por meio delas, a criança busca apreender a realidade. O autor apresenta, ainda, um exemplo de crianças brincando de vacinação contra a varíola. Nessa brincadeira, as crianças imitavam a sequência real da ação realizada para a vacinação. Primeiro, passava-se álcool na pele e depois era aplicada a vacina. O adulto pesquisador, que observava essa brincadeira, propôs às crianças a utilização de álcool de verdade, o que foi recebido com entusiasmo pelas crianças. Mas, então, ele disse que precisaria pegar o álcool em outra sala e sugeriu que elas fossem aplicando a vacina enquanto ele ia buscar o álcool e deixassem para passar o álcool ao final do processo. As crianças não aceitaram a sugestão e preferiram não usar álcool de verdade, porém manter a sequência real da ação. Desse exemplo, ele extraiu a seguinte conclusão:

[...] É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é essa que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. (LEONTIEV, 1988b, p. 126-127).

Na brincadeira, a criança cria uma ruptura entre sentido e significado de um objeto, isto é, um pequeno pedaço cilíndrico de madeira não perde seu significado para a criança, mas, durante a brincadeira, esse objeto pode assumir para ela o sentido de uma seringa de aplicação de vacina. É importante destacar que a criança não realiza essa ruptura antes de iniciar a brincadeira, nem mesmo depois de encerrada a brincadeira. Somente durante a atividade é que se faz necessária a imaginação.

É no período pré-escolar que o jogo de papéis se desenvolve de forma mais intensa e alcança o seu nível máximo de desenvolvimento, quando a criança deixa a fase da atividade de manipulação dos objetos. É importante frisar que, segundo Elkonin (1998), há a necessidade de exposição da criança às mais ricas situações e produções humanas, pois, quanto maior e mais fecunda for a sua inserção no mundo que a circunda, mais temas poderão ser contemplados nas suas atividades lúdicas e mais a criança desenvolverá suas capacidades. Elkonin afirma:

[...] A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento do jogo protagonizado é justamente aquela que pode nos revelar a sua natureza. (ELKONIN, 1998, p. 36).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a evolução do jogo de papéis culmina no jogo de regras. “Eles surgem a partir dos jogos de papéis com situação imaginária.

Nomes de jogos do tipo ‘gato e rato’ ‘lobo e carneiro’ evidenciam sua origem em jogos de papéis” (LEONTIEV, 1988b, p. 134).

A lei geral do desenvolvimento das formas de brinquedo do período pré-escolar expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita. (LEONTIEV, 1988b, p. 135).

O jogo de regras apresenta-se de forma inversa ao jogo de papéis. Enquanto o jogo de papéis caracteriza-se por regras implícitas e a imaginação explícita, no jogo de regras ocorre uma inversão desses componentes, ou seja, nesse nível de jogo, a imaginação é implícita e as regras são explícitas. O nascimento desse nível de jogo converge, quase sempre, com o período em que a criança ingressa no Ensino Fundamental. Se, na Educação Infantil, o jogo é visto e entendido como um recurso útil ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, no Ensino Fundamental, ao contrário, na maioria das instituições de ensino, ele ocupa uma posição dicotômica em relação ao estudo. Em outras palavras, é considerado apenas como uma atividade recreativa, instrumento didático ou momento para a criança liberar as tensões e desgastes provindos do trabalho sério, geralmente centrado em disciplinas como o Português e a Matemática.

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. (LIMA, 2003, p. 162).

De acordo com Vygotsky (1997), a aprendizagem não é inata nem mesmo decorrente de estímulos ambientais. Ao contrário, ela se produz nas e pelas interações sociais, merecendo destaque, justamente por isso, o papel da mediação social para o desenvolvimento das funções tipicamente humanas (imaginação, memória voluntária, resolução de problemas, raciocínio lógico, pensamento abstrato, atenção e comportamento voluntário) – as conhecidas Funções Psicológicas Superiores (FPS). Conforme aponta Rego (1995), tais processos mentais são considerados sofisticados e superiores, porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas e processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

O fato de as FPS serem elaboradas na relação que o indivíduo estabelece com o mundo e com os outros, via mediação, não faz com que as funções psicológicas elementares (FPE) desapareçam: o biológico não deixa de existir com a emergência do social; ao contrário, as FPE são incorporadas pelas FPS e passam a ter uma nova configuração.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o jogo como elemento e produto da cultura, que depende de aprendizagem, possui três características básicas: a regra, a imitação e a imaginação. Em se tratando da idade escolar (idade que interessa à presente pesquisa), Vygotsky (1991) postula que as regras se tornam paulatinamente explícitas, de modo a virem a predominar sobre a imaginação.

Além da preponderância das regras, nessa faixa escolar, Vygotsky sublinha a importância de outra característica definidora do jogo: a imitação. No entanto, não se pode considerar o jogo, de forma alguma, como mera reprodução do real: o sujeito nunca “parte do zero”, mas sim de algo já instituído, proveniente de distintas experiências. Logo, a imitação que o jogo propicia deve ser vista como a reconstrução individual daquilo que a criança aprendeu com os outros, fato este que remete à internalização.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, observa-se um maior interesse da criança em compartilhar ações. Nesse sentido, o jogo com regras explícitas favorece essa tão desejada interação, ao mesmo tempo em que regula e delimita as possibilidades dessas ações. Para poder jogar, a criança precisa compreender as regras que organizam, estruturam e sistematizam o desenvolvimento do jogo, rumo ao encontro de uma determinada natureza (rudeza, discriminação, individualismo, agressividade, entre outros, ou respeito mútuo, cooperação, solidariedade, perseverança etc.), e, também, da aprendizagem de novos conceitos e procedimentos. Isso exige o raciocínio antecipatório da criança na análise e interpretação de jogadas e atitudes realizadas pelo adversário, bem como o planejamento de suas próprias. Para isso, várias FPS são mobilizadas: atenção e memória ativas, raciocínio lógico, levantamento de hipóteses, avaliação das jogadas realizadas para resolver o problema que o jogo propõe, escolha decorrente da avaliação feita, bem como linguagem, formação de conceitos e pensamento abstrato.

Pela idéia de um ato mais complexo que o do simples estímulo-resposta, o jogo de regras nas séries iniciais do Ensino Fundamental se configura como um terreno fértil à concepção mediatizada de ensino.

A mediação como um elemento intermediário na prática educativa pressupõe que a relação saber-educando deixe de ser direta e passe a ser mediada por ela. A mediação, caracterizada por Vygotsky (1991) como a relação do homem com o mundo e com outros homens é de fundamental importância, justamente porque é através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.

O entendimento de tal elemento mediador na relação organismo-meio vem provar que a relação mais importante do homem com o mundo não é a relação direta, mas a

relação mediada. E são as funções psicológicas superiores que organizam essa relação entre o homem e o mundo real, por meio dos mediadores chamados instrumentos e signos.

Nesse panorama rapidamente esboçado é que, nesta pesquisa, o jogo se apresenta como principal instrumento de mediação. Através das interrelações ali emanadas, desenvolvemos a análise dos processos de socialização das crianças investigadas. Apesar do caráter democrático enfatizado, intencionamos mediar o processo de escolha e estruturação das atividades, bem como das regras que determinam a sua natureza, de forma a destacar e considerar os valores que se postam como categorias de análise.

A concepção, os instrumentos e o método que regeram o trabalho empírico, nesta investigação, serão mais bem abordados nos capítulos subseqüentes. No momento, convém destacar que, de acordo com a ótica da Teoria Histórico-Cultural, como bem explica Elkonin (1998), o jogo de regras não se torna um instrumento importante para o processo de ensino-aprendizagem por si mesmo, porque, como no jogo de papéis, o fundamental não é o objeto, porém as relações entre as pessoas, na medida em que agem com tais objetos. Entende-se, portanto, que não é a relação homem-objeto que é primordial. É, antes, a relação homem-homem, bem como a mediação que o jogo propicia, no decorrer das interações sociais, que levam à aprendizagem e, por consequência, ao desenvolvimento:

Na verdade, mais do que o jogo em si, o que vai promover uma boa aprendizagem é o clima de discussão e troca que o professor propicia, permitindo tentativas e incentivando as respostas divergentes ou alternativas, tolerando os erros, promovendo a sua análise e não simplesmente corrigindo-os ou avaliando o produto final. (CAMPOS, 2004, p. 236).

No jogo de regras, como no jogo de papéis, o motivo assenta-se nas funções e relações humanas centradas no operar dos objetos. Todavia, esse momento do desenvolvimento da criança é marcado pelas obrigações sociais que, no contexto educacional, são caracterizadas pelas atividades de estudo. Nessa etapa do desenvolvimento da criança, o jogo atua como uma atividade que propicia inusitadas situações de interação, indispensáveis a novas aprendizagens, com destaque, nesta pesquisa, para a formação de valores. Nessa perspectiva, o jogo pode tornar-se, como afirma Elkonin (1998), “escola de moral, não de moral na idéia, mas moral na ação” (ELKONIN, 1998, p. 421).

As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob a forma de relações dos jogadores entre si. Ao mesmo tempo, o papel “de brinquedo” também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo. Estes últimos (os demais participantes) tornam-se também conteúdo da atividade lúdica, e neles se fixa o motivo do jogo. O que distingue os jogos são as diferentes ações

relativas a outras pessoas e que se tornam a coisa principal. (LEONTIEV, 1988b, p. 135).

No jogo de papéis, a natureza das regras consubstancia-se de acordo com a natureza das relações, funções e atitudes humanas das representações sociais internalizadas pela criança, em face das múltiplas estruturas sociais de seu contexto (a igreja, a família, os grupos de amigos, a escola etc.). Em contrapartida, no jogo de regras, ao contrário do jogo de papéis, as regras (agora explícitas) determinam a natureza das relações humanas, no interior do jogo como prática social. Em outras palavras, ao se utilizar do jogo de regras, no contexto educacional, a práxis do professor deve dimensionar os conteúdos de sorte a possibilitar a otimização do desenvolvimento da criança, nas dimensões pessoal, interpessoal, social, cultural e estética.

Entre os jogos com regras fixas precisamos notar aqueles com um duplo propósito, que são de grande significado (Elkonin). Um exemplo é o velho jogo russo do “pegador enfeitado”. A regra deste jogo é que a criança que é “pegada” deve ficar absolutamente imóvel até o fim do jogo; ela foi enfeitada. Se, todavia, algum dos outros participantes tocar nela, o “feitiço” é removido e a criança enfeitada toma parte de novo no jogo. Uma criança que está correndo tem duas tarefas a cumprir: 1) evitar ser pegada e 2) ajudar um amigo “enfeitado” a se libertar, o que não pode ser feito, é claro, senão se expondo ao risco de ser apanhado. (LEONTIEV, 1988b, p. 138).

Segundo o autor, “esses jogos com propósito duplo introduzem um momento essencial para o desenvolvimento da psique da criança. Eles introduzem um elemento moral em sua atividade” (LEONTIEV, 1988b, p. 139). Assim, são de grande interesse psicológico, uma vez que traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em submeter-se a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente. Sua significação psicológica reside, ainda, em um outro componente importante para a modelagem da personalidade da criança, que nela surge pela primeira vez, ou seja, o momento da auto-avaliação.

Esta surge em uma forma ainda muito simples, a da avaliação da própria destreza, da própria habilidade e progresso, comparados com os outros. Nesta brincadeira, a criança que corre mais rápido ou que se esconde melhor é sempre a primeira, enquanto em outro jogo é Tom ou Jackie, que é o primeiro, pois eles preenchem melhor as exigências do jogo. É a partir dessa comparação que se origina a avaliação consciente e independente que a criança faz de suas habilidades e possibilidades concretas. Esta não é a avaliação que ela obtém daqueles que a cercam; pela primeira vez, aqui, ela começa a julgar, por si mesma, suas próprias ações. (LEONTIEV, 1988b, p. 139).

Enfim, com base nos elementos expostos, concluímos que, apesar de suas diferenças, a teoria de Piaget e a teoria Histórico-Cultural consideram os processos interativos da criança com o seu meio ambiente físico e social como uma das condições para a efetivação da aquisição de patamares progressivamente mais evoluídos de desenvolvimento. Tal conclusão confirma a hipótese de o jogo, como um fenômeno interativo, configurar-se por ambas as correntes teóricas como um rico conteúdo e recurso pedagógico, frente à necessidade de socializar-se, no contexto educativo das séries iniciais do Ensino Fundamental, princípios e valores morais essenciais a uma plena e positiva formação da criança. Nesse entendimento, o jogo pode se tornar um rico instrumento de intervenção do educador, rumo à objetivação de uma formação positiva da personalidade daquele que aprende. Todavia, como já se pôde comentar, não foi intenção deste capítulo a análise comparativa do jogo entre ambas as teorias.

No capítulo seguinte, fundamentados em Zabala (1998, 2002), Valenzuela (2003), Sanmartin (2005), Daólio (2004) e Neira (2006), pretendemos abordar o jogo de regras no contexto do Ensino Fundamental, num enfoque globalizador, com vistas à formação de valores nas crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 3
O JOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DE ATITUDES

3.1 O jogo como um meio globalizador⁴⁰

Nesta pesquisa, o jogo, enquanto instrumento de intervenção na Educação Física, é visto como uma atividade que tem características próprias e cujo conteúdo pode colaborar para o pleno desenvolvimento das capacidades motrizes e expressivas da criança, além de representar um meio para se socializar os demais conteúdos curriculares dessa etapa, com destaque para a formação de valores. Para o Ensino Fundamental, defendemos uma concepção de educação mais aberta, de sorte a superar a clássica concepção baseada apenas em modelos conceituais⁴¹, que impera nas instituições educacionais. Essa proposta aponta para a necessidade de ampliar-se a prática educativa dos agentes sociais (professor e aluno) para outros campos, como os procedimentos⁴² e, principalmente, as atitudes⁴³, de forma a considerá-los como significantes potencializadores das capacidades humanas.

O atual sistema de ensino, no Brasil, cumpre e legitima uma educação de caráter disciplinar e propedêutico. Em outras palavras, a realidade nos depara com um ensino focado no percurso rumo à universidade pelos mais competentes e com uma prática docente limitada aos conteúdos fragmentados de cada disciplina da grade curricular.

O resultado desse processo é uma seleção, uma organização dos conteúdos de aprendizagem a partir de critérios disciplinares. [...]. Seleção que, na maioria dos planos de estudos oficiais do mundo, concretiza-se em um conjunto de disciplinas isoladas em que se dá uma maior ou menor ênfase a umas sobre as outras, nas quais a estrutura interna de cada uma delas sempre segue a lógica disciplinar. (ZABALA, 2002, p. 18).

Para a melhoria da qualidade do ensino, propomos como estratégia uma educação mais equilibrada, principalmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Há, nas instituições escolares, ênfase do domínio conceitual nesses níveis de ensino, e esses conteúdos deveriam ter uma leve prevalência sobre os demais somente no Ensino Médio, período em que a base da personalidade do educando já se encontra

⁴⁰ O jogo, como meio globalizador, “inter-relaciona conteúdos de Educação Física com outras áreas e eixos transversais. Sua prática potencializa atitudes e hábitos de tipo cooperativo e social baseados na solidariedade, na tolerância, no respeito e na aceitação das normas de convivência” (VALENZUELA, 2005, p. 91).

⁴¹ “Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns [...]. São exemplos de conceitos: mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo, demografia, nepotismo, cidade, potência, concerto, cambalhota, etc” (ZABALA, 1998, P. 42).

⁴² “[...] um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (ZABALA, 1998, p. 43).

⁴³ Segundo Zabala (1998, p. 46-47), o termo conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas: entendemos por valores os princípios ou as idéias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido; as atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira, ou seja, é a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados; por sua vez, as normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social.

estruturada e o nível de abstração já tende a apresentar tal complexidade, que lhe permite a aquisição de conhecimentos através da predominância de relações estabelecidas nessa dimensão do ensino.

O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. (FACCI, 1980, p. 71).

Todavia, a realidade nos mostra uma secundarização do domínio procedimental e, principalmente, do atitudinal, nesses níveis. Em contrapartida, a Educação Física, dentre as disciplinas que figuram no contexto educacional, talvez seja a disciplina que atua quase que exclusivamente na dimensão procedimental. Entretanto, na prática de muitos profissionais dessa área, nem mesmo essa face é contemplada, suas atitudes profissionais são regidas por práticas mecânicas e estereotipadas, limitadas à padronização de comportamentos. Tal realidade reflete, mesmo por um saber fazer inconsciente desse professor, uma contribuição positiva ou negativa na formação da personalidade da criança.

“Qualquer proposta direcionada a conseguir que alguém aprenda está condicionada ou determinada por uma idéia, consciente ou inconsciente, de pessoa e de sociedade” (ZABALA, 2002, p. 43-44). Para que se torne possível uma definição de cidadão e, por conseguinte, de sociedade que se pretende formar, faz-se imperiosa a necessidade da revisão dos critérios a serem estabelecidos no processo de seleção dos conteúdos e do trato desses conteúdos por esta ou aquela disciplina. A Educação Física, como as demais disciplinas contemporâneas, só poderá justificar sua existência ao dar respostas às necessidades que estão sendo postas pela sociedade. A forma disciplinar da composição dos conteúdos de aprendizagem, no atual sistema educacional brasileiro, que entende o ser humano fragmentado, obstaculiza a estruturação de uma prática⁴⁴ docente comprometida com a formação holística da criança. Assim, o ato educativo deve fazer convergir os objetivos funcionais das disciplinas às finalidades⁴⁵ que a educação tem por atribuição atender.

É patente o fato de que toda atividade educativa carrega em seu cerne um perfil mais ou menos concreto de cidadão que pretende formar, isto é, princípios, valores, crenças e pautas de comportamento que refletem uma determinada concepção de sociedade. Essa correlação não existe somente quando as ações de ensino são focadas em âmbitos

⁴⁴ “As práticas escolares nos falam daquilo que educadores e alunos fazem em conjunto nas escolas” (PUIG, 2004, p. 55).

⁴⁵ “[...] se refere aos valores implícitos ou explícitos que a prática manifesta durante o processo de sua realização” (PUIG, 2004, p. 74).

explicitamente pessoais ou sociais. Pode ocorrer em situações de ensino-aprendizagem de conteúdos aparentemente neutros, como no estudo de fenômenos advindos da química, das fórmulas matemáticas, entre outras. Por meio das inter-relações professor x alunos e alunos x alunos, estabelecidas na prática educativa, é atribuída certa importância no que se refere às imagens e modelos previamente definidos de pessoa e de sociedade que se acredita ser necessário formar. A qualidade das interrelações e as regras fixadas definem a natureza do processo ensino-aprendizagem, estabelecida e reiterada no desenvolvimento do ato educativo que pode otimizar capacidades no educando de participar, de interagir, de agir de maneira autônoma, de cooperar, de perseverar, de respeitar o outro – ou de discriminar, de agredir, de não cooperar, ou seja, de conduzi-lo à exacerbação da competição e ao individualismo.

Até o momento, as capacidades humanas que o sistema educativo tem priorizado como importantes são as competências cognitivas – mas nem todas, apenas aquelas consideradas mais relevantes, relacionadas às disciplinas ou matérias tradicionais. Contudo, os discursos que predominam nas instituições educacionais são os que advogam a pertinência e necessidade de o ensino formal desenvolver, também, as demais capacidades humanas, que são “[...] capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social” (ZABALA, 1998, p. 28). Esse, por enquanto utópico objetivo da educação, permeia os projetos político-pedagógicos das unidades de ensino, os planos anuais de trabalho do professorado, os sistemas de avaliação etc.

Temos ciência de que, na prática educativa, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são indissociáveis. Para uma melhor compreensão de como se dá, em seu todo, o desenvolvimento infantil, estes foram classificados nas respectivas categorias. Nesse entendimento, de forma interrelacionada, tais conteúdos são mobilizados na mesma esfera de relações, isto é, o jogo como elemento e produto da cultura, que estabelece interrelações, é, por si só, um agente globalizador. Todavia, nesta pesquisa, o jogo é considerado como um rico instrumento de intervenção da Educação Física, o qual deve ser organizado e sistematizado através de regras que garantam princípios, normas e valores voltados para as necessidades de um pleno e positivo desenvolvimento da personalidade da criança. Quer dizer, a intervenção do educador deve convergir para uma formação da criança nos aspectos pessoal, interpessoal e social.

Segundo Zabala (2002), na dimensão social, a educação deve dirigir sua função ao desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade, isto é, estar a serviço de uma formação humana harmoniosa e autêntica, que possa vir a contribuir para o retrocesso da

pobreza, da indiferença, do desprezo, da exclusão, das guerras etc. Nesse entendimento, a finalidade principal da educação consiste no pleno desenvolvimento do ser humano na dimensão social. Na dimensão interpessoal, os princípios de egoísmo, de artificialismo, de consumismo e de competitividade se fazem presentes no atual contexto político, social, educacional e cultural. Em contrapartida, a educação tem a tarefa de promover uma cultura de solidariedade, de justiça, de participação, de respeito aos demais e às suas diferenças, bem como de defesa dos seres humanos mais fracos. Na dimensão pessoal, perante as intensas mudanças neste mundo tecnológico e globalizado, a escola deve repensar com maior atenção as capacidades que deve cultivar, em seus educandos. A tarefa da escola deve ser a de facilitar as estratégias necessárias para que a criança possa vir a coletar, selecionar, hierarquizar, interpretar, integrar e transformar a informação com espírito crítico e conhecimento útil, condição essencial para que se torne possível propiciar a necessária intervenção, por parte da educação, no sentido de contribuir para a transformação da realidade que atualmente se destaca. Desse modo, com o enfático objetivo de promover determinadas aprendizagens e, como finalidade educacional latente na prática de parte dos Professores de Educação Física, deve-se almejar também, por meio do jogo, a promoção de mudanças positivas no comportamento da criança. Todavia, chamamos a atenção do leitor para o fato de que o jogo, em muitas das práticas correntes em nossa realidade, figura como uma via para a exacerbação da competição, da rudeza, da discriminação, enfim, do individualismo. Essa realidade resulta, em grande parte das situações, em uma contribuição negativa na formação da personalidade da criança.

Numa perspectiva mais ampla, ao planejar as aulas de uma determinada disciplina, de imediato o professor se preocupa com os objetivos funcionais que a suposta área do conhecimento deve contemplar: ao planejar, por exemplo, uma aula de Matemática, o professor poderá ter como objetivo funcional dessa disciplina desenvolver conhecimentos relativos às quatro operações; ao planejar aulas de História, poderá ter por objetivo funcional investigar os motivos sociopolíticos que levaram o Brasil à independência; e, ao planejar aulas de Educação Física, poderá ter por objetivo, nessa disciplina, segundo a tendência com que trabalha, o desenvolvimento da velocidade, da agilidade, do esquema corporal, da lateralidade, do equilíbrio etc. Todavia, ao trabalhar os conteúdos específicos de qualquer disciplina, o professor, por sua prática, poderá adotar estratégias por meio de uma organização escolar interdisciplinar⁴⁶, como o trabalho em grupo. Nesse tipo de organização, “as práticas

⁴⁶ “É uma prática organizacional nova que possibilitará a intercomunicação de saberes, atitudes, valores, fulcro da interdisciplinaridade” (LIBÂNEO, 1998, p. 33).

têm também uma finalidade que de modo algum coincide com seus objetivos. Por finalidade referimo-nos aos valores ou bens que a prática cristaliza ou expressa durante sua realização” (PUIG, 2004, p. 75). Nesse trâmite, o professor deve agir pelo estabelecimento de regras de natureza interativa, cooperativa e solidária, respaldadas no respeito mútuo, as quais deverão ser constituídas por meio da participação ativa de todos os agentes sociais (professores e alunos). Poderá também ter por meta finalidades metadisciplinares⁴⁷, isto é, formar em nossas crianças, através de uma ação combinada⁴⁸, que tenha por eixo a repetição e a reiteração das práticas, a internalização, apropriação e a cristalização de valores, como a **cooperação, a solidariedade, o respeito mútuo e a perseverança**.

Uma prática educativa que não se limite a ser uma via a ser percorrida pelos mais competentes até à universidade, quer dizer, que objetive uma formação holística da criança, de forma a propiciar o conhecimento, intervenção e até mesmo a mudança de sua realidade pessoal, interpessoal, social, cultural e política, implica, necessariamente, uma abordagem e ênfase no aspecto cultural desse processo. O termo **cultura** é muitas vezes alvo de entendimentos equivocados: é confundido com conhecimento formal, no qual o grau de cultura é quantificado; é considerado como equivalência de classe social mais elevada, ou indicador de bom gosto; e, também, é usado como referência aos costumes e tradições já adquiridos de uma comunidade, povo ou nação. Como se cultura não significasse, também renovação, transformação e criação de novos valores, costumes e tradições de uma determinada comunidade social.

Entendemos a Educação Física como disciplina escolar e a escola como um espaço de apropriação e desenvolvimento cultural, de sorte a admitir, como inerente à área, a tarefa de facilitar, promover e, se possível, garantir a apreensão dos conteúdos culturais por nossas crianças. No caso, principalmente os conteúdos relacionados à dimensão corporal: o esporte, a ginástica, a dança, a luta, e aquele que se constitui como o principal objeto em análise desta pesquisa, isto é, o “jogo como instrumento de intervenção pedagógica”.

É indubitável a necessidade do domínio de conhecimentos sobre a aprendizagem motora e o desenvolvimento motor no trato a esses conteúdos, no interior da prática educativa do professor de Educação Física, até porque o caráter que garante a especificidade da área é a abordagem do movimento na prática educativa desse professor.

⁴⁷ “Na escola, deveríamos entendê-la como a ação de se aproximar dos objetos de estudo a partir de uma ótica global que tenta reconhecer sua essência e na qual as disciplinas não são o ponto de partida, mas sim o meio de que dispomos para conhecer uma realidade que é global e holística. De alguma maneira, podemos situar nessa visão os denominados **eixos** ou **temas transversais**” (ZABALA, 2002, p.34, grifo do autor).

⁴⁸ “A combinação dos papéis dos diversos atores para encadear os passos que constituem a prática” (PUIG, 2004, p. 72).

Todavia, o uso desses conhecimentos deve “considerar processos de ensino diferenciados, localizados no tempo e no espaço e influenciados pelas várias dinâmicas culturais estabelecidas, atingindo, dessa forma, todos os alunos” (DAOLIO, 2004, p. 21). Esses conhecimentos não deverão estar à disposição de uma prática mecânica e estereotipada, que padroniza comportamentos ou traça metas de aprendizagem a serem atingidas por todos os alunos, de sorte a não levar em conta as diferenças, as diversidades, enfim, as individualidades. A prática desse professor, como a de qualquer outro, deve pressupor todo o contexto no qual se encontra imersa a atividade, de modo a ter em vista os seus reflexos na totalidade do desenvolvimento da criança.

Ao tratar única e exclusivamente do movimento, o professor não considera os reflexos que pode gerar um ambiente de incompreensão, de discórdia, de rudeza, de discriminação e de exclusão, no desenvolvimento da criança. Dessa maneira, ao preocupar-se apenas com a aprendizagem motora, a Educação Física afirma a base biológica como essencial à compreensão da área e desconsidera a influência e preponderância da cultura na formação humana da criança, compreendendo esta última apenas como consequência ou produção das atividades cerebrais. O processo de formação humana, ou seja, os conhecimentos, os princípios, os costumes e os valores humanos são patrimônios culturais de uma comunidade, de um Estado, ou mesmo de uma nação, que se tornam patrimônio do indivíduo por meio das interações humanas, estabelecidas através de um processo dialético: meio-indivíduo e indivíduo-meio, nesse processo de interação se afetam e se transformam mutuamente.

Nesse entendimento, acreditamos que a Educação Física não deve secundarizar seus conteúdos específicos, como as habilidades motoras, as noções de espaço, de tempo e de esquema corporal, a coordenação motora ampla e seletiva, entre outras. Todavia, defendemos uma abordagem em que os conteúdos que implicam decisivamente na formação da personalidade da criança (atitudinais) merecem uma valorização simétrica na prática educativa dos profissionais dessa disciplina. Explicando melhor, ao planejar sua prática, o professor precisa, além de priorizar as habilidades motoras a serem apreendidas por seus alunos, conduzir o ambiente educativo para o estabelecimento de um contexto onde prevaleçam regras democráticas, respaldadas em valores nobres, como os destacados como categorias, nesta pesquisa.

Nessa perspectiva e apoiados em Betti (1991), afirmamos que a Educação Física não deve se transformar num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas

numa ação pedagógica com ela. O autor denomina esse saber que não se esgota nos discursos sobre o corpo de “saber orgânico”. O papel da Educação Física, nessa concepção,

[...] quer na escola, no clube ou na academia, seria fazer a mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência, levando o sujeito à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento. Segundo Betti, a educação física tem sonogado informação e negado o prazer e a socialização aos seus alunos. (apud DAOLIO, 2004, p. 54-55).

Betti (1991), na leitura de Daolio (2004), conclui que a Educação Física, em todos os âmbitos em que atuar – escolas, clubes, atletas etc., deverá adotar uma prática que incida de forma global e total no desenvolvimento do sujeito, para que, dessa maneira, possibilite na dinâmica da esfera educativa o entrelaçamento dos conhecimentos inerentes à área, isto é, o sentir e o relacionar-se com o outro nessa área do saber. Em suma, ele advoga um “saber fazer” que incorpore todos os elementos necessários ao desenvolvimento holístico do sujeito.

Ao considerarmos a significativa contribuição de Betti (1991), bem como a dos demais autores, citados até o momento, concluímos que o professor de Educação Física deve planejar, ordenar e sistematizar sua prática pedagógica, de modo que esta venha ao encontro dos conteúdos específicos da área, além de intencionar de maneira crítico-reflexiva a instauração de um ambiente que favoreça e venha a colaborar para a contemplação das finalidades a que a educação, no sentido lato do termo, deve atender. Tais finalidades devem cumprir a função de formar o cidadão para a atuação e intervenção na vida pública. Basicamente, dizem respeito aos ideais de pessoa e de sociedade que pretendemos formar.

Na tendência apontada, Valenzuela (2005) descreve que, na Espanha, após várias tentativas de dividir a Educação Física em blocos, o Ministério da Educação e Ciência e as Comunidades Autônomas propuseram praticamente os mesmos conteúdos da Educação Física, dividindo-os nos seguintes blocos: “1. – O corpo: imagem e percepção; 2. – O corpo: habilidades e destrezas; 3. – O corpo: expressão e comunicação; 4. – Saúde corporal; 5 – Os jogos” (MEC, 1991a⁴⁹, apud VALENZUELA, 2005, p. 100).

O Ministério da Educação e Ciência especifica para cada um desses blocos temáticos uma série de conteúdos de tipo conceitual, de procedimentos e atitudes. Para o bloco dos jogos, de acordo com Espinosa Gonzáles e Vidanes Diez (MEC, 1991, apud VALENZUELA, 2005, p. 101), os conteúdos são:

Conceituais:

⁴⁹ MEC (1991a), R.D. 1330/1991, **De septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos Del Currículo de la Educación Infantil B.O.E. 7/9/1991**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

1. Tipos de jogos e atividades esportivas.
2. O jogo: normas e regras básicas.
3. O jogo como manifestação social e cultural.
4. Recursos para a prática do jogo e das atividades desportivas no ambiente imediato.
5. Jogos populares e tradicionais.

Procedimentais:

1. Utilização de regras para a organização de situações coletivas de jogos (cooperativos, de pátio, grandes jogos...).
2. Utilização das estratégias básicas de jogo: cooperação, oposição, cooperação/oposição.
3. Aplicação das atividades básicas em situações de jogo.
4. Prática de atividades esportivas adaptadas mediante flexibilidade das normas do jogo.
5. Pesquisa sobre jogos populares e tradicionais e sua prática.
6. Prática de jogos de campo, exploração e aventura.

Atitudes:

1. Participação em diferentes tipos de jogos, conforme seu valor funcional ou recreativo, superando os estereótipos.
2. Sensibilidade entre os diferentes níveis de destreza na prática de jogos.
3. Atitude de respeito às normas e regras do jogo.
4. Aceitação de uma organização em equipe do papel que corresponda ao jogador.
5. Valorização das possibilidades como equipe e da participação de cada um dos membros com independência do resultado.
6. Confiança nas próprias possibilidades e valorização delas na escolha das atividades para o uso do tempo de lazer.
7. Aceitação de que nos jogos não pode haver menosprezo ou excesso de rivalidade.

Ao utilizar-se do jogo como recurso e meio globalizador, nessa proposição, a Educação Física no Ensino Fundamental pode vir a contribuir para a obtenção dos diversos fins educativos, dentre os quais: a socialização, a autonomia, as aprendizagens instrumentais básicas e a melhoria das possibilidades expressivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas e de movimento. Para isso, o professor deve guiar-se por orientações metodológicas bem definidas, ou seja, por um “[...] conjunto de diretrizes e enfoques didáticos dos decretos

curriculares que orientam o professor em sua tarefa educativa” (DIAS LUCEA⁵⁰, apud VALENZUELA, 2005, p. 102). Espinosa Gonzáles e Vidanes Diez⁵¹ (apud VALENZUELA, 2005, p. 102) destacam uma série de princípios para essa etapa, que são:

- A organização dos conteúdos exige um enfoque globalizador que permita abordar os problemas, situações e acontecimentos em um contexto e em sua totalidade.
- A atividade construtiva do aluno é fator decisivo na realização das aprendizagens escolares. O professor atua como guia e mediador.
- Funcionalidade das aprendizagens. O professor oferece oportunidades para colocar em prática os novos conhecimentos, sendo necessário assegurar a relação das atividades de ensino e aprendizagem com a vida real dos alunos.
- A atividade lúdica é um recurso especialmente adequado nessa etapa. Em muitas ocasiões, as atividades de ensino e aprendizagem terão caráter lúdico e deverão ser motivadoras e gratificantes, condição indispensável para que os alunos construam suas aprendizagens.
- A avaliação deve servir como ponto de referência para a atuação pedagógica. A sua principal finalidade é a adequação do processo de ensino ao progresso real da aprendizagem dos alunos.

Ainda de acordo com Valenzuela (2005), as orientações metodológicas para o bloco dos jogos de diferentes autores derivam dos princípios mencionados acima, com destaque para dois grupos: papel do professor e dos alunos e planejamento metodológico e didático. Nos jogos, o professor de Educação Física deve ser aberto, flexível e motivador, de modo a buscar desafiar e dialogar. O jogo, no contexto educacional, deve avançar da espontaneidade para um segundo ciclo, com regras progressivamente mais complexas, chegando a um terceiro estágio, como os esportes.

Nesse entendimento, o professor de Educação Física deve direcionar sua participação e intervenção, no sentido de elaborar e estruturar as normas que nortearão as atividades e que garantirão a prevalência dos interesses do grupo. A natureza do jogo é determinada por suas regras e, conforme a determinação dessas, o jogo poderá tender para um ambiente onde prevaleçam a cooperação, a solidariedade, a aceitação ao outro, a perseverança, ou reafirmar valores que se contrapõem à natureza destes.

A intervenção pedagógica do professor será fazer com que os alunos inventem variantes e criem novos jogos, possibilitar que colaborem entre si para tornar os jogos mais complexos e variados, contribuir para que todas as pessoas sejam incluídas e se sintam participantes na construção de situações lúdicas, fomentar a compreensão e o desejo de conhecer manifestações diferentes, ajudar a reencontrar a brincadeira perdida, abordar a curiosidade e o interesse pelas tradições e costumes

⁵⁰ DIAS LUCEA, I. **El curriculum de la Educación Física em la reforma educativa**. Barcelona: Inde, 1992.

⁵¹ ESPINOSA, A.; VIDANES, J. **El currículo de la Educación Primaria**. Madrid: Escuela Española, 1991.

que as crianças e adultos construíram em torno do jogo. (CARRANZA GIL-DOLZ et al.⁵², apud VALENZUELA, 2005, p. 102-103).

O jogo, no contexto educacional, deve possibilitar o aprendizado com os outros, a participação solidária, a responsabilidade e o respeito pelos demais, condições fundamentais para o pleno crescimento individual. Nessa tendência, as orientações do professor devem favorecer a estimulação do crescimento da autonomia pessoal e a relação desta com a íntima integração do educando, no contexto de sua coletividade.

Nesse processo de crescimento e desenvolvimento, entre as condutas que a criança pode realizar sozinha e as que é incapaz de fazer, há outras que consegue pôr em prática com a ajuda de alguém. Quer dizer, a atividade mediada pelo educador ou por outra criança mais experiente determinará a aprendizagem, pois o que a criança aprender em colaboração com outra pessoa poderá ser capaz de fazer mais adiante, de maneira independente. Nessa tendência, o professor deve atuar na **zona de desenvolvimento proximal** (ZDP) do aluno, a qual se define como

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VIGOTSKY, 1991, p. 97).

O autor afirma, ainda, que a zona de desenvolvimento proximal nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, o que propicia ao processo ensino-aprendizagem o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento da criança, como também àquilo que está em processo de maturação.

Para que se efetive tal processo, faz-se imprescindível ao educador considerar o seu papel de mediador entre o aluno e as novas aprendizagens. Esse profissional, ao oferecer materiais potencialmente significativos e adaptados aos diferentes níveis de desenvolvimento, interesse e motivação dos aprendizes, prepara um ambiente que favorece a predisposição ativa da criança para a aprendizagem. Outro aspecto socializador a considerar é a relação entre pares, marcada pelas interações já estabelecidas com os adultos. “A relação com ‘o igual’ dá-se em um momento no qual as figuras de apego começam a lhe conceder maior autonomia, dedicando-lhes menos tempo (GARÓFANO; CAVEDA, 2005, p. 61).

⁵² CARRANZA GIL-DOLZ, M.; BANTULA LANOT, I.; BUSTO MARCHANTE, C.; YALLÉS CASADEMONT, C. **La Educación Física em el Segundo Ciclo de Primaria**. Desarrollo Curricular. Barcelona: Inde, 1996.

Para resumir as idéias anteriores, aponta Riviere⁵³, “cada vez parece mais claro que a criança não apenas interatua graças a estruturas cognitivas e afetivas que já possui, mas também que essas estruturas têm sua origem na interação social” (apud GARÓFANO; CAVEDA, 2005, p. 61).

Castañer & Camerino⁵⁴ (apud VALENZUELA, 2005, p. 103) ressaltam uma série de pautas na intervenção pedagógica do professor, necessárias à contemplação de uma educação globalizadora, que são:

- Criatividade em todas as situações.
- Busca constante de progresso rumo ao mais difícil e divertido.
- Capacidade de concentração e esforço para administrar o objeto que interessa.
- Prazer na repetição que leva ao progresso.
- Capacidade de criar o ambiente e o meio adequado aos jogos.
- Capacidade de provocar o acaso para obter o maior número de situações experimentais.
- Rapidez na formação das relações inter-individuais.

Na tendência destacada, as atitudes e orientações do professor devem contribuir para o crescimento da autonomia pessoal e explicitar a íntima relação do indivíduo com o coletivo, no qual se encontra inserido. Desse modo, as atividades devem possibilitar o aprendizado com os outros, porque a participação solidária, o respeito mútuo, a cooperação e a perseverança são competências atreladas ao desenvolvimento pessoal.

No Brasil, os documentos atuais e o suporte legal que norteiam o sistema educacional oficial sofreram fortes influências de decretos e diretrizes de países desenvolvidos, como, por exemplo, a Espanha. Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs) (BRASIL, 1997), influenciados por documentos e assessores de outros países, salientam, na sua Introdução, que a importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, uma vez que estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, para a socialização, para o exercício da cidadania democrática e para a atuação, no sentido de reformular ou mesmo refutar as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. De acordo com esse documento, os conteúdos escolares que são

⁵³ RIVIERE, A. **La Psicología de Vigotsky**. Madrid: Visor, 1985.

⁵⁴ CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. **La educación Física em la Enseñanza Primaria**. Barcelona: Inde, 1996.

ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Esse objetivo requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente colaborar para a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento das capacidades da criança, de sorte a permitir a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos o usufruto das manifestações culturais nacionais e universais.

No contexto da Introdução dos PCNs, concebe-se a educação escolar como uma prática que ajuda a criar condições para que todos os alunos possam desenvolver suas capacidades e aprender os conteúdos necessários para construir os instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais, condições estas que são fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade progressista, democrática, interativa, solidária, cooperativa e inclusiva.

A prática escolar deve distinguir-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se numa ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens, durante um período contínuo e extenso de tempo. De acordo com essa proposta, a escola, ao tomar para si o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade, na sociedade, busca eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais caracterizadoras de cada momento histórico e cuja aprendizagem e assimilação sejam as condições consideradas essenciais, a fim de que os alunos possam exercer os seus direitos e deveres. Todavia, é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas e sistematizadas, com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos, de maneira crítica e construtiva.

Assim, a escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem como compromisso intervir de modo efetivo para a promoção do desenvolvimento e da socialização de seus alunos. Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais, por partilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento, os quais, por sua vez, só são possíveis graças ao que individualmente se puder incorporar. Em outras palavras, não há desenvolvimento individual

possível à margem da sociedade e da cultura. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), os processos de diferenciação na construção da identidade pessoal e os de socialização são os que conduzem a padrões de identidade coletiva. Na verdade, constituem as duas faces de um mesmo processo.

O desenvolvimento das capacidades de inserção social, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas e as estéticas, acontece de fato mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essas aprendizagens são exercidas com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados – e não para sua uniformidade.

As questões relativas à globalização, às transformações científicas e tecnológicas e à necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar nossas crianças para participar da cultura, das relações sociais e políticas. Na perspectiva apontada pelo documento, a escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atuem propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia etc.

Em síntese, o documento afirma que, para exercerem a função social proposta, as escolas brasileiras precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais. Assim, devem considerar as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, de todos os envolvidos diretamente no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado e o diálogo de modo competente com a comunidade, aprende a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do país e do mundo.

Nessa ótica, os PCNs (BRASIL, 1997, p. 30-32) ressaltam que as normas de funcionamento e os valores (implícitos e explícitos) que regem a atuação das pessoas, na escola, são determinantes na qualidade do ensino e interferem de maneira significativa sobre a formação dos alunos. Nessa prospecção, torna-se essencial o vínculo da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, mas também da própria organização escolar.

Por sua vez, o Brasil (2001, p. 63) preconiza para a Educação Física do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries), os seguintes objetivos:

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais; conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas); conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano; organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

O mesmo documento propõe que, ao longo do primeiro ciclo, deverá ser abordada uma série de conteúdos, nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Tais conteúdos são referentes aos blocos explanados no item “Critérios de seleção e organização dos conteúdos” do citado documento. Apresentam-se de maneira integrada, sem divisões. Explicitamos, a seguir, a lista daqueles que deverão ser trabalhados nesse ciclo e que poderão ser retomados e aprofundados e/ou tornados mais complexos, nos ciclos posteriores:

- Participação em diversos jogos e lutas, respeitando as regras e não discriminando os colegas; explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extra-escolares; participação e apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas; resolução de situações de conflito por meio do diálogo, com a ajuda do professor; discussão das regras do jogo; utilização de habilidades em situações de jogo e luta, tendo como referência de avaliação o esforço pessoal; resolução de problemas corporais individualmente; avaliação do próprio desempenho e estabelecimento de metas com o auxílio do professor; participação em brincadeiras cantadas; criação de brincadeiras cantadas; acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo; apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade; participação em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano; participação em danças rítmicas e expressivas; utilização e recriação de circuitos; utilização de habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças; desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças; diferenciação das situações de esforço e repouso; reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, mediante a percepção do próprio corpo. (BRASIL, 2001, p. 65-66).

Para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (3ª e 4ª série), o documento indica os seguintes objetivos:

Espera-se que ao final do segundo ciclo os alunos sejam capazes de:

- participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não-violenta; conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde; conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais; organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para

usufruto do tempo disponível; analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo. (BRASIL, 2001, p. 71-72)

Ao longo do segundo ciclo, devem ser abordados conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Como no primeiro ciclo, os conteúdos estão integrados e não separados por blocos. A seguir, reproduz-se a lista daqueles que devem continuar a ser abordados, além dos que deverão começar a ser desenvolvidos, nesse ciclo, os quais poderão ser aprofundados e/ou tornados mais complexos, nos ciclos posteriores:

- participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas; observação e análise do desempenho dos colegas, de esportistas, de crianças mais velhas ou mais novas; expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, esportes e lutas; apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos; reflexão e avaliação de seu próprio desempenho e dos demais, tendo como referência o esforço em si, prescindindo, em alguns casos, do auxílio do professor; resolução de problemas corporais individualmente e em grupos; participação na execução e criação de coreografias simples; participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano; apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade; valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero; acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo, em coordenação; participação em atividades rítmicas e expressivas; análise de alguns movimentos e posturas do cotidiano a partir de elementos socioculturais e biomecânicos; percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não prejudiciais nas situações do cotidiano; utilização de habilidades motoras nas lutas, jogos e danças; desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades; diferenciação de situações de esforço aeróbio e repouso; reconhecimento de alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor. (BRASIL, 2001, p. 74-76).

Tendo em vista a fundamentação explicitada neste tópico, sumariza-se que o jogo, como instrumento de intervenção e meio globalizador de socialização, no currículo do Ensino Fundamental, tem por atribuição potencializar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento global das crianças. Nessa perspectiva, o jogo contextualiza as atividades e os alunos assumem o papel de protagonistas de suas próprias aprendizagens.

3.2 O jogo como instrumento de intervenção na formação de valores

Uma prática que concorra para o desenvolvimento do educando, em todas as suas potencialidades, com destaque para a formação de valores, faz-se necessária, no Ensino

Fundamental. Consideramos o jogo e a brincadeira como recursos pedagógicos que representam um contexto estimulante e propício para esse fim. Nesse processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, não podemos deixar de salientar a capital importância que ocupa a linguagem como um instrumento sociocultural de mediação, no processo de socialização das crianças.

[...], a ação humana que dá vida às práticas é uma ação mediada por instrumentos socioculturais, entre os quais encontramos desde as ferramentas até as linguagens, passando por conceitos de valor, normas sociais, máximas morais ou princípios de procedimento da inteligência moral. Na realidade, os instrumentos mediadores da ação humana são parte constitutiva das próprias práticas. [...]. Os instrumentos mediadores – e, afinal, as próprias práticas – dão forma à ação humana. (PUIG, 2004, p. 68).

A passagem das funções psicológicas elementares para as superiores ocorre pela mediação proporcionada pela fala, que, no processo de humanização da criança, cumpre a função de ser o principal instrumento. Na vertente de Vygotsky (1989), a fala ocupa uma posição de destaque no processo de humanização da criança, ou seja, essa forma de comunicação intervém de modo significativo em seu desenvolvimento, desde o seu nascimento. Por si só, a criança não se apropria qualitativa e quantitativamente dos conhecimentos desejáveis, mas o faz por meio de interações profícuas com os integrantes mais experientes de seu grupo social – crianças mais velhas e adultos. Assim, de maneira resumida, o plano intra-subjetivo de ação é formado pela internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo. Vale enfatizar que, para o autor, o plano intersubjetivo não é o plano **“do outro”**, mas **da relação do sujeito com o outro**. Conclui-se, por conseguinte, que é na relação com o outro, quer dizer, nas experiências de aprendizagem que o desenvolvimento se processa.

Ao começar as séries iniciais do Ensino Fundamental, grande parte das crianças encontra-se, ainda, na fase da fala egocêntrica.

[...] a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções interpsíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores. (VYGOTSKY, 1989, p.114).

O autor enfatiza que a fala egocêntrica desenvolve-se ao longo de uma curva ascendente e não descendente, ou seja, segue uma evolução e não uma involução. Por meio desse processo, transforma-se em fala interior. No uso crescente da fala, há implicações da regulação das próprias ações, o que especifica a função individual. É justamente por essa mudança de função que a fala egocêntrica se internaliza; não se dissipa, mas dá lugar ao

discurso interno, que, por sua vez, se refina nesse novo plano. Nesse entendimento, a fala interior é a fala para si mesmo, enquanto a fala exterior é a fala para os outros.

A fala exterior “consiste na tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetivação. Com a fala interior, inverte-se o processo: a fala interioriza-se em pensamento” (VYGOTSKY, 1989, p. 113). Por conseguinte, o discurso usado pelo outro para colocar limites e/ou interpretar as ações do sujeito, bem como os meios empregados pelo sujeito para fazer o mesmo em relação à ação do outro, são transformados em recursos para o sujeito regular a sua própria ação. Dessa relação nasce a auto-regulação, que se consubstancia como o fundamento do ato voluntário. Assim, fica caracterizado o processo pelo qual o funcionamento do plano intersubjetivo permite criar a regulação individual das atitudes do sujeito na relação com seus semelhantes. Por meio desses dois mecanismos (fala exterior e fala interior) é que respaldamos, nesta pesquisa, a fala como instrumento mediador nos processos de socialização da criança.

É na relação com o outro que o homem toma consciência de si mesmo, e esta relação é mediada pela fala. A fala tem papel fundamental na constituição do ser humano, pois sua função primeira é a de comunicação, de contato social, de influência sobre as pessoas que vivem em um mesmo contexto. (SILVA, 2002, p. 28).

A linguagem do meio ambiente, que reflete uma forma de perceber o real num dado tempo e espaço, indica o modo pelo qual a criança apreende as circunstâncias em que vive, cumprindo uma dupla função: de um lado, permite a comunicação, organiza e medeia a conduta; de outro, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais. Nesse sentido, o confronto das concepções iniciais de mundo da criança com aquelas apresentadas pelos parceiros de seu ambiente torna-se fundamental para a apropriação de significados diferenciados que, dialogicamente, constituirão sentidos a serem negociados.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. [...]. O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

Vygotsky estabelece uma importante distinção entre significado e sentido das palavras e afirma existir um predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (1989, p. 125).

Aquilo que é convencionalmente fixado pelo social é o significado do signo lingüístico; já o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social. Nessa perspectiva, o trâmite das relações estabelecidas e efetivadas através do jogo, no decorrer desta investigação, procurou entrelaçar e convencionar o sentido dado a cada um dos signos lingüísticos à subjetividade de cada criança, isto é, ao intrapsíquico de cada sujeito.

Por conseguinte, nesta pesquisa, a fala atuou como um meio em que, de forma dialética e dinâmica, de um lado, as crianças exercitaram intensamente a adequação das palavras nas quais estão implicados signos, significados e sentidos necessários à plena satisfação da necessidade maior, quer dizer, de poderem, por meio das palavras, de maneira clara e concisa durante o desenvolvimento das atividades, expressar aos companheiros os seus pensamentos, sentimentos, pareceres, sugestões e conclusões, de sorte a respeitar-se a singularidade de cada contexto (fala exterior). De outro lado, perante as múltiplas situações de conflito que emergiram nas situações interativas propiciadas pelo jogo, a fala cumpriu também uma função reguladora, ou seja, em muitas das situações em que se originaram conflitos, as crianças tiveram que conter o imenso desejo de agredir, excluir e constranger os companheiros através de gestos e atitudes. Segundo as regras instituídas, selecionaram as palavras que pudessem vir ao encontro da necessidade de cada situação. Nessa perspectiva, frente à urgência em socializarem-se valores, bem como de superar os desafios (individuais e coletivos) gerados naquela realidade, a fala organizou o pensamento dos protagonistas naquele processo (professor e alunos) e não se limitou a acompanhar as atividades, mas esteve a serviço da orientação mental e da compreensão consciente de cada um dos envolvidos (fala interior).

Segundo Sanmartín (2005), quando nos relacionamos com o meio no qual nos desenvolvemos, as coisas, as pessoas e as situações não nos são indiferentes – preferimos

umas às outras, a cada uma delas atribuímos um maior ou menor grau de importância (valor). Segundo o autor, valor é algo que se avalia, algo que varia de pessoa para pessoa, materializa-se numa preferência.

Um valor se configura como uma escolha de preferência que o ser humano realiza em uma escala hierarquizada de objetos e situações, ou seja, valorizar algo é preferi-lo em detrimento de outras coisas. Sabemos que a aquisição de valores se caracteriza como um processo contínuo e inerente ao desenvolvimento e evolução do ser humano, mas

[...] é principalmente ao longo da infância e durante a adolescência que as crianças e os jovens consolidam seu esquema fundamental de valores, quando passam de uma moral heterônoma, segundo a qual são guiados pelas opiniões e normas dos mais velhos (pais, educadores, treinadores) a uma moral autônoma, regida pela opinião própria, processo que, segundo Kohlberg (1969), acontece de forma paralela ao desenvolvimento do juízo moral. (SANMARTÍN, 2005, p. 51).

Como as crianças incorporam os valores sociais a seu esquema pessoal? Para Sanmartín (2005, p. 48-49), os valores são internalizados por meio dos processos de socialização e de transmissão entre os seres humanos, de maneira que tudo o que se faça para uma criança incidirá no processo de formação de sua personalidade⁵⁵. Um valor engloba três elementos: o que se prefere, uma pessoa que prefere e o contexto em que tem lugar essa escolha ou preferência.

De acordo com Mukhina (1995), o desenvolvimento da personalidade da criança apresenta, em seu processo, dois aspectos: 1) a criança começa a compreender o mundo que a rodeia e o lugar que ocupa nesse mundo, o que origina novas motivações para o seu comportamento; 2) o desenvolvimento dos sentimentos e da vontade dá estabilidade à conduta, tornando-a, desse modo, menos influenciável pelas mudanças das circunstâncias externas. Nesse processo de formação da personalidade da criança, a principal influência sobre o seu desenvolvimento provém do adulto, que a faz tomar consciência, mudar seus comportamentos e assimilar as normas de conduta social, da pessoa e do meio no qual se encontra inserida. “A criança toma como modelo aqueles adultos que gozam de respeito dos demais. E também outras crianças cuja conduta é popular nos ambientes infantis” (MUKHINA 1995, p. 190).

Seguindo o raciocínio de Mukhina (1995), concluímos que as regras de conduta se tornam progressivamente mais complexas, o que exige, no Ensino Fundamental,

⁵⁵ “A personalidade acaba por representar um sistema fechado sobre si mesmo, um centro organizador que desde o nascimento dos indivíduos dirige suas estruturas psicológicas, sendo abordada, portanto, como algo existente dentro do homem e que meramente se atualizará sob dadas condições de vida” (MARTINS, 1980, p. 83-84).

uma maior preocupação por parte do educador na adequação das regras de convivência a serem praticadas, vivenciadas e reiteradas no corpo do ato educativo.

Além dos objetivos funcionais, as práticas têm também uma finalidade que de modo algum coincide com seus objetivos. Por finalidade referimo-nos aos valores ou bens que a prática cristaliza ou expressa durante sua realização. Portanto, as finalidades não são obtidas ou alcançadas, como no caso dos objetivos, e sim constantemente realizadas ao longo do tempo que a prática dura: os valores se expressam durante todo o curso da ação combinada. Uma prática efetua, realiza ou atualiza os bens ou valores que lhe são inerentes: uma prática é uma ação moralmente informada, daí não serem as práticas um meio para produzirem bens ou valores desejados, mas o próprio lugar onde tais valores são incorporados e vividos. Realizamos as práticas para obter um resultado – seus objetivos –, mas realizamos a prática para atualizar e viver determinados valores – sua finalidade. (PUIG, 2004, p. 75).

Os valores são internalizados por uma prática social que os incorpora, durante a própria realização das etapas que lhe dão forma. “Mas a incorporação de tais valores só é possível na medida em que eles tomam corpo no comportamento dos atores envolvidos na prática” (PUIG, 2004, p. 77).

Nessa perspectiva, o professor de Educação Física deve estabelecer, em sua prática docente, certo equilíbrio entre o desenvolvimento dos valores pessoais (individuais) e o desenvolvimento dos valores sociais. “Um excessivo empenho no desenvolvimento de valores individuais pode ocasionar um incremento no personalismo e na falta de consciência social, na falta de comunicação e na progressiva deterioração do ambiente comunitário” (SANMARTÍN, 2005, p. 51).

Salvador (1994), ao estear uma investigação quanto aos tipos de organização em que o trabalho escolar pode se desenvolver, concluiu que estes são três: cooperativa, individualista e competitiva. Resultou de suas conclusões que as atividades do primeiro tipo são superiores às outras, quer dizer, a maneira cooperativa otimiza com maior ênfase a produção e o rendimento dos alunos. A superioridade manifesta-se também em tarefas de formação de conceitos e de resolução de problemas. Apenas no caso de tarefas mecânicas, as situações cooperativas não são superiores às competitivas e individualistas. O autor esclarece:

[...] **cooperativa** quando a recompensa que cada participante recebe é diretamente proporcional aos resultados do trabalho do grupo. Numa organização **competitiva**, pelo contrário, apenas um membro do grupo recebe a recompensa máxima, enquanto os outros recebem recompensas menores. Finalmente, numa organização **individualista**, os participantes são recompensados com base nos resultados de seus trabalhos pessoais, com total independência dos resultados de outros participantes. (SALVADOR, 1994, p. 79, grifo do autor).

Na mesma tendência, Peres (2005) aponta os jogos de cooperação como uma das possíveis alternativas para a atual problemática que enfrentam as instituições

escolares. Segundo ele, essa forma de organizar a prática educativa pode vir a resgatar a atividade física e, assim, melhorar a qualidade de vida dos seres humanos, evitando todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social. O esporte, a recreação e o jogo seriam como pontos de união, nos quais a participação seria respeitada, oportunizando possibilidades igualitárias a todos, independentemente de suas condições.

Por meio dessa maneira de organizar o trabalho escolar, o jogo tende para objetivos funcionais, em que conhecimentos são socializados através de uma ordenada e sistematizada mobilização dos conceitos almejados durante a realização da práxis, e, no mesmo processo, valores estarão sendo reiterados. Tais valores devem estar coesos com as finalidades que uma educação, na perspectiva globalizadora, deve atender. Nesse sentido, não existe educação neutra, de sorte que, na busca da efetivação dos objetivos e finalidades educacionais propostos, o professor deve planejar, sistematizar e intervir durante todas as etapas do ato educativo. Em outras palavras, o jogo no contexto educacional deve ser considerado não somente como um fim em si mesmo, mas também como um meio, isto é, um instrumento de intervenção que pode vir a contribuir para uma formação positiva da personalidade da criança. Nessa propositura, Peres (2005, p.221) entende que há a necessidade de a prática educativa convergir para a formação de valores nas aulas de Educação Física: “[...] precisamos induzir nossos alunos a serem solidários, socializados, cooperativos e a controlar seus impulsos agressivos, quando necessário e aplicá-los de forma construtiva, tornando-se protagonistas da própria transformação e do grupo em que estão inseridos”. Para o autor, nesse ambiente, as injustiças devem nos indignar e, para enfrentar tais situações, as aulas precisam desenvolver nas crianças o espírito de equipe, por meio do desenvolvimento de habilidades físicas, afetivas e emocionais.

A prática de atividade física, tão difundida como um recurso para a formação e recuperação da personalidade de crianças e jovens, pode se tornar, dependendo da natureza dessas práticas, um poderoso veículo para a discriminação, para a hostilidade, para a exacerbação da competição, para o desrespeito ao outro, para o individualismo etc. Todavia, numa perspectiva globalizadora, esse tipo de atividade se transforma em precursor no estabelecimento de um ambiente no qual se privilegiam atitudes como respeitar e exigir respeito, sensibilizar-se por conquistas e dificuldades de seus iguais, ser persistente na superação de desafios individuais e coletivos, entre outras.

Na abordagem do jogo enquanto fenômeno e como prática social, Puig (2004) faz duas importantes ponderações: primeira, a prática social é permeada pela participação de vários sujeitos, de sorte a produzir um fenômeno coletivo; segunda, as

combinações dos papéis dos diversos atores sociais encadeiam os passos que constituem a prática. Nesse entendimento, os protagonistas das práticas no contexto educacional (professor e aluno) devem combinar a ação e, para isso, podem fazê-lo simplesmente articulando e coordenando suas ações ou, então, cooperando entre si.

Uma prática é uma ação coletiva, baseada na combinação de ações, e tão próxima quanto possível do pólo da cooperação. No entanto, entre a máxima coordenação e a máxima cooperação existe uma ampla gama de situações intermediárias, nas quais se localizam as práticas reais de nossas instituições. (PUIG, 2004, p. 73).

Ao planejar sua prática, na tendência apontada, o educador precisa ter em vista todas as dimensões do processo educativo e seus respectivos conteúdos. Nesse caminhar, os conteúdos procedimentais, tomando corpo no ato educativo, se entrelaçam de modo ordenado e sistematizado, com os conteúdos conceituais e atitudinais. Todo esse trâmite consolida a formação do saber pedagógico docente, que se ocorre somente através da prática pedagógica. Na dinâmica desse processo, os saberes da experiência e os saberes da ciência (conceitos) são mobilizados por meio da prática educativa (procedimentos), e a natureza das inter-relações provindas desse ato determinará os valores que estarão sendo vivenciados, reiterados, internalizados e cristalizados na personalidade da criança (atitudes), no interior da prática pedagógica. Quer dizer, a natureza das inter-relações provém da natureza das regras instituídas no jogo, como prática social.

Complementando a idéia anterior, apelamos para a contribuição de Piaget (1977, p. 88), o qual declara que o respeito às regras “se dirige ao grupo e resulta da pressão do grupo sobre o indivíduo, ou, o respeito se encaminha às pessoas e provém das relações dos indivíduos entre si”. Na concepção do autor, a regra não permanece constante durante o desenvolvimento da criança. No início, é uma realidade sagrada, por ser tradicional; posteriormente, dependerá de acordo mútuo (heteronomia e autonomia). Nesse entendimento, desde a sua base, o desenvolvimento da criança deve ser respaldado por um ambiente no qual as regras sejam norteadas e instituídas através de valores nobres. Uma criança que, desde o começo de sua existência, foi acolhida por um ambiente de solidariedade, de carinho, de atenção e de afeto, terá a natureza dessa vivência como principal diretriz para conduzir sua atuação como ser um autônomo.

Toda e qualquer prática social é desenhada com a finalidade de se conseguir alcançar um objetivo funcional. No contexto educacional, a Educação Física pode utilizar o jogo como meio para a aprendizagem motora, para a aprendizagem de habilidades de uma determinada modalidade esportiva, ou mesmo para objetivar a aquisição de noções de higiene, saúde etc. Todavia, o professor de Educação Física precisa trabalhar uma prática moralmente

informada, quer dizer, deve estruturar pautas de comportamento que conduzam, impulsionem e cristalizem a vivência constante de valores nobres, como a solidariedade, a cooperação, o respeito mútuo e a perseverança, entre outros.

Blández⁵⁶ (apud VALENZUELA, 2005) ressalta que, ao conceituar-se a idéia de brincadeira, outorga-se a ela imediatamente o caráter lúdico, mas não o de aprendizagem cognitiva. Associa-se a brincadeira às aulas de Educação Física, porque nelas os alunos se divertem, enquanto, na Matemática, nas línguas etc., estes aprendem coisas mais sérias e mais importantes, de maneira que o espaço para o lúdico é reduzido.

Frente a tais declarações, aparecem outras a favor do brincar, como as de Palácios e colaboradores⁵⁷ (1994), para quem a educação é muito mais que brincadeira, mas muito pouco sem ela. A brincadeira inicia a relação da criança com a educação e a mantém entre suas atividades como um pilar no qual se apóiam valores, conhecimentos e experiências. (VALENZUELA, 2005, p. 92-93).

O educador não pode restringir sua ação à objetivação, apenas, da aprendizagem motora ou da padronização de comportamentos da criança. Cabe a esse profissional delinear sua prática a partir de três perspectivas complementares, que, segundo Valenzuela (2005), são: **meio globalizador, objeto de estudo**⁵⁸ e **ferramenta metodológica**⁵⁹.

Se entendermos que é o adulto que exerce influência sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, que é tomando o adulto como exemplo e seguindo as suas regras de conduta que a criança regula as suas atitudes, concluímos que o adulto – em nosso caso, o professor de Educação Física – deve direcionar a prática educativa para uma perspectiva de convivência nos moldes dos valores objetivados. Ou seja, se o professor tem como finalidade a construção de um ambiente sócio-educativo onde prevaleçam valores nobres, deve, em todas as suas ações no contexto escolar, corroborar atitudes correlatas a essa finalidade.

À medida que a criança cresce, revela progressivamente uma consciência valorativa das regras de comportamento. As regras que, na primeira infância, são cumpridas

⁵⁶ BLÁNDEZ, J. **Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje**. Barcelona: Inde, 2000.

⁵⁷ PALÁCIOS, J.; COUSO, J. M.; DIÉS, R. y MOURIÑO, G. (1994). El juego en Educación Física: Consideraciones sobre su utilización. **Revista de Educación Física**, 56, 26-31.

⁵⁸ “[...] é um bloco de conteúdos que apresenta diferentes modalidades segundo a complexidade das normas que o regulam, o grau de envolvimento que exige dos participantes e as capacidades que pretende desenvolver” (VALENZUELA, 2005, p. 90).

⁵⁹ “[...] é uma atividade intrinsecamente motivadora que facilita a aproximação natural à prática normalizada do exercício físico. Não resulta unicamente em aprendizagens esportivas, tem sentido em si mesma e favorece a exploração corporal, as relações com os demais e o aproveitamento coletivo do ócio” (VALENZUELA, 2005, p. 90).

por hábito, em razão da contínua evolução do desenvolvimento, passam a ser regidas como um ato consciente, isto é, a criança passa a respeitá-las por compreender sua importância.

[...] jogar é o meio ideal para uma aprendizagem social positiva, pois é natural, ativo e muito motivador para a maior parte das crianças. As brincadeiras envolvem de modo constante as pessoas nos processos de ação, reação, sensação e experimentação. Mas, se alguém deturpa o jogo das crianças, premiando a disputa excessiva, a agressão física, as trapaças e o jogo sujo, estará deturpando a vida das crianças. (ORLICK⁶⁰, apud SANMARTÍN, 2005, p. 46).

Segundo Sanmartín (2005), o desenvolvimento social nas crianças é um processo complexo e permanente desde o começo da vida, no qual influem múltiplas variáveis, sendo a atividade física informal, realizada do início ao final da vida, uma das mais importantes. O jogo acrescenta positivamente, na formação da personalidade da criança; nesse contexto, tomam-se decisões, abordam-se situações-problema e se elaboram estratégias de ação frente a elas. Segundo o autor, o jogo e a brincadeira são representações - reconstruções dos de dentro e dos de fora do grupo e obrigam os participantes a perseguirem soluções, em função dos interesses do grupo. É obrigatório a todos entrarem em acordo com as demais pessoas que experimentam e refletem diversas formas de relação emotiva, percepção e valorização das situações.

O jogar promove a construção das inter-relações e somente pode chegar a ser jogo por esse caráter agregador. “Por um lado, seu papel como instrumento de socialização; por outro, a necessidade de interação social positiva na base da brincadeira, ou seja, a dependência do jogo para que se desenvolva” (SANMARTÍN, 2005, p. 47). Por meio da brincadeira que permeia o seu desenvolvimento, a criança se comunica com os seus iguais e avança em seu desenvolvimento.

Por meio do jogar, as crianças vivem situações diversas que envolvem sentimentos, atitudes e comportamentos. Nesse contexto, aprendem a cooperar, a participar, a competir, a serem aceitas ou rechaçadas, a constatar a imagem que os outros têm delas, a expressar a imagem que elas fazem dos outros. (SANMARTÍN, 2005, p. 48).

Ao analisar os jogos de papéis, Elkonin (1998) destaca que a criança, ao representar um papel, o modelo de conduta implícito nesse papel com o qual a criança compara e verifica sua conduta, parece cumprir simultaneamente duas funções, no jogo: por uma parte, interpreta o papel; e, por outra, verifica o seu comportamento. Dessa maneira, a conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação desse modelo. Explicando melhor, ao representar um papel, há um desdobramento original, ou seja, uma reflexão, apesar de não se caracterizar como uma

⁶⁰ ORLIK, P. **Libres para cooperar, libres para crear**. Barcelona: Paidotribo.

verificação consciente. A função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com frequência, o respaldo da situação e dos participantes do jogo. Nisso reside a debilidade dessa função nascente; contudo, o valor do jogo consiste em que essa função nasce justamente dessa circunstância. É precisamente por isso que se pode considerar que o jogo é escola de conduta arbitrada.

“Quase todos os autores que descreveram ou pesquisaram o jogo protagonizado são unânimes em assinalar que em seus temas influi de maneira decisiva a realidade que circunda a criança” (ELKONIN, 1998, p. 30). Assim, o jogo é constituído pelo papel e pelas ações pertinentes para interpretá-lo. No jogo, a criança tende a reproduzir fielmente as ações humanas contidas dentro de um determinado tema. As relações humanas vigentes no entorno imediato da criança instigam-lhe a criatividade, a imaginação, o domínio da vontade, a colocar-se no lugar do outro, enfim, desafiam a criança a entender tais relações e funções humanas, contidas em seu ambiente sociocultural. São experiências que lhe permitem também interagir, tomar consciência e mudar o seu comportamento, de modo a se apropriar das normas, regras, princípios, conhecimentos, atitudes e valores latentes nessas relações.

Na concepção de Elkonin (1998), uma vez que o conteúdo dos papéis centra-se principalmente nas normas das relações entre as pessoas, isto é, o conteúdo fundamental são as normas de condutas existentes entre os adultos, pode-se concluir que, no jogo, a criança passa de um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança. O autor enfatiza, ainda, que o jogo se reveste igualmente de importância para formar uma coletividade mais ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais, em certas crianças, e para muitas coisas mais. Complementa, salientando que todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade.

Por meio do brincar e do jogar, as crianças recriam as relações de seu meio sociocultural. Em geral, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, esses jogos têm por eixo principal a explicitação das regras que regulam as relações humanas em uma dada comunidade social. Por conseguinte, se o ambiente de convívio dessa criança (familiar e educativo) é permeado por atitudes humanas nas quais prevaleçam a discriminação, a

exclusão, a rudeza, a hostilidade e o individualismo, estará se reiterando, nessa realidade, a formação e a cristalização desses supostos valores.

Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança. (ELKONIN, 1998, p. 35).

Para que possamos conquistar uma educação de maior qualidade, a qual garanta a possibilidade da formação da criança, em sua integralidade, faz-se necessário socializar e formar valores alternativos em nossos educandos, entre os quais o **respeito mútuo**, a **solidariedade**, a **cooperação** e a **perseverança**. Imbuídos dessa finalidade educativa, apresentamos o jogo como instrumento de intervenção. Nessa perspectiva, atesta Lima (2003, p. 220-221):

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.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos tradicionais, didáticos e corporais, são, portanto, atividades lúdicas que podem definir os blocos de conteúdos e servir como precursores na socialização de conhecimentos, valores, normas e atitudes. Por seu caráter socializador, entre outros, podem acrescentar positivamente, no desenvolvimento moral, afetivo, cognitivo, estético e físico das crianças, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Neste capítulo, através da fundamentação teórica ofertada pelos autores, tivemos por intenção argumentar, numa perspectiva globalizadora, no sentido de justificar o jogo como conteúdo e, principalmente, como instrumento de intervenção nas mudanças de comportamento da criança, no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental. No capítulo subsequente, amparados pelo arcabouço teórico produzido até o momento, pretendemos descrever, pormenorizar e destacar as etapas que constituíram o processo evolutivo desta pesquisa, bem como os seus resultados.

CAPÍTULO 4

A PESQUISA

4.1 Estruturação

Tomando por base os elementos expostos na introdução deste trabalho, que descrevem ao leitor o processo ao qual seu deu a sua gênese, caracterizamos esta pesquisa como um espaço factual⁶¹ de intensos processos interativos, que tiveram por meta a consolidação dos processos de socialização de valores, nas situações de ensino-aprendizagem através do jogo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada é de predominância qualitativa, com medidas qualitativas e quantitativas, por meio de pesquisa de intervenção, em três etapas. Segundo Neves (1996, p. 1), a pesquisa de predominância qualitativa apresenta as seguintes características:

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. Em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de um certo grau de ambigüidade.

Fundamentado em Godoy, Neves (1996) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais, capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber: o ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, como preocupação do investigador; o enfoque indutivo.

Os métodos qualitativo e quantitativo não se excluem, embora difiram quanto à forma e à ênfase. Os métodos qualitativos trazem, como contribuição ao trabalho de pesquisa, uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos. “Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição” (POPE; MAYS⁶², apud NEVES, 1996, p. 2).

“O emprego dos métodos qualitativos pode conferir redirecionamento da investigação, com vantagens ao planejamento integral e prévio de todos os passos da

⁶¹ “[...] porque lida com ocorrências ou fatos” (FERRARI, 1973, p. 14).

⁶² POPE, Catherine; MAYS, Nick. Reaching the parts other methods cannot reach; an introduction qualitative methods in health service research. **British Medical Journal**, nº 311, p. 42-45, 1995.

pesquisa” (PIORE⁶³, apud NEVES, 1996, p. 3). Duffy (apud NEVES, 1996, p. 2)⁶⁴ indica, como benefício do emprego conjunto dos métodos qualitativo e quantitativo, as seguintes vantagens: possibilidade de congregar o controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com a compreensão das perspectivas dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos); possibilidade de congregar a identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos); possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade; possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas, pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Na perspectiva apontada, os diagnósticos de desenvolvimento das crianças referentes às categorias elencadas por esta investigação, em cada uma das três etapas, foram formalizados por meio de um processo descritivo do comportamento da criança, considerando-se como observação a média do nível de suas atitudes nas doze últimas aulas de cada etapa. Nesse interstício, em cada aula foram escolhidas de quatro a cinco crianças para serem mais bem observadas, assim como as ocorrências que se destacassem. Por sua vez, os dados foram estruturados por meio de observação participante⁶⁵, registros escritos e intervenções do “pesquisador” em relação ao público-alvo, inseridos em contexto coletivo, por meio do jogo como instrumento de intervenção. Reiteramos, ainda, que a mensuração desta pesquisa foi estruturada por meio de variáveis nominais⁶⁶.

Durante o período em que se esteou a pesquisa, os registros foram estruturados imediatamente após cada aula. Nesse espaço temporal, tivemos quarenta e cinco minutos exclusivos para esse fim. Sabíamos que a situação ideal seria termos um profissional auxiliar para observar e praticar o ato do registro no exato momento das ocorrências, de modo a se fazer valer o potencial afetivo incluso no contexto de cada situação, ocorrida através do

⁶³ PIORE, Michael J. Qualitative research techniques in economics. **Administrative Science Quarterly**, Vol. 24. n° 4, p. 560-569, December 1979.

⁶⁴ DUFFY, Mary E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. **Journal of Nursing Scholar Ship**, 19 (3), p. 130-133, 1987.

⁶⁵ “O requisito básico de toda observação participante [...] reside na necessidade de que o cientista social ganhe a confiança das pessoas que estão sendo estudadas – de maneira que sua presença não rompa o curso natural dos acontecimentos, ou nele interfira de algum modo – de forma que proporcionem respostas sinceras às suas perguntas, e não escondam, de sua vista, atividades importantes” (BLALOCK, 1973, p. 50-51).

⁶⁶ “As variáveis qualitativas, chamadas também de variáveis ‘nominais’, são caracterizadas ou definidas pelos seus atributos; os atributos correspondem àqueles aspectos não mensuráveis, não numéricos das hipóteses ou do problema da pesquisa” (FERRARI, 1973, p. 281).

jogo enquanto fenômeno social. Todavia, a realidade daquele momento não nos ofertou com essa significativa possibilidade de trabalho.

Conforme já exposto, tomamos por hipótese a desconsideração, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dos conteúdos atitudinais, na prática docente, como um dos fatores que acarretavam o comportamento das crianças, no que tange aos indicadores das categorias nomeadas por esta investigação. Contudo, temos ciência de que, neste mundo globalizado, a concorrência dos meios de comunicação, que faz circular as informações de maneira ágil, leva o sistema de ensino a se deparar com a necessidade de atender de maneira urgente a democratização do ensino.

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional ao professor. (PIMENTA, 2000, p. 19).

Nos tempos atuais a criança, como o professor, enfrenta uma profunda dificuldade para construir sua identidade. Segundo Tedesco (1998), oposto à coletivização do século XIX, o **“déficit de socialização”** – explicando melhor, a perda de capacidade da família e da escola em transmitir com eficácia valores e normas culturais de coesão social – conduz ao individualismo e influencia tudo o que se refere ao estilo de vida. Essas mudanças afetam o papel e as modalidades da atividade educativa, em particular a educação formal, que foi organizada sobre dois pressupostos: o primeiro consiste em sustentar que o núcleo básico de socialização (socialização primária⁶⁷) já está dado pela família, e o segundo considera que a escola deve transmitir um modelo cultural hegemônico (socialização secundária⁶⁸). Em outras palavras, o individualismo provocou a crise entre esses dois pressupostos, refletindo nas formas de organização da atividade educativa:

Os professores percebem esse fenômeno cotidianamente, e uma de suas queixas mais recorrentes é que as crianças chegam à escola com um núcleo básico de socialização insuficiente para encarar com êxito a tarefa da aprendizagem. Para dizê-lo de forma esquemática, quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Agora que a família não cumpre plenamente seu papel socializador, a escola não só não pode efetuar sua tarefa específica com a eficácia do passado, mas começa a ser objeto de novas demandas para as quais não está preparada. (TEDESCO, 1998, p. 73).

Lahire (1997 apud NEIRA, 2006) enfatiza que o tempo de socialização é condição indispensável para a aquisição certa e duradoura das disposições, das maneiras de

⁶⁷ Segundo Berger e Luckman (apud TEDESCO, 1998, p. 31), é “[...] a fase que o indivíduo atravessa na infância e mediante a qual se transforma em membro da sociedade”.

⁶⁸ De acordo com Berger e Luckman (apud TEDESCO, 1998, p. 31), é “[...] todo o processo posterior, que incorpora o indivíduo já socializado a novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”.

pensar, de sentir e de agir. Para ele, esses esquemas mentais só podem ser adquiridos ou construídos através de relações sociais duráveis, de preferência no seio familiar.

No entender do autor, só poderemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança, se reconstruirmos a rede de interdependências das relações estabelecidas nos núcleos de socialização primária, através das quais ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual esses esquemas podem reagir quando funcionam, em formas escolares de relações sociais.

O professor, diante dessa nova realidade, necessita planejar formas e estratégias de trabalho, na busca da superação de tais dificuldades, geradas pelo fenômeno da globalização.

Os impactos, hoje, são simultâneos e globais. Qualquer transformação significativa em algum setor da vida humana interfere no conjunto da sociedade universal. Estamos todos condenados às mudanças, muitas vezes sem possibilidade de controle ou até mesmo de compreensão. [...]. Mas isso não deve significar uma entrega à inércia e um convite à deriva. (DIAS, 2000, p. 20).

Em face dessa realidade social, ou seja, dos múltiplos modelos de família existentes no atual panorama social, nos quais as mulheres, em muitas delas, ocupam a função de provedoras (chefes de família), ocorre uma maciça e progressiva ocupação dos postos de trabalho por pessoas do sexo feminino. Essa realidade muda drasticamente o paradigma da educação (formal e informal). As crianças, que, no modelo nuclear tradicional de família, eram educadas pela mãe ou pessoas próximas – do círculo familiar –, passaram a ser socializadas, de maneira progressivamente mais precoce, por adultos considerados pouco importantes, do ponto de vista afetivo. Essa realidade culmina no que Tedesco (1998) intitula como **“déficit de socialização”**. As crianças são encaminhadas a instituições e profissionais da área da educação, em um período de suas vidas no qual o vínculo afetivo com os pais (particularmente com a mãe) se faz imperativo para uma satisfatória formação de sua socialização primária. Diante da realidade que se apresenta, quer dizer, da secundarização da socialização primária, que se efetiva em nosso meio sócio-educativo, esta pesquisa propõe como mecanismo para minimizar os efeitos negativos do “déficit de socialização” a necessidade de uma primarização da socialização secundária, na educação formal, neste caso, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na perspectiva apontada, propomos a possibilidade de mudança do quadro que se apresenta no contexto educacional, nesse nível de ensino, através do jogo, quer dizer, o jogo no contexto educacional como recurso pedagógico.

O jogo, principal instrumento de intervenção, nesta pesquisa, foi tratado com a clara finalidade de colaborar para a melhoria qualitativa do ensino, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse prisma, tem importância primordial para a obtenção do objetivo maior que deve mobilizar a Educação Física contemporânea, ou seja, contribuir para uma formação global e holística da criança.

Não foi objetivo desta investigação a análise e aprofundamento no exame dos processos de socialização de conteúdos relacionados aos demais aspectos do desenvolvimento da criança. Nesta abordagem, apenas tecemos alguns comentários sobre tais elementos, de sorte a explicitar alguns princípios que nortearam e justificaram a nossa trajetória, rumo à constatação da relevância do jogo como via para a apropriação, pela criança, dos conteúdos atitudinais.

No interstício da pesquisa, num período de dez meses, as crianças permaneceram na U.E. por um tempo médio de oito horas diárias, participando de atividades variadas. Naquele momento, a U. E. oferecia o ensino oficial para as terceiras e quartas séries, no período matutino, e para as segundas séries, no período vespertino. Assim, o projeto foi realizado em período contrário ao da grade curricular, ou seja, para a turma da segunda série, no período da manhã, e, para as turmas da terceira e quarta série, no período da tarde.

Tínhamos consciência de que um trabalho que pudesse vir a colaborar para o pleno desenvolvimento da criança deveria, numa perspectiva holística, atendê-la em seus anseios e necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais.

Toda a educação pressupõe tomar decisões enquanto à finalidade da ação educativa. O objetivo por nós apontado é o de favorecer o desenvolvimento de um homem capaz de atuar num mundo em constante transformação por meio de um melhor conhecimento e aceitação de si mesmo, um melhor ajuste de sua conduta e uma verdadeira autonomia e acesso às suas responsabilidades no marco da vida social. (LE BOULCH, 1986, p. 74).

Por consequência, o educador, a partir de um bom conhecimento do desenvolvimento do aluno, pode estimulá-lo, de modo que todos os aspectos envolvidos (a cognição, a afetividade, a linguagem, a imaginação, o domínio da vontade etc.) estejam interligados, isto é, os exercícios psicomotores não devem ser realizados de maneira mecânica, estereotipada – mas devem estar associados e integrados à globalidade do desenvolvimento humano.

No princípio deste trabalho, precisávamos de um instrumento que nos oportunizasse o acesso ao nível de desenvolvimento em que se encontravam as crianças. Em outras palavras, teríamos que estruturar e desenvolver uma sondagem (avaliação) que nos

possibilitasse, com fidedignidade, o acesso ao conhecimento relativo ao nível de desenvolvimento em que se encontravam as crianças no início do processo, quer dizer, a uma organização e sistematização do jogo como instrumento de intervenção. Desse modo, numa primeira etapa, durante um interstício médio de doze horas-aula, formalizamos os diagnósticos do desenvolvimento individual das crianças, por meio do jogo. Nessa perspectiva, o trabalho tomou como eixo norteador a implicação que representou o jogo no nível de atitudes comportamentais das crianças, nas três etapas da investigação, relativo às categorias elencadas. Vale dizer que a avaliação das etapas de intervenção 2 e 3, assim como a etapa 1, tomaram como referencial de análise o desenvolvimento das doze últimas atividades.

A interpretação dos dados foi efetivada com base no amplo arcabouço teórico oferecido pelos autores da Teoria Histórico-Cultural e da contribuição de outros, que advogam a educação numa perspectiva globalizadora. O jogo se configurou como um fenômeno precursor de situações interativas, nas quais, com atividades planejadas e sistematizadas como propostas abertas, no ambiente escolar, pretendeu-se a socialização de valores. Essa estratégia de estruturação da prática pedagógica, respaldou-se na

[...] percepção de que propostas de aulas abertas em Educação Física contribuem para o desenvolvimento de comportamentos favoráveis no que se refere à participação dos alunos em aula com sugestões e idéias, à solidariedade do grupo, ao trabalho em equipe, e à dedicação na superação dos desafios propostos. (NEIRA, 2006, p. 4).

Nos primeiros contatos do pesquisador com as crianças, foram expostos e discutidos os motivos que conduziram a U. E. a introduzir esse projeto de ensino. Naquela propositura, as regras e princípios que nortearam as inter-relações, naquele contexto, foram, por meio de um processo voltado ao coletivismo, previamente debatidos, argumentados, combinados e convencionados.

As regras e princípios instituídos deveriam reger as três etapas do jogo como instrumento de intervenção, a serem efetivadas. Tal forma de conceber as interações propiciadas pelo jogo foi determinante para a definição da natureza das inter-relações emanadas naquela realidade. As regras e princípios foram os seguintes: 1) cada turma teria direito a uma média de três horas-aula semanais, em que cada aula seria composta por um tempo de noventa minutos; 2) as aulas deveriam ter em sua estrutura três momentos – o momento das combinações⁶⁹, o momento da atividade coletiva⁷⁰ e, se fizessem por merecer, o

⁶⁹ Espaço destinado a combinar-se as atividades a serem desenvolvidas no dia, nos momentos da atividade coletiva e do momento espontâneo.

momento espontâneo⁷¹; 3) todas as aulas deveriam ser apresentadas como propostas abertas, passíveis de mudança, desde que a possibilidade de alteração das atividades, ou mesmo de reformulação das mesmas, fosse uma decisão coletiva, aprovada pela maioria, através de um processo que valorizasse os princípios estabelecidos; 4) não seriam toleradas atitudes de agressividade para com nenhum dos integrantes do grupo, tanto no plano verbal como no físico. No caso de agressão verbal, se seguida de arrependimento e pedido de desculpas do agressor, aceitação dessa desculpa pela criança agredida e pelas demais do grupo, a criança poderia vir a participar da atividade coletiva, bem como a usufruir do direito ao momento espontâneo. Entretanto, no caso de agressão física, a criança teria direito a participar da atividade coletiva, porém seria privada de participar no momento espontâneo da aula em questão; 5) as crianças poderiam, em cada aula, usufruir do direito a jogar a atividade de sua preferência (momento espontâneo), desde que, num primeiro momento, viessem a colaborar de todas as formas (cooperando, respeitando, se solidarizando e perseverando) para com o momento das combinações e do desenvolvimento da atividade coletiva; 6) o preconceito e a discriminação de cor, de classe, de gênero, por afinidade ou competência, seriam considerados como faltas graves pelo grupo – esse tipo de atitude foi tomada como agressão verbal, motivo pelo qual foi tratada e ponderada segundo os princípios elencados no item 4 deste parágrafo.

Ao transgredir uma regra, a criança não foi sancionada de modo literal. Temos ciência de que tratar com equidade todos os sujeitos de uma determinada comunidade significa respeito às individualidades, ou seja, à maneira particular de pensar, às características positivas e negativas da personalidade de cada indivíduo e, principalmente, aos motivos que o induziram a transgredir ou não as regras, instituídas numa determinada comunidade social. Nessa perspectiva, cada situação foi trabalhada segundo o seu contexto e peculiaridade, por todos os protagonistas daquela realidade. Explicando melhor, em todas as aulas, após a atividade coletiva que a todos e sem reservas foi dado o direito de participar, as ocorrências e transgressões foram debatidas e avaliadas por todos os elementos que constituíram aquele grupo. Nas aulas em que houve casos de transgressão às regras, coube ao transgressor o direito de fazer sua defesa, através da exposição oral de seus motivos e considerações. Ao final dessa etapa, o grupo decidiu, através de votação coletiva, se a criança em questão teria ou não o direito a participar do momento espontâneo.

⁷⁰ Atividade instituída e desenvolvida através da participação ativa de todos os protagonistas daquela realidade (professor e alunos).

⁷¹ Momento em que cada criança poderia vir a participar da atividade de sua preferência, segundo as combinações coletivas efetivadas, para cada aula em questão.

A sondagem inicial e todo o percurso subsequente do trabalho foram estruturados de forma a priorizar a composição de princípios e regras, acima citados, eleitos por todos os protagonistas – professor e alunos – envolvidos naquele processo, através de decisões coletivas, regidas por princípios democráticos.

De acordo com seu processo individual de desenvolvimento, a criança teve seu desenvolvimento enquadrado, em cada uma das etapas, nas respectivas categorias: **PS.** (plenamente satisfatório), **S.** (satisfatório), ou **N.S.** (não satisfatório). Os indicadores dos quais fizemos uso para determinar o desenvolvimento da criança, em cada uma das etapas, pautaram-se no referencial que caracterizou e definiu cada categoria, utilizado para se efetivar a análise. Reiteramos que as categorias nomeadas por esta pesquisa são: **respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança.** A criança foi enquadrada como **P. S.**, quando apresentou predominância de comportamentos que vieram ao encontro dos indicadores que caracterizam e definem a categoria em análise; foi enquadrada como **S.**, quando a maior parte de suas atitudes mesclou comportamentos dúbios – acordo x desacordo – para com os indicadores da categoria, em questão; e **N. S.**, quando a maior parte das atitudes da criança demonstrou pouca harmonia para com os referenciais que definem e caracterizam a categoria analisada. Nesse sentido, tendo em vista as diversidades exibidas por esse meio, mesmo que numa perspectiva voltada à coletivização, o desenvolvimento de cada criança foi considerado como um processo único e singular.

Sabemos que a simples situação em que a criança se relaciona com um professor mais atencioso, que atua de maneira mais próxima a ela, de forma a levar em conta as vontades e possibilidades de cada indivíduo, num contexto mais amplo, isto é, de uma determinada coletividade, se configura, por si só, como uma hipótese contrária. Quer dizer, essa forma de intervenção estabelece um clima propício ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, particularmente dos conteúdos atitudinais, que se respaldam na reciprocidade, na solidariedade e no respeito mútuo, entre outros.

Essa maneira de se estruturar o ambiente educacional é um terreno fértil para se cultivar hábitos, costumes e atitudes positivos, que podem vir a colaborar positivamente na formação da personalidade da criança. Todavia, nesta investigação, esse tipo de relacionamento constitui parte integrante do jogo, como unidade. Conforme afirma Elkonin (1998), a percepção, a memória, o pensamento, a imaginação, o domínio da vontade, as regras e as inter-relações que constituem esse fenômeno e estabelecem a sua natureza são elementos que o constituem, enquanto unidade. Decomposto em elementos, o jogo perderia sua originalidade qualitativa como atividade peculiar da criança enquanto elemento de sua vida e

da realidade circundante. Nesse entendimento, o desenvolvimento da criança, na dimensão atitudinal, pode vir a ser acelerado por meio da consubstanciação de regras de natureza nobre, no trato aos conteúdos das demais disciplinas, por outros educadores. Não obstante, inter-relações dessa natureza na estruturação e desenvolvimento do jogo não são concebidas por esta pesquisa como hipóteses contrárias. As regras definem a natureza das inter-relações e fazem parte do jogo, que, sem elas, perderia seu sentido. Portanto, conclui-se que a regra e as relações mediadas por ela não se configuram como elementos externos ao jogo, mas como partes que a ele se integram e, juntamente com os demais elementos, o constituem. Nessa perspectiva e na esfera de relações em que se desenvolve, o jogo atua como instrumento e via de aprendizagem de determinados conceitos, habilidades e atitudes.

É patente o fato de que, em razão da significativa implicação que significou o envolvimento da professora regular para com a transcendência dos princípios, regras e normas ali socializados, a pesquisa sofreu forte influência em seus resultados, por meio do trato, através dela, de conteúdos das demais disciplinas da grade curricular. Aliás, nas instituições educacionais, a possibilidade desse trabalho de parceria representa, talvez, o maior desafio a ser superado, rumo à conquista de uma educação de melhor qualidade. Todavia, essa possibilidade não desvaloriza o jogo como instrumento de intervenção – é inegável que, por meio dele a criança pode, de maneira paulatina, avançar em sua competência para o domínio da vontade e, perante os desafios que se apresentam, na competência em perseverar. Todo esse processo acontece em face de emoções intensas e contraditórias, como afeto e ódio, êxtase e frustração, alegria e tristeza, entre outras.

Nesse enfoque, não tivemos por intenção fazer uma apologia do jogo como a panacéia da Educação Física para os problemas comportamentais das crianças, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Temos ciência das possibilidades e limitações desse recurso, todavia, ele foi tomado como um agente que pode vir a colaborar na contemplação do propósito maior que permeia os discursos de políticos, pais e educadores, no atual cenário político e social em que nos encontramos, ou seja, a formação global e holística das crianças.

“É importante assinalar que, sem um referencial básico de apoio, a pesquisa pode cair num empirismo vazio e conseqüentemente não contribuir para um avanço em relação ao já conhecido” (FAZENDA, 1989, p. 41). Nessa vertente, o trabalho científico aponta para a necessidade de uma articulação entre a 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. Assim, buscou-se

fundamentação na Teoria Histórico-Cultural, especialmente por meio da contribuição de Vygotsky (1989, 1991, 1999), Brougère (1995), Leontiev (1978, 1988a, 1988b), Elkonin (1998, 2004) e Pontecorvo (2005), com apoio também em autores que advogam a educação numa perspectiva globalizadora, como Zabala (1998, 2002), Garófano (2005), Salvador (1994), Lima (2003) e Sanmartín (2005). Vale dizer que a Teoria de Piaget, apesar de não ser a que rege este trabalho, em muito contribuiu, no que tange à fundamentação da importância e pertinência do jogo como recurso pedagógico privilegiado, na formação moral da criança.

Na Teoria Histórico-Cultural, a maneira de compreender o sujeito e o seu desenvolvimento fundamenta-se na premissa de que o conhecimento é construído na relação sujeito-objeto e de que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Por consequência, conceber o “jogo” com finalidade educacional significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que ele possa assimilá-los e nela viver. Isso não quer dizer que estará incorporando todas as informações com uma atitude passiva, mas, ao contrário, para que tenha uma boa aprendizagem, é importante uma atividade consciente, participativa e transformadora da realidade interna e externa do indivíduo.

[...] não se trata de uma passagem brusca do social ao individual, mas de passos sucessivos, nos quais certas modificações nas relações sociais se expressam, uma após outra, na internalização experimentada pelos sujeitos individuais. Daí resulta ser possível falar de um processo entremeadado de mudanças externas e internas. Mas esse vínculo do social com o pessoal não supõe uma cópia interna do interpsicológico; trata-se de uma transformação profunda. (PUIG, 2004, p. 52).

Tais transformações são incorporadas pelas crianças por meio das sucessivas e freqüentes experimentações das práticas sociais. Segundo Puig (2004), um ato concreto ou um jogo simples, como o jogo-da-velha, não são uma prática. As práticas exigem certa complexidade, como, por exemplo, a do futebol, a da agricultura ou a da caça, assim como a de outras formas de ação cooperativa entre vários participantes. O autor complementa, ao afirmar que as práticas não são cursos de ações casuais e fortuitos, mas são socialmente estabelecidas e modeladas por tradições que as foi configurando. Nesse entendimento, esta pesquisa considera que,

“[...] no interior das práticas não há lugar para os juízos emocionais, arbitrários ou subjetivos; as práticas estabelecem um curso do qual não podemos nos afastar segundo nossa própria vontade. Ao tomar parte de atividades que pautam práticas, os sujeitos vão tornando suas as virtudes exigidas pela prática, e, ao mesmo tempo, realizando os bens internos da mesma. A prática convida decididamente ao exercício de virtudes, e, desse modo, manifesta claramente os bens que lhe são próprios. Finalmente, as práticas vinculam a comunidade, na medida em que os sujeitos delas participam e adquirem as virtudes necessárias para fazê-lo corretamente. (PUIG, 2004, p. 33-34).

A natureza das inter-relações vivenciadas no interior das práticas educativas é determinada por tradições, que se definem como o fundo de práticas e concepções no qual inevitavelmente se socializam todos os sujeitos. Ninguém escolhe a tradição em que é socializado, todavia, podemos modificar, pelo menos parcialmente, nossas adesões.

Os sujeitos não são inteiramente os produtores de seus atos, porém tampouco são totalmente determinados pelas forças sociais. Fiquemos com a idéia de que os agentes não desaparecem, mas que as formas sociais, institucionais ou culturais assumem notável protagonismo. Ou, como afirma MacIntyre⁷², as tradições da comunidade deveriam delimitar as virtudes que convêm aos indivíduos. (PUIG, 2004, p. 36).

A partir dos elementos expostos, daremos ênfase, no tópico seguinte, à descrição das atividades desenvolvidas na etapa de intervenção 1. Dessa forma, segue a descrição, interpretação e análise desta e das demais etapas do trabalho desenvolvido com as respectivas crianças. Julgamos necessário reiterar que, apesar de o trabalho ter-se desenvolvido com crianças das segundas séries, terceiras séries e quartas séries, o processo de descrição, interpretação e análise dos dados foi efetivado apenas em relação às crianças pertencentes ao grupamento das segundas séries.

⁷² MACINTYRE, A. **Tras la virtud**. Barcelona: Crítica, 1987.

4.2 Descrição das atividades desenvolvidas na etapa de intervenção 1

Fotografia 1 - Crianças da turma das segundas séries



Fotografia das crianças da turma das segundas séries. **Fonte:** Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

O primeiro ciclo foi composto pelas seguintes crianças: “J. C. O. S.”; “H. R. O. S.”; “T. E. O. S.”; “M. C. S.”; “D. S. H. M.”; “A. R. S. S.”; “M. W. S.”; “G. C. T.”; “A. N. V.”; e “A. H. S.O.”

Fotografia 2: Será que eu consigo – A?



Fotografia da atividade parada de três apoios. **Fonte:** Trabalho empírico da Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Atividade nº 1 (24/02): “Será que eu consigo?”

Categorias analisadas: respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança.

Material: colchão, trampolim de ginástica e bola de basquete.

Desenvolvimento: Parada três apoios, depois de se conquistar o equilíbrio, colocar o queixo no peito para facilitar a virada (cambalhota), com segurança.

Fotografia 3: Será que eu consigo – B?



Fotografia da atividade de saltos do trampolim. **Fonte:** Trabalho empírico da Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Fazendo uso do trampolim, correr e saltar, procurando aterrissar na ponta inicial do colchão. A distância do colchão será progressivamente ampliada, à medida que todos superarem cada uma das etapas do desafio.

Atividade nº 2 (24/02): **“Eu sei quicar!!!”**

Material: bola de basquete

Categorias analisadas: respeito mútuo, cooperação e solidariedade.

Desenvolvimento: A brincadeira se consolida através da competição entre dois times. A cada série, cada qual terá um representante, isto é, a cada etapa da atividade, uma criança de cada time competirá, resultando em um ponto para o time da criança vencedora. As crianças deverão conduzir uma bola de basquete praticando o drible, na ida e volta a um ponto pré-determinado. Vencerá a equipe que mais pontos somar, após a participação de todas as crianças.

Atividade nº 3 (25/02): **“Vamos jogar tênis?”**

Categorias analisadas: cooperação, solidariedade e perseverança.

Material: raquetes de frescobol, bolas de tênis, elástico e postes de vôlei.

Desenvolvimento: O espaço determinado para validação de cada jogada será a área compreendida entre as linhas que delimitam a quadra de vôlei. A quadra será dividida em dois campos por um elástico, que será amarrado aos postes de vôlei na altura da cintura do professor, substituindo, desse modo, a rede de tênis. As disputas se efetivarão entre dois times dispostos em duplas. A cada série, uma dupla de cada time atuará, representando o seu respectivo grupamento. A bola poderá quicar apenas uma vez no solo, devendo ser rebatida com a raquete na direção do campo adversário. Como no jogo oficial de tênis, para somar-se um ponto, após ser rebatida, a bola deverá cair dentro das delimitações espaciais da quadra adversária. Vencerá a dupla que primeiro somar quinze pontos. Por sua vez, será campeão o time que somar a quantidade maior de pontos, após a participação de todas as duplas.

Atividade nº 4 (26/02): **“Monstro-gelo”**

Categorias analisadas: respeito mútuo, cooperação e solidariedade.

Material: sem material

Desenvolvimento: Serão destacados do grupo três pegadores (monstros-gelo), que deverão trabalhar em equipe. As demais crianças farão parte de um outro grupo (fugitivos). A brincadeira se iniciará com todas as crianças concentradas no círculo central da

quadra (prisão). Ao sinal, os fugitivos deverão fugir do círculo central, os monstros-gelo deverão se organizar para capturá-los, congelando-os por meio de um toque e trazendo-os, como prisioneiros, de volta ao círculo central. Os fugitivos ainda não capturados deverão organizar estratégias para salvar os companheiros, puxando-os pelas mãos para fora da prisão. Após um tempo pré-determinado, se os monstros-gelo conseguirem capturar todos os fugitivos, serão os campeões; caso contrário, os campeões serão os fugitivos. Na sequência, novos monstros-gelo deverão ser nomeados, para dar continuidade à brincadeira.

Atividade nº 5 (26/02): **“Vamos ver quem consegue?”**

Categorias analisadas: respeito mútuo, cooperação e perseverança.

Material: Colchão, plínton e trampolim.

Desenvolvimento: As crianças deverão correr e, fazendo uso do trampolim, saltar, procurando aterrissar na ponta inicial do colchão. A distância será progressivamente ampliada, à medida que todos superarem, ou não, as etapas da atividade. Será campeã a criança que saltar a maior distância.

Fotografia 4: Pré-desportivo de vôlei



Fotografia da atividade pré-desportivo de vôlei. **Fonte:** Trabalho empírico da Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Atividade nº 6 (10/03): **“Pré-desportivo de vôlei”**

Categorias analisadas: respeito mútuo, cooperação e perseverança.

Material: bola de vôlei, elástico e postes de vôlei.

Desenvolvimento: Dois times posicionados como no vôlei oficial, isto é, cada qual de um lado da quadra de vôlei, separados por um elástico amarrado aos postes de

vôlei (rede), no centro da quadra. Um dos times deverá iniciar a atividade na linha de fundo de sua respectiva quadra, com um saque. A bola poderá ser rebatida ou lançada nas operações de passes e ataques. Nas situações de recepção de bola, as habilidades permitidas poderão ser o rebater, bem como o agarrar. Caso alguma criança ande com a bola nas mãos, será ponto do time oposto. Será campeão o time que primeiro atingir a soma de pontos combinados.

Atividade nº 7: **“Queimada em movimento”**

Categorias analisadas: cooperação e perseverança

Material: bola de vôlei

Desenvolvimento: A finalidade é queimar os jogadores do time adversário, de forma a atingi-los com a bola. Para tanto, usa-se a mesma composição dos grupamentos, utilizada na atividade anterior. O espaço determinado para a validação de cada jogada será a área compreendida entre as linhas que delimitam a quadra de vôlei. Os jogadores de ambos os times poderão se posicionar em qualquer ponto da zona espacial permitida. O time atacante, ou seja, que detém a posse de bola, deverá perseguir os jogadores do time adversário, por meio de passes entre os seus integrantes. Cada queima de um jogador adversário resultará na aquisição de um ponto para o time atacante. A queima não será validada, se a bola, antes de atingir o adversário, tocar o solo. Se o integrante de qualquer um dos times andar com a bola nas mãos, cederá um ponto para o time adversário. Quando, na tentativa de queimar o jogador adversário, este agarrar a bola, sem deixar que a mesma toque no solo, conseguirá um ponto para o time do jogador que segurou a bola. Vencerá o time que primeiro atingir a soma de pontos a combinar.

Atividade nº 8 (11/03): **“Queimada, caçador e coelhinhos”**

Categorias analisadas: respeito mútuo, cooperação e perseverança.

Material: bola de vôlei

Desenvolvimento: Formados dois times, o grupamento com a posse de bola será o time “caçador”, que deverá caçar os elementos do outro time (“coelhinhos”). Estes (coelhinhos), por sua vez, deverão tentar fugir e roubar a bola, dentro dos limites espaciais especificados. O espaço determinado para validação de cada jogada será a área compreendida entre as linhas que delimitam a quadra de vôlei. Os jogadores de ambos os times poderão se posicionar em qualquer ponto da zona espacial permitida. O time atacante, ou seja, que detém a posse de bola, deverá perseguir os jogadores do time adversário por meio de passes entre os seus integrantes. Caso os caçadores andem com a bola nas mãos, perderão a posse de bola,

passando a ser, na seqüência da atividade, a caça (coelhinhos). Todas as vezes que os caçadores conseguirem queimar um coelhinho, farão um ponto, invertendo-se os papéis, na seqüência. O caçador, ao tentar queimar um coelhinho e este agarrar a bola sem deixá-la cair no chão, cederá um ponto para os coelhinhos, invertendo-se os papéis dos times, na seqüência. Vencerá o time que primeiro atingir a pontuação combinada.

Fotografia 5: Vamos ver que consegue?



Fotografia da atividade composta de desafios com o objeto corda. **Fonte:** Trabalho empírico da Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Atividade nº 9 (17/03): “**Vamos ver quem consegue?**”

Categorias analisadas: respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança.

Material: corda.

Desenvolvimento: A aula será composta por desafios a serem superados pelas crianças, em tarefas que se consubstanciam em não se deixar que a corda as toque, que são: com a corda a bater, as crianças deverão passar o zerinho uma por vez, ou seja, passar correndo de um lado a outro pelo centro da corda em movimento, procurando evitar que a mesma as toque; na seqüência, deverão entrar, pular algumas vezes e, ao sinal, sair pelo mesmo lado pelo qual entraram; deverão entrar por um lado, pular algumas vezes e, ao sinal combinado, sair pelo lado oposto; sair pelo mesmo lado em que entraram e entrar por um lado e sair pelo outro.

Fotografia 6: Vôlei adaptado



Fotografia da atividade de vôlei adaptado. **Fonte:** Trabalho empírico da Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Atividade nº 10 (18/03): “Vôlei adaptado”

Categorias analisadas: cooperação, e perseverança.

Material: bola de vôlei, postes de vôlei e elástico.

Desenvolvimento: Como no vôlei oficial, o espaço válido deverá ser a quadra de vôlei, os times deverão se posicionar cada qual em seu campo, determinado pela separação simbolizada pelo elástico (rede), amarrado aos postes de vôlei. As habilidades exigidas para o saque e o passe poderão ser o rebater, o agarrar e o lançar. A validação dos pontos será como no vôlei oficial, isto é, se a bola cair no solo de uma das equipes, será ponto do time adversário. O jogo será composto por três setes de quinze pontos.

Obs: Se o jogador andar com a bola nas mãos ou lançar a bola para o campo adversário, executando um número inferior ou superior a três passes, privilegiará o time oposto com um ponto.

Fotografia 7: Vamos vencer, companheiro?



Fotografia da atividade de desafios em duplas, com os objetos corda e bola. **Fonte:** Trabalho empírico da Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Atividade nº 11 (25/03): “Vamos vencer, companheiro?”

Categorias analisadas: respeito mútuo, cooperação e solidariedade.

Material: corda e duas bolas de borracha

Desenvolvimento: A turma será dividida em dois times que, em duplas, competirão entre si. A cada etapa da atividade, uma dupla de cada time representará o seu respectivo grupamento. As duplas deverão se posicionar de forma que, ao mesmo tempo, um de seus integrantes se poste de um lado da corda, de posse de uma bola de borracha, e o outro (sem bola) do lado oposto. Com a corda a bater, a criança, de posse da bola de cada dupla, deverá jogá-la, através da corda, para o companheiro posicionado do lado oposto, o qual deverá pegar a bola, sem deixá-la cair, e trocar de lugar com o seu respectivo companheiro, passando o zerinho, isto é, deverão passar pelo centro da corda a bater, sem deixar que a mesma os toque. A dupla que primeiro cumprir a tarefa, sem cometer falta, somará um ponto para o seu respectivo time. Será campeão o time que somar a maior quantidade de pontos, após a participação de todas as duplas.

Fotografia 8: Eu vencerei!



Fotografia da atividade de tarefas a cumprir através do objeto corda. **Fonte:** Trabalho empírico da Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Atividade nº 12 (25/03): “Eu vencerei”

Categorias analisadas: cooperação e perseverança

Material: corda

Desenvolvimento: Os participantes estarão posicionados de um lado da corda, que deverá estar sendo manipulada de modo a permitir que as crianças a pulem. Ao sinal, todos deverão passar, sem deixar que a corda os toque (zerinho) e, executando-se a

mesma tarefa no sentido contrário, deverão retornar ao ponto de partida. A cada etapa, um ponto será somado pela criança que primeiro cumprir a tarefa, sem cometer falta. Será campeã a criança que primeiro somar a quantia de pontos combinados.

Fotografia 9: Vamos pular corda!



Fotografia da atividade de desafios individuais através do objeto corda. **Fonte:** Trabalho empírico da Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Atividade nº 13 (01/04): “**Vamos pular corda!**”

Categorias analisadas: respeito mútuo, cooperação e perseverança.

Material: corda

Desenvolvimento: Com a corda a bater, ao sinal, entrar e pular o número de vezes determinado e, conforme o comando, sair pela direita ou esquerda; todos juntos, ao sinal, entrar e pular, de maneira que o último a errar somará um ponto. Será campeã a criança que mais pontos somar, após a realização de todas as etapas.

As atividades descritas, acima, representaram o jogo como o principal instrumento de intervenção frente à necessidade de apreendermos o nível de socialização apresentado pelas crianças, no início desta pesquisa, referente às seguintes categorias de análise, que norteiam este trabalho: **respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança.**

Conforme a descrição acima, na etapa de intervenção 1, estruturamos nove aulas, nas quais foram desenvolvidas treze atividades coletivas. Na etapa em questão, tomamos por objetivo a necessidade de se efetivar uma sondagem com vistas a diagnosticar o

nível de desenvolvimento no qual se encontrava cada criança, relativo às categorias de análise mencionadas.

Na sequência, para dar continuidade à mesma lógica adotada até o momento, vamos expor ao leitor as atividades que compuseram a etapa de intervenção 2, bem como as que integraram a etapa de intervenção 3.

4.2.1 Atividades desenvolvidas nas etapas de intervenção 2 e 3.

Quadro 1: Atividades desenvolvidas na etapa de intervenção 2

Data	Atividades desenvolvidas	Categorias analisadas	Material
08/04	Caçador e coelhinhos.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Bola de borracha.
09/04	Aula espontânea.	Respeito mútuo, solidariedade e cooperação.	Bola de futebol e corda.
15/04	Pega-pegas nas linhas da quadra e rela-congela.	Respeito mútuo e cooperação	Sem material.
23/04	Sete pedras.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Cacos de telha e uma bola de borracha.
24/04	Bêtes em quartetos.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Oito bastões de madeira e uma bola de tênis.
29/04	Idem aula anterior.	Idem aula anterior.	Idem aula anterior.
06/05	Circuito competitivo entre dois times.	Respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança.	Vinte cones e duas bolas de basquete.
08/05	Pré-desportivo de handebol.	Respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança.	Bola de handebol infantil.
13/05	Pega-pegas nas linhas da quadra e salto em altura.	Respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança.	Corda.
15/05	Desafios em duplas.	Cooperação e perseverança.	Corda.
20/05	Montar cavalo, plantar bananeira e virar cambalhota.	Respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança.	Trampolim de ginástica, colchão e plínton.
02/06	Futebol.	Respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança.	Bola de futebol.
10/06	Pega-pegas: salvo.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Sem material.
12/06	Rouba bandeira.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Dois bambolês e duas bolas de borracha.

13/06	Aula espontânea.	Respeito mútuo, cooperação e solidariedade.	Bola de futebol, bambolês e corda.
26/06	Rouba bandeira com duas bandeiras (bolas) em cada campo.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Dois bambolês e quatro bolas de borracha.

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 2: Atividades desenvolvidas na etapa de intervenção 3

Data	Atividades desenvolvidas	Categorias analisadas	Material
27/08	Pega-pegas: rio vermelho.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Sem material.
29/08	Cinco passes, um ponto.	Respeito mútuo, cooperação e solidariedade.	Bola de handebol.
03/09	Pega-pegas: roda o disco.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Sem material.
05/09	Pega-pegas: salvo.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Sem material.
10/09	Pré-desportivo de vôlei.	Cooperação, solidariedade e perseverança.	Postes de vôlei, elástico (rede) e bola de vôlei.
12/09	Circuito competitivo entre dois times.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Vinte cones, dois colchões, uma corda e três gavetas do plínton.
17/09	Salto em altura.	Cooperação, solidariedade e perseverança.	Elástico.
19/09	Atividade espontânea.	Respeito mútuo, cooperação e solidariedade.	Bola de futebol, basquete e corda.
24/09	Queimada em movimento.	Respeito mútuo, cooperação.	Bola de borracha.
26/09	Vamos vencer, companheiros?	Respeito mútuo, cooperação, perseverança.	Corda e bolas de borracha.
01/10	Caçador e coelhinhos.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Bola de borracha.
03/10	Pega-pegas: o caçador.	Respeito mútuo e cooperação.	Sem material.
08/10	Queimada convencional.	Cooperação, solidariedade e perseverança.	Bola de vôlei.

10/10	Cobra cega.	Cooperação e perseverança.	Venda para os olhos.
15/10	Alerta.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Bola de borracha.
17/10	Garrafa envenenada.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Sem material.
22/10	O meu time vencerá!	Respeito mútuo, cooperação e solidariedade.	Corda.
24/10	Aula espontânea.	Respeito mútuo, cooperação e solidariedade e perseverança.	Bola de futebol, bambolês e corda.
29/10	Circuito competitivo.	Respeito mútuo, cooperação, solidariedade.	Três gavetas do plínton, colchão e bambolês.
31/10	Pega-pegas: salvo.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Sem material.
05/11	Betes em quartetos.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Oito bastões de madeira e uma bola de tênis.
07/11	Sete pedras.	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Cacos de telha e uma bola de borracha.
12/11	Vamos ver quem consegue?	Respeito mútuo, cooperação e perseverança.	Colchão, plínton e trampolim.

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

A seguir, para uma melhor compreensão dos caminhos percorridos pela pesquisa, ilustraremos, através dos quadros de diagnósticos individuais, o processo descritivo-explicativo da dimensão que integra os conteúdos configurados por meio do jogo, como objeto central desta investigação, ou seja, os conteúdos atitudinais.

4.3 Diagnósticos individuais por categorias

4.3.1 Respeito mútuo

Quadro 3 A – Respeito Mútuo

Aluno: “J. C. O. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	N.S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Nesta categoria, apesar de o aluno não conseguir coordenar um diálogo organizado, quer dizer, ouvir e esperar seu momento de se pronunciar, durante os momentos de ensino-aprendizagem, adotou atitudes aceitáveis. O maior problema relacional observado teve implicação direta com o relacionamento com seu irmão e primo (“T.E.O.S” e “H.R.O.S.”). Exemplo: na atividade nº 4, ocorrida no dia 26/02, “J. C. O. S.”, “T. E. O. S.” e “H. R. O. S.” foram nomeados os monstros-gelo, devendo trabalhar em equipe para dar conta de atender ao objetivo maior, ou seja, congelarem todas as outras crianças. Além de não darem conta de organizar uma ação efetiva em trio, o resultado dessa experiência culminou numa sequência de conflitos, que gerou agressões físicas e verbais múltiplas. Portanto, pelo fato de essa criança ter adotado atitudes agressivas apenas em relação à crianças de seu parentesco, concluímos que os motivos de tais comportamentos se centravam apenas no círculo privado, ou seja, apenas na sua relação com algumas crianças de sua família. Por essa razão, foi enquadrada como S.			Em relação a esta categoria, pudemos observar que se manteve o nível de socialização apresentado na sondagem inicial. Exemplo: na aula do dia 13/05, a respectiva criança foi perseguida e pega pelo pegador (seu irmão “T. E.O. S.”), o que resultou em uma situação extremamente delicada, quando a criança disse: “não valeu, você correu apenas atrás de mim” . Pelo fato de agressões físicas e verbais terem permeado a atividade, naquele momento, fez-se necessária a imediata intervenção do professor. Apesar de atitudes como essa terem ocorrido de forma mais habitual com seus parentes (primo e irmão), houve também, no período analisado, algumas atitudes dessa natureza em relação aos demais companheiros, o que nos obrigou, nesta etapa de intervenção, a enquadrá-la como N.S.			Observamos que a criança passou a adotar atitudes previsíveis com maior consistência, que confirmam uma apropriação sólida, neste quesito, de um nível S. Exemplo: houve uma sensível diminuição na quantidade de atitudes agressivas, com destaque para a melhora qualitativa no relacionamento dessa criança para com os seus parentes.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 4 B – Respeito Mútuo

Aluno: “H. R. O. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 19. Faltas: 04.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Criança que apresentou comportamento inadequado apenas em relação a seus primos (“J. C. O. S.” e “T. E. O. S.”). Na maioria das situações em que se fez necessário o seu relacionamento com tais crianças, gerou-se, no ambiente de ensino-aprendizagem, um clima tenso e conflituoso, no qual muitas desavenças e agressões (físicas e verbais) se fizeram presentes. A maioria de suas atitudes foi permeada por comportamentos aceitáveis, como: ouviu com atenção e esperou com tolerância o momento de se pronunciar, aceitou grande parte das decisões coletivas e, frente à necessidade de resolver os problemas que emergiram, fez uso pleno do diálogo, exceto no seu relacionamento com os primos. Pelo fato de as atitudes negativas se resumirem a crianças pertencentes ao seu círculo familiar, essa criança, apesar dos comportamentos negativos apresentados, foi enquadrada como S. nesta etapa de intervenção.			Neste interstício, as características apontadas na sondagem anterior não sofreram significativas alterações.			Foi-nos possível observar que as atitudes dessa criança para com as demais se mantiveram no mesmo nível constatado nas avaliações anteriores. A qualidade do nível de relacionamento para com os seus primos também permaneceu estável. Ou seja, essa criança conservou o mesmo nível de desenvolvimento na avaliação das três etapas de intervenção, nesta categoria.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 5 C – Respeito Mútuo

Aluno: “T. E. O. S.”								
1ª Etapa de intervenção. Período: 24/02 a 01/04. Aulas efetivadas: 13. Presenças: 11. Faltas: 02.			2ª Etapa de intervenção. Período: 08/04 a 26/06. Aulas efetivadas: 16. Presenças: 15. Faltas: 01.			3ª Etapa de intervenção. Período: 27/08 a 14/11. Aulas efetivadas: 23. Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
A criança não atendeu aos requisitos mínimos, nesta categoria. Ao ser bem sucedida, ironizou e humilhou os adversários; na maioria das ocasiões, ao experimentar o fracasso, chorou e adotou atitudes de inconformismo. Foram muitas as situações em que demonstrou total desrespeito às combinações coletivas, ou seja, tumultuou esse momento em grande parte das aulas, falando, gesticulando e se movimentando em momentos impróprios. Essa criança foi também o foco de múltiplos conflitos, que tiveram por consequência várias situações de agressões (físicas e verbais). Por esses motivos, foi enquadrada neste período como N.S. Observação: apresenta um grau exagerado de concorrência com seus parentes (“J. C. O. S.” e “H. R. O. S.”).			Durante o interstício observado, pudemos perceber que, nesta categoria, essa criança manteve o mesmo padrão comportamental constatado no período anterior, ou seja, N.S.			Houve, neste período, um sensível avanço no nível de tolerância dessa criança. Foi possível observar que ela aceitou melhor o fracasso e, também, diminuiu o índice de atitudes de ironia e humilhação, em relação aos companheiros. No momento das combinações, passou a ter um grau maior de atenção, isto é, a considerar um pouco mais as regras instituídas pelo coletivo. Por esses motivos, ao findar da etapa de intervenção 3, seu nível de desenvolvimento foi enquadrado, nesta categoria, como S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 6 D – Respeito Mútuo

Aluna: “M. C. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Criança que apresentou atitudes as quais, em parte, colaboraram para com o momento das combinações e desenvolvimento das atividades, isto é, na sua relação com o professor, esperou com paciência o seu momento de se pronunciar. Em várias situações, chamou a atenção de seus companheiros para que viessem a cooperar, e justificou tal atitude, argumentando que o tempo perdido por conta da não colaboração faria falta no momento espontâneo (tempo destinado ao brincar livre). Todavia, quando não atendida pelos companheiros, tentou resolver a situação por seus próprios meios, agredindo-os no plano verbal e físico. Faz-se necessário salientar, também, o extremo nível de concorrência pela liderança existente entre essa criança e “D. S. H. M.” Desse modo, em razão de atitudes agressivas, foi conceituada como S., neste período da investigação.			As características apontadas na avaliação anterior não apresentaram mudanças significativas, neste período.			As características levantadas nos períodos anteriores se mantiveram, apesar de as agressões provindas dessa criança, em relação a seus coetâneos, nos momentos da combinação, da estruturação e do desenvolvimento das atividades, terem diminuído. Para intervir nesta etapa, essa criança fez um uso maior do diálogo. Porém, o avanço constatado nesta categoria não a enquadra em um patamar de desenvolvimento mais evoluído, pois a frequência de atitudes agressivas efetuadas por ela ainda permaneceu em um nível demasiadamente elevado.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 7 E – Respeito Mútuo

Aluna: “D. S. H. M.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 11. Faltas: 02.			Presenças: 12. Faltas: 04.			Presenças: 19. Faltas: 04.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Nesta categoria, essa criança apresentou características similares às da “M. C. S.” Fez uso de agressões (físicas e verbais), ao perceber atitudes impróprias advindas dos companheiros. Foi possível observar, também, um altíssimo grau de concorrência dessa criança para com “M. C. S.” Pelo fato de uma se antecipar à outra, em atitudes de liderança voltadas à organização e desenvolvimento das atividades, freqüentemente se conflitaram e se agrediram mutuamente. Exemplo: em razão da acirrada disputa pela liderança e por estarem incluídas nos mesmos grupamentos, nas atividades dos dias 10/03 e 18/03, as duas se agrediram de forma intensa, nos planos físico e verbal, dificultando o desenvolvimento das propostas coletivas. Por tais motivos, foi enquadrada, nesta etapa da investigação, como S.			Não observamos, nesta categoria, mudanças significativas que pudessem situar essa criança em outro patamar de desenvolvimento.			No interstício observado, pudemos constatar um relevante avanço no comportamento dessa criança, apesar de termos observado, ainda, uma exacerbação na concorrência entre ela e “M. C. S.” Notamos um avanço qualitativo na natureza dessas relações, isto é, em muitas das situações, os pontos de vista divergentes foram discutidos dentro da ética relacional estabelecida pelas regras e princípios constituídos pelo grupo. Em outras palavras, o principal instrumento mediador foi o diálogo, pelo qual as situações foram discutidas, ponderadas e consideradas, em sua maioria, em prol dos interesses coletivos. Em razão desses significativos avanços, essa criança teve seu nível de desenvolvimento conceituado como P.S., nesta etapa da investigação.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 8 F – Respeito Mútuo

Aluno: “A. R. S. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 08. Faltas: 05.			Presenças: 11. Faltas: 05.			Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Criança que apresentou altíssimo grau de timidez, razão pela qual, talvez, tenha adotado um comportamento que, no início do processo, colaborou para a fluência da combinação e estruturação das atividades. Todavia, não participou do desenvolvimento da maioria das atividades. Dito de outro modo, no interstício observado, verificou-se que essa criança não se relacionou com os seus coetâneos, atitude que de certo modo justificou o seu não envolvimento em conflitos, que emergiram no respectivo período. Portanto, por conta da ausência de elementos comportamentais que caracterizam esta categoria, essa criança foi avaliada como S.			Neste interstício, essa criança passou a se relacionar com os demais, entretanto, duas maneiras de agir permearam suas atitudes: participar no sentido prático do termo, sem apresentar para o grupo sua vontade ou pontos de vista e, diante de dúvidas relativas às suas competências e possibilidades, talvez, excluir-se totalmente das atividades, isentando-se, nessa atitude, de responsabilidades. Nos momentos em que participou, observamos um alto índice de atitudes impróprias para com os seus coetâneos, ou seja, de intolerância, de rudeza e de agressões físicas e verbais. Desse modo, verificou-se um retrocesso no desenvolvimento dessa criança em relação ao período anterior, nesta categoria.			Neste período, pudemos observar que essa criança reiterou os comportamentos constatados no interstício anterior. Quer dizer, a partir do momento em que houve um aumento do índice de sua participação ativa, na mesma proporção evoluiu a falta de respeito aos direitos e vontades do outro, bem como a ocorrência de atitudes de agressões, físicas e verbais.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 9 G – Respeito Mútuo

Aluno: “M. W. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 07. Faltas: 06.			Presenças: 11. Faltas: 05.			Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Apresentou comportamentos incompatíveis ao desenvolvimento de uma prática educativa respaldada na reciprocidade e em princípios democráticos. Na maioria das aulas, não soube esperar com paciência o seu momento de se pronunciar e se postou de maneira inadequada, durante o momento das combinações. Diante da maioria das propostas efetuadas pelo professor e por seus pares, quando não correspondido em sua vontade, agiu de maneira agressiva e individualista, dizendo: “Se a atividade escolhida não for a da minha escolha, não vou brincar, e também não deixarei ninguém brincar”. Em razão do altíssimo grau de individualismo e agressividade, esta criança foi conceituada como N.S., neste período.			Nesse interstício, houve uma minimização acentuada, por parte dessa criança, da necessidade de fazer contemplar os seus desejos, em detrimento da vontade da maioria. Todavia, durante a combinação e desenvolvimento de grande parte das aulas, houve posturas de autoritarismo nas situações em que discordou, isto é, fez uso da força física para intimidar e convencer as demais crianças sobre seus pontos de vista. Atitudes agressivas como essas fizeram com que seu nível de desenvolvimento se mantivesse como N.S., nesta etapa da investigação.			Neste período, houve avanços nesta categoria, quer dizer, durante o momento das combinações, essa criança passou a se conformar melhor, quando as suas sugestões não foram acatadas pelo grupo. Porém, durante o desenvolvimento do jogo, em grande parte das aulas, apresentou comportamentos inaceitáveis. Exemplo: nas atividades dos dias 24/09, 26/09 e 22/10, o grupamento em que esteve inserido não obteve êxito. Em todas as situações, a criança não delegou ao grupo a responsabilidade desse fato, mas creditou o insucesso a “G. C. T”, no dia 24/09, a “T. E. O. S.”, no dia 26/09, e a “A. R. S. S.”, no dia 22/10, agredindo-os no plano verbal e físico. Pelo fato de atitudes de violência serem formas de interação inaceitáveis pelo grupo, essa criança manteve nível de desenvolvimento N.S., nesta categoria.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 10 H – Respeito Mútuo

Aluno: “G. C. T.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 12. Faltas: 04.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Em seu comportamento, essa criança apresentou um nível de socialização pouco desenvolvida. Em razão desse fato, adotou atitudes que à primeira vista poderiam ter sido entendidas como desrespeitosas e egoístas. Nos momentos em que se deparou com o embate de pontos de vista, em razão de suas limitações, não teve condições para analisar, considerar, contrapor e optar pelas melhores atitudes a serem acolhidas, a cada situação. Em outras palavras, essa criança tumultuou o ambiente de ensino-aprendizagem e gerou múltiplas situações de conflitos, que refletiram em agressões físicas e verbais. Exemplo: no momento espontâneo da maioria das aulas, ela apanhou uma bola e tentou, a todo momento, brincar sozinha, recusando-se a interagir e a dividir o uso do material com os demais companheiros. Tendo em vista os elementos expostos, conceituamos essa criança, no respectivo período, como S.			Pudemos perceber, nesta categoria, que houve um sensível avanço no comportamento dessa criança. Houve momentos em que pudemos observá-la interagir no momento espontâneo com alguns companheiros, em especial “A.R.S.S.” e “H.R.O.S.” Em algumas ocasiões, atuou de maneira satisfatória em algumas atividades coletivas. Exemplo: durante a maioria dos momentos espontâneos ocorridos neste período, entre os meninos, o futebol foi a atividade escolhida. “G.C.T.” sentiu-se muito gratificado por ter sido considerado pelos colegas, dentre todas as crianças pertencentes ao grupo, o melhor goleiro. Esse fato motivou a criança a se incluir ativamente no grupo e a respeitar as regras e princípios eleitos pelo coletivo. Apesar dos destacados avanços observados em alguns momentos, essa criança permaneceu no mesmo nível de desenvolvimento em que foi enquadrada na avaliação anterior, ou seja, S.			Foi visível o avanço dessa criança, neste período. Passou a participar e entender de modo ativo os contextos específicos à maioria das situações. Em razão do aumento do entendimento e da compreensão de situações inter-relacionais corriqueiras, evoluiu socialmente em suas atitudes. Dessa maneira, mostrou apropriar-se de uma notável evolução no respeito e consideração pelos propósitos e combinados coletivos.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 11 I – Respeito Mútuo

Aluno: “A. N. V.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 11. Faltas: 02.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 22. Faltas: 01.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Apresentou comportamento incompatível ao que preconiza esta categoria. Durante o momento das combinações, adotou atitudes que em muito dificultaram a estruturação e desenvolvimento do jogo como prática educativa. Demonstrou possuir uma socialização primária, ou seja, não soube comportar-se em face do grande grupo, vindo a adotar comportamentos antagônicos aos princípios e regras instituídos pelo coletivo, como: falar a todo o momento, sem respeitar o direito à palavra do professor e de seus companheiros; não considerar, em suas ações, a vontade da maioria; não apresentar atitudes colaborativas, durante o desenvolvimento das atividades; e tentar resolver os conflitos de relacionamento e as discordâncias gerados, durante o desenvolvimento do jogo, por meio de agressões físicas e verbais. Exemplo: nas atividades nº 2, 3, 4, 6 e 10, nos momentos em que houve falhas por parte de seus companheiros de equipe, essa criança reagiu de maneira imprópria. Ao invés de convocar os companheiros e tentar resolver as situações-problema por meio do diálogo, não se conteve e agrediu os companheiros de time e adversários, nos planos verbal e físico. Destaque para a atividade nº 4 (monstros-gelo), na qual essa criança, como membro integrante da equipe monstros-gelo, concluiu que “G. C. T.” e “A. R. S. S.” não estavam, em suas ações, cumprindo satisfatoriamente os respectivos papéis, o que resultou em atitudes agressivas desta para com as outras. Por atitudes como as expostas terem predominado em seu comportamento, neste período, essa criança foi conceituada como S.			Neste interstício de investigação, pudemos perceber que houve um pequeno avanço, nesta categoria. Dito de outra forma, apesar de ter havido uma modesta redução de atitudes que revelaram a falta de respeito ao coletivo e ao outro, em relação à etapa anterior, o avanço detectado não situa essa criança em um patamar de desenvolvimento mais evoluído.			Neste período, houve significativos avanços nesta categoria. Durante o momento das combinações, essa criança acatou grande parte das decisões tomadas pelo coletivo, sem se contrariar, em fala ou atitudes. Não obstante, durante o desenvolvimento do jogo, em grande parte das aulas, ainda apresentou alguns comportamentos inaceitáveis. Exemplo: o grupamento do qual fez parte, no dia 22/10, não obteve êxito. Com atitudes apoiadas por seu companheiro de time, “M. W. S.”, não assumiu nem delegou ao grupo a responsabilidade por esse eventual fracasso. Na situação ocorrida, creditou, juntamente com “M. W. S.”, o insucesso a “A. R. S. S.”, agredindo-o, nos planos verbal e físico. Assim, pelo fato de atitudes de discriminação e agressividade terem diminuído, essa criança teve seu desenvolvimento evoluído para S.		

Quadro 11 I – Respeito Mútuo

Aluno: “A. N. V.”								
Etapa de intervenção 1. Período: 24/02 a 01/04. Aulas efetivadas: 13. Presenças: 11. Faltas: 02.			Etapa de intervenção 2. Período: 08/04 a 26/06. Aulas efetivadas: 16. Presenças: 13. Faltas: 03.			Etapa de intervenção 3. Período: 27/08 a 14/11. Aulas efetivadas: 23. Presenças: 22. Faltas: 01.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 12 J – Respeito Mútuo

Aluno: “A. H. S. O.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 07. Faltas: 06.			Presenças: 10. Faltas: 06.			Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Como “M. W. S.”, apresentou comportamentos incompatíveis ao desenvolvimento de uma prática educativa respaldada na reciprocidade e em princípios democráticos. Na maioria das aulas, durante as combinações e o desenvolvimento do jogo como prática social, comportou-se de maneira inadequada. Quer dizer, em muitas das situações, não soube esperar com paciência o momento de se pronunciar, gerou conflitos e, com altíssima frequência, agrediu os companheiros, principalmente no plano físico. Contudo, foi-nos possível identificar que o motivo que levou essa criança a adotar tal tipo de comportamento foi a sua extrema carência de atenção. Explicando melhor, os motivos que a induziram a atitudes de violência contra seus coetâneos não foram os ligados diretamente ao jogo ou a situações provocadas por ele, mas bastante fúteis, que as seguintes falas revelam: “O que você está olhando, moleque, vou te pegar lá fora”; “Eu quero brigar com ele, pois preciso saber qual de nós dois é o mais forte”; “Ouve o professor seu..., ou caso contrário, vou te dar um pé de ouvido”[...]. Em razão de atitudes como as expostas, essa criança foi enquadrada com N.S., neste período. Obs: Julgamos importante salientar que algumas das palavras corriqueiramente utilizadas por essa criança, nessas falas, por serem de baixo calão, foram substituídas.			Neste interstício, houve uma acentuada minimização, por parte dessa criança, das atitudes apontadas na avaliação do interstício anterior. Entretanto, a necessidade de contemplar a sua necessidade de atenção, através de atitudes de violência contra seus coetâneos, continuou a ocorrer, ainda, de maneira freqüente. Exemplo: nas atividades dos dias 10/06, 12/06 e 26/06, exatamente nessa ordem, essa criança agrediu “G. C. T.”, “A. R. S. S.” e “H. R. O. S.”, sem razões aparentes que pudessem vir a justificar tais atitudes. Pela conservação das atitudes de violência apontadas acima, manteve o nível de desenvolvimento constatado no período anterior, nesta categoria, ou seja, N.S.			Neste período de observação, pudemos verificar que, nesta categoria, houve um consistente avanço do desenvolvimento dessa criança. Além de otimizar a sua colaboração, nos momentos das combinações e da dinamização do jogo, foram raras as vezes em que a flagramos adotando atitudes de violência contra os seus coetâneos. Portanto, nesta categoria, teve seu nível de desenvolvimento enquadrado como S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Na tentativa de desvelar os quadros acima, enfatizamos que, para a categoria respeito mútuo, como as demais desta investigação, adotou-se como referencial central o

comportamento da criança em relação aos indicadores e propriedades apontados na caracterização que a define. Nesse entendimento, frente aos embates e situações conflituosas geradas nas inter-relações, através do jogo, elegemos como cerne de nossa observação, durante as etapas nas quais se desenvolveu a empíria, o fato de a criança ter-se apropriado, ou não, do domínio de sua vontade de agredir ou de discriminar os companheiros, de modo a fazer valer o uso do diálogo e da reciprocidade voltados à contemplação dos direitos e deveres de todos os protagonistas daquela realidade.

Em suma, essa categoria se dirige de maneira direta às manifestações de agressividade, no ambiente educacional. Na concepção adotada, agressividade não se refere apenas a agressões físicas ou verbais, mas também a atitudes hostis, ligadas ao descaso, ao desprezo, à usurpação de direitos e a todo e qualquer tipo de discriminação com respeito ao outro.

Na perspectiva destacada, o comportamento da criança foi mensurado, na etapa de intervenção 1, segundo o nível de valores já apropriados por ela em outros momentos de sua convivência, como a própria escola regular, a família, colegas e/ou educadores, provenientes da U. E. investigada e de outros ambientes.

Partindo desse pressuposto, no que tange às atitudes das crianças relacionadas a essa categoria, pudemos observar que, apesar de modestos, houve avanços no ambiente educativo daquela realidade. Explicando melhor, notou-se um respeito maior às regras, uma minimização das atitudes de violência, de discriminação e de tentativas de negação do direito do outro em ter seus pontos de vista aceitos, nas decisões coletivas.

Partindo dos elementos expostos, nós nos utilizaremos, como referência, de três aulas. Cada qual representará uma das etapas nas quais o jogo figurou como o principal instrumento, nas mudanças de comportamento da criança. Tal medida se respalda na necessidade de virmos a descrever como se deu tal processo, quer dizer, a formação de atitudes nas crianças, no âmbito das inter-relações.

Informamos ao leitor que, nesse processo, a categoria respeito mútuo comungara das mesmas aulas que as demais. Isto é, pelo fato de seus objetivos contemplarem como alvo a todas as categorias de análise, foram as selecionadas. Todavia, no momento, nós nos restringiremos a focar, de maneira breve, o trâmite processual ao qual se deram as mudanças de comportamento nas crianças referentes à categoria respeito mútuo, nas etapas em que se esteou a pesquisa.

Tais atividades terão seu processo de análise mais bem detalhado, de modo a descrever e pormenorizar como ocorreram os avanços e percalços desta investigação, num contexto e sentido mais amplo, mais adiante, no tópico 4.4.

Nessa tendência, as atividades selecionadas foram: **etapa de intervenção 1**, atividades nº 1 e nº 2, ocorridas no dia 24/02 - parada três apoios no colchão e salto no trampolim, visando a superar a progressiva complexificação dos desafios; **etapa de intervenção 2**, atividade desenvolvida no dia 02/06 - o futebol; e **etapa de intervenção 3**, atividades espontâneas desenvolvidas no dia 24/10 - o futebol e desafios individuais compostos através do objeto corda.

Na categoria em questão, no que se refere à **etapa de intervenção 1**, na primeira e na segunda atividade, “J. C. O. S.”, “T. E. O. S.”, “H. R. O. S.”, “A. H. S. O.”, “M. W. S.” e “A. N. V.” apresentaram atitudes impróprias, provocaram, agrediram e tentaram usurpar os direitos alheios. “M. C. S.” e “D. S. H. M.”, respaldadas em motivos que, para elas justificavam suas atitudes, extrapolaram ao agredir os companheiros por não cumprirem com a parte que lhes era devida. Quanto a “A. R. S. S.” e “G. C. T.”, em razão de comportamentos que revelaram apatia e falta de familiaridade para com aquele ambiente, não manifestaram atitudes que vieram contra e nem mesmo a favor dos referenciais que caracterizam e definem essa categoria. Desse exposto, resulta que, nesta aula, nenhuma das crianças foi contemplada com o momento espontâneo, oito delas em razão de atitudes de agressões físicas voltadas ao outro.

Na **etapa de intervenção 2**, no momento das combinações, a atividade acolhida foi o futebol. Destacaram-se tentativas múltiplas de discriminação e de usurpação dos direitos do outro, direcionadas, principalmente, às meninas e aos menos hábeis. Tais comportamentos foram observados nas crianças “T. E. O. S.”, “J. C. O. S.”, “M. W. S.” e “A. H. S. O.”.

De igual modo, no momento do desenvolvimento da atividade coletiva, foram observadas atitudes de violência para com “T. E. O. S.” e “A. R. S. S.” As ocorrências citadas decorreram dos sucessivos fracassos das crianças vitimizadas, em suas tentativas de praticar chutes ao gol adversário e passes a companheiros de time. A gênese de tais agressões calçou-se no desrespeito às limitações e possibilidades do outro. As crianças que estiveram envolvidas nas situações citadas são: “M. W. S.”, “J. C. O. S.” e “H. R. O. S.”.

Por sua vez, “M. C. S.” e “D. S. H. M.”, inclusas em times opostos, em razão de assumirem a posição de líderes na defesa dos interesses de seus grupamentos, vieram a gerar situações em que violências múltiplas se manifestaram. Destaquemos, aqui, a postura

de ambas perante as situações de conflito ocorridas entre os dois times: houve uma ocorrência em que não ficou claro, inclusive para o professor, se a bola, ao ter saído pela lateral da quadra, teria sido tocada por último por um integrante do time de uma ou de outra. Tal situação as levou a tomarem frente no embate em prol dos interesses de seus respectivos times. A situação instalada gerou um clima que começou com um diálogo civilizado entre ambas e, aos poucos, evoluiu e rumou para agressões múltiplas, de forma a contagiar a quase totalidade das crianças, de ambos os times. De início verbais, as agressões transcenderam para o plano físico. O resultado de tais atitudes culminou na privação do momento espontâneo para dez das doze crianças. Nesta aula, as crianças que se beneficiaram do momento espontâneo foram “G. C. T.” e “A. N. V.” Vale dizer que a aplicação de tal sanção se respaldou na consciência dos motivos e conseqüente concordância da maioria.

Por fim, na **etapa de intervenção 3**, para que o leitor possa vir a visualizar as implicações das atitudes individuais no contexto coletivo, tentaremos, ao descrever as ocorrências, fazer o contraponto desta para com as demais etapas que a antecederam. Para tanto, tomaremos como eixo de nossa consideração a observação e constatação dos níveis de desenvolvimento das crianças em relação, neste caso, à categoria respeito mútuo.

De maneira a fazermos uso da linha de raciocínio apontada, teremos como referência as atividades desenvolvidas no dia 24/10, as quais, em razão de comportamentos positivos de grande parte do grupo, em aulas anteriores, nos levaram a decidir que esta seria destinada, em sua integralidade, ao momento espontâneo. Para tanto, disponibilizamos às crianças os seguintes materiais: bola de futebol, bambolês e corda.

O objetivo, nesta aula, se consubstanciou na observação e constatação do nível de independência das crianças no que tange à suas capacidades em elaborar e gerir as atividades, de forma a considerar os pressupostos que deveriam reger as inter-relações naquele contexto. Diante de tal objetivo, a intervenção do professor só se justificaria perante situações de conflito que viessem a gerar agressões no plano físico.

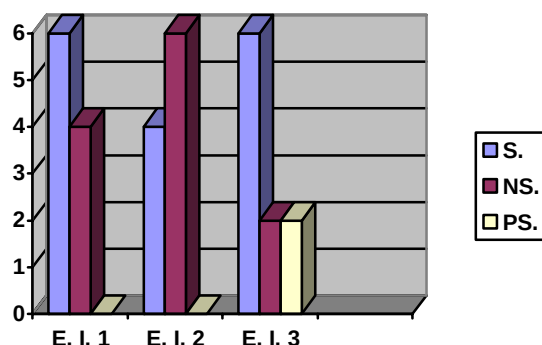
Várias ocorrências, nesta aula, contrastaram para com as outras, que se apresentaram como referência nas etapas anteriores. A primeira delas é revelada na organização social estabelecida pelas crianças; de maneira contrária às aulas desenvolvidas até então, as crianças se reuniram e, por meio da iniciativa de algumas delas, com destaque para “M. C. S.” e “D. S. H. M.”, a aula foi estruturada em dois momentos. No primeiro a atividade desenvolvida seria o futebol e, no segundo, desafios individuais seriam compostos, através do objeto corda. Como opção das crianças, os bambolês não seriam empregados nas atividades estruturadas por elas.

As crianças combinaram as ações e, nessa aula, souberam respeitar mais os direitos, limites e possibilidades do outro e os seus próprios. Quer dizer, num ambiente respaldado pela reciprocidade, o uso do diálogo foi ampliado. Das crianças citadas, as únicas que apresentaram atitudes que revelaram involução ou a sua conservação do conceito “N.S.”, ao findar o trabalho empírico, nesta categoria, foram as crianças “A. R. S. S.” e “M. W. S.”

Nessa aula, houve conflitos e problemas múltiplos; todavia, suas resoluções tiveram o diálogo como principal instrumento. Tais avanços foram verificados pelo grau de independência observado nas crianças. Quer dizer, o professor permaneceu, nessa aula, na maior parte do tempo como expectador, do qual insignificantes intervenções foram exigidas.

Ao encerrarmos esta breve descrição, concluímos que os avanços observados durante a evolução da pesquisa tiveram como cerne de sua veiculação o trâmite no qual se deram as sucessivas situações em que, através do jogo, ocorreram atitudes de desrespeito ao outro e aos seus direitos. Nesse entendimento, a formação de atitudes de respeito mútuo nas crianças se efetivou por meio das sucessivas e freqüentes situações de jogo em que as regras postadas como leis de convivência foram transgredidas. Em face de tais situações, de imediato o professor paralisou a atividade, convocou as crianças, restabeleceu as regras e combinados e, em seguida, liberou-as para que dessem continuidade às atividades. A reiteração desse processo, ao longo das etapas que estruturaram e deram forma a este trabalho, é que possibilitou a cristalização de valores, nas crianças sujeitos desta pesquisa.

Na seqüência, após esta breve explanação do processo, apresentaremos ao leitor, através de alguns instrumentos quantitativos, os reflexos dos avanços pessoais de desenvolvimento, no âmbito coletivo. Tais avanços, referentes à categoria respeito mútuo, se encontram explicitados através do gráfico 1, que se apresenta a seguir.

Gráfico 1: Respeito mútuo

Resultado do processo de análise dos quadros individuais de desenvolvimento da categoria respeito mútuo. **Fonte:** Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Para que possamos situar o leitor, informamos que as iniciais S. – em azul, N.S. - em vermelho e P.S. – em amarelo, que se postam ao lado deste e dos demais gráficos, correspondem respectivamente às seguintes legendas, referentes ao nível de desenvolvimento das crianças: **satisfatório, não satisfatório e plenamente satisfatório**. Por sua vez, os indicadores E.I.1, E.I.2 e E.I.3, situados na parte inferior do gráfico, referem-se às etapas de intervenção em que o jogo se apresentou como principal instrumento, nesta pesquisa. Dizem respeito às seguintes legendas: **etapa de intervenção 1, etapa de intervenção 2 e etapa de intervenção 3**.

Com base em tal instrumento, constata-se que, na etapa de intervenção 1, o desenvolvimento de quatro crianças se encontrava N.S. (não satisfatório), seis crianças S. (satisfatório) e nenhuma criança P.S. (plenamente satisfatório). Na etapa de intervenção 2, houve uma inversão quantitativa entre os níveis N.S. e S. Em relação à etapa de intervenção 1, o nível de desenvolvimento S. em que se encontravam seis crianças, na etapa 2, passaram a quatro. Por sua vez, o nível de desenvolvimento N.S., que na etapa de intervenção 1 se limitava a quatro crianças, na etapa de intervenção 2 foi atingido por seis. No entanto, o nível de desenvolvimento P. S. permaneceu como na primeira etapa, ou seja, sem constar nenhuma criança. Na etapa de intervenção 3, houve uma migração quantitativa das crianças que se encontravam como N.S., na etapa de intervenção 2, para os níveis S. e P.S. Desse modo, ao findar o trabalho empírico, a investigação apresentou duas crianças N.S., seis S. e duas P.S.

Quadro 13 – Resultados em percentuais da categoria respeito mútuo

Avaliações	Turma da segunda série		
	N. S.	S.	P. S.
Etapa de intervenção 1	40%	60%	0%
Etapa de intervenção 2	60%	40%	0%
Etapa de intervenção 3	20%	60%	20%

Resultado da análise do caderno de registros do trabalho empírico. **Fonte:** Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

O quadro acima representa, em percentuais, os avanços de desenvolvimento obtidos pelas crianças ao longo deste trabalho, referentes à categoria respeito mútuo.

Ao interpretar tal instrumento, observamos que, na etapa de intervenção 1, 40% das crianças encontravam seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S., 60% como S. e 0% como P.S. Na etapa de intervenção 2, houve um acréscimo percentual das crianças que se encontravam como N.S., quer dizer, de 40% na primeira etapa, seu índice evoluiu para 60%. Por sua vez, o índice de crianças P.S., da etapa de intervenção 1, se conservou, isto é, permaneceu em 0%. Na etapa de intervenção 3, houve uma migração do percentual de crianças que se encontravam como N.S. para os níveis S. e P.S. Nesse trâmite, o desenvolvimento concernente às crianças, nesta categoria, mostrou-se, ao final da pesquisa, da seguinte forma: 20% N.S., 60% S. e 20% P.S.

4.3.2 Cooperação

Quadro 14 A – Cooperação

Aluno: “J. C. O. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Nesta categoria, o aluno demonstrou uma socialização primária deficitária, isto é, na maioria das aulas, não teve tranquilidade para aquietar-se e discutir as melhores propostas. Por não considerar o ponto de vista alheio, tumultuou o ambiente e não colaborou para o estabelecimento de consensos. Em outras palavras, em grande parte das situações, exigiu que a sua vontade fosse contemplada, independentemente da opinião e vontade da maioria. Observou-se, também, que as regras estruturadas no coletivo foram respeitadas ou transgredidas segundo a sua conveniência pessoal. Exemplo: após a aula de agilidade, desenvolvida no dia 24/02, nas quatro aulas seguintes o aluno dificultou o estabelecimento de combinações coletivas relativas a novas propostas, dizendo: “Só brinco se a atividade for com o trampolim, colchão e gavetas (plínton); do contrário, vou atrapalhar.” Portanto, pelo fato de essa criança não ter adotado atitudes colaborativas, na maioria de suas ações, seu desenvolvimento nesta categoria foi enquadrado como N.S.			Pudemos verificar uma considerável evolução nas atitudes colaborativas dessa criança. Em muitas situações, o diálogo com ela tornou-se possível, isto é, ela passou a ter uma tolerância maior para ouvir e esperar sua vez de se pronunciar. Apresentou sugestões, porém, não foi tão egocêntrica em relação à necessidade de acolhida de suas propostas, por parte do grupo, quer dizer, aceitou melhor as escolhas coletivas regidas por princípios democráticos. Observou-se, também, que as regras instituídas pelo coletivo foram menos desrespeitadas, durante o desenvolver das atividades. Assim, por ter apresentado um leve predomínio de atitudes colaborativas, essa criança teve seu nível de desenvolvimento, neste período, enquadrado como S.			Neste quesito, a criança se manteve no nível das atitudes observadas no período anterior, ou seja, S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 15 B – Cooperação

Aluno: “H. R. O. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 19. Faltas: 04.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Adotou postura colaborativa, entretanto, em razão da excessiva concorrência com seus primos, foi pivô de grande parte das situações conflituosas ocorridas durante o interstício em questão. Dito de outro modo, várias regras e princípios de convivência foram transgredidos, em razão desses problemas de relacionamento. Em função dos sucessivos conflitos com seus parentes, seu nível de desenvolvimento nesta categoria foi enquadrado como S.			Neste interstício, as características apontadas na sondagem anterior não sofreram significativas alterações.			As características da avaliação anterior se mantiveram, porém, houve certa regressão no nível das atitudes dessa criança, com destaque para a transgressão de algumas regras de relacionamento. Exemplo: foi estipulado que, no momento das combinações, as crianças, num primeiro momento, deveriam ouvir as propostas advindas do professor, regra que, em muitas das situações de ensino-aprendizagem ocorridas naquele contexto, não foi devidamente respeitada por essa criança. Esse tipo de ocorrência favoreceu o enquadramento do nível de desenvolvimento dessa criança no mesmo nível das etapas anteriores.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 16 C – Cooperação

Aluno: “T. E. O. S.”								
Etapas de intervenção 1.			Etapas de intervenção 2.			Etapas de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 11. Faltas: 02.			Presenças: 15. Faltas: 01.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Criança que não adotou uma postura colaborativa. Em grande parte das situações, apresentou atitudes que demonstraram total descompromisso para com os combinados coletivos. Em outras palavras, não respeitou a ordem e a organização estruturada pelo grupo, nas ações coletivas e individuais. Exemplo: nas atividades dos dias 10/03, 17/03, 18/03 e 25/03, não colaborou, durante toda a prática, adotando atitudes descontextualizadas dos objetivos e regras estabelecidos pelo coletivo. Quando questionada, na maioria das situações, respondeu: “Não estou nem aí, vou atrapalhar.” Em razão dos múltiplos comportamentos inadequados apresentados, essa criança teve seu nível de desenvolvimento conceituado como N.S., neste período.			Idem à avaliação anterior.			Em relação a um comportamento que viabilize a prática educativa, percebe-se que essa criança diminuiu as atitudes que dificultaram a fluência das atividades. Quer dizer, observa-se que passou a apresentar um maior nível de respeito aos combinados coletivos, nesta etapa da investigação. Dessa forma, seu nível de desenvolvimento nesta categoria ascendeu para o nível S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 17 D – Cooperação

Aluna: “M. C. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 13 Faltas: 03.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Apesar de, em muitas situações, ter feito uso de recursos inadequados para se efetivar uma adequada organização social, em prol do aspecto qualitativo das relações humanas daquele contexto, essa criança mostrou um nível de desenvolvimento evoluído, nesta categoria. Quer dizer, o ponto crucial que a enquadrrou como PS, nesta categoria, foi o seu notável empenho e comprometimento para que os princípios, os combinados, as regras e o jogo como prática social principal daquele contexto se efetivasse.			Idem à avaliação anterior.			Idem às avaliações anteriores.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 18 E – Cooperação

Aluna: “D. S. H. M.”								
Etapa de intervenção 1. Período: 24/02 a 01/04. Aulas efetivadas: 13. Presenças: 11. Faltas: 02.			Etapa de intervenção 2. Período: 08/04 a 26/06. Aulas efetivadas: 16. Presenças: 12. Faltas: 04.			Etapa de intervenção 3. Período: 27/08 a 14/11. Aulas efetivadas: 23. Presenças: 19. Faltas: 04.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Nesta categoria, adotou comportamentos que mesclaram atitudes em prol do pleno desenvolvimento do jogo, como uma prática social respaldada em princípios e regras pré-estabelecidos, e também foi responsável por parte das situações de conflito, as quais dificultaram a fluência do desenvolvimento das propostas coletivas. Exemplo: por conta de sua extrema concorrência com “M. C. S.” pela liderança, em muitos momentos dificultou e, em outros, inviabilizou a concretização das propostas coletivas. Pelo fato de atitudes inadequadas terem predominado no interstício em questão, seu nível de desenvolvimento, nesta categoria, foi enquadrado como N.S.			Nesta etapa da investigação, pudemos observar, por parte dessa criança, uma notável diminuição no índice de atitudes que dificultaram o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Constatou-se, em seu relacionamento com os companheiros, um maior uso do diálogo e respeito às opções acolhidas pelo coletivo. Destacamos, também, as atitudes de parceria entre essa criança e sua franca concorrente, “M. C. S.” Exemplo: nas aulas dos dias 09/04, 10/06 e 26/06, essa aluna e “M. C. O.”, de maneira equilibrada, no que diz respeito às competências que as atividades exigiram, através do diálogo e do respeito às decisões coletivas, lideraram e organizaram os grupamentos. Em contrapartida, muitas das situações que dificultaram o desenvolvimento das aulas foram geradas por atitudes impróprias dessa criança. Tais atitudes, impróprias, foram as responsáveis por essa criança não ter seu desenvolvimento enquadrado como P.S., nesta etapa de intervenção.			Por conta da sensível diminuição da incidência de atitudes que dificultam o desenvolvimento dos interesses coletivos, na respectiva categoria, observamos que essa criança evoluiu em seu desenvolvimento, enquadrando-se como P.S., nesta categoria.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 19 F – Cooperação

Aluno: “A. R. S. S.”								
Etapa de intervenção 1. Período: 24/02 a 01/04. Aulas efetivadas: 13. Presenças: 08. Faltas: 05.			Etapa de intervenção 2. Período: 08/04 a 26/06. Aulas efetivadas: 16. Presenças: 11. Faltas: 05.			Etapa de intervenção 3. Período: 27/08 a 14/11. Aulas efetivadas: 23. Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Em seu comportamento nesta etapa, pudemos observar a mescla de dois tipos de atitudes: participar no sentido prático do termo, sem apresentar para o contexto coletivo a sua vontade ou pontos de vista, e se excluir totalmente da atividade. Nos momentos em que participou, em razão de atitudes agressivas, individualistas e descontextualizadas dos propósitos coletivos, tornou-se o foco de muitos conflitos, que dificultaram o desenvolvimento das atividades. Ex: nas atividades nº 4, 6 e 11, essa criança adotou uma postura individualista, pela qual os objetivos coletivos não estiveram inseridos em sua intencionalidade. Em outras palavras, não colaborou, em seu agir, para o estabelecimento de uma prática social que pudesse atender aos anseios e necessidades coletivos. Por essas razões, teve seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S.			Neste período, essa criança apresentou um grau maior de desinibição. Contudo, na mesma proporção do aumento de sua iniciativa, demonstrou também atitudes que dificultaram as combinações, a estruturação e o desenvolvimento do jogo como prática social. Desse modo, não houve, em suas atitudes, uma participação ativa, que pudesse vir a colaborar para a efetivação dos objetivos e anseios acolhidos pelo contexto coletivo. Tais fatos levaram à conservação do nível de desenvolvimento em que foi enquadrada na etapa anterior, ou seja, permaneceu N.S.			Idem às avaliações anteriores.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 20 G – Cooperação

Aluno: “M. W. S.”								
Etapa de intervenção 1. Período: 24/02 a 01/04. Aulas efetivadas: 13. Presenças: 07. Faltas: 06.			Etapa de intervenção 2. Período: 08/04 a 26/06. Aulas efetivadas: 16. Presenças: 11. Faltas: 05.			Etapa de intervenção 3. Período: 27/08 a 14/11. Aulas efetivadas: 23. Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Neste período, a criança não apresentou uma postura colaborativa, no momento das combinações. Na maioria das aulas, levantou-se e, ao exigir que as suas propostas fossem acolhidas pelo coletivo, incomodou o grupo e dificultou o desenvolvimento do jogo. Esse tipo de conduta trouxe sérios reflexos para o grupo. Nas aulas dos dias 24/02, 25/02, 26/07 e 10/03, o momento espontâneo foi prejudicado. Entendido como uma combinação coletiva, que deveria fazer parte da estrutura das aulas, em razão do mau uso do tempo, causado por esse tipo de atitude, não pôde ser realizado, fato que culminou no inconformismo e cobrança da maioria a tal criança. Em razão de seu excessivo individualismo, ela teve seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S. nesta etapa da investigação.			No que diz respeito ao momento das combinações, percebemos, neste período, um avanço significativo no comportamento dessa criança. Pudemos observar uma redução no índice de atitudes que refletiram um mau uso do tempo, que poderia levar à perda do momento espontâneo. Entretanto, constatamos também que, durante o desenvolvimento de várias atividades, essa criança tentou alterar as regras (pré-combinadas) segundo as suas próprias conveniências, de modo que tumultuou o ambiente e, em algumas situações, inviabilizou a continuidade da atividade. Foram exemplos as atividades dos dias 24/04, 06/05, 15/05 e 10/06, nas quais a criança, ao encontrar-se em desvantagem, tentou alterar as regras e até se mudar de time. Enfim, em razão de atitudes que se contrapuseram à efetivação do jogo como prática social, seu nível de desenvolvimento, nesta categoria, permaneceu N.S.			Neste período, pudemos perceber uma sensível diminuição no percentual de atitudes não colaborativas, advindas dessa criança. Todavia, mesmo que numa frequência menor, muitas das atitudes apontadas nos períodos anteriores continuaram a ocorrer. Em razão do avanço comportamental observado nesta etapa da pesquisa, o desenvolvimento dessa criança na respectiva categoria evoluiu para S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 21 H – Cooperação

Aluno: “G. C. T.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 12. Faltas: 04.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Em razão de uma acentuada incapacidade de concentração, que dificultou a sua possibilidade de compreender e considerar as situações nas quais houve embates de pontos de vista, essa a criança adotou comportamentos antagônicos aos almejados, nesta categoria. Todavia, por conta dos muitos conflitos gerados por ela, muitas atividades tiveram o seu desenvolvimento dificultado, ou, em algumas situações, inviabilizado. Torna-se de extrema importância salientar que essa criança foi uma das que mais contribuíram para o atraso do momento das combinações e da dinamização das atividades coletivas. Enfim, as atitudes apontadas acima prejudicaram todo o grupo, pois o momento mais esperado, ou seja, o momento espontâneo, teve o seu tempo reduzido em grande parte das aulas. Pelos motivos apresentados, essa criança teve seu nível de desenvolvimento, nesta etapa da investigação, enquadrado como N.S.			Neste interstício, essa criança mostrou uma considerável evolução nesta categoria, talvez em razão da adoção, pelo grupo, de uma dinâmica social no desenvolvimento do jogo, ao longo das aulas. Essa criança paulatinamente descentrou o seu ponto de vista e passou a levar em conta grande parte das situações de forma mais ampla, dentro de um contexto que envolveu o grupo e as peculiaridades de cada situação. Portanto, teve seu nível de desenvolvimento ampliado para S.			Nesta categoria, a respectiva criança reiterou e evoluiu, em qualidade, nos comportamentos apontados na avaliação do interstício anterior. Portanto, fez por merecer ser enquadrada, nesta etapa da investigação, como P.S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 22 I – Cooperação

Aluno: “A. N. V.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 11. Faltas: 02.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 22. Faltas: 01.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Neste quesito, essa criança manifestou atitudes impróprias, na grande maioria das aulas. Apresentou atitudes que demonstraram total descompromisso para com os combinados coletivos. Em outras palavras, nas ações coletivas e individuais, não respeitou a ordem e organização estruturadas pelo grupo. Na verdade, na maioria das atividades desenvolvidas ao longo do período, não adotou uma postura colaborativa. Durante toda a prática, teve atitudes descontextualizadas dos objetivos e regras instituídos dentro daquele contexto. Portanto, teve seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S.			Considerando o nível de desenvolvimento em que se encontrava essa criança, na avaliação anterior, concluímos que, nesta categoria, não houve avanços significativos, isto é, a criança preservou o mesmo nível de desenvolvimento em que se encontrava na etapa anterior.			Em grande parte das atividades desenvolvidas neste período, pudemos observar atitudes, por parte dessa criança, que comprovaram um substancial avanço galgado nesta categoria: não agrediu os companheiros, em situações de divergências e conflitos; em grande parte das situações, resolveu os conflitos, através do diálogo; respeitou as decisões tomadas por meio de regras e princípios instituídos democraticamente; e evoluiu na capacidade de saber ouvir e esperar com paciência seu momento de se pronunciar, entre outras. Desse modo, seu nível de desenvolvimento nesta categoria avançou para S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 23 J – Cooperação

Aluno: “A. H. S. O.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 07. Faltas: 06.			Presenças: 10. Faltas: 06.			Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Na grande maioria das aulas, essa criança apresentou atitudes impróprias. O seu comportamento demonstrou total descompromisso para com os combinados do grupo, ou seja, nas ações coletivas e individuais, não respeitou a ordem e a organização estruturadas pelas necessidades daquele contexto social. Resumindo, na maioria das atividades desenvolvidas, ao longo daquele período, não incorporou uma postura colaborativa. Adotou atitudes descontextualizadas dos objetivos e regras regidos por princípios democráticos. O principal elemento atitudinal dificultador do processo ensino-aprendizagem, provindo dessa criança, foi o desarranjo, ocasionado por atitudes de agressão e desrespeito aos companheiros por motivos fúteis, durante o desenvolvimento do jogo como prática social, em muitas das aulas desenvolvidas. Portanto, essa criança teve seu nível de desenvolvimento conceituado como N.S., nesta etapa da pesquisa.			Neste período, no que tange ao momento das combinações, percebemos um significativo avanço no comportamento dessa criança. Pudemos observar uma redução no índice de atitudes que, em razão de desnecessárias agressões, refletiram em um mau uso do tempo que, em algumas situações, levou à perda do momento espontâneo. Observamos, também, que, durante o desenvolvimento de várias das atividades, essa criança tentou alterar as regras (pré-combinadas) segundo as suas próprias conveniências; desse modo, tumultuou o ambiente e, em algumas ocasiões, inviabilizou a continuidade do jogo. Em razão da conservação do predomínio de muitas atitudes inadequadas, essa criança manteve seu nível de desenvolvimento, nesta etapa da investigação, como N.S.			Neste período, pudemos verificar que os avanços comportamentais, destacados na avaliação do interstício anterior, permearam grande parte das atitudes dessa criança, neste período. Desse modo, seu desenvolvimento galgou o nível S., nesta etapa da pesquisa.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Os quadros acima, representantes da categoria cooperação, foram compostos de forma a se adotar como cerne de sua elaboração o comportamento da criança, no que se refere aos indicadores e propriedades apontados na caracterização que define a categoria em questão.

Chamamos a atenção do leitor para o fato de que essa categoria não limita sua caracterização, apenas, à capacidade da criança em operar com o outro. Neste trabalho, o foco de análise considera, igualmente, atitudes que se respaldam na colaboração incondicional da criança, no que concerne à contemplação dos objetivos e metas propostos no âmbito coletivo. Nesse entender, a criança que se encontra em um nível de desenvolvimento plenamente satisfatório ouve e leva em conta pontos de vista, experiências, e tira proveito de críticas, apontamentos e sugestões do outro, para superar desafios comuns em parceria.

Nessa ótica, o comportamento da criança foi mensurado, na etapa de intervenção 1, segundo o nível de valores já apropriados por ela em outros momentos de sua convivência, como a própria escola regular, a família, colegas e/ou educadores, provenientes daquela U.E. e de outros ambientes.

Na perspectiva apontada, essa categoria comunga algumas características com a categoria respeito mútuo. Por exemplo, ao agir de modo a não fazer valer os combinados coletivos, a criança estaria, nesse tipo de atitude, adotando um comportamento que transgride elementos norteadores de ambas as categorias. O respeito mútuo, ao desconsiderar os combinados coletivos efetivados, e a cooperação, em razão de atitude não colaborativa, no sentido de se otimizar a qualidade das inter-relações e o desenvolvimento da atividade proposta. Todavia, tal categoria se define especificamente pela capacidade da criança em adotar atitudes que venham ao encontro do pleno desenvolvimento da atividade proposta.

Nesse entendimento, o comportamento infantil foi mensurado segundo o nível de desenvolvimento relativo à capacidade da criança em colaborar, regulada por valores que permearam aquele ambiente, através das regras estabelecidas.

Partindo desse pressuposto, no que tange às atitudes relativas a essa categoria, pudemos observar que houve significativos avanços naquela coletividade. Destacou-se uma sensível maximização de atitudes que vieram ao encontro dos pressupostos indicados pela categoria em questão, ou seja, durante o desenvolvimento da pesquisa, as crianças evoluíram em atitudes colaborativas voltadas à otimização do desenvolvimento de grande parte das atividades propostas, naquela coletividade.

Partindo dos elementos expostos, assim como com as demais categorias, usaremos três aulas como referência. Cada qual representará uma das etapas nas quais o jogo figurou como o principal instrumento, nas mudanças de comportamento das crianças. Tal medida se respalda na necessidade de virmos a descrever como se deu tal processo, quer dizer, a formação de atitudes nas crianças, no âmbito das inter-relações.

Tais atividades, comuns às quatro categorias, terão seu processo de análise mais bem detalhado, de modo a descrever ao leitor como se deram, numa mesma esfera de relações, os avanços e percalços desta investigação num contexto mais amplo, isto é, daquela coletividade, mais adiante, no tópico 4.4. No momento, nós nos limitaremos, de maneira breve, a tecer considerações sobre o processo pelo qual se deu a incorporação de atitudes de cooperação pelas crianças.

Em tal perspectiva, as atividades selecionadas foram: **etapa de intervenção 1**, atividades nº 1 e nº 2, ocorridas no dia 24/02 - parada três apoios no colchão e salto no trampolim visando superar a progressiva complexificação dos desafios; **etapa de intervenção 2**, atividade desenvolvida no dia 02/06 - o futebol; e, **etapa de intervenção 3**, atividades espontâneas desenvolvidas no dia 24/10 - o futebol e desafios individuais compostos através do objeto corda.

Na **etapa de intervenção 1**, combinou-se que as tentativas deveriam ser realizadas respeitando-se a ordem de um posicionamento das crianças, em coluna, tanto na atividade nº 1 como na nº 2. A criança teria direito a três tentativas em cada momento em que atuasse, bem sucedidas ou não. Após a realização das tentativas, a criança deveria retornar ao final da coluna e aguardar até que todas as outras pudessem vir a usufruir do mesmo direito, para que, de novo, ao chegar sua vez, viesse a realizar mais três tentativas. “J. C. O. S.”, “T. E. O. S.”, “H. R. O. S.”, “A. H. S. O.”, “M. W. S.” e “A. N. V.” transgrediram as regras na primeira e na segunda atividade, tanto as de estruturação, citadas acima, como as que se configuravam nas leis de convivência daquela comunidade. Em outras palavras, não souberam ouvir e esperar com paciência os seus respectivos momentos para fazerem uso da palavra; não se posicionaram de forma adequada, no momento das combinações e do desenvolvimento das atividades coletivas; levantaram-se e provocaram de forma freqüente e intensa as demais crianças; resistiram em aceitar a vontade da maioria, em detrimento de suas próprias; entre outras.

“M. C. S.” e “D. S. H. M.”, respaldadas em motivos que, para elas justificavam suas atitudes, extrapolaram, ao apresentar comportamentos dúbios, isto é, algumas atitudes que poderiam vir a contribuir no sentido de agilizar e potencializar o pleno e

satisfatório desenvolvimento das atividades, e outras, que se contrapunham à natureza destas. São exemplos: ao tentarem, com as demais crianças, articular uma forma de estruturar e desenvolver as atividades propostas no âmbito daquele coletivo – comportamentos positivos. Todavia, quando contrariadas em suas vontades ou diante de atitudes não colaborativas das demais crianças para com as regras e princípios de convivência, ali instituídos, por não cumprirem com a parte que lhes era devida, elas se sentiram no direito de agredi-las – comportamentos negativos.

Quanto a “A. R. S. S.” e “G. C. T.”, em razão de comportamentos individualistas que revelaram apatia e falta de afinidade para com aquele ambiente, não manifestaram atitudes que vieram contra e nem mesmo a favor dos referenciais que caracterizam e definem a categoria cooperação.

Desse exposto, concluímos que a totalidade das crianças apresentou, nessa aula, comportamentos adversos aos objetivados. Assim, não fizeram jus ao direito de usufruir do momento espontâneo.

Na **etapa de intervenção 2**, a atividade escolhida foi o futebol. No momento das combinações, destacaram-se tentativas múltiplas de discriminação e de usurpação dos direitos do outro, voltadas, principalmente, às meninas e aos menos hábeis. Tais comportamentos foram observados nas crianças “T. E. O. S.”, “J. C. O. S.”, “M. W. S.”, “A. H. S. O.” e “A. N. V.”.

De igual modo, no momento do desenvolvimento da atividade coletiva, foram observadas atitudes impróprias, naquele coletivo. Diante de tentativas mal sucedidas de praticar chutes ao gol adversário e passes a companheiros de time, “T. E. O. S.” e “A. R. S. S.” foram severamente agredidos por “M. W. S.”, “J. C. O. S.”, “H. R. O. S.”. A gênese de tais agressões calçou-se no desrespeito aos limites e possibilidades do outro, posturas estas que, de forma significativa, minimizaram as possibilidades do pleno e positivo desenvolvimento da atividade.

Por sua vez, “M. C. S.” e “D. S. H. M.”, inclusas em times opostos, em razão de assumirem a posição de líderes na defesa dos interesses de seus grupamentos, vieram a gerar situações em que comportamentos impróprios de várias ordens foram gerados. Destaquemos, aqui, a postura de ambas perante as situações de conflito ocorridas entre os dois times: houve uma situação em que não ficou claro, inclusive para o professor, se a bola, ao ter saído pela lateral da quadra, teria sido tocada por último por um integrante do time de uma ou de outra. Tal situação as levou a tomarem frente no embate em prol dos interesses de seus respectivos times. A situação instalada gerou um clima que se iniciou com um diálogo

civilizado entre ambas e aos poucos evoluiu e rumou para agressões múltiplas, de forma a contagiar a quase totalidade das crianças, de ambos os times. A princípio verbais, as agressões transcenderam para o plano físico.

O não controle de ímpetos de discriminação, de usurpação dos direitos do outro e de atitudes de agressividade confirmaram a ausência de atitudes de solidariedade e de respeito, para com as limitações do outro, que, por sua vez, culminaram em atitudes não colaborativas, no sentido de que, para o êxito de toda e qualquer ação coletiva, há a necessidade de ações compartilhadas.

Perante o exposto, é patente o fato de as atitudes externadas pelas crianças terem, em muito, dificultado a dinamização daquela aula. O resultado dos fatos abordados acabou na privação do direito ao momento espontâneo para dez das doze crianças. Na aula em questão, as crianças que se beneficiaram do momento espontâneo foram as que pouco transgrediram as regras ali instauradas e convencionadas: “G. C. T.” e “A. N. V.” É oportuno frisar que a aplicação de tal sanção se respaldou na consciência dos motivos e conseqüente concordância da maioria.

Por fim, na **etapa de intervenção 3**, para que o leitor possa vir a visualizar as implicações das atitudes individuais, no contexto coletivo, tentaremos, ao descrever as ocorrências, fazer o contraponto desta para com as demais etapas que a antecederam. Para tanto, tomaremos como eixo de nossa consideração, a observação e constatação dos níveis de desenvolvimento das crianças em relação, neste caso, à categoria cooperação.

De modo a fazermos uso da linha de raciocínio apontada, tomaremos como referência a atividade desenvolvida no dia 24/10. Em razão de comportamentos positivos de grande parte do grupo, em aulas anteriores, decidimos que esta seria destinada, em sua integralidade, ao momento espontâneo. Para tanto, disponibilizamos às crianças os seguintes materiais: bola de futebol, bambolês e corda.

O objetivo nessa aula se consubstanciou na observação e constatação do nível de independência das crianças, no que tangeu à suas capacidades em elaborar e gerir as atividades, de maneira a considerar os pressupostos que deveriam reger as inter-relações, naquele contexto. Diante de tal objetivo, a intervenção do professor só se justificaria perante situações de conflito que viessem a gerar agressões no plano físico.

Várias ocorrências, nessa aula, contrastaram para com as outras, que se apresentaram como referência nas etapas anteriores. A primeira delas é revelada na organização social estabelecida pelas crianças, que, de modo contrário às aulas desenvolvidas até então, se reuniram e, por meio da iniciativa de algumas delas, com destaque para “M. C.

S.” e “D. S. H. M.”, fizeram com que a aula fosse estruturada em dois momentos. No primeiro, a atividade desenvolvida seria o futebol e, no segundo, desafios individuais seriam compostos, através do objeto corda. Como opção das crianças, os bambolês não seriam usados nas atividades estruturadas por elas.

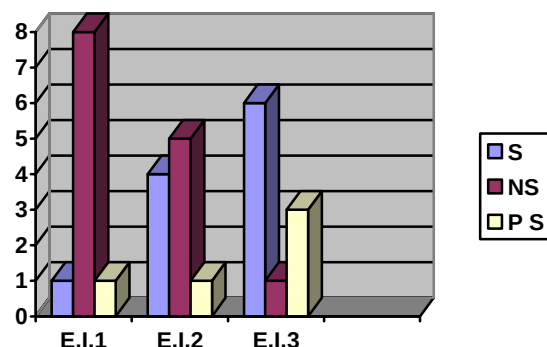
As crianças combinaram as ações e souberam respeitar mais os direitos, limites e possibilidades do outro e os seus próprios. Quer dizer, num ambiente respaldado pela reciprocidade e troca de pontos de vista, o uso do diálogo foi ampliado. Das crianças citadas, a única a apresentar atitudes que revelaram involução ou a sua conservação no conceito “N.S.”, ao findar a empíria, nesta categoria, foi “A. R. S. S.”.

De fato, houve conflitos e problemas múltiplos, mas suas resoluções tiveram o diálogo como principal instrumento. Tais avanços foram confirmados pelo grau de independência observado nas crianças. Ou seja, o professor permaneceu, nesta aula, na maior parte do tempo como expectador, do qual insignificantes intervenções foram exigidas.

Por conta dos elementos expostos, concluímos que, em relação às precedentes, nessa aula as crianças apresentaram avanços de destaque, em suas atitudes de cooperação, o que pôde ser comprovado pela observação das posturas de atenção, de solicitude, de companheirismo e de respeito ao outro, que tanto agilizaram como otimizaram o desenvolvimento das atividades em questão.

Ao encerrarmos esta breve descrição, entendemos que os avanços verificados durante a evolução da pesquisa tiveram, como cerne de sua veiculação, o trâmite no qual se deram as sucessivas situações em que, através do jogo, ocorreu o desrespeito às regras ali instituídas e convencionadas. Nesse entendimento, a formação de atitudes nas crianças aconteceu por meio das sucessivas e freqüentes situações de jogo em que os combinados, as regras, os princípios e as normas de convivência foram transgredidos. Em face de tais situações, de imediato o professor paralisou a atividade, convocou as crianças, restabeleceu as regras e combinados e, em seguida, as liberou para que dessem continuidade à atividade. A reiteração desse processo, ao longo das etapas que estruturaram este trabalho, é que permitiu a cristalização de valores nas crianças, sujeitos nesta pesquisa.

Após esta breve explanação, na seqüência, através de alguns instrumentos quantitativos, apresentaremos ao leitor os reflexos dos avanços pessoais de desenvolvimento, no âmbito coletivo. Tais avanços, relativos à categoria cooperação, se encontram explicitados por meio do Gráfico 2, que representa os reflexos do jogo como instrumento de intervenção, a seguir.

Gráfico 2: Cooperação

Resultado do processo de análise dos quadros individuais de desenvolvimento da categoria cooperação. **Fonte:** Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Para que possamos situar o leitor, informamos que as iniciais S. – em azul –, NS. – em vermelho – e P.S. – em amarelo –, que se postam ao lado do gráfico em questão, correspondem respectivamente às seguintes legendas, referentes ao nível de desenvolvimento das crianças, nesta categoria: **satisfatório, não satisfatório e plenamente satisfatório**. Por sua vez, os indicadores E.I.1, E.I.2 e E.I.3, situados na parte inferior do gráfico, referem-se às etapas de intervenção em que o jogo se apresentou como principal instrumento, nesta pesquisa. Dizem respeito às seguintes legendas: **etapa de intervenção 1, etapa de intervenção 2 e etapa de intervenção 3**.

Com base em tal instrumento, verifica-se que, na etapa de intervenção 1, o desenvolvimento de oito crianças se encontrava em N.S. (não satisfatório), uma criança em S. (satisfatório) e uma criança em P.S. (plenamente satisfatório). Na etapa de intervenção 2, houve uma significativa redução na quantidade de crianças no nível N.S., ou seja, nessa etapa da investigação, ocorreu uma migração para o nível de desenvolvimento S. Na avaliação da etapa de intervenção 2, encontraram-se cinco crianças N.S., quatro crianças S. e uma criança P.S. Na etapa de intervenção 3, isto é, ao findar o trabalho empírico, a investigação apresentou seis crianças S., três crianças P.S. e apenas uma N.S.

Como expressa o gráfico acima, as atitudes colaborativas naquele coletivo foram potencializadas, durante o interstício da pesquisa. Constatou-se que restou apenas uma criança do grupo a conservar comportamentos que se enquadram como N.S. Desse modo, a qualidade das inter-relações socializadas naquela realidade culminou na predominância de atitudes que instauraram um ambiente praticamente nulo de atitudes de agressividade e de desrespeito às regras, isto é, as crianças evoluíram e de certa forma ajustaram suas ações para que as mesmas pudessem vir ao encontro da contemplação de grande parte dos objetivos propostos através do jogo, naquela ocasião.

Quadro 24 – Resultados em percentuais da categoria cooperação

Avaliações	Turma da segunda série		
	N. S.	S.	P. S.
Etapa de intervenção 1	80%	10 %	10%
Etapa de intervenção 2	50%	40%	10%
Etapa de intervenção 3	10 %	60%	30%

Resultado da análise do caderno de registros do trabalho empírico. **Fonte:** Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP - Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

O quadro acima representa, em percentuais, os avanços de desenvolvimento obtidos pelas crianças ao longo deste trabalho, referentes à categoria cooperação.

Ao interpretar tal instrumento, observamos que, na etapa de intervenção 1, 80% das crianças tinham seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S., 10% como S. e 10% como P.S. Na etapa de intervenção 2, houve um decréscimo percentual das crianças em N.S., quer dizer, de 80%, na primeira etapa, verificou-se 50% nessa etapa do trabalho, enquanto o índice de crianças em P.S., da etapa de intervenção 1, se conservou, isto é, permaneceu em 10%. Na etapa de intervenção 3, houve uma migração do percentual de crianças que se encontravam como N.S. para os níveis S. e P.S. Nessa tendência, o desenvolvimento concernente a cada um dos níveis de desenvolvimento se apresentou, ao final da pesquisa, da seguinte forma: 10% N.S., 60% S. e 30% P.S.

4.3.3 Solidariedade

Quadro 25 A – Solidariedade

Aluno: “J. C. O. S.”								
Etapa de intervenção 1. Período: 24/02 a 01/04. Aulas efetivadas: 13. Presenças: 12. Faltas: 01.			Etapa de intervenção 2. Período: 08/04 a 26/06. Aulas efetivadas: 16. Presenças: 13. Faltas: 03.			Etapa de intervenção 3. Período: 27/08 a 14/11. Aulas efetivadas: 23. Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
O aluno demonstrou ser uma criança extremamente carente; sempre que advertida de forma gentil, prostrou-se pronta a ouvir e, em algumas situações, atender às críticas providas do professor. Todavia, quando as cobranças foram provenientes de seus coetâneos, adotou postura arredia e, na maioria das situações, não teve uma postura de aceitação. Nesse período, em grande parte das atitudes dessa criança, bem como das demais desse grupo, o valor “solidariedade” não foi observado. As dificuldades e fracassos alheios foram, em sua maior parte, motivo de zombaria. Em outras palavras, nesse interstício, foram raras as atitudes de ajuda mútua nascidas dessa criança. Tais motivos justificaram o enquadramento dessa criança, nesta etapa da investigação, como N.S.			Em relação ao período anterior, pudemos observar que não houve um avanço significativo neste quesito. Em seu comportamento, a criança continuou a socializar a desconsideração e desrespeito ao outro. Dito de outro modo, não observamos atitudes de ajuda mútua, de companheirismo ou de solicitude, mas, ao contrário, atitudes individualistas, como de rudeza, de discriminação, de exacerbação da competição, entre outras. Assim, seu desenvolvimento nesta categoria permaneceu como N.S. na etapa da pesquisa em causa.			Em relação ao período anterior, observamos que houve um ligeiro avanço neste quesito; em outras palavras, houve uma sensível diminuição na incidência de atitudes que reiteraram o individualismo e o desrespeito ao outro. Pudemos notar, igualmente, a ocorrência de algumas atitudes de ajuda mútua providas dessa criança. Exemplo: quando seus companheiros foram mal sucedidos, houve, em muitas das situações, uma postura de respeito às limitações do outro e, em algumas situações, foi observada uma disposição em auxiliar os companheiros em suas dificuldades, inclusive em relação a seu irmão e primo. Em razão dos avanços constatados neste período, essa criança teve seu desenvolvimento, nesta categoria, enquadrado como S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 26 B – Solidariedade

Aluno: “H. R. O. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 19 Faltas: 04.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Criança que adotou postura amigável. Quando tratada com respeito e atenção, retribuiu o tratamento. Foi possível observar-se, também, que, apesar de haver problemas de relacionamento para com os seus primos, em muitas das situações difíceis em que se relacionou com os mesmos, o aluno demonstrou-se compromissado e se colocou, na maioria das vezes, disposto a compartilhar os problemas, de modo a auxiliá-los em suas dificuldades. Partindo desse pressuposto, essa criança foi conceituada, nesta categoria, como P.S.			Idem à avaliação anterior.			Manteve o mesmo nível das atitudes observadas no período anterior.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 27 C – Solidariedade

Aluno: “T. E. O. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 11. Faltas: 02.			Presenças: 15. Faltas: 01.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Na maioria das situações, não foram observadas atitudes de ajuda mútua oriundas dessa criança. Em geral, fez uso de ironia em suas atitudes, desdenhando e humilhando os adversários, na maior parte dos casos em que se saiu vencedora. Em quase todas as situações em que experimentou a sensação do fracasso, ao ser tratada do mesmo modo pelos adversários, adotou atitudes agressivas de revolta e inconformismo. Portanto, essa criança caracterizou seu desenvolvimento, nesta etapa da investigação, como N.S.			Idem à avaliação anterior.			Houve uma diminuição no percentual de atitudes que revelaram uma intensa inconformidade perante as situações de fracasso, bem como a desconsideração e desrespeito ao outro. Todavia, ainda não observamos comportamentos, nessa criança, que pudessem convergir com uma freqüente predisposição ao estabelecimento de um ambiente propício à ajuda mútua. Assim, verifica-se a conservação do nível de desenvolvimento, nesta categoria, no findar do trabalho de campo.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 28 D – Solidariedade

Aluna: “M. C. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 13. Faltas: 03			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Neste critério, essa criança apresentou atitudes que revelaram certo exagero na valorização de seu personalismo, quer dizer, na maioria das situações, não agiu de maneira adequada para com os companheiros. Os seus coetâneos, quando mal sucedidos, em muitas das ocasiões foram submetidos a humilhações múltiplas, ou seja, foram agredidos nos planos físico e verbal. Exemplo: nas atividades dos dias 24/02, 26/02, 10/03, 11/03 e 25/03, observou-se que, nas situações em que os companheiros se depararam com dificuldades que os levaram ao fracasso e que, para a referida criança (“M. C. S.”), significavam problemas de resolução simples, tais crianças foram humilhadas e rechaçadas por ela. Explicando melhor, foram poucas as situações em que se observaram atitudes, advindas dessa criança, que pudessem vir a possibilitar o estabelecimento de um clima de ajuda mútua. Partindo desse pressuposto, essa criança teve seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S.			Idem à avaliação anterior.			Ainda se verificaram, neste período, atitudes de humilhação, rotulação e discriminação, por parte dessa criança, para com os seus coetâneos; entretanto, foram observadas também ações que constatarem, de sua parte, postura de ajuda aos companheiros em situações complicadas. Exemplo: na atividade do dia 29/08, “G. C. T.”, que fazia parte de seu time, não conseguia se posicionar adequadamente perante as necessidades espaço-temporais que se faziam presentes, de modo que “M. C. S.” solicitou a necessidade de uma pausa na atividade, dizendo: “Professor, nós podemos nos reunir um pouquinho para combinar melhor? O “G. C. T.” não está entendendo a brincadeira”. Portanto, pode-se considerar que, neste período, houve um avanço de desenvolvimento neste quesito, por parte dessa criança. Realidade que qualifica seu nível de desenvolvimento, neste período, para ser enquadrado como S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 29 E – Solidariedade

Aluna: “D. S. H. M.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 11. Faltas: 02.			Presenças: 12. Faltas: 04.			Presenças: 19. Faltas: 04.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Apesar de ter apresentado uma intensa propensão para comportamentos individualistas, voltados à contemplação de seu personalismo, foi possível observar várias atitudes que revelaram uma postura preocupada com a ajuda mútua, inclusive para com “M. C. S.” Nas atividades dos dias 24/02 e 26/02, esteve sempre disposta a auxiliar os companheiros em dificuldade, deu-lhes orientações e demonstrou, segundo o seu entendimento, a maneira mais fácil para se cumprir as tarefas. Deve-se destacar a participação dessa criança na atividade “monstros-gelo”: mesmo correndo um sério risco de ser congelada, mostrou-se disposta a se arriscar para salvar (descongelar) os companheiros paralisados (congelados), qualidades que a levaram a ser enquadrada como S., nesta etapa do trabalho.			Nesta etapa da pesquisa, manteve o mesmo nível das atitudes observadas no interstício anterior, ou seja, teve seu desenvolvimento, na respectiva categoria, enquadrado como S.			Pudemos observar que houve um sensível avanço no nível comportamental dessa criança, nas últimas aulas deste período. Além de termos verificado um aumento de atitudes que favoreceram o estabelecimento de um clima de ajuda mútua, constatamos igualmente uma significativa redução no índice de atitudes que reiteraram os interesses pessoais, em detrimento dos interesses coletivos. Tais avanços, nesta categoria, culminaram com o enquadramento do desenvolvimento dessa criança, nesta etapa da investigação, como P.S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 30 F – Solidariedade

Aluno: “A. R. S. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 08. Faltas: 05.			Presenças: 11. Faltas: 05.			Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Neste período, não nos foi possível identificar atitudes de ajuda mútua emanadas por essa criança. Seu agir foi permeado por atitudes de auto-isolamento ou, nos momentos em que participou, de caráter individualista, desprovidas de uma intencionalidade coletiva. Para ela, prevaleceram, nas operações coletivas, os objetivos de seu personalismo. Portanto, não detectamos atitudes de solicitude, de prestatividade, de companheirismo e de amparo ao amigo, diante de experiências de fracasso ou situações complicadas. Pelas atitudes socializadas nesta etapa da investigação, essa criança teve seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S.			Verificamos, neste período, o estreitamento afetivo dessa criança para com alguns de seus coetâneos: “G. C. T.”, “H. R. O. S.” e “T. E. O. S.” Em relação a tais crianças, percebemos um considerável índice de atitudes de companheirismo, de solicitude e de ajuda mútua. Exemplo: nas atividades dos dias 23/04 e 06/05, essa criança auxiliou “H. R. O. S.” na primeira atividade, dando opiniões sobre a maneira ideal de se lançar a bola e, na segunda, procurou ajudar os três companheiros, dando dicas, fazendo apontamentos e se contagiando pelo sucesso dos companheiros, quando bem sucedidos. Pelos avanços comportamentais constatados nesta categoria, essa criança teve seu desenvolvimento enquadrado como S.			Neste período, pudemos observar que houve um sensível avanço no comportamento dessa criança. Além de se alegrar com o sucesso dos companheiros, citados na avaliação anterior, constatamos que houve, também, atitudes de companheirismo, quando seus pares não obtiveram êxito. Por reiterar e ascender em relação aos avanços destacados na avaliação da etapa anterior, essa criança teve seu nível de desenvolvimento, nesta categoria, conceituado como P.S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 31 G – Solidariedade

Aluno: “M. W. S.”								
Etapas de intervenção 1.			Etapas de intervenção 2.			Etapas de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 07. Faltas: 06.			Presenças: 11. Faltas: 05.			Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Nesta categoria, pudemos perceber que essa criança não adotou atitudes de solicitude ou ajuda mútua. Quando os companheiros se encontraram em dificuldades ou quando mal sucedidos, ela zombou, fez chacotas e em nenhum momento observamos uma postura que pudesse revelar sentimentos de afeto, carinho ou amizade. Diante dos elementos expostos, essa criança teve seu nível de desenvolvimento, neste período, enquadrado como N.S.			Observamos que houve um ganho de sensibilização, por parte dessa criança. Nas competições nas quais o jogo aconteceu por meio de uma estratégia de cooperação intragrupo e competição intergrupo, apresentou atitudes de solidariedade para com os elementos pertencentes ao seu grupamento, procurando auxiliá-las em suas dificuldades e, em algumas situações, confortou-as após fracassos. Todavia, em relação às crianças dos times adversários, manteve as mesmas atitudes de desrespeito às regras instituídas pelo coletivo. Por considerarmos os avanços destacados neste período, essa criança evoluiu em desenvolvimento nesta categoria, ou seja, foi conceituada como S.			Demonstrou um sensível avanço no comportamento. Apesar de ainda ter havido atitudes da natureza das destacadas nas avaliações anteriores, ocorreu uma diminuição no percentual de suas ocorrências. Quer dizer, nas situações em que houve competição intergrupo, foram raras as ocasiões em que ocorreram atitudes de desrespeito às regras instituídas pelo coletivo, e aos adversários. Desse modo, os avanços destacados ao final do trabalho de campo situaram o desenvolvimento dessa criança como P.S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 32 H – Solidariedade

Aluno: “G. C. T.”								
Etapas de intervenção 1.			Etapas de intervenção 2.			Etapas de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 12. Faltas: 04.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Neste quesito, apesar de termos constatado certo individualismo na manipulação dos materiais esportivos (bolas, bambolês, cordas e pneus), observamos também que, dentro de suas limitações, essa criança se comprazeu nas situações em que pôde auxiliar os seus coetâneos. Destacamos, como principal referencial para o estabelecimento de um clima de ajuda mútua, a fidelidade e o carinho para com as suas amigas, principalmente para com “A. R. S. S.” e “H. R. O. S.” Tais comportamentos justificaram o enquadramento de seu desenvolvimento, na respectiva categoria, como S.			Pudemos observar que essa criança um demonstrou sensível avanço, nesta categoria. Através do processo de socialização que implicou o jogo, naquele contexto, ela ampliou a sua competência para considerar os reais motivos que deveriam conduzir o jogo como prática social. Assim, fez revelar o seu lado cooperativo, bem como o afeto, a consideração e o bem querer que regeram a natureza dos seus atos, acarretados nas inter-relações estabelecidas pelo jogo. Portanto, neste período, essa criança reiterou comportamentos que justificaram o enquadramento de seu desenvolvimento como P.S.			Constatamos que essa criança reiterou os avanços destacados na última avaliação. Quer dizer, as atitudes de carinho, atenção e afeto, que no início do processo foram destinados, praticamente, apenas para “A. R. S. S.” e para “H. R. O. S.”, neste interstício, contemplaram também “A. N. V.”, “D. S. H. M.”, “M. C. S.” e “J. C. O. S.” Essa criança passou a ser admirada por seus companheiros e, quando se fez necessário, foi defendida por eles. Exemplo: na atividade do dia 29/10, desenvolvemos um circuito competitivo entre dois grupamentos. O circuito estava submetido a uma competição acirrada. Essa criança foi escalada como a última de seu grupamento a percorrer as estações do circuito. Quer dizer, se chegasse à frente de seu adversário direto (“A. H. S. O.”), seu grupo seria campeão. “G. C. T.” atrapalhou-se em uma das estações e foi derrotado naquela disputa. Resultado: o seu grupo foi vencido pelo grupo opositor. “M. W. S.”, um dos integrantes de seu grupo, julgou-o como o único culpado pela derrota e dirigiu-se a ele, para agredi-lo. Prontamente, “J. C. O. S.”, “A. R. S. S.”, “M. C. S.”, “D. S. H. M.” e “H. R. O. S.” intervieram a seu favor, impedindo “M. W. S.” de agredi-lo.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 33 I – Solidariedade

Aluno: “A. N. V.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 11. Faltas: 02.			Presenças: 13 Faltas: 03.			Presenças: 22. Faltas: 01.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Apesar de ter apresentado um nível de socialização primária pouco desenvolvido, essa criança revelou que possui um intenso sentimento de bem querer por todos os membros do grupo, até mesmo pelo professor. Na maioria das situações, a criança manifestou um comportamento que mesclou atitudes de intolerância, agressividade e individualismo com uma incrível disposição para compartilhar os momentos de dificuldade vivenciados por seus coetâneos. De fato, nas ocorrências em que percebeu os companheiros em dificuldades, colocou-se pronta a ajudar e, quando os amigos não obtiveram êxito, confortou-os. Exemplo: nas atividades nº 1, 2, 5, 12 e 13, em que prevaleceram as competências pessoais, essa criança, por ser muito hábil, cumpriu todas as tarefas com maestria. Em seguida, prontificou-se a auxiliar vários de seus companheiros, fazendo apontamentos, dando sugestões e incentivando-os de maneira afetuosa. Portanto, seu desenvolvimento, nesta categoria, foi conceituado como P.S.			As características apontadas na avaliação do interstício anterior foram reiteradas e ampliadas por essa criança, no interior do jogo como prática social. Portanto, nessa categoria, conservou o mesmo nível de desenvolvimento verificado na etapa precedente, ou seja, P.S.			Destacamos, neste período, a ampliação das atitudes dessa criança, apontadas nas avaliações anteriores, na esfera pessoal e social. Em outras palavras, salientamos a sua prontidão para o estabelecimento de um clima de ajuda mútua, que evoluiu das ações focadas nas individualidades para as que priorizaram o contexto e necessidades do coletivo de que fez parte. Desse modo, nesta categoria, essa criança manteve seu nível de desenvolvimento, como P.S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 34 J – Solidariedade

Aluno: “A. H. S. O.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 07. Faltas: 06.			Presenças: 10. Faltas: 06.			Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Apesar de ter apresentado um nível de socialização primária inadequada, essa criança revelou possuir um intenso sentimento de bem querer por todos os membros do grupo, apesar de, em muitos momentos, tê-los agredido. Na maioria das situações, exibiu um comportamento que mesclou atitudes de intolerância, agressividade e individualismo com uma incrível disposição para partilhar dos momentos de dificuldade vivenciados por seus companheiros. Em algumas atividades em que o jogo foi praticado dentro de uma estratégia de cooperação intragrupo com competição intergrupo, destacamos algumas atitudes de solidariedade advindas dessa criança para com elementos de seu grupo. Em relação a tais crianças, procurou auxiliá-las em suas dificuldades e, em algumas situações pós-fracasso, confortou-as. Todavia, em relação às crianças dos times adversários, manteve as mesmas atitudes de desrespeito às regras instituídas pelo coletivo e às pessoas, ou seja, zombou delas quando vencedor e, quando não obteve êxito, agrediu-as nos planos físico e verbal. Pelo fato de ter adotado atitudes arredias em relação às crianças dos grupamentos adversários, teve seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S.			Destacamos, neste período, a reiteração e ampliação de comportamentos que evidenciam a presença de atitudes que estimularam um clima de ajuda mútua. Todavia, nos dias em que a estratégia utilizada foi a cooperação intragrupo com competição intergrupo, os atos provindos dessa criança, que contribuíram para o estabelecimento de um ambiente nos moldes objetivados, ocorreram apenas com os indivíduos pertencentes ao grupo de que fazia parte. Assim, para podermos estimular a interação e cooperação dessa criança em relação a todos os elementos pertencentes ao primeiro ciclo, nos dias em que esteve presente, direcionamos as combinações para a formatação de atividades que evitassem a competição intergrupos. Em outras palavras, o nosso objetivo para com essa criança foi o de estruturar um ambiente rico e propício à cooperação, à solicitude e à ajuda mútua, de todos e para com todos. Essa realidade culminou com a migração dessa criança para o nível de desenvolvimento S.			Apesar de essa criança ter obtido avanços, nesta categoria, pudemos constatar que, nas poucas oportunidades em que participou de atividades que enfatizaram a cooperação intragrupo com competição intergrupo, os comportamentos que permearam a sua participação no jogo foram marcados por atitudes que ainda mesclaram as ambíguas atitudes destacadas na avaliação do primeiro período. Em outras palavras, apesar de ter obtido avanços, ainda permaneceu no mesmo nível de desenvolvimento em que foi enquadrada na avaliação anterior, ou seja, S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Os quadros acima, representantes da categoria solidariedade, foram compostos de forma a se adotar como cerne de sua elaboração o comportamento da criança no que se refere aos indicadores e propriedades apontados na caracterização, que define a categoria em questão.

Chamamos a atenção do leitor para o fato de que essa categoria limitou sua caracterização à capacidade da criança em adotar atitudes de ajuda mútua, quer dizer, se ela auxiliou os que tiveram maiores dificuldades e se aceitou ajuda dos mais competentes, em um ambiente onde tenham prevalecido o respeito, o incentivo, a motivação e o carinho ao outro. Na concepção adotada, o foco central de análise considerou como cerne, nesta investigação, o comportamento da criança perante suas dificuldades e as de seus coetâneos, ocorrido durante os momentos em que aquele ambiente esteve permeado pelo jogo, como instrumento de intervenção. Quer dizer, se a criança se comprazeu e se propôs amparar e ajudar seus coetâneos em razão de seus fracassos e/ou dificuldades, bem como se esteve receptiva às tentativas de atenção, carinho e ajuda provenientes deles, diante das dificuldades vivenciadas por ela.

Nessa ótica, o comportamento da criança foi mensurado, na etapa de intervenção 1, segundo o nível de valores já apropriados por ela em outros momentos de sua convivência, como a própria escola regular, a família, colegas e/ou educadores, originários da U. E. investigada e de outros ambientes.

Na perspectiva apontada, elementos dessa categoria se entrelaçam com elementos das categorias respeito mútuo e cooperação, do seguinte modo: se uma criança tem internalizado valores que regulam uma postura solidária, de nenhuma forma irá dirigir atitudes hostis ao companheiro, mesmo que este seja o principal responsável pelo fracasso do grupamento, ao qual faz parte. Ao agir dessa maneira, estará enfatizando atitudes de respeito mútuo em razão da não adoção de atitudes hostis e, no mesmo contexto, cooperando em razão de ter adotado uma postura colaborativa, no que tange ao respeito às regras e aos companheiros. Nesse trâmite, estará contribuindo para o estabelecimento e desenvolvimento da atividade coletiva.

Nesse entendimento, o comportamento infantil foi avaliado segundo o nível de desenvolvimento relativo à capacidade da criança em se solidarizar, regulado por valores que, através das regras que constituíram o jogo como instrumento de intervenção, permearam a coletividade naquele contexto.

Partindo desse pressuposto, no que concerne à atitudes relativas a essa categoria, pudemos observar que houve significativos avanços naquele cenário. Destacou-se

uma sensível maximização de atitudes que vieram ao encontro dos pressupostos indicados por essa categoria, ou seja, durante o desenvolvimento da pesquisa, as crianças evoluíram em suas capacidades para ajudarem, serem ajudadas e se comprazerem para com as dificuldades, fracassos e êxitos de seus companheiros. Na investigação esteada, pudemos realçar em alguns momentos, expressões e atitudes de êxtase e felicidade em razão de sucesso ou superação do outro. Quer dizer, ao findar o trabalho de campo, em muitas das ocasiões pudemos perceber que a criança motivada era adversária pessoal e/ou fazia parte de um grupamento adversário ao da criança que a amparava e estimulava.

Partindo dos elementos expostos, assim como com as demais categorias, empregaremos três aulas como referência. Cada qual representará uma das etapas nas quais o jogo figurou como o principal instrumento, nas mudanças de comportamento das crianças. Tal medida se respalda na necessidade de virmos a descrever como se deu tal processo, quer dizer, a formação de atitudes nas crianças, no âmbito das inter-relações.

Tais atividades, comuns às quatro categorias, terão seu processo de análise mais bem detalhado, de modo a descrever ao leitor como se deram, numa mesma esfera de relações, os avanços e percalços desta investigação num contexto mais amplo, isto é, daquela coletividade, mais adiante, no tópico 4.4. No momento, vamos expor, de maneira breve, o processo em que se deu a incorporação de atitudes de solidariedade pelas crianças.

Em tal perspectiva, as atividades selecionadas foram: **etapa de intervenção 1**, atividades nº 1 e nº 2, ocorridas no dia 24/02 - parada três apoios no colchão e salto no trampolim, visando a superar a progressiva complexificação dos desafios; **etapa de intervenção 2**, atividade desenvolvida no dia 02/06 - o futebol; e, **etapa de intervenção 3**, atividades espontâneas desenvolvidas no dia 24/10 - o futebol e desafios individuais compostos através do objeto corda.

Na **etapa de intervenção 1**, combinou-se que as tentativas deveriam ser realizadas respeitando-se a ordem de um posicionamento das crianças, em coluna, tanto na atividade nº 1 como na nº 2. A criança teria direito a três tentativas em cada momento que atuasse, bem sucedidas ou não. Após a realização das tentativas, a criança deveria retornar ao final da coluna e aguardar até que todas as outras pudessem vir a usufruir do mesmo direito, para que de novo, ao chegar sua vez, viesse a realizar mais três tentativas. “J. C. O. S.”, “T. E. O. S.”, “A. H. S. O.” e “M. W. S.” apresentaram comportamentos antagônicos aos postulados por esta categoria. No relacionamento entre eles e as demais crianças, após a realização de tentativas sem êxito, eram comuns as seguintes falas: **“hê, hê, he, sabia que você não ia conseguir”**; **“vai errar de novo, você é muito ruim, meu”**; **“viu só, seu...”** etc.

“M. C. S.” manifestou atitudes que, apesar de sua liderança nas ações coletivas com vistas à estruturação e desenvolvimento das atividades, foram negativas. Quando seus coetâneos fracassavam, ao tentar realizar as tarefas propostas, ela os rotulava e rechaçava, através das seguintes falas: **“você é... mesmo, hein!”**; **“por que você não desiste, menino, já errou um montão de vezes, com certeza vai errar de novo”**, **“não adianta tentar, você não vai conseguir mesmo”**. Por sua vez, “D. S. H. M.” apresentou várias atitudes que demonstraram ser ela uma criança que, apesar de agressiva em grande parte das situações, também tinha comportamentos de liderança, de solicitude, de amparo e de companheirismo para com os seus coetâneos que se permitiam ser ajudados. De igual modo, perante as suas dificuldades, estes retribuía por meio de atitudes recíprocas, com destaque para “H. R. O. S.”, “A. N. V.” e “G. C. T.”. Exemplo: observando “H. R. O. S.”, após diversas tentativas mal sucedidas em praticar a parada três apoios, ela amparou seus pés e disse-lhe: **“olha, com os braços apoiados na mesma direção de sua cabeça você não vai conseguir, o professor já nos disse que a posição entre as nossas cabeças e mãos deve formar um triângulo”**.

Quanto a “A. R. S. S.”, em razão de comportamentos individualistas que revelaram apatia e falta de afinidade para com aquele ambiente, não manifestou atitudes que vieram contra e nem mesmo a favor dos referenciais que caracterizam e definem a categoria solidariedade.

Desse exposto, concluímos que “J. C. O. S.”, “T. E. O. S.”, “A. H. S. O.”, “M. W. S.” e “A. R. S. S.” apresentaram, nessa aula, comportamentos adversos aos objetivos.

Na **etapa de intervenção 2**, a atividade escolhida foi o futebol. No momento das combinações, destacaram-se tentativas múltiplas de discriminação e de usurpação dos direitos do outro, voltadas, principalmente, às meninas e aos menos hábeis. Tais comportamentos foram observados nas crianças “T. E. O. S.”, “J. C. O. S.”, “M. W. S.”, e “A. H. S. O.”.

De igual modo, no momento do desenvolvimento da atividade coletiva, foram observadas atitudes impróprias, naquele coletivo. Em face de tentativas mal sucedidas em praticar chutes ao gol adversário e passes a companheiros de time, “T. E. O. S.” e “A. R. S. S.” foram severamente agredidos por “M. W. S.”, “J. C. O. S.” e “A. H. S. O.”. Naquele ambiente, em nenhum momento observaram-se comportamentos advindos das partes em questão que tendenciam a ajuda mútua. A gênese desses comportamentos calcou-se no desrespeito às regras, aos limites do outro, posturas estas que, de forma significativa,

dificultaram as possibilidades de serem praticadas atitudes de solidariedade naquela realidade. Tais atitudes revelaram a significativa falta de atenção para com o bem-estar do outro, tanto no plano físico como no psicológico.

Apesar de ter socializado algumas atitudes de agressividade e de discriminação em alguns momentos daquela aula, pudemos perceber que “A. N. V.” apresentou atitudes que o revelaram como uma criança que, perante as dificuldades e desafios dos companheiros, mostrou-se, na maior parte das vezes, preocupado com eles e, quando necessário, se dispôs a ajudá-los. Exemplo: ao perder a posse de bola para um integrante do time oposto, “A. R. S. S.” foi agredido por “A. H. S. O.”, tentou revidar, porém, em razão de seu menor nível de força física, foi subjugado. Perante tal ocorrência, “A. N. V.” se colocou em sua defesa, afastou seu agressor e disse-lhe: **“pode brincar sossegado, se alguém quiser bater em você, primeiro vai ter que bater em mim”**.

Por sua vez, “M. C. S.” e “D. S. H. M.”, inclusas em times opostos, em razão de assumirem a posição de líderes na defesa dos interesses de seus grupamentos, vieram a gerar situações em que comportamentos impróprios de várias ordens foram instalados. Destaquemos, aqui, a postura de ambas perante as situações de conflito ocorridas entre os dois times: houve uma situação em que não ficou claro, inclusive para o professor, se a bola, ao ter saído pela lateral da quadra, teria sido tocada por último por um integrante do time de uma ou de outra. Tal situação as levou a tomarem frente no embate em prol dos interesses de seus respectivos times. A situação instalada gerou um clima que principiou com um diálogo civilizado entre ambas e, aos poucos, evoluiu e rumou para agressões múltiplas, de forma a contagiar a quase totalidade das crianças, de ambos os times. De início verbais, as agressões transcenderam para o plano físico.

O não controle de ímpetos de discriminação, de usurpação dos direitos e bem-estar do outro confirmava a ausência de atitudes de respeito mútuo, de cooperação e de solidariedade. Tais comportamentos, implicados de maneira direta na capacidade da criança em respeitar ou não as possibilidades e limitações do outro, tendiam para atitudes contrárias às objetivadas por esta categoria.

Em face do exposto, é patente o fato de as atitudes externadas pelas crianças terem, em muito, dificultado a dinamização daquela aula. O resultado dos fatos abordados terminou na privação do direito ao momento espontâneo para dez das doze crianças. Na aula em questão, as crianças que se beneficiaram do momento espontâneo foram as que pouco transgrediram as regras ali instauradas e convencionadas: “G. C. T.” e “A. N. V.” Deve-se

frisar que a aplicação de tal sanção se respaldou na consciência dos motivos e conseqüente concordância da maioria.

Por fim, na **etapa de intervenção 3**, para que o leitor possa vir a visualizar as implicações das atitudes individuais no contexto coletivo, tentaremos, ao descrever as ocorrências, fazer o contraponto desta para com as demais etapas que a antecederam. Para tanto, tomaremos como eixo de nossa consideração a observação dos níveis de desenvolvimento das crianças em relação, neste caso, à categoria solidariedade.

De sorte a fazermos uso da linha de raciocínio apontada, teremos como referência a atividade desenvolvida no dia 24/10. Em razão de comportamentos positivos de grande parte do grupo, em aulas anteriores, decidimos que esta seria destinada, em sua integralidade, ao momento espontâneo. Assim, disponibilizamos às crianças os seguintes materiais: bola de futebol, bambolês e corda.

O objetivo nessa aula se consubstanciou na observação do nível de independência das crianças, no que tangeu às suas capacidades em elaborar e gerir as atividades, de maneira a considerar os pressupostos que deveriam reger as inter-relações naquele contexto. Diante de tal objetivo, a intervenção do professor só se justificaria em face de situações de conflito que viessem a gerar agressões no plano físico.

Várias ocorrências, nessa aula, contrastaram para com as outras, que se apresentaram como referência nas etapas anteriores. A primeira delas é revelada na organização social estabelecida pelas crianças, que, de modo contrário às aulas desenvolvidas até então, se reuniram e, por meio da iniciativa de algumas delas, com destaque para “M. C. S.” e “D. S. H. M.”, estruturaram a aula em dois momentos. No primeiro, a atividade desenvolvida seria o futebol e, no segundo, desafios individuais seriam compostos, através do objeto corda. Como opção das crianças, os bambolês não seriam usados nas atividades estruturadas por elas.

As crianças combinaram as ações e, nessa aula, souberam respeitar mais os direitos, limites e possibilidades do outro e os seus próprios. Quer dizer, num ambiente respaldado pela reciprocidade, troca de pontos de vista e de ajuda mútua, o uso do diálogo foi ampliado.

Nessa aula, como no exemplo utilizado da etapa anterior, em suas tentativas de efetivar passes aos colegas de time e ao chutar ao gol adversário, “T. E. O. S.” falhou seguidas vezes; porém, nessa ocasião, em nenhum momento foi ameaçado ou agredido por companheiros de time ou mesmo por crianças que compuseram o grupamento adversário. Ao fracassar em uma de suas tentativas, “M. W. S.”, criança pertencente a seu time, disse-lhe:

“valeu, ‘T. E. O. S.’”; enfatizou ainda, de modo a auxiliá-lo, exemplificando: **“olha, para que você possa acertar o chute é necessário que toque a bola com a parte de dentro do pé, assim, ó”**. Por sua vez, “J. C. O. S.” complementou, dizendo: **“não tem problema, na próxima você acerta”**.

Na segunda atividade dessa aula, perceberam-se, embora raras, algumas atitudes de solidariedade provindas de “J. E. O. S.”. Por exemplo, ao ver “T. E. O. S.” fracassar em duas tentativas em relação ao primeiro desafio, que seria entrar na corda a bater, pular algumas vezes e, ao sinal, sair pelo mesmo lado em que entrou, disse-lhe “J. E. O. S.”: **“quando a corda estiver do outro lado, você entra e, quando ouvir o sinal para sair, saia logo depois que você a saltar”**. Por sua vez, “A. R. S. S.” e “M. W. S.” também avançaram nesse quesito, de modo a demonstrar atitudes de ajuda mútua em algumas situações para com algumas crianças. O destaque vai para “G. C. T.” e “H. R. O. S.”, em relação ao primeiro e “A. H. S. O.”, e “A. N. V.”, em relação ao segundo.

Das crianças citadas, a única a apresentar atitudes que revelaram involução ou a sua conservação no conceito “N.S.”, ao findar o trabalho de campo, nesta categoria, foi “T. E. O. S.”.

É oportuno salientar que, nessa aula, houve conflitos e problemas múltiplos; todavia, suas resoluções tiveram o diálogo como principal instrumento. Tais avanços foram constatados pelo grau de independência observado nas crianças. Quer dizer, o professor permaneceu, nessa aula, na maior parte do tempo como expectador, do qual insignificantes intervenções foram exigidas.

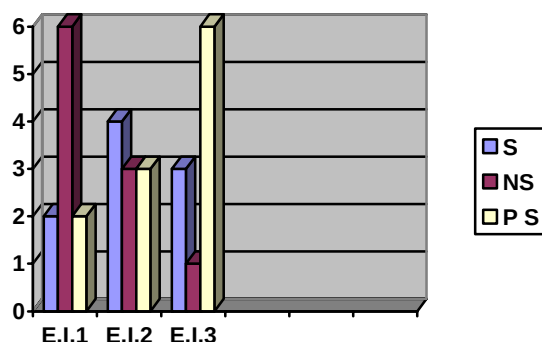
Por conta dos elementos expostos, concluímos que, em relação às precedentes, nessa aula as crianças apresentaram avanços de destaque em suas atitudes de solidariedade. Tal constatação se deu através da observação das posturas de atenção, de solicitude, de companheirismo e de bem querer dispensadas ao outro, que tanto agilizaram como otimizaram o desenvolvimento das atividades em questão.

Ao encerrarmos esta breve descrição, concluímos que os avanços percebidos, nessa categoria, tiveram como cerne de sua evolução o trâmite no qual se deram as sucessivas situações em que, através do jogo, as crianças se depararam com desafios e dificuldades de difícil superação para elas. Diante de tais ocorrências, de imediato o professor enfatizou às demais crianças a necessidade e a importância de aquele ambiente ser respaldado por um clima de companheirismo, confiança e ajuda mútua. Frente às situações dessa natureza, observou-se a predisposição das crianças em compartilhar com os companheiros, tanto as ações como os sentimentos envolvidos na busca da superação das dificuldades

instaladas, individuais e coletivas. Pela reiteração desse processo, ao longo das etapas que estruturaram este trabalho, é que se deu a cristalização de atitudes de solidariedade nas crianças.

Após esta breve explanação, na seqüência, por meio de alguns instrumentos quantitativos, apresentaremos ao leitor os reflexos dos avanços pessoais de desenvolvimento no âmbito coletivo. Tais avanços, concernentes à categoria solidariedade, se encontram explicitados através do gráfico 3, que representa os reflexos que significou o jogo como instrumento de intervenção nesta pesquisa, a seguir.

Gráfico 3: Solidariedade



Resultado do processo de análise dos quadros individuais de desenvolvimento da categoria solidariedade. **Fonte:** Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Para que possamos situar o leitor, informamos que as iniciais S. – em azul –, NS. – em vermelho – e P.S. – em amarelo –, que se postam ao lado do gráfico em questão, correspondem respectivamente às seguintes legendas, referentes ao nível de desenvolvimento das crianças, nessa categoria: **satisfatório, não satisfatório e plenamente satisfatório**. Por sua vez, os indicadores E.I.1, E.I.2 e E.I.3, situados na parte inferior do gráfico, referem-se às etapas de intervenção em que o jogo se apresentou como principal instrumento, nesta pesquisa. Dizem respeito às seguintes legendas: **etapa de intervenção 1, etapa de intervenção 2 e etapa de intervenção 3**.

Com base em tal instrumento, constata-se que, na etapa de intervenção 1, o desenvolvimento de seis crianças era N.S. (não satisfatório), de duas crianças, S. (satisfatório) e de duas crianças, P.S. (plenamente satisfatório). Na etapa de intervenção 2, houve uma significativa diminuição na quantidade de crianças que de N.S., ou seja, nessa etapa da investigação, ocorreu uma migração de duas crianças desse nível de desenvolvimento para o nível de desenvolvimento S. e uma para o nível P.S. Quer dizer, na avaliação da etapa de intervenção 2, encontraram-se três crianças N.S., quatro S. e três P.S. Na etapa de intervenção 3, isto é, ao findar o trabalho empírico, a investigação apresentou uma criança N.S., três crianças S. e seis crianças P.S.

Como aponta o gráfico acima, durante o interstício da pesquisa, as atitudes respaldadas na solidariedade foram potencializadas naquela realidade. No grupo, constatou-se apenas uma criança a conservar comportamentos que se enquadram como N.S. Desse modo, vemos que a qualidade das inter-relações socializadas culminou em atitudes que instauraram um ambiente praticamente nulo de atitudes de discriminação, de desdém e de individualismo. As crianças evoluíram em seus sentimentos de amizade, de companheirismo e de solicitude. Grande parte delas concluiu que a consideração ao outro era o patrimônio maior a ser

conquistado e conservado. Dessa forma, de modo progressivo, ajustaram suas ações para que as mesmas pudessem vir ao encontro da contemplação de grande parte dos objetivos propostos através do jogo, por aquela comunidade.

Quadro 35 – Resultados em percentuais da categoria solidariedade

Avaliações	Turma da segunda série		
	N. S.	S.	P. S.
Etapa de intervenção 1	60%	20%	20%
Etapa de intervenção 2	30%	40%	30%
Etapa de intervenção 3	10 %	30%	60%

Resultado da análise do caderno de registros do trabalho empírico. **Fonte:** Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

O quadro acima representa, em percentuais, os avanços de desenvolvimento obtidos pelas crianças ao longo deste trabalho, referentes à categoria solidariedade.

Ao interpretar tal instrumento, notamos que, na etapa de intervenção 1, 60% das crianças encontravam seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S., 20% como S. e 20% como P.S. Na etapa de intervenção 2, houve um decréscimo percentual das crianças consideradas como N.S., quer dizer, de 60% na primeira etapa, verificaram-se 30%, nessa etapa do trabalho; por sua vez, o índice de crianças S. evoluiu para 40%, enquanto P.S., para 30%. Na etapa de intervenção 3, houve uma migração de 20% das crianças de N.S. e 10%, de S., na etapa de intervenção 2, para o nível P.S. Nessa tendência, o desenvolvimento concernente a cada um dos níveis de desenvolvimento se apresentou, ao final da pesquisa, da seguinte forma: 10% N.S., 30% S. e 60% P.S.

4.3.4 Perseverança

Quadro 36 A – Perseverança

Aluno: “J. C. O. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Neste quesito, a criança revelou auto-estima e imagem extremamente negativas. Adotou atitudes de desistência em quase todas as experiências de fracasso. Exemplo: nas atividades nas quais foram exigidas ações complementares (duplas, trios ou grupos maiores), a criança não conseguiu lidar com a possibilidade de fracassar, isto é, diante do primeiro fracasso, abortou sua participação na maioria das situações, de modo a abandonar os companheiros num momento em que os desafios e responsabilidades deveriam ser partilhados. Por conta de tais atitudes, essa criança foi enquadrada como N.S., nesta etapa da investigação.			A criança continuou a apresentar atitudes que revelaram a intensa negatividade de sua auto-estima e imagem. Todavia, pudemos observar que as desistências provocadas por fracassos diminuíram. Exemplo: nas atividades dos dias 08/04, 24/04, 06/05 e 10/06, apesar de ter feito parte de grupos considerados “fracos”, permaneceu na atividade até a sua conclusão. No entanto, após o fracasso, chorou e manteve atitudes de provocação para com os companheiros, comportamento que revelou a sua incapacidade em lidar com situações em que há o sentimento de perda. Em virtude de seu inconformismo perante as experiências de fracasso, essa criança permaneceu no mesmo nível de desenvolvimento no qual se encontrava na avaliação da etapa de intervenção 1, ou seja, N.S.			Neste período, a criança manifestou atitudes que revelam a melhora qualitativa de sua auto-estima e imagem. A incidência de desistências ocasionadas por fracassos diminuiu de forma significativa. Exemplo: nas atividades dos dias 29/08, 12/09, 31/10 e 05/11, essa criança fez parte de times considerados “fracos”; entretanto, não adotou atitudes de revolta e inconformismo, como as observadas nos períodos anteriores. Após a constatação dos fracassos, pôde, na maioria das situações, lidar com essa realidade de forma a entendê-la como uma possibilidade natural e provisória. Pelos avanços notados, essa criança evoluiu em seu nível de desenvolvimento para S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 37 B – Perseverança

Aluno: “H. R. O. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 19. Faltas: 04.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Neste quesito, a criança demonstrou a predominância de um padrão insatisfatório em suas atitudes. Exemplo: nas atividades de agilidade do dia 24/02, após as primeiras tentativas frustradas, retirou-se da atividade. Nas atividades coletivas dos dias 10/03, 11/03, 25/03 e 01/04, por sentir-se incluída em grupamento que considerou “fraco”, disse: “o meu time está muito fraco, assim eu não brinco”. Por isso, seu desenvolvimento na respectiva categoria foi enquadrado como N.S., nesta etapa da investigação.			Houve um sensível avanço da criança, nesta categoria. Talvez em razão do respaldo propiciado pela estruturação de regras de convivência amparadas em princípios democráticos, observou-se um maior empenho e persistência, por parte dessa criança, durante o desenvolvimento das atividades. Pela ampliação do empenho e persistência, nesta etapa da investigação, esta criança avançou em seu desenvolvimento, nesta categoria, para S.			Houve um ligeiro avanço no nível de participação dessa criança. O estabelecimento de um clima de segurança, no qual o erro foi permitido e entendido como uma possibilidade natural no processo ensino-aprendizagem, foi ponto fundamental para esse avanço. Exemplo: nas atividades coletivas desse período, essa criança diminuiu sensivelmente a extrema preocupação com a sua inclusão em grupamentos considerados por ela como “fracos”, observada nas avaliações anteriores. Pelos avanços constatados, essa criança foi avaliada como P.S., neste período.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 38 C – Perseverança

Aluno: “T. E. O. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 11. Faltas: 02.			Presenças: 15. Faltas: 01.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Na grande maioria das situações em que se deparou com dificuldades, desistiu imediatamente, atitude que revelou, neste período, uma acentuada dificuldade para lidar com experiências nas quais o fracasso se torna uma possibilidade iminente. Portanto, essa criança obteve conceito N.S., nesta etapa da investigação.			Idem à avaliação anterior.			Apesar de ter havido uma diminuição no índice de abandono das atividades, durante o desenvolvimento da pesquisa, essa criança não demonstrou, neste quesito, a apropriação de um nível mais elevado de sua auto-estima e imagem, que realmente pudesse ter garantido a fluência de uma participação cooperativa, na qual a dedicação, persistência e responsabilidade viessem a ser valores naturalmente integrados em suas ações. Portanto, permaneceu no nível N.S. de desenvolvimento.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 39 D – Perseverança

Aluna: “M. C. S.”								
Etapa de intervenção 1. Período: 24/02 a 01/04. Aulas efetivadas: 13. Presenças: 12. Faltas: 01.			Etapa de intervenção 2. Período: 08/04 a 26/06. Aulas efetivadas: 16. Presenças: 13. Faltas: 03.			Etapa de intervenção 3. Período: 27/08 a 14/11. Aulas efetivadas: 23. Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Nesta categoria, a criança demonstrou um nível de performance plenamente satisfatória, porque não sucumbiu diante de situações de desafios, mas se manteve determinada, na maioria das ocasiões, em seus propósitos. Em outras palavras, perseverou e não se admitiu incapaz de atender às necessidades da maioria das tarefas. Desse modo, obteve conceito P.S., nesta etapa da pesquisa.			Idem à avaliação anterior, ou seja, P.S.			Mesmo que tenha sido enquadrada, nos períodos anteriores, como PS, podemos constatar que houve, ainda, um avanço nesta categoria, uma vez que o seu altíssimo nível de perseverança foi enriquecido com uma notável melhoria na capacidade de trabalho em grupo, isto é, nas atividades que exigiram cooperação, tanto intragrupo como intergrupo. Portanto, nesta etapa da investigação, essa criança reiterou os comportamentos que consolidaram seu nível de desenvolvimento como P.S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 40 E – Perseverança

Aluna: “D. S. H. M.”								
Etapa de intervenção 1. Período: 24/02 a 01/04. Aulas efetivadas: 13. Presenças: 11. Faltas: 02.			Etapa de intervenção 2. Período: 08/0 a 26/06. Aulas efetivadas: 16. Presenças: 12. Faltas: 04.			Etapa de intervenção 3. Período: 27/08 a 14/11. Aulas efetivadas: 23. Presenças: 19. Faltas: 04.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Neste quesito, essa criança apresentou um comportamento que deixou transparecer uma auto-estima e imagem frágil. Dito de outra forma, mesmo que se submetendo a participar do desenvolvimento de todas as atividades, na maioria das situações em que experienciou o fracasso, desistiu de forma imediata, excluindo-se da atividade. Tais atitudes demonstraram uma séria dificuldade para lidar com situações em que as suas competências foram colocadas à prova. Desse modo, seu nível de desenvolvimento, nesta etapa, foi enquadrado como N.S.			Pudemos observar um sensível avanço no nível de persistência dessa criança, situando-a no nível de desenvolvimento S. Quer dizer, diante de grande parte das experiências de fracasso vivenciadas neste período, ela adotou uma postura natural, ou seja, entendeu essas situações como possibilidades naturais e provisórias nas inter-relações. Assim, além de não se ausentar de grande parte das atividades, por conta da iminência do fracasso, soube respeitar os colegas diante de tais situações.			A criança reiterou atitudes que confirmaram a sua relação de confiança e respeito para com os amigos e professor, ou seja, soube perder e ganhar sem desistir, de sorte a entender essa possibilidade como natural e provisória. O estabelecimento de um clima de confiança mútua foi fundamental para a elevação da sua auto-estima, bem como de outras crianças constituintes do grupo. Pelos avanços constatados, essa criança teve seu nível de desenvolvimento, nesta categoria, enquadrado como P.S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 41 F – Perseverança

Aluno: “A. R. S. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 08. Faltas: 05.			Presenças: 11. Faltas: 05.			Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Em razão de uma auto-estima e imagem extremamente negativas, essa criança demonstrou, em seu agir, atitudes de auto-preservação que apontaram sua dificuldade em lidar com situações nas quais o fracasso se tornou uma possibilidade iminente. Exemplo: nas atividades dos dias 24/02, 25/02, 10/03 e 17/03, após as primeiras experiências de fracasso, retirou-se imediatamente da atividade, vindo a participar apenas do momento espontâneo, no qual era possível brincar de sua atividade predileta, o futebol. Em razão de tais atitudes, essa criança teve seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S., neste período.			Neste interstício, manteve o mesmo nível das atitudes observadas na avaliação anterior. Nesse sentido, quando exposta a situações nas quais foram colocadas à prova as suas competências, retirou-se da maioria das atividades, algumas ocasiões sem tentar uma única vez.			Pudemos notar que houve um sensível avanço no nível de perseverança dessa criança. Neste período, apesar de muitas vezes ter-se defrontado com experiências de fracasso, em grande parte das situações manteve-se firme em seu propósito, isto é, mesmo ante a iminência do fracasso, permaneceu na atividade, o que demonstrou, nesse agir, um avanço qualitativo no nível de sua responsabilidade diante do contexto coletivo, bem como na qualidade de sua auto-estima e imagem. Portanto, o desenvolvimento dessa criança evoluiu para S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 42 G – Perseverança

Aluno: “M. W. S.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 07. Faltas: 06.			Presenças: 11. Faltas: 05.			Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Neste quesito, essa criança exibiu um comportamento que deixou transparecer a fragilidade de sua auto-estima e imagem, bem como a sua incapacidade em lidar com a sensação do fracasso e da insegurança, situando-a no nível de desenvolvimento N.S. Nas atividades nº 1, 2, 3 e 6, após os primeiros fracassos, retirou-se do jogo, retornando a ele somente no momento espontâneo, no qual é garantido a cada uma das crianças o direito a participar da atividade de sua escolha ou preferência.			Neste quesito, verificamos um sensível avanço no índice de persistência dessa criança, realidade que destacou uma melhoria na qualidade de sua auto-estima e imagem, situando-a no nível de desenvolvimento S. nesta etapa da investigação. Quer dizer, em face de grande parte das experiências de fracasso ou insegurança, vivenciadas nesse período, entendeu-as como possibilidades naturais e provisórias nas inter-relações. Assim, apesar de não ter respeitado os colegas, nessas situações, diminuíram, de sua parte, os abandonos de grande parte das atividades que estiveram em curso.			Nesta categoria, houve a reiteração de comportamentos que efetivaram um notável avanço no desenvolvimento dessa criança. Foram poucas as ocorrências de abandono de atividades em curso, em razão de insegurança ou experimentação da sensação de fracasso, apesar de não ter havido, em seus atos, casos de respeito aos seus companheiros de time e adversários, bem como de conformismo em relação aos reflexos possíveis que representa o jogo, como prática social. Portanto, em razão dos elementos expostos, essa criança conservou o nível de desenvolvimento constatado no interstício anterior, ou seja, S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 43 H – Perseverança

Aluno: “G. C. T.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 12. Faltas: 01.			Presenças: 12. Faltas: 04.			Presenças: 20. Faltas: 03.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Nesta categoria, essa criança apresentou um comportamento que, talvez por conta de seu alto índice egocêntrico, pouco se envolveu nas atividades coletivas. Nas vezes em que resolveu participar do jogo como prática social, após as primeiras cobranças dos companheiros ou tentativas fracassadas, excluiu-se de modo imediato das atividades. Portanto, teve seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S.			Apesar de ter havido um aumento de atitudes interativas provindas dessa criança, pudemos perceber que, na maioria das situações em que se deparou com situações, nas quais a possibilidade de fracasso foi iminente ou mesmo experienciado, continuou a se excluir do jogo. Tais atitudes a levaram a ter seu nível de desenvolvimento conservado, ou seja, enquadrado como N.S.			Embora ainda ocorressem atitudes de auto-exclusão, em razão da sua incapacidade em lidar com experiências de fracasso, constatamos que, em grande parte das atitudes comportamentais dessa criança, houve uma sensível redução desse tipo de conduta. Tais avanços enquadraram seu nível de desenvolvimento, ao final da pesquisa, como S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 44 I – Perseverança

Aluno: “A. N. V.”								
Etapa de intervenção 1.			Etapa de intervenção 2.			Etapa de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 11. Faltas: 02.			Presenças: 13. Faltas: 03.			Presenças: 22. Faltas: 01.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Apesar de exibir um comportamento incompatível com valores como o respeito mútuo e a cooperação, neste quesito, apresentou um nível de excelência em suas atitudes. Essa criança, ainda que possuindo uma socialização primária, demonstrou, em seu agir, que é dona de uma auto-estima e imagem bem estruturadas. No plano motor, em atividades que exigiram a combinação de habilidades de locomoção, de estabilização e de manipulação, manifestou o melhor nível de performance das crianças pertencentes a esse grupo. Nos momentos em que se deparou com problemas motores de difícil resolução, não se intimidou; mesmo ao experimentar algumas situações de fracasso, não sucumbiu e persistiu perseverante em seus objetivos, até o encerramento das atividades. Considerando os elementos expostos, essa criança teve seu nível de desenvolvimento enquadrado como P.S.			Neste período, embora tenha preservado o nível de desenvolvimento das atitudes apontadas na avaliação anterior, destacamos uma evolução em sua capacidade para perseverar, através da propagação desse espírito também para os companheiros nas operações com propósitos coletivos.			Neste interstício, essa criança reiterou e ampliou as características realçadas nas avaliações dos períodos anteriores, que enquadraram seu nível de desenvolvimento como P.S.		

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Quadro 45 J – Perseverança

Aluno: “A. H. S. O.”								
Etapas de intervenção 1.			Etapas de intervenção 2.			Etapas de intervenção 3.		
Período: 24/02 a 01/04.			Período: 08/04 a 26/06.			Período: 27/08 a 14/11.		
Aulas efetivadas: 13.			Aulas efetivadas: 16.			Aulas efetivadas: 23.		
Presenças: 07. Faltas: 06.			Presenças: 10. Faltas: 06.			Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.
Na avaliação desta categoria, foi possível observar que essa criança possui uma auto-estima e imagem mal estruturadas. Neste período, apesar de ter-se disposto a participar da maioria das atividades, após experienciar o fracasso ou situações que lhe trouxeram dúvidas, relativas à sua capacidade de obter ou não êxito frente a alguns desafios, retirou-se imediatamente das atividades. Após esses atos, adotou atitudes de revolta e inconformismo, em grande parte das situações, ou seja, provocou, agrediu e desorganizou, por completo, a maioria das atividades. Esse tipo de comportamento se evidenciou nas atividades nº 1, 2, 3, 6, 7, 9 e 12. Destacaremos, em especial, as ocorrências da atividade nº 6: o time em que estava inserido foi sorteado para iniciar a atividade. Essa criança insistiu para que os companheiros a deixassem iniciar o jogo, que deveria ser através de um saque, direcionando a bola para o campo adversário. A bola poderia ser projetada através da habilidade rebater, bem como do lançar. “A. H. S.” optou pelo rebater. Foi mal sucedido e cobrado por seus companheiros. Na seqüência, tentou recepcionar o saque do time adversário, que poderia ser feito por meio das habilidades rebater ou agarrar. Mesmo tendo optado pela habilidade mais fácil, o agarrar, por conta de uma noção espaço-temporal pouco desenvolvida, não deu conta de superar esse desafio. A partir desse momento, após algumas cobranças dos companheiros de time, passou a agredi-los e a provocar as crianças do time adversário. Depois de algumas outras experiências de fracasso, retirou-se definitivamente do jogo, procurando retornar ao			Em relação a este interstício, julgamos importante salientar que, mesmo que tenha havido, por parte dessa criança, uma redução de atitudes de deserção do jogo em desenvolvimento, esse tipo de comportamento continuou a ocorrer, ainda, com uma frequência elevada. Portanto, essa criança conservou, neste período, o mesmo nível de desenvolvimento em que foi enquadrada na avaliação anterior, quer dizer, N.S.			Pudemos perceber, neste período, que essa criança paulatinamente passou a entender e a considerar o êxito e o fracasso como possibilidades naturais no jogo. Em outras palavras, embora tenhamos observado algumas atitudes de revolta e inconformismo, diante das situações de fracasso, verificamos também que, mesmo que tenham ocorrido em um percentual ainda elevado, houve uma destacada redução na incidência de abandonos do jogo em processo nesta etapa da investigação. Nesse sentido, os avanços apontados revelam uma notável evolução no desenvolvimento da auto-estima e imagem dessa criança, situando seu nível de desenvolvimento, ao findar a investigação, como S.		

Quadro 45 J – Perseverança

Aluno: “A. H. S. O.”								
Etapa de intervenção 1. Período: 24/02 a 01/04. Aulas efetivadas: 13. Presenças: 07. Faltas: 06.			Etapa de intervenção 2. Período: 08/04 a 26/06. Aulas efetivadas: 16. Presenças: 10. Faltas: 06.			Etapa de intervenção 3. Período: 27/08 a 14/11. Aulas efetivadas: 23. Presenças: 17. Faltas: 06.		
N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	P. S.	N. S.	S.	
jogo apenas ao término da citada atividade, ou seja, no momento espontâneo. Assim, o seu desenvolvimento, nesta etapa, foi enquadrado como N.S.								

Fonte: Caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Os quadros acima, representantes da categoria perseverança, foram compostos de forma a se adotar como cerne de sua elaboração o comportamento da criança no que se refere aos indicadores e propriedades apontados na caracterização, que define a categoria em questão.

Chamamos a atenção do leitor para o fato de que essa categoria limitou sua caracterização à capacidade da criança em adotar atitudes perseverantes, quer dizer, se ela demonstrou segurança para experimentar, tentar e arriscar, sem desistir, diante de situações cotidianas de aprendizagem da cultura corporal. Na concepção adotada, o foco central de análise considerou como ponto central, nesta investigação, o comportamento da criança perante as suas dificuldades e as de seus coetâneos, ocorrido durante os momentos em que aquele ambiente esteve permeado pelo jogo, como instrumento de intervenção, isto é, se a criança se propôs tentar superar os desafios individuais e coletivos que emergiram através do jogo, naquela realidade.

A partir desse pressuposto, o comportamento da criança foi mensurado, na etapa de intervenção 1, segundo o nível comportamental já apropriado por ela em outros momentos de sua convivência, como a própria escola regular, a família, colegas e/ou educadores, provenientes da U. E. investigada e de outros ambientes.

Na perspectiva apontada, entendemos essa categoria como interdependente das demais. Explicando melhor, se a criança não usufrui de um ambiente no qual lhe é garantido, pelos demais, o respeito dos seus direitos, dificuldades e limitações (respeito mútuo); se as atitudes socializadas em tal ambiente divergem drasticamente da natureza que estabelece um contexto voltado para atingir metas e objetivos coletivos (cooperação); e, se tal ambiente não se faz acolhedor (solidariedade), em hipótese alguma a perseverança poderá ser

desenvolvida e reiterada, nesse tipo de realidade, pois, em um cenário dessa natureza, as inter-relações não oferecem condições para a contemplação de tal fim.

Nessa perspectiva, o comportamento infantil foi mensurado segundo o nível de desenvolvimento relativo à capacidade da criança em perseverar, regulada por valores acionados pelas regras que constituíram o jogo e permearam aquela comunidade.

Desse modo, no que tange a atitudes relativas a essa categoria, pudemos observar que houve significativos avanços naquele cenário. Destacou-se uma sensível maximização de comportamentos que vieram ao encontro dos pressupostos apontados por essa categoria, ou seja, durante o desenvolvimento do trabalho de campo, as crianças evoluíram em suas capacidades para enfrentar situações adversas, tanto no plano individual como no coletivo. Dito de outro modo, em razão do paulatino ganho de confiança mútua instituído naquele ambiente que emergiu por meio do jogo, as crianças evoluíram em suas capacidades para fazer valer, ao máximo, seus direitos a novas e sucessivas tentativas, num processo destinado à superação dos múltiplos desafios apresentados, tanto individuais como coletivos.

Partindo dos elementos expostos, assim como nas demais categorias, empregaremos três aulas como referência. Cada qual representará uma das etapas nas quais o jogo figurou como o principal instrumento nas mudanças de comportamento das crianças. Tal medida se ampara na necessidade de virmos a descrever como se deu tal processo, quer dizer, a formação de atitudes nas crianças, no âmbito das inter-relações.

Tais atividades, comuns às quatro categorias, terão seu processo de análise mais bem detalhado, de modo a descrever ao leitor como ocorreram, na mesma esfera de relações, os avanços e percalços desta investigação num contexto mais amplo, isto é, daquela coletividade, mais adiante, no tópico 4.4. No momento, exporemos de maneira breve o processo pelo qual se deu a incorporação de atitudes de perseverança pelas crianças.

Em tal perspectiva, as atividades selecionadas foram: **etapa de intervenção 1**, atividades nº 1 e nº 2, ocorridas no dia 24/02 – parada três apoios no colchão e salto no trampolim, visando a superar a progressiva complexificação dos desafios; **etapa de intervenção 2**, atividade desenvolvida no dia 02/06 – o futebol; e **etapa de intervenção 3**, atividades espontâneas desenvolvidas, no dia 24/10 – o futebol e desafios individuais compostos através do objeto corda.

Na **etapa de intervenção 1**, combinou-se que as tentativas deveriam ser realizadas respeitando-se a ordem de um posicionamento das crianças, em coluna, tanto na atividade nº 1 como na nº 2. A criança teria direito a três tentativas em cada momento que

atuasse, bem sucedidas ou não. Após a realização das tentativas, a criança deveria retornar ao final da coluna e aguardar até que todas as outras crianças pudessem vir a usufruir do mesmo direito, para que, de novo, ao chegar sua vez, pudesse realizar mais três tentativas. “J. C. O. S.”, “T. E. O. S.”, “A. H. S. O.” e “M. W. S.” exibiram comportamentos antagônicos aos postulados por essa categoria. No relacionamento entre eles e as demais crianças, após a realização de tentativas sem êxito, eram comuns as seguintes falas: **“hê, hê, he, sabia que você não ia conseguir”**; **“vai errar de novo, você é muito ruim, meu”**; **“viu só, seu...”** etc. Tais comportamentos apontavam um ambiente inóspito, no qual não havia indicativos de serem bem aceitas as dificuldades e fracassos das individualidades presentes. Perante tal situação, após algumas tentativas sem sucesso, várias crianças abandonaram as atividades, dizendo: **“essa atividade é muito chata, vamos brincar da outra?”**; **“eu não quero brincar mais dessa brincadeira”**; **“vamos brincar de futebol agora?”** etc.

“M. C. S.” apresentou atitudes que, apesar de sua destacada liderança nas ações coletivas com vistas à estruturação e desenvolvimento das atividades, mostraram-se negativas. Quando seus coetâneos fracassavam, ao tentar realizar as tarefas propostas, ela os rotulava e rechaçava, através das seguintes falas: **“você é... mesmo hein!”**; **“por que você não desiste, menino, já errou um montão de vezes, com certeza vai errar de novo”**, **“não adianta tentar, você não vai conseguir mesmo”**.

Por sua vez, “D. S. H. M.” apresentou diversas atitudes que demonstraram ser ela uma criança que, apesar de agressiva em grande parte das situações, também apresentava comportamentos de liderança, de solicitude, de amparo e de companheirismo para com os seus coetâneos que se permitiam ser ajudados. De igual maneira, em face das suas dificuldades, estes retribuía por meio de atitudes recíprocas, com destaque para “H. R. O. S.”, “A. N. V.” e “G. C. T.”. Exemplo: após várias tentativas mal sucedidas de “H. R. O. S.”, em praticar a parada três apoios, ela amparou seus pés e disse-lhe: **“olha, com os braços apoiados na mesma direção de sua cabeça você não vai conseguir, o professor já nos disse que a posição entre as nossas cabeças e mãos deve formar um triângulo”**.

Desse exposto, observou-se que várias crianças não se apresentaram perseverantes, de modo a virem a abandonar as atividades em pleno curso, principalmente “A. R. S. S.”, “J. C. O. S.”, “T. E. O. S.”, “A. H. S. O.”, “M. W. S.”, “D. S. H. M.” e “G. C. T.”.

Na **etapa de intervenção 2**, a atividade escolhida foi o futebol. No momento das combinações, destacaram-se tentativas múltiplas de discriminação e de usurpação dos direitos do outro, voltadas, principalmente, às meninas e aos menos hábeis.

Tais comportamentos foram observados nas crianças “T. E. O. S.”, “J. C. O. S.”, “M. W. S.”, e “A. H. S. O.”.

Da mesma forma, no momento do desenvolvimento da atividade coletiva, foram observadas atitudes impróprias, naquele coletivo. Ante tentativas mal sucedidas em praticar chutes ao gol adversário e passes a companheiros de time, “T. E. O. S.” e “A. R. S. S.” foram severamente agredidos por “M. W. S.”, “A. H. S. O.”, e “A. N. V.”. Naquele ambiente, com a exceção de “A. N. V.”, em nenhum momento se observaram comportamentos advindos das partes em questão que evidenciam a ajuda mútua. A gênese desses comportamentos calcou-se no desrespeito às regras, aos limites do outro, posturas estas que, de forma significativa, dificultavam a possibilidade de serem praticadas atitudes de solidariedade naquela realidade. Tais atitudes revelavam a significativa falta de atenção para com o bem-estar do outro, tanto no plano físico como no psicológico. Diante da natureza inóspita daquele ambiente, constatou-se que, após as primeiras tentativas sem êxito das crianças, elas se recusavam a continuar a participar das atividades, entre as quais se destacam “T. E. O. S.”, “A. R. S. S.”, “G. C. T.”, “M. W. S.”, “J. C. O. S.”, “H. R. O. S.”, “A. H. S. O.” e “D. S. H. M.”.

“A. N. V.” e “M. C. S.”, apesar de em alguns momentos daquela aula terem socializado algumas atitudes de rudeza e de discriminação, mostraram um altíssimo nível de perseverança. Quer dizer, nos desafios que se apresentaram, não se intimidaram e deram ênfase à necessidade de superá-los, ou seja, neste caso, tentaram e praticaram sem desistir até atingirem as metas ali estabelecidas.

O resultado dos fatos abordados terminou na privação do direito ao momento espontâneo para dez das doze crianças. Na aula em questão, as crianças que se beneficiaram do momento espontâneo foram as que pouco transgrediram as regras ali instauradas e convencionadas, que são: “G. C. T.” e “A. N. V.”. Vale dizer que a aplicação de tal sanção se respaldou na consciência dos motivos e conseqüente concordância da maioria.

Por fim, na **etapa de intervenção 3**, para que o leitor possa vir a visualizar as implicações das atitudes individuais, no contexto coletivo, tentaremos, ao descrever as ocorrências, fazer o seu contraponto para com as demais etapas que a antecederam. Para tanto, tomaremos como eixo de nossa consideração a observação dos níveis de desenvolvimento das crianças em relação, neste caso, à categoria perseverança.

De modo a fazermos uso da linha de raciocínio apontada, teremos como referência a atividade desenvolvida no dia 24/10. Em razão de comportamentos positivos de grande parte do grupo, em aulas anteriores, decidimos que esta seria destinada, em sua

integralidade, ao momento espontâneo. Para tanto, disponibilizamos às crianças os seguintes materiais: bola de futebol, bambolês e corda.

O objetivo, nessa aula, se consubstanciou na observação do nível de independência das crianças, no que se referiu à suas capacidades em elaborar e gerir as atividades, de sorte a considerar os pressupostos que deveriam reger as inter-relações naquele contexto. Diante de tal objetivo, a intervenção do professor só se justificaria em situações de conflito que viessem a gerar agressões no plano físico.

Varias ocorrências, nessa aula, contrastaram com as outras que se apresentaram como referência nas etapas anteriores. A primeira delas é revelada na organização social estabelecida pelas crianças, que, de modo contrário às aulas desenvolvidas até então, se reuniram e, por meio da iniciativa de algumas delas, em especial “M. C. S.” e “D. S. H. M.”, estruturaram a aula em dois momentos. No primeiro, a atividade desenvolvida seria o futebol e, no segundo, desafios individuais seriam compostos, através do objeto corda. Como opção das crianças, os bambolês não seriam usados nas atividades estruturadas por elas.

As crianças combinaram as ações e, nessa aula, souberam respeitar mais os direitos, limites e possibilidades do outro e os seus próprios. Quer dizer, num ambiente respaldado pela reciprocidade, troca de pontos de vista e de ajuda mútua, o uso do diálogo foi ampliado.

Nessa aula, como no exemplo empregado na etapa anterior, em suas tentativas de efetivar passes aos colegas de time e ao chutar ao gol adversário, “T. E. O. S.” falhou seguidas vezes, porém, nessa ocasião, em nenhum momento foi ameaçado ou agredido por companheiros de time ou mesmo por crianças que compuseram o grupamento adversário. Ao fracassar em uma de suas tentativas, “M. W. S.”, criança pertencente a seu time, disse-lhe: **“valeu ,T. E. O. S.”**; enfatizou ainda, de modo a auxiliá-lo, exemplificando: **“olha, para que você possa acertar o chute, é necessário que toque a bola com a parte de dentro do pé, assim, ó”**. Por sua vez, “J. C. O. S.” complementou, dizendo: **“não tem problema, na próxima você acerta”**.

Na segunda atividade daquela aula, perceberam-se, embora raras, algumas atitudes de solidariedade providas de “J. E. O. S.”. Por exemplo: ao notar “T. E. O. S.” fracassar em duas tentativas em relação ao primeiro desafio, que seria entrar na corda a bater, pulá-la algumas vezes e, ao sinal, sair pelo mesmo lado em que entrou, “J. E. O. S.” disse-lhe: **“quando a corda estiver do outro lado, você entra e, quando ouvir o sinal para sair, saia logo depois que você a saltar”**. Por sua vez, “A. R. S. S.” e “M. W. S.” também avançaram

nesse quesito, de modo a demonstrar atitudes de ajuda mútua, em algumas situações, para com algumas crianças, com destaque para “G. C. T.” e “H. R. O. S.”, em relação ao primeiro, e “A. H. S. O.” e “A. N. V.”, em relação ao segundo.

De modo contrário às aulas precedentes, todas as crianças se dispuseram a brincar ao longo do desenvolvimento das atividades. Acreditamos que tal fato se deu, talvez, em razão do clima acolhedor que ali se fazia presente. Das crianças da turma das segundas séries, a única a apresentar atitudes que revelaram involução ou a sua conservação no conceito “N.S.”, ao findar o trabalho empírico, nesta categoria, foi “T. E. O. S.”.

Tais avanços foram constatados pelo maior grau de segurança observado nas crianças. Quer dizer, as crianças se dispuseram a participar de modo ativo, durante todo o tempo em que a aula perdurou: sugerindo, questionando, argumentando, praticando, estimulando e sendo estimuladas por seus coetâneos. Do professor, na maior parte do tempo, insignificantes intervenções foram exigidas.

Por conta dos elementos expostos, concluímos que, em relação às precedentes, nessa aula as crianças mostraram avanços de destaque, em suas atitudes de perseverança. Tal constatação se deu através da observação das posturas de atenção, de solicitude, de companheirismo e de bem querer dispensadas ao outro, que instalaram um clima acolhedor, de sorte a estimular as crianças a se solidarizarem e, de maneira mútua, a atuarem em parceria na busca da superação dos desafios, tanto individuais como coletivos.

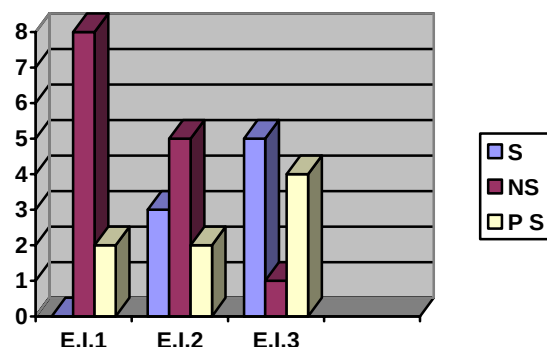
Nessa perspectiva, é patente o fato de que as atitudes hostis externadas naquele ambiente em muito comprometeram a participação plena de grande parte das crianças, durante o trabalho empírico desta pesquisa. Não obstante, sabemos que os motivos que induzem as crianças a abandonar, ou mesmo a nem querer tentar participar em determinada atividade, transcendem às causas diretamente observáveis. Os motivos se assentam no lastro de experiências acumuladas pela criança, durante toda a extensão de sua vida. A criança que, no transcurso de sua existência, não foi respeitada na sua individualidade, de modo a ser acolhida e respaldada em suas dificuldades e fracassos pelos adultos e demais crianças que a rodeiam, não terá, com certeza, atitudes de perseverança.

Ao encerrarmos esta breve descrição, concluímos que os avanços verificados, nesta categoria, tiveram como cerne de sua evolução o trâmite no qual se deram as sucessivas situações em que, através do jogo, as crianças se depararam com desafios e dificuldades de difícil superação para elas. Concretizadas tais ocorrências, de imediato o professor enfatizou às demais crianças a necessidade e importância de aquele ambiente ser respaldado por um clima de companheirismo, confiança e ajuda mútua. Frente às situações

dessa natureza, observou-se a predisposição delas em compartilhar com os companheiros, tanto as ações como os sentimentos envolvidos na busca da superação das dificuldades instaladas. Por meio da reiteração desse processo, ao longo das etapas que estruturaram este trabalho, é que se deu a cristalização de atitudes de perseverança nas crianças.

Após esta breve explanação, na seqüência, através de alguns instrumentos quantitativos, apresentaremos ao leitor os reflexos dos avanços pessoais de desenvolvimento da categoria perseverança, no âmbito coletivo. Tais avanços, constatados naquela coletividade, se encontram explicitados através do Gráfico 4, o qual representa os reflexos representados pelo jogo como instrumento de intervenção nesta pesquisa, a seguir.

Gráfico 4: Perseverança



Resultado do processo de análise dos quadros individuais de desenvolvimento da categoria perseverança. **Fonte:** Pesquisa de Mestrado – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

Para que possamos situar o leitor, informamos que as iniciais S. – em azul, NS. - em vermelho e P.S. – em amarelo, que se postam ao lado do gráfico em questão, correspondem respectivamente às seguintes legendas, referentes ao nível de desenvolvimento das crianças, nesta categoria: **satisfatório, não satisfatório e plenamente satisfatório**. Por sua vez, os indicadores E.I.1, E.I.2 e E.I.3, situados na parte inferior do gráfico, referem-se às etapas de intervenção em que o jogo se apresentou como principal instrumento, nesta pesquisa. Dizem respeito às seguintes legendas: **etapa de intervenção 1, etapa de intervenção 2 e etapa de intervenção 3**.

Com base em tal instrumento, verifica-se que, na etapa de intervenção 1, o desenvolvimento de oito crianças se encontrava N.S. (não satisfatório), nenhuma criança S. (satisfatório) e duas crianças P.S. (plenamente satisfatório). Na etapa de intervenção 2, houve uma significativa redução na quantidade de crianças que se encontravam N.S, ou seja, nessa etapa da investigação, ocorreu uma migração de três crianças para o nível de desenvolvimento S.; por sua vez, a quantidade de crianças P.S. se manteve em duas crianças. Ou seja, na avaliação da etapa de intervenção 2, encontraram-se cinco crianças N.S., três S. e duas P.S. Na etapa de intervenção 3, isto é, ao findar o trabalho empírico, a investigação apresentou uma criança N.S., cinco crianças S. e quatro crianças P.S.

Como aponta o gráfico acima, durante o interstício da pesquisa, as atitudes respaldadas na categoria perseverança foram potencializadas. Constatou-se apenas uma criança a conservar comportamentos que se enquadraram como N.S. Dessa maneira, vemos que a qualidade das inter-relações socializadas naquela realidade culminou em atitudes que instauraram um ambiente praticamente nulo de atitudes de inibição e/ou de insegurança, ou seja, de fuga da criança frente aos desafios que se colocaram. Tais posturas se justificaram em razão da evolução dos sentimentos de amizade, de companheirismo e de solicitude,

qualidades inter-relacionais estas que garantiram o estabelecimento de um ambiente livre de pressões excessivas, de ameaças, de atitudes hostis e de comportamentos individualistas.

Quadro 46 – Resultados em percentuais da categoria perseverança

Avaliações	Turma da segunda série		
	N. S.	S.	P. S.
1ª etapa de intervenção	80%	0%	20%
2ª etapa de intervenção	50%	30%	20%
3ª etapa de intervenção	10 %	50%	40%

Resultado da análise do caderno de registros do trabalho empírico - Pesquisa de Mestrado.

Fonte: FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente. Silvio Sena.

O quadro acima representa, em percentuais, os avanços de desenvolvimento obtidos pelas crianças, ao longo deste trabalho, referentes à categoria perseverança.

Ao interpretar tal instrumento, notamos que, na etapa de intervenção 1, 80% das crianças encontravam seu nível de desenvolvimento enquadrado como N.S., 0% como S. e 20% como P.S. Na etapa de intervenção 2, houve um decréscimo percentual das crianças que se encontravam como N.S., quer dizer, de 80% na primeira etapa, verificaram-se 50%, nessa etapa do trabalho. Por sua vez, o índice de crianças S. evoluiu para 30% e o percentual de crianças que se encontravam como P.S. se conservou, quer dizer, manteve-se em 20%. Na etapa de intervenção 3, houve uma migração de 40% das crianças que se encontravam como N.S., na etapa 2, para os níveis S. e P.S. Assim, na etapa de intervenção 3, a pesquisa apresentou 10% das crianças como N.S., 50% S. e 40% como P.S.

4.4 As implicações do jogo no contexto coletivo

Os quadros de diagnósticos individuais foram compostos de modo a permitir a descrição do processo individual de desenvolvimento de cada criança. Nos respectivos instrumentos, objetivou-se detalhar as atitudes de cada indivíduo, de acordo com os aspectos qualitativos dos elementos que constituem e definem cada categoria. Dessa maneira, as atitudes de cada criança foram observadas, registradas, analisadas, interpretadas, ponderadas e conceituadas, ao longo das etapas da investigação.

Nessa tendência, os quadros de diagnósticos individuais se configuraram como fontes de informações e de dados, utilizados no processo de análise desta pesquisa. Tais diagnósticos foram dispostos para possibilitar que cada criança estivesse representada por um quadro em cada categoria, identificado por uma letra, de A a J. Por sua vez, os critérios empregados para se confeccionar tais diagnósticos pautaram-se no que estabelecem os indicadores de cada categoria. Pelo fato de o desenvolvimento da pesquisa se estruturar por meio de três referenciais temporais, que o norteiam, a evolução do comportamento da criança em cada categoria foi rastreada e retratada por um quadro, que contém a descrição de seus avanços e percalços, nas etapas de intervenção 1, 2 e 3. Nessa ótica, através do jogo, as crianças foram submetidas a três processos de sondagem (avaliação).

Julgamos de extrema importância reiterar que, em todas as fases da pesquisa, o objeto central de análise se concentrou no jogo como instrumento de intervenção na incorporação pelas crianças, dos valores respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança. Por meio da consideração de tais categorias de análise, em cada uma das fases se estruturou o nível de socialização da criança a elas referente, configurado pela análise e consideração de suas atitudes, num enfoque que partiu do exame das atitudes individuais e rumou em busca do entendimento, descrição e explicação de suas implicações nas interrelações inseridas em contexto coletivo.

Apesar de entendermos a aula como um momento de trabalho coletivo, é importante recordar que cada aluno é um ser singular e com um tempo próprio de aprendizagem. [...]. Assim, devem ser provocados e estimulados a adotarem a situação de sujeitos dessa construção, o que transforma o educador num indispensável mediador entre as necessidades dos educandos e o conhecimento. (NEIRA, 2006, p. 11).

A análise dos resultados evidencia os avanços obtidos, ao longo da investigação, isto é, confirma a hipótese de o jogo se constituir como um rico conteúdo e

instrumento de intervenção da Educação Física contemporânea, no contexto educacional das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por intermédio da evolução do trabalho empírico, perceberam-se significativos avanços concernentes às turmas, nas categorias investigadas. Em seu processo de desenvolvimento, a pesquisa teve contemplado, através dos dados ofertados pelos quadros de diagnósticos individuais, seu caráter descritivo. Como já abordado, em cada uma das etapas de intervenção o desenvolvimento de cada criança foi submetido a um rigoroso processo de análise, numa avaliação proveniente do personalismo e atingindo as suas implicações, no âmbito coletivo.

Por sua vez, as informações ofertadas pelos quadros dos diagnósticos individuais se configuraram como matéria-prima na elaboração e estruturação dos gráficos e dos quadros que retratam, em percentuais, as decorrências do jogo, naquela turma.

Nessa prospecção, para que possamos ilustrar os avanços e percalços da pesquisa, em sua integralidade, resta-nos, ainda, apresentar ao leitor o trâmite processual no qual se deram as implicações das atitudes individuais, num cenário mais amplo, isto é, no das inter-relações em contexto grupal. Nessa vertente,

Influenciado pelo pensamento de Marx e, concretamente, pela primeira tese de Feuerbach, considera que, para explicar o desenvolvimento do psiquismo, é imprescindível observar a atividade ou práxis humana. A chave da consciência está na atividade. Apoiando-se nessa idéia, Leontiev propõe a atividade como melhor unidade de análise. (LEONTIEV⁷³, apud. PUIG, 2004, p. 43).

Na perspectiva apontada, a atividade, entendida na abordagem desta pesquisa como o jogo a atuar como instrumento de intervenção na formação de atitudes na criança, tem a ação como o seu nível imediatamente inferior. Desse modo, o jogo como atividade incorpora várias ações “[...] e as ações, por sua vez, podem fazer parte de diferentes atividades. As ações caracterizam-se por ser comportamentos que perseguem metas e objetivos precisos” (PUIG, 2004, p. 43-44). Por último, as operações são concebidas como a realização das ações no jogo sob condições espaço-temporais concretas. Nessa tendência, com base em Puig (2004, p. 44), pretende-se, por meio da instauração e permanência de um ambiente de natureza determinada, de forma a se moldar, no caso deste trabalho, aos valores postados como categorias de análise, torná-las rotineiras.

Nessa proposição, o jogo como instrumento de intervenção coloca-se como um elemento e produto da cultura que se posta entre o sujeito e o objeto, de forma a mediá-los. Nele se realiza a ação, com a intenção de conseguir uma otimização na consecução dos

⁷³ LEONTIEV. A. *El desarrollo del psiquismo*. Madri: Akal, 1983, pp. 233-254.

objetivos perseguidos. No caso desta pesquisa, a formação de atitudes das crianças investigadas.

A concebermos dessa forma, concluímos que a introdução de um elemento mediador na relação com o ambiente não somente facilita a ação, mas pode transformar profundamente a estrutura das funções mentais. Em outras palavras, o sujeito que faz uso de um elemento mediador não fica inalterado, mas muda profundamente, ao utilizá-lo e integrá-lo na estrutura de sua ação.

Wertsh⁷⁴ nos explica isso de modo muito visual com o exemplo do atleta de salto com vara: a introdução de novos tipos de varas melhora o rendimento dos atletas, mas, mais do que isso, cria a necessidade de produzir um novo tipo de atleta, capaz de usar com êxito a vara renovada. Quer dizer, transforma-se o sistema de saltar de modo substancial, e, ao mesmo tempo, modifica-se a própria constituição física do saltador. Desde o surgimento das varas de carbono, nem o treinamento, nem os movimentos e o sistema de saltar, nem tampouco a constituição do atleta podem permanecer inalteráveis. Tudo isso se transforma com o surgimento do novo elemento mediador. Pois bem, algo semelhante ocorreu e ocorre quando aparece um novo instrumento mediador de qualquer ordem. (apud. PUIG, 2004, p. 49).

Nessa ótica, concebemos o jogo como uma prática moral⁷⁵ a reger as ações dos protagonistas daquela realidade. Uma vez que as práticas designam aquilo que as pessoas fazem, uma de suas primeiras características é a sua visibilidade e, portanto, a possibilidade de observação e relato por parte do pesquisador e de qualquer outra pessoa que simplesmente se detenha a contemplá-las. Nessa concepção, as práticas escolares nos falam daquilo que educadores e alunos fazem em conjunto, na escola.

Conseqüentemente, as práticas são um conceito que designa fenômenos diretamente observáveis que expressam um sentido cultural e moral quase imediatamente acessível – pelo menos para os sujeitos socializados na cultura à qual essas práticas pertencem. (PUIG, 2004, p. 55-56).

Neste trabalho, as práticas são concebidas como cursos de acontecimentos humanos⁷⁶ organizados, rotineiros e educacionais. Tais cursos são organizados a priori pela sistematização estabelecida por suas regras, princípios e normas de convivência, nos quais participam vários sujeitos, em regime de co-implicação.

⁷⁴ WERTSCH, J. V. **The concept of activity in Soviet psychology**. Nova York: Sharp, 1981.

⁷⁵ “Quando uma turma de alunos organiza um sistema de tarefas que todos os pequenos grupos da classe vão realizando em rodízio, e periodicamente se reúnem para avaliar seu correto funcionamento, estamos diante de uma prática moral com uma clara utilidade para a convivência escolar”. (PUIG, 2004, p. 57).

⁷⁶ “Com a expressão ‘curso de acontecimentos’ queremos sugerir um duplo significado: primeiro, como rota ou caminho já traçado de passos que entrelaçam as ações dos diferentes participantes: uma senda trilhada de antemão que nos convida a percorrê-la novamente; segundo, como um sulco que não apenas estabelece a direção, mas também encaminha as ações para que não saiam facilmente do roteiro previsto: uma via que impede os descarrilamentos. Uma prática é um caminho que traça uma direção e um sulco que nos predispõe a segui-la de forma constante”. (PUIG, 2004, p. 58).

Nesse entendimento, pretendemos analisar e destacar o desenvolvimento de todas as crianças da turma das segundas séries, ao longo das etapas que estruturaram e deram forma a este trabalho. Para tanto, nos utilizaremos de três aulas, cada qual referente a uma das etapas. Os referenciais de análise, dos quais nos utilizaremos, se consubstanciarão nos indicativos das categorias de análise que nortearam esta pesquisa. Como cerne de nossa objetivação, intencionamos, através do jogo representado pelas atividades descritas, a seguir, ilustrar ao leitor, os processos de desenvolvimento pessoal e a influência e implicações destes, no âmbito cultural estabelecido, daquele coletivo.

Reiteramos ao leitor que a descrição e pormenorização das atividades, a seguir, se dará no sentido de complementarmos as informações advindas das sucintas e específicas descrições, enfatizadas em cada uma das categorias, nos tópicos precedentes. Nessa ótica, para que se torne possível um melhor entendimento do processo, como referência, utilizaremos as mesmas aulas de outrora, dispostas como objetos de análise na descrição dos processos das categorias que compuseram este trabalho. Contudo, no momento, pretendemos considerar os elementos mobilizados nas atividades em que o jogo se apresentou, numa mesma esfera de relações, de modo a buscar entendê-lo em sua integralidade.

Na **etapa de intervenção 1**, tomemos como exemplo as atividades nº 1 e nº 2, ocorridas no dia 24/02. As categorias respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança foram mensuradas, tanto nesta etapa como nas demais, tomando-se todos os momentos da aula como referências de análise: momento das combinações, desenvolvimento da atividade coletiva e momento espontâneo.

Julgamos de extrema importância salientar que, apesar de as atividades desta etapa se consubstanciarem em performances individuais, nelas observamos a instalação de atitudes referentes a todas as categorias de análise desta investigação. O **respeito mútuo**, na simples concessão ou não ao outro em seu direito à palavra e a atuar conforme os combinados; a fracassar e mesmo assim ser respeitado perante suas possibilidades e limitações; a ser considerado em sua opinião e, ao discordarem dele, na garantia que lhe é reservada ao uso do diálogo como instrumento mediador na resolução de problemas e conflitos interrelacionais. A **cooperação**, na capacidade da criança em submeter-se às regras, quer dizer, se ela espera com paciência o seu momento de atuar e, ao atuar, se respeita as zonas limítrofes estabelecidas pelas normas, ali instituídas. São exemplos: “se a criança se posiciona na coluna e espera pacientemente a sua vez”; “se não rechaça e rotula o outro perante situações de fracassos dos companheiros”; “se procura de forma fiel, respeitar as

regras instituídas” etc. A **solidariedade**, nas atitudes em que, diante das dificuldades dos companheiros e das suas próprias, se a criança demonstra disposição e prazer em auxiliar e, caso se faça necessário, em ser auxiliado. Exemplo: “se motiva os companheiros e permite ser motivado por eles nas dificuldades em executar a parada três apoios, o rolamento, os saltos etc.”, e “se apóia o outro e lhe aponta possibilidades de ação voltadas à superação dos desafios que se apresentarem” etc. A **perseverança**, no grau de persistência da criança no que tange a praticar quantas tentativas forem necessárias para obter a contemplação de seu objetivo; neste caso: “executar a parada três apoios”, “conseguir praticar o rolamento”, “conseguir correr, saltar no trampolim e aterrissar no colchão no local determinado” etc.

Num primeiro momento, apresentamos os materiais que deveriam ser usados naquela aula: colchão, trampolim de ginástica e três gavetas de plinton. Na seqüência, instigamos as crianças para que fornecessem sugestões de possibilidades de uso dos supostos materiais. As crianças “T. E. O. S.”, “A. H. S. O.”, “M. W. S.” e “A. N. V.” demonstraram, nesse momento da aula, comportamentos que em muito dificultaram o seu desenvolvimento, isto é, não souberam ouvir e esperar com paciência a sua vez para fazerem uso da palavra, se levantaram e provocaram de forma freqüente e intensa as demais crianças. “T. E. O. S.” provocou, em especial, seus parentes “J. C. O. S.” e “H. R. O. S.”. Por seu turno, tais crianças, sendo provocadas, manifestaram atitudes de enfrentamento perante ele, através de agressões físicas e verbais. “M. W. S.”, “A. H. S. O.” e “A. N. V.”, além de provocarem e agredirem de forma gratuita as demais crianças, tanto no plano verbal como no físico, exigiram que a atividade coletiva fosse o “futebol”. Por sua vez, ao serem agredidos por “M. W. S.” e “A. H. S. O.”, “A. R. S. S.” e “G. C. T.”, recusaram-se a participar das atividades coletivas. Tais ocorrências vieram a gerar situações de forte turbulência naquela realidade.

“M. C. S.” cobrou a colaboração das demais crianças e apontou de maneira lógica a maioria das possibilidades de utilização do material apresentado. Do mesmo modo, a criança “D. S. H. M.”, como a última, deu sugestões de atividades para com os materiais e solicitou a colaboração das demais crianças. Como “M. C. S.”, enfatizou aos companheiros que o tempo ali, mal utilizado, fazia falta no momento espontâneo. Todavia, percebeu-se um altíssimo grau de concorrência pela liderança entre essas duas crianças, o que culminou em freqüentes situações de estresse e desentendimentos entre ambas, que refletiram de modo negativo nas interrelações daquele contexto.

Como segundo passo daquela aula, correspondendo ao momento da atividade coletiva, através da intervenção do professor, o grupo estruturou duas atividades. Na primeira, deveriam realizar a parada três apoios no colchão e, na seqüência, praticar o

rolamento (cambalhota). Na segunda, deveriam correr e, com a utilização do trampolim, saltar por sobre as três gavetas sobrepostas do plinton, de forma a aterrissar no colchão posicionado imediatamente após as gavetas. A distância entre o colchão e as supostas gavetas seria progressivamente ampliada, à medida que todos efetivassem a tentativa de saltar a distância do momento, com sucesso ou não. Quando não houvesse nenhuma criança mais a superar a sucessiva complexificação dos desafios, a distância entre o colchão e o plinton não seria mais ampliada.

Na primeira atividade, combinou-se que as tentativas deveriam ser realizadas respeitando-se a ordem de um posicionamento das crianças, em coluna. A criança teria direito a três tentativas, em cada momento em que atuasse, bem sucedidas ou não. Após a realização das supostas tentativas, a criança deveria retornar ao final da coluna e aguardar até que todas as outras pudessem vir a usufruir do mesmo direito, para que, de novo, ao chegar sua vez, pudesse realizar mais três tentativas. É de extrema importância salientar que a criança “D. S. H. M.” apresentou atitudes de solidariedade para com as dificuldades de seus companheiros, auxiliando-os, de modo a apresentar sugestões e possibilidades de ação na busca pela superação das dificuldades verificadas. As crianças “T. E. O. S.”, “M. W. S.”, “A. H. S. O.” e “A. N. V.” não se portaram segundo a organização dos princípios e regras ali estabelecidos e convencionados. No momento em que cada um atuou, após fazerem uso das três tentativas a que tinham direito, manifestaram as seguintes falas: **“deixa eu tentar mais uma vez?”**; **“eu não vou sair daqui!”**; **“ninguém vai me impedir de brincar do jeito que eu quero”**; **“quem vai me tirar daqui?”**. Como consequência dessas atitudes, em que, inclusive, o professor foi desafiado, as demais crianças, inconformadas com a situação e lideradas por “M. C. S.” e “D. S. H. M.”, entraram em embate com elas, de forma a agredi-las nos planos físico e verbal. Perante tal situação, o professor interveio, de maneira a abrandar os ânimos, resgatando as regras e solicitando que as crianças envolvidas se retratassem.

Na segunda atividade, os comportamentos e os seus reflexos se repetiram, isto é, de igual modo à anterior, houve situações de conflitos que vieram a gerar atitudes hostis do mesmo tipo e nível das ocorridas na primeira atividade.

É relevante enfatizar que as crianças “H. R. O. S.” e “A. N. V.”, apesar de terem socializado comportamentos impróprios, se apresentaram na maior parte das situações como crianças carinhosas e dispostas a auxiliar os companheiros em suas dificuldades. Tanto na primeira como na segunda atividade, estiveram, por meio de elogios e incentivos, a apoiar os companheiros, bem como a lhes fornecer sugestões de possibilidades de ação, frente aos desafios propostos. Todavia, várias outras crianças mostraram comportamentos adversos a

estes, com destaque para “J. C. O. S.”, “T. E. O. S.”, “M. W. S.” e “A. H. S. O.” e “A. R. S. S.”

Pelas qualidades demonstradas, percebeu-se que “H. R. O. S.” era querido e bem aceito pelas demais crianças. Por sua vez, mesmo exibindo atitudes de solicitude e companheirismo para com alguns coetâneos, em razão das múltiplas situações de violência originadas por ele, “A. N. V.” não comungava da mesma aceitação.

Nessa aula, todas as crianças foram privadas do momento espontâneo, dez das quais por terem se agredido no plano físico e duas (“A. R. S. S.” e “G. C. T.”) por terem se negado a participar no momento do desenvolvimento das atividades coletivas. Um ponto importante a se destacar é que, até aquele momento, não havia ainda se constatado a interação entre “A. R. S. S.”, “G. C. T.” e as demais crianças.

“M. C. S.” e “D. S. H. M.”, inconformadas com os reflexos de suas atitudes, questionaram a sanção, argumentando a primeira: **“não é justo professor, nós só tentamos fazer com que a aula desse certo, não temos culpa”**; a segunda: **“é professor, a culpa não é nossa e sim desses meninos, eles só sabem brigar e não respeitar o que a gente combina junto”**.

As demais crianças, por meio de sucessivos pedidos, reclamaram suas absolvições da sanção, através das falas a seguir: **“o, professor, deixa a gente brincar vai”**, **“eu não vou mais bater em ninguém, eu prometo, mas, por favor, me deixa brincar?”**, **“se o senhor não me deixar brincar, eu não vou mais vir pra esse projeto”** etc.

Na **etapa de intervenção 2**, analisaremos a atividade desenvolvida no dia 02/06, ou seja, o “futebol”. Essa atividade, como as demais ocorridas em outras aulas, dentre outras opções, foi escolhida por decisão democrática, portanto, por vontade da maioria. As regras que a integraram e regularam foram estabelecidas pelo mesmo processo que a elegeu, reelaboradas e dimensionadas por todos os protagonistas daquele processo, para o trato das necessidades e peculiaridades daquele coletivo. Entretanto, as regras que se consubstanciavam nos princípios e normas gerais de convivência e que deveriam nortear as interações e perdurar durante todo o interstício da pesquisa, foram preservadas.

O “futebol” foi a atividade que, de forma predominante, permeou o momento espontâneo da maioria dos meninos. Todavia, até aquele dia, não havia se apresentado como atividade coletiva. Nos momentos espontâneos ocorridos até então, os meninos apresentaram atitudes de discriminação e exclusão em relação aos menos hábeis, principalmente no que tangeu à participação das meninas.

No processo de composição dos times houve, de forma gritante, a discriminação dirigida dos mais aos menos competentes. Perante tal situação, o professor interveio de maneira a resgatar os princípios que deveriam regular a todas as atividades que viessem a ser desenvolvidas, ao longo da pesquisa, com destaque, nesse caso, para a regra nº 6⁷⁷.

Vale dizer que as crianças “J. C. O. S.”, “T. E. O. S.”, “M. C. S.”, “M. W. S.” e “G. C. T.” fizeram parte da composição do grupo “A” e “H. R. O. S.”, “D. S. H. M.”, “A. R. S. S.”, “A. N. V.” e “A. H. S. O.”, do grupo “B”. Durante o desenvolvimento dessa atividade, destacaram-se quatro ocorrências, que ilustraremos a seguir: 1) “T. E. O. S.”, após fracassar sucessivas vezes nas tentativas de executar passes a companheiros de time e finalizações ao gol adversário, “M. C. W.”, criança extremamente hábil e agressiva, pertencente a seu time, advertiu-o, dizendo: **“o, seu..., se errar mais uma vez você vai ver só”**. Diante de tal cobrança, “J. C. O. S.” e “H. R. O. S.” se manifestaram solidários a “T. E. O. S.” e partiram, aos gritos e empurrões, em direção ao agressor. 2) “G. C. T.” interagiu e atuava de maneira satisfatória no time “A”; entretanto, ao sofrer a primeira cobrança de “M. W. S.”, chorou e agrediu verbalmente o seu crítico, reação que resultou em severas agressões físicas de “M. W. S.” para com ele. Diante da situação ocorrida, “G. C. T.”, por se sentir inseguro, se excluiu da atividade. 3) “A. H. S. O.” apresentou extrema inabilidade para com esta atividade; contudo, em nenhum momento tolerou atitudes mal sucedidas advindas de seus companheiros. Ao perder a posse de bola para um integrante do time oposto, “A. R. S. S.” foi agredido por ele, tentou revidar, porém, em razão de seu menor nível de força física, foi subjugado. Diante de tal ocorrência, “A. N. V.” se colocou em sua defesa, dizendo: **“pode brincar sossegado, se alguém quiser bater em você, primeiro vai ter que bater em mim”**. Todavia, tal garantia não lhe foi suficiente para que continuasse a jogar. Desse modo, “A. R. S. S.” abandonou a atividade e não mais retornou a ela. 4) “M. C. S.” e “D. S. H. M.”, inclusas em times opostos, embora sendo meninas e atuando em uma atividade que, em geral, é de maior domínio dos meninos, mantiveram suas características de líderes. Quer dizer, estiveram à frente da organização tática de seu time e, mesmo ao falharem, não admitiram críticas advindas de companheiros de time. Destacamos, aqui, a postura de ambas em face das situações de conflito ocorridas entre os dois times: houve uma ocasião em que não ficou claro, inclusive para o professor, se a bola, ao ter saído pela lateral da quadra, teria sido tocada por último por um integrante do time de uma ou de outra. Tal situação as levou a tomarem frente

⁷⁷ O preconceito e a discriminação de cor, de classe, de gênero, por afinidade ou competência, seriam considerados como faltas graves pelo grupo.

no embate em prol dos interesses de seus respectivos times. A situação instalada gerou um clima que se iniciou com um diálogo civilizado entre ambas e aos poucos evoluiu e rumou para agressões múltiplas, de sorte a contagiar a quase totalidade das crianças, de ambos os times. A princípio verbais, as agressões transcenderam para o plano físico.

Diante de cada uma das ocorrências citadas, o professor paralisou a atividade, solicitou que se retratassem, um em relação ao outro e perante o grupo e, em seguida, retomou e restabeleceu as regras e os combinados que deveriam reger a atividade. Tal processo consumiu o tempo destinado à atividade coletiva e invadiu parte do espaço temporal destinado ao momento espontâneo.

O resultado de tais atitudes culminou na privação do momento espontâneo para dez das doze crianças. Nessa aula, as crianças que se beneficiaram do momento espontâneo foram “G. C. T.” e “A. N. V.” A aplicação de tal sanção se respaldou na consciência dos motivos e conseqüente concordância da maioria.

Por fim, na **etapa de intervenção 3**, para que o leitor possa vir a visualizar as implicações das atitudes individuais no contexto coletivo, tentaremos, ao descrever as ocorrências, fazer o contraponto desta para com as demais etapas que a antecederam. Para isso, adotaremos, como eixo de nossa consideração, a observação e constatação dos níveis de desenvolvimento das crianças em relação às categorias de análise desta pesquisa, em cada uma das etapas de intervenção que a compuseram.

De modo a seguir a linha de raciocínio apontada, tomaremos como referência a atividade desenvolvida no dia 24/10. Em razão de comportamentos positivos de grande parte do grupo, em aulas anteriores, decidimos que essa aula seria destinada, em sua integralidade, ao momento espontâneo. Assim, disponibilizamos às crianças os seguintes materiais: bola de futebol, bambolês e corda.

O objetivo, nessa aula, se consubstanciou na observação e constatação do nível de independência das crianças, no que tange a suas capacidades em elaborar e gerir as atividades, de sorte a considerar os pressupostos que deveriam reger as interrelações naquele contexto. Diante de tal objetivo, a intervenção do professor só se justificaria perante situações de conflito que viessem a gerar agressões no plano físico.

As crianças se reuniram e, por meio da iniciativa de algumas delas, em especial de “M. C. S.” e “D. S. H. M.”, a aula foi estruturada em dois momentos. No primeiro, a atividade desenvolvida seria o futebol e, no segundo, desafios individuais seriam compostos, através do objeto corda. Como opção das crianças, os bambolês não seriam empregados nas atividades estruturadas por elas.

No começo do trabalho empírico, havia uma preocupação exacerbada dos mais competentes em se aglutinarem em um mesmo time; por sua vez, ao serem direcionados de forma freqüente a times considerados fracos, a falta de motivação que contagiava os menos hábeis era a causa maior de suas freqüentes desistências. Todavia, na atividade coletiva desse dia, os grupos foram constituídos de maneira equilibrada e sem maiores dificuldades.

“M. C. S.”, “D. S. H. M.”, “A. N. V.”, “A. R. S. S.” e “G. C. T.” fizeram parte do grupo “A”, enquanto “J. C. O. S.”, “H. R. O.”, “T. E. O. S.”, “M. W. S.” e “A. H. S. O.”, do grupo “B”. Assim como durante as aulas em que o professor esteve à frente, houve, antes do início da atividade, um momento destinado aos grupos para reunir seus integrantes e combinar as estratégias e tarefas a serem compartilhadas, ao longo do jogo. Nos dois grupamentos, constatamos as seguintes falas: **“primeiro eu fico no gol e depois a gente troca, esta bem assim?”**; **“eu fico na defesa, e você, onde quer ficar?”**; **“olha, o pessoal que está no ataque tem que ajudar a defesa também heim?”** etc.

Nessa aula, como no exemplo utilizado da etapa anterior, em suas tentativas de efetivar passes aos colegas de time e ao chutar ao gol adversário, “T. E. O. S.” falhou seguidas vezes, porém, nessa ocasião, em nenhum momento foi ameaçado ou agredido por companheiros de time ou mesmo por crianças que compuseram o grupamento adversário. Ao fracassar em uma de suas tentativas, “M. W. S.”, criança pertencente a seu time, disse-lhe: **“valeu, T. E. O. S.”**; enfatizou ainda, de modo a auxiliá-lo, exemplificando: **“olha, para que você possa acertar o chute é necessário que toque a bola com a parte de dentro do pé, assim, ó”**. Por sua vez, “J. C. O. S.” complementou, dizendo: **“não tem problema, na próxima você acerta”**.

Outro ponto de relevante importância a se destacar é o fato de que, de modo contrário às atividades desenvolvidas nas etapas anteriores, em suas atitudes, “T. E. O. S.”, “A. H. S. O.”, “M. C. W.” e “A. N. V.” colaboraram de forma satisfatória para com o desenvolvimento da aula. Em grande parte das situações, esperaram e respeitaram os momentos adequados para ouvirem e serem ouvidos; cooperaram através da consideração dos direitos de cada um e da necessidade da prevalência da vontade da maioria. Vale dizer que, ao findar do trabalho de campo, foram raros os momentos em que os flagramos tentando usurpar direitos alheios, o que muito auxiliou para a minimização de conflitos naquela realidade. Todavia, “A. N. V.”, por ser uma criança extremamente hábil e individualista, portou-se de maneira a não compartilhar atitudes de parceria para com os demais integrantes de seu time, com destaque para “M. C. S.” e “D. S. H. M.”.

Por outro lado, “A. R. S. S.”, que nas etapas de intervenção 1 e 2 se portou de modo apático, nesta fase se apresentou como o gestor da maioria das situações em que agressões físicas se manifestaram. Tais situações se originaram das ações dessa criança para com as outras, durante os momentos em que o futebol se desenvolveu. Destaquemos, como exemplo, a sua postura frente à situação de jogo, em que “H. R. O. S.” (criança pertencente ao time adversário) se encontrava com a posse de bola e rumava em direção ao gol de seu time. A atitude tomada pela criança em questão foi a de interceptá-lo de forma a colocar em risco a sua integridade física. Tal atitude gerou turbulência e mal-estar e, ato contínuo, “J. C. O. S.”, “M. W. S.” e “A. H. S. O.” partiram em defesa do companheiro de time, determinados a retribuir as atitudes de seu agressor. Diante dessa ocorrência, o professor se posicionou entre os dois lados, abrandou os ânimos e determinou que deveriam dar seqüência à atividade.

Por sua vez, “M. C. S.” e “D. S. H. M.” continuaram a disputar a liderança no time “A”. Ao se reunirem com as demais crianças para efetivarem as combinações necessárias, pudemos perceber a instalação de um clima de tensão. Ambas tentavam atrair a atenção dos demais integrantes, por meio de gritos e, algumas vezes, fizeram uso de palavras de baixo calão. No entanto, o ponto que mais se destacou foi a quase inexistência de atitudes consideradas como “faltas graves”, ou seja, apesar de terem se exaltado e, em alguns momentos, serem impróprias as falas ali expressas, não se observaram agressões no plano físico. Ressalte-se que, das sugestões apontadas por ambas, as proferidas por “M. C. S.” tiveram maior aceitação pelo grupo, o que se configurou como situação inédita, até aquele instante com a aceitação, por parte de “D. S. H. M.”, no que tangeu às decisões acolhidas pelo coletivo de seu time. Nesse clima e após a efetivação das combinações coletivas nos grupamentos “A” e “B”, a atividade transcorreu de maneira satisfatória.

Outro ponto a contrastar com o início do trabalho empírico, é o fato de que, ao obter-se o resultado final do jogo, constatou-se que o grupo “A” obteve êxito frente ao grupo “B”. Contudo, de forma contrária às anteriores, observou-se que o resultado foi aceito como uma possibilidade natural e provisória. Obtivemos tal conclusão, a partir das atitudes de parceria e companheirismo manifestadas imediatamente após a atividade, isto é, o time vencedor fez uma breve comemoração e rapidamente interagiu para com o time vencido. O tema e a objetivação de tal comunicação tiveram como cerne a organização da segunda atividade a ser desenvolvida naquele dia, ou seja, a organização dos desafios a serem transpostos através do objeto corda.

Na segunda atividade, por se alicerçar em desafios individuais, as crianças decidiram que deveria se consubstanciar em regras do mesmo tipo das utilizadas na etapa de

intervenção 1. No entender das crianças, para o pleno desenvolvimento da atividade, era necessária uma organização em coluna, de modo a se respeitar o direito de cada integrante a realizar três tentativas, bem sucedidas ou não. Assim, ao executar as tentativas, a criança deveria retornar ao final da coluna e aguardar, pacientemente, até que todas as outras crianças, de igual maneira, fizessem uso de seus direitos, até que chegasse, de novo, a sua vez.

As tarefas elaboradas pela turma foram: com a corda a bater, as crianças deveriam passar zerinho uma por vez, ou seja, passar correndo de um lado a outro pelo centro da corda, procurando evitar que a mesma as tocasse; deveriam entrar, pular algumas vezes e, ao sinal, sair pelo mesmo lado pelo qual haviam entrado; deveriam entrar por um lado, pular algumas vezes e, ao sinal combinado, sair pelo lado oposto; sair pelo mesmo lado em que entrassem ou entrar por um lado e sair pelo outro.

Na atividade em questão, percebeu-se que as crianças “T. E. O. S.”, “A. H. S. O.”, “M. W. S.” e “A. N. V.”, diferentemente dos comportamentos socializados na etapa de intervenção 1, colaboraram para com os momentos das combinações e desenvolvimento da atividade coletiva, de sorte a minimizar de maneira significativa a geração de conflitos. Verificaram-se, de igual modo, embora raras, algumas atitudes de solidariedade providas de “J. E. O. S.”, inclusive em relação a “T. E. O. S.”. Exemplo: “T. E. O. S.”, após fracassar em duas tentativas quanto ao primeiro desafio, que seria entrar na corda a bater, pulá-la algumas vezes e, ao sinal, sair pelo mesmo lado em que entrou, ouviu de “J. E. O. S.”: **“quando a corda estiver do outro lado você entra e quando ouvir o sinal para sair, saia logo depois que você a saltar”**. Por sua vez, “A. R. S. S.” e “M. W. S.” também avançaram nesse quesito, demonstrando atitudes de ajuda mútua em algumas situações para com algumas crianças, com destaque para “G. C. T.” e “H. R. O. S.”, em relação ao primeiro, e “A. H. S. O.” e “A. N. V.”, com respeito ao segundo.

Notou-se também, nessa aula, que “G. C. T.” evoluiu em seu processo de socialização, suportando pequenas críticas e apontamentos advindos de colegas de time, sem se frustrar e abandonar a atividade. Outro ponto de relevante importância a se destacar é o fato de que, ao atuar como goleiro, efetivou várias defesas, com sucesso. Isso foi imediatamente percebido e elogiado pelas demais crianças, de ambos os times. Diante de situações como essa, “G. C. T.” teve sua auto-estima promovida, o que o estimulou a interagir melhor com as crianças da turma em questão.

Apesar de “M. C. S.” e “D. S. H. M.” continuarem a apresentar atitudes de liderança, não observamos nessa atividade atitudes hostis de uma para com a outra, nem mesmo para com as demais crianças. Distintamente das ocorrências efetivadas na atividade

representante da etapa de intervenção 1, a maioria dos embates foi resolvida por meio do diálogo e, de ambas as partes, houve a aceitação da vontade da maioria, quanto à organização e estruturação das atividades.

Observa-se, pois, através da ilustração do processo de desenvolvimento das crianças descrito por meio da análise das aulas, em destaque, que houve significativos avanços comportamentais, ao longo do desenvolvimento das fases que estruturaram esta pesquisa.

Na perspectiva apontada e com base nos instrumentos de que fizemos uso, ao efetivarmos uma análise mais extensa do trabalho empírico, considerando a totalidade dos sujeitos que participaram desta investigação, concluímos que, no início, as crianças se colocaram contrárias a participar de atividades que, em suas concepções, seriam “chatas” e sem nenhum atrativo. Enfatizaram, também, que não realizariam práticas nas quais fosse exigida a interação entre gêneros. Em outras palavras, o comportamento das crianças dificultou a efetivação das combinações necessárias à estruturação e entendimento da atividade principal, condição imprescindível ao seu posterior desenvolvimento.

O motivo para tal posicionamento estava ligado à circunstância de os meninos exigirem, como principal e única atividade, o futebol. Na opinião da maioria dos meninos, as meninas não teriam como atender às exigências desse tipo de atividade. Em contrapartida, as meninas relutavam em aceitar participar de atividades conjuntas com os meninos. Colocavam, como principal empecilho, o fato de os meninos serem agressivos, de desrespeitá-las em suas opiniões, sugestões e, especialmente, como seres humanos.

Houve, igualmente, em todas as turmas, a discriminação dos indivíduos que, na opinião da maioria, não atendiam, em suas competências, aos requisitos mínimos para serem bem sucedidos, diante dos desafios pessoais inseridos nas práticas de disputas intergrupos. As crianças discriminadas no início do processo foram, algumas vezes, agredidas e rechaçadas pelas demais.

Por meio das interrelações, revelou-se, naquele cenário, a inoperância em contextos coletivos dos valores categorizados por esta pesquisa. As atitudes comportamentais da maioria das crianças convergiram para o estabelecimento de um ambiente sócio-educativo que, através da repetição de comportamentos inadequados, reafirmaram que o jogo, sendo praticado em um ambiente no qual as regras prevaleçam respaldadas na incompreensão, na intolerância, na agressividade, na discriminação, na exclusão etc., colabora para uma formação negativa de suas personalidades.

Muitas ocorrências dificultaram o processo, no começo do trabalho empírico, quer dizer, as crianças não respeitaram as regras instituídas nas práticas coletivas, as ações não foram compartilhadas e, com frequência, houve discriminação de cor, sexo e afinidade. Pelo fato de os mais competentes não se mostrarem solidários para com os demais, as crianças com maiores dificuldades se recusaram a participar, por medo. Foram intimidadas de diversas formas: ameaças, constrangimentos, agressões morais e, até mesmo, físicas.

Nos momentos da incidência de tais conflitos, o professor adotou, como estratégia para a superação de tais desafios, o resgate e o restabelecimento das combinações coletivas efetivadas no princípio do trabalho de campo, bem como a retratação mútua das partes envolvidas. Tais combinações deveriam reger a natureza das interrelações proliferadas em todas as atividades que viessem a ocorrer, ao longo da pesquisa. Em outras palavras, imediatamente após cada aula, as ocorrências foram analisadas, discutidas, refletidas e ponderadas por todos os protagonistas daquela realidade. Dessa maneira, de maneira paulatina, esse processo coletivo de reflexão colaborou para a instalação de uma sensível melhora qualitativa nas interrelações daquela comunidade.

Aproveitamos também para salientar que a grande maioria das crianças, ao tomar consciência de suas dificuldades em relação às habilidades exigidas, se excluía das atividades. Esse tipo de atitude revelou a falta de perseverança e de um compromisso ético para com o grupo do qual faziam parte. Entretanto, nas semanas que antecederam o findar do trabalho de campo, pudemos observar que o percentual de abandonos de atividades em curso foi reduzido significativamente. Creditamos tal progresso à promoção da natureza do ambiente estabelecido naquelas aulas, que, de modo progressivo, se respaldou na confiança, no respeito e na ajuda mútuos.

Nesse clima, vários profissionais da unidade escolar apontaram avanços e afirmaram que tais conquistas eram facilmente percebidas. Entre eles, estavam o inspetor de alunos, duas funcionárias de serviços gerais, três merendeiras, a diretora e a orientadora pedagógica. Um exemplo atestado por grande parte dos profissionais é o de que, no começo do ano letivo, a possibilidade de emprestar às crianças uma bola no momento do intervalo, para que pudessem brincar de maneira autônoma e independente, se tornava um procedimento pouco recomendado. Nas poucas situações em que tal possibilidade se concretizou, a bola tornou-se motivo de agressões múltiplas, de discriminações e do monopólio da atividade por poucos.

Todavia, a avaliação da maioria dos profissionais daquela realidade, bem como das próprias crianças, é a de concluir que, nos meses próximos ao encerramento do

período da investigação, as crianças, em sua maioria, já adotavam os comportamentos explicitados, através dos seguintes relatos: **“as crianças já não se agredem com a mesma frequência que ocorria no começo do processo, resolvem a maioria dos conflitos através do diálogo”**; **“houve avanços em relação ao respeito das crianças às decisões coletivas”**; **“as crianças aprenderam a ouvir e esperar, com paciência, seu momento de se pronunciar”**; **“elas já não discriminam e nem excluem os companheiros e companheiras com a mesma frequência”**; **“eu percebo as crianças mais solidárias perante grande parte das dificuldades dos companheiros e das suas próprias”**; **“elas agora respeitam as regras instituídas pelo coletivo e não desistem com a mesma facilidade de antes, diante de dificuldades ou experiências de fracasso”**.

Com base na avaliação dos professores regulares e nas conclusões dos demais profissionais daquela U. E., julgamos importante salientar que os sujeitos desta pesquisa se beneficiaram de um significativo envolvimento, por parte de sua professora regular, bem como de alguns outros educadores daquela realidade, na transcendência das regras, normas e princípios, constituídos através do jogo como instrumento de intervenção, para o trato das demais situações de aprendizagem, ocorrentes durante as etapas em que o trabalho se desenvolveu. Nessa perspectiva, conclui-se que os avanços de desenvolvimento constatados no comportamento das crianças tiveram por influência, também, a melhora calcada no avanço qualitativo das relações por elas vivenciadas, na instituição escolar investigada.

Por sua vez, as crianças, ao serem questionadas a respeito de terem ou não percebido mudanças qualitativas em seus comportamentos, nas situações em que o jogo se apresentou como instrumento de intervenção, nas três etapas, responderam: **“claro que melhorou professor, antes a gente nem ouvia o senhor”**; **“antes por qualquer motivo a gente já batia, agora a gente tenta resolver os problemas por meio da conversa”**; **“eu não gostava de participar em atividades de time porque tinha muito medo de, ao errar, que batessem em mim, agora eu já não tenho esse medo”** etc.

Enfim, ao findar a investigação, as crianças estenderam os avanços constatados para outros ambientes, os quais foram atestados pela maior parte dos professores regulares, ao elogiarem e apontarem, em suas avaliações, os progressos feitos, até mesmo em outras áreas do conhecimento. Justificaram tal conclusão, afirmando que se tornou mais fácil ensinar, pois as crianças passaram a contribuir melhor para a instalação de um ambiente propício ao processo ensino-aprendizagem. Tais relatos foram feitos em HTPCs e Conselhos de Classe, Ciclo e Termo, ocorridos ao final do ano letivo.

Neste capítulo, tivemos por meta descrever, argumentar, pormenorizar e fundamentar o processo acompanhado por esta pesquisa, bem como apresentar os seus resultados. Na sequência, nas Considerações Finais, destacaremos os indicativos considerados essenciais para concluirmos que o jogo se configura como um potencial instrumento de intervenção no processo de socialização das crianças, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida circundante é uma fonte essencial, determinante, rica em conteúdos para os jogos infantis. Os diversos fenômenos que no jogo transcorrem, contribuem para despertar a vontade nas crianças para incorporarem-se a eles, por imitar as ações heróicas das pessoas, e suas relações. (BORONAT⁷⁸, 2001, p. 49, tradução nossa).

O presente trabalho buscou fundamentação em autores da Teoria Histórico-Cultural, com destaque para Vygotsky (1991, 1989), Leontiev (1978, 1988a, 1988b) e Elkonin (1998, 2004), além de apoio em Piaget (1971, 1973, 1974, 1977 e 1978) e, também, em estudiosos que advogam a educação numa perspectiva globalizadora, de que são exemplos Zabala (1998, 2002), Garófano (2005), Salvador (1994) e Sanmartín (2005), entre outros. Elegeu, como tema, demonstrar que o jogo é um poderoso recurso da Educação Física contemporânea, através do qual se pode interferir positivamente na formação da personalidade das crianças, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Teve como objeto central de investigação a incorporação, pelas crianças, dos valores definidos por esta pesquisa como categorias de análise, que são: **respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança**.

A pesquisa constou de intervenções em três turmas de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, que apresentavam comportamentos inadequados. Uma turma das segundas séries, uma turma das terceiras séries e uma turma das quartas séries. Todavia, como já enfatizado, o processo de análise ficou restrito apenas à turma das segundas séries. Ao longo das etapas que lhe deram forma, a pesquisa possibilitou às crianças o desenvolvimento de jogos voltados ao desenvolvimento de atitudes respaldadas nos valores que consubstanciaram este trabalho.

A investigação, fundamentada no aprofundamento teórico, nas reflexões e nas experiências dos protagonistas (professores e alunos) daquela realidade, destaca algumas conclusões que podem justificar o emprego do jogo como instrumento de intervenção, nas séries iniciais do Ensino Fundamental contemporâneo.

O caráter disciplinar e propedêutico do atual sistema de ensino, que entende o aluno fragmentado, cumpre e legitima a função de conduzir os mais aptos à universidade. Dessa forma, obstaculiza a possibilidade da efetivação de uma prática pedagógica que dê conta de atender aos reais objetivos e finalidades que a educação deve realizar. Há, no atual contexto educacional, uma exacerbação no enfoque dos conteúdos conceituais, na prática pedagógica dos profissionais das disciplinas tradicionais. Todavia, a Educação Física centra

⁷⁸ “La vida circundante es una esencial, determinante, rica en contenido para los juegos infantiles. Los diversos fenómenos, los acontecimientos que en la misma transcurren, contribuyen a despertar el afán en los niños por incorporarse a ella, por imitar las acciones heroicas de las personas, y sus relaciones”.

no saber fazer da maioria de seus profissionais uma prática que nem mesmo a dimensão procedimental consegue atingir, ou seja, a prática que permeia a área no contexto educacional de grande parte das séries iniciais do Ensino Fundamental se caracteriza como mecânica e estereotipada, relacionada à aprendizagem motora e à padronização de comportamentos.

Partindo desse pressuposto, a primeira conclusão se refere à exigência de este professor ter conhecimento sobre como o jogo se configura e, a partir dele, favorecer o processo de socialização das crianças no contexto escolar. Pois este não existe em si mesmo, mas se revela por meio de disposições psicológicas do indivíduo, que o caracterizam.

Ao considerar-se o processo de socialização que experimentam nossas crianças, no atual momento histórico, podemos concordar com Tedesco (1998), para quem ele se caracteriza por um sério déficit de socialização, cujo principal motivo é a incorporação, pelo mercado, do trabalho feminino. A partir dessa realidade, a criança passou a ser socializada nas instituições de ensino, por adultos pouco importantes para ela, por intermédio de um processo progressivamente mais precoce. O resultado dessa realidade culminou, nos primeiros anos de vida da criança, na aquisição de uma socialização primária deficitária.

Com base nesses elementos, o autor propõe, como possibilidade de minimização do problema instalado, que nas instituições de ensino haja uma primarização da socialização secundária (educação formal). Todavia, para que esse profissional possa vir a fazer uso pleno das possibilidades que oferece esse recurso, faz-se de capital importância, no contexto educacional, a apropriação de conhecimentos relativos ao jogo, principalmente no que concerne ao processo e meios pelos quais se dão a sua gênese, a sua conceituação, a sua caracterização e a sua evolução.

A segunda conclusão da pesquisa, fundamentada em Salvador (1994), é a de que os tipos de organização cooperativa intragrupo com competição intergrupo e a cooperativa sem competição intergrupos são as formas que melhor contribuem positivamente, no rendimento e na produtividade dos participantes, além de colaborar também nas tarefas que implicam a formação de conceitos e resolução de problemas.

A natureza do jogo é definida pela natureza de suas regras. Se o educador permite que o jogo, enquanto prática educativa, seja permeado por uma tendência voltada à exacerbação da competição, à rudeza, à discriminação, à intolerância e ao individualismo, estará, além de não ajudar no estabelecimento de um ambiente mais bem estruturado para o rendimento e a produtividade, interferindo de forma negativa na formação da personalidade das crianças envolvidas.

Uma terceira conclusão, de relevante importância para a efetivação do emprego do jogo como precursor de valores, nas instituições de ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, concerne à necessidade de o professor de Educação Física apropriar-se de conhecimentos referentes às possibilidades de uso desse recurso, de sorte que este possa acrescentar positivamente, na dimensão atitudinal da criança, bem como nas demais dimensões e aspectos envolvidos na globalidade do seu desenvolvimento.

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. (LIMA, 2003, p. 222).

Nessa perspectiva, a tendência pedagógica acolhida por esse profissional não pode se limitar a correntes de cunho biológico, como, por exemplo, a desenvolvimentista⁸¹. O ser humano atinge sua condição de humanização através dos processos interativos das gerações mais novas com as gerações mais velhas ou com coetâneos mais experientes. Portanto, conclui-se que, em toda e qualquer prática educativa que se pretende globalizadora, a cultura deve ser considerada, analisada, interpretada, vivenciada e enriquecida, no interior do ato educativo.

Nenhum acontecimento social importante escapa aos interesses das crianças e, freqüentemente, constituem conteúdos para seus jogos. Neste sentido esta em jogo um papel fundamental da professora, a educadora, que deve enriquecer a imaginação

⁸¹ Segundo Daólio (2004), essa tendência concebe o corpo apenas como um conjunto de ossos e músculos; o esporte é visto como passatempo ou atividade que visa ao rendimento atlético, e não como um fenômeno político, social e, principalmente, cultural. Na perspectiva apontada, o jogo, a recreação, os circuitos, as atividades expressivas etc. são utilizados como conteúdos, apenas por proporcionarem condições de movimento que auxiliam o desenvolvimento (motor).

dos mesmos com os fatos e imagens concretos para que se reflitam em seus jogos. (BORONAT⁸², 2001, p. 50, tradução nossa).

Desse modo, nesta pesquisa, percebeu-se que o emprego do jogo como precursor de valores colaborou para que houvesse avanços na qualidade das interrelações daquele contexto, bem como no desenvolvimento dos demais aspectos implicados, como o cognitivo e o motor. Entretanto,

[...] 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. (LIMA, 2003, p. 219).

É preciso que o professor conheça diferentes tipos e a evolução dos jogos, e como se dá, a partir destes, a criação de novos jogos. A competência para estruturar um ambiente rico e propício ao jogo, no contexto educacional, exige do educador um profundo e abrangente conhecimento do jogo, como também do desenvolvimento infantil. Ao dominar as dificuldades, no processo ensino-aprendizagem, o professor ouve, discute, propõe, adequa, amplia e redimensiona o jogo, como uma situação lúdica precursora da socialização de conhecimentos, habilidades e valores.

Ao atender a essas exigências, esse professor terá uma maior facilidade para estruturar e conduzir o ambiente lúdico ao encontro do nível de desenvolvimento proximal no qual se encontra a criança, de modo a responder aos seus motivos, anseios e necessidades. “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Nessa perspectiva, fica constatado pela investigação que o enriquecimento da bagagem cultural da criança, por meio de um ambiente interativo regido por regras e princípios democráticos, acarreta as interrelações, isto é, colabora para que as crianças aprendam e modifiquem para melhor a sua forma de agir e, por consequência, de jogar. Em um ambiente dessa natureza, as crianças passam progressivamente a atuar de forma lúdica e a adotar uma postura que estimula e preserva o convívio respaldado na reciprocidade, favorável ao respeito mútuo, à cooperação, à solidariedade e à perseverança.

⁸² “Ningún acontecimiento social importante escapa al interés de los niños y, frecuentemente, constituyen contenidos para sus juegos. En este sentido juega un papel fundamental la maestra, la educadora, que debe enriquecer la imaginación de los hechos e imágenes concretos para que se reflejen en sus juegos”.

Uma quarta conclusão indica que o emprego do jogo, no contexto educacional, pode ser enriquecido e potencializado pela qualidade e frequência das intervenções do educador. Nesse prisma, constatamos que as crianças mais assíduas, ou seja, aquelas que sofreram um número maior de intervenções, foram as que mais avançaram, em todas as categorias de análise, desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a fundamentação teórica e o trabalho de campo realizados permitiram concluir que a criança que mais joga é aquela que mais oportunidades tem de socializar e potencializar as suas aprendizagens. Por outro lado, a criança que mais aprende também incorpora um conjunto de novas competências que servem de suporte para o enriquecimento de seus jogos, além de outras múltiplas aprendizagens inerentes ao ser humano, com destaque, neste trabalho, para a formação de valores.

Nesse entendimento, o processo de desenvolvimento da criança não se consubstancia na independência do aprendizado. Segundo Koffka⁸⁴ (apud VYGOTSKY, 1991, p. 91), o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora um influencie o outro: “de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento”.

Portanto, ao fazer uso do jogo como recurso pedagógico, o educador deve assumir a responsabilidade de um profissional especializado na arte de identificar a zona de desenvolvimento proximal da criança e, a partir dela, estruturar o ambiente educativo de sorte a instigar, motivar e conduzir esse recurso como uma atividade promotora de aprendizagens e, por consequência, de desenvolvimento.

Por último, o trabalho de campo possibilitou que destacássemos algumas outras conclusões. Os professores regulares afirmaram que os jogos repercutiram de maneira significativa no comportamento das crianças, que ficaram mais motivadas, inclusive, para frequentar a instituição, desenvolveram a autonomia, a confiança em si mesmas e se mostraram mais curiosas, dispostas e perseverantes para outras aprendizagens. Desse modo, evoluíram nas atitudes de cooperação, de respeito mútuo, de solidariedade e de troca de pontos de vista. Avançar no emprego do jogo como conteúdo, recurso e meio globalizador, com vistas a uma formação holística da criança, significa, entre outros aspectos, o aprimoramento da competência docente. Quanto mais recursos o professor disponibilizar para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, mais meios terá para alcançar os objetivos

⁸⁴ Koffka, **Growth of the Mind**.

funcionais de sua disciplina e, de maneira simétrica, as finalidades educacionais. Tais posturas, comentadas aqui, podem atuar como promotoras de avanços qualitativos no atual sistema educacional, no Brasil.

Apesar das dificuldades e limitações, concluímos que a pesquisa promoveu influências e repercussões positivas no trabalho dos professores envolvidos e no desenvolvimento das crianças. As conclusões destacadas podem servir de amparo para outras práticas educativas, tanto no que se refere à utilização do jogo como recurso pedagógico na formação de valores, como na aquisição, por parte das crianças, das demais aprendizagens inerentes à Educação Física.

Enfim, as análises do trabalho empírico apontam e sublinham a importância e a pertinência do jogo, no contexto educacional. O arcabouço teórico, a descrição processual da pesquisa, os quadros dos diagnósticos individuais e os dos resultados, em percentuais, bem como os gráficos, retratam as implicações que representou o jogo para o desenvolvimento das crianças da turma das segundas séries, nas três etapas de intervenção. Tais conclusões, reiteram o jogo como conteúdo e instrumento de intervenção na formação de valores de extrema importância para uma formação global e holística das crianças, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, o jogo é uma atividade que, além de valores, reflete opções políticas e filosóficas, de sorte que compete ao educador enxergar o potencial de aprendizagem e de desenvolvimento que se esconde por trás das situações e atitudes lúdicas que o jogo promove.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, T. de. **Somme théologique**, II, questão 168. Trad. fr. Paris: Belin, t.5, 1852, p.461.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento de educacional de Friedrich Froebel. In: **Cadernos Cedes**. Centro de Estudos Educação Sociedade – Vol. 1, (1980) – São Paulo: Cortez/Campinas: Cedes, 1980.

ARISTÓTELES. **Política**, VIII, 3, 1337b34, 138 a1. Trad. fr. Paris: Vrin, 1959, p.557.

BAZILIO, L. C.; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEATÓN, G. A. **La Persona en el enfoque Histórico-Cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física**. São Paulo: Discorpo, 1994.

BLALOCK, H. M. **Introdução à Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

BLÁNDEZ, J. **Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje**. Barcelona: Inde, 2000.

BORONAT, M. E. **El juego en la edad preescolar**. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMBOTO, Tizuco Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os Homens: A máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, M. C. R. M. A prática psicopedagógica do jogo e sua dupla função: aprender a aprender e aprender a ensinar. In: PINTO, Silva Amaral de Mello (coord.) **Psicopedagogia: Um portal para a inserção social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____; OLIVEIRA, M. K.; TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Cortez, 1992.

CARRANZA GIL-DOLZ, M.; BANTULA LANOT, I.; BUSTO MARCHANTE, C.; YALLÉS CASADEMONT, C. **La Educación Física em el Segundo Ciclo de Primaria**. Desarrollo Curricular. Barcelona: Inde, 1996.

CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. **La educacián Física em la Enseñanza Primaria**. Barcelona: Inde, 1996.

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

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987, p. 316-336.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DIAS, J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS LUCEA, I. **El curriculum de la Educación Física en la reforma educativa**. Barcelona: Inde, 1992.

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: Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Toward the problem of stages in the mental development of children**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004, 25. Disponível em: <www.marxist.org> Acesso em 2000.

ESPINOSA, A.; VIDANES, J. **El currículo de la Educación Primaria**. Madrid: Escuela Española, 1991.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cadernos do Cedes**. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 1 – São Paulo: Cortez, Campinas, Cedes, 1980.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989 (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 11).

FERRARI, A. T. **Metodologia da ciência**. Campinas: PUC, 1973.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIEDMANN, A. **O Direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scrita: ABRINQ, 1992.

FURTH, H. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

GALLAHUE, D. L. **Development Movement Experiences for Childrens**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

GARÓFANO, V. V.; CAVEDA, J. L. C. O jogo no currículo da educação infantil. In: MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GÓMES, A. I. P. As funções Sociais da Escola. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMES. **Compreender e Transformar a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUISELINI, M. A. **Matroginástica**: ginástica para pais e filhos. São Paulo: CLR Balieiro, 1985.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicação educacionalista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. São Paulo: Papyrus, 1991.

_____. **Jogos em grupo na Educação Infantil**: Implicações da Teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento psicomotor desde o nascimento até os seis anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo de formação do professor: alguns apontamentos. **Revista Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 135-145, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, J. M. **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.

_____. A brincadeira na teoria histórico-cultural: de prescindível a exigência na Educação Infantil. In: GUIMARÃES, M. C. **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MACINTYRE, A. **Tras la virtud**. Barcelona: Crítica, 1987.

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

MARTINS, L. M. A natureza histórica-social da personalidade. In: **Cadernos do Cedes**. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 1, (1980) – São Paulo: Cortez, Campinas, Cedes, 1980.

MEC, R.D. 1330/1991, **De septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos Del Currículo de la Educación Infantil B.O.E. 7/9/1991**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciência, 1991a.

MCKINNON, J. W.; RENNER, J. W. Are colleges concerned with intellectual development? **American Journal of Physics**, 39(1971): 1047-1052.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: PIAGET, J. et al. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. In: **Cadernos de Pesquisas em Educação**, São Paulo, V.1, N°. 3, 2º Sem. 1996.

NICOLAU, Marieta L. M. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, M. K. O problema a afetividade em Vigotsky. In: **De la Taille, Piaget, Vigotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, P. **Brinquedo e Indústria Cultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, V. B. **Jogos de regras e resolução de problemas**. Petrópolis: Cortez, 2004.

ORLIK, P. **Libres para cooperar, libres para crear**. Barcelona: Paidotribo, 1990.

PALÁCIOS, J.; COUSO, J. M.; DIÉS, R.; MOURIÑO, G. (1994). El juego en Educación Física: Consideraciones sobre su utilización. **Revista de Educación Física**, 56, 26-31.

PERES, L. S. **A prática pedagógica do professor de Educação Física: atitudes de violência no contexto escolar**. 2005. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio/Unesco, 1973.
- _____; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.
- _____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- _____. **Biologia e conhecimento**. Porto: Rés, 1978.
- PIMENTA, S., (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PECORARO, D. S. C.; PECORARO, G.; BRESSANE, G. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Fename, 1980.
- PLEKHÁNOV, G. V. **Obras filosóficas escogidas**, T. V. Moscou, 1958.
- PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PREYER, V. **O desarrollo espiritual en la primera infancia**. São Petesburgo, 1894, p. 51.
- PUIG, J. **Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.
- REGO T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórica – cultural da educação**. Vozes: Petrópolis, 1995.
- RIVIERE, A. **La Psicología de Vigotsky**. Madrid: Visor, 1985.
- SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SANMARTÍN, M. G. Aprendizagem de valores sociais através do jogo. In: MURCIA, Juan A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVA, M. A. S. S.; GARCIA, M. A. L.; FERRARI, Sônia C. M. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989.
- SILVA, S. M. C. **A constituição Social do Desenho da Criança**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- SOLER, R. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- SULLY, J. **Ensayos de psicologia de la infancia**. Trad. do inglês. Moscou, 1901, p. 45.

TANI, G.; MANUEL, E. J; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TEDESCO, J. **O Novo Pacto Educativo, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

VALENZUELA, A. V. O jogo no ensino fundamental. In: MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

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

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4.

_____. **La Consciencia como problema de la Psicología del Comportamiento**. In Obras escogidas. Madrid: Visor, 1997.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WERTSCH, J. V. **The concept of activity in Soviet psychology**. Nova York: Sharp, 1981.

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

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

_____. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.