



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

KÁTIA DINIZ COUTINHO SANTOS

**O MÓDULO DE JOGOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII:
UM ESTUDO DE CASO**

Presidente Prudente
2011

KÁTIA DINIZ COUTINHO SANTOS

**O MÓDULO DE JOGOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista/Campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima.

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Kátia Diniz Coutinho.

S235m O Módulo de Jogos no Colégio de Aplicação João XXIII : um estudo de caso / Kátia Diniz Coutinho Santos. - Presidente Prudente : [s.n], 2011

158 f.

Orientador: José Milton de Lima

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Jogos educativos - História - Colégio de Aplicação João XXIII. 3. Jogo escolar - Suportes para a sua compreensão. 4. Jogos – Metodologia. 5. Análise de Dados. I. Lima, José Milton de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA
(ORIENTADOR)



Profa. Dra. CÉLIA VECTORE
(UFU)



Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS
(UNESP/Pres. Prudente)



KÁTIA DINIZ COUTINHO SANTOS

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 24 DE NOVEMBRO DE 2011

RESULTADO: Aprovado

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, a toda minha família em especial ao meu filho, aos meus alunos, aos meus amigos, a todos os meus professores ao longo da minha vida, ao meu orientador, a UFJF e ao Colégio Aplicação João XXIII pela oportunidade, amparo e apoio incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

**É SURPREENDENTE RECONHECER QUE TEMOS
TANTO E TANTOS A AGRADECER...**

Agradecer é reconhecer o apoio e demonstrar o seu apreço.

Quero agradecer a todos que acreditaram em mim e contribuíram direta ou indiretamente para mais uma conquista na minha história de vida.

Agradeço a Deus, fonte de meu equilíbrio, pelas bênçãos, amparo e inspiração que foram fundamentais para concretização de mais um sonho.

Ao meu adorado filho Omar Júnior por sua existência, suas contribuições tecnológicas e à Língua Inglesa, pela alegria, paciência, que sempre me incentivaram a continuar buscando novos caminhos.

Ao meu pai Jorge (in memoriam) e minha mãe Mariana pelo amor, lutas, e empenho em proporcionar-me uma vida honrada e feliz. Aos meus irmãos Altair, Jaci, Tânia e família pela compreensão nos momentos de ausências.

Ao meu companheiro Odervan pelas contribuições, paciência e compreensão nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos e amigas que sempre contribuíram no meu trabalho e me incentivaram nos momentos mais complexos, em especial ao amigo Omar e as amigas Cida Cohn e Isabelle Marino pelas leituras e posicionamentos.

As famílias de Rita e Victor; Maria Helena e Gabriel; pelo companheirismo ao longo do tempo.

A professora Vera Krepker, pela paciência e valiosas contribuições à Língua Inglesa.

A professora Lúcia Santos, pela leitura e contribuições.

As colegas de trabalho pela ajuda e compreensões nos momentos de ausência: Josina, Liliana, Laureana, Iza, Vânia, Camila e Deniele.

Ao Magnífico Reitor Professor Henrique Duque de Miranda Chaves Filho, a Coordenadora local do MINTER professora Maria Elisa Caputo Ferreira, ao Diretor Geral do C. A. João XXIII Professor José Luiz Lacerda e à Diretora de Ensino Professora Andréa Vassallo Fagundes, que lutaram para a concretização do MINTER.

Aos meus queridos amigos do MINTER Acácia, Fátima, Bia, Cleuza, Cida, Mírian, Paulo, Nelson, Regina, Cláudia, Rajane, Lucimar e Cláudio, pelo incentivo, pelas

contribuições, parcerias, apoio e partilha do conhecimento para que pudéssemos concluir com êxito essa grande missão do grupo.

A professora Nélia e Eliana pela participação, atenção e contribuições na pesquisa.

Aos meus alunos que me instigam a buscar novas possibilidades de ensinar e aprender.

As crianças que fizeram parte deste trabalho de investigação e aos seus pais pela confiança e colaboração ao permitir que seus filhos fossem analisados.

Aos bolsistas William, Ana Caroline e Patrícia pelas contribuições na execução da pesquisa de campo e a Michelli, Poliana e Isabela pelas inúmeras parcerias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNESP, que corajosamente aceitaram o desafio do MINTER e contribuíram com a minha experiência e formação acadêmica, em especial ao prof. Alberto que implantou e coordenou essa difícil missão .

Aos arguidores do meu trabalho, professores Dr. Mauro Betti, Dra. Gilza Garms e Dra. Célia Vectore, pelas valiosas indicações, as quais colaboraram substancialmente para o progresso da produção final.

E por fim, agradeço ao meu professor orientador Dr. José Milton de Lima pela amizade, dedicação, pelo bom humor, pelo incentivo constante, pelas ricas contribuições, pela paciência e pela pessoa humana que ele é, e por sua família pelo acolhimento e compreensão ao longo dessa jornada.

EPÍGRAFE

*As crianças aprendem muito mais com jogos
do que com folhas de exercícios
mimeografadas.
(KAMII, Constance)*

RESUMO

SANTOS, Katia Diniz Coutinho. **O módulo de jogos no Colégio de Aplicação João XXIII: um estudo de caso.** 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

A presente pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa: “Práticas e Processos Formativos em Educação”, tem como objetivo geral investigar e analisar o emprego do “jogo”, no contexto educacional e parte do pressuposto de que o jogo é uma atividade existente no âmbito do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII, da rede de ensino Federal de Juiz de Fora/MG. Fator este que gera questionamentos sobre os limites e as possibilidades do emprego dessa atividade como recurso pedagógico. A pesquisa estabelece como objetivos específicos: investigar e analisar o emprego do “jogo”, por uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental que atua com 14 alunos; levantar as opiniões das professoras e dos alunos sobre o emprego de “jogo” no contexto escolar; e em quais aspectos os jogos são importantes para a formação dos educandos. A pesquisa é de natureza qualitativa, cuja abordagem é o estudo de caso, considerando que a investigação se debruça sobre uma realidade específica e peculiar. Para tanto, a investigação contempla análise bibliográfica, procedimentos de observação e entrevista semiestruturada com a professora da turma e com a professora mentora do projeto; com 09 alunos emprega o grupo focal para coleta de dados. A importância desta pesquisa está voltada para a compreensão de processos que se passam no interior do colégio, no “Módulo de Jogos Educativos”, é revelada pela significação dos processos vivenciados e a produção do conhecimento poderá também subsidiar práticas educativas e servir de referência para outras realidades. Por fim, destacamos que os resultados da investigação apontam que o emprego do jogo como recurso pedagógico, nesta fase da Educação Básica, pode contribuir de maneira significativa no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos, enriquecendo e valorizando a cultura lúdica no contexto escolar. Dessa maneira, concluímos que existe a necessidade de avançarmos nas pesquisas relacionadas às crianças, em que elas sejam os atores. Concluímos também, que os currículos dos cursos de formação de professores precisam conter teorias que deem subsídios ao entendimento do potencial do jogo, como recurso pedagógico no contexto educacional, bem como, teorias críticas que reflitam sobre a infância e que reconheçam a criança como ator da sua própria história.

Palavras-chave: Jogo. Recurso Pedagógico. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research, linked to the Research Line: “Formative Processes and Practices in Education”, aims to investigate and analyze the general use of “game” in the educational environment and assumes that the game is an existing activity within Elementary School at John XXIII Application School, from the federal school system of Juiz de Fora/MG. Factor that generates questions about the limits and possibilities of employing this activity as an educational resource. The research establishes specific objectives: To investigate and analyze the use of “game” by a teacher in the 4th year of elementary school that works with 14 students; get the opinions of teachers and students about the use of game in the school context, and in which aspects are games important for the formation of students. The research is qualitative in nature, whose approach is the case study, considering that research focuses on a specific and peculiar reality. To this end, the investigation covers literature review, observation procedures and semi-structured interview with the classroom teacher and the teacher, mentor of the project; with 09 students uses focus groups to collect data. The importance of this research is focused on understanding the processes that take place within the college, in the “Module Educational Games”, is revealed by the significance of the processes experienced and knowledge production may also subsidize educational practices and serve as reference for other realities. Finally, we emphasize that the research results indicate that the use of gaming as an educational resource at this stage of basic education, can contribute significantly in the learning process and the integral development of students, enriching and enhancing the play culture in the school context. This way, we conclude that there is a need to advance in the researches related to children, as they are actors. We also conclude that the curricula of teacher training must include theories that give support to the understanding of the potential of the game as an educational resource in the educational resource, as well as critical theories that reflect on childhood and to recognize the child as actor on their own story.

Keywords: Game. Educational Resource. Elementary Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	1ª sede em 1965: Ginásio de Aplicação João XXIII.....	18
Figura 2 -	Colégio de Aplicação João XXIII.....	19
Figura 3 -	Vista panorâmica da cidade Juiz de Fora.....	20
Figura 4 -	Formação docente.....	46
Fotografia 1 -	Jogo “Nunca Quatro”.....	81
Fotografia 2 -	Disposição dos alunos, da professora titular e da bolsista durante o jogo “Nunca Quatro”.....	81
Fotografia 3 -	Disposição dos alunos e da professora titular durante o jogo “Nunca Quatro”.....	82
Fotografia 4 -	Disposição dos alunos, da professora titular e do bolsista durante o jogo “Kalah”.....	85
Fotografia 5 -	Disposição dos alunos e do bolsista durante o jogo “Kalah”.....	85
Fotografia 6 -	Disposição dos alunos, da professora titular e da bolsista durante o jogo “Kalah”.....	86
Fotografia 7 -	Campeonato do Jogo “Kalah”.....	88
Gráfico 1 -	Índices de acertos e erros em perguntas sobre o jogo “Kalah”.....	91
Fotografia 8 -	Disposição dos alunos, durante o jogo “Dominó”.....	93
Fotografia 9 -	Disposição dos alunos, durante o jogo “Dominó”.....	93
Fotografia 10 -	Disposição dos alunos, durante o jogo “Tapa Certo do Cartum Network”.....	95
Fotografia 11 -	Disposição dos alunos, durante o jogo “Charadas”.....	95
Fotografia 12 -	Disposição dos alunos, durante o jogo “Uno”.....	96
Fotografia 13 -	Disposição dos alunos, durante o jogo “Cai não Cai”.....	96
Fotografia 14 -	Disposição dos alunos, durante o jogo “Totó”.....	97
Fotografia 15 -	Disposição dos alunos, durante o jogo “Cuca Legal”.....	97
Fotografia 16 -	Disposição dos alunos, durante o jogo “Pregos”.....	98
Fotografia 17 -	Disposição dos alunos, durante o jogo “Damas”.....	102
Fotografia 18 -	Disposição dos alunos e da pesquisadora em círculo no momento em que ocorreu o grupo focal.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas das crianças.....	78
Quadro 2 - Professora enfatiza o motivo da existência do Módulo.....	79
Quadro 3 - Regras do jogo “Nunca Quatro”.....	81
Quadro 4 - Formação docente.....	104
Quadro 5 - Palestras/cursos/seminários.....	105
Quadro 6 - Concepção de jogo.....	107
Quadro 7 - Estrutura do Módulo Ensino.....	108
Quadro 8 - Equipe de trabalho da graduação.....	111
Quadro 9 - Módulo de jogo inserido no Departamento de Matemática.....	111
Quadro 10 - Implantação do jogo no Colégio.....	113
Quadro 11 - Trabalho com jogo.....	114
Quadro 12 - Sala especializada para jogo.....	116
Quadro 13 - Escolha do jogo pelas crianças.....	116
Quadro 14 - Jogos confeccionados.....	118
Quadro 15 - Compreensão do jogo.....	119
Quadro 16 - Processo de avaliação.....	121
Quadro 17 - Ensino-aprendizagem dos alunos.....	122
Quadro 18 - Expectativa do trabalho com jogo.....	123
Quadro 19 - Expectativa do trabalho com jogo.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas no Colégio Aplicação João XXIII em 2011.....	21
Tabela 2 - Estruturação do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII.....	40
Tabela 3 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa da turma da professora PT.....	78
Tabela 4 - Caracterização dos 09 alunos participantes da entrevista.....	127

LISTA DE SIGLAS

EJA	=	Educação de Jovens e Adultos
FAFILE	=	Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora
FCT	=	Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia
IBGE	=	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHL	=	Instituto de Ciências Humanas e Letras
IDEB	=	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	=	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MG	=	Minas Gerais
PCN's	=	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISM	=	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PM	=	Professora mentora
PNE	=	Plano Nacional de Educação
PPP	=	Projeto Político Pedagógico
PT	=	Professora titular
SAEB	=	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBEM	=	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
UFJF	=	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESP	=	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	TRAJETÓRIA DO “MÓDULO DE JOGOS EDUCATIVOS” NA HISTÓRIA EDUCACIONAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII	18
2.1	Colégio de Aplicação João XXIII	18
2.2	Módulo de jogos educativos.....	23
2.2.1	História do Módulo de Jogos Educativos.....	23
2.3	A infância, a criança, o brincar e o jogar na escola	33
2.4	Novos desafios para o Ensino Fundamental	38
2.5	Formação e capacitação docente para o Ensino Fundamental	43
3	JOGO NO CONTEXTO ESCOLAR: SUPORTES PARA A SUA COMPREENSÃO.....	49
3.1	O jogo: as produções acadêmicas	49
3.2	Conceito, origem e características do jogo	53
4	CAMINHO METODOLÓGICO.....	67
4.1	Apresentando a metodologia e os instrumentos utilizados	67
4.2	A entrada no campo de pesquisa	72
4.3	Categorias de análise de dados	74
4.3.1	Observações das rotinas do jogo.....	74
4.3.2	Entrevistas com as professoras	74
4.3.3	Entrevista com o grupo focal de alunos	75
5	ANÁLISE DOS DADOS: MOMENTO DE REFLEXÃO	76
5.1	Observações das rotinas do jogo.....	76
5.2	Espaços físicos do “Módulo de Jogos Educativos”	77
5.3	Observações das aulas.....	77
5.4	Entrevistas com as professoras investigadas.....	103
5.5	Opiniões das crianças investigadas.....	126
5.5.1	Análise do Grupo Focal com as crianças	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE A– Questionário da entrevista semi-estruturada com as professoras do módulo de jogos educativos do Colégio de Aplicação João XXIII.....	152

APÊNDICE B – Questionário da entrevista com o grupo focal de alunos do módulo de jogos educativos do Colégio de Aplicação João XXIII	154
ANEXO A – Ficha individual de registro das jogadas elaborada pela Professora Titular	155
ANEXO B – Ficha individual de avaliação do jogo “Kalah” elaborada pela Professora Titular.....	156
ANEXO C – História do jogo “Kalah”	157
ANEXO D – História de como jogar o jogo “Kalah”	158

1 INTRODUÇÃO

O que é jogo? De que modo é empregado como recurso pedagógico, pelo professor, no módulo de jogo, do Colégio de Aplicação João XXIII? Quais as contribuições para o desenvolvimento da criança no Ensino Fundamental? Estes foram alguns questionamentos norteadores que elencamos, dos quais surgiu a ideia de investigar o emprego do jogo como recurso pedagógico, sua história e sua relevância para a formação de alunos do Ensino Fundamental.

A escolha do tema “jogo” está relacionada ao fato de atuar, profissionalmente, como professora na Educação Básica, com crianças do Ensino Fundamental dos anos iniciais, do Colégio de Aplicação João XXIII, da rede de ensino Federal de Juiz de Fora/Minas Gerais (MG). É importante explicitar as raízes que me levaram a escolha da temática, enfatizando que foi na trajetória da formação permanente que tive contato formal com jogo, no curso de Especialização em Educação Matemática, na disciplina “Tópicos Especiais em Educação Matemática”, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2007. Nesse contexto, foram apresentados alguns jogos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, despertando-me a reflexão e o interesse por pesquisar o tema, que foi reforçado pelo fato de, no 2º semestre de 2007, ter participado do Projeto de Treinamento Profissional “O jogo e o conhecimento matemático”, desenvolvido no Colégio de Aplicação João XXIII. Na instituição, o jogo é uma atividade existente no âmbito do Ensino Fundamental e esse fator gera questionamentos sobre os limites e as possibilidades do emprego como recurso pedagógico. Em 2009, ingressei no Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente (FCT/UNESP/PP), trazendo em minha bagagem as inquietações referentes ao emprego do jogo pelos professores e alunos no contexto educacional. A disciplina “O jogo na formação do professor”, ministrada pelo prof. Dr. José Milton de Lima, contribuiu de forma relevante para o meu aperfeiçoamento profissional, considerando que o jogo faz parte da minha trajetória profissional e também para minha dissertação, através das discussões e reflexões. Vale ressaltar que, todos os professores e todas as disciplinas, contribuíram de forma significativa, através das discussões, reflexões e da fundamentação teórica embasada em vários autores, tornando-se essencial para que pudesse pesquisar, refletir, avaliar e procurar transformar minha prática pedagógica.

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, investigar e analisar o emprego do “jogo”, no contexto educacional. A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de

natureza qualitativa, cuja abordagem é o estudo de caso, considerando que a investigação se debruça sobre uma realidade específica e peculiar, isto é, uma turma do Colégio de Aplicação João XXIII, da rede de ensino Federal de Juiz de Fora/MG, com suas especificidades, permitindo analisar e compreender como o jogo é empregado no contexto do Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo teve como universo duas professoras da instituição (uma que atua no 4º ano do Ensino Fundamental e a outra por ser mentora do projeto de jogos) e mais 14 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, procuramos coletar dados para responder aos objetivos específicos que foram investigar e analisar o emprego do “jogo”, por uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental que atua com 14 alunos; levantar as opiniões das professoras e dos alunos sobre o emprego de jogo no contexto escolar; e em quais aspectos os jogos são importantes para a formação dos educandos.

Para tanto, utilizamos os procedimentos de análise bibliográfica, observação das rotinas do módulo de jogos, entrevistas semiestruturadas com as professoras e com um grupo focal de alunos.

Ao pensarmos a estruturação e organização dessa dissertação dividimo-las em seis capítulos, sendo o primeiro deles esta introdução. O capítulo dois tem como temática a trajetória do “Módulo de Jogos Educativos” constituído na história do Colégio de Aplicação João XXIII, com as crianças do Ensino Fundamental, contemplando a importância da Formação e Capacitação Docente para o enfrentamento dos novos desafios do ensino na Educação Básica. Para constituição desse capítulo, recorremos ao Projeto de Jogos Educativos, entrevista com a professora mentora (**PM**) do projeto, ao Projeto Pedagógico, Regimento Interno, Sítios da internet, Agenda Escolar, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997, Jacquin (1960), Lima (2008), Sarmento e Pinto (1997), Pimenta e Ghedin (2008), Leite e Di Giorgi (2004) e o Documento Ensino Fundamental em nove anos, do Ministério da Educação, Brasil (2007), dentre outros.

No capítulo três, procuramos mostrar algumas produções que versam sobre o tema da pesquisa e conceituar o jogo, descrevendo sua origem e suas características, como recurso pedagógico no contexto escolar, para que, dessa forma, o leitor se situe sobre o objeto de estudo e possa entender o processo histórico do jogo, como suporte para sua compreensão no contexto escolar. Os principais autores referendados foram Brougère (1998, 2004, 2008), Huizinga (2008), Lima (2008), Kamii e DeVries (1991), Kishimoto (1995; 2003), dentre outros.

No capítulo quatro, apresentamos o caminho metodológico utilizado na pesquisa, desde as ações de seleção por determinada natureza, tipo e instrumentos de investigação, até o percurso percorrido para obtenção dos dados. Para realização do procedimento de análise, os dados foram divididos em categorias, as quais abarcam os objetivos da pesquisa.

No capítulo cinco, dedicado à análise dos dados gerados no contexto do “Módulo de Jogos Educativos”, apresentamos um diálogo entre a opinião das professoras e das crianças sobre o jogo no contexto do “Módulo”, sistematizados a partir dos dados coletados com os diversos instrumentos e os aportes teóricos da pesquisa. Destacamos que, os depoimentos das professoras e das crianças da turma do 4º ano do Ensino Fundamental foram a matéria viva dos registros levantados neste estudo.

Por fim, apresentamos as considerações finais que abordam as possíveis conclusões e respostas ao problema inicial desta pesquisa.

2 TRAJETÓRIA DO “MÓDULO DE JOGOS EDUCATIVOS” NA HISTÓRIA EDUCACIONAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII

O propósito deste capítulo é narrar, de forma breve, o cenário histórico do Colégio de Aplicação João XXIII e do “Módulo de Jogos Educativos” na instituição, com as crianças do Ensino Fundamental, contemplando a importância da Formação e Capacitação Docente para o enfrentamento dos novos desafios do ensino na Educação Básica.

2.1 Colégio de Aplicação João XXIII

O colégio de Aplicação João XXIII é uma Unidade Acadêmica de Ensino Básico que está integrada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais e completou 46 anos em 2011. Por atuar também como campo de estágio, o Colégio vem contribuindo para formação de jovens e de professores, sendo referência na cidade.

Através dos documentos existentes, resgatando na memória do Colégio, constatamos que ele foi criado em 1965, como Ginásio de Aplicação João XXIII, da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora (FAFILE), pelo professor Murílio de Avellar Hingel, ex-ministro da Educação, como “uma escola de experimentação, demonstração e aplicação” para atender aos licenciandos em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados.

Figura 1 - 1ª sede em 1965: Ginásio de Aplicação João XXIII



Fonte: COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2005a.

Em 1966, a FAFILE foi incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora, o que resultou na Federalização do Ginásio João XXIII. Em 1968, a Reforma Universitária extinguiu a FAFILE, o que gerou os Institutos Básicos e Faculdade de Educação. Como resultado dessas mudanças, o Ginásio João XXIII se transformou em Colégio de Aplicação João XXIII, ficando vinculado à Faculdade de Educação, sob a direção do Prof. Murilo de Avellar Hingel, também, Diretor da Faculdade de Educação, na época. Em 1970, o Colégio foi transferido para o Campus da Universidade, no prédio do antigo Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e, em 1971, para o prédio da Faculdade de Educação. Só em 1974, o Colégio passou a ocupar o prédio atual, onde antes funcionava a Faculdade de Engenharia (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2011).

Figura 2 - Colégio de Aplicação João XXIII



Fonte: Arquivo do Colégio João XXIII.

O Colégio localiza-se, atualmente, à Rua Visconde de Mauá, nº 300, no bairro Santa Helena, em Juiz de Fora, Minas Gerais. Juiz de Fora, é uma cidade mineira, que adquiriu relevo na história política e cultural do estado e do país. Em 2011, completou 161 anos, está situada na Zona da Mata Mineira e possui uma população com 516.247 habitantes, constituída por 272.223 mulheres e de 244.024 homens, sendo então o quarto município mais populoso de Minas Gerais e o 36º do Brasil. Ocupa uma área de 1.435,664 Km², sendo que do total, 317,74 km² estão em perímetro urbano, de acordo com o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Figura 3 - Vista panorâmica da cidade Juiz de Fora



Fonte: PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2011.

Na sua trajetória, o Colégio foi adquirindo maior autonomia e, em 1989, através da Portaria nº 584, desvinculou-se da Faculdade de Educação e ligou-se, administrativamente, à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Graduação, e finalmente, em 1998, o Colégio tornou-se uma Unidade Acadêmica, de acordo com o novo Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em 2010, o Colégio se destacou no cenário educacional a partir de uma avaliação realizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficando em 1º lugar no Estado de Minas Gerais, do 6º ao 9º ano e 1º lugar na cidade de Juiz de Fora, do 1º ao 5º ano. No contexto nacional, o colégio garantiu o 22º lugar dentre as 43 mil escolas avaliadas.

Em 2011, outro destaque, foi o resultado do Vestibular e do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) UFJF. O estabelecimento de ensino conseguiu aprovação recorde de 65%, a maior de sua história nos cursos de graduação da Universidade. Cinquenta dos setenta e seis alunos que prestaram o concurso ingressaram na Instituição.

O Colégio “João XXIII” vem passando, há algum tempo, por transformações, das quais os frutos estão sendo colhidos no contexto atual. Como exemplo, podemos citar, a reestruturação da grade acadêmica do Ensino Médio, com aulas em dois turnos, além dos módulos de ensino especializado, que geram enriquecimento cultural dos alunos. Outro fator, muito importante, que contribui para a qualidade do ensino é a qualificação dos professores.

Atualmente, o Colégio funciona em três turnos: manhã (segundo segmento do Ensino Fundamental — 6º ao 9º ano — e Ensino Médio — 1º ao 3º ano); tarde (primeiro segmento — 1º ao 5º ano — segundo segmento — 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio — 1º ao 3º ano) e noite Educação de Jovens e Adultos (EJA) — 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio — 1º ao 3º ano), atendendo crianças a partir dos 06 anos de idade. Conta, atualmente, com cerca de 1270 alunos, matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental e 09 turmas de Ensino Médio, além de 10 turmas atendendo alunos do Curso da EJA.

Tabela 1: Matrículas no Colégio Aplicação João XXIII em 2011

Segmentos da Educação Básica	Total
Ensino Fundamental	797
Ensino Médio	263
Educação de Jovens e Adultos	210
Total Geral	1270

Fonte: Arquivo da Secretaria do Colégio de Aplicação João XXIII.

As vagas são preenchidas por sorteio público, com a presença da comunidade, respeitadas as normas previstas em Edital, em consonância com critérios definidos pela reunião de Congregação¹. Sendo assim, o corpo discente da instituição se compõe de diversas classes sociais da sociedade de Juiz de Fora (MG) e de cidades próximas. Essa diversidade cultural, econômica e regional garante o processo democrático, no que se refere ao direito de acesso à escola, e afirma o objetivo maior do colégio: o de educar para a conquista da cidadania.

O Colégio é organizado por cinco Departamentos: Letras e Artes, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Educação Física. Sendo 89 professores entre efetivos em regime de dedicação exclusiva e professores substitutos. Esses profissionais possuem qualificação entre especialistas, mestres e doutores. O corpo de profissionais técnico-administrativos é formado por 21 servidores, com formação entre graduados, especialistas e mestres, dentre outros. Vale ressaltar, o investimento que a instituição vem proporcionando em termos de qualificação aos seus professores e técnicos administrativos.

¹ Congregação, de acordo com o artigo 11 do Regimento Interno do Colégio de Aplicação João XXIII, é o órgão máximo de deliberação interna, em questões de políticas internas, administrativas, pedagógicas, normativas e de planejamento.

A instituição tem como função oferecer educação básica, desenvolver a pesquisa e a experimentação de novas práticas pedagógicas, atuar na formação de professores, criar, implementar e avaliar novos currículos e capacitar docentes. Assim, a função estabelecida pelo colégio incentiva a utilização e experimentação de metodologias diferenciadas para o aprimoramento das inovações, tendo como foco o aluno em formação, estimulando a interação, integração e formação da cidadania, de forma a valorizar a diversidade cultural.

A filosofia do Colégio de Aplicação João XXIII, durante os 46 anos de sua existência, consolidou-se junto à UFJF e à própria comunidade, como uma instituição pública de educação básica, reconhecida pela qualidade do trabalho desenvolvido, e por seu compromisso com a educação voltada para a formação do cidadão crítico, criativo e comprometido com a construção de uma sociedade justa, livre e fraterna.

O objetivo do Colégio é manter um ensino de qualidade, dando ênfase à pesquisa e à extensão, além de servir de campo de estágio para a formação dos discentes das Licenciaturas e Cursos UFJF, na perspectiva de congregar teorias e práticas pedagógicas. Atualmente, o Colégio conta com diversos Projetos em parceria com unidades acadêmicas da UFJF, além de Projetos de Treinamento Profissional, como Jogos Educativos e Contadores de Histórias, Projetos de Extensão e Projetos de Iniciação Científica Júnior, envolvendo bolsistas do Ensino Médio e dos Cursos de Graduação.

Destaca-se, também, a ênfase na atuação nos processos de formação, tanto inicial como permanente. Em 2010, o Colégio ofereceu espaços de formação inicial a aproximadamente 520 estagiários e bolsistas dos cursos de graduação da UFJF, que integram as atividades escolares. Além dos projetos que visam à formação do professor, outros significativos são desenvolvidos conjuntamente com alguns cursos da UFJF, como o Projeto de Saúde Bucal, desenvolvido pela Faculdade de Odontologia e o de Prevenção ao *Bullying*², desenvolvido pela Faculdade de Psicologia.

Entendemos que só uma escola pública de qualidade, gratuita para todos, poderá propiciar o acesso à cultura, a democratização do saber e gerar novas formas de concepções de mundo. E esse ainda é o grande desafio para os gestores da educação no Brasil.

No momento em que a educação pública enfrenta novos desafios, busca outros espaços de atuação e abre novas oportunidades para os cidadãos, é importante ter o

² *Bullying* é um termo em inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo incapaz de se defender. Também existem as vítimas/agressoras, ou autores/alvos, que em determinados momentos cometem agressões, porém também são vítimas de *bullying* pela turma.

conhecimento de realidades escolares que significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua contemporaneidade.

No próximo tópico, narraremos à história do “Módulo de Jogos Educativos”, no cenário educacional do Colégio de Aplicação João XXIII, objeto da nossa investigação.

2.2 Módulo de jogos educativos

Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver. (BRASIL, 1997, p. 48-49).

Tendo em vista um ensino de qualidade e acreditando na possibilidade da criança aprender jogando e em consonância com os PCN's, o Colégio de Aplicação João XXIII vem investindo em novas metodologias de trabalho. Nesse sentido, implantou o “Módulo de Jogos Educativos” no Ensino Fundamental, como recurso pedagógico.

O “Módulo de Jogos Educativos” consiste em uma atividade pedagógica desenvolvida pelos professores em parceria com os bolsistas de Treinamento Profissional da UFJF, e propõe a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

De acordo com os PCN's (1997), os jogos levam os alunos a compreenderem e a utilizarem convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino-aprendizagem. Compreensão esta que favorece a sua integração no mundo social. Cabe-nos ressaltar que, “nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer”. Nesse sentido, é importante que os jogos façam parte da cultura da escola, cabendo ao professor “analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver”. (BRASIL, 1997, p. 49).

2.2.1 História do Módulo de Jogos Educativos

Para constituição da história da implantação do jogo na instituição, recorreremos à leitura dos documentos existentes e a uma entrevista semiestruturada com a **PM**³ do projeto,

³ “Professora Mentora” é a pessoa que idealizou e implantou o “Módulo de Jogos Educativos” no Colégio de Aplicação João XXIII.

para documentar uma versão do passado. A riqueza e o emprego da entrevista consistem justamente em conhecer a realidade histórica. A entrevista possui um caráter dialógico, possibilitando uma conversa profícua entre entrevistadora e entrevistada.

Escolhemos, entre outras possibilidades, a entrevista semiestruturada, considerando que esta “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Além disso, por ser um tipo de entrevista que possui certa flexibilidade, permite colher dos investigados informações mais particularizadas e mais próximas da realidade, as quais ainda trazem embutidas suas interpretações e concepções de mundo.

Através da entrevista com a **PM** do projeto “Módulo de Jogos Educativos”, constatamos que essa ideia surgiu durante seu curso de formação profissional: “Mestrado”, na Universidade Federal de Juiz de Fora, juntamente com sua orientadora e outros alunos da graduação dos cursos de Matemática e Pedagogia. A referida professora participava também de um grupo de estudos e pesquisas sobre jogo e tinha inquietações com relação ao ensino da matemática. Todos esses fatores levaram-na a desencadear o trabalho com jogo na sua prática educativa. Assim, a partir de estudos e pesquisas, elaborou um projeto sobre jogo, intitulado “O Jogo e o Conhecimento Matemático”. Em 2000, essa proposta foi apresentada ao Departamento de Matemática do Colégio. A professora apresentou a importância do projeto para que o mesmo fosse aprovado, considerando a dificuldade de valorização do jogo no ambiente educacional, naquele momento. A seguir, buscou parceria na Universidade Federal de Juiz de Fora, enfatizando a importância de um aluno bolsista na efetivação do projeto. Tencionou demonstrar, também, a importância das vivências com jogo na formação inicial dos acadêmicos, tais como: oferecimento de campo de estudo e investigação na área da Educação Matemática, relacionando o jogo de regras; o trabalho literário e a construção do conhecimento matemático; favorecimento da atuação direta do acadêmico no contexto escolar, conferindo uma prática significativa ao futuro professor e proporcionando aos alunos bolsistas elementos teóricos metodológicos para a construção de uma metodologia própria de trabalho.

Em 2001, a professora iniciou o projeto com jogos em suas aulas da disciplina Matemática, devido à insatisfação com os resultados que seus alunos vinham apresentando em relação à aprendizagem nessa área. No decorrer da efetivação do trabalho com o jogo, a

professora implantou uma aula semanal com todos os alunos da turma no “Laboratório de Matemática⁴”, com o apoio de um aluno bolsista da UFJF.

O atual “Módulo de Jogos Educativos” teve sua origem no projeto “O Jogo e o Conhecimento Matemático”, referente ao projeto do ano de 2000. Ao longo desses anos, outros professores da instituição aderiram ao projeto coletivo, reconhecendo o valor do jogo no contexto escolar e, assim, ele pode ser expandido e aplicado em diferentes turmas do colégio. Esse trabalho efetivo com jogo é resultado de um conjunto de ações educacionais, como reflexões coletivas processadas, grupo de estudos e também da insatisfação de alguns professores diante da falta de interesse dos alunos nas aulas e dos baixos rendimentos apresentados. Esse quadro conduziu à busca de alternativas para melhorar a relação dos alunos com as disciplinas, resgatar o interesse, elevar o desempenho e estabelecer um elo mais significativo entre a escola e as situações cotidianas ou desafiadoras.

Em 2005, com a entrada em vigor, da Reforma do Ensino Fundamental, visando uma melhor qualidade do ensino-aprendizagem, o projeto “O Jogo e o Conhecimento Matemático” transformou-se em “Módulo de Jogos Educativos”.

De acordo com a orientação curricular do colégio-documentação interna (2005), a Reforma se ancora em três vertentes: Sistema de Avaliação: Trimestral e Laboratório de Aprendizagem, Módulos de Ensino Especializado e Projeto Coletivo de Trabalho:

- O sistema trimestral visa que a avaliação se dê de forma processual, cumulativa e formativa. O sistema anterior, bimestral, implicava além do curto espaço de tempo, em avaliações que visavam mais a busca de resultados do que o processo. A proposta intenciona uma mudança na concepção de avaliação.
- O Laboratório de Aprendizagem faz parte do sistema de avaliação, realizado em horário próprio, busca atender às demandas específicas dos alunos para os quais os trabalhos desenvolvidos no tempo de sala de aula, previsto na matriz curricular de cada disciplina, não foi suficiente para garantir o aprendizado do aluno.
- Os Módulos de Ensino Especializado, são espaços diferenciados de aprendizagem que se caracterizam por uma abordagem do conhecimento em que predominam a utilização de metodologias e temáticas alternativas. Tem por objetivo a sistematização da aprendizagem de forma lúdica, criativa e formativa visando à aprendizagem integral do aluno.
- O Projeto Coletivo de Trabalho tem caráter interdisciplinar. Os professores de cada ano, decidem sobre o tema mais apropriado, considerando as características, bem como as necessidades da turma em que o Projeto será desenvolvido. Têm duração de um trimestre, no mínimo. A proposta do Projeto Coletivo de Trabalho foi ancorada na proposta de Complexos Temáticos desenvolvidos pela Escola Cidadã de Porto Alegre.

⁴ “Laboratório de Matemática” é uma sala própria para atividades alternativas, como por exemplo, o trabalho com jogo.

- A percepção de currículo que permeia essa reforma aponta para duas preocupações: a primeira está ligada ao princípio de que a aquisição de conteúdos científicos não é objetivo final, mas o meio para uma educação escolar que crie sujeitos intelectualmente autônomos e criativos. Assim, a construção do currículo está vinculada à realidade na qual o sujeito vive, de modo a permitir que os educandos percebam que essa realidade socialmente construída não é fixa e pode ser reconstruída. A segunda preocupação é traduzida pela ideia de planejamento coletivo das atividades e ações pedagógicas. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2005b, n/p).

Após a Reforma do Ensino Fundamental, o “Módulo de Jogos Educativos” foi inserido na grade curricular, atendendo as turmas do 2º, 3º, 4º, 5º, 6º e 7º anos. Esse módulo estabeleceu parceria com o Projeto de Treinamento Profissional⁵ da UFJF, contando com a participação de dois bolsistas dos cursos de Matemática e Pedagogia, que auxiliam os professores no planejamento e execução. Tem a duração de um trimestre letivo e as turmas participantes têm uma aula semanal no Laboratório de Matemática, na sala de jogos e na telemática⁶, sob a orientação de um professor e um bolsista para realização das atividades.

Vale enfatizar que, no cenário educacional do Colégio de Aplicação João XXIII, o jogo é uma atividade existente no âmbito do Ensino Fundamental. Segundo a **PM**, o reconhecimento sobre a importância do jogo na instituição contribuiu para que ocorressem investimentos em ambientes agradáveis, adequados para que as crianças pudessem jogar. Atualmente, o colégio conta com uma sala de jogo, com uma sala de “Telemática”, contendo 32 computadores e também com a possibilidade de utilização de 20 computadores da sala de informática, no Centro de Ciências⁷ (UFJF), prédio anexo ao colégio.

O “Módulo de Jogos Educativos” tem como objetivos: desenvolver habilidades e competências relacionadas à interpretação de regras e a construção de conhecimentos; favorecer oportunidades para que os alunos façam trocas frequentes com seus pares, estabelecendo uma relação positiva com a aquisição do conhecimento por meio do lúdico e a ampliação da linguagem e da comunicação de ideias; desenvolver a autonomia, o raciocínio lógico-dedutivo, a atenção, a concentração, a capacidade de percepção e criação de estratégias; construir laços de amizade, de cooperação e de socialização; estabelecer ações

⁵ “Projeto de Treinamento Profissional” é uma parceria entre UFJF e Colégio de Aplicação de Aplicação João XXIII, que tem como objetivo permitir o aperfeiçoamento profissional dos alunos de graduação, em áreas de específico interesse e compatíveis com a habilitação cursada.

⁶ “Telemática” é uma sala de informática e comunicação interligada a rede de computadores internet.

⁷ Centro de Ciências é um órgão de caráter multidisciplinar que desenvolve e apoia atividades relacionadas à Educação Científica em todos os níveis de ensino; contribui para a formação inicial de Professores para a Educação Básica e investiga questões relacionadas à inovação dessa modalidade de ensino. Desenvolve, ainda, atividades relacionadas à Educação Científica não formal e à divulgação das Ciências e da Cultura Científica. É também responsável pela direção do Museu Marmelos Zero.

preventivas com relação aos bloqueios de aprendizagem e despertar a motivação dos alunos por pensar e aprender; levar os alunos a compartilhar jogos, ambientes, valores, informações e resgatar jogos do universo cultural.

Segundo Brougère (2008) para brincar:

Existe um acordo sobre as regras (é o caso de jogos clássicos já existentes, em que os jogadores, de comum acordo, podem transformar certos aspectos das regras) ou uma construção de regras. É o caso das brincadeiras simbólicas, que supõem um acordo sobre os papéis e os atos. As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira. Não existe jogo sem regra. Contudo, é preciso ver que a regra não é a lei, nem mesmo a regra social que é imposta de fora. Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e só vale durante a brincadeira. Ela pode ser transformada por um acordo entre os que brincam. Isto mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de brincar, e que é, de fato, desfeita quando essa decisão é questionada. A regra permite, assim, criar uma outra situação que libera os limites do real. (BROUGÈRE, 2008, p. 101).

Para o autor, a brincadeira é um espaço social de inovação, de criação, da criança e que supõe regras. Na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas dos participantes.

Sob o olhar de Borba (2007) a brincadeira é:

Um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte de sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e amizade. (BORBA, 2007, p. 41).

Brincar e jogar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que abrange a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. Desse modo, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade no seu entorno (BORBA, 2007).

Para Smole, Diniz e Cândido (2000, p. 14) as crianças quando brincam, confrontam-se:

Com uma variedade de problemas interpessoais e sociais: “Quem vai ser o primeiro?”, “Por que não é a minha vez agora?”, “Ela não cumpriu o combinado”. Essas situações de conflito exigem que as crianças percebam que fazem parte de um grupo que deve ser respeitado, ouvido, que deve ter respeito às regras, que precisam

cooperar e assumir suas responsabilidades com o sucesso ou insucesso do que foi previamente combinado.

Essa interação entre todos os participantes do grupo pode proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos muito valiosa. Por meio do jogo, a criança pode descobrir toda a sua potencialidade criativa, aumentar a espontaneidade, testar suposições, exercitar a fala e a atenção. Pode propiciar condições para a criança se concentrar e desenvolver sua habilidade de observação, atitude que proporciona maior conhecimento de si própria e dos outros participantes do jogo.

A **PM** enfatizou que existem vários tipos de jogos, como competitivos, cooperativos, dramáticos, motores, intelectuais, que são diferentes entre si e que uns exploram mais umas habilidades que outras, mas, na maioria das vezes, jogar envolve alegria, entusiasmo, divertimento, tensão, desenvolvimento, aprendizagem, argumentação, organização, prazer, disputas e conflitos.

Segundo Lima (2008) é fundamental que o educador enxergue:

O potencial de desenvolvimento que está por trás do jogo e isso requer do educador conhecimentos sobre o tema e a adoção de atitudes investigativas e reflexivas. As situações de jogo vivenciadas pelas crianças transformam-se num espaço de observação atenta, no qual o educador, gradativa e progressivamente, vai ampliando o seu conhecimento e a sua capacidade de decifrar e distinguir as diversas contribuições proporcionadas por esse tipo de atividade de formação da criança. (LIMA, 2008 p. 92).

A **PM** também pontua que, diante das demandas do mundo contemporâneo, um número cada vez maior de educadores engaja-se na investigação de novas formas de ensinar e de aprender, em busca do desenvolvimento pleno do aluno, e que essa necessidade consiste no fato de que, na atualidade, é fundamental a formação de indivíduos dotados de capacidades que não se restrinjam às intelectuais, geralmente privilegiadas pela escola. Ou seja, no âmbito escolar, é fundamental a construção de conhecimentos que permitam a formação de indivíduos com conhecimentos, atitudes e habilidades demandadas pelo mundo atual.

Sob o olhar de Jacquin (1960, p. 7) o jogo é:

Para a criança a coisa mais importante da vida. Para o educador, um excelente meio de desenvolver a criança. Por essas duas razões, todo educador, pai ou mãe, professor, dirigente de movimento educativo deve não só fazer jogar como utilizar a força educativa do jogo. E para isso é preciso uma certa habilidade, senão dificilmente conseguirá algum êxito junto às crianças.

Segundo a **PM**, nessa proposta de módulo, são desenvolvidos jogos competitivos que têm uma função educacional, quando nos ensinam a lidar com a competitividade dentro de nós. Compreender a competição e as emoções relacionadas a ela num ambiente assessorado, no espaço de aprendizagem, é uma oportunidade para que as crianças passem a vivenciar a realidade do mundo competitivo de maneira mais pacífica e equilibrada. Os jogos têm como característica um conjunto de normas a serem discutidas e seguidas, um objetivo a ser alcançado e um resultado que será o produto das estratégias utilizadas pelos jogadores. Isso poderá contribuir para a criança respeitar as regras e aceitar o ponto de vista dos colegas.

Apoiados em Lima (2008, p. 65), os jogos competitivos são atividades que predominam no final da infância, por volta dos oito anos de idade. As crianças demonstram capacidade de organização no grupo, domínio das regras e promovem jogos que envolvem competição e cooperação.

De acordo com Jacquin (1960, p. 122) a seleção dos jogos deve ser:

A operação mais importante do chefe dos jogos. Se sua escolha não é boa, o jogo fracassa, por falta de providências ou julgamento; ou então só oferece às crianças um passatempo inútil, quando poderia sugerir-lhes atividades tanto educativas como também apaixonantes.

A **PM** esclarece que os jogos aplicados são pesquisados, analisados e selecionados pelos responsáveis pelo módulo com o intuito de identificar sua pertinência com os objetivos e adequação à faixa etária em que será desenvolvido. De modo geral, os jogos são construídos com madeira, emborrachada, papel cartão ou cartolina plastificada; também são utilizados botões, contas coloridas e dados. São empregados, também, jogos no computador, na internet, dando assim a oportunidade da criança trabalhar com diversas linguagens, ferramentas e aprendizagens. Como exemplo, podemos citar o jogo “Kalah” e o jogo de “Damas”, que são jogados tanto no tabuleiro como no computador.

Segundo a professora, a introdução de computadores no contexto educacional torna-se muito relevante, pois desperta e desenvolve nos alunos uma nova visão de acesso à informação para a construção de seu conhecimento, utilizando ambientes computacionais nos quais possam fazer simulações, experimentações e criar soluções para necessidades encontradas.

Ela também enfatiza, que quando o aluno joga com tabuleiro também escolhe seus próprios caminhos e interage com diferentes colegas. A utilização das novas tecnologias, em

especial de computadores na Educação, pode favorecer a verificação de hipóteses levantadas pelos alunos de maneira mais dinâmica e motivadora.

De acordo com a **PM**, outra questão fundamental é permitir que a criança jogue várias vezes o mesmo jogo, pois enquanto joga, amplia a compreensão das regras, apropria-se de estratégias, aprimora raciocínios e desenvolve as diversas linguagens, criando a cultura de jogar.

Cada jogo possui uma ficha própria onde os alunos registram os resultados de suas jogadas. Essas fichas são analisadas pela professora e bolsistas para identificar as crianças que estão com maiores dificuldades. De posse desses dados, procuram avaliar mais atentamente esses alunos em aspectos, tais como: conhecimentos das regras do jogo, raciocínio, conflitos, disputas, atenção e interesse. Posteriormente, jogam com eles, discutindo possibilidades nas jogadas, incentivando a utilização das regras em seu favor, enfatizando que a atenção e a concentração são fundamentais para realização do jogo.

Segundo Pascal e Bertram (2006) é fundamental a eficácia do planejamento, da avaliação e da manutenção dos registros, porque essa dimensão examina os procedimentos pelos quais monitoramos e avaliamos a qualidade e a efetividade das ações e provisões lúdicas.

A **PM** ressalta que a ficha desperta grande interesse na maioria dos alunos, porque eles registram sua própria atuação em cada jogada e aponta o caminho que está sendo adotado, o que precisa mudar, ser aprimorado ou permanecer como está. Ao mesmo tempo, esse registro funciona como um instrumento para que o professor possa conhecer melhor o aluno, suas potencialidades e dificuldades. Elas permitem intervenções mais dirigidas e o planejamento das aulas seguintes. A professora salienta ainda que, ao final de cada aula e de cada trimestre letivo, os alunos são convidados a realizar uma auto-avaliação, relatando suas opiniões sobre o jogo, manifestando suas aprendizagens, suas dúvidas, suas apreciações, sugestões e impressões sobre os momentos vivenciados.

Durante a realização do módulo é selecionado um jogo, organizado e promovido um campeonato interno, para que se possa trabalhar com as crianças, aspectos como competição e promoção de habilidades, nas diversas áreas. É enfatizado que “a amizade em primeiro lugar”. O campeonato é prazeroso, interessante e desafiante e possui abertura com esclarecimento das regras, discussão da importância da integração dos alunos e também com as disputas e

conflitos. No encerramento, tem premiação, divulgação do resultado, fotos do grupo no mural e uma avaliação oral do evento.

No planejamento do módulo, é reservado um dia para que os alunos possam escolher dentre os jogos trabalhados, o que ele quer jogar, dando assim o direito de jogar de acordo com sua preferência.

Outro momento importante, é o dia em que as crianças podem escolher e trazer um jogo de casa para socializar com os colegas. As crianças ficam muito empolgadas com a possibilidade de compartilhar seus jogos e também por conhecer e jogar novos jogos. A **PM** enfatiza que a criança é que vai explicar as regras para seus pares.

Na apresentação do módulo, é esclarecido que o jogo não é uma alternativa para preencher horário vago. Nesse espaço, busca-se a construção de habilidades que servem de base para o desenvolvimento de conhecimentos, bem como para a formação do aluno na sua globalidade. As crianças, de maneira geral, jogam espontaneamente em seu cotidiano o que as ajuda no desenvolvimento de inúmeras habilidades e conhecimentos. Na escola, o emprego de jogos com a mediação do educador, pode potencializar as contribuições dessa atividade para o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, social e emocional, gerando possibilidades distintas e diversificadas.

Segundo a **PM** destaca-se:

- Nos aspectos cognitivos o desenvolvimento da atenção, da concentração, da capacidade de antecipação, da criatividade, do raciocínio lógico, da habilidade de cálculo mental, da capacidade de criação de estratégias, resolução de problemas sendo que o jogo mobiliza esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço, a capacidade de comparar e inferir, melhorando a competência do aluno.
- Nos aspectos sociais favorece o convívio social, a aquisição de valores, o senso de responsabilidade, de respeito, organização, motiva a interação através da comunicação, desenvolve a cooperação, argumenta e reflete sobre seus próprios procedimentos nesse processo de socialização.
- Nos aspectos emocionais trabalha a ansiedade, o autocontrole, os limites, as disputas e conflitos, desenvolve o respeito a si próprio, ao outro, a autonomia e resgata o prazer de conhecer.

A professora enfatiza que, a proposta de inserção do jogo como instrumento pedagógico abre um leque de possibilidades para o desenvolvimento do aluno de forma globalizada, além de relacionar o lúdico à construção do conhecimento. Assim, o trabalho com o jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental poderá contribuir também com a

formação para a cidadania, socializando valores como: cooperação, solidariedade, respeito mútuo e companheirismo, tanto entre professores e alunos, como entre os próprios alunos.

O jogo, para ser aplicado no contexto escolar, precisa estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. Sendo assim, deve ser empregado intencionalmente pelo professor. Essa intencionalidade remete à pesquisa do jogo que melhor atende o objetivo a ser alcançado, análise de suas potencialidades pedagógicas, planejamento de intervenções com vistas a incentivar e auxiliar os alunos em seus processos de exploração e construção de novos conhecimentos. Além disso, a elaboração de estratégias de resolução de problema pelos alunos, com a mediação do professor, deve ser considerada. É necessário que o professor questione o aluno sobre suas jogadas e estratégias para que o jogar se torne um ambiente de aprendizagem e (re) criação conceitual e não apenas de reprodução mecânica de conceitos.

De acordo com Lima (2008, p. 35) são várias as estâncias mediadoras que:

Determinam a preparação da criança para a vida social, destaque para a família, os meios de comunicação, a igreja, a escola e outros grupos sociais. A escola para cumprir o seu papel, conta com pessoas especializadas, que se apropriam de determinadas atividades consideradas essenciais para impulsionar o processo de humanização da criança. Para o autor, o jogo é uma dessas atividades básicas, que deve ser utilizada pelo professor como conteúdo e meio para estruturação de aprendizagens e para o desenvolvimento global da criança.

Vale ressaltar os cuidados que o professor deve ter ao empregar o jogo, considerando que esse tipo de atividade não pode perder características que lhe são peculiares.

O projeto de “jogos Educativos”, do Colégio de Aplicação João XXIII destaca que:

Em confluência com essas possibilidades de desenvolvimento, o francês Guy Brousseau (2008), defende a concepção de ensino da matemática por meio dos jogos, partindo da concepção de que um conhecimento pode ser determinado por meio da interação entre duas ou mais pessoas. Tal movimento coloca em diálogo saberes que emanam de diferentes campos de experiência. Os estudos de Vygotsky (1999), também têm enriquecido as discussões nessa área, pois estabelece uma estreita relação entre jogo e aprendizagem. Segundo ele, as atividades dessa natureza desenvolvem a autoconfiança e favorecem o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. (BARROS et al., 2011, p. 3).

Na visão de Centurión, Rodrigues e Neto (2008) os jogos e as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento intelectual, motor e afetivo e realçam o papel que a imaginação desempenha na vida da criança, as diversas possibilidades de representação do real, os estilos próprios de interagir com as regras, expressando sentimentos e ideias. Quando as crianças compartilham de jogos e brincadeiras, aprendem a conhecer e a dominar a

realidade, orientando-se no espaço e no tempo, desempenham papéis, cooperam entre si e crescem em um ambiente de aceitação. “A natureza do jogo e da brincadeira permite o erro e a exploração de novas formas de resolver problemas, em um clima de colaboração” (CENTURIÓN; RODRIGUES; NETO, p. 76, 2008). Nessas ocasiões, muitas aprendizagens acontecem de maneira não consciente e, durante o processo, as crianças as absorvem alegre e descontraidamente, o que favorece o desenvolvimento da criatividade, proporcionando uma base em que se podem inserir aprendizagens mais complexas.

Nessa perspectiva, o jogo pode proporcionar um trabalho interdisciplinar, que abrange professores, alunos e surge dos espaços de interação. Pode apontar uma alternativa didático-pedagógica relevante para ampliar a motivação para a aprendizagem, aprimorar o desempenho escolar dos alunos, elevar sua auto-estima, resgatar a dimensão lúdica nas escolas e contribuir para o alcance do objetivo de melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica brasileira.

No próximo tópico, discutiremos, com alguns autores, a importância da infância, a criança como ator social, a valorização da brincadeira e do jogo na escola.

2.3 A infância, a criança, o brincar e o jogar na escola

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo;
se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los
sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis,
sem valor para a formação do homem.
(Carlos Drummond)

Apesar do Módulo de Jogos Educativos se estender para o segundo segmento do Ensino Fundamental, a nossa investigação se restringe ao grupo de alunos do 4º ano do primeiro segmento, na faixa etária de 09 a 10 anos, tratando-se de um estudo de caso. Assim, pensamos ser necessário entendermos como ocorreu o desenvolvimento de estudos envolvendo essa categoria social.

Antes de mais nada, considerar a infância como uma categoria social significa dizer que a criança tem uma história, estabelece relações a partir de referências de seu contexto de

origem, apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas e ocupa um espaço que não é só geográfico, mas tem um valor (KRAMER, 2007).

No entanto, cada tempo histórico tem sua maneira de considerar o que é ser criança, a ideia de infância nem sempre existiu do mesmo modo.

Entre os séculos XVI e XVII, por exemplo, já podia ser percebida uma alteração nos sentimentos e nas relações acerca da infância, assim, a criança é retirada do anonimato e se inicia um período de avanço para a infância: inicia-se a divulgação de uma preocupação educativa. O desenvolvimento da escola, no século XVII, foi um exemplo da preocupação dos pais com relação à educação dos filhos (ARIÈS, 1981).

De acordo com o texto de Furlanetto (2008) autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel trouxeram uma valiosa contribuição para a história da infância, considerando uma concepção de educação que destaca a prioridade, a dignidade e a universalidade da educação.

Jan Amos Comenius (1592 – 1670), na obra *Didática Magna*, estabeleceu os alicerces da “organização do ensino em quatro períodos sucessivos: a escola maternal para a infância, até aos 6 anos de idade; a escola nacional para a puerícia, dos 6 aos 12 anos; o ginásio para a adolescência, dos 12 aos 18 anos; e a academia para a juventude, dos 18 aos 24 anos.” (FURLANETTO, 2008, p. 2708). Sua ideia era de conceber o homem e a natureza como manifestações de um conciso desígnio divino, sua construção pedagógica tem um modo “ético-religioso, enfatizando o aprendizado de virtudes como a prudência, temperança, fortaleza e justiça, para desenvolver o modelo universal de ‘homem virtuoso’.” (p. 2708).

De acordo com a autora supracitada, Rousseau modifica a visão da infância evidenciando que a criança tem mundo próprio, cabendo ao adulto compreendê-la. Nesse sentido, ela passa a ser o núcleo e seus desejos, seu tempo, sentimentos e a liberdade o alicerce sob a qual deve ser ensinada.

Furlanetto (2008, p. 2710), destaca que até Rousseau, a criança era:

Considerada um pequeno adulto, um adulto em miniatura, a ser tratada por padrões adultos, vestindo-se com roupas de adultos, aprendendo coisas de adultos. Rousseau foi praticamente o primeiro a considerar a criança enquanto tal, com ideias próprias, diferentes do adulto, e a partir dele intensificou-se a tendência a ver a educação a partir da criança, da sua natureza, dos seus instintos, das suas capacidades e tendências, em oposição aos padrões e normas impostos pela sociedade.

Furlanetto (2008) ainda diz que, influenciado pelos princípios rousseauianos, destaca-se a concepção de ensino de Johann Heinrich Pestalozzi, o qual entende que o ensino precisa partir da intuição e do contato direto com os dados da realidade e que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento.

Dando prosseguimento às ideias de Rousseau e Pestalozzi, no século XIX enfatiza-se o educador protestante alemão Friedrich Froebel (1782-1852), reconhecido pela criação dos “jardins-de-infância” (*Kindergartens*). Esse método de ensino de *Froebel* estabeleceu a imagem da criança como idade criativa e inseriu o jogo, as brincadeiras e o canto como estímulos à aprendizagem infantil (FURLANETTO, 2008).

É válido salientar que, ao longo do século XX que a criança passou a ser objeto de políticas governamentais como a Constituição de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que afirma os direitos das crianças e as protege e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, assim ela passou a ser sujeito de direito (KRAMER, 2007).

Kramer⁸ (1992) citada por Furlanetto (2008) enfatiza que apesar dos desafios em garantir às crianças o atendimento efetivo de seus direitos, os diferentes status atribuídos a elas evidenciam uma perspectiva da significação social da infância, que considere a qualidade de vida da criança, ou seja, uma definição do conceito de infância no interior das várias classes sociais, que corresponda a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais.

Nesse contexto, a infância é, atualmente, objeto de estudos de várias áreas do conhecimento, com destaque para a Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Artes, Linguística, Sociologia, Educação Física, entre outras.

As pesquisas e os estudos sobre esse tema vêm transformando de forma significativa as concepções acerca da infância e influenciando diferentes segmentos da sociedade. Esses trabalhos fizeram com que se voltasse à atenção das comunidades escolares e legisladores para a criança. Em meio a todo esse universo descoberto a cada dia sobre a criança, suas características e necessidades, a mídia também descobriu na infância um amplo público consumidor. Atualmente as crianças estão expostas a comerciais que procuram criar desejos e incentivar o consumo. Nos grandes centros urbanos, principalmente, destacam-se cada vez

⁸ KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

mais os espaços reservados às crianças nos bairros, nos restaurantes, nos shoppings, que se propõem a oferecer um maior conforto para as famílias e um atendimento lúdico para a criança (NASCIMENTO, 2007).

[...] a socialização consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 45).

Assim, a família, a escola, os meios de comunicação, o grupo de pares podem ser considerados como agências de socialização e são importantes para o desenvolvimento infantil. À medida que as crianças vão crescendo, elas vão alargando os mundos sociais com que interagem entre si e com a sociedade em seu todo.

Os estudos sobre a sociologia da educação, especialmente, permaneceram durante muito tempo limitados à definição durkheimiana que leva em conta a criança como um ser “em devir”, um começo de ser. Nessa perspectiva, a infância é definida como um período de crescimento, ou seja, a criança, no ponto de vista físico e moral, não existe, está se desenvolvendo. Na condição de alunos, as crianças são vistas como receptáculos, mais ou menos dóceis de um processo de socialização nas instituições escolares.

Entretanto, foi a partir dos anos 80 que os trabalhos sociológicos sobre a infância com novas abordagens teóricas e metodológicas se multiplicaram. Nesse contexto, foi se conduzindo a instituição de um novo campo, o da Sociologia da Infância, a qual tem o objetivo de romper com as abordagens clássicas da socialização e de centrar suas pesquisas sobre as crianças como atores – as crianças passaram a ser vistas como sujeitos do processo de socialização e não como simples objetos ou receptáculos.

Sarmento e Pinto (1997), representantes da Sociologia da Infância, destacam que as crianças são capazes de expressarem seus sentimentos, ideias, desejos, expectativas e, também percebem e analisam as realidades sociais a partir do seu próprio ponto de vista. Sendo assim, através do uso de metodologias que tenham como objetivo ouvir as crianças, é possível ter acesso às suas interpretações e realidades. Portanto, a socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social que participa da sua própria socialização – produtos e atores dos processos sociais.

De acordo com o documento Ensino Fundamental de nove anos–Orientações Gerais (BRASIL, 2004), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos acentua a reflexão

sobre a infância na escola e na sala de aula, sendo preciso analisar se os espaços e os tempos já existentes ou criados contemplam de fato as crianças e as necessidades próprias do seu período da vida. Esses, com certeza, são grandes desafios para esse segmento de ensino que, ao longo de sua história, não tem valorizado adequadamente a expressão corporal, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa da Educação Básica, é comum ouvir de muitos educadores que a brincadeira acabou. Essa mentalidade vem fazendo com que crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que o brincar tem papel fundamental em seu desenvolvimento, sejam colocadas dentro das salas de aula enfileiradas, distantes do seu mundo lúdico.

Diante dessa perspectiva, é válido enfatizar que as crianças dos anos iniciais demandam que as atividades lúdicas façam parte das atividades escolares e da rotina da sala de aula, a fim de que desenvolvam suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e que contemplem o acesso das crianças às múltiplas linguagens como brincar, jogar, cantar, desenhar, faz-de-conta, ouvir histórias narrativas, dentre outras. Portanto, as especificidades da faixa etária e os anseios desse novo público no ambiente escolar aumentam consideravelmente o grau de responsabilidade dos educadores (BRASIL, 2004).

D'Ambrósio (1996) destaca que o grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Do professor espera-se que exerça o papel de mediador desse processo, e a percepção de que não é só a relação professor-aluno que oferece possibilidades de aprendizagem, mas também, a relação aluno-aluno é fundamental para o desenvolvimento global da criança. Caberá a ele organizar a dinâmica do trabalho em sala de aula, tornando-o favorável ao aprendizado. Esse papel inclui a seleção dos conteúdos que possibilitarão o desenvolvimento de novos conceitos, procedimentos e atitudes; a promoção de pesquisas e debates que congreguem diversas ideias e pontos de vista, promovendo o respeito às diferenças e garantindo a socialização.

D'Ambrósio (1996, p. 79) ressalta que:

[...] não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Mas o professor que insistir no seu papel de fonte de transmissor de conhecimento está fadado a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral. O novo papel do professor será de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem e, naturalmente, de interagir com o aluno na produção e crítica de novos conhecimentos (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 79).

Para que o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental alcance as suas

finalidades, o professor precisa desenvolver a sensibilidade de perceber o que atrai os alunos, o que lhes causa interesse. Dessa forma, poderá selecionar de modo mais eficiente quais os caminhos que irá utilizar e administrá-los.

Nesse contexto, é essencial a formação e a atuação de professores capacitados, que tenham a reflexão como o eixo norteador de sua prática pedagógica, para se colocarem como mediadores entre as expectativas das crianças e o novo mundo a ser descoberto.

Dentre tantos desafios, destaca-se a necessidade de se repensar, reelaborar coletivamente o currículo de ensino para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando, nas rotinas, nas grades de horários, na organização dos conteúdos, das atividades, nos tempos e espaços individuais e coletivos, a incorporação das atividades lúdicas com brincadeiras e jogos, como recursos pedagógicos privilegiados, para que as crianças possam continuar brincando, jogando, imaginando, criando e aprendendo (BRASIL, 2004).

Kishimoto (2003) destaca que o educador tem como função principal organizar as atividades e o ambiente educativo de modo a proporcionar progresso no nível de aprendizagem de cada criança, visando contribuir para o desenvolvimento integral. Para tanto, é fundamental selecionar cuidadosamente e intencionalmente os conteúdos, os métodos e os materiais educativos a serem utilizados sem esquecer, de dar voz e vez às crianças, pois assim conseguirão enriquecer as atividades educativas e proporcionar a aprendizagem significativa.

Dentro do espaço educativo organizado pelo professor com a colaboração das crianças, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos têm destaque especial. O uso do brinquedo e do jogo educativo com fins pedagógicos pode nos encaminhar para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento.

Para tanto, devemos destacar e compreender esses novos desafios da educação do Ensino Fundamental em nove anos, apresentando a seguir, as concepções de alguns autores que versam sobre o tema.

2.4 Novos desafios para o Ensino Fundamental

Segundo Gonçalves e Lopes (2008, p. 46) no contexto histórico e social que vivemos na contemporaneidade:

A educação brasileira passa também por profundas mudanças, seja através de políticas públicas como a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Brasileira (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos ou, por exigência de educadores e da sociedade brasileira de uma forma geral, que uma educação de qualidade se efetive em nossas escolas, seja ela pública ou particular.

Para tanto, há necessidade de se fazer uma reflexão acerca do ensino, formação e capacitação docente e da prática pedagógica com inserção de jogos no cotidiano da escola, visando às mudanças na estrutura educacional brasileira, no ensino fundamental de nove anos.

De uma forma ou de outra, com maior ou menor extensão, concepções, metodologias e práticas pedagógicas vêm sendo transformadas, favorecendo o aparecimento de novas matizes que apontam para a construção de uma escola preocupada com a formação de uma sociedade justa e igualitária.

O discurso em defesa de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros vem sendo reiteradamente incluído em documentos referentes a políticas educacionais. Tais discursos assumem o compromisso com a implementação de políticas que promovam modificações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar, desenvolver o currículo como identidade construída pela escola, vinculado ao projeto pedagógico e trabalhando com a informação, acatando as singularidades do desenvolvimento humano.

De acordo com o ideal de construção de uma escola com tais características, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001), para o período de 2001/2010. O PNE é um plano do governo federal que estabelece diretrizes, metas e prioridades para o setor educacional brasileiro, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino em todo o país. Visando cumprir os alvos definidos, algumas medidas vêm sendo implantadas, entre as quais a Lei nº 11.274, sancionada pelo Presidente da República em fevereiro de 2006, que determina a matrícula obrigatória de crianças a partir dos seis anos de idade para o Ensino Fundamental de nove anos. Essa lei determina que os Municípios, Estados e Distrito Federal teriam até o ano de 2010 para a implantação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos. Tal medida busca assegurar às crianças um maior tempo de convívio escolar e ampliar as situações de aprendizagem no período obrigatório.

Dessa forma, o Ensino Fundamental ficou estruturado, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 – Estruturação do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII

Ensino Fundamental									
Anos Iniciais					Anos Finais				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2004

Com essa aprovação, o que se busca é a inclusão de todas as crianças de seis anos no Sistema Educacional Brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares. Até então, somente as crianças das classes média e alta se encontravam, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino, na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental.

A necessidade da ampliação do Ensino Fundamental se justificou, entre outras questões, pelos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicando que 81,7% das crianças de seis anos estavam na escola, o que reforçou a necessidade de ampliação do ensino obrigatório para que todos os alunos pudessem estar incluídos no sistema educacional (IBGE, 2000).

Podemos destacar que em 1940, foi realizado o primeiro Censo pelo IBGE, onde foi constatado que apenas 31% das crianças de 7 a 14 anos estavam na escola. Assis Valente, um dos mais originais compositores brasileiros de todos os tempos, compôs a letra da música que se tornou um dos sucessos do ano “Recenseamento”, samba na voz de Carmem Miranda (GOIS, 2010, p. C4).

RECENSEAMENTO (Assis Valente)

Em 1940

Lá no morro começaram o recenseamento

E o agente recenseador

Esmiúçou a minha vida

Foi um horror

E quando viu a minha mão sem aliança

Encarou para a criança

Que no chão dormia

E perguntou se meu moreno era decente

E se era do batente ou era da folia

Obediente eu sou a tudo que é da lei
 Fiquei logo sossegado e falei então:
 O meu moreno é brasileiro, é fuzileiro,
 e é quem sai com a bandeira do seu batalhão!
 A nossa casa não tem nada de grandeza
 Nós vivemos na pobreza, sem dever tostão
 Tem um pandeiro, uma cuíca, um tamborim
 Um reco-reco, um cavaquinho e um violão

Fiquei pensando e comecei a descrever
 Tudo, tudo de valor
 Que meu Brasil me deu
 Um céu azul, um Pão de Açúcar sem farelo
 Um pano verde-amarelo
 Tudo isso é meu!
 Tem feriado que para mim vale fortuna
 A Retirada de laguna vale um cabedal!
 Tem Pernambuco, tem São Paulo, tem Bahia
 Um conjunto de harmonia que não tem rival.

A partir da música apresentada, podemos observar que desde a realização do primeiro Censo até os dias atuais, a educação brasileira obteve muitos avanços. Entretanto, devemos considerar que, apesar da obrigatoriedade, muitas crianças, ainda hoje, se encontram fora da escola.

Outro fator importante para a ampliação do Ensino Fundamental deve-se aos resultados de estudos que demonstram que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo, desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tal sistema apontou que, crianças com histórico de experiência na Educação Infantil obtiveram maiores médias de proficiência nas avaliações aplicadas (BRASIL, 2004).

A extensão da escolaridade do Ensino Fundamental de oito para nove anos indicou mudanças no universo escolar. As crianças que estão ingressando possuem características próprias que precisam ser consideradas. Até então, as crianças de cinco e seis anos faziam parte da Educação Infantil e tinham suas especificidades atendidas por esse segmento. A nova legislação propõe novos desafios para o Ensino Fundamental, entre os quais a necessidade de um novo olhar a respeito do desenvolvimento infantil. É preciso ampliar os horizontes para inserir essas crianças no novo contexto e entender o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que implica conhecimento e respeito às suas questões etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. Além disso, é necessária a reestruturação do espaço físico, a adaptação da rotina da instituição e a capacitação de docentes.

Para tanto, é fundamental repensar o papel da escola e do professor, adequando-os à nova realidade. Desse modo, não basta equipar a escola de livros, computadores e materiais didáticos. Diante desses novos desafios, é importante repensar concepções, metodologias e práticas pedagógicas para que as transformações realmente aconteçam. Nessa perspectiva, é fundamental investir em uma proposta pedagógica adequada, na formação dos profissionais, na reorganização do currículo, dos conteúdos, dos tempos e da avaliação.

Diante desse contexto, destaca-se a importância do investimento na formação inicial e permanente dos professores que precisam discutir acerca das mudanças que estão ocorrendo no sistema educacional e suas implicações. Essas mudanças apresentam novos aspectos a serem observados e requerem um trabalho que difere do que vinha sendo desenvolvido até então, demandando a necessidade de propostas e práticas que envolvam os novos alunos e os que já faziam parte do Ensino Fundamental. Para tanto, é importante que a comunidade escolar vislumbre novas perspectivas e novos horizontes direcionando o olhar para essa nova realidade e desenvolva ações pedagógicas conscientes, críticas, competentes e transformadoras.

Portanto, é imprescindível reconhecer como fundamental nesse processo a formação e a capacitação docente, como forma de ressaltar a importância do papel do professor na educação de qualidade, a qual abordaremos a seguir.

2.5 Formação e capacitação docente para o Ensino Fundamental

A partir desse novo cenário na Educação Brasileira, ou seja, a implantação do Ensino Fundamental em nove anos, Gonçalves e Lopes (2008) destacam que o educador precisa se conscientizar de que antes de entrar para a escola, as crianças já participam de várias experiências sociais. Essa vivência se dá na sua prática cotidiana, por meio de eventos comunicativos nas diversas áreas da vida social por onde transitam, como a família, escola, grupos de amigos, cinema, religião, praças, parques, clubes, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), com o apoio dos diferentes suportes como desenhos de televisão, jogos e brincadeiras, livros, revista em quadrinhos, jornais, caixas de brinquedos, internet, DVDs, dentre outros. No seu dia a dia, as crianças comunicam-se e interagem com essas práticas sociais em diversas relações sociais, ou seja, já apresentam uma forma de ver e compreender o mundo.

A entrada das crianças de seis anos na escola traz novos desafios, principalmente para os professores que enfrentam o cotidiano da sala de aula que, sem dúvida, precisam compreender o impacto e os desdobramentos que a política de ampliação do Ensino Fundamental terá em seu trabalho. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de investimento na formação e capacitação desse profissional. É essencial repensar o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para o exercício docente em diferentes dimensões: inicial, que proporciona uma base prévia concernente ao ensino, e permanente, que permite repensar a prática pedagógica e analisar as questões que se colocam no exercício diário da profissão.

Segundo Nóvoa (2001), a formação do professor deve favorecer o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa da sua própria ação, potencializando-o para a busca constante de novas aprendizagens e compreensões, apontando para um novo paradigma de formação docente. O paradigma do professor reflexivo se refere ao professor que pensa sobre a sua ação pedagógica, que a reorganiza, que constrói novos conhecimentos e práticas na tentativa de enfrentar os desafios que emergem do ensinar e do aprender. A esse movimento, Schön⁹ (1983, p. 338-339) citado por Contreras (2002, p. 110) denomina de “reflexão sobre a reflexão na ação”

Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é

⁹ SCHÖN, D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 1992.

controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas as suas funções [...]. A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional. (SCHÖN, 1983, p. 338-339 apud CONTRERAS, 2002, p. 110).

Nesse sentido, é fundamental oferecer condições para que essas práticas reflexivas possam se desenvolver em diferentes espaços. Nóvoa (2001), destaca os trabalhos coletivos dentro das escolas como meio para desenvolver tais práticas. Nesse ambiente a experiência de cada um pode se transformar em conhecimento através da análise sistemática das práticas. Essa análise, segundo ele, é individual, mas é também coletiva, realizada com os colegas, nas escolas e em situações de formação.

Entretanto, devemos destacar que, conforme assevera Pimenta (2008) o professor não é formado apenas da prática, mas também pelas teorias da educação. Para a autora, a teoria é muito importante na formação dos professores, pois é ela que oferece perspectivas de análise para que os docentes compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Freire (1996) também destaca a necessidade de uma formação permanente reflexiva que leve à construção de uma identidade pessoal. Ele afirma que: “Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43). Nesse sentido, enfatiza a necessidade do professor refletir sobre sua prática e direcioná-la a partir da realidade em que atua, considerando sempre os interesses e necessidades dos alunos.

Sob o olhar de Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 13) pensar a prática é:

Pensar o cotidiano, lugar onde as coisas acontecem por necessidade diária de responder ao desafio de ser. Não há uma ciência do futuro, há uma ciência do passado que se ocupa daquilo que fizemos de nós próprios ao longo de cada tempo e em cada cultura. Isso que somos é radicalmente marcado pelo modo como nós construímos ao longo de cada tempo.

Ainda sobre a prática docente, destacamos:

Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas possibilidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. (GHEDIN, 2008, p. 133).

Ao refletir sobre a prática, embasado em uma teoria, o professor precisa estar disposto em recriar sua prática, se tornar um professor pesquisador, articulando diferentes interesses tais como: alunos, escola, a realidade e a sua intencionalidade pedagógica. É fundamental estabelecer um olhar consciente sobre o que estamos fazendo e projetar o que pretendemos fazer no espaço educativo.

Na perspectiva de ampliação do Ensino Fundamental, foi vital fornecer subsídios aos professores para que pudessem refletir acerca da educação e suas práticas a partir das novas diretrizes indicadas para o ensino fundamental de nove anos. O novo panorama impõe um trabalho distinto do que vinha sendo desenvolvido até então, e exige que o professor esteja sintonizado com as questões relativas a essas crianças mais novas que estão ingressando, que permaneça aberto ao conhecimento das diversas esferas que as constituem no seu aspecto físico, emocional, social e afetivo. Sendo assim, é fundamental inserir nos programas de formação permanente e nos currículos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior subsídios teóricos e discussões que favoreçam o desenvolvimento de capacidades, que vão ao encontro do objetivo de melhorar a qualidade de ensino em todo o país.

Leite e Di Giorgi (2004, p. 4) apontam que:

É necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais.

O processo formativo docente necessita estar vinculado a uma formação contínua que propicie novas metodologias de trabalho com os alunos e que busque incentivar as atividades coletivas e interdisciplinares, que são indispensáveis para o desenvolvimento da habilidade de romper com a fragmentação das disciplinas.

Nesse sentido é muito importante que a formação inicial ofereça aos professores uma base sólida de conhecimento, possibilitando a reelaboração dos conhecimentos iniciais, de acordo com suas vivências diárias.

De acordo com o documento Ensino Fundamental de nove anos–Orientações Gerais (BRASIL, 2004), o caráter do conjunto de atividades concernentes ao ensino requer um contínuo processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, no qual é indispensável o desenvolvimento de posturas indagadoras, de novas

propostas pedagógicas na busca de uma qualidade social da educação. Todavia, segundo Veiga¹⁰ (2002) citado por Brasil (2004, p. 25):

O projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado. (VEIGA, 2002 apud BRASIL, 2004, p. 25).

A proposição colocada pela autora é ilustrada pela figura 4:

Figura 4 - Formação docente



Fonte: BRASIL, 2004, p. 25.

Possibilitar uma formação nesse padrão tem sido um grande desafio para os sistemas de ensino, ou seja, oferecer uma formação voltada para as questões cotidianas do professor que reúna capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica. Entretanto, a reflexão sobre a prática pedagógica para a construção de um projeto pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão, constituem-se como questões essenciais para a qualidade da educação (BRASIL, 2004).

Esse novo cenário educacional significa um aumento significativo da escolarização. Em uma jornada escolar de quatro horas, ao final dos nove anos do Ensino Fundamental, os

¹⁰ VEIGA, S. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 85-86.

alunos contabilizarão oito mil horas de escolarização, o que significa oitocentas horas a mais que no sistema anterior, que contabilizava sete mil e duzentas horas.

Esse tempo impacta de forma contundente o projeto pedagógico da escola, o currículo, a utilização e distribuição dos tempos e espaços de aprendizagem. Esse novo cenário também traz crianças ainda mais novas, que precisam ter garantido o seu direito de continuar a ser criança. Nesse sentido, é válido salientar as palavras de Barbosa e Baptista (2003), quando afirmam que no Brasil, geralmente, a criança, ao ingressar na escola de Ensino Fundamental, precisa abrir mão da sua infância, já que se costuma dizer que nesse segmento tudo é sério, não havendo mais espaço para a brincadeira.

Assim, para que esse ano a mais no Ensino Fundamental seja realmente elemento essencial no desenvolvimento do aluno, é preciso que os professores estejam capacitados tanto na formação inicial como na permanente, sejam reflexivos e pesquisadores, para de fato enriquecer os currículos com projetos, atividades de aprendizagem práticas, significativas, lúdicas, prazerosas e possam melhor atender às crianças.

Podemos destacar que, o Plano Nacional de Educação-PNE (Projeto de Lei), para o período de 2011/2020, estabelece com uma de suas metas a qualificação dos professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país.

O Jornal Folha de São Paulo, p. C1, 19 de fevereiro de 2011, publicou uma matéria intitulada “17% dos professores não têm formação ideal para dar aula”, com 208 mil do 6º do fundamental ao 3º ano do médio da rede pública não têm diploma. O MEC reconhece que a situação é ilegal e pode afetar o aprendizado, mas diz articular políticas para sanar a questão (ROCHA; CANCIAN, 2011).

No Brasil, 16,8% dos professores da rede pública não têm formação suficiente para exercer a profissão e estão em situação irregular. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) exige que os docentes do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio tenham formação superior, mas 208 mil professores desses anos concluíram apenas o fundamental ou médio. Por estado, a pior situação é na Bahia, onde 50,8% desses 96,5 mil docentes não completaram o ensino superior. Já São Paulo tem a menor taxa nacional: 2,25% dos 238.667 professores dessa fase do ensino não terminaram a faculdade. O levantamento, feito com bases em dados do INEP (Instituto ligado ao MEC) reunidos em 2009 e atualizados em janeiro deste ano, abarca o total de 1,2 milhão de professores que dão aulas nos anos em que há essa exigência. O índice é praticamente o mesmo de 2007 (16%), quando se fez o primeiro levantamento nacional do tipo. Erivan Santos, 20, ilustra essa situação. Começou a dar aulas na rede pública aos 19 anos e atualmente ensina geografia a alunos do sexto ao nono ano de uma escola particular de Acajutiba (BA) enquanto estuda pedagogia. “Para dar aula de geografia, basta ter um bom entendimento do assunto e saber passar isso para os alunos. Não precisa ter conhecimento aprofundado, não” diz. Esses professores estão em situação irregular e terão de fazer

uma “licenciatura”, afirma a pesquisadora Ângela Soligo, da Faculdade de Educação da Unicamp. O fundador da ONG Todos Pela educação, Mozart Neves Ramos, diz que o percentual de docentes sem faculdade também descumpre metas do Plano de Educação Básica. “Parte desses professores vem de cidades menores, onde, em geral, só se estuda até o ensino médio”, afirma. Por outro lado, a secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Almeida e Silva, admite que a situação dos professores sem formação suficiente “fere a lei” e pode comprometer aprendizagem. Segundo ela, estão em curso políticas articuladas com governos locais para sanar a questão. “Nunca temos resultados rápidos em educação, mas as políticas atuais estão bem estruturadas”. A diretora do Instituto Anísio Teixeira (que forma docentes na BA), Irene Cazorla, diz desconfiar que os dados estejam “superestimados”. (ROCHA; CANCIAN, 2011, p. C1).

A partir da matéria apresentada, podemos considerar que parte dos professores brasileiros não possui uma formação suficiente para exercer suas atividades docentes. Apesar das políticas públicas atuais direcionadas à educação, constatamos que uma quantidade considerável de professores estão em situação irregular, mostrando que essas políticas não estão atingindo, satisfatoriamente, todos os estados brasileiros.

Diante de tudo que estamos assistindo, vivendo em relação à formação dos docentes, realmente há necessidade de políticas públicas urgentes, efetivas, em prol da viabilização de oportunidades de qualificação tanto na formação inicial como na permanente, para que de fato aconteça uma educação com qualidade.

Portanto, é fundamental que os professores busquem qualificação e procurem lançar novos olhares sobre os alunos que estão sendo inseridos e os que já faziam parte do Ensino Fundamental. Repensem suas concepções e práticas acerca do universo da criança, das peculiaridades da infância e da necessidade e importância do brincar e jogar para o processo de ensino e aprendizagem.

No próximo capítulo, apontaremos algumas produções sobre o tema e aprofundaremos o conceito, a origem e a caracterização do jogo no contexto escolar do Ensino Fundamental.

3 JOGO NO CONTEXTO ESCOLAR: SUPORTES PARA A SUA COMPREENSÃO

Neste capítulo objetivamos mostrar algumas produções que versam sobre o tema da pesquisa e conceituar o jogo, descrevendo sua origem e suas características, como recurso pedagógico no contexto escolar.

3.1 O jogo: as produções acadêmicas

O jogo constitui-se em objeto de estudos de diferentes áreas do conhecimento como a Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Educação Física, entre outras. O seu emprego como elemento da cultura e cooperador nos processos de reconhecimento de contextos sociais e desenvolvimento humano não é algo recente, mas que já perpassou por interpretações de muitos pesquisadores iniciantes e renomados, assim como é bastante enfatizado o seu potencial para o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, após levantamento de produções acadêmicas como teses, dissertações, artigos e livros a respeito da utilização de jogos no contexto escolar, apresentamos algumas pesquisas que optaram por conhecer com mais propriedade o emprego dos jogos nas instituições educacionais e o modo como os autores tratam o tema.

É válido enfatizar que, o potencial pedagógico do jogo incentivou vários autores a pensarem sobre o tema. Ressaltamos, que nesta pesquisa, a intenção foi localizar o jogo em publicações que tratam o tema e que, de alguma forma, aproximam do trabalho no Ensino Fundamental relacionados com crianças, formação e qualificação do trabalho docente, e a importância do jogo na escola. Para tanto, a título de exemplificação, discorreremos sobre as produções selecionadas.

A Tese de Doutorado, concluída em 2009, por Lídia dos Santos Zacarias, da Universidade de São Paulo/USP, denominada “Conflitos em jogo: a visão das crianças”, teve como foco central os conflitos entre crianças durante as aulas da Educação Física, nas quais foram desenvolvidos jogos coletivos em uma turma da 2ª etapa do 1º ciclo do Ensino Fundamental, no contexto de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora, MG. A pesquisadora buscou refletir a forma em que os jogos coletivos, envolvendo crianças na faixa etária de 10 a 11 anos, evocam conflitos entre seus jogadores, procurando saber, sobretudo, quais os significados atribuídos pelas crianças e seus conflitos. Na abordagem teórica, o

conflito foi abordado em sua dimensão de desenvolvimento humano, delimitado a partir da diferenciação da violência e da agressividade, e ainda buscou-se perceber a singularidade dos conflitos na base de compreensão do jogo. A pesquisa é de natureza qualitativa com possibilidade de criar metodologias, destacando-se a importância das pesquisas que valorizam as “vozes das crianças”, considerando-as como sujeitos completos em si mesmos, conscientes de sua condição e atuação, e que se expressam de múltiplas formas. Os resultados encontrados apontam que não podem ser generalizados para todos os alunos e todas as situações, por exemplo, o grupo em questão tinha características próprias como têm todos os grupos e nem serem considerados como uma finalização do tema. A expectativa, no entanto, é que possam orientar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, visando melhorias no processo de inserção do jogo nas aulas de Educação Física e apontar novos rumos para outras pesquisas a serem desenvolvidas. É um caminho que abre outros caminhos. (ZACARIAS, 2009).

A Dissertação de Mestrado em Educação, concluída em 2007, por Sílvia Sena, da UNESP, denominada “O jogo como precursor de valores no contexto escolar”, 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, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O pesquisador 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, adotada na pesquisa caracteriza-se como de intervenção, com medidas qualitativas e quantitativas. Com base no comportamento das crianças e por meio do trabalho empírico, os resultados apontaram que houve uma sensível diminuição na incidência de agressões físicas e verbais, maior uso do diálogo frente à necessidade da resolução de conflitos gerados nas situações lúdicas, percebeu-se um maior respeito às decisões coletivas e as crianças demonstraram maior paciência em 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. O autor defende que a Educação Física deve propiciar o ensino de seus conteúdos de uma forma que possibilite o

desenvolvimento global e holístico da criança e que o jogo se justifica como conteúdo e instrumento de intervenção privilegiado no processo de socialização (SENA, 2007).

A Dissertação de Mestrado em Educação, concluída em 2006, por Vera Regina Karpss Schwarz, em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul denominada “Contribuição dos jogos educativos na qualificação do trabalho docente”, buscou identificar contribuições de jogos didáticos à formação e qualificação profissional de docentes. O tema foi abordado de forma aberta, numa pesquisa com abordagem qualitativa e descritiva. Os sujeitos da pesquisa foram graduados em Ciências, Química, Física ou Biologia e mestres ou doutores em Educação, atuando na formação inicial e permanente de professores de Ciências e trabalhando em instituição de ensino superior. Os resultados obtidos não tiveram pretensões de generalização, mas são válidos para um grupo de professores, em um contexto e tempo específicos, podendo contribuir para reflexões envolvendo outros grupos. Foram identificados possíveis benefícios e problemas no uso de jogos em sala de aula e argumentos quanto à validade de incluí-los em cursos de graduação e atualização docente. Na visão dos sujeitos, os jogos pedagógicos são vantajosos ao trabalho de sala de aula por serem atividades socializadoras e baseadas em desafios que mobilizam emoções agradáveis. Como recursos e métodos que exploram o lúdico, jogos educativos podem favorecer o interesse pelas atividades escolares e, conseqüentemente, a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e valores, com mediação dos professores, sendo essa mediação facilitada aos que tiverem a vivência de jogos em cursos de formação e atualização docente (SCHWARZ, 2006).

O livro intitulado “O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional”, por José Milton de Lima (2008), da UNESP, foi estruturado a partir da pesquisa “O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia”, que teve como finalidade fazer uma discussão sobre o jogo. Elegeu como principal objetivo contribuir para a superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender e estudou e analisou diferentes aspectos do jogo como recurso pedagógico. A metodologia adotada na pesquisa caracteriza-se como qualitativa, configurando a sua abordagem numa pesquisa-ação. A fundamentação teórica e os apontamentos apresentados, no texto produzido, configuram-se como tentativa de contribuir para avanços na formação inicial e permanente de professores, oferecendo suporte teórico e pistas sobre o emprego do jogo como recurso pedagógico. Os resultados assinalaram que a criança que mais joga é aquela que mais oportunidades têm de potencializar a sua

aprendizagem e o seu desenvolvimento, por outro lado, a criança que mais aprende também incorpora um conjunto de novos conhecimentos, que servem de suporte para o enriquecimento de seus jogos. Os professores ao empregarem o jogo podem perceber repercussões significativas no comportamento das crianças, que ficam mais motivadas, inclusive para frequentar a instituição, evoluem nas atitudes de cooperação, respeito mútuo, troca de pontos de vista, desenvolvem a autonomia, a confiança em si mesmas e se mostram mais curiosas e dispostas para outras aprendizagens. Avançar na superação da falsa dicotomia entre o jogar e aprender implica, entre outros aspectos, o aprimoramento da qualidade das interferências, tanto no jogo, como no trabalho escolar. Quanto mais recursos o professor disponibilizar para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, mais meios terá para alcançar as suas finalidades educativas e promover avanços na qualidade do sistema educacional. O autor aponta, que apesar das dificuldades e limitações os resultados da pesquisa podem servir de suporte para outras práticas educativas, no que se refere a utilização do jogo como recurso pedagógico.

O artigo dos professores Lima e Lima (2003) denominado “A importância do jogo na perspectiva das inteligências múltiplas”, publicado na revista NUANCES: estudos sobre educação, da UNESP, parte do pressuposto de que está instalada uma falsa dicotomia entre o jogo e o trabalho escolar, nas instituições educacionais. As duas atividades são tratadas de modo desigual, enquanto o trabalho escolar é concebido como o núcleo central do processo ensino-aprendizagem e meio para o desenvolvimento da criança, o jogo por sua vez é visto como secundário, prescindível e descartável. Os autores recomendam a indicação do jogo como fonte de conhecimento, resultante de aprendizagem social e um valioso recurso que promove o desenvolvimento das múltiplas inteligências dos educandos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nos trabalhos pesquisados sobre jogos no contexto escolar, percebemos que o jogo se apresenta como uma possibilidade de ensinar, aprender e melhorar a qualidade do ensino, além de permitir o desenvolvimento cognitivo, promover a socialização e o crescimento emocional das crianças.

No próximo tópico apresentaremos o conceito, a origem e a caracterização do jogo no contexto escolar do Ensino Fundamental.

3.2 Conceito, origem e características do jogo

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo dos versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira. (BENJAMIN, 2002, p. 102).

Independente da idade ou do momento, o homem está sempre procurando atividades que lhe dê prazer, e isso o leva a criar diferentes, interessantes e variados jogos. Mesmo sem perceber, em nosso dia a dia estamos sempre realizando atividades lúdicas como ouvir músicas, cantar, andar pela rua brincando com os desenhos e as cores das calçadas, brincar com bichinhos de estimação, entre inúmeras outras situações.

Alguns autores, desde a antiguidade clássica, afirmam a importância do jogo como meio de proporcionar à criança um ambiente adequado, enriquecedor, que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências. Nessa perspectiva, queremos enfatizar o papel que o jogo pode ter, inclusive, no desenvolvimento de estratégias de pensamento.

Huizinga (2008), Kishimoto (1995), Brougère (1998, 2006), Lima (2008), entre outros, dedicaram-se a debater o conceito de jogo. Portanto, é importante enfatizar que defini-lo não é uma tarefa fácil, pois o termo abarca inúmeras situações, e o contexto é de fundamental importância para a designação do que seja jogo.

Para compreender o significado do termo jogar, pretendemos distingui-lo de outras atividades próximas, tais como as brincadeiras, tão presentes na vida da criança.

Jogo é definido por Fernandes, Luft e Guimarães (1996, p. 368) como:

Diversão; folguedo; exercício recreativo, com as cartas; brincadeira infantil; passatempo sujeito a regras e em que, às vezes, se arrisca dinheiro; regras segundo as quais se deve jogar, conjunto de peças que formam uma coleção ou série: um jogo das obras de Eça; vício de jogar; aposta; manha; joguete; ludíbrio; escárnio; jogo da bolsa: especulação gananciosa sobre fundos públicos; jogo de azar: o que depende só do acaso; jogo de palavras; trocadilho: jogo de empurra: atribuição de uma incumbência ou responsabilidade a outra pessoa, que, por sua vez, a atribui a outra e assim por diante; jogo do bicho: jogo de azar, baseado numa loteria, e em que, a cada grupo de quatro finais de dois algarismos (dezenas), corresponde o nome de um bicho (25 ao todo).

Brincadeira é definida pelos mesmos autores (1996, p. 108) como ação de brincar; divertimento, principalmente entre crianças; troça; gracejo; zombaria; festa familiar; bailarico.

Segundo Lima (1995, p. 63) o livro “Homo Ludens”, de Johan Huizinga é considerado um clássico e de leitura imprescindível para todos que se debruçam sobre o estudo do jogo. O autor aborda o jogo, enquanto fenômeno social, considerando essa forma de jogo como a mais elevada.

De acordo com Albornoz (2009, p. 76), no capítulo introdutório de “Homo ludens”, o autor destaca que o jogo pode dar-se fora da cultura, pois existe antes da cultura humana, visto encontrar-se também entre os animais. O autor lembra: “quem não observou a brincadeira movimentada de um grupo de cachorrinhos sobre a relva de um jardim?”

Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. (HUIZINGA, 2008, p. 3).

Para Lima (1995, p. 63) o autor Huizinga esclarece que os animais não aprenderam a jogar com os homens, portanto, o jogo é anterior à cultura, pois esta pressupõe a existência da sociedade humana.

Sob a ótica de Albornoz (2009, p. 76), a tese central da obra “Homo ludens” é:

A de que o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral. O jogo e sua noção é mais primitivo do que a cultura, pois faz parte daquelas coisas em comum que o homem partilha com os animais.

Huizinga (2008, p. 5) afirma que, a característica primordial ou a essência do jogar está no divertimento, na fascinação, na distração, na excitação, na tensão, na alegria e no arrebatamento que o jogo pode desencadear, ou seja, o jogo pode desempenhar um papel primordial no processo de desenvolvimento global da criança.

O autor ainda aponta como fundamentais, entre outros, os seguintes aspectos para caracterizar o jogo: é uma atividade livre, se for sujeito a ordens, deixa de ser jogo e passa a ser ocupação; não se situa na vida comum, não está ligado à satisfação imediata das necessidades e dos desejos; a satisfação está interligada com a própria atividade; o jogo não é atribuído por deveres físicos e morais. Liga-se às noções de obrigação e dever moral apenas

quando se relaciona ao culto e ao ritual; animais e crianças brincam porque gostam; para o adulto, o jogo não é uma atividade imprescindível, transformando-se em necessidade pelo prazer que proporciona; o jogo é uma evasão da vida real. Distingue-se da vida comum pelo lugar e duração que ocupa. Os espaços são provisórios e criados no mundo habitual. Ligado ao fator tempo, o jogo apresenta uma outra característica importante: pela repetição, ele se transforma em tradição e é transmitido de geração a geração preservando a sua magia; o jogo é praticado dentro de certa ordem e, se o respeito a essa ordem for rompido, ocorre a destruição do mundo do jogo; um componente que está sempre presente no jogo é a tensão, que lhe dá um caráter de ‘incerteza’, de dúvida; quanto mais acirrada for a competição mais acentuada será a tensão; o jogo promove a formação de grupos por meio de segredos e disfarces os quais diferenciam os participantes.

Numa tentativa de sintetizar as características formais do jogo, Huizinga (2008, p. 33), propõe uma definição para o fenômeno:

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

Portanto, segundo o autor, é partindo dessas características que o jogo deve ser compreendido e analisado.

Kishimoto (1995), com uma visão mais pedagógica, afirma que para muitos autores, são as regras que distinguem o jogo da brincadeira. Quando alguém joga, está ao mesmo tempo desenvolvendo uma atividade lúdica e executando suas regras. Diferentemente do jogo, a brincadeira refere-se à ação concreta da criança em um contexto lúdico, não precisando para a sua existência a presença de regras explícitas. Já o brinquedo refere-se ao objeto que estimula a criatividade da criança e lhe propõe um mundo imaginário, onde tanto o brinquedo quanto à criatividade substituem o real. Entretanto, segundo Anastácio (2003), para caracterizarmos o jogo, devemos observar, além da situação imaginária e da existência de regras, a presença clara de um vencedor, pois é este último elemento que distingue o jogo da brincadeira.

Segundo Vigotsky (2008) quando se tem uma situação imaginária explícita e regras implícitas, tem-se uma brincadeira e se a situação é imaginária e implícita e há regras explícitas com um vencedor tem-se o jogo.

Santos (2010, p. 16) apoiada em Vigotsky (1991) define que:

A brincadeira configura-se como uma ação lúdica de caráter imaginativo que possui regras implícitas, as quais são criadas pelos participantes no decorrer da atividade. A brincadeira caracteriza-se, portanto, pelo predomínio da imaginação sobre as regras e, segundo Vigotsky, ela surge por volta dos 2/3 anos de idade com o aparecimento da imaginação e da linguagem. Já o jogo é uma evolução da brincadeira, uma ação lúdica que exige, de maneira prévia, a existência de regras explícitas, sendo marcado pelo predomínio destas sobre a imaginação.

De acordo com Lima (2008), a importância dada ao jogo na história, data de longe. Embasado por Almeida (1998, p. 19-21), o autor enfatiza que na Grécia, Platão ensinava Matemática às crianças em forma de jogo e recomendava que as crianças deveriam ser ocupadas com jogos educativos, em jardins de criança e sob vigilância. O filósofo defendia o jogo como um meio de aprendizagem mais prazeroso e significativo, de maneira que, os conteúdos das disciplinas poderiam ser assimilados por meio das atividades lúdicas.

Seguindo a interpretação de Brougère (1998, p. 28), Lima (2008) afirma que para Aristóteles o jogo era considerado como “[...] um meio de relaxamento, divertimento, descanso e resgate de energias para atividades sérias” (p. 13). O jogo era assim entendido como um recurso de recuperação das energias para a efetivação das atividades produtivas. Vale lembrar que, para o filósofo, o trabalho era considerado como a atividade mais importante.

Em continuidade a uma breve análise histórica do jogo, Lima (2008), em consonância com Brougère (1998, p. 36-39), enfatiza que para os romanos o jogo era considerado de um lado, como uma atividade que simulava situações da realidade e de outro, como “um valioso meio de exercitação de conhecimentos, habilidades e atitudes, isento de provocar consequências para a realidade.” (p. 13).

Embasado por Ariès¹¹ (1981), Lima (2008) assinala duas posições conflitantes na Idade Média. A primeira considerava o jogo como uma atividade de deleite, portanto merecedor de desprezo. O disciplinamento do corpo era a tendência dessa visão. A segunda entendia o jogo como atividade de grande relevância cultural e social por promover a comunicação e a interação social na sociedade. Essa concepção era compartilhada pela maioria.

¹¹ ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

O Renascimento, segundo Lima (2008), a partir do século XIV, influenciou gradativamente a incorporação do jogo no processo de formação de crianças e jovens. A escola jesuítica do século XVI é um exemplo dessa influência.

Nos séculos seguintes XVII e XVIII, ocorreu uma intensificação do emprego do jogo no processo de ensino-aprendizagem, sendo defendido como “recurso adequado para o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança.” (LIMA, 2008, p. 14).

Lima (2008), baseado em Brougère (1998), assinala que os séculos XVIII e XIX foram marcados pela mudança de representação da criança e pelo movimento romântico e, essas foram reforços indispensáveis para a promoção da valorização do jogo como atividade fundamental na Educação Infantil.

O século XIX, a partir dessa visão positiva do jogo, passa a considerá-lo como objeto de pesquisa das Ciências e vários estudos sobre o tema são produzidos nessa época (LIMA, 2008).

O jogo, segundo Lima (2008), em análise feita por Huizinga (2008), passa no século XVIII por um período de decadência. A produtividade centrada no modo de produção burguês e a Revolução Industrial modificaram substancialmente a visão de mundo colocando o trabalho e a produção como atividades vinculadas ao utilitarismo. A atividade lúdica foi gradativamente desaparecendo e o “autêntico jogo” (p. 14) foi desaparecendo.

Apoiado em Ariès (1981, p. 94), Lima (2008) afirma que na sociedade pré-industrial os jogos e o lazer se constituíam nos principais vínculos de união entre a sociedade. A sociedade industrial ao centralizar o trabalho como força de poder modifica o lugar ocupado pelo jogo até então.

No contexto educacional, a utilização do jogo é analisada por pedagogos de forma divergentes. Frederico Froebel (1782-1852), criador do Jardim da Infância, concebia o jogo como “a atividade mais pura e espiritual da criança, a representação auto-ativa do seu eu interior.” (LIMA, 2008, p. 16).

De acordo com Arce (2008), Froebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo e, também, criador dos jardins-de-infância. Ele acreditava que a personalidade da criança pode ser enriquecida e aperfeiçoada pelo brinquedo, e que a principal função do professor, neste caso, é a de fornecer situações e materiais para o jogo. Segundo o educador, as crianças aprendem através do brincar; a criança traz em si a semente divina de tudo o que há de melhor no ser humano, cabendo à educação desenvolver esse

germe e não deixar que se perca. O autor via a educação como uma atividade em que escola e família caminham juntas, outra característica que o aproxima da prática contemporânea.

Para Arce (2008), Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo o princípio de que a criança é como uma planta em sua fase de desenvolvimento, demandando cuidados periódicos para que cresça de modo saudável. “Ele procurava, na infância o elo que igualaria todos os homens, sua essência boa e divina ainda não corrompida pelo convívio social”. (ARCE, 2008, p. 47).

Edouard Claparède (1873-1940) entendia o jogo como atividade privilegiada da infância e esse era um período que retratava a “superioridade de uma espécie” (LIMA, 2008, p. 17). O jogo por ser parte inerente da criança engrandece a vida adulta e o educador deve fazer o máximo para desabrochar as potencialidades da criança através do jogo.

Claparède¹² (1940) citado por Lima (2008) afirma que a criança é um ser feito para brincar e o jogo é um artifício que a natureza encontrou para envolvê-la numa atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Sugere aos educadores que usem o jogo no processo educativo para realizar o ensino mais no nível da criança.

Diferentemente dessas duas posições citadas anteriormente, Freinet (1960) acreditava que era necessário diferenciar trabalho e jogo e que o trabalho-jogo é que deveria ser utilizado como meio de promoção da aprendizagem, condenando assim o uso do jogo como recurso pedagógico (LIMA, 2008).

Leif e Brunelle¹³ (1978) citado por Lima (2008) não acreditam na associação entre jogo e estudo. Segundo os quais, a utilização do jogo como recurso didático retira do mesmo o prazer dificultando a aprendizagem.

Brougère¹⁴ (1998) também citado por Lima (2008, p. 18) entende que é possível a associação entre o jogo e a aprendizagem na escola, desde que se “sejam respeitadas as características do jogo como atividade espontânea, não produtiva e incerta.”

Benjamin¹⁵ (1984, p. 70), de acordo com Lima (2008, p. 19), considera que os jogos retratam um diálogo dinâmico e simbólico entre as crianças e a comunidade em que vive.

Lima (2008) conclui que a utilização do jogo como recurso pedagógico requer do educador uma opção política. Esse entendimento traz a compreensão do jogo como

¹² CLAPARÈDE, E. **L'école sur mesure**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1953.

¹³ LEIF, J.; BRUNELLE L. **O jogo pelo jogo: atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

¹⁴ BROUGÈRE, G. **Jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

¹⁵ BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

“interpretação humana e provisória de determinadas situações e atitudes [...] (p. 20). Como tal, o jogo se insere nessa perspectiva como uma atividade histórica e sócio-cultural que revela aspectos provisórios de determinada cultura como valores, habilidades, etc.

Nesse sentido, Lima (2008) reafirma a necessidade do educador de buscar conhecer o jogo na sua essência afirmando que: “Quanto mais o educador conhecer sobre esse tipo de atividade, mais ele pode compreender o que acontece no interior do jogo, permitindo-lhe certa interferência e influência”. (p. 20).

Segundo Kamii (1991a, p. 19), na versão de Piaget sobre o aprendizado, o novo conhecimento se desenvolve pela modificação ativa que a criança faz do seu próprio conhecimento anterior, e não por um processo aditivo semelhante a um empilhamento de tijolos.

De acordo com Lima (2008), Piaget se interessou em observar por meio do jogo, por ser essa uma atividade espontânea, o desenvolvimento social e moral da criança. Os primeiros jogos, para Piaget, com os quais a criança tem contato desde os primeiros meses são os jogos de exercício.

Os jogos de exercício, nessa perspectiva, surgem no estágio pré-verbal (0 a 02 anos), sensório-motor, caracterizando-se pela repetição de movimentos, sons e gestos. A criança repete os movimentos pelo prazer funcional que esses provocam, por meio de objetos ou do próprio corpo, como o movimento de engatinhar várias vezes de forma repetitiva. Esses jogos se apresentam durante toda a vida “sempre que um novo objeto ou conduta é adquirido. (LIMA, 2008, p. 68).

Os jogos de exercício podem ser divididos entre os que predominam o pensamento ou o movimento, caracterizando-se por atividades não simbólicas. O engatinhar, a brincadeira com o chocalho são exemplos de jogos de movimento. As repetições de palavras e perguntas sem o interesse do significado ou de resposta, idade dos porquês, pela criança, são exemplos de jogos de pensamento (LIMA, 2008).

Dos jogos de exercício originam-se o jogo simbólico, entre dois e seis anos, e caracteriza-se pela associação entre imitação e jogo. A passagem dos jogos de exercícios para os simbólicos marca o início de percepção de representações exteriores. Pode-se dizer que o jogo simbólico desenvolve a imaginação. A criança procura imitar o real, gradativamente, ao mesmo tempo em que “procura diferenciar e ajustar seus papéis nos jogos.” (LIMA, 2008, p. 71).

No período entre sete e doze anos, o jogo de regra se desenvolve de forma mais acentuada e persiste durante toda a vida. Esse jogo caracteriza-se pela “constituição das relações sociais” (LIMA, 2008, p. 72). A realização desse jogo pressupõe regras que devem ser assumidas pelos parceiros marcando o caráter social desse jogo. Nesse período, a criança precisa abandonar a arbitrariedade que conduzia seus jogos, adequando-se a um código comum, que, criado por sua própria iniciativa ou de outras, deverá aceitar os limites e as regras.

No jogo de regras prevalece a ação cooperativa na aplicação de regras em detrimento do interesse auto centrado da criança contido no jogo egocêntrico. Essa forma de atividade lúdica não é substituída por outra forma, os jogos de regras “[...] subsistem, predominam e se desenvolvem durante toda a vida do indivíduo.” (LIMA, 2008, p. 72).

Na visão, de Christofolletti e Schwartz (2005, p. 1), o jogo pode contribuir para a criança:

Aceitar o ponto de vista das demais, a limitar sua própria liberdade em favor dos outros, a ceder, a discutir e a compreender, este aspecto é necessário ao ser humano. Quando se praticam jogos de grupo, a experiência se engrandece, já que a solidariedade é agregada à vida da criança, surgindo, assim, os primeiros sentimentos morais e a consciência de grupo.

De acordo com DeVries (1991, p. 4), no livro “Jogos em grupo na Educação Infantil”, os jogos são definidos como:

Àqueles em que as crianças jogam juntas de acordo com uma regra estabelecida que especifique: algum clímax preestabelecido ou uma série delas a ser alcançado e o que cada jogador deveria tentar fazer em papéis que são interdependentes, opostos e cooperativos.

Kamii (1991a) afirma que jogos em grupo exigem interação social entre os jogadores.

As interações com outras crianças são importantes por duas razões. Primeiro, porque o ponto de vista de uma criança é mais similar à visão de uma criança que o de um adulto. Segundo, porque uma grande parte da vida social da criança se passa com seus colegas e não com adultos. (KAMIIa, 1991, p. 25).

Para a autora, basta dizer que jogar em grupo envolve regras, possibilidade de tomar decisões, aprender com o outro, buscar soluções para desafios, ter convicção de suas próprias ideias, ser capaz de defendê-las, de selecionar informações, encontrar estratégias pessoais

para solucionar problemas, demonstrar disponibilidade de aprender sempre mais. Jogar em grupo é essencial para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Ela ainda enfatiza que, o objetivo do emprego dos jogos em grupo é de estimular o desenvolvimento da autonomia, e não ensinar as crianças a jogá-los, ou seja, os jogos em grupo devem ser usados na sala de aula não pelo fato de se ensinar a criança a jogá-los, mas para promover sua habilidade de coordenar pontos de vista. Os jogos em grupo são um dos meios mais naturais de preservar e estimular a capacidade que a criança tem de desenvolver-se. Os jogos em grupo proporcionam várias oportunidades para a elaboração de regras, observação de seus efeitos, transformações e comparações com diferentes procedimentos.

DeVries (1991, p. 5-6) apresenta três critérios amplos do que seria um bom jogo de grupo, para ser utilizado no processo educacional:

1. Propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem.
2. Permitir que as crianças possam se auto-avaliar quanto ao seu desempenho.
3. Permitir que todos os jogadores possam participar ativamente do começo ao fim do jogo.

Nesse sentido, segundo a autora, é fundamental que o professor estabeleça critérios para selecionar e analisar jogos que farão parte do currículo, da prática escolar. Após analisar o tipo de desafio que o jogo coloca para a criança, será muito útil ao professor que ele considere o que aqueles desafios significam do ponto de vista teórico. Somente assim, “unindo teoria e prática, poderá construir um trabalho cada vez mais profundo e equilibrado, com jogos relevantes para o desenvolvimento das crianças” (DEVRIES, 1991, p. 7). O professor precisa ficar atento ao interesse das crianças durante a realização do jogo e valorizar o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento social das crianças.

Kamii (1991a) salienta que, num jogo, os participantes estão mentalmente mais ativos do que quando trabalham com folhas de exercício.

As folhas de exercício passam para as crianças a mensagem de que a verdade só pode vir da cabeça do professor e que a tarefa dos alunos é dar a resposta certa que o professor quer ouvir. Essa mensagem acaba com a confiança da criança na sua própria capacidade de resolver problemas e descobrir respostas. Ao invés de gastar tempo corrigindo folhas de exercício seria muito mais frutífero que o professor encorajasse seus alunos a jogar em grupo de maneira cada vez mais autônoma. (KAMII, 1991a, p. 45).

Para a autora, a autonomia não é “somente social, mas também intelectual. Assim como as regras morais e sociais devem ser reconstruídas por cada criança para que se tornem suas, o conhecimento também deve ser reconstruído por cada indivíduo” (KAMII, 1991a, p. 23). “Quando a autonomia e a iniciativa das crianças são cultivadas por um longo tempo, elas se tornam capazes de se autogovernarem por um bom tempo.” (KAMII, 1991b, p. 165).

DeVries (1991) afirma que, a proposta de jogos em grupo não é advogada simplesmente para que as crianças aprendam a jogar determinados jogos.

O que importa é que o jogo proporcione um contexto estimulador da atividade mental da criança e de sua capacidade de cooperação, seja ele jogado ou não de acordo com as regras previamente determinadas. (DEVRIES, 1991, p. 12).

Brougère é um pesquisador contemporâneo de grande valor para a educação que tem acompanhado os progressos teóricos voltados às crianças e à infância, progressos estes que vêm acontecendo desde a segunda metade do século XX, pois é a partir deste período que as crianças começam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos e passam a ser analisadas a partir de suas especificidades. O autor oferece uma visão diferenciada de criança e se dedica aos estudos das atividades lúdicas como jogos, brinquedos e brincadeiras, fazendo uma distinção dos termos:

O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos. A brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até futilidade (BROUGÈRE, 2008, p. 13).

Para Brougère (1998) o brincar se caracteriza por uma atividade eminentemente social e como tal necessita ser aprendida. Dessa forma o jogo é designado de forma diferenciada por cada cultura, dependendo do contexto histórico social e político da sociedade que o funda.

Brougère (1998, n/p) concebe o jogo na perspectiva antropológica que se insere em uma cultura lúdica. “A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível.”

A cultura lúdica requer um sistema de referências que permitem diferenciar a brincadeira das demais atividades desenvolvidas no cotidiano. E se diversificam de acordo com a idade, com o gênero, conforme a cultura social em que está inserida. Entretanto, “a

cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função de hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.” (BROUGÈRE, 1998, n/p).

Brougère (1998) chama a atenção para a definição de jogo, segundo o qual é necessário não considerá-lo como uma atividade inerente ao comportamento humano, determinado pelo aspecto biológico. “O jogo como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura.” (BROUGÈRE, 1998, n/p).

Segundo Lima (2008, p. 45), Brougère (1998) reconhece três situações como jogo. Em primeiro plano, a participação de seres numa determinada situação interpretada como jogo, qualquer que seja a sua definição. Em segundo, uma estrutura com regras pré-estabelecidas que existe independente dos jogadores, por exemplo, um jogo de futebol, de bocha, de amarelinha. Por último, um conjunto de objetos que são utilizados para jogar, por exemplo, o tabuleiro e as peças de um jogo de xadrez ou de damas.

Para Brougère (2008) a infância se caracteriza como um período de assimilação dos elementos da cultura, de socialização a qual se dá através de diversos meios. Assim sendo, as crianças apropriam dos aspectos culturais de uma sociedade mediante vivências nas várias instituições sociais e da relação com os mais distintos instrumentos culturais produzidos historicamente.

Esse mesmo autor também enfatiza a relevância do papel social do professor, como mediador do processo de aprendizagem e pessoa responsável pela escolha intencional dos espaços e materiais, ou seja, o papel do professor, quando propõe uma atividade com jogos, é o de criar situações que possibilitem ao aluno ir tomando consciência de diferentes significados e também possa ir alcançando diferentes compreensões.

Brougère (1998) traz também uma reflexão importante com relação à contribuição do jogo como meio privilegiado de socialização, de acesso à cultura. De acordo com o autor, torna-se difícil provar cientificamente, uma vez que todas as experiências vivenciadas pela criança contribuem significativamente para esse aspecto. O importante a ser considerado é que:

O processo usado na construção da cultura lúdica tem todos os aspectos mais complexos da construção de significações pelo ser humano (papel da experiência, aprendizagem progressiva, elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas,

importância da interação, da interpretação, diversificação da cultura conforme diferentes critérios [...] (BROUGÈRE, 1998, n/p).

Brougère (1998) considera que o jogo independente de ser considerado como origem da cultura, é uma experiência lúdica que “aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos.” (BROUGÈRE, 1998, n/p).

Zacarias (2009, p. 75), apoiada nas ideias de Brougère, considera que o jogo implica:

A participação e que se pode considerar que uma das características do jogo é a de encorajar a participação, de favorecer o envolvimento do jogador. A aprendizagem é participação, pode-se considerar que o jogo permite aprendizagens. Para a autora, Brougère leva o leitor a pensar que nem todo mundo vai aprender, e não se vai aprender a todo momento. A aprendizagem é ocasional, ela pode acontecer e, às vezes, não. Propõe considerar que o jogo é, primeiramente uma atividade social, que varia segundo o contexto e dentro da lógica do divertimento, mas que pode permitir, como outras atividades, uma aprendizagem segundo uma dimensão incidental.

Portanto, transportar o lúdico para a educação significa favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, promover desafios cognitivos, facilitar os processos de interação, expressão, comunicação e de construção do conhecimento.

É importante destacar que as situações de aprendizagem precisam estar centradas na construção de significados, na elaboração de estratégias e na resolução de problemas, a partir das quais a criança desenvolve processos importantes como intuição, analogia, indução e dedução, e não atividades voltadas para a memorização mecânica, desprovidas de compreensão ou de um trabalho que privilegie uma formalização precoce dos conceitos.

Segundo Borba (2007, p. 43) existem inúmeras possibilidades de se incorporar a ludicidade na aprendizagem:

Mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que permita à fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário será compreendida apenas como mais um exercício. No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, loto com palavras, jogos de memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo.

Smole, Diniz e Milani (2006, p. 2-3) destacam que, por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como:

Uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Isso porque a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações problema, cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por sua solução.

É fundamental valorizar a importância da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, extraindo o que ela contém de educativo, tais como: facilitar a aprendizagem, ajudar no desenvolvimento pessoal, social, cultural, colaborar para uma boa saúde mental, preparar para um estado interior fértil, facilitar o processo de socialização, comunicação, construção do conhecimento, propiciar uma aprendizagem espontânea e natural, estimular a crítica e a criatividade.

Sob o olhar de Lima (2008, p. 142), podemos destacar que:

É possível que, para muitas crianças, o contexto educacional seja o espaço mais apropriado e adequado para a aprendizagem, evolução, apreciação e vivência de atividades lúdicas significativas e diversificadas. As situações lúdicas oferecem condições férteis para o desenvolvimento de competências.

Podemos ressaltar que, na medida em que um número cada vez maior de professores compreendam a extensão do potencial do jogo para com o desenvolvimento da criança, mais espaços se abrirão para que os alunos joguem, resgatem a ludicidade e associem prazer ao conhecimento. Os jogos podem proporcionar a interdisciplinaridade entre os alunos e os professores que se envolvem para a realização das atividades.

Em um trabalho prazeroso e significativo, no qual a criança se envolve plenamente, com sua cognição, emoção e movimento, todos ganham. Para Smole, Diniz e Milani (2006, p. 12) ganha o educador, porque tem a possibilidade de propor formas diferenciadas de aprendizagem, proporcionando maior envolvimento de todas as crianças e criando naturalmente uma situação de atendimento à diversidade de aprendizagem, uma vez que cada jogador é que controla seu ritmo, seu tempo de pensar e de aprender. Ganha a criança, porque fica envolvida por uma atividade complexa que lhe permite, construir noções e conceitos e desenvolver outras habilidades que lhe serão úteis por toda a vida.

Lima (2008, p. 89) destaca que:

Nos jogos coletivos, as crianças testam, avaliam todos os seus aspectos: afetivo, emocional, moral, social, cognitivo e motor. A tensão e a incerteza são

características que estão presentes nos jogos de competição; a criança precisa aprender a lidar com a frustração da derrota, com a alegria da vitória, trabalhar com os conflitos, submeter-se à regra, buscar o consenso, cooperar, estando ou não em situação privilegiada.

Entretanto, devemos enfatizar a observação de jogos de regras, porque eles nos ajudam a compreender os processos de construção do conhecimento que resultam quando as crianças vivenciam o jogar. Esses jogos implicam sempre num desafio, pois, possuem um conjunto de regras, compartilhadas por todos os participantes, um objetivo a ser atingido e um resultado que depende das ações utilizadas durante o jogo. Ao sentir-se desafiado, o aluno busca, constrói meios para atingir um resultado favorável. Dessa forma, a experiência do prazer de vencer contribui para o crescimento da auto-estima e, possivelmente, tem ressonâncias importantes no desenvolvimento de habilidades de abstração, inferência, percepção de regularidades que constituem um solo para o desenvolvimento de ideias.

Portanto, acreditamos que o jogo pode significar uma forma surpreendente de aprendizagem, devido às possibilidades que se colocam ao jogar. Permite o desenvolvimento cognitivo, promove a socialização e o crescimento emocional das crianças e, o mais importante, favorece relações possíveis entre o jogar e o aprender.

Segundo Smole, Diniz e Milani (2006, p. 1) o uso de jogos significa:

Uma mudança expressiva nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes tem no livro, e em exercícios padronizados seu principal recurso didático. Quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades, tais como: observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação, organização que são estreitamente relacionadas ao assim chamado raciocínio lógico.

A partir do próximo capítulo, relataremos o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Inspirando-me na raiz grega do termo método, que evoca caminho, e atentando para a evolução da própria concepção de metodologia, que hoje se preocupa muito mais com o percurso que levará o pesquisador à construção do conhecimento do seu objeto de estudo, do que com as regras que ele deverá seguir, gostaria de compartilhar com os colegas as lições de um caminho feliz, que pode ser encontrado na pesquisa. (LUDKE, 1992, p. 37).

Compartilhamos, neste capítulo, as lições de um caminho que foi trilhado na pesquisa em busca de investigar e analisar o emprego do “jogo”, no contexto educacional, do “Módulo de Jogos Educativos” do Colégio de Aplicação João XXIII.

Para alcançar o objetivo desta investigação, realizamos uma coleta de dados que constou de observação das aulas de “Módulo”, entrevista com a professora titular (**PT**) da turma de “Módulo”, entrevista com a **PM** do projeto e entrevista com o grupo focal de alunos. Descreveremos, portanto, a seguir, o caminho percorrido para tal finalidade.

Dessa forma, na primeira parte, apresentamos a metodologia e os instrumentos utilizados. Na segunda, a entrada no campo de pesquisa do Colégio de Aplicação João XXIII. Na terceira, o registro da coleta de dados e na quarta, a análise desses dados.

4.1 Apresentando a metodologia e os instrumentos utilizados

Neste percurso, aprofundamos os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos necessários à realização da pesquisa. Para tanto, revisamos através da literatura, estudos já existentes para subsidiar a temática da investigação, visando à constituição da estrutura teórica, na tentativa de alcançar instrumentos e esquemas para análise e investigação.

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. De acordo com Monteiro (1998, p. 7), “No caso da educação, a investigação qualitativa visa compreendê-la em termos do seu processo e da experiência humana vivida que este envolve”. Assim, neste estudo há uma busca por compreender a situação em estudo.

Segundo Anastácio (2005), um dos pontos essenciais para a pesquisa é ter uma inquietação que, como um fio condutor, vai, efetivamente, abrindo os caminhos da investigação. Ao mencionar esse aspecto, a autora enfatiza que, na pesquisa qualitativa, esses

caminhos precisam ser construídos; pois não devem ser traçados, “a priori”, todos os passos que deverão ser dados (p. 6). Nas palavras de Anastácio (2005, p. 7):

Em lugar de querer, através de sua pesquisa, demonstrar uma verdade posta pela ciência, o pesquisador se dispõe, efetivamente, a desenvolver um olhar investigativo. Não parte de pressupostos que, como hipóteses, devem ser comprovados. Mas, parte de questionamentos para os quais efetivamente não desenvolveu, ainda, compreensões. Ao expressar-me desse modo enfatizo que, nessa modalidade de pesquisa, não há preocupação em encontrar uma resposta verdadeira para uma pergunta que procura estabelecer relações, que muitas vezes, no método científico, se manifestam como sendo de causa e efeito.

Considerando as especificidades deste estudo, classificamos como um estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986), estudo de caso consiste em uma abordagem que tem como preocupação central a compreensão de uma realidade singular. Isso significa que o objeto estudado se apresenta e é tratado como único, como uma representação especial da realidade, que é multidimensional e historicamente situada. Mencionada de outro modo, é a forma de pesquisa que visa estudar uma "unidade dentro de um sistema mais amplo" (1986, p. 17). Optamos por este tipo de abordagem, por permitir ao pesquisador, o acompanhamento direto do fluxo dos acontecimentos do problema estudado. A natureza flexível, deste tipo de pesquisa, favorece o surgimento de novas suposições no seu decorrer, tendo como pressuposto básico que o conhecimento elaborado pode ser reconstruído com base em outros critérios e princípios.

Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e como uma variedade de tipos de informações. Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele pode cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Segundo Oliveira (1998, p. 17-18) o trabalho do pesquisador implica “o olhar, o ouvir e o escrever”. Atos cognitivos que devem estar disciplinados, ou seja, orientados pela disciplina. Desse modo, nenhum olhar, ouvir ou escrever será neutro, mas terá subjacente um “esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade”. A teoria sensibiliza o olhar e o ouvir e norteia o escrever. Para o autor, olhar e ouvir seriam atitudes que o pesquisador desenvolve estando em pesquisa de campo.

A finalidade da utilização dos instrumentos de pesquisa, como as entrevistas com as professoras e as crianças, como também a leitura dos documentos, é a de enriquecer as fontes de informação e contribuir com a compreensão das observações realizadas nas aulas de jogo.

Optamos pela observação por ser um procedimento que permite levantar elementos importantes para a descrição do cenário onde é realizada a dinâmica de funcionamento.

Para Mazotti (1999) a observação traz as seguintes vantagens:

(a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; (b) permite ‘checar’, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar ‘boa impressão’; (c) permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e (d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. (MAZOTTI, 1999, p. 164).

Ressaltamos, que as observações das rotinas do módulo de ensino especializado “Jogos Educativos” iluminaram o caminho da pesquisa e foram utilizadas como primeiro recurso investigativo, por reconhecê-la como um vantajoso instrumento de pesquisa e coleta de dados. Esse recurso investigativo foi empregado no intuito de acompanhar a prática da **PT** nas aulas do módulo, para compreender o contexto do jogo, de forma a registrar essa vivência e socializar os resultados obtidos.

As entrevistas com as duas professoras foram adotadas na investigação como segundo procedimento metodológico com a intenção de colher informações consistentes sobre suas concepções ou opiniões sobre o emprego do jogo no contexto educacional com as crianças e por permitir a coleta de dados de forma imediata, além de possibilitar o aprofundamento e a discussão dos dados mais complexos.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas complexos e de escolhas nitidamente individuais. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Optamos, nesta investigação, pela entrevista semi-estruturada, considerando que esta “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). A entrevista possui certa flexibilidade, permite colher dos investigados elementos mais detalhados e mais próximos da realidade e também suas interpretações e concepções.

Como terceiro recurso investigativo, selecionamos a técnica de grupo focal, para ser usada em pesquisa qualitativa, que é inspirada nas técnicas de entrevistas grupais, que consiste na formação de grupos de discussão constituídos, em geral, por seis a dez sujeitos, que apresentam algumas características em comum e se dispõem a participar da discussão sugerida pelo moderador do grupo, em que o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes em torno de um tema sugerido.

Gondim (2002) comenta sobre essa técnica como uma possibilidade de exploração das diversas opiniões.

O que se percebe nos grupos focais é a possibilidade de fazer com que um participante que não esteja pensando em um determinado assunto no momento, motivado pela verbalização de outra pessoa, venha a emitir sua concordância ou discordância em relação a ele, acrescentando, inclusive, novas informações que suscitem outros posicionamentos. (GONDIM, 2002, p. 307).

O grupo focal com as crianças que participaram do “Módulo de Jogos Educativos”, na nossa avaliação, foi um excelente instrumento de coleta de dados, pois por meio dele nós tivemos a oportunidade de conhecer a percepção das crianças sobre o trabalho com jogo no colégio e também a utilização do jogo nos espaços extra-escolares, como em casa com a família, na casa de amigos, em shoppings, dentre outros. Essa técnica de pesquisa foi utilizada por oferecer versatilidade e uma variedade de alternativas na coleta de dados, descritos na linguagem das crianças. Também, com o propósito de escutar as vozes do grupo investigado, observar as interações, situações e para obter informações preciosas sobre os pensamentos e sentimentos dos participantes, revelarem experiências, percepções, preferências, contribuições para aprendizagem dos alunos em relação ao “Módulo de Jogos Educativos”. A pesquisadora que foi a moderadora, incentivou a interação e participação de todos com o máximo de espontaneidade na discussão e usou estratégias que auxiliaram a avançarem em seus comentários. O papel do moderador é mais uma questão de arte do que de técnica.

Para facilitar o procedimento de registro das interações sucedidas durante os encontros, Gatti (2005) pontua que, é fundamental que o grupo conte com equipamentos adequados e com a presença de dois relatores para anotarem as discussões. Para tanto, contamos com a participação de uma aluna bolsista da graduação que ficou responsável pelas videograções e fotografias.

Batista (2005) enfatiza que a qualidade das informações obtidas revela-se uma das maiores vantagens dessa técnica. A interação que ocorre entre as crianças faz emergir ideias

significativas e dados novos. As crianças pensam juntas sobre o tema abordado, e, nesse “jogo” de influência, uma estimula a outra a refletir e avaliar suas próprias experiências, surgindo ricas informações para o entrevistador.

Sobretudo, a Sociologia da Infância serviu como referência para que o grupo focal se constituísse nesse trabalho, haja vista a importância de se fazer um levantamento de opiniões, percepções, sentimentos, atitudes e opiniões dos integrantes do grupo sobre o assunto abordado.

Uma das vantagens da adoção da entrevista de grupo focal como técnica para coleta de dados é a possibilidade de usá-la isoladamente ou combinada com outras técnicas. Morgan (1997) sugere que a entrevista de grupo focal seja mesclada com outras técnicas para assegurar fidedignidade e profundidade dos dados coletados. (GOMES, 2005, p. 282-283).

Na entrevista com grupo focal, foi fundamental ao pesquisador dar voz e ouvir os sujeitos, estabelecendo interações entre as crianças e subsidiando suas falas, compreendendo os sentidos que atribuem ao “Módulo de Jogos Educativos”, oferecido pelo Colégio.

Foi feita uma leitura dos documentos existentes, referentes à concepção e organização do jogo, para que pudéssemos nos familiarizar com o projeto inicial e o projeto atual, o planejamento trimestral e atividades realizadas no decorrer das aulas, como mais um suporte para constituição da história do módulo na instituição. Destacamos que as informações contribuíram para análise do jogo como recurso pedagógico. Essa apreciação documental foi de suma importância para complementar os dados colhidos.

Além das entrevistas e observações, foi realizada uma revisão da literatura a fim de aprofundarmos e ampliarmos os conhecimentos sobre o jogo como objeto de estudo, de modo a proporcionar uma base teórica-prática consistente que auxiliasse a análise dos dados e servisse de base para todo o desenvolvimento da pesquisa.

Portanto, para a análise dos dados será aproveitado todo o material coletado, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Para, a finalidade de contextualização da instituição, assim como, a compreensão de significados construídos a partir do diálogo com as professoras e com os alunos investigados, constatamos a necessidade de conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa instituição. Goulart (2007, p. 88) enfatiza:

Um projeto pedagógico é como uma radiografia do movimento que a escola realiza e pretende realizar para alcançar seu objetivo mais importante: educar, promovendo a produção de conhecimentos e a formação de pessoas íntegras e integradas à sociedade por meio da participação cidadã, de forma autônoma e crítica.

A leitura do PPP amplia as informações sobre a instituição, sobre sua história, sua localização, sua comunidade, seu espaço físico, seus profissionais e suas concepções.

Após a estruturação do campo metodológico da pesquisa, seguimos para a apresentação da entrada no campo de pesquisa do contexto investigado, dos sujeitos e também para descrição dos critérios adotados na seleção.

4.2 A entrada no campo de pesquisa

Para começarmos à descrição das etapas efetivadas durante a concretização da pesquisa, apresentamos, inicialmente, o processo de inserção no campo de investigação do Colégio de Aplicação João XXIII.

Após o recebimento do parecer de autorização, nº 74/2010, do Comitê de Ética para o desenvolvimento da pesquisa *in loco*, iniciamos uma conversa com a **PT** da turma do 4º ano e com a **PM** do trabalho com jogo, para que pudéssemos nos familiarizar com as atividades desenvolvidas e iniciar o trabalho de investigação. A instituição foi escolhida por ser um Colégio de Aplicação, público, aberto à pesquisa, à novas metodologias, visando a melhoria da qualidade do ensino e por já possuir em seu currículo um trabalho com jogo no “Módulo de Ensino Especializado”.

Posteriormente, buscamos estabelecer o período e fazer o recorte do número de investigados. O critério seguido, primeiramente, foi que seria no 2º semestre letivo/2010, observando o trabalho com jogo nas aulas do “Módulo de Ensino Especializado”, da **PT** do 4º ano do Ensino Fundamental, por possuir um trabalho relacionado com o tema da pesquisa, a fim de se obter uma visão geral do ambiente e das práticas educativas dessa instituição

escolar, incluindo também uma entrevista. Portanto o público alvo desta investigação foi constituído por:

- a) uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental e seus 14 alunos na faixa etária de 9 anos à 10 anos que frequentavam as aulas do módulo;
- b) uma professora que foi mentora do projeto, que concedeu uma entrevista;
- c) 09 alunos que participaram de fato de uma entrevista no grupo focal. Os 09 alunos que participaram do grupo focal faziam parte da turma do Módulo e foram selecionados considerando a autorização dos pais.

Vale ressaltarmos que, a identidade das professoras e das crianças investigadas serão mantidas em sigilo, por conta de suas opiniões e relatos. Tanto as professoras participantes da pesquisa, quanto as crianças receberam nomes fictícios, para garantir a liberdade de expressão dos pesquisados. As professoras foram nomeadas como **PT e PM** e as crianças como **C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8 e C9**.

Após, a conclusão da apresentação, do público-alvo e dos critérios adotados para seleção, descrevemos as etapas para esclarecer os objetivos da pesquisa e colher as devidas autorizações para sua concretização.

Para a entrada, permanência e desenvolvimento da pesquisa na instituição solicitamos ao diretor da unidade acadêmica, uma autorização, além de explicarmos os objetivos, finalidades e procedimentos investigativos. Para tanto, foram entregues cópias do projeto de pesquisa e dos documentos do Comitê de Ética referentes ao consentimento para efetivação da pesquisa.

Para realização da etapa de solicitação da autorização dos sujeitos da pesquisa, conversamos com mais detalhes com as duas professoras sobre a pesquisa e explicamos como ocorreriam os procedimentos de observação e entrevistas e deixamos que as referidas refletissem sobre a proposta. As duas se mostraram interessadas em participar e contribuir com a pesquisa.

Após obter a autorização das professoras, buscamos a autorização dos pais para darmos prosseguimento à investigação e foi então que a professora da turma sugeriu que participássemos da reunião de pais. Na pauta da reunião, foi concedido um espaço para dialogarmos sobre os objetivos e as intenções da pesquisa e explicarmos como ocorreriam as observações e a entrevista com o grupo focal.

Os pais que estavam presentes ouviram com atenção e se mostraram tranquilos quanto à investigação, porque estão acostumados a deixarem seus filhos participarem de outras pesquisas, considerando que se trata de um Colégio de Aplicação. Conforme ficou acertado o Termo de Consentimento foi enviado posteriormente.

Apresentaremos no próximo capítulo as análises dos dados coletados através das observações, das entrevistas com as professoras e da entrevista com o grupo focal de crianças.

4.3 Categorias de análise dos dados

As categorias de análise de dados utilizadas e explicadas nesta pesquisa são referentes à observação das rotinas do jogo, às entrevistas com duas professoras e, entrevista com o grupo focal de nove alunos.

4.3.1 Observações das rotinas do jogo

As observações das aulas do “Módulo de Jogos Educativos” não foram apresentadas na íntegra. Efetuamos recortes das informações relacionadas com a pesquisa em questão. Foram subdivididas e descrevemos as aulas da **PT** em:

- a) rotinas do módulo (espaço físico, material, propostas);
- b) concepção da **PT** investigada sobre criança, jogo e educação;
- c) emprego do jogo na prática pedagógica (modo de jogar, tipo e finalidade).

4.3.2 Entrevistas com as professoras

Primeiramente dividimos as questões das entrevistas semiestruturadas com as professoras **PT e PM** em três categorias, para realizarmos a análise:

- a) formação inicial e permanente;
- b) concepções e opiniões sobre o emprego do jogo;
- c) metodologias e práticas no espaço do “Módulo de Jogos Educativos”.

Nesta parte, traçamos o perfil das docentes, sua formação, suas concepções sobre jogo e também as metodologias utilizadas nas aulas de jogo.

4.3.3 Entrevista com o grupo focal de alunos

Primeiramente dividimos as questões da entrevista com o grupo focal de alunos em duas categorias, para realizarmos a análise:

- a) concepções e opiniões sobre o emprego do jogo nos espaços extraescolares;
- b) concepções e opiniões sobre o emprego do jogo no espaço do “Módulo de Jogos Educativos”, do colégio.

Nesta parte, traçamos o perfil das crianças e suas opiniões sobre o emprego do jogo no contexto educacional.

Apresentaremos no próximo capítulo as análises dos dados coletados através das observações, das entrevistas com as professoras e da entrevista com o grupo focal de crianças.

5 ANÁLISE DOS DADOS: MOMENTO DE REFLEXÃO

Neste capítulo analisamos os dados coletados através das observações das aulas do “Módulo de Jogos Educativos”, entrevista com as duas professoras e entrevista com o grupo focal de crianças.

Na etapa a seguir, serão analisadas as observações das aulas do “Módulo de Jogos Educativos”.

5.1 Observações das rotinas do jogo

No primeiro encontro com a equipe do “Módulo de Jogos Educativos” do Colégio de Aplicação João XXIII, constituiu-se o período exploratório da investigação, o qual apontou os caminhos a serem percorridos no aprofundamento da pesquisa de campo. Assim, ficou estabelecido que começaríamos pelas observações das aulas de jogo. As atividades dessa fase da investigação ocorreram no 2º semestre letivo de 2010, na própria instituição educacional.

Com o propósito de investigar e analisar o emprego do jogo como recurso pedagógico, a pesquisadora realizou uma análise minuciosa através dos dados que foram coletados, com observações realizadas nas aulas do “Módulo de Ensino Especializado”, como também uma leitura da documentação existente.

O processo de observação foi realizado semanalmente, para que pudéssemos presenciar grande parte das atividades programadas na estrutura modular. Observamos o desenvolvimento das rotinas das aulas do “Módulo de Ensino Especializado”, no Laboratório de jogos e na Telemática¹⁶, que aconteceram uma vez por semana, com o tempo de 45 minutos, durante o 2º semestre letivo de 2010, no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, da cidade de Juiz de Fora – MG. Nesse contexto, foram registrados, por escrito, situações e acontecimentos que revelaram o cotidiano do módulo e seus desafios, onde a pesquisadora anotou o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração, feitos em um caderno de campo onde constam todas as observações, e também através de fotos e gravações em áudio.

A aproximação dos acontecimentos que envolviam toda dinâmica do jogo despertou novos olhares que, permitiram confirmar algumas hipóteses, eliminar outras e vislumbrar o

¹⁶ “Telemática” é uma sala de informática interligada a rede de computadores por internet.

desconhecido, no decorrer de sete semanas de observação, com um total de 7 horas, aproximadamente.

5.2 Espaços físicos do “Módulo de Jogos Educativos

Três salas compõem o espaço da pesquisa. Como as características são diferentes, optamos por fazer as descrições de cada sala intitulada: sala de aula “Tradicional, “Laboratório de Matemática” ou “Sala de Jogo” e “Telemática”:

- a) **sala de aula tradicional:** sala ampla, bem ventilada, possuindo 4 janelas, através das quais era possível avistar a mata e animais como quatis, 2 ventiladores de teto, 8 luminárias, uma porta, um quadro de giz verde, um mural, 3 armários, 1 mesa e cadeira para professora, 33 mesas retangulares e 33 cadeiras em fórmica bege enfileiradas, para as crianças. O piso era de taco e as paredes exibiam uma pintura bege.
- b) **sala “Laboratório de Matemática” ou “Sala de Jogo”:** sala ampla, ventilada, contendo 8 janelas do tipo basculantes, 5 persianas verdes, 2 ventiladores de teto, 12 luminárias, uma porta, um quadro de giz verde, 5 armários, mesa e cadeira para professora, 10 mesas redondas em fórmica cinza com 40 cadeiras em plástico azul, para as crianças. O piso era de cerâmica e as paredes exibiam uma pintura colorida, com fotos de jogos e o mural com notícias sobre jogos.
- c) **sala de “Telemática”:** sala ampla, ventilada, possuindo 8 janelas do tipo basculantes, 12 luminárias, uma porta, um quadro de giz verde, 1 armário, 32 computadores, que utilizam o sistema operacional Windows XP, 32 mesas retangulares em fórmica cinza com 33 cadeiras em plástico azul, para as crianças. O piso era de cerâmica e as paredes exibiam uma pintura colorida.

5.3 Observações das aulas

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p.35).

Todos os encontros das rotinas observadas, iniciaram na sala de aula tradicional, com os 29 alunos da turma, 2 professoras, 3 alunos bolsistas da graduação e pós-graduação, que

atuam no módulo. Após todas as explicações referentes ao jogo, a turma era dividida em dois grupos e seguiam para as salas organizadas para o jogo.

Salientamos que vamos nos reportar nas descrições das rotinas apenas a **PT**, aos 2 alunos bolsistas e ao grupo de 14 crianças que compõem esta etapa da pesquisa. A tabela 3 abaixo caracteriza os 14 alunos participantes da pesquisa que compõem a turma da **PT**.

Tabela 3 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa da turma da professora **PT**

Turma	Faixa Etária	Quantidade	Gênero	
			Feminino	Masculino
4º Ano	De 09 a 10 anos	14	08	06

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o período, em que observamos as aulas do “Módulo de Jogos Educativos”, foi possível perceber que a professora organizava e planejava, com antecedência, as atividades com os jogos selecionados para que o tempo fosse utilizado de forma adequada e as crianças pudessem jogar.

A **PT** recebeu as crianças que estavam voltando da Educação Física e estavam bastante eufóricas, tanto pelo término da aula anterior e entusiasmadas com o início do Módulo de Ensino Especializado “Jogos Educativos”. A professora procurou acalmá-las para, então, iniciar a conversa. Registrou no quadro o nome do Módulo “Jogos Educativos”, se apresentou e também os demais participantes da equipe de trabalho, passando a vez para as crianças se apresentarem. A exploração começou com o título do Módulo “Jogos Educativos”, fazendo o seguinte questionamento: Por que o nosso colégio tem esse Módulo de Jogos Educativos?

Quadro 1 – Respostas das crianças

Porque o nosso colégio tem esse Módulo de Jogos Educativos?
- Porque educa. - Porque educa mentalmente. - Para as crianças jogarem. - Jogos que ensinam a não brigar. - Para aprender a jogar, aprender sobre jogos não violentos e jogos educativos. - Ajudar na memória. - Para socializar com os colegas. - Para aprender a não trapacear, jogar corretamente e educadamente. - Para desenvolver na Matemática. - Ajudar na concentração - Ajudar na educação a respeitar os outros, família e os amigos. - Aprender as regras dos jogos.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Sociologia da Infância é fundamental considerarmos as crianças como “atores” de seus processos sociais (DELGADO; MULLER, 2005). Nessa perspectiva torna-se necessário abrir espaços para que as crianças no contexto escolar possam se posicionar em relação ao jogo, tema que norteia o presente trabalho. Neste momento, observamos que a **PT** abriu espaço para que as crianças pudessem ser ouvidas e dar a vez a cada uma de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, com relação à vivência com o jogo no contexto do módulo.

As respostas das crianças nos levam a crer que o jogar desenvolve algumas potencialidades como o desenvolvimento da atenção, do raciocínio lógico, da socialização e, sobretudo, a capacidade de se divertirem.

Entretanto, é importante ressaltar que as crianças participantes do módulo já o conheciam do ano anterior. Nesse sentido, possuíam um conhecimento, mesmo que básico, dos benefícios que o trabalho com jogos pode trazer.

Quadro 2 – Professora enfatiza o motivo da existência do Módulo

Nosso colégio tem esse Módulo de Jogos Educativos...
Complementando as respostas das crianças... a professora enfatizou a contribuição com a aprendizagem e o pleno desenvolvimento das crianças em todas as disciplinas através do jogo. Ressaltou que o módulo “Jogos Educativos” foi pautado em estudos dos professores e que o propósito desse módulo é possibilitar o desenvolvimento da atenção, concentração, raciocínio, discriminação visual, observação, desenvolvimento das relações de convivência, superação de limites e cumprimento de regras.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da fala da professora, constatamos que a mesma revela possuir um conjunto de conhecimento teórico em relação ao emprego dos jogos no contexto escolar, também observado durante a entrevista semiestruturada realizada, posteriormente.

Ao se referir na possibilidade do jogo desenvolver a atenção, concentração, raciocínio, discriminação visual, observação, desenvolvimento das relações de convivência, superação de limites e cumprimento de regras, nos remetemos aos PCNs de 1997, quando afirmam que os jogos levam os alunos a compreenderem e a utilizarem convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino-aprendizagem. Compreensão esta que favorece a sua integração no mundo social. Cabe-nos ressaltar que, “nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer”. Nesse sentido, é importante que os jogos façam parte da cultura da escola, cabendo ao professor “analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver”. (BRASIL, 1997, p. 49).

Portanto, é importante relembrarmos os objetivos do módulo de Jogos Educativos que são: desenvolver habilidades e competências relacionadas à interpretação de regras e a construção de conhecimentos; favorecer oportunidades para que os alunos façam trocas frequentes com seus pares, estabelecendo uma relação positiva com a aquisição do conhecimento através do lúdico e a ampliação da linguagem e da comunicação de ideias; desenvolver a autonomia, o raciocínio lógico-dedutivo, a atenção, a concentração, a capacidade de percepção e criação de estratégias; construir laços de amizade, de cooperação e de socialização; estabelecer ações preventivas com relação aos bloqueios de aprendizagem e despertar a motivação dos alunos por pensar e aprender; levar os alunos a compartilhar jogos, ambientes, valores, informações e resgatar jogos do universo cultural.

Nesse sentido destacamos Kamii (1991a, p. 25):

As interações com outras crianças são importantes por duas razões. Primeiro, porque o ponto de vista de uma criança é mais similar à visão de uma criança que o de um adulto. Segundo, porque uma grande parte da vida social da criança se passa com seus colegas e não com adultos.

Dessa forma, jogar em grupo envolve regras, possibilidade de tomar decisões, aprender com o outro, buscar soluções para desafios, ter convicção de suas próprias ideias, ser capaz de defendê-las, de selecionar informações, encontrar estratégias pessoais para solucionar problemas, demonstrar disponibilidade de aprender sempre mais. Jogar em grupo é essencial para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Num segundo momento, o jogo "Nunca Quatro" foi apresentado às crianças, o qual passamos a relatar a seguir.

A professora apresentou o jogo com dados "Nunca Quatro" confeccionado na escola pela equipe de jogos e fez todo um esboço no quadro, demonstrando a forma de jogar, informando, tirando dúvidas e discutindo as regras do jogo. A seguir, perguntou se alguma das crianças conhecia esse jogo. Elas responderam que não. Então, a professora começou a explicar como jogá-lo. Após todas as explicações, as duplas receberam seus kits de fichas contendo 1 dado. Para definir quem começava o jogo decidiram no par ou ímpar.

Quadro 3 – Regras do jogo “Nunca Quatro”

Jogo confeccionado na escola pela equipe de jogos	
Regras do jogo: 1. Escolha quem vai começar o jogo. 2. Jogue o dado e pegue uma ficha amarela para cada ponto tirado no dado. 3. Juntando 4 fichas amarelas, troque por uma ficha vermelha. 4. Juntando 4 fichas vermelhas, troque por uma ficha azul. E juntando 4 fichas azuis troque por uma verde. 4. Continue sempre pegando fichas amarelas e trocando assim: 5. Ganha o jogo quem conseguir pegar primeiro a ficha verde.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 1 – Jogo “Nunca Quatro



Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 2 – Disposição dos alunos, da professora titular e da bolsista durante o jogo “Nunca Quatro”



Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 3 - Disposição dos alunos e da professora titular durante o jogo “Nunca Quatro”



Fonte: Arquivo da autora.

As fotografias demonstram como as crianças parecem estar concentradas, organizadas, interagindo e participando do jogo “Nunca Quatro”, juntamente com a **PT** e seus bolsistas.

A professora e os alunos bolsistas circulavam entre as mesas tirando dúvidas, observando os alunos jogando e fazendo intervenções, quando necessário. As duplas que apresentavam maiores dificuldades a equipe os auxiliava, instruía adequadamente. Percebemos as crianças felizes, jogando, trocando informações sobre o jogo, concentradas, atentas, interessadas em aprender e sorrindo. Nos aproximamos de uma das mesas e uma criança pediu para que trocássemos o dado porque estava perdendo “sem sorte”, em tom de brincadeira. A equipe fazia as trocas de parceiros ao término da rodada.

Ao término da aula todos arrumaram as cadeiras e entregaram o kit do jogo. A professora fez uma avaliação dos pontos positivos e negativos da aula, perguntando às crianças se tinham gostado do jogo e eles responderam que gostaram muito, que foi muito interessante. Comentaram que gostariam de ter mais tempo para jogar. A professora explicou que, nessa primeira aula, ela precisou de um tempo maior para explicar todo o processo de desenvolvimento das aulas e que nas próximas eles teriam mais tempo para jogar. Então, todos se despediram.

Para DeVries (1991, p. 11), “a professora sempre deverá observar a participação e a

reação das crianças durante o jogo.”

Em Benjamin (2002), encontramos a grande lei que rege o mundo dos jogos: a lei da repetição. Segundo o autor, para “criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez”. Para a criança, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes.” (BENJAMIN, 2002, p. 101).

Em relação a essa atividade descrita, na sala de jogos, podemos constatar que os jogos em grupos exigem trocas de ponto de vista e contribuem para que a criança desenvolva a capacidade de se colocar no lugar do outro. Essa interação proporciona a troca de experiências e de conhecimentos, no momento, em que estão jogando com os colegas.

Segundo Lima (2008, p. 92) é de suma importância que o professor enxergue:

O potencial de desenvolvimento que está por trás do jogo e isso requer do educador conhecimentos sobre o tema e a adoção de atitudes investigativas e reflexivas. As situações de jogo vivenciadas pelas crianças transformam-se num espaço de observação atenta, no qual o educador, gradativa e progressivamente, vai ampliando o seu conhecimento e a sua capacidade de decifrar e distinguir as diversas contribuições proporcionadas por esse tipo de atividade de formação da criança. (LIMA, 2008 p. 92)

Portanto, o jogo propicia condições para a criança se concentrar e ampliar sua habilidade de observação.

Ao realizar a troca de parceiros ao término da rodada, a professora permitiu que as crianças jogassem várias vezes o mesmo jogo, ampliando, dessa maneira, a interação com os demais, a compreensão das regras, apropriando-se de estratégias, aprimorando raciocínios e desenvolvendo as diversas linguagens, ou seja, criando a cultura de jogar.

Durante o período de observação das rotinas, selecionamos um dos jogos trabalhados para descrevê-lo: o jogo “Kalah”. Ele foi escolhido por ser um dos jogos novos para os alunos do 4º ano e, também, porque a pesquisadora vivenciou um tempo maior de atividades na rotina do módulo.

Num primeiro momento, a professora narrou a história do jogo (APÊNDICE C e D), ou seja, com ele surgiu. Observamos que as crianças estavam atentas, interessadas e bastante curiosas. Conforme ela narrava, algumas crianças já queriam saber como jogar esse jogo de tabuleiro. Vale ressaltar que o objetivo de jogos de mancala, normalmente, é capturar mais sementes do que o oponente e, algumas vezes se tenta vencer por meio do bloqueio de todos os movimentos do oponente.

Após a narração do jogo “Kalah”, a professora demonstrou no quadro, através de desenho, como se jogaria de fato, mostrando o número de cavidades do tabuleiro, o número

de sementes e simulando as jogadas. Após a demonstração, apresentou e discutiu as regras como também os objetivos do jogo.

Em seguida, a professora e os alunos bolsistas, juntamente com seus 14 alunos, se dirigiram para o Laboratório de Jogos e lá a professora apresentou o kit do jogo para que as duplas pudessem manipular o tabuleiro em madeira, o número de sementes em cada cavidade e, posteriormente, iniciar o jogo decidindo no “par ou ímpar”. A professora e os alunos bolsistas passavam entre as mesas para que pudessem observar as jogadas, tirarem possíveis dúvidas e fazerem intervenções, caso estas fossem necessárias.

Constatamos que o material do jogo é composto por um tabuleiro de madeira, com cores variadas, contendo 14 cavidades, seis de cada lado, e, por duas maiores localizadas nos extremos, denominados “Oásis”. Os dois jogadores sentam-se frente a frente, cada qual diante de cada seis cavidades, ficando ao lado direito de cada jogador o seu oásis. A seguir, separam-se 18 pedras para cada jogador, que deverá colocar três peças em cada cavidade. Na sua vez de jogar, o jogador pega todas as pedras que porventura estejam em qualquer uma das suas seis cavidades, as distribui uma a uma em cada uma das cavidades seguintes direcionando-se sempre da esquerda para direita. Se o número de pedras for suficiente poderá colocar uma no oásis ao passar por ele e prosseguir a jogada colocando as restantes nas cavidades adversárias, mas não no oásis do adversário. Se em uma jogada, a última pedra for colocada no próprio oásis o jogador terá direito a uma nova jogada. Se a última pedra que está na mão do jogador for colocada numa cavidade vazia (da sua própria linha de cavidades), o jogador tem o direito de retirar da cavidade adversária em frente a sua, todas as pedras que lá estiverem, e colocá-las no próprio oásis. O jogo termina quando todas as cavidades de um dos lados estiverem vazias. Será o vencedor aquele que tiver o maior número de pedras em seu oásis. O jogo Kalah, na nossa opinião, pode propiciar o exercício da concentração, da antecipação e do planejamento, bom domínio espacial, estímulo à construção do número e à construção do sistema de contagem.

Fotografia 4 - Disposição dos alunos, da professora titular e do bolsista durante o jogo “Kalah”



Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 5 - Disposição dos alunos e do bolsista durante o jogo “Kalah”



Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 6 - Disposição dos alunos, da professora titular e da bolsista durante o jogo “Kalah”



Fonte: Arquivo da autora.

As fotografias demonstram como as crianças parecem estar concentradas, organizadas e participando do jogo Kalah, juntamente com a **PT** e seus bolsistas. Constatamos que os orientadores faziam intervenções, quando necessário, jogaram juntos com as crianças, visando um bom atendimento a todos.

Nesse sentido, lembramos Kamii (1991c, p. 279) quando assevera que “o papel do professor é (ou deveria ser) somente manter a atividade organizada, proteger os fracos dos mais agressivos e manter um ambiente favorável ao confronto e à troca de ideias entre os jogadores.”

Enfatizamos que as próprias crianças tomavam a iniciativa de tentar resolver os impasses do jogo, dialogando entre elas. Ficaram bastante concentradas, interessadas e socializando as regras com os colegas. Ao término de cada rodada trocavam de parceiros orientados pela equipe. Nesse dia, o desenvolvimento do jogo foi um pouco menor devido à explanação sobre a história do jogo “Kalah”. Constatamos uma interação muito grande entre as crianças durante o jogo, que pode ser um estimulador da aprendizagem, das múltiplas inteligências, do desenvolvimento da linguagem, do raciocínio e da criação de estratégias.

Gardner¹⁷ (1995) citado por Lima e Lima (2003) define inteligência como:

A capacidade que o indivíduo adquire, num determinado contexto cultural, de levantar dúvidas e questionamentos, solucionar problemas genuínos ou dificuldades, fazer opções, inovar e criar produtos relevantes culturalmente. O aspecto biológico não pode, isoladamente, dar uma resposta sobre a identidade das diferentes inteligências; o que vai tornar possível caracterizar o desenvolvimento das capacidades intelectuais é o contexto sociocultural. Para que ocorra, portanto, o desenvolvimento de uma inteligência, é fundamental que se ofereçam oportunidades adequadas e um trabalho específico sobre essa competência. (GARDNER, 1995 apud LIMA; LIMA, 2003, p. 114).

Lima e Lima (2003, p. 114) destacam ainda que, “quando a escola considera e investe no desenvolvimento das múltiplas inteligências, ela amplia e enriquece as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.”

Nesse sentido, o jogo pode oferecer várias possibilidades de se trabalhar questões como: respeito mútuo, postura, interação com o outro, responsabilidade, participação, envolvimento, solidariedade, amizade, autonomia, imaginação, criatividade, aprende-se brincando, jogando, inserindo a parte lúdica. Enquanto realizavam as jogadas, contavam, calculavam as sementes antes de serem distribuídas nas cavidades do tabuleiro e ao término da jogada.

Ao abordarmos a participação e o envolvimento das crianças, nos remetemos a Zacarias (2009, p. 75), apoiada em Brougère, quando considera que o jogo implica:

A participação e que se pode considerar que uma das características do jogo é a de encorajar a participação, de favorecer o envolvimento do jogador. A aprendizagem é participação, pode-se considerar que o jogo permite aprendizagens. Para a autora, Brougère leva o leitor a pensar que nem todo mundo vai aprender, e não se vai aprender a todo o momento. A aprendizagem é ocasional, ela pode acontecer e, às vezes, não. Propõe considerar que o jogo é, primeiramente, uma atividade social, que varia segundo o contexto e dentro da lógica do divertimento, mas que pode permitir, como outras atividades, uma aprendizagem segundo uma dimensão incidental.

Portanto, é importante transportar o lúdico para a educação, por meio da participação e envolvimento no jogar, pois isso significa favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, promover desafios cognitivos, facilitar os processos de interação, expressão, comunicação e de construção do conhecimento.

De acordo com Borba (2007, p. 43) existem inúmeras possibilidades de se incorporar a ludicidade na aprendizagem.

¹⁷ GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que permita à fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário será compreendida apenas como mais um exercício. No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, loto com palavras, jogos de memória, palavras cruzadas, língua do pé e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo.

Entretanto, devemos destacar que as situações de aprendizagem precisam estar centradas na construção de significados, na elaboração de estratégias e na resolução de problemas, a partir das quais a criança desenvolve processos importantes como intuição, analogia, indução e dedução, e não atividades voltadas para a memorização mecânica, desprovidas de compreensão ou de um trabalho que privilegie uma formalização precoce dos conceitos.

É importante ressaltar que o jogo “Kalah” foi apresentado às crianças durante 3 aulas do módulo. Na segunda aula, a professora entregou a elas uma ficha do jogo (**APÊNDICE C**), para que fosse preenchida, registrando suas jogadas. Por essa ficha, a professora consegue acompanhar o resultado das jogadas, visando possíveis intervenções imediatas e futuras, e posteriormente, organizar o campeonato do jogo “Kalah”.

Na terceira aula, foi realizado o campeonato do jogo “Kalah”, considerando que as crianças já estavam bastante familiarizadas com as regras. A professora enfatizou a importância da atenção, concentração, uso de estratégias, da tomada de decisão, da honestidade. Lembrou, também, que precisamos saber ganhar e perder e que todos teriam chance de chegar a vitória, que o importante é participar e não somente vencer.

Fotografia 7 - Campeonato do Jogo “Kalah”



Fonte: Arquivo da autora.

O registro no quadro mostra a organização do campeonato. As duplas, para a primeira rodada, já estavam organizadas e escritas no quadro, considerando a análise realizada através dos registros efetuados nas fichas, na aula anterior. A professora salientou que a formação das próximas duplas dependeria dos resultados. Cada dupla recebeu seu kit de jogo. As crianças estavam bastante eufóricas e com muita vontade de iniciar o jogo. Ao término de cada rodada era feito o registro no quadro e formada a nova dupla para a próxima fase. Os alunos que perdiam podiam observar, torcer para os outros colegas ou formar novas duplas com os “perdedores”.

A professora e os alunos bolsistas mantinham-se bastante atentos, circulando entre as mesas, resolvendo impasses entre os jogadores, controlando o barulho e também conversando com alguns alunos “perdedores”, pois estes não aceitavam o resultado, questionando onde foi que erraram, ficando até tristes ou chorosos.

Ao final do campeonato, a equipe parabenizou a todos pela participação e colaboração para que tudo transcorresse de forma tranquila e para que todos pudessem aproveitar bem as possibilidades de jogar e aprender com os colegas e também com os próprios erros. Ao término da atividade, o vencedor recebeu um prêmio.

Devemos ressaltar a importância desse campeonato para o desenvolvimento de habilidades como: atenção, concentração, interesse, raciocínio, entre outros.

Kamii (1991c, p. 279) afirma que é a favor de jogos competitivos,

pois podem contribuir para o desenvolvimento da criança, sou radicalmente contra o estímulo que as escolas dão à competição para conseguir que as crianças estudem. Recompensas, prêmios e notas são frequentemente usados nas escolas para motivar as crianças a aprender, e muitas crianças acabam por perseguir essas recompensas extrínsecas, e não o prazer e a fascinação intrínsecos do aprendizado (KAMII, 1991c, p. 279).

Entendemos que, ao se trabalhar com a competição, trabalhamos as emoções relacionadas a ela num ambiente assessorado, num espaço de aprendizagem. Portanto, é uma oportunidade das crianças vivenciarem a realidade do mundo competitivo de uma maneira mais equilibrada e pacífica.

Para Lima (2008, p. 89) nos jogos coletivos, as crianças testam, avaliam todos os seus aspectos.

Afetivo, emocional, moral, social, cognitivo e motor. A tensão e a incerteza são características que estão presentes nos jogos de competição; a criança precisa aprender a lidar com a frustração da derrota, com a alegria da vitória, trabalhar com

os conflitos, submeter-se à regra, buscar o consenso, cooperar, estando ou não em situação privilegiada. (LIMA, 2008, p. 89).

Portanto, devemos ressaltar a observação de jogos de regras, porque eles nos ajudam a entender os processos de construção do conhecimento que resultam quando as crianças vivenciam o jogar. Esses jogos implicam sempre num desafio, pois possuem um conjunto de regras, compartilhadas por todos os participantes, um objetivo a ser atingido e um resultado que depende das ações utilizadas durante o jogo. Ao sentir-se desafiada, a criança busca, constrói meios para atingir um resultado favorável. Dessa maneira, a experiência do prazer de vencer contribui para o crescimento da auto-estima e, possivelmente, tem ressonâncias importantes no desenvolvimento de habilidades de abstração, inferência, percepção de regularidades que constituem um solo para o desenvolvimento de ideias.

Observamos que o campeonato se desenvolveu de uma forma prazerosa, interessante e desafiante, pois envolveu todas as crianças e trabalhou a integração entre elas.

Destacamos que, as crianças que não estavam mais participando da competição podiam observar, torcer pelos colegas ou escolher e formar novas duplas para jogar o jogo “Dominó”, que já jogaram no ano anterior. A professora e sua equipe mantinham-se bastante atentas, circulando entre as mesas, resolvendo impasses entre os jogadores tanto do jogo “Kalah” como do jogo “Dominó”, controlando o barulho.

Como podemos observar, a professora procurou dialogar com os alunos “perdedores” para que não ficassem desestimulados. Ao propor que jogassem o jogo “Dominó”, já conhecido por todos, ela proporcionou aos alunos que foram desclassificados do campeonato, uma oportunidade de continuarem a participar da aula, jogando.

Ressaltamos que, ao término do campeonato, a criança vencedora pulava de tanta alegria juntamente com os demais colegas. A criança que ficou em segundo lugar ficou com ares de choro. A professora procurou acalmá-la. A criança vencedora recebeu um prêmio “uma caixa de chocolate BIS” e os outros participantes “um chocolate BIS”, além da salva de palmas.

Kamii (1991c) destaca que, alguns adultos reforçam o sentimento de superioridade da criança, dando prêmios, dizendo “Bravo!” e geralmente valorizando o fato de ganhar.

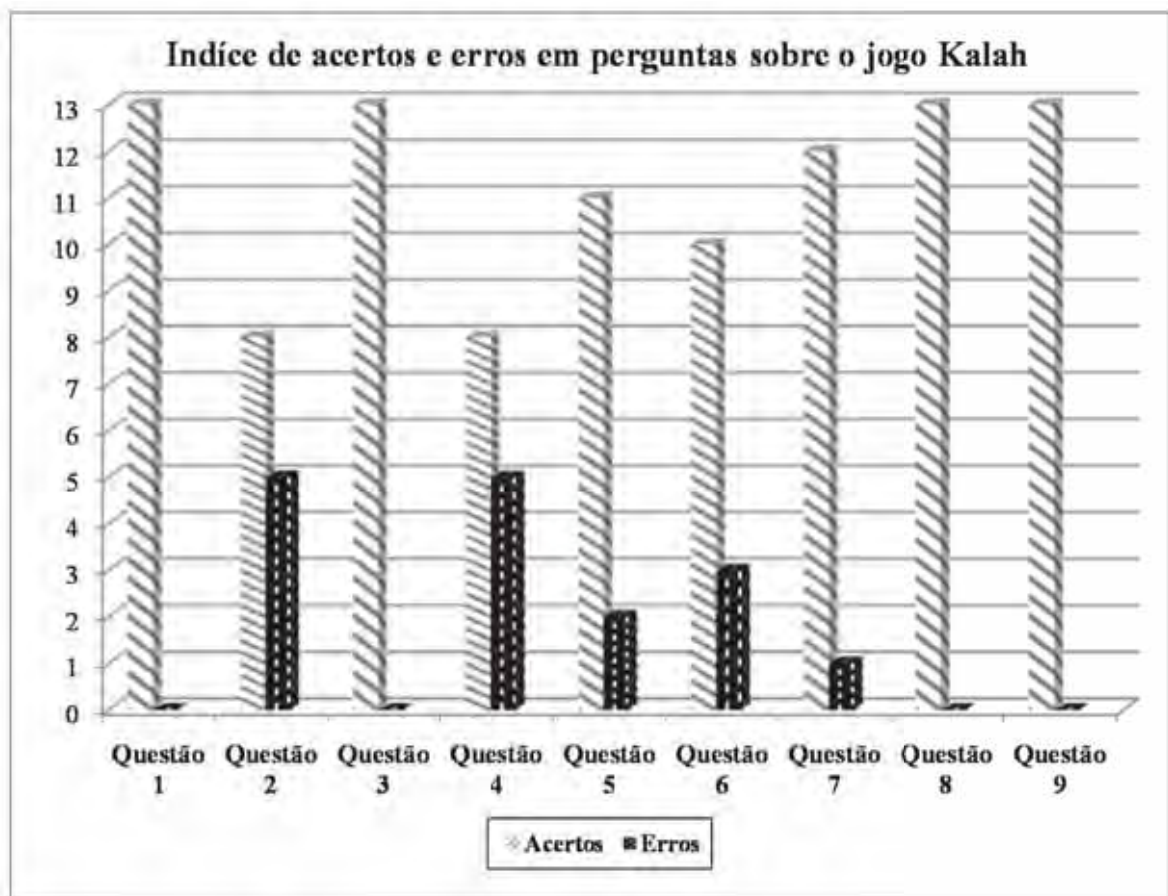
Os adultos devem lidar com a competição mais naturalmente, para que a criança também veja o fato de ganhar como nada mais do que ganhar. Sua glorificação coroa o ganhador com um sentimento de superioridade, e o perdedor com um sentimento de falha. (KAMII, 1991c, p. 273).

Para a autora, a teoria de Piaget nos mostra que a competição nos jogos é parte de um desenvolvimento maior, que vai do egocentrismo a uma habilidade cada vez maior em descentrar e coordenar pontos de vista.

Esse processo de desenvolvimento pode ser visto não somente nos jogos, mas também no julgamento moral, na linguagem, na classificação, na conservação, na construção de uma estrutura espaço-temporal e na causalidade. A melhor maneira de lidar com a competição nos jogos em grupo é desenvolver desde o início uma atitude saudável e natural em relação à vitória ou à derrota, ao invés de evitar os jogos competitivos até que as crianças se tornem “prontas” para eles, de alguma maneira misteriosa. (KAMII, 1991c, p. 285).

Na aula seguinte, a professora propôs o preenchimento de uma ficha avaliativa, pelas crianças, referente ao jogo “Kalah” (**APÊNDICE 4**) e depois elas jogaram o jogo “Dominó”. A **PT** cedeu para a pesquisadora os dados coletados para que ela pudesse analisar a compreensão das crianças, em relação ao jogo “Kalah”. Para tanto, a pesquisadora, elaborou o gráfico a seguir, sintetizando o resultado das respostas.

Gráfico 1 – Índices de acertos e erros em perguntas sobre o jogo “Kalah”



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico representado, elaborado pela pesquisadora, podemos constatar que as crianças, na sua maioria, com exceção das questões 2 (Qual o sentido obrigatório no jogo?) e 4 (Em que situação o jogador pode pegar as sementes da cavidade do adversário?) conseguiram entender as regras do jogo “Kalah”.

Segundo Lima (2008) no jogo de regras prevalece a ação cooperativa na aplicação de regras em detrimento do interesse auto centrado da criança contido no jogo egocêntrico. Nesse sentido, o jogo de regras contribui para a criança aceitar o ponto de vista das outras.

Para iniciar o jogo “Dominó” a professora solicitou a intervenção das crianças no sentido de explicar as regras do jogo. Kamii (1991d, p. 147) enfatiza a importância das “crianças lembrarem as regras para seus colegas, a fim de tirar qualquer dúvida.”

No jogo “Dominó”, cada jogador recebe 7 peças as quais mantém escondidas dos olhos do adversário. Inicia o jogo quem tiver o duplo-6 (peça com o numero 6 nas suas duas metades), caso esta peça não tenha sido entregue a nenhum jogador, iniciará aquele que tiver a peça dupla maior. A partir de quem iniciou, cada jogador, em ordem horária, colocará uma peça que se encaixe em uma das "pontas" da cadeia que vai se formando com as peças que vão sendo colocadas. Se alguém não tiver peça para colocar, vai ao "monte" e "compra" até conseguir uma peça que sirva. Caso não exista tal peça, o jogador "passa" sua vez ao jogador seguinte. Vence quem se livrar de todas as suas peças. No caso do jogo ficar "travado", isto é, não houver possibilidade de se colocar peças, contam-se os pontos nas mãos de cada jogador. Vence aquele que tiver menor número de pontos na mão.

Kamii (1991e) afirma que a contribuição educacional do jogo “Dominó”, como a de qualquer outro jogo, depende do nível de desenvolvimento da criança. Para a autora, o jogo “Dominó” pode ser “um jogo cognitivamente estimulante, principalmente quando as crianças vão se tornando capazes de estabelecer diferentes estratégias.” (p. 86).

Para a autora os jogos de tabuleiro geralmente dependem:

Tanto da sorte como das estratégias elaboradas por cada jogador. Na medida em que dependem de estratégias, servem de estímulo para as crianças pensarem em alternativas de ação e imaginarem o que seu adversário poderá fazer. (KAMII, 1991e, p. 102).

Fotografia 8 - Disposição dos alunos, durante o jogo “Dominó”



Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 9 - Disposição dos alunos, durante o jogo “Dominó”



Fonte: Arquivo da autora.

As fotografias demonstram como as crianças parecem estar concentradas, organizadas, alegres e participando do jogo “Dominó”, juntamente com seus pares. Vale enfatizar que os orientadores estavam sempre cuidadosos para atender as crianças em suas solitações, resolver impasses, abolir dúvidas em relação às regras.

Neste dia, o que mais nos chamou a atenção foi quando a professora comunicou às crianças que, a próxima aula seria o dia intitulado “Trazer jogo de casa”. Dia este em que elas poderiam trazer seus jogos para compartilhar com os colegas. Acreditamos que, a criança precisa ter vez e direito de trazer de casa uma parte do seu mundo, da sua experiência, para conviver com as outras crianças. Então a aula foi encerrada e todos saíram alegremente, fazendo o maior burburinho e combinando qual jogo estavam pensando em trazer na próxima aula.

No dia, **“jogo da própria criança”**, as crianças estavam eufóricas, surpresas, alegres, sorridentes e entusiasmadas, tanto com a possibilidade de escolha de um jogo para jogar, como também por ter a oportunidade de mostrar o seu jogo para os colegas e dividir esse momento tão prazeroso.

Jacquin (1960) afirma que o jogo da criança é livremente escolhido, desejado e aceito. Para o autor, um jogo que “não pode ser escolhido por ela, interessa-a muito menos. Um jogo, que ela de início não deseja, só prossegue com a sua anuência posterior. Um jogo, que ela não aceitou, não vai adiante.” (p. 17).

Portanto, segundo ele, o jogo da criança lhe proporciona “sempre um prazer, mesmo quando se embrenha em moitas cheias de espinhos... O verdadeiro jogo encerra sempre o prazer moral de uma dificuldade superada” (Jacquin, 1960, p. 17). Ele ainda esclarece que é nisso, aliás, que se nota a diferença entre jogo e divertimento. A “brincadeira” é “apenas um passatempo sem importância, porque a criança se defronta com dificuldades para vencer e, por conseguinte não acha nisso prazer moral, divertindo-se, ela pode chegar quase a aborrecer-se, jogando ela se apaixona.” (JACQUIN, 1960, p. 17).

Fotografia 10 - Disposição dos alunos, durante o jogo “Tapa Certo do Cartum Network”



Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 11 - Disposição dos alunos, durante o jogo “Charadas”



Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 12 - Disposição dos alunos, durante o jogo “Uno”



Fonte: Arquivo da autora

Fotografia 13 - Disposição dos alunos, durante o jogo “Cai não Cai”



Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 14 - Disposição dos alunos, durante o jogo “Totó”



Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 15 - Disposição dos alunos, durante o jogo “Cuca Legal”



Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 16 - Disposição dos alunos, durante o jogo “Pregos”



Fonte: Arquivo da autora.

As fotografias demonstram como as crianças parecem estar concentradas, organizadas, alegres, um pouco tensas, eufóricas, participando do dia que compartilharam com seus pares os próprios jogos **“jogo que trouxeram de casa”**. Constatamos a grande interação entre elas, socialização das regras e o grande interesse. Os orientadores fizeram poucas intervenções, permitindo que as crianças tentassem resolver os impasses que surgiram naquele dia. As crianças tinham autonomia para escolher os parceiros e os diferentes jogos.

No Laboratório de jogos, as crianças sentaram-se aleatoriamente. A professora pediu aqueles que trouxeram jogo de casa para que falassem o nome do jogo e quantas crianças poderiam participar. Ela questionou se a criança sabia as regras para compartilhar com os colegas e enfatizou que deveriam ter paciência para explicar e repetir as regras, caso fosse necessário. Após essa explanação, deixou que elas se organizassem em grupos, dependendo do número de jogadores possíveis para cada jogo, para que pudessem interagir, livremente, com os colegas. Os jogos que trouxeram foram: Tapa Certo do Cartum Network, jogaram em grupo de 4, foi um sucesso, estavam bastante animados e bastante barulhentos; Jogo Cuca Legal, jogaram em dupla; Jogo de Pregos estilo Futebol de Botão, jogaram em dupla; Jogo Uno, jogaram em dupla; Jogo Totó, jogaram em dupla; Jogo Cai não Cai, jogaram em grupo de 4. Jogo Charadas, jogaram em dupla; CAN CAN, jogaram em dupla. No total trouxeram 8

jogos. As crianças que esqueceram ficaram um pouco apreensivas, mas depois relaxaram e jogaram normalmente com os colegas. Outros trouxeram mais de um jogo.

A professora sempre pedia às crianças para que diminuíssem o barulho, pois estavam muito empolgadas e desejavam jogar com outros colegas; era visível a satisfação de estar tendo essa possibilidade de compartilhar com os colegas o próprio jogo e também conhecer novos jogos. Quando o dono do jogo queria sair do grupo e jogar com outros amigos, deixava uma das crianças responsável para explicar as regras aos outros.

A professora e os bolsistas mantinham-se bastante atentos, circulando entre as mesas, resolvendo impasses entre os jogadores, controlando o intenso barulho, observadores em relação ao tipo jogo, as formas de jogar e fazendo troca de jogos.

Num determinado momento, uma das crianças usou a palavra “roubando” e a professora conversou com elas, dizendo que qualquer dúvida em relação às jogadas teriam que dialogar para resolver e também conversar com os bolsistas; lembrou que precisamos jogar honestamente. Os jogos que mais chamaram atenção de todos foram o Tapa Certo do Cartum Network e Cai ou não Cai.

Para Kamii (1991a) o fato da própria criança escolher o jogo que quer trazer para escola e a possibilidade de fazer mudanças nas regras do jogo, faz com que elas se sintam mais livres, pois compartilhar o jogo e as regras que elas trouxeram pode facilitar o caminho para o desenvolvimento da autonomia.

Ainda segundo a autora supracitada (1991a, p. 39) “como as crianças pequenas geralmente querem jogar em grupo, os jogos constituem uma situação natural em que as crianças são motivadas a cooperar para estabelecer regras e cumprí-las”.

É importante salientar que a abertura desse espaço colabora para maior participação, tomada de decisão e interação das crianças. Fato percebido pelo relato das crianças ao comentarem que neste dia elas tiveram mais liberdade para jogar e escolher os parceiros e, também, pela variedade de jogos.

Constatamos que, as crianças jogaram com prazer, entusiasmo e envolvimento nos diferentes jogos. Acreditamos que, a grande liberdade que esse dia proporcionou às crianças, provavelmente, explica seu sucesso. Observamos, também, que as intervenções da professora e dos bolsistas foram mínimas, pois as próprias crianças procuraram resolver os impasses entre elas.

No encerramento da aula, a professora realizou uma rápida avaliação oral com as crianças sobre o dia do **“jogo da própria criança”**. Solicitou que cada uma aguardasse sua

vez de falar, respeitando a fala do colega. Uma das crianças perguntou: Como assim “avaliação”? A professora explicou que seria comentar como foi a aula, levantando pontos positivos, negativos, o que acharam da oportunidade de trazer jogos de casa, explicar as regras e compartilhar com os colegas esse momento.

Para DeVries (1991, p. 10) é fundamental permitir que a própria criança avalie seu desempenho:

Um bom jogo em grupo implica a análise da possibilidade de as crianças avaliarem sozinhas o resultado de suas ações. Quando uma criança tenta obter um determinado resultado, está naturalmente interessada no sucesso de sua ação. O resultado deve ser claro a ponto de permitir que a criança avalie seu sucesso sem margem de dúvida.

Na avaliação, uma criança comentou que achou pouco tempo e que gostaria de ter jogado todos os jogos. A professora perguntou se ela teria alguma sugestão para resolver essa questão do tempo, que foi pouco. A criança respondeu que gostaria de ter uma nova oportunidade para trazer jogos novamente.

Outras crianças também reclamaram da questão do tempo e disseram que gostariam de trazer jogos novamente, inclusive quem não trouxe gostaria de trazer futuramente. Outra criança comentou que gostou muito de compartilhar o seu jogo “Tapa Certo”. Falou que gosta muito de jogá-lo e percebeu que os colegas gostaram muito também. Outra criança comentou da dificuldade, inicialmente, de entender as regras de alguns jogos, mas que depois deu para jogar tranquilamente.

Nesse sentido, destacamos Kamii (1991a) quando afirma que “os jogos em grupo proporcionam muitas oportunidades para elaboração de regras, observação de seus efeitos, modificações e comparações com diferentes procedimentos”. (p. 39).

A professora finalizou a aula agradecendo às crianças que trouxeram um jogo para compartilhar com os colegas, que sabiam as regras, que participaram com tranquilidade. Comentou que gostou muito de vê-los empolgados, felizes, satisfeitos, participativos e lembrou aos alunos que esqueceram de trazer um jogo, que estava pensando em proporcionar um novo encontro para que pudessem trazer novamente um jogo de casa, devido ao sucesso.

De acordo com a avaliação, levantando pontos positivos e negativos, realizada no final da aula pelos alunos, constatamos que esse foi um momento muito importante durante o módulo e que as próprias crianças indicaram que gostariam de poder trazer novamente jogos de casa e também porque queriam ter a oportunidade de conhecer todos os jogos que os colegas trouxeram, devido ao curto espaço de tempo.

Constatamos, na nossa avaliação, que a professora permitiu que as crianças vivenciassem uma experiência de crescimento, colocando o problema do “tempo curto do jogo” em debate, abrindo assim, espaços para que as próprias fizessem suas sugestões. A professora falou que levaria em consideração cada sugestão e procuraria encontrar uma solução para a questão do tempo.

Na aula seguinte, fomos para sala da “Telemática” onde as crianças iriam jogar “Damas”, que é um verdadeiro jogo de estratégias. Cada criança sentou-se diante de seu computador, escutando atentamente as informações e tirando dúvidas. Algumas comentaram que costumam jogar em casa. Ao iniciar o jogo, as professoras e os bolsistas passaram a circular entre os computadores ajudando aquelas que ainda estavam com dúvidas em como iniciar ou prosseguir o jogo. As crianças trocavam informações com os colegas do lado. Diante de tanta euforia e empolgação, constantemente, pediam mais silêncio e concentração, para que pudessem aproveitar bem o momento.

Percebemos que alguns jogos se repetem de um ano para outro e isso é fundamental para que a criança tenha a oportunidade de jogar novamente e também em contextos diferentes. Como exemplo, o jogo de “Damas”. No ano anterior as crianças jogaram no tabuleiro, no Laboratório de Jogos e em dupla e, neste ano letivo, na sala de “Telemática”, interagindo com o computador. Observamos que, essas crianças mantêm a cultura de jogar com a família e com amigos, jogos que são jogados no módulo, através de relatos feitos pelas crianças.

A euforia, a interação com o computador e com os colegas continuou até o final. A professora finalizou a aula agradecendo a todos pela boa conduta que tiveram na “Telemática”, inclusive porque estavam todos no mesmo grupo. Ela enfatizou a sua satisfação com a alegria, sorrisos estampados nos rostinhos e entusiasmo demonstrado.

Fotografia 17 - Disposição dos alunos, durante o jogo “Damas”



Fonte: Arquivo da autora.

A fotografia anterior nos mostra a organização dos alunos na sala da “Telemática” jogando “Damas”. Esse momento nos leva a refletir sobre a grande importância da escola em levar os alunos a utilizar diferentes recursos pedagógicos, inclusive tecnológicos, aproximando, assim, do mundo vivido pelas crianças em outros espaços externos à escola. Constatamos que as crianças estavam concentradas, organizadas, alegres, eufóricas, procurando entender o funcionamento dos recursos e do jogo.

Para Haguenauer et al. (2007), a utilização de jogos interativos pode ser uma alternativa capaz de trazer um ganho expressivo de qualidade ao processo ensino-aprendizagem apoiado pela internet. Os jogos podem oferecer “a oportunidade de ampliar o potencial do uso de imagens, animações e interatividade, além de resgatar o caráter lúdico e prazeroso da aprendizagem.” (HAGUENAUER et al., 2007, p. 6).

Para a autora, os jogos podem se tornar ferramentas instrucionais eficientes.

Pois eles divertem e motivam, facilitando assim o aprendizado, pois aumenta a capacidade de retenção do que foi ensinado. Além disto, o jogo ativa e desenvolve as estruturas cognitivas do cérebro, facilitando o desenvolvimento de novas habilidades como observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir, além de desenvolver a criatividade, perseverança e sociabilidade. (HAGUENAUER et al., 2007, p. 3).

Interpretando as observações realizadas nas rotinas do “Módulo de Jogos Educativos”,

constatamos que apesar de existirem muitos conceitos teóricos significativos acerca do tema pesquisado, a prática escolar é um espaço de criação, resultado de um processo de interação, planejamento coletivo, organização, doação e pesquisa.

É fundamental destacar a importância do trabalho realizado pela professora do 4º ano e dos bolsistas com crianças que tem sede de conhecimento, sendo visível a troca de experiências entre os pares. Consideramos que somente vivendo essa rica experiência é que podemos testemunhar a alegria, o divertimento, a interação entre professor e aluno, a interação entre as crianças que o jogo pode proporcionar tanto na escola como em outros espaços extraescolares. Enquanto educadores, devemos dialogar com as crianças, sendo o diálogo um encontro não somente expresso em palavras, mas em entendimento, cumplicidade e contribuição de maneira prazerosa com a educação. Trabalhar com crianças nos faz crescer como seres humanos.

Jacquin destaca que “O jogo da criança é gratuito, não se realiza com um fim exterior, a finalidade está nele mesmo e a criança não tem, a esse respeito, uma consciência clara: é uma finalidade de alegria.” (JACQUIN, 1960, p. 16).

No próximo tópico, estaremos analisando as entrevistas com as professoras, sujeitas dessa etapa.

5.4 Entrevistas com as professoras investigadas

As entrevistas com as professoras foram agendadas e realizadas individualmente nos espaços do Colégio, fato que permitiu colher informações mais consistentes referentes a estes espaços e também compreender o que elas pensam e como utilizam o jogo com as crianças. A entrevista com a **PT** aconteceu no mês de novembro de 2010, durou 2 horas e 45 minutos e a entrevista com a **PM** aconteceu no mês de fevereiro de 2011 e durou 1 hora e 50 minutos. Os horários e os tempos de cada entrevista variaram de acordo com a disponibilidade de cada professora e do desdobramento dos diálogos. A duração prevista de cada entrevista era de 1 hora e meia e estavam estruturadas em duas etapas. Na primeira etapa, conhecemos os sujeitos e sua experiência. Na segunda, as perguntas se situaram em torno da concepção, do papel do jogo no contexto escolar e da metodologia utilizada nas aulas do “Módulo de Ensino Especializado”.

As entrevistas foram gravadas, posteriormente, transcritas na íntegra, para a efetivação do processo de análise, a partir do referencial teórico estudado na pesquisa bibliográfica.

Após, a primeira leitura das transcrições, um novo encontro foi realizado, tendo como finalidade eliminar dúvidas e aprofundar algumas questões.

Lüdke e André (1986) sugerem que o pesquisador registre suas observações, sentimentos e reflexões ao longo do processo de pesquisa, considerando que, estes podem ser substanciais à ilustração das questões investigadas. O diário de campo foi construído, após cada sessão de entrevista e foi registrado tudo o que observamos, sentimos e refletimos.

Sendo assim, as dezesseis questões (**APÊNDICE A**) da entrevista foram elaboradas com o intuito de contribuir para nossa pesquisa de campo com informações sobre a formação profissional, opiniões e práticas das professoras sobre o emprego do jogo no Ensino Fundamental, no colégio pesquisado.

Compilando e analisando os dados coletados por meio das entrevistas com as professoras **PT** e **PM**, identificamos um conjunto de características que apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Formação docente

PROFESSORAS	PM	PT
Tempo em que atua no magistério	32 anos aproximadamente 18 anos em escolas da Rede Municipal, Estadual e Federal do Rio de Janeiro	28 anos aproximadamente
Tempo em que leciona no colégio	14 anos	23 anos
Tempo em que trabalha com o ano	12 anos	10 anos não consecutivos
Formação 2º Grau	Magistério Centro Interescolar Carmela Dutra/RJ. Conclusão em 1978	Magistério Instituto de Educação de Juiz de Fora conclusão em 1978
Formação Graduação	Pedagogia Universidade Federal Rio Janeiro/UFRJ, conclusão em 1982	Pedagogia Centro de Ensino Superior/CES conclusão em 1982
Formação Especialização	Docência Superior Faculdades Integradas Celso Lisboa conclusão em 1986	Alfabetização Pontifícia Universidade Católica/PUC conclusão em 1988
Formação Mestrado	Educação Universidade Federal Juiz de Fora/UFJF , conclusão em 2003	Educação Universidade Federal Juiz de Fora/UFJF, conclusão em 2001
Formação Doutorado	Educação para Ciência UNESP iniciou em 2009 e está cursando em 2011	Educação para Ciência UNESP iniciou em 2009 e está cursando em 2011

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

Analisando o **quadro 4**, concluímos que as professoras pesquisadas encontram-se habilitadas para atuarem como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois toda formação, forneceu o amparo legal. De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996, para um professor atuar como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ter formação em Pedagogia ou Normal Superior, conforme Art. 62º da seguinte forma:

Art. 62º . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Verificamos que ao longo de suas carreiras as professoras buscaram investir em formação permanente em busca de novos conhecimentos, em cursos de qualificação que oferecessem um suporte teórico-metodológico, visando orientação em suas reflexões acerca de como lidar com qualidade com situações específicas encontradas no cotidiano escolar. Constatamos que as professoras mesmo com tantos anos de carreira preocupam-se, constantemente, com sua formação.

A seguir, questionamos sobre cursos de formação permanente, especificamente sobre o objeto dessa pesquisa, jogo no contexto educacional.

Quadro 5 – Palestras/cursos/seminários

Você já fez algum curso ou participou de palestras, seminários que tratou do jogo? Se sim, qual? E também, se já ministrou algum curso, palestra, seminário sobre jogo? Exemplifique.

PM - Eu comecei a ler e discutir mais sobre esse assunto no grupo de estudos que participei na Faculdade de Educação da UFJF (1999/2000). Era um grupo de pesquisa orientado pela professora Maria Queiroga Amoroso Anastácio, minha orientadora de mestrado. O grupo era formado por dois bolsistas do curso de Matemática, dois bolsistas da Pedagogia, dois da Psicologia e por mim. O grupo fazia parte do projeto de Treinamento Profissional intitulado “O jogo e a construção do conhecimento matemático”. No grupo estudávamos livros e textos de vários autores que tratavam sobre o assunto, jogávamos, discutíamos várias possibilidades de jogos, construíamos jogos, etc. Participei desse grupo e de alguns eventos da área de Matemática sobre jogos. Quando trabalhava no Rio, no Colégio Pedro II, que também é um colégio federal, trabalhei alguns jogos com os meus alunos no Laboratório de Matemática. A ida ao Laboratório de Matemática fazia parte de nossas atividades, então nós levávamos nossos alunos no Laboratório com frequência. Nem sempre era pra jogar. Às vezes realizávamos outras atividades, mas o jogo constantemente era trabalhado no Laboratório. Comecei a desenvolver esse trabalho aqui no colégio em 1999, de lá pra cá nós participamos, “nós” porque outros professores do departamento e do colégio também ficaram envolvidos, já apresentamos o trabalho que desenvolvemos em seminários na Prefeitura, em encontros da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e também no Encontro de Colégios de Aplicação sediado pelo Colégio de Aplicação João XXIII. Nesses eventos promovemos oficinas para os professores terem a oportunidade de jogar, discutirem os jogos. Já oferecemos oficinas também para os nossos professores, nosso objetivo é mostrar a importância dos jogos, os caminhos que eles abrem no ensino e na aprendizagem e conquistar cada vez mais professores.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

Ao analisarmos os relatos da **PM**, no **Quadro 5**, verificamos que já participou de grupos de estudos, pesquisa, procurou estudar e discutir sobre a importância do jogo para o desenvolvimento das crianças, implantou esse trabalho com jogo na sua prática de sala de aula, procurou parceria para seu próprio trabalho na instituição e procurou, juntamente com outros docentes, divulgar o trabalho desenvolvido através de seminários e encontros. Demonstrou a aplicação do jogo no contexto educacional, através de oficinas, investindo na formação permanente de outros professores, como exemplo, podemos citar, os professores da Prefeitura e o Curso de Especialização em Educação Matemática.

Ao observarmos os relatos da **PT** constatamos que já participou de um encontro sobre jogo e que houve troca de experiências com outra profissional que trabalha com jogo, tendo a oportunidade de relatar sua própria experiência na prática com jogo no contexto educacional. Observamos, também, a troca coletiva de experiências entre os professores da própria instituição e também sua atuação junto aos bolsistas da formação inicial na Graduação e Pós-Graduação, que estão tendo a oportunidade de vivenciar na prática da Educação Básica, um trabalho diferenciado no “Módulo de Ensino Especializado”.

Constatamos a ênfase tanto na divulgação como na troca coletiva de experiências entre os professores da instituição como também entre docentes de outras instituições, visando o enriquecimento do trabalho desenvolvido no Colégio.

Ao relatarmos a troca coletiva de experiências realizada entre os professores, salientamos Nóvoa (2001) quando assevera que os trabalhos coletivos dentro das escolas oferecem aos professores condições para que práticas reflexivas sejam desenvolvidas. Segundo o autor, a experiência de cada um pode se transformar em conhecimento através da análise sistemática dessas práticas.

Segundo Leite e Di Giorgi (2004) os professores deverão ter uma formação permanente embasada na prática, realizada na sala de aula, na escola. É na escola que o professor produz conhecimentos, refletindo na sua prática com o suporte da teoria.

No decorrer da segunda parte da entrevista, procuramos abordar questões que levassem a conhecer as concepções teórico-metodológicas que as docentes têm do emprego do jogo no contexto educacional, sua prática docente, bem como a metodologia utilizada no Módulo de Ensino Especializado, para desenvolver o jogo com seus alunos.

Quadro 6 – Concepção de jogo

(continua)

Qual é sua concepção de jogo? Exemplifique.
PM - Vários estudiosos, desde a Antiguidade, falam a respeito do jogo e de sua importância. Em Platão e Aristóteles já encontramos referência aos jogos. Nas últimas décadas, estudiosos conceituados no meio educacional enfatizam a importância dos jogos no desenvolvimento da criança, como: Piaget, Vygotsky, Kishimoto, entre outros. Para construirmos nossa proposta lemos algumas obras dos autores que citei anteriormente e lemos também Huizinga, Freire e um livro que fala de uma experiência com jogos em uma universidade de São Paulo. Voltando à sua pergunta, conceituar jogo não é fácil. Eu concebo o jogo como uma atividade inseparável do ser humano. O jogo desarma as pessoas, remete ao lúdico, ao prazer, à liberdade, à criatividade, à imaginação. Além de facilitar a aprendizagem o jogo favorece o desenvolvimento individual, social, emocional e cultural do aluno. No projeto que desenvolvemos, o jogo é uma atividade lúdica, previamente planejada, com objetivos claros, com regras definidas que tem como objetivo o desenvolvimento dos alunos em diferentes aspectos. No projeto, o jogo é criador de situações possibilitadoras de aprendizagens, é facilitador de processos de interação, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Além disso, podemos dizer também que é um espaço rico de experiências que envolvem o enfrentamento de desafios, a resolução de problemas, o resgate do prazer de conhecer. PT - Eu não tive ainda uma formação específica para o trabalho com jogo. Meus estudos tiveram focados em outros assuntos, mas com o trabalho com o “Módulo de Jogos” nós fazemos reuniões de planejamento, reuniões de elaboração do projeto. Com essas reuniões com os próprios colegas da escola trocamos informações. Então eu tenho conhecimento que a questão do jogo também pode colaborar com a formação do aluno em vários pontos. Além de ser uma atividade lúdica em que as crianças gostam muito de participar porque é um ambiente diferenciado da sala de aula convencional. Ele também propicia a lógica formal e subjetiva de acordo com Piaget. Ele também propicia que os alunos tenham essa convivência mais socializada, que saiam do individual para o social e que se atentem para as questões das regras uma vez que estão em grupos e tem a questão da assimilação recíproca de esquemas na hora dele fazer a jogada, de tá participando dos jogos. Então ele também tem a oportunidade de vivenciar diferentes pontos de vista e isso também contribui pra ele sair do egocentrismo e se tornar uma pessoa mais sociável, com um olhar para o outro. E, além disso, ele tem a oportunidade de desenvolver outras questões, assim, de observação, de identificação, de planejar as jogadas, de fazer comparações, de classificar, de conceituar, de contar, de inferir, de prever. Então, essa questão do trabalho com o jogo na escola visa não só o cognitivo, mas visa também à parte social e afetiva do aluno. E há um pensamento de que ao se trabalhar com o jogo e de se desenvolver essas habilidades, a criança pode transpor essas habilidades também para outras situações de aprendizagem.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

A **PM** apresenta a concepção de jogo enfatizando que conceituar jogo não é fácil. Para a professora o jogo é “uma atividade inseparável do ser humano”. Ela ainda acrescenta que “o jogo desarma as pessoas, remete ao lúdico, ao prazer, à liberdade, à criatividade, à imaginação. Além de facilitar a aprendizagem o jogo favorece o desenvolvimento individual, social, emocional e cultural do aluno”.

Dessa forma, é possível nos remeter a Brougère (2008) quando assevera que transportar o lúdico para a educação significa favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, promover desafios cognitivos, facilitar os processos de interação, expressão, comunicação e de construção do conhecimento.

Ao selecionar adequadamente o jogo, constatamos que a professora proporciona às crianças, além de momentos de prazer, divertimento, realização, situações de aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo, emocional e afetivo. Portanto, o jogo pode torna-se um meio de interação, comunicação, de expressão entre seus pares.

Em relação à resposta da **PT** podemos considerar que mesmo não possuindo formação específica para trabalhar com jogos, ela demonstra conhecimento do assunto. Segundo o seu relato, são realizadas reuniões de planejamento, onde informações, experiências são trocadas entre os pares.

Observamos, também, que a professora apresenta um grande interesse no trabalho desenvolvido com o módulo de jogos. Ao relatar que o jogo propicia a lógica formal e subjetiva, onde os alunos têm a oportunidade de desenvolver questões como observação, identificação, planejamento de jogadas, comparações, classificações, conceitos e outros. Podemos, novamente, nos remeter a Brougère (2008) quando nos afirma que, ao jogar, a criança desenvolve processos importantes como a intuição, analogia, indução e dedução, ou seja, um processo provido de compreensão e, conseqüentemente, desprovido de memorização mecânica.

Nesse sentido, podemos ressaltar que, segundo os relatos das professoras, o trabalho desenvolvido por elas no módulo de jogos propicia que outras habilidades sejam desenvolvidas e utilizadas pelos alunos em diferentes situações de aprendizagem. Dessa forma, Lima (2008) afirma que “o jogo é uma das atividades básicas, que deve ser utilizada pelo professor como conteúdo e meio para estruturação de aprendizagens e para o desenvolvimento global da criança”. (LIMA, 2008, p. 35).

Portanto, é possível considerar que as respostas das professoras encontram-se em concordância com as teorias divulgadas.

Ao perguntarmos sobre a estrutura do Módulo de Ensino Especializado com jogo, obtivemos a seguinte resposta descrita no Quadro 7 :

Quadro 7 – Estrutura do Módulo Ensino

(continua)

Como é estruturado o Módulo de Ensino Especializado com jogo? Como surgiu? Exemplifique.
PM - Após a reforma do Ensino Fundamental, os módulos foram inseridos na grade curricular do Colégio. Passou a ser trimestral, com uma aula semanal de quarenta e cinco minutos, com a turma dividida em dois grupos de quinze alunos, aproximadamente. Cada grupo fica com um professor e geralmente com bolsistas junto acompanhando, ajudando no desenvolvimento das atividades. A questão do jogo surgiu com o grupo de pesquisa da minha orientadora. Começamos a discutir e construíamos jogos que a gente jogava. Discutíamos como o jogo poderia proporcionar uma série de aprendizagens de diferentes áreas para os alunos. Isso me chamava muito atenção. Havia muita dificuldade de trazer esse jogo pra sala de aula. Porque na perspectiva de alguns professores na época, na visão de alguns professores o jogo era associado ao tempo ocioso, uma coisa que era de brincadeira. Então num primeiro momento, comecei esse trabalho sozinha, não havia essa concepção de querer trabalhar jogo na aula de Matemática. A aula de Matemática era número, era cálculo, problema, operação. E aí em conversa com outra professora, na época eu era professora da quarta série antiga, e a outra professora era da quinta série. E conversando... ela recebia os alunos no ano seguinte. Essa questão de um segmento pro outro. Atualmente seria o quinto ano e o sexto. Eu tinha muito contato com a professora porque ela pegava os meus alunos no ano seguinte.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

Quadro 7 – Estrutura do Módulo Ensino

(conclusão)

Como é estruturado o Módulo de Ensino Especializado com jogo? Como surgiu? Exemplifique. Era outro segmento e sempre estávamos conversando sobre esses alunos, como é que eles estavam e que dificuldades que ela estava percebendo até pra poder rever o programa e trabalhar mais. E nessas conversas que acabaram sendo constantes começamos a identificar que os meninos tinham um baixo rendimento em Matemática. Tanto na quarta série como na quinta. Nós percebíamos os alunos desmotivados, com baixo rendimento. E essa questão nas nossas conversas começou a incomodar e falei assim: pô, a gente podia fazer uma coisa diferente. O que podemos fazer pra dá uma outra cara pra Matemática, pra esses meninos se interessarem pela Matemática? Porque percebíamos um desinteresse muito grande. Então nessa época eu falei que tinha começado a trabalhar jogos na quarta série e que estava percebendo que os alunos estavam interessados. Quando falava “é aula de Matemática”, eu percebia assim “oba, legal, aula de Matemática”. Que não era aquela coisa “ah, que saco, aula de Matemática”. E aí nós começamos a conversar sobre isso. Eu já tinha começado a fazer esporadicamente nas minhas aulas. Então eu construí naquela época como o trabalho ele era... só eu que fazia... então eu construía os jogos. Mas eu percebia a movimentação diferente e o interesse dos alunos. E eu falei disso pra professora e aí ela se interessou também pela ideia e nós começamos no ano seguinte a fazer, a tirarmos um tempo da aula de Matemática pra gente tentar fazer isso toda semana sistematicamente. Toda semana tirar um tempo. Então nós fazíamos isso tanto na quarta série quanto na quinta. E uma coisa interessante é que isso aproximou os segmentos, tentando evitar a quebra de um segmento para outro. Então quando os alunos foram pro sexto ano aquele trabalho que eles vinham desenvolvendo eles continuaram desenvolvendo com um nível de dificuldade maior, porque os jogos na quinta eram diferentes. E aí ela começou a perceber também maior interesse e participação dos alunos. Então a ideia inicial começou no grupo de pesquisa sobre os jogos e aí ele foi pra minha prática, pra minha sala de aula e depois se estendeu para o ano seguinte com a professora que era professora desses alunos no ano seguinte. PT - O “Módulo de Ensino Especializado em jogo”, vem de uma mudança na grade curricular do Ensino Fundamental. Como aqui se trata de um Colégio de Aplicação aberto a várias iniciativas e experimentos, sempre pensando no melhor para a educação, então, foi através de um estudo da grade curricular, de propiciar outro tipo de aula que não seja a convencional. Um módulo que se caracteriza por ter um número menor de alunos. Nesse caso específico do “jogo educativo” de não estar atrelado a um conteúdo. Mas sim de tá desenvolvendo a parte do raciocínio, de estratégias, da parte mesmo de criatividade, da observação. Esse trabalho foi proposto dentro da grade curricular. Ele vem já de uma experiência que já aconteceu na escola com outra colega e também nós já trabalhávamos o módulo nas próprias aulas de matemática na grade curricular. E aí achou por bem fazer a experiência de colocar o módulo como parte do currículo dos alunos do Ensino Fundamental, sendo oferecido para o 1º segmento do Ensino Fundamental do segundo ao quinto ano e no 2º segmento no sexto e sétimo ano. No módulo, nós temos três turmas de cada ano. Então quarto ano A, quarto ano B e quarto ano C, sendo que os alunos trimestralmente passam por módulos diferenciados. Então todos os alunos do quarto ano têm a oportunidade de frequentar o módulo de “jogo”. As práticas das professoras em sala de aula em Matemática elas já tinham jogo também nas aulas. E, foi à iniciativa de um grupo, de uma colega que fez o projeto, ela formalizou através de um projeto e conseguiu bolsista. E fez assim um projeto piloto com algumas turmas. Depois então que passou para a grade curricular da escola. Mas nas aulas muitas vezes o jogo tinha também um caráter ligado ao conteúdo. Eles estavam trabalhando os fatos, por exemplo, então fazia às vezes “dominó” de fatos, “memória”. Já esse módulo educativo ele não tem o vínculo com o conteúdo.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

De acordo com as respostas podemos observar que o jogo foi, durante algum tempo, considerado uma brincadeira desnecessária, uma perda de tempo. Portanto, nos remetemos a Lima (2008) que afirma:

É possível que, para muitas crianças, o contexto educacional seja o espaço mais apropriado e adequado para a aprendizagem, evolução, apreciação e vivência de atividades lúdicas significativas e diversificadas. As situações oferecem condições férteis para o desenvolvimento de competências. (LIMA, 2008, p. 142).

O que podemos perceber é que a partir da implantação do “Módulo de Jogos Educativos” no colégio, o interesse e a participação dos alunos nas aulas de matemática aumentou. Nesse sentido, podemos ressaltar que o emprego dos jogos pode, além de resgatar a ludicidade, associar o prazer de jogar ao conhecimento adquirido.

Sendo assim, o emprego dos jogos, segundo os relatos das professoras, é prazeroso e significativo, pois os alunos têm a oportunidade de vivenciar momentos diferenciados de aprendizagem, em que constroem noções e conceitos e desenvolvem habilidades que podem ser proveitosas em todas as disciplinas. Portanto, constatamos que a inserção do jogo como instrumento pedagógico abre um leque de possibilidades para o desenvolvimento do aluno de forma global, contribuindo para o desenvolvimento de valores como: cooperação, solidariedade, respeito mútuo e companheirismo entre todos os participantes.

Kamii (1991e), resalta a importância da efetiva participação dos professores de estar constantemente avaliando o currículo escolar juntamente com seus pares. Segundo ela “os teóricos da educação não têm a dimensão prática do cotidiano da sala de aula do professor. Os teóricos precisam trabalhar próximo aos professores que possuem uma rica experiência e grande conhecimento prático.” (KAMII, 1991e, p. 117).

Vale ressaltar, que a orientação curricular do colégio-documentação interna elaborada em 2005, aponta a concepção de currículo:

- A percepção de currículo que permeia essa reforma aponta para duas preocupações: a primeira está ligada ao princípio de que a aquisição de conteúdos científicos não é objetivo final, mas o meio para uma educação escolar que crie sujeitos intelectualmente autônomos e criativos. Assim, a construção do currículo está vinculada à realidade na qual o sujeito vive, de modo a permitir que os educandos percebam que essa realidade socialmente construída não é fixa e pode ser reconstruída. A segunda preocupação é traduzida pela ideia de planejamento coletivo das atividades e ações pedagógicas. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2005b, n/p).

Constatamos, pelos relatos das professoras, que os profissionais da instituição procuram estar estudando, viabilizando mudanças na grade curricular, visando a melhoria da qualidade do ensino em prol de seus alunos.

A seguir, perguntamos sobre a equipe de trabalho que atua no módulo e obtivemos a resposta descrita no Quadro 8:

Quadro 8 – Equipe de trabalho da graduação

Vocês buscam alunos bolsistas de algum curso específico para trabalhar no módulo? Como é selecionado?
PT - É aberto um edital e realizado uma seleção anual, pelos tramites normais da Universidade através da “Pró-Reitoria de Ensino” que têm bolsas de treinamento profissional. Todo ano é apresentado o projeto e os cursos são os de Pedagogia e de Matemática. Então os alunos interessados se inscrevem e é feito então uma seleção pública e eles ingressam com contrato pra trabalhar durante o ano. Contrato de doze horas por semana.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010.

Através do relato da professora, podemos constatar que o Colégio, ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora, dá ênfase à pesquisa, à extensão e ao atendimento aos estagiários e bolsistas das licenciaturas e cursos da universidade.

Portanto, além de oferecer educação básica gratuita e de qualidade, desenvolve a pesquisa e a experimentação de novas práticas pedagógicas, atuando na formação de professores, criando, implementando e avaliando novos currículos e também capacitando docentes.

Vale destacar que esta parceria entre o Colégio e a Universidade, através do Projeto de Treinamento Profissional, promove a possibilidade dos alunos da Graduação, Pós-Graduação estarem atuando na prática juntamente com os professores da Educação Básica. Portanto, devemos considerar que é muito importante ao futuro professor participar de experiências enriquecedoras para criar o seu próprio trabalho, aliando assim teoria e prática.

Apoiados em DeVries (1991), destacamos que somente “unindo teoria e prática, o professor poderá construir um trabalho cada vez mais profundo e equilibrado, com jogos relevantes para o desenvolvimento das crianças.” (p. 7).

Em relação ao módulo de Jogos Educativos ser voltado para a disciplina Matemática, a **PM** relatou, conforme descrito no Quadro 9:

Quadro 9 – Módulo de jogo inserido no Departamento de Matemática

(continua)

Esse Módulo de Jogos Educativos é voltado para a disciplina de Matemática? Explique.
PM - Como sou ligada ao Departamento de Matemática e trabalho com a disciplina “Matemática” no Ensino Fundamental, o módulo também está ligado ao Departamento. Mas, no Colégio, os professores podem propor módulos independentes de suas disciplinas e departamentos. Esse módulo não é voltado para a disciplina de Matemática. Essa é a nossa segunda luta. A primeira foi implantar, depois foi de convencer as pessoas que é muito importante que esse espaço seja diferenciado. Que o espaço do módulo seja realmente diferenciado e que não esteja diretamente atrelado a um conteúdo de uma disciplina. Então o nome do módulo não é mais “módulo de jogos matemáticos”, como inicialmente. São módulos educativos porque nós queremos com esse trabalho construir um solo favorável a aprendizagem de qualquer conteúdo. Porque quando desenvolvemos atenção, concentração, respeito e essa questão mesmo emocional do aprender a perder, a ganhar a gente tá formando um cidadão, um ser que está apto a crescer, a aprender, a criticar e a se desenvolver, independente da área.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre 2011.

Quadro 9 – Módulo de jogo inserido no Departamento de Matemática

(conclusão)

Esse Módulo de Jogos Educativos é voltado para a disciplina de Matemática? Explique.

Então quando trabalhamos uma série de habilidades aí no jogo eu tô trabalhando pra construção do conhecimento em Português, em Matemática, em Ciências... em todas as áreas. Então, uma grande luta por enquanto tem sido tentar conseguir convencer a não atrelar esses jogos à aprendizagem de um determinado conteúdo. Porque se a gente piscar corre o risco de ter nesse trabalho jogo de tabuada, de fração. Nós podemos trabalhar esses jogos, ótimo, mas em sala de aula, mas não no espaço de módulo. Então, temos tentado manter essa bandeira em pé. Mas em relação a alguns colegas é uma verdadeira luta, mas em relação à maioria eu acredito que não. De fazer desse espaço realmente um espaço diferenciado. Então são jogos educativos.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre 2011.

É importante destacar que, apesar do “Módulo Jogos Educativos” estar ligado ao Departamento de Matemática do colégio, a **PM** enfatiza a importância de não ser um trabalho direcionado a essa disciplina. Dessa forma, observamos que, segundo a professora, os jogos podem contribuir com as diversas disciplinas. Portanto, o jogo deve se apresentar como uma possibilidade de ensinar e aprender, num espaço diferenciado, melhorando o desempenho escolar dos alunos e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Para tanto, é válido destacar que, a orientação curricular do colégio-documentação interna de 2005, aponta a concepção de “Módulos de Ensino Especializado”:

Os Módulos de Ensino Especializado, são espaços diferenciados de aprendizagem que se caracterizam por uma abordagem do conhecimento em que predominam a utilização de metodologias e temáticas alternativas. Tem por objetivo a sistematização da aprendizagem de forma lúdica, criativa e formativa visando à aprendizagem integral do aluno.(COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2005b, n/p).

Ao abordar a realização do trabalho com jogos, em um espaço diferenciado, a professora destaca a importância dos colégios criarem ambientes onde o jogo e a aprendizagem escolar possam conviver de forma integrada em prol do desenvolvimento dos alunos. Ambientes estes que constatamos serem agradáveis, adequados ao trabalho.

Em relação a implementação do jogo no colégio, a PM nos relatou:

Quadro 10 – Implantação do jogo no Colégio

Você teve apoio da Instituição para implantação do jogo nas aulas? Exemplifique. PM - Na época não. Hoje nós vivemos mais um processo de reforma. Na época a visão em relação à Matemática era muito fechada, números, problemas, muito tradicional. Jogo era associado à brincadeira. A verdade era essa. Na verdade eu posso até dizer que quando comecei era uma coisa muito velada, havia muita crítica. Porque quando se falava assim, “eu vou tirar um tempo de aula para trabalhar com jogo”, a ideia era “eu não quero fazer isso porque meu programa é imenso”. “Não vou dar conta”. Na verdade, era como se aquela aula fosse perdida, não fosse contribuir para aprendizagem, para o crescimento dos alunos. Até hoje em alguns anos você fala assim “será que dá pra gente modificar o horário, tirar um tempo?”. Isso já cria hoje, século... Não é? Século vinte e um. A ideia é tirar uma aula de Matemática. Não é? É perder tempo, é não permitir que o programa seja cumprido. Imagine isso há alguns anos atrás? O professor precisa ser perserverante no que acredita e lutar por seus ideais, sempre buscando estudar sobre o assunto. E isso é muito importante porque eu li e estudei porque de vez em quando vinha uma alfinetada. E eu tinha que ter resposta pra isso. Eu tinha que dizer, “não, eu faço isso por causa disso, disso e disso”. “Eu não acredito que eu estou perdendo tempo, eu acredito que eu tô ganhando tempo quando eu invisto em outras possibilidades, eu proporciono que os alunos tenham construções diferentes daquelas que estão sendo realizadas até agora”. Então assim, no início as coisas ficaram assim, não era muito bem visto não. Aí depois, acabou que virou rotina. Todo mundo já sabia. “Ah, a professora dá jogo na aula dela”. Outros professores se interessaram e começaram a fazer também nos outros anos e a coisa foi crescendo. Mas no início, realmente, há mais de uma década atrás, não era assim.
--

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre 2011.

A partir da resposta da professora podemos considerar que a falta, inicial, de apoio da instituição em relação ao trabalho com jogos pode estar relacionada ao desconhecimento da sua importância no desenvolvimento cognitivo e social do aluno.

Entretanto, é importante ressaltar a necessidade de uma formação permanente baseada na prática. A professora, ao refletir sobre a sua prática, mostrou-se disposta em recriá-la, tornar-se uma pesquisadora, articulando diferentes interesses e direcionando-a a partir da sua realidade de sala de aula.

Ao relatar que "outros professores se interessaram e começaram a fazer também nos outros anos e a coisa foi crescendo", salientamos que, na medida em que um número cada vez maior de professores compreendam a extensão do potencial do jogo para com o desenvolvimento da criança, mais espaços se abrirão para que os alunos joguem, resgatem a ludicidade e associem prazer ao conhecimento. Portanto, os jogos proporcionam a interdisciplinaridade e o entrosamento não só entre os alunos, mas também com os professores que, de alguma forma, envolvem-se para a realização das atividades. Outro destaque, no depoimento da **PM**, é que “o professor precisa ser perserverante no que acredita e lutar por seus ideais, sempre buscando estudar sobre o assunto”. Podemos ressaltar, que sua luta pelo “jogo” na instituição valeu a pena e que atualmente o “jogo” é uma realidade no Ensino Fundamental.

Kamii (1991a) nos aponta que, num jogo os participantes estão mentalmente mais ativos do que quando trabalham com folhas de exercício.

As folhas de exercício passam para as crianças a mensagem de que a verdade só pode vir da cabeça do professor e que a tarefa dos alunos é dar a resposta certa que o professor quer ouvir. Essa mensagem acaba com a confiança da criança na sua própria capacidade de resolver problemas e descobrir respostas. Ao invés de gastar tempo corrigindo folhas de exercício seria muito mais frutífero que o professor encorajasse seus alunos a jogar em grupo de maneira cada vez mais autônoma. (KAMII, 1991a, p. 45).

É válido salientar que, ao começar a trabalhar com jogo nas suas aulas, a professora encontrou bastante dificuldade, mas que sua perseverança e seu investimento em lutar por seus ideais, adquirindo e transmitindo conhecimentos, fez com que outros professores passassem a valorizar o jogo e perceber que o jogo pode desenvolver muito mais a criança do que inúmeras folhas de exercícios sem significação, como operações e resolução de situações-problemas, levando a criança a ter prazer em estudar.

A respeito do trabalho com jogo, as professoras responderam:

Quadro 11 – Trabalho com jogo

Como você trabalha o jogo nas aulas do Módulo de Ensino Especializado? Dê exemplos.
PM - Na nossa proposta, sempre o trabalho é em dupla ou em grupos. No primeiro dia de aula, apresentamos a proposta do que o módulo oferece: jogo de tabuleiro, jogo na sala de telemática, os diferentes jogos, o dia do jogo de casa, como é que trabalhamos, discutimos as regras e também ao longo do módulo. O professor e o bolsista trabalham juntos com intervenções quando solicitado ou quando verificam necessidades, dificuldades em relação às jogadas. O tempo todo andamos pela sala observando os tabuleiros, observando as jogadas dos alunos. São aproximadamente, quinze alunos, quer dizer dá pra ter esse atendimento individualizado. No princípio do projeto, nos primeiros anos, nós só jogávamos os jogos com regra no tabuleiro. Depois nós começamos a trabalhar com jogos também no computador. Muitos dos jogos que nós trabalhamos têm na internet, jogos online. Então por exemplo, o Kalah, o dominó. Então, começamos a trabalhar também, porque eles gostam muito de ir na sala da Telemática e exige outras aprendizagens, outros saberes, eles têm que trabalhar com comandos diferenciados como o mouse, o teclado... É outro espaço com outras aprendizagens. Eles amam. Nós temos aulas em espaços diferenciados, como a sala de jogos e a sala de Telemática. A sala de Telemática possui 32 computadores com internet, mas em alguns momentos... enfrentamos problemas com a rede...mas geralmente conseguimos trabalhar de forma satisfatória. Ligando todos os computadores e dependendo do jogo... fica muito pesado...e uma outra opção que temos é utilizar o centro de Ciências da UFJF, prédio anexo, ao Colégio que também possui uma sala com 12 computadores e aí é possível jogar com mais tranquilidade e rapidez na internet. Algumas vezes também os professores fazem a opção de trabalhar na sala de Telemática do Colégio mesmo com as trinta e duas máquinas e a turma toda. Então, nesse momento tem duas professoras e dois bolsistas auxiliando os meninos, fazendo intervenções. PT - Todo início de ano os professores que estão envolvidos com esse “Módulo de Jogos Educativos”, fazem uma reunião para planejamento. Então é estudado qual tipo de jogo é mais propício para determinada faixa etária. Após, análise dos jogos, nós fazemos um planejamento de quais jogos serão utilizados naquele ano de ensino. O planejamento é flexível, sempre levando em consideração o desenvolvimento das crianças. Nós distribuímos ao longo dos vários anos bem de acordo com a faixa etária e desenvolvimento deles. São dois professores e dois bolsistas que atuam no ano. Alguns jogos nós trabalhamos em apenas uma aula e outros jogos que já são mais complexos, que têm mais regras nós trabalhamos em duas ou três aulas. Quando são trabalhados em duas ou três aulas nós aumentamos o grau de dificuldade. Num segundo ou terceiro momento fazemos um campeonato para verificarmos como o aluno está se saindo normalmente. Na segunda aula acompanhamos através de uma ficha que o aluno vai anotando se ele ganhou, perdeu, empatou e aí é feita a montagem do campeonato levando em consideração os resultados registrados nas fichas, das aulas anteriores. Além desses jogos utilizamos jogos na internet, no computador. Os alunos gostam muito, fica uma aula bastante diferenciada. Há uma oportunidade para aqueles alunos que não têm computador em casa de estarem experimentando, trabalhando no computador

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

As professoras, ao abordarem o trabalho com jogos realizado em duplas ou em grupos, nos faz lembrar Kamii (1991a) quando afirma que jogos em grupo exigem interação social entre os jogadores.

As interações com outras crianças são importantes por duas razões. Primeiro, porque o ponto de vista de uma criança é mais similar à visão de uma criança que o de um adulto. Segundo, porque uma grande parte da vida social da criança se passa com seus colegas e não com adultos. (KAMII, 1991a, p. 25).

Portanto, como podemos observar, o emprego do jogo no colégio, envolve regras, possibilidade de tomar decisões, aprender com o outro, buscar soluções para desafios, ter convicção de suas próprias ideias, ser capaz de defendê-las, de selecionar informações, encontrar estratégias pessoais para solucionar problemas, demonstrar disponibilidade de aprender sempre mais. Jogar em grupo é essencial para o desenvolvimento da autonomia da criança.

De acordo com Kamii (1991a, p. 23) “a autonomia não é somente social, mas também intelectual. Assim como as regras morais e sociais devem ser construídas por cada criança para que se tornem suas, o conhecimento também deve ser construído por cada indivíduo.”

É importante salientar o planejamento e a intervenção nas atividades propostas. De acordo com D'Ambrósio (1996), espera-se que o professor exerça o papel de mediador no processo de educação. Segundo o autor, o professor deverá selecionar os conteúdos que possibilitarão o desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, podemos constatar que as professoras procuram planejar as suas aulas, selecionando jogos interessantes, inclusive no computador e internet, que despertam a atenção e a curiosidade dos alunos, levando em consideração o desenvolvimento dos mesmos.

Segundo as professoras, as crianças gostam muito de ir para sala da Telemática e jogar no computador e na internet, e isso requer outras aprendizagens, outros saberes, e para isso eles têm que utilizar comandos diferenciados como o mouse, o teclado, ou seja, é outro espaço com outras aprendizagens.

De acordo com Haguenauer et al. (2007) o computador e a internet ampliam:

A representação da realidade, abrindo possibilidades para um novo enfoque educacional baseado em jogos, permitindo a exploração de diversos recursos multimídia. Sua utilização modifica a dinâmica do ensino, as estratégias e o comportamento de alunos e professores. A possibilidade de simulação que os jogos de computador e internet oferecem, acentuam três características básicas dos jogos em geral: a fantasia, a curiosidade, e o desafio. Com a possibilidade de imersão que o computador oferece, o sujeito entra no jogo, assume um papel realizando uma

vivência, onde ele é levado a se envolver com a fantasia, na medida em que existe uma analogia, uma metáfora com a realidade. (HAGUENAUER et al., 2007, p. 6).

Podemos constatar que as professoras têm percepção da necessidade de desenvolver outras estratégias eficazes de ensino e, para tanto, utilizam com as crianças recursos pedagógicos como computadores e internet para desenvolvimento do trabalho com jogos.

A seguir, perguntamos à **PM** sobre a sua permanência no módulo de jogos.

Quadro 12 – Permanência no Módulo

Você continua atuando no Módulo de Jogo?
PM - Não. Eu, na verdade, já tem três anos que eu estou afastada do módulo. Fiquei afastada dois anos porque eu tive redução de carga horária para exercer o cargo de chefe do departamento de Matemática. Agora estou trabalhando num módulo novo, porque os módulos vão, acontecem depois eles são avaliados e eles podem continuar ou não. Eu percebo que o módulo de jogos já tem pernas, já caminha, é um módulo que já tem uma aceitação, os professores trabalham, trazem novidades. Já tem outra professora responsável pelo jogo no colégio. Outros módulos estão sendo criados. Eu estou trabalhando atualmente com o de “visualização em geometria” que é um módulo novo. No momento, estou com redução de carga horária devido ao investimento na capacitação, estou cursando doutorado. Mesmo não estando atuando no módulo, participo de algumas atividades relacionadas, por exemplo, sempre que tem uma reunião, proposta de encaminhamento do projeto, avaliação das atividades...eu estou sempre ligada. Eu tenho um interesse muito grande em falar para os professores que estão chegando e se interessando pelo trabalho. Isso me encanta, essa proposta é muito interessante e os alunos em geral adoram. Eu estou sempre aí porque eu sou apaixonada por esse trabalho.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre 2011.

É importante destacarmos o entusiasmo da professora ao relatar a sua experiência com o “Módulo de Jogos Educativos”. Segundo o seu relato, apesar de não estar mais envolvida diretamente com trabalho participa com propostas de encaminhamentos e avaliação das atividades.

Ao perguntarmos se existe no colégio uma sala especializada para desenvolver o trabalho com jogo, obtivemos:

Quadro 13 – Sala especializada para jogo

O Colégio possui ambiente especializado para trabalho com jogo? Exemplifique.
PT - Sim, possui. Temos uma sala intitulada de “Laboratório de Matemática” e uma sala de “Telemática”, com internet. Como exemplo, podemos citar, o jogo chamado “Kalah”. Existe o jogo que foi construído em madeira em que os alunos trabalham com grão de milho e feijão nesse suporte de madeira. Existe o mesmo jogo no computador de forma visual que os alunos trabalham lá também. Então, eles lidam com essa experiência bem diferenciada para eles. Antes de iniciarmos o trabalho com o jogo, quando é um jogo diferente, tipo “Kalah” que não é do cotidiano deles, então, nós também temos a preocupação de contar a história do jogo, de contextualizar para que as crianças possam compreender e ficar mais motivadas. As crianças costumam jogar o “Kalah” também no ano seguinte.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010.

Ao relatar que o colégio possui um ambiente especializado para o desenvolvimento do trabalho com jogo, ou seja, o Laboratório de Matemática, a professora aborda a importância de um espaço educativo organizado e diferenciado, que permita ao aluno o uso do jogo com fins pedagógicos.

Ao abordar o uso do jogo no computador a **PT** salienta que esta atividade pode favorecer a verificação de novas hipóteses de uma maneira mais dinâmica e motivadora, considerando que os alunos, na sua maioria, já estão acostumados a lidar com esses recursos eletrônicos.

De acordo com Haguenauer et al. (2007, p. 5) o jogo estimula:

A curiosidade, traz novidade e provoca surpresa. Com relação ao desafio, dizemos que, se uma pessoa se envolve em alguma atividade muito difícil, onde sua habilidade é pequena, ela fica ansiosa. Por outro lado, uma situação em que se coloca uma tarefa muito simplificada, em que a dificuldade é muito menor do que a habilidade do indivíduo acaba levando ao tédio. A situação ideal é aquela em que a dificuldade apresentada se iguala à habilidade do jogador, levando-o a um movimento de fluxo constante. O sujeito fica horas jogando porque o desafio é contínuo.

Nesse sentido, salientamos a importância da introdução de computadores no contexto educativo, pois possibilita, desperta e desenvolve nos alunos uma nova visão de acesso à informação para a construção de seu conhecimento tanto do jogo com tabuleiro como também do computador, diversificando assim as formas de interação com seus pares e com o computador. Como exemplo, a **PT** cita o jogo “**Kalah**” que é jogado no tabuleiro de madeira como também no computador, na sala de Telemática.

DeVries (1991, p. 9), salienta que “a oportunidade de jogar um jogo várias vezes pode resultar com frequência numa modificação substancial da consciência da criança. É portanto, uma boa ideia tentar jogar um jogo mais de uma vez antes de rejeitá-lo”.

A oportunidade de jogar várias vezes o mesmo jogo, inclusive em anos diferentes no Colégio, como também utilizar recursos diferenciados, com grau de dificuldade elevado, poderá levar a criança a utilizar diferentes estratégias, tomar decisões e adquirir mais confiança na própria capacidade.

Ao perguntarmos sobre a escolha dos jogos pelos alunos, as professoras relataram, conforme o Quadro 14.

Quadro 14 – Escolha do jogo pelas crianças

Há algum momento em que os alunos escolhem o jogo que querem jogar? Como é realizada essa escolha? Há alguma orientação nesse sentido?
PM - Quando eu estava trabalhando com o módulo, em algumas aulas nós colocávamos, as aulas mais finais, porque no início eles levavam algumas aulas jogando um jogo, aprendendo, discutindo, depois outro. Então mais pra frente a gente sempre colocava os jogos. Trazíamos os jogos antigos e deixávamos na mesa e abríamos algumas aulas pra eles jogarem. Em alguns momentos também eles traziam os jogos. Podia trazer, “ah eu trouxe tal jogo”. Aí jogava, explicava como é que é. Então um jogo que ele tinha aprendido em família. Jogava e então, que o pai tinha ensinado o avô. Às vezes eu via interesse, os meninos queriam jogar às vezes jogava só com um colega. Mas a gente tinha mais pro final do módulo...deixava uma aula ou outra pra eles estarem jogando passados e outros novos. Nossa programação não é fechada, vamos analisando o andamento das atividades, discutindo com nossos pares outras possibilidades. Já aconteceu de um aluno falar assim...“Professora eu tenho um jogo”. Eu lembro que um menino tinha um jogo simples. Era uma pedra. Que o pai fazia com pedra, mas nós fazíamos com borracha, com estojo. Cada vez que ia botando uma pedra tinha um movimento que tinha que fazer com a mão. Então a gente jogava, os meninos achavam legal. Achavam um jogo legal e levavam pra casa, outros não. Podia pegar o jogo que eles já tinham jogado. Eu acho importante trazer. Eu acho que aquilo que eles têm na realidade deles, aquilo que eles jogam em casa, aquilo que a família valoriza eu acho importante também trazer pra escola e a escola valorizar o que eles trazem e socializar com os colegas. PT - É, existe sim. Nós abrimos essa possibilidade. Nós combinamos com os alunos uma data determinada. E aí os alunos têm a possibilidade de trazerem jogos deles que eles gostam pra compartilhar, trocar, pra jogar com os seus colegas de turma. Eles gostam muito dessa atividade é... Às vezes o tempo é que fica um pouco pequeno porque eles tinham vontade de jogar todos os jogos que todos trouxeram. Às vezes dá pra jogar um, dois ou três jogos. Então aí eles vibram com essa atividade e ficam chorosos, lamentando porque gostariam de ter passado por todos eles. Mas aí é da iniciativa do aluno ele que escolhe o jogo. Essa liberdade é dada de fato. Nós também fazemos algumas orientações mostrando que é um ambiente dentro de uma sala que não seria um jogo de bola de pique essas coisas. É uma oportunidade também do professor aprender com o aluno porque aí a situação é inversa. O aluno é quem tem o jogo. Ele que sabe as regras do jogo e é quem ensina para os colegas. E ficam bastante motivados. Eles dominam bem porque é o jogo que eles escolheram pra trazer. Porque é o jogo que eles gostam já tem o domínio das regras e são capazes de explicar para os colegas.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

Ao analisarmos as respostas das professoras, podemos observar que o trabalho realizado com jogo na instituição possibilita aos alunos certa liberdade em trazer de suas casas os jogos os quais já conhecem e que acham interessantes. Assim sendo, salientamos a troca de experiências entre os alunos e entre os alunos e professoras. No entanto, Brougère (2008) enfatiza a importância do papel do professor como mediador e responsável pela seleção intencional dos ambientes e materiais que possibilitem ao aluno ir tomando consciência dos diferentes significados e alcançando diferentes compreensões.

Para Kamii (1991b) o professor necessita estar sempre atento e ser sensível à maneira como seu grupo está se sentindo e pensando, em cada momento de jogo, para poder trabalhar com ele da maneira mais construtiva possível.

Segundo a autora, quando a “autonomia e a iniciativa das crianças são cultivadas por um longo tempo, elas se tornam capazes de se autogovernarem por um bom tempo.” (KAMII, 1991b, p. 165).

Percebemos que a intenção das professoras, no dia em que as crianças podem trazer o jogo de casa, é fazer menos intervenções possíveis, visando o desenvolvimento da autonomia, com maior liberdade de interação com seus pares. Com isso, elas terão maior liberdade para escolha dos jogos de acordo com interesse, abrindo assim espaço de maior participação das crianças.

Entendemos que essa troca de experiências entre os pares poderá facilitar a aprendizagem, ajudar no desenvolvimento pessoal, social, cultural, facilitando o processo de socialização, comunicação, construção do conhecimento e propiciando, dessa maneira, uma aprendizagem espontânea e natural.

Em relação aos jogos confeccionados, destacamos:

Quadro 15 – Jogos confeccionados

Vocês possuem jogos confeccionados pela equipe de trabalho? Exemplifique.
PM - Temos vários jogos confeccionados pela equipe de trabalho. Através das pesquisas realizadas selecionávamos e analisávamos alguns jogos, discutíamos entre nós e verificávamos a faixa etária, se tínhamos condições de confeccionar e possibilidade de adquirir o material, se o jogo parecia interessante. Verificávamos tudo, montávamos o jogo, fazíamos um modelo, jogavam, professores, bolsistas...aí na nossa (risos) não sei se sanidade ou insanidade, “esse jogo estava legal”. Fazíamos o jogo para turma toda, dois grupos de quinze. Na hora a coisa não rolava o jogo não era legal. Então já tivemos jogos assim que a coisa não rolava os alunos não se interessavam. E eles falavam mesmo, “esse jogo é muito chato professora”, “ah, não, isso é muito enjoado”. Até nós, observando e jogando, percebíamos que a coisa não era legal. Nós já tivemos jogos que realmente ficaram na caixa, alguns que tem aceitação razoável e outros que são amados, como o “Kalah”, o “Quarto”, ambos em madeira bem colorida, que são jogos que adultos jogam, que os alunos da Universidade jogam, eles jogam aqui com o maior prazer. No segundo segmento eles jogam com um nível de dificuldade maior. São jogos que eles amam. PT - Sim. O trabalho dos bolsistas é muito bom pra eles porque vivenciam uma situação de prática, trazem a teoria, mas para a prática. Então há uma grande possibilidade de aprendizagem para os bolsistas que estão em formação na graduação. E com isso eles também ajudam na pesquisa de novos jogos pra escola. Nós fazemos essas pesquisas em livros, pela internet e depois de um consenso então a gente escolhe determinado jogo e ele é confeccionado pela escola, jogado pela equipe, testado com as crianças e analisado. É através da experiência mesmo que a gente vai analisando porque realmente têm horas que você lê e acha que um jogo vai atingir eles que os alunos vão gostar e eles têm outra reação. Na questão do módulo de jogo depende muito da condição do professor. Eu acho que isso tem uma repercussão bem diferente. Do que a gente quer que os alunos compreendam que existem regras que elas devem ser seguidas. Então o professor precisa também tá atento, dar o exemplo pra que o aluno tome um caminho com aquela orientação. É, eu tenho uma grande preocupação também com a formação do aluno, que ele precisa ter cuidado com o jogo, ter capricho ao manuseá-lo, saber que custa dinheiro, que dá trabalho pra confeccionar. Ele tem que valorizar a questão da sala também, sempre que a gente termina o módulo os alunos ajudam na organização da sala pra que a próxima turma encontre tudo organizado. Então essa questão dos valores eu procuro ser bem firme para atingir os objetivos que ele precisa alcançar. Se ele tem no jogo esse potencial dessa questão da socialização, do cumprimento de regras ele precisa ser bastante coerente na sua postura para que realmente atinja esses objetivos. Se o professor deixa muito à vontade os alunos, não se importa muito com a lição de organização, do espaço, do manuseio com o jogo, do trato, do relacionamento com os colegas aí eu acho que acaba prejudicando também os objetivos referentes ao jogo.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

Através das respostas das professoras, podemos constatar que a utilização dos jogos no colégio é bem planejado e organizado. As docentes têm a preocupação em selecionar,

analisar, discutir e averiguar a possibilidade de determinado jogo ser trabalhado. Assim sendo, nos remetemos a Jacquin (1960) quando afirma que a seleção dos jogos é a operação mais importante. Segundo o autor:

Se sua escolha não é boa, o jogo fracassa, por falta de providências ou julgamento; ou então só oferece às crianças um passatempo inútil, quando poderia sugerir-lhes atividades tanto educativas como também apaixonantes. (JACQUIN, 1960, p. 122).

Portanto, observamos que os jogos aplicados são pesquisados, analisados, selecionados pelas professoras com o intuito de averiguar a sua pertinência com os objetivos e adequação.

DeVries (1991) destaca que é fundamental que o professor ao analisar, avaliar, selecionar um jogo, tome a perspectiva da criança, visando o desenvolvimento do raciocínio, da cooperação do grupo e pensar no tipo de desafio que o jogo coloca para a criança.

A **PM** enfatiza que muitas vezes o professor analisa, seleciona, confecciona o jogo com diversos materiais, com todo empenho e, ao jogar com as crianças percebe que não houve aceitação satisfatória.

Observamos que há uma preocupação das professoras tanto com o cumprimento das regras como também com o tipo de material, com as cores utilizadas e acreditamos que isso seja importante para que haja durabilidade dos jogos confeccionados e que motive, chame a atenção das crianças durante o desenvolvimento do jogo.

Remetemos-nos a DeVries (1991, p. 7) que nos aponta que “os jogos de um modo geral são desafiadores” e que será preciso apresentá-los sempre às próprias crianças e observar a relação do grupo-classe com o jogo para realmente avaliar se é adequado ou não para elas. Algumas vezes um jogo que esperamos ser apropriado acaba revelando muito difícil.

A autora afirma que, “um bom jogo não é aquele que necessariamente a criança pode dominar “corretamente”. O importante é que a criança possa jogar de uma maneira lógica e desafiadora para si mesma e seu grupo”. (DEVRIES, 1991, p. 9).

Dessa forma, percebemos que as professoras estão em consonância com a teoria ao selecionar os jogos que serão usados, refletindo e analisando o jogo na prática, levando em consideração a perspectiva das crianças.

Ao indagarmos sobre como as professoras percebem que o aluno compreendeu o jogo, obtivemos:

Quadro 16 – Compreensão do jogo

Como você percebe que seus alunos compreendem o jogo? Quais estratégias você utiliza com os alunos que apresentam dificuldades na realização das jogadas? Exemplifique.
PM - Eu percebo se ele está compreendendo ou não o jogo pelas jogadas realizadas, pelas perguntas, pelas vitórias e derrotas. Se ele está perdendo com frequência ou está ganhando com frequência ou quando ele diz, “professora, eu não estou entendendo”. Aí eu sento junto, vejo o que ele não está entendendo, se ele não compreendeu a regra, se ele não está sabendo utilizar a estratégia...então, percebo através desses aspectos. Eu e o bolsista circulamos num ambiente com quatorze, quinze alunos. Então, nós ficamos sempre atentos aos movimentos individuais, ao que está acontecendo. Então, aqueles alunos que estão perdendo com frequência nos aproximamos e observamos as jogadas. Se não tem compreensão da regra, se não está concentrado no jogo, se não está gostando do jogo. Então, quando eles apresentam dificuldades sentamos juntos e se tem dificuldade em relação à regra esperamos a jogada acabar, fazemos uma revisão da regra “oh, vamos lembrar da regra aqui”, traz o tabuleiro. Se o problema é não estar conseguindo traçar estratégias pra jogar. Conhece as regras, mas não está conseguindo traçar estratégias. A gente joga junto pra vê que possibilidades ele tem com aquelas regras. E também em alguns momentos o que gente faz é sentar junto desse aluno que vai jogar. A gente avisa para o colega, “olha, vocês vão jogar agora, mas eu vou sentar do lado porque ele está com dificuldade, então essa jogada não vai tá valendo, só pra ele trabalhar essa dificuldade dele”. Então, o amigo senta e eu vou chamando a atenção, “olha lá o que ele fez”, “que possibilidades vocês tem?”, “olha lá, o que você pode fazer?”. Então, os alunos que apresentam dificuldades nós trabalhamos assim. É sempre uma intervenção direta com o aluno. PT - Primeiramente fazemos uma orientação pra turma toda em relação ao jogo, em relação à história do jogo, em relação às regras, é... como vai ser desenvolvido o trabalho durante aquela aula. E abrimos para algumas perguntas pra tirar algumas dúvidas. Depois então nós distribuimos o jogo para os alunos e a gente vai observando quais são as duplas que já entenderam bem o mecanismo do jogo, quais são as duplas que estão com dificuldade que precisam de uma assistência de um professor mais de perto. Então aqueles que demandam um atendimento mais especializado o professor e os bolsistas também se aproximam e aí torna a explicar a regra, enfatizam a regra que está valendo, em caso de conflito. Ressaltamos que existem regras diferenciadas. Além disso, nós temos o registro nas fichas que os alunos fazem.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

Analisando as respostas, podemos observar que a elaboração de estratégias de resolução de problemas pelos alunos, com a mediação do professor, deve ser considerada. Nesse sentido, é necessário que o professor questione o aluno sobre as suas jogadas e estratégias para que o jogar se torne um ambiente construtivo de aprendizagem.

Segundo Kamii (1991b), há momentos em que o professor precisa fazer intervenções com calma, de forma ponderada, mas é fundamental que faça com que a própria criança relembre as regras do jogo e busque parceria, cooperação entre os pares.

Assim sendo, através do jogo, o aluno poderá testar hipóteses, ampliar a espontaneidade, exercitar a atenção. Poderá, também, desenvolver a sua habilidade de concentração, observação, atitudes estas que proporcionam melhor conhecimento de si mesmo e dos colegas.

Portanto, lembramos Lima (2008, p. 92) quando assevera que o professor deve enxergar:

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

Constatamos que, as professoras têm uma atuação preponderante, procuram explorar o potencial do jogo e atuam na formação das crianças em parceria, fazendo, quando necessário, as devidas intervenções. Quando há conflitos, procuram discutir e verificar se as próprias crianças têm condições de resolver o impasse, dando assim a oportunidade para cada uma colocar e discutir seu ponto de vista.

Em relação ao processo de avaliação, as professoras relataram:

Quadro 17 – Processo de avaliação

Como é realizado o processo de avaliação dos jogos executados com os alunos? Exemplifique.
Os alunos que estão ganhando com frequência também nós observamos com quem eles estão jogando. Porque muitas vezes, eles estão ganhando com frequência, mas eles só procuram jogar com meninos que têm mais dificuldade. Quando há necessidade nós formamos as duplas, porque geralmente nós deixamos todo mundo jogar com todo mundo. Às vezes sentamos para jogar com esse menino para ver se ele está realmente elaborando estratégias ou se ele está com aquela ficha toda lá de vitórias, mas na verdade está “manipulando” entre aspas essa vitória. Então essa é uma avaliação individual. Existe também a auto-avaliação que o próprio aluno faz por escrito no final do trimestre e em alguns momentos oralmente, onde eles avaliam se o jogo foi bom, se gostaram e podem dar sugestões. Então, nós temos esses momentos, da avaliação individual que acontece durante todo o módulo, da auto-avaliação e da avaliação individual do aluno pelo professor no final do módulo. A avaliação processual é fundamental, porque através dela podemos direcionar o nosso trabalho. Tem jogos que já deixamos de usar. Construímos, jogamos, “ah, tá legal, vai dar certo”. E hoje ele tá lá na caixa porque na prática a turma não gostou, não deu certo. Talvez numa outra época seja usado, mas para aquele determinado ano ele não vai ser usado. Então essa avaliação do aluno ela é muito importante porque insistir naquilo que eles não estão gostando é muito complicado. Trazer um pouco de prazer...nem sempre conseguimos trabalhar nessa forma lúdica, mas...procuramos. PT - Os alunos fazem uma auto-avaliação depois de um trimestre, porque o módulo é só uma vez por semana durante um trimestre, ou após algum jogo. No final do trimestre, então, nós fazemos a auto-avaliação com os alunos até para nortear o nosso novo trabalho, pra saber se aqueles jogos de fato estão do interesse dos alunos, o que tá ocorrendo. É muito importante a gente ouvir o outro. O que o outro tem a dizer. Enquanto professor e também reflete no planejamento pra uma próxima etapa. Então há essa auto-avaliação, os alunos têm a possibilidade de manifestar o seu pensamento a respeito das aulas do “módulo” e também há observações (avaliação) do professor, registrada.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

Constatamos, através das respostas, que o emprego da ficha de avaliação possibilita um acompanhamento, por parte das professoras, das jogadas e dos resultados obtidos pelos alunos. Observamos que após serem analisadas, as professoras conseguem identificar os alunos que estão com dificuldades. Nesse sentido, as professoras avaliam mais atentamente aspectos como: conhecimento das regras do jogo, raciocínio, conflitos, disputas, atenção e interesse.

Assim, destacamos Pascal e Bertram (2006) quando nos dizem que é fundamental a eficácia do planejamento, da avaliação e da manutenção dos registros, porque essa dimensão examina os procedimentos pelos quais monitoramos e avaliamos a qualidade e a efetividade das ações. Portanto, podemos destacar que, o emprego das fichas permite intervenções mais dirigidas no momento em que o jogo está ocorrendo e também o planejamento das próximas aulas.

Para Jacquin (1960, p. 219), seria desejável que de “tempos em tempos os próprios meninos fizessem a crítica do jogo, processo esse que será bom empregar quando o jogo correu bem; as críticas são justas e comedidas, fator de progresso.”

Salientamos que as professoras realizam avaliação dos jogos trabalhados e também auto-avaliação pelos próprios alunos, acreditando ser uma boa alternativa para que os jogos planejados atentem ao interesse dos alunos, pois através dela, as crianças podem relatar as suas opiniões, suas dúvidas, suas apreciações, sugestões e impressões em relação aos momentos vivenciados.

Ao perguntarmos como as professoras percebem o ensino-aprendizagem dos alunos com o jogo, as professoras relataram:

Quadro 18 – Ensino-aprendizagem dos alunos

(continua)

Como você percebe o ensino-aprendizagem dos alunos após o início do trabalho com jogo no Módulo de Ensino Especializado? Exemplifique.
PM - Eu percebo que tanto ao longo do módulo como ao longo dos anos os alunos vêm crescendo em diferentes aspectos. No aspecto emocional me chama muito atenção que eles aprendem nesse espaço a lidar com a questão do perder e do ganhar. Eles têm um aprendizado também na Educação Física, na sala de aula, mas o ambiente dos jogos é um ambiente muito rico nesse sentido. Nas questões do menino que de repente no primeiro dia de aula, de vez em quando a gente tem caso assim, do menino que perdeu e chora. E a gente trabalha aquela questão com o grupo. A questão de jogar com todo mundo, a questão do ganhar e do perder. Perdeu tem que jogar com a gente, vamos ver o porquê você perdeu, tem um motivo, vamos ver qual é o motivo, vamos ver junto. Então eu acho que nesse aspecto emocional é muito importante, a gente percebe o crescimento do aluno. No aspecto social também porque no que você joga você tem que respeitar o tempo do colega, respeitar a jogada do colega. Tem colega que é ousado em jogar, que joga na retranca, joga mais recuado. Essa questão da convivência pacífica de não brigar com o colega, de jogar com todos sem discriminação, eu acredito que são aspectos muito importantes no jogo porque nesse ambiente todo mundo tem que jogar com todo mundo. Porque num tempo de quarenta e cinco minutos, quinze alunos não têm como. Ele tem que jogar com os colegas. E na questão cognitiva eu penso que abrimos possibilidades de novas aprendizagens. De maneira geral acredito que eles avançam em diferentes aspectos. Essa concepção ficava mais clara pra mim, mais visível quando trabalhava o ano todo com o módulo e eu era professora da turma. Hoje temos, uma diferença, os alunos participam do módulo em um trimestre, nem sempre sou professora da turma. Eu percebia claramente esse crescimento quando o módulo acontecia durante todo o ano, um tempo por semana e eu também era professora da turma. Atualmente, os alunos participam de três módulos diferentes por trimestre. O quarto ano, por exemplo, tem módulo de “jogos”, tem módulo de “visualização em geometria” e “contadores de história”.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

Quadro 18 – Ensino-aprendizagem dos alunos

(conclusão)

Como você percebe o ensino-aprendizagem dos alunos após o início do trabalho com jogo no Módulo de Ensino Especializado? Exemplifique.
PT - Eu não tenho um estudo mais aprofundado. Assim, o que eu percebo é que os alunos gostam muito porque é uma aula diferenciada, isso é notório, quebra a rotina da sala de aula daquele sistema tradicional, é um momento em que tem menos alunos. Então o professor tem essa possibilidade de estar mais próximo do aluno. Quando é algum jogo que eles já jogaram no ano anterior, eles têm mais domínio das regras do jogo. É importante tá retomando o jogo e aumentando o grau de dificuldade. Essa questão do aumento das dificuldades é bem percebida nos jogos do computador. Então tem, por exemplo, o jogo de “sete erros” ele apresenta uma gradação, vai dificultando pro aluno ir mudando de nível pro aluno desenvolver essa parte da observação. O “Kalah” também tem várias formas de jogar – com três pedras com quatro pedras. Então tem alguns jogos que apresentam essa possibilidade. É muito importante essa cultura de jogar. Jogar na escola. E esse trabalho quando a gente começa lá no segundo ano até o quinto ano aqui, falando do primeiro segmento, então eles têm essa cultura de jogar. Até porque isso aproxima essa questão do jogo... porque a criança joga fora da escola. Então é uma oportunidade de dentro da escola também.

De acordo com a resposta da **PM**, podemos constatar que a professora observa, ao longo do emprego do jogo, um crescimento dos alunos nos aspectos cognitivo, social e emocional, gerando relação entre o lúdico à construção do conhecimento. Para tanto, ela destaca:

- Nos aspectos cognitivos o desenvolvimento da atenção, da concentração, da capacidade de antecipação, da criatividade, do raciocínio lógico, da habilidade de cálculo mental, da capacidade de criação de estratégias, resolução de problemas sendo que o jogo mobiliza esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço, a capacidade de comparar e inferir, melhorando a competência do aluno.
- Nos aspectos sociais favorece o convívio social, a aquisição de valores, o senso de responsabilidade, de respeito, organização, motiva a interação através da comunicação, desenvolve a cooperação, argumenta e reflete sobre seus próprios procedimentos nesse processo de socialização.
- Nos aspectos emocionais trabalha a ansiedade, o autocontrole, os limites, as disputas e conflitos, desenvolve o respeito a si próprio, ao outro, a autonomia e resgata o prazer de conhecer.

Kamii (1991b, p. 166), afirma que o “desenvolvimento das crianças é inseparável social, cognitivo e emocional”. Nesse sentido, destacamos que a utilização de jogos é muito importante para o desenvolvimento intelectual, motor e afetivo.

Na visão da autora, é fundamental que o professor ao “invés de glorificar a vitória, é melhor, desde o início, minimizar a importância de ganhar.” Ela destaca que “é melhor jogar para se divertir do que jogar para ganhar.” Enfatiza ainda, que as crianças podem “aprender a lidar com a frustração da derrota se o professor deixar claro de antemão que ganhar e perder fazem parte do jogo e ajudá-las a viver essas situações.” (KAMII, 1991c, p. 283-284).

Sob a ótica de Christofolletti e Schwartz (2005, p. 1), o jogo pode contribuir para a criança:

Aceitar o ponto de vista das demais, a limitar sua própria liberdade em favor dos outros, a ceder, a discutir e a compreender, este aspecto é necessário ao ser humano. Quando se praticam jogos de grupo, a experiência se engrandece, já que a solidariedade é agregada à vida da criança, surgindo, assim, os primeiros sentimentos morais e a consciência de grupo.

A **PT** destaca outra questão fundamental que é de permitir que a criança jogue várias vezes o mesmo jogo, pois enquanto joga com seus pares, amplia a compreensão das regras, apropria-se de estratégias, aprimora raciocínios e desenvolve as diversas linguagens, criando a cultura de jogar.

Em relação à expectativa do trabalho com jogos, as professoras responderam:

Quadro 19 – Expectativa do trabalho com jogo

Quais são suas expectativas em relação ao trabalho no Módulo de Ensino Especializado com jogo visando o ensino-aprendizagem dos alunos? Exemplifique.

PM - Esse trabalho vem sendo desenvolvido ao longo de outros anos e espero que continue sendo realizado com bastante êxito. Acredito que sua pesquisa seja fundamental para uma boa reflexão no Colégio, considerando que esse trabalho surgiu da prática e foi incorporado à sala de aula, ao trabalho de diversos professores, à escola. Todo trabalho precisa ser objeto de discussão, de reflexão, de pesquisa, pra que possa avançar, favorecer o melhor ensino, a melhor aprendizagem. Então a minha expectativa é que ele continue crescendo, que tome outros rumos e que o grupo que decida os rumos de forma bastante consciente, visando sempre um ensino de qualidade para nossas crianças. Daqui a alguns anos eu não sei que grupo que deve estar, mas eu espero que ele continue fazendo parte da grade, da escola e que ele continue crescendo, refletindo sobre a teoria. É fundamental começarmos a ter trabalhos de estudos, de pesquisas, de reflexões sobre o que o que fazemos, sobre a nossa prática. Minha expectativa também é que os alunos saiam daqui falando...desse espaço de jogar, que eles tanto amam. Espero que a escola como um todo continue possibilitando esse trabalho...esse prazer...esse gosto...e que favoreça outras aprendizagens, outras construções.

E na própria vida nossa nós temos que estar preparados pra ganhar e pra perder. Há momentos que a gente ganha o jogo e há momentos que a gente tem que saber que perdeu o jogo e se conformar com isso. O que eu falo com relação a vencer é isso, “procurar dar o melhor de si”. Mas é vencer legal. Não é vencer só pela aparência. Eu muitas vezes tenho também muito essa preocupação com a formação do aluno, com a pessoa. “Então a gente tem que vencer, mas pelos caminhos lícitos”. Essa questão da formação é muito importante. O que adianta ganhar o jogo trapaceando? Isso não leva a nada. Então é importante vencer, mas, pelos caminhos corretos, acatando às regras, respeitando o adversário. Esses objetivos assim, do potencial do trabalho com o jogo. Se o professor não tiver firmeza na condução... A firmeza que eu falo não que o aluno não pode participar dá a sua opinião. Ele pode sim. Mas a gente precisa organizar a sala de aula uma vez que o aluno está numa convivência em grupo. Então o direito dele é o direito do outro também. Então a questão de saber ouvir, saber falar no momento devido. Muito saber ouvir também porque hoje em dia eles só querem falar e não sabem ouvir. Então são as regras de convivência social.

Fonte: Entrevista feita com os sujeitos da pesquisa no 2º semestre 2010/1º semestre 2011.

A partir das respostas destacamos a importância de se repensar a prática pedagógica. Nesse sentido, constatamos que se faz necessário uma formação permanente baseada na reflexão da prática.

Destacamos:

Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas as suas funções [...]. A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional. (SCHÖN, 1983, p. 338-339 apud CONTRERAS, 2002, p. 110).

Entretanto, acreditamos ser fundamental oferecer condições para que essas práticas reflexivas possam se desenvolver em diferentes espaços, como os trabalhos coletivos desenvolvidos dentro das escolas. Nesse ambiente a experiência de cada um pode se transformar em conhecimento através da análise sistemática das práticas. Essa análise, segundo Nóvoa (2001), é individual, mas é também coletiva, realizada com os colegas, nas escolas e em situações de formação.

Assim sendo, o processo formativo docente necessita estar vinculado a uma formação contínua que propicie novas metodologias de trabalho com os alunos e que busque incentivar as atividades coletivas e interdisciplinares, que são indispensáveis para o desenvolvimento da habilidade de romper com a fragmentação das disciplinas.

Portanto, as entrevistas com as professoras contribuíram para que percebêssemos a existência de espaços de reflexão tanto na formação permanente como também na própria instituição de ensino sobre novas possibilidades de trabalho. As professoras enfatizaram a importância da reforma no Ensino Fundamental, com a abertura para inserção dos “Módulos de Ensino Especializado”, na grade curricular. Na nossa análise, percebemos que a instituição vem buscando novas metodologias de trabalho, visando atender às crianças com mais qualidade em espaços pedagógicos diferenciados de aprendizagem, de forma a proporcionar um avanço no nível desenvolvimento integral dos alunos. Para tanto, a instituição implantou o “Módulo de Jogos Educativos”, que procura utilizar o jogo com as crianças de forma mais prazerosa, divertida, em um ambiente educativo agradável que possa ser rico e colaborador no processo de formação das crianças.

No próximo tópico, analisaremos a entrevista com o grupo focal de crianças, especialmente, as opiniões dos participantes sobre o jogo.

5.5 Opiniões das crianças investigadas

Nesta etapa da pesquisa, será analisada a entrevista com o grupo focal de alunos, sobretudo, as opiniões das crianças sobre o jogo, sujeitos da presente etapa.

5.5.1 Análise do Grupo Focal com as crianças

Buscando explorar os aspectos do jogo, que são importantes para a formação dos educandos, e conhecer suas opiniões sobre o “Módulo de Jogos Educativos” no contexto escolar, utilizamos o grupo focal como uma técnica de pesquisa.

Para que a dinâmica dessa etapa do trabalho fosse realizada com sucesso, as crianças ficaram bem à vontade e as discussões aconteceram com boa interação dos participantes, em clima descontraído, o que possibilitou o estabelecimento de confiança entre os envolvidos para expressarem seus pontos de vistas. Cada participante recebeu um cartão de identificação. A entrevista foi gravada e filmada, não havendo necessidade de realizar anotações durante o processo, ficando livre para promover o diálogo. As gravações foram, posteriormente, transcritas na íntegra para a concretização do processo de análise a partir do referencial teórico estudado na pesquisa bibliográfica.

Além disso, os estudos sobre a Sociologia da Infância serviram de referência para optarmos por esse instrumento, considerando que as crianças como produtos e atores de seus processos sociais teriam um espaço para se posicionarem sobre o tema que norteia o presente trabalho, a vivência com o jogo. As autoras, a seguir, abordam algumas considerações acerca do campo de pesquisa da Sociologia da Infância.

Também queremos apresentar pesquisas que defendem a escuta e enfocam as infâncias e as culturas infantis, com base em referenciais teórico-metodológicos desafiadores. Para os sociólogos da infância é importante considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto. (DELGADO; MULLER, 2005. p. 353).

Para que seja possível a compreensão do processo de análise das falas das crianças é importante que seja destacado como ocorreu o grupo focal. Este foi composto por um grupo de nove alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, que foram selecionados, considerando a autorização dos pais.

Tabela 4 - Caracterização dos 09 alunos participantes da entrevista

Turma	Faixa etária	Quantidade	
		Feminino	Masculino
4º ano	De 09 à 10 anos	05	04

Fonte: Elaborada pela autora.

Esse grupo de crianças, acompanhado pela pesquisadora, conforme fotografia a seguir, se acomodou em uma sala do prédio do Ensino Médio, se organizou em círculo e desenvolveu uma conversa a partir de um roteiro semiestruturado (**APÊNDICE B**), por cerca de 120 minutos, no 2º semestre letivo/2010. A entrevista contou também com a presença e com a colaboração de uma aluna da graduação bolsista do módulo, que ficou responsável pelas videograções e fotografias.

Fotografia 18 - Disposição dos alunos e da pesquisadora em círculo no momento em que ocorreu o grupo focal



Fonte: Arquivo da autora.

É relevante destacar que as observações realizadas nas rotinas do jogo contribuíram para que a pesquisadora se aproximasse das crianças e garantisse um bom relacionamento com elas durante o desenvolvimento do grupo focal. As primeiras orientações foram muito importantes para que os alunos pudessem estabelecer consciência da seriedade da pesquisa e perceber o quanto as opiniões deles eram importantes para as conclusões do processo de investigação do trabalho.

Pesquisadora: Meu nome é Kátia. Eu sou professora aqui no colégio e estou fazendo uma pesquisa de Mestrado sobre jogos. E como vocês têm aqui um “Módulo de Jogos Educativos”, eu resolvi incluir na minha pesquisa uma entrevista com os alunos que participam, do quarto ano do Ensino Fundamental. E aí, eu vou querer ouvir nessa entrevista o que vocês pensam sobre o módulo, quais são as concepções,

como que o módulo acontece aqui no nosso colégio. Tá bom? Então aqui nós temos, hoje, nove alunos. E aí, eu vou fazer uma pergunta e o aluno que for responder, fala o nome e também levanta a mão para que eu possa direcionar quem vai falar naquele momento, considerando que nós estamos gravando. Tá bom? Então, depois, é muito importante que eu consiga ouvir aquilo que nós gravamos. E aí, nós temos aqui a bolsista que está me ajudando a gravar. Ela é ótima, ela fotografa, ela filma, ela faz de tudo. Sabe?

Em seguida foi possível conhecer as diferentes opiniões dos alunos sobre o ato de jogar, a partir de algumas questões. A primeira dessas questões foi: “Eu gostaria de saber se vocês gostam de jogar? Não estou perguntando nem se é só aqui no colégio, não. Vocês gostam de jogar? Por quê?”

De maneira geral, eles se mostraram bem receptivos às propostas que envolvem os jogos. Essa manifestação positiva por parte dos alunos se destaca quando eles falam que o jogo é como “estimulante à mente”, “instrumento de distração” e “diversão”.

Entrevistada (C3): Eu gosto de jogar porque a gente estimula a mente. E quando é esporte, tipo, jogo de futebol, jogo de vôlei. Basquete eu também jogo porque é muito bom.

Entrevistada (C8): Eu gosto de jogar porque, assim, é divertido, a gente aprende coisas novas. Quando não tem nada pra fazer, eu chamo meus amigos pra jogar.

Entrevista (C4): Eu gosto de jogar porque quando não tem nada pra fazer é legal jogar!

Entrevista (C5): Eu gosto de jogar porque quando tá chovendo muito, ou a gente tá viajando e não tem nada pra fazer, a gente pode até jogar no carro com o celular, ou alguma coisa assim. E também é legal porque faz passar o tempo mais rápido.

De acordo com Huizinga (2008), a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. É nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de exercitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. A natureza nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo.

Constatamos que as crianças reconhecem no jogo a possibilidade de estimular a mente, como instrumento de distração e divertimento, como também para ser jogado nos momentos de horas de ócio, como nos aponta Huizinga (2008) que destaca o poder de fascinação que o jogo pode provocar.

Para Huizinga (2008), “hoje em dia a maior parte das pessoas fazem música por prazer, mas os antigos lhe atribuíam um lugar na educação, porque a Natureza não quer apenas que trabalhem bem, quer igualmente que utilizemos bem o ócio.” (HUIZINGA, 2008, p. 180).

O livro “O Ócio Criativo” de De Masi (2000, p. 10) nos alerta que “o futuro pertence a quem souber libertar-se da ideia tradicional do trabalho como obrigação ou dever e for capaz

de apostar numa mistura de atividades, onde o trabalho se confundirá com o tempo livre, com o estudo e com o jogo, enfim, com o ‘ócio criativo’.”

Assim, percebemos que as crianças procuram em seus momentos de “ócio” usar sua criatividade em busca de divertimento, de amigos e parceiros para o jogo. Nesse contexto, os jogos desenvolvidos em momentos em que a criança não teria nada para fazer podem potencializar um ambiente em que a liberdade e a diversão façam emergir ideias que se caracterizam pela criatividade, a qual é um elemento responsável pela construção e reconstrução de significados e sentidos das próprias brincadeiras para as crianças.

Nas questões subsequentes (2 e 3), o destaque foi para os espaços onde as crianças já tiveram a oportunidade de jogar e quando iniciaram essas atividades. As perguntas 2 e 3 eram respectivamente “Vocês costumam jogar fora do colégio, com quem e em que locais?” “Vocês lembram quando vocês começaram a jogar?” Se foi no colégio, se foi em casa, se foi na casa de amigos? Que começaram a jogar, mais especificamente, esses jogos de tabuleiro, jogo de computador, jogo de dama, jogo de xadrez, esse tipo de jogo, tá? “Esse tipo de jogo com regras.”

Nesse momento, o discurso das crianças nos mostra que elas têm o costume de jogar fora do colégio, com familiares e amigos. Contudo, como já foi enfatizado anteriormente, um dos principais objetivos do “Módulo de Jogos Educativos” no colégio é de proporcionar aos alunos momentos orientados para o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, tomada de decisão e argumentação. Sobretudo, é importante revelarmos que a maioria dos entrevistados teve a oportunidade de iniciar suas atividades envolvendo os jogos de tabuleiro em outros espaços fora da escola como na própria casa, na casa de parentes e amigos. Nesse sentido, percebemos que criando na escola um espaço para o desenvolvimento de práticas que envolvem o jogo, este pode ser compreendido como um instrumento de resgate da cultura dos alunos, aproximando os dois contextos: extraescolares e escolar, garantindo assim, uma proposta diferenciada, com objetivos pré-estabelecidos para cada faixa etária.

Entrevistada (C9): Eu comecei a jogar mesmo com a minha tia. Quando ela ia lá em casa, ela sempre levava um jogo. E aí eu comecei a jogar esses jogos.

Entrevistada (C3): Eu jogo em casa com a minha empregada, na fazenda e na casa dos meus amigos. Mas o lugar que eu mais gosto de jogar mesmo é na fazenda porque lá é tão legal [...] Eu jogo, por exemplo, xadrez, dama, tangran.

Entrevistada (C2) Eu comecei a jogar eu não sei onde, eu não sei se foi na minha casa ou na casa da minha avó. Eu jogava com os meus pais. Às vezes eu jogava sozinho, comigo mesma.

Entrevistada (C2): Eu jogo na escola, eu jogo em casa, na casa de amigos, em vários outros lugares: casa dos meus familiares. Eu jogo com a minha família, com os meus

colegas, meus pais, eu jogo com várias pessoas. Até com pessoas que eu não conheço e me divirto com ela e passo a conhecer mais pessoas por causa do jogo. Eu jogo xadrez, dama, tangran e também no computador.

Entrevistada (C4): Eu gosto de jogar com o meu irmão. Mas eu gosto de jogar com os meus primos também porque lá na minha casa tem um quintal e quando os meus primos vão lá a gente joga queimada, essas coisas. Mas eu jogo mais com o meu irmão vídeo game. Uno, dama, baralho, essas coisas. Eu tenho dois Cds com um monte de jogos. E também eu jogo naquele tapete.

Kamii (1991a) afirma que as crianças precisam interagir social e intelectualmente com outras crianças,

pois essas interações são indispensáveis para o seu desenvolvimento moral e intelectual. A curiosidade e a agilidade mental, a iniciativa e a honestidade na expressão também são qualidades essenciais para que a criança construa seu próprio conhecimento. (KAMII, 1991a, p. 31).

De acordo com Lima (2008), é muito importante a parceria entre crianças e adultos no mundo do jogo. Esse mesmo autor embasado por Bettelheim¹⁸ (1998, p. 157), afirma que a separação da criança e do adulto, no mundo do jogo, esteve relacionada à mudanças estruturais que ocorreram na sociedade e isto foi uma grande perda, pois quando compartilhavam de um mesmo tipo de atividade significativa para ambos, estreitavam os seus vínculos, observavam-se e aprendiam um com o outro.

De acordo com Kamii (1991a, p. 38), na vida normal, os adultos também sentem necessidade de trabalhar e ter passatempos.

O currículo escolar frequentemente destrói esse desejo intrínseco de trabalhar e crescer graças à imposição de lições e exercícios sem significação. Muitos pais percebem que seus filhos estavam motivados para aprender quando entraram na escola, mas que essa motivação acabou pouco depois. São esses pais talvez as pessoas indicadas a nos ajudar a convencer a todos de que os jogos em grupo são um dos meios mais naturais de preservar e estimular a capacidade que a criança tem de desenvolver-se.

Diante disso, é válido enfatizar que tanto na escola como em outros espaços extraescolares as crianças buscam novos pares para jogar. Percebemos que no colégio o jogo é contemplado em seu currículo, é uma atividade existente e que esse direito da criança é garantido.

Como nos alerta Lima (2008, p. 30), o jogo e a brincadeira, não são apenas uma necessidade da criança, mas um direito.

¹⁸ BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

No Brasil, está garantido por diversos instrumentos legais, entre os quais, os Direitos Universais da Criança de 1959, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1989). Quando diversos instrumentos legais tentam preservar um direito básico, é sinal que ele não está sendo plenamente assegurado (LIMA, 2008, p. 30).

Kamii (1991a, p. 47) afirma que os jogos são atividades particularmente boas para o dia a dia: “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 das crianças”.

Ressaltamos que o emprego do jogo no colégio pode resgatar essa proximidade dos pais com os filhos, tanto nos jogos de tabuleiro, conforme citado pelas crianças como xadrez, dama, tangran e também no computador. Enfatizamos que essa interação com os diferentes modos de jogar e parceiros pode contribuir para a criança unir as famílias, fazer novas amizades, a habituar a aceitar o ponto de vista do outro, a cooperar, a respeitar o tempo dos outros nas jogadas, a discutir as diferentes regras e segui-las.

A partir da discussão da questão quatro, “Qual o tipo de jogo que vocês mais gostam? Vocês vão falar um só. Cada um vai poder falar um joguinho”, percebemos que a maioria tem preferência pelos jogos de computador e videogame. Essa informação nos indica que as mídias estão presentes no dia a dia dos alunos fora da escola e que os recursos da tecnologia expõem aos mesmos novos interesses, novas visões e linguagens. Contudo, como educadores, temos que nos sentir responsáveis por momentos de reflexão dessa ação tecnológica ao público infantil. De acordo com relatos das crianças, constatamos, que existem momentos no “Módulo de Jogos Educativos” em que os professores proporcionam o uso de jogos de computador e internet de maneira orientada e refletida.

Entrevista (C2): Acho que o jogo que eu mais gosto de jogar assim é “bofos” de computador.

Entrevistada (C8): Eu gosto de jogar “GTA 4”, de computador.

Entrevistada (C7): Eu gosto de jogar “GTA, Rio de Janeiro”. É no Playstation 2 e no computador também.

De acordo com Haguenauer et al. (2007, p. 6) o computador e a internet ampliam:

A representação da realidade, abrindo possibilidades para um novo enfoque educacional baseado em jogos, permitindo a exploração de diversos recursos multimídia. Sua utilização modifica a dinâmica do ensino, as estratégias e o comportamento de alunos e professores. A possibilidade de simulação que os jogos de computador e internet oferecem, acentuam três características básicas dos jogos em geral: a fantasia, a curiosidade, e o desafio. Com a possibilidade de imersão que o computador oferece, o sujeito entra no jogo, assume um papel realizando uma vivência, onde ele é levado a se envolver com a fantasia, na medida em que existe uma analogia, uma metáfora com a realidade.

Segundo a autora, a utilização de jogos interativos pode ser uma alternativa capaz de trazer um ganho expressivo de qualidade ao processo ensino-aprendizagem apoiado, pela internet. Os jogos podem oferecer “a oportunidade de ampliar o potencial do uso de imagens, animações e interatividade, além de resgatar o caráter lúdico e prazeroso da aprendizagem.” (HAGUENAUER et al., 2007, p. 6).

Constatamos que as crianças parecem apreciar jogar utilizando o computador e a internet em casa e é válido enfatizar que o colégio procura se aproximar desse mundo vivido pela maioria das crianças, proporcionando e buscando novas estratégias eficazes de ensino.

Quando as crianças foram questionadas sobre o jogo que mais gostaram no Módulo, dentro do planejamento do quarto ano, através das perguntas “Pensem nos jogos que vocês tiveram, que eu passei observando e que vocês tiveram no módulo de jogos, no quarto ano. Pensando então, quais os jogos que vocês tiveram? Depois nós vamos escolher, qual nós mais gostamos?”, elas responderam apontando o dia em que trouxeram jogos de casa, como o preferido pela maioria.

Através dos depoimentos, percebemos que nos momentos em que lhes é concedido a liberdade de escolha de seus jogos, ocorre grande troca de experiências entre os pares, pois cada um tinha que ser responsável por ensinar aos colegas as regras do seu jogo. Além disso, ao levarem seus jogos para a escola, as crianças se sentiram bem motivadas, especialmente, porque tiveram a oportunidade de resgatarem experiências pessoais com os jogos junto aos seus colegas. Essa discussão será estendida e debatida ainda, na próxima questão.

Por meio da questão 6, (“O que vocês perceberam nesse dia, dessa aula que vocês puderam trazer um jogo, algum colega falou com vocês alguma coisa que chamou atenção? Por exemplo, vamos supor que eu trouxe um jogo e o meu colega comentou comigo sobre o jogo que eu trouxe. Teve alguma fala nesse sentido? Alguma coisa interessante que vocês acharam? Como foi isso, compartilhar essas regras? Porque cada um tinha que saber as regras, não é isso? Tinha que explicar para os colegas. Se essa aula foi legal e se ela tinha que ter mais vezes? O que vocês pensam sobre essa aula, desse dia? As dúvidas que vocês tiveram vocês conseguiram tirar com tranquilidade?”), podemos perceber que para as crianças, o dia em que elas puderam trazer seus jogos de casa foi muito divertido. Além disso, elas dão destaque para a importância das regras e que transmití-las corretamente é fundamental para o bom andamento do jogo.

Entrevistada (C2): Eu sei que a gente traz o jogo pra compartilhar e o que eu achei mais interessante foram as regras do que pode e o que não pode. Eu achei muito

interessante porque se a gente não tivesse as regras ia ser muito mais difícil jogar. Eu joguei tapa certo nesse dia. Eu acho que realmente foi o “tapa certo”. Foi muito legal (risos). Aí eu batia no negócio e o negócio caía no chão. [...]

Entrevistada (C1): Eu achei muito legal o jogo que a (C4) trouxe: “Cai, não cai”. Eu também gostei muito do “tapa certo” (o aluno destaca que também foi bem instruído pelo colega para jogar tapa certo).

Segundo Kamii (1991a), para Piaget, a interação social é indispensável tanto para o desenvolvimento moral quanto para o cognitivo.

As crianças se desenvolvem não apenas social, moral e cognitivamente mas também política e emocionalmente através de jogos com regras. Um jogo pode não começar a não ser que os jogadores concordem com as regras. Uma vez começado, não pode continuar a não ser que os jogadores concordem na interpretação das regras. Como as crianças pequenas geralmente querem jogar em grupo, os jogos constituem uma situação natural em que as crianças são motivadas a cooperar para estabelecer regras e cumpri-las. (KAMII, 1991a, p. 38-39).

Pelos depoimentos, constatamos que as crianças estavam eufóricas ao comentarem sobre o dia que trouxeram jogo, enfatizando o divertimento, a alegria, o interesse em aprender novos jogos e também pela autonomia, a liberdade e a troca entre os pares.

Para Kamii (1991c, p. 282) o fato da própria criança ter feito sua escolha ao trazer o jogo para escola e a possibilidade de fazer alterações nas regras do jogo, faz com que elas se sintam mais livres. Compartilhar o jogo e as regras que elas trouxeram pode facilitar o caminho para o desenvolvimento da autonomia.

É importante enfatizar que a abertura desse espaço colabora para maior participação, tomada de decisão e interação das crianças. Fato percebido pelo relato das crianças ao comentarem que neste dia elas tiveram mais liberdade para jogar e escolher os parceiros e, também, pela grande variedade de jogos.

Na questão sete (“Teve algum jogo que vocês não gostaram? Pode ser que não tenha nenhum que vocês não gostaram, pode ser que tenha algum. Tem algum que vocês não gostaram?”) o posicionamento de uma aluna contra o jogo “colisões”, que é preferência de muitos outros alunos, nos chama a atenção para o fato de que os interesses pessoais são diversos e que um jogo pode ser adorado por um grupo e preterido por outro.

Entrevistada (C3): Foi aquele que, como é? “Colisões”. Eu entendi, mas parece muito chatinho.

DeVries (1991) aponta que às vezes um jogo que o professor espera que seja apropriado acaba se revelando muito difícil. Diante disso, é fundamental que o professor

observe atentamente o nível de interesse das crianças ao jogar um determinado jogo, para que se possa avaliar se está muito fácil, desinteressante. Nesse momento, poderá inventar maneiras diferentes de jogá-lo ou guardá-lo para outra hora. Enfatiza ainda, que deverá tomar “a perspectiva da criança para avaliar o grau de interesse que cada jogo provavelmente terá para cada uma delas ou para cada grupo de crianças; se levará ou não ao desenvolvimento do raciocínio e da cooperação”. (DEVRIES, 1991, p. 7).

Durante a realização da entrevista com as crianças uma aluna se colocou e perguntou se pesquisadora gostaria ou não de saber se eles “roubam” durante o jogo.

Entrevistada (C3): Se você ia perguntar se a gente roubava nos jogos?

Nesse momento, a pesquisadora questionou sobre a opinião dos alunos referente ao comportamento que eles deveriam ter nos momentos que estivessem jogando.

Pesquisadora: Como vocês participam das atividades do módulo? E aí, eu gostaria de perguntar como a gente deve se comportar jogando com os colegas aqui no colégio, em casa?

Para Huizinga (2008), o jogador que desrespeita ou ignora as regras é um “desmancha-prazeres”.

Este, porém, difere do jogador desonesto, do batoteiro, já que o último finge jogar seriamente o jogo e aparenta reconhecer o círculo mágico. É curioso notar como os jogadores são muito indulgentes para com o batoteiro do que com o desmancha-prazeres; o que se deve ao fato do último abalar o próprio mundo do jogo. Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil desse mundo no qual, temporariamente, se havia encerrado com os outros. (HUIZINGA, 2008, p. 14).

Segundo Kamii (1991c, p. 279), “aqueles que não jogam honestamente são constantemente rejeitados pelo grupo e nem mesmo têm chance de competir.”

É importante salientar que, no jogo do colégio cabe ao professor, se acontecer esse tipo de ocorrência em relação ao “roubo”, trabalhar com as próprias crianças a importância da honestidade em relação aos colegas.

Para Jacquin (1960, p. 210), muitas vezes o jogador não percebe logo que errou:

Esta, em regra geral, de boa fé, até a hora em que lhe chamam a atenção. Depois, porque não há razão para criticá-lo publicamente e desencorajá-lo. Em geral a criança compreendeu mal ou luta inutilmente contra um mau hábito, adquirido em outros jogos.

Foi muito interessante ter a opinião de um dos finalistas do campeonato de “Kalah” destacando que foi honesto com seus pares ao longo das partidas e que acreditava que os mesmos foram honestos consigo também. A pesquisadora aproveitou a oportunidade para enfatizar a importância de sermos honestos no jogo e na vida.

Pesquisadora: Jogando honestamente. Então, o sabor da vitória é muito melhor se você jogar honestamente. Se você ficar trapaceando o colega, não é legal. E na vida a gente tem tantos exemplos que não são legais. Se eu ganhei ótimo. Se eu perdi, eu vou procurar melhorar. E nenhum jogo está perdido. Você pode ter começado a jogar bem, mas de repente se você não usou bem suas estratégias, você pode perder. Mas você pode virar o jogo e ganhar.

Para Jacquin (1960), não é possível ensinar uma criança o que é a lealdade que ela conscientemente jamais praticou.

Os jogos que educam a lealdade e a franqueza não são aqueles nos quais um juiz dotado de cem olhos está atento para que as regras sejam estritamente observadas; são, pelo contrário, os jogos nos quais a criança exercita sua lealdade como uma qualidade positiva e põe a consciência em contato com ocasiões de trapacear ou de mentir, sem qualquer receio da repressão do juiz. Só se pode desenvolver uma qualidade exercitando-a livremente. (JACQUIN, 1960, p. 81).

Vale destacar que dentro do ambiente escolar o jogo precisa acontecer com organização, intervenção do professor, para que valores como cooperação, respeito, amizade, solidariedade, honestidade, entre outros, sejam mantidos para o bom desenvolvimento do “Módulo de Jogos Educativos”.

Analisando a questão oito (“Como vocês fazem para vencer o jogo? Pensem no jogo aqui do colégio, o que vocês fazem pra vencer? O que vocês usam, que forma que vocês fazem lá na aula de módulo pra vencer o jogo?”), podemos destacar a relevância das orientações dadas ao longo das práticas com os jogos no Módulo, visto que o uso de recursos como atenção e estratégias são bem explorados pelas crianças.

Entrevistada (C2): Eu uso estratégias e faço armadilhas. E ainda eu presto muita atenção no jogo pra ver se ele vai fazer uma armadilha pra mim e quais estratégias ele vai fazer pra comer a minha peça.

Entrevistada (C8): Eu uso várias estratégias, regras e várias armadilhas. É, por exemplo, tipo o colisões, a pessoa vem pra cá eu vou pra lá, aí você pode ganhar aqui.

Kamii (1991a, p.18) enfatiza que “se a curiosidade e atenção de uma criança são estimuladas, a leitura, a escrita e a matemática têm uma grande possibilidade de se desenvolver o máximo possível.”

A autora aponta “que a responsabilidade de cumprir as regras e zelar pelo seu cumprimento encoraja o desenvolvimento da iniciativa, da mente, alerta e da confiança em dizer honestamente o que pensa.” (KAMII, 1991a, p. 40). Para ela, no jogo, é fundamental haver a possibilidade de usar estratégias, estabelecer planos, executar jogadas e avaliar a eficácia desses dados nos resultados obtidos, isto é, o jogo não deve ser mecânico e sem significado.

A autora destaca que, a versão de Piaget sobre o aprendizado é que “o novo conhecimento se desenvolve pela modificação ativa que a criança faz do seu próprio conhecimento anterior, e não por um processo aditivo semelhante a um empilhamento de tijolos.” (KAMII, 1991a, p. 19).

É válido salientar a importância da criança fazer o bom uso de estratégias, das regras para procurar vencer no jogo, embora a vitória, simplesmente, não seja o foco do “Módulo de Jogos Educativos”, mas a participação de todos, com o máximo de cooperação entre os pares.

A opinião das crianças sobre o motivo da existência do Módulo de jogos educativos na escola se destaca na questão nove: “Na opinião de vocês, por que o nosso colégio tem um módulo de jogos? Vamos pensar. Por que o nosso colégio tem um módulo de jogos educativos?”

As respostas das crianças apontam para algumas potencialidades do jogar, como o desenvolvimento da atenção, do raciocínio lógico, da socialização e, sobretudo, a capacidade de se divertirem.

Entrevistada (C3): [...] Eu acho que, assim, pra exercitar mais a mente das crianças, igual ela falou, que a gente pode jogar com outras pessoas que a gente não brinca muito no recreio. E tem, assim, pra afastar a gente dos jogos mais violentos [...]

Entrevistada (C2): Eu acho que os jogos educativos servem pra gente raciocinar, pra gente prestar mais atenção no que a gente está fazendo. E ainda mais a gente acaba brincando com os amigos que a gente não está acostumado a brincar muito tempo.

Entrevistada (C9): Pra gente se divertir, aprender a pensar. Pra gente aprender coisas novas e jogar com os colegas.

Entrevistada (C7): Pra gente se divertir, pra gente aprender mais os jogos, não jogar jogos violentos, assim [...]

Huizinga (2008, p. 5) afirma que, a característica primordial ou a essência do jogar está no divertimento, na fascinação, na distração, na excitação, na tensão, na alegria e no arrebatamento que o jogo pode desencadear, ou seja, o jogo pode desempenhar um papel primordial no processo de desenvolvimento global da criança.

É válido ressaltar o potencial do jogo para o ensino-aprendizagem. Acreditamos que, o jogo pode ajudar a desenvolver algumas capacidades da criança como coordenação motora,

atenção, concentração e raciocínio lógico. Também pode estimular a socialização, a imaginação e a criatividade das crianças.

Nas questões dez (“Quando vocês vão pra aula de módulo, como é que vocês costumam participar das atividades lá? Como é que é isso? Eu quero saber com é que vocês se sentem lá quando estão participando das atividades do módulo?”) e onze (“O que vocês acharam de participar dessa pesquisa que eu estou fazendo, de eu estar ouvindo o que vocês acham, o que vocês pensam, qual a opinião de vocês sobre os jogos. É uma pesquisa de Mestrado, vocês foram selecionados. Um grupo de quatorze alunos. Porém com participação de 09 alunos com autorização dos pais que vocês puderam participar. Foram perguntas só relacionadas ao módulo. Foram perguntas tranquilas? Como foi participar?”) pudemos conhecer as opiniões das crianças acerca do Módulo de Jogos Educativos e de suas participações na presente pesquisa.

A iniciativa de construção dessas últimas questões vai ao encontro dos estudos sobre a sociologia da infância. Ela nos diz que, para desenvolver uma pesquisa com crianças é necessário vê-las e ouvi-las. Nesse contexto, foi muito importante conhecer a opinião dos alunos entrevistados sobre suas experiências com os jogos na escola, como em destaque na fala a seguir da Entrevistada (C7): “Eu me sinto bem, assim, o que importa não é você perder ou ganhar, o que importa é você se divertir e aprender.”

Para Kamii (1991a, p. 46) “crianças seguras podem ganhar jogos sem ser agressivas e perdê-los sem se traumatizar. Também enfrentam tarefas difíceis sem se abater facilmente.”

Segundo a autora, Piaget assinala que o desenvolvimento da habilidade de competir em jogos acompanha o desenvolvimento da habilidade de descentração e coordenação de pontos de vista.

Para a autora, apesar de todos os cuidados quanto ao ganhar e perder, o professor normalmente encontra frustrações. “Às vezes, as crianças se sentem frustradas quando perdem um jogo” (KAMII, 1991c, p. 280). No entanto, caso isso ocorra o professor deve dizer à criança que, sem aceitar a possibilidade de perder, não se pode jogar.

Nos jogos desenvolvidos no colégio, cabe ao professor procurar tratar essas questões como competir, ganhar ou perder, com clareza com as crianças para que tudo ocorra com tranquilidade

O grupo de alunos também se manifestou positivamente com relação à sua participação nesta pesquisa. Ficou evidente a significância de permitirem um momento de eles

expressarem suas opiniões e de trocarem suas experiências com seus pares, como nos mostram as falas abaixo.

Entrevistada (C3): Olha, eu achei legal porque em primeiro lugar eu tive a oportunidade de falar a minha opinião.

Entrevistada (C2): Eu achei legal participar da pesquisa porque a gente falou coisas que nem eu sabia que a gente podia falar. E eu achei legal que relembrar o que a gente fez nos faz aprender mais.

Entrevistada (C9): Eu gostei de escutar o que os outros acharam. Eu achei muito legal, eu achei muito interessante e gostei muito.

Entrevistada (C6): Eu achei muito interessante isso. Todos puderam falar. Às vezes a gente vai responder uma pergunta e nem todos participam.

A análise dos discursos das crianças, através da entrevista em grupo, permitiu a articulação das ideias relevantes para o entendimento das informações coletadas. Percebemos que elas gostam de jogar tanto no colégio como em casa, aproximando assim o mundo vivido. Tivemos a oportunidade de vivenciar na prática a experiência com o jogo e verificar que a instituição investe em espaços diferenciados de aprendizagem, visando sempre um ensino de qualidade para seu aluno.

Na sequência, teceremos as considerações finais, valorizando o potencial do jogo como recurso pedagógico no processo de formação das crianças do mundo contemporâneo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar e analisar o emprego do “Jogo”, no contexto educacional, do “Módulo de Jogos Educativos”, no 4º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII, levantando as opiniões das professoras e das crianças sobre esse recurso pedagógico.

As reflexões teóricas que fizemos acerca, sobretudo, da Sociologia da Infância nos impulsionaram ao trabalho de campo, visando compreender os limites e possibilidades do emprego do jogo no contexto educacional, de forma a registrar essa vivência a partir da fala das próprias crianças.

Para tanto, escolhemos, primeiramente, observar as aulas do “Módulo de Jogos Educativos” e, em seguida, decidimos realizar uma leitura dos documentos institucionais existentes com intuito de perceber qual a postura da escola em relação ao trabalho com o jogo. Após, entrevistamos as professoras, para melhor conhecê-las e compreendê-las em sua relação com o jogo, e em suas práticas pedagógicas. Entendemos, finalmente, que seria necessário centrarmos na fala das crianças para que pudéssemos conhecer e ouvir as suas opiniões sobre as atividades com jogos em grupo no colégio e também o emprego do jogo nos espaços extraescolares como a família, casa dos amigos, internet, computador, dentre outros.

Kamii (1991a, p. 47) afirma que os jogos são atividades particularmente boas para o dia a dia. “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 das crianças.” (KAMII, 1991, p. 47).

Uma questão fundamental a se destacar nessas considerações finais é a entrevista, utilizada como um método de pesquisa, com o grupo focal de crianças, onde as crianças se manifestaram positivamente com relação à sua participação e se sentiram desafiadas junto com seus pares a pensar e a falar com liberdade. Além disso, os estudos sobre a Sociologia da Infância serviram de referência para optarmos por esse instrumento, considerando que as crianças também são sujeitos da pesquisa e por isso elas podem falar por si mesmas. O grupo focal permitiu que os alunos tivessem um espaço para que se posicionassem sobre suas vivências com os pares nos jogos. Isso significa que foi indispensável à pesquisadora ouvir o que crianças tinham para dizer sobre os jogos em grupo do “Módulo de Jogos Educativos”. Nesse processo de interação, é válido ressaltar as significativas interações e a positividade do

encontro no desenvolvimento das crianças tanto nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

No encontro, as crianças, nos contaram sobre suas experiências com o jogo no colégio, em casa com a família, com o computador, com a internet, com o videogame, dos conflitos, entre outros. No início estavam bem tímidas, mas depois estavam se sentindo importantes por estarem participando de uma entrevista e, principalmente, falando sobre um assunto do seu cotidiano. Ficou evidente a significância desse momento em que elas puderam expressar suas opiniões e trocar experiências com seus pares.

Nesse contexto, analisar as falas dos alunos foi fundamental para a articulação e para o entendimento das informações coletadas ao longo da pesquisa. Foi possível perceber o quanto eles gostam de jogar tanto em casa quanto no espaço escolar, por isso foi possível aproximar esses dois contextos. Além disso, tivemos a oportunidade de observar a prática que utiliza o jogo como recurso pedagógico e percebemos o quanto a escola investe em espaços diferenciados para proporcionar um ensino de qualidade.

Enfatizamos, que a professora responsável pelo módulo, visando uma boa convivência pedagógica com os conflitos do jogo e a fim de que o jogo seja reconhecido com um valor em si mesmo, procurou refletir com as crianças sobre temas como amizade, jogar com o outro, compreensão e respeito às regras, dando ênfase no processo, de divertimento, de alegria, de distração, de fascinação além de todos os outros temas que surgem durante a vivência com o próprio jogo.

Salientamos que essa reflexão com as crianças torna-se fundamental, porque os conflitos estão presentes em jogos competitivos, cooperativos, dentre outros e fazem parte do processo de negociação inerente ao jogo. Para jogar é necessário fazer escolhas, compartilhar espaços, estratégias e desejos como ganhar, participar e divertir-se, e até mesmo abrir mão de alguma coisa em função do outro, mas isso não se faz sem oposição, sem haver discordâncias. Nas rotinas do universo pesquisado, observamos que um dos conflitos mais recorrentes entre as crianças refere-se a ser vitorioso.

Durante a realização da pesquisa constatamos, com raras exceções, o grande interesse, alegria, concentração, dedicação, organização e envolvimento das crianças, tanto nos jogos com seus pares, como também em grupos maiores e na participação das aulas dos jogos coletivos.

Lima (2008, p. 89) destaca que nos jogos coletivos:

As crianças testam, avaliam todos os seus aspectos: afetivo, emocional, moral, social, cognitivo e motor. A tensão e a incerteza são características que estão presentes nos jogos de competição; a criança precisa aprender a lidar com a frustração da derrota, com a alegria da vitória, trabalhar com os conflitos, submeter-se à regra, buscar o consenso, cooperar, estando ou não em situação privilegiada.

Vale ressaltar que, esse novo cenário educacional, em que as crianças chegam mais cedo ao Ensino Fundamental, aponta a urgência das Universidades investirem em espaços de discussões, visando à formação do professor para que ele possa atender com qualidade o novo público ingressante e também aos que já fazem parte do contexto escolar. Sobretudo, na integração entre a formação inicial, a formação permanente e a prática docente. Para tanto, é fundamental que as instituições educacionais promovam momentos de reflexões coletivas dentro da própria escola para que o docente possa de fato refletir sobre sua prática e ser desafiado a buscar novas metodologias inovadoras, como exemplo, citamos o trabalho com jogo no Ensino Fundamental. Nesse sentido, o professor é instigado a uma constante observação da sua prática ou contexto que está inserido, com o intuito construir um conhecimento novo, adequado às demandas sociais e que possam estar preparados para integrar suas práticas pedagógicas.

Portanto, ao final da presente investigação, apresentamos como resultados finais algumas conclusões que estão embasadas na relação que foi constituída entre o baluarte teórico e os dados coletados na instituição pesquisada.

Durante as observações das aulas com **PT** observamos que:

- a) ao realizar a troca de parceiros ao término de cada rodada, essa professora permite que as crianças joguem várias vezes o mesmo jogo, ampliando, dessa maneira, a compreensão das regras, apropriando-se de estratégias, aprimorando raciocínios e desenvolvendo as diversas linguagens, ou seja, criando a cultura de jogar.
- b) ao visar uma boa convivência pedagógica com os conflitos do jogo e a fim de que o jogo seja reconhecido com um valor em si mesmo, a professora procura refletir com as crianças sobre temas como amizade, jogar com o outro, compreensão e respeito às regras, dando ênfase no processo de divertimento, de alegria, de distração, de fascinação, além de todos os outros temas que surgem durante a vivência com o próprio jogo.
- c) a professora procura, sempre que necessário, realizar intervenções que visem ajudar as crianças a sanar suas dúvidas em relação ao como jogar, ou seja, às regras do jogo.

- d) Sobre a entrevista realizada com as professoras, salientamos que:
- e) tanto a **PM** como também a **PT** continuam investindo em sua carreira através da formação permanente por meio do doutorado, sempre em busca de conhecimento.
- f) a **PT** revela possuir um corpo de conhecimento teórico significativo em relação as atividades com jogos, também observado durante a entrevista semiestruturada realizada posteriormente.
- g) uma das limitações apresentadas em relação ao início do projeto e a situação atual é que mesmo reconhecendo a importância da inclusão do módulo na grade curricular e o aluno ter a oportunidade de vivenciar mais dois módulos, que ela considera um ganho fundamental, o tempo de “jogar” ficou limitado. Portanto, o módulo atual tem apenas um trimestre durante o ano letivo. Anteriormente quando o módulo era anual e a professora tinha um trabalho efetivo na turma era possível acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças com mais propriedade.
- h) na opinião dessa professora, o tempo ficou curto para que todas as possibilidades do jogar sejam contempladas em apenas um trimestre por ano. Sendo assim, torna-se um desafio constante para as professoras desenvolverem as atividades, satisfatoriamente.
- i) a professora destaca também a importância da credibilidade dessa atividade dentro da instituição e do investimento em espaços adequados, para que o jogo possa ser desenvolvido como um recurso pedagógico.

Portanto, consideramos, a partir desta pesquisa, que o jogo pode ser um importante recurso pedagógico, empregado pelo professor no contexto educacional, visando contribuir para que a criança desenvolva capacidades como coordenação motora, atenção, concentração e raciocínio lógico. Também pode estimular a amizade, a socialização, a imaginação e a criatividade. Ao participar de jogos, as crianças podem interagir de forma descontraída e as aprendizagens podem surgir de maneira natural. Por isso, é fundamental que os jogos e as brincadeiras permeiem as atividades pedagógicas e que esse direito da criança seja respeitado.

A experiência do brincar e jogar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade, pela mudança, pelo conjunto de práticas, conhecimentos e objetos construídos e partilhados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais vividos (BORBA, 2007, p. 33-34).

É importante enfatizar que, com este trabalho, pretendemos levantar os limites e possibilidades oriundos da vivência de jogos nas aulas de “Módulo de Jogos Educativos”, com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação João XXIII. E, apontar que tais movimentos da teoria em direção à prática e da prática à teoria podem contribuir para processos de mudanças nas relações cotidianas da escola.

Assim sendo, finalizamos essa etapa acreditando que as conclusões que aqui chegamos até o momento nos revelam que há necessidade de avançar nas pesquisas com crianças em que elas possam participar como atores, respeitando seus direitos de ser criança.

Acreditamos também que, os cursos de formação de professores precisam constar nos seus currículos teorias que deem subsídios aos professores para o entendimento do potencial do jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. Bem como, teorias críticas que reflitam sobre a infância e reconheçam a criança como ator da sua própria história.

Dessa maneira, é preciso permitir que as crianças manifestem seus desejos, suas necessidades e seus interesses e que através do jogo essa crença se torne possível. Portanto, assim como defende Delgado e Muller (2005), sobre a perspectiva da Sociologia da Infância, estamos abrindo um espaço legítimo para perceber como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e seus pares e negando o conceito da criança como passiva às doutrinas dos adultos.

Nesse contexto, cria-se um cenário em que os professores também aprendem com seus alunos, especialmente, “a rir, a inverter a ordem, a jogar, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar... Dessa forma, abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, possamos nos reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca” (BORBA, 2007, p. 44).

Por fim, utilizo uma citação de Walter Benjamin, que enfatiza em seu livro “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” que “onde as crianças brincam, existe um segredo enterrado”, (BENJAMIN, 2002, p. 168). Que tal participarmos mais do mundo da criança e tentarmos descobrir esse segredo?

REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, M. Q. A. Tecendo fios que constituem a matemática escolar: um olhar do pesquisador. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambú. **Anais eletrônicos...** Caxambú: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt19/gt191170int.rtf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008. 66 p.
- ARCE, A. Friedrich Froebel: o formador das crianças pequenas. **Nova Escola**, São Paulo, n. 19, p. 47-49, 2008.
- _____. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20089.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 279 p.
- BARBOSA, M. C.; BAPTISTA, M. C. As crianças devem ingressar no Ensino Fundamental aos seis anos? **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 1, abr./jul. 2003.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 236 p.
- BARROS, N. M. C. et al. **Projeto de Treinamento Profissional: jogos educativos**. Juiz de Fora: Colégio de Aplicação João XXIII, 2011.
- BATISTA, D. P. **Interdisciplinaridade: o discurso e a prática pedagógica em cursos de capacitação tecnológica docente**. 2005. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: 34, 2002. 176 p.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 33-45.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Seção 1, p. 27
- BRASIL. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: dez. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as leis de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: dez. 2010.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília, 2004.

_____. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 110 p.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004. 335 p.

_____. A criança e a Cultura Lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, Jul./Dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 16 jan. 2011.

CENTURIÓN, M. R.; RODRIGUES, A. B.; NETO, M. B. dos S. **Porta Aberta: matemática**, 3º ano. São Paulo: FTD, 2008. (Porta Aberta: matemática).

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII. **40 anos: Colégio da Aplicação João XXIII/UFJF**. Juiz de Fora, 2005a. 1 CD-ROM.

_____. **Agenda 2011**. Juiz de Fora, 2011.

_____. **Agenda 2010**. Juiz de Fora, 2010.

_____. **Agenda 2009**. Juiz de Fora, 2009.

_____. **Reforma de ensino do Colégio de Aplicação João XXIII**. Juiz de Fora, 2005b.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CHRISTOFOLETTI, D. F. A.; SCHWARTZ, G. M. O jogo de xadrez na educação matemática. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 80, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd80/xadrez.htm>>. Acesso em: dez. 2011.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996. 120 p.

DE MASI, D. **O ócio criativo: entrevista a Maria Serena Palieri**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. 352 p.

DELGADO, A. C. C; MULLER, F. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educ. soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DEVRIES, R. Bons jogos em grupos: o que são eles? In: KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. p. 3-12.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 168 p.

FURLANETTO, B. H. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2006, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Champagnat, 2008, p. 2704-2717.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

_____; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008. 142 p.

GOIS, Antônio. Minorias lutam por um lugar nas estatísticas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 ago. 2010. Cotidiano, p. C4.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul/dez. 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570203.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2011.

GONDIM, S.M.G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, 2002, p. 299-309. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

GONÇALVES, T. R. P. da S.; LOPES, J. J. M. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 45-52, jan./dez. 2008.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:**

orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 85-96.

HAGUENAUER, C. J. et al. Uso dos jogos na educação online: a experiência do LATEC/UFRJ. **Revista Educaonline**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-14, Jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistaeducaonline/vol1_1/2_jogos.pdf>. Acesso em: out. 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. 246 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese das informações**: Censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/csv.php?tabela=sintese&banco=cidadesat&codmun=313670&nomemun=Juiz%20de%20Fora>>. Acesso em: jun. 2010.

_____. **Censo demográfico 2000**: educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2000/educacao/Municipios/mg.zip>. Acesso em: jun. 2010.

JACQUIN, G. **A educação pelo jogo**. São Paulo: Flamboyant, 1960. 228 p.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. 355 p.

_____. Por que usar jogos em grupo? In: KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991a. p. 13-48.

_____. Costas a costas. In: KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991b. p. 157-166.

KAMII, C.; DEVRIES, R. A questão da competição. In: KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991c. p. 269-286.

_____. Pega pega. In: KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991d. p. 131-156.

KAMII, C.; DEVRIES, R. Tipos de jogos em grupo. In: KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991e. p. 49-117.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Ideias**, São Paulo, v. 7, p. 39-45, 1995.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 13-23.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. “Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor: alguns apontamentos”. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 135-145, 2004.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. 157 p.

LIMA, J. M. **Educação Física no ciclo básico: o jogo como proposta de conteúdo**, 1995. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

_____; LIMA, M. R. C. de. A importância do jogo na perspectiva das inteligências múltiplas. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 9, ano 9, n. 9/10, p. 111-124, jan./jun./jul./dez. 2003.

LÜDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: SEVERINO, A. J. et al. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAZZOTTI, A. J.; GEWAMDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MONTEIRO, R. A. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: _____. (Org.). **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998, p. 7-22.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 25-32.

NÓVOA, Antônio. Matrizes curriculares. **Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro, set. 2001. Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro, da TV Escola. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em: 21 ago. 2010.

OLIVEIRA, R. C. de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever**. In: _____. O trabalho do Antropólogo. São Paulo: Paraleleo, 1998. p. 17-35.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. Avaliando e melhorando a qualidade do brincar. In: MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 187-199.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Portal do Turismo**. Apresenta informações turísticas e históricas da cidade de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.portaldoturismo.pjf.mg.gov.br/seja_bem_vindo.php>. Acesso em: ago. 2011.

ROCHA, M.; CANCIAN, N. 17% dos professores têm formação ideal para dar aula. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 fev. 2011. Cotidiano, p. C1.

SANTOS, L. A. T. dos. **O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/larissa_trindade_santos.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2010.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____; _____. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9694/8905>>. Acesso em: ago. 2010.

SCHWARZ, V. R. K. **Contribuição dos jogos educativos na qualificação do trabalho docente**. 2006. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)- Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/24/TDE-2006-10-18T183828Z-75/Publico/383790.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

SENA, S. **O jogo como precursor de valores no contexto escolar**. 2007. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/silvio_sena.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2010.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Cadernos do Mathema: jogos de matemática de 6º ao 9º anos**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 2 v.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. (Org.). **Brincadeiras Infantis nas aulas de matemática/Coleção Matemática de 0 a 6**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Líber Livro, 2007. 188 p.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativa Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008 .

ZACARIAS, L. dos S. **Conflitos em jogo**: a visão das crianças. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022010-102220/publico/Lidia_dos_Santos_zacarias.pdf>. Acesso em: set. 2010.

APÊNDICE A – Questionário da entrevista semi-estruturada com as professoras do módulo de jogos educativos do Colégio de Aplicação João XXIII

IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Que ano leciona:
5. Tempo que atua no magistério (total):
6. Tempo que leciona nesta escola:.....
7. Tempo que leciona neste ano:.....

FORMAÇÃO:

1. Qual a sua formação?

2. Em que instituição você concluiu sua graduação?

3. Em que ano terminou o curso?

4. Você fez alguma especialização após a graduação? Se sim, qual?

5. Já fez algum curso ou participou de palestras, seminários que tratou do trabalho com jogos? Se sim, qual e quando?

6. Você já ministrou algum curso, palestra, seminário sobre jogos? Exemplifique.

7. Qual é sua concepção de jogos? Exemplifique.

8. Como é estruturado o Módulo de Ensino Especializado com jogos? Exemplifique.

9. Como surgiu a ideia de trabalhar com jogos?

10. Como você trabalha jogos nas aulas do Módulo de Ensino Especializado? Dê exemplos.

11. Há algum momento em que os alunos escolhem os jogos que querem jogar? Como é realizada essa escolha? Há alguma orientação nesse sentido?

12. Como você percebe que seus alunos compreendem os jogos?

13. Quais estratégias você utiliza com os alunos que apresentam dificuldades na realização das jogadas? Exemplifique.

14. Como é realizado o processo de avaliação dos jogos executados com os alunos? Exemplifique.

15. Como você percebe o ensino-aprendizagem dos alunos após o início do trabalho com jogos no Módulo de Ensino Especializado? Exemplifique.

16. Quais são suas expectativas em relação ao trabalho no Módulo de Ensino Especializado com jogos visando o ensino-aprendizagem dos alunos? Exemplifique.

APÊNDICE B – Questionário da entrevista com o grupo focal de alunos do módulo de jogos educativos do Colégio de Aplicação João XXIII

1. Vocês gostam de jogar? Por quê?

2. Vocês costumam jogar fora do colégio? Com quem? Em que locais?

3. Vocês lembram quando começaram a jogar?

4. Qual o tipo de jogo que vocês mais gostam?

5. Qual o jogo que vocês mais gostaram no módulo? Por quê?

6. Tem algum jogo nesse módulo que vocês não gostam? Por quê?

7. Como vocês fazem para vencer no jogo?

8. Na opinião de vocês, porque o Colégio tem um módulo de jogos?

9. Como vocês costumam participar das atividades nas aulas do módulo?

10. Vocês já participaram de algum campeonato de jogos?

ANEXO A – Ficha individual de registro das jogadas elaborada pela Professora Titular

NOME:_____ **Nº.:**____ **TURMA:**____ **DATA:** ____/____/____

ADVERSÁRIO (NOME DO COLEGA)	V = VITORIA D = DERROTA E = EMPATE

ANEXO B – Ficha individual de avaliação do jogo “Kalah” elaborada pela Professora Titular**FICHA DE AVALIAÇÃO DO JOGO KALAH**

Aluno: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Quantas sementes são colocadas em cada cavidade?☐ 2 ☐ 3 ☐ 6**2.** Qual o sentido obrigatório no jogo?☐ Esquerda para direita.☐ Direita para esquerda.**3.** Que cavidade o jogador pode mexer, na sua vez?☐ Em qualquer cavidade.☐ Somente nas suas cavidades.**4.** Em que situação o jogador pode pegar as sementes da cavidade do adversário?☐ Quando a última semente de uma jogada cair no oásis.☐ Quando a última semente de uma jogada cair em qualquer cavidade vazia.☐ Quando a última semente de uma jogada cair numa cavidade vazia, do meu lado.**5.** Quando o jogador pode jogar de novo?☐ Quando a última semente de uma jogada cair numa cavidade vazia.☐ Quando a última semente de uma jogada cair no oásis.**6.** O que o jogador faz ao passar pelo oásis do adversário?☐ Joga de novo.☐ Deposita uma semente.☐ Pula o oásis.**7.** Quando termina uma partida?

8. Como é feita a contagem dos pontos?

9. Quem vence?

10. Que estratégias você usa para vencer?

11. Qual a sua **opinião** sobre este jogo?

ANEXO C – História do jogo “Kalah”

O Kalah é um jogo que possivelmente teve sua origem no antigo Egito e, ainda hoje, é bastante jogado nos países africanos e em alguns países do Oriente. A modalidade que utilizamos faz parte de um conjunto denominado Mancala, que significa transferência. Existem muitos estudos sobre os mancalas, selecionamos algumas informações interessantes: A palavra mancala origina-se do árabe naqaala, que significa mover. Com o tempo, esse termo passou a ser usado pelos antropólogos para designar uma série de jogos disputados num tabuleiro com várias concavidades e com o mesmo princípio de distribuição das peças. A forma pela qual este se realiza está intimamente associada à sementeira. Este fato, aliado ao local de origem, leva alguns a crer que os jogos da família mancala são talvez os mais antigos do mundo. A sua origem mais provável é o Egito. A partir do Vale do Nilo, teriam se expandido para o restante do continente africano e para o Oriente. Alguns estudiosos supõem que os mancalas têm cerca de 7 mil anos de idade. Os mancalas são atualmente jogados em toda a África, ao sul da Ásia, Américas e na maior parte da Oceania. Existem quase 200 tipos diferentes de mancalas. Conforme o lugar de origem tem diferentes denominações. Antigamente, o jogo era associado a ritos mágicos e sagrado. Dependendo do lugar, era reservado apenas para os homens ou para os mais velhos, ou ainda, era exclusivo dos sacerdotes. Os tabuleiros de mancala são feitos de diferentes materiais, dependendo da posição social de quem pratica esses jogos (ARQUIVO DA PROFESSORA TITULAR, 2010).

ANEXO D – História de como jogar o jogo “Kalah”

Aconteceu em tempos remotos, quando os Faraós do Egito levantavam pirâmides em direção ao céu. No imenso deserto africano caía à noite. A caravana transportava numa longa viagem do oriente para o ocidente, uma carga de especiarias, tecidos de seda, ouro e pedras preciosas, acampou as margens de um UÁDI (rio), que depois de seco transformara-se em caminho das cavernas. Um homem, no aconchego de sua barraca, tirou de dentro de um saco, um pedaço de madeira, no qual existiam doze cavidades dispostas em duas filas de seis, cada um defronte de outra e, duas cavidades maiores nas duas extremidades; e chamou um jovem. Hei, você venha aqui! Você deve aprender este jogo, pois foi jogado pelos teus avós; pelos avós dos teus avós; vem dos tempos dos tempos. Para que aprender? Para empregar o tempo de repouso exercitando e desenvolvendo a mente, aperfeiçoando o invento, aprendendo o cálculo exato e astúcia, para poder vencer também na vida. Bem, aquele jogo antiquíssimo criado no deserto, é ainda o nosso jogo e você deve aprender. O filho do caravaneiro disse: Pai, ensina-me a jogar. Como se faz? Esta pergunta foi repetida frequentemente no decorrer dos tempos. O jogo de doze cavidades, seis contra seis, passou do oriente para o ocidente, atravessou as rotas das caravanas e um dia, navegando nas caravelas, chegou também ao Novo Mundo (ARQUIVO DA PROFESSORA TITULAR, 2010).