

Manoela de Fátima Cabral Simili

**JOGOS DE REGRAS E EDUCAÇÃO:
Concepções de docentes do Ensino Fundamental**

Assis – S P
2009

MANOELA DE FÁTIMA CABRAL SIMILI

**JOGOS DE REGRAS E EDUCAÇÃO:
Concepções de docentes do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Campus de Assis) – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientador: Prof. Dr. Nelson Pedro Silva

Assis - SP
- 2009-

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Simili, Manoela de Fátima Cabral

S589j Jogos de regras e educação: concepções dos docentes do
ensino fundamental / Manoela de Fátima Cabral Simili / Assis,
2009

104 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Nelson Pedro Silva

1. Psicologia genética. 2. Psicologia do desenvolvimento. 3.
Jogos educativos. 4. Professores de ensino fundamental. I. Ti-
tulo.

CDD 155.7
371.1

MANOELA DE FÁTIMA CABRAL SIMILI

JOGOS DE REGRAS E EDUCAÇÃO:
Concepções de docentes do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras – UNESP para a obtenção do título de mestre em PSICOLOGIA (Área: Psicologia e Sociedade)

Data da Aprovação: 17/12/2009

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente: PROF. DR. NELSON PEDRO SILVA - UNESP/Assis

Membros: PROFA. DRA. RITA MELISSA LEPRE – UNESP/Bauru

PROFA. DRA. ALESSANDRA DE MORAIS SHIMIZU – UNESP/Marília

*Dedico ao meu marido,
Valdomiro Simili, as
minhas filhas, Flávia,
Cláudia e Dayana e ao
meu neto Gabriel.*

Agradecimentos

Ao Dr. Nelson Pedro da Silva por ter aceitado orientar-me, pela sua paciência e perseverança nas orientações que foram de grande valia na construção do meu conhecimento sobre Piaget, como a elaboração do projeto de pesquisa.

A minha família, Valdomiro, Flávia, Cláudia, Dayana e Gabriel pela paciência e dedicação nesta jornada de intenso trabalho, que me apoiaram nos momentos difíceis e alegres. Vocês são meu porto seguro.

Aos meus genros, Paulo, Alex e Neto, pelas contribuições das traduções de textos realizadas, pelo amor, incentivo, força e coragem.

A secretária da Educação Municipal e toda sua equipe que de alguma forma contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

Aos colegas da psicopedagogia que ouviam as minhas angustias e sempre me deram coragem para continuar e nunca desistir.

As professoras do Ensino Fundamental que colaboraram com a entrevista e contribuíram para a execução do trabalho.

As coordenadoras e psicopedagogos das instituições onde as entrevistas foram realizadas.

Aos diretores das instituições que acreditaram no meu projeto e disponibilizaram os profissionais para a realização das etapas do estudo.

Aos professores do curso de Pós-graduação Prof. Dr. José Luis Guimarães, (*in memoriam*), Prof. Dr. Mario Sergio Vasconcelos, Prof^a. Dr^a. Olga Ceciliato Mattioli, Prof^a Dr^a Elizabet Piemonte e Prof^o Dr. Nelson Pedro da Silva, docentes responsáveis pelas disciplinas cursadas no Mestrado, que muito contribuiu para o meu enriquecimento na elaboração do Projeto de Pesquisa.

A Prof^a Dr^a Alessandra de Moraes Shimizu, Prof^a Dr^a Rita Melissa Lepre e ao Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos, pelas valiosas contribuições e sugestões feitas no Exame de Qualificação e na Defesa de Dissertação.

A minha amiga Leda Mansur, que com o seu carinho e disponibilidade fez a leitura do texto e clareou minhas idéias no contexto da pesquisa.

A amiga Prof^a Josana Moura, pela atenção e disponibilidade em revisar a dissertação.

A minha amiga e coordenadora Profa. Roseli de Cássia Afonso, pelo carinho e atenção na leitura e orientação no projeto de pesquisa.

A minha ex-coordenadora Madalena, que sempre me apoiou e me deu forças para não desistir.

A todos da escola em que ocupo espaço de trabalho e de amizade, pelo carinho e orações que fizeram durante essa jornada e a todos àqueles que não mencionei os nomes que participaram da realização do estudo.

À Deus pela saúde e disposição para a conclusão do curso de mestrado.

*A Criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim a ser quem sou;
E hoje, quando vejo que o que sou é
nada,
Volto a buscá-la ali onde ficou.
(Fernando Pessoa)*

SIMILI, Manoela de Fátima Cabral. *Jogos de regras e educação: concepções de docentes do Ensino Fundamental*. 104f. Programa de Pós-Graduação de Psicologia, Assis (SP), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2009.

RESUMO

Os estudos desenvolvidos sobre o papel dos jogos regrados tem sido alvo de inúmeras discussões e pesquisas nas mais variadas áreas do saber, principalmente no tocante ao processo de ensino e de aprendizagem. Em razão disso, desenvolvemos esta pesquisa cujos objetivos foram: analisar a concepção docente sobre as contribuições do emprego dos jogos de regras no processo educativo e no desenvolvimento psicológico; investigar a importância dada por ele ao emprego do jogo regrado na sala de aula; verificar a existência e a avaliação que os docentes fazem sobre o jogo em seu planejamento pedagógico e a relação entre os jogos de regras e o brincar do professor na infância. Para tanto, empregamos a teoria de Jean Piaget e de colaboradores, acerca das relações entre a psicologia genética, os processos de ensino e de aprendizagem e os jogos regrados. Os informantes foram professores, escolhidos aleatoriamente, dentre aqueles que lecionavam no Ensino Fundamental do ciclo I ao IV, de Escolas Municipais localizadas na Região Sudoeste do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados, utilizamos um questionário e a entrevista semi-estruturada. Seu conteúdo versou sobre a representação dos professores acerca dos jogos regrados. Os resultados obtidos, mostraram que a) os professores mencionam como importante o emprego dos jogos de regras como instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem; b) não os relacionam ao desenvolvimento psicológico, isto é, não conseguem ver os referidos jogos como meio que pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças e c) apesar de considerar os jogos positivos, a maioria deles não os empregam em sala de aula, embora vários estudos tenham demonstrado a sua importância para a concretização do processo educativo e como instrumento de desenvolvimento psicológico.

Palavras-chave: psicologia genética; psicologia do desenvolvimento; jogos educativos; professores de ensino fundamental.

SIMILI, Manoela de Fátima Cabral. Games, education, psychology and fundamental schooling: the academic conceiving about the contributions of the use of rules games. 104f. Post-Graduate in Psychology, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis (SP) 2009.

ABSTRACT

The studies developed about the role of rules games have been frequently discussed in many researches in the wider knowledge areas, mainly on the education field. In spite of it, this research was developed with the aim to analyze the academic conceiving about the contributions of the application of the rules games in the education process and in the psychological development. Besides, the importance gave by the teacher to the use of the games in the classroom and the presence and the evaluation of the game in their pedagogic planning were still analyzed. To achieve this propose, there was used the theory of Jean Piaget et al of the relations among the genetic psychology, the teaching and learning processes and the rules games. The informers were teachers, chose at random, among others that work for the fundamental schooling from the cycles I to IV of municipal colleges in the southeast of the state of São Paulo. For the assessment dice, there were used a questionnaire and a half-structured interview with the content of the representation of the teachers about the rules games. The results show the following aspects: a) Teachers give importance to the use of the rules games as a tool for the teaching and learning processes; b) They do not associate them to the psychological development, in other words, they can not relate this games as a way to contribute for the cognitive, affective and moral development of the children; c) In spite of considering the games positive, the great number of them do not use it in the classroom, even with may researches showing it is importance to the resolution of the educational process and the psychological development.

Key-words: education games; fundamental schooling teacher; psychological genetic; psychological development.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	10
II. REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
1. Breves considerações sobre alguns conceitos piagetianos.....	25
2. Definições de jogos.....	30
3. Os jogos, a educação e a psicologia genética	36
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
1. Considerações sobre a pesquisa qualitativa	42
2. Informantes (sujeitos)	47
3. Instrumentos para coleta de informações (dados)	50
4. Procedimento geral para a coleta das informações (dados)	53
5. Procedimento geral para a análise das informações (dados)	58
IV. ANÁLISE DOS DADOS	60
1. A concepção dos professores sobre os jogos de regras.....	61
2. O uso dos jogos em sala de aula.....	65
3. Importância dos jogos para desenvolvimento psicológico dos alunos.....	69
4. Os jogos de regras e sua relação com o brincar do professor na infância	72
5. A hora do jogo.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
APÊNDICES	90

I. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVAS

Os estudos desenvolvidos por vários pesquisadores sobre os jogos e o papel do lúdico tem sido alvo de inúmeras discussões e pesquisas nas mais variadas áreas do saber, principalmente no tocante a ocorrência do processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 1992; KISHIMOTO, 2002; MARQUEZINI, 2005; MACEDO, 1992; WAJSKOP, 1996).

O que se nota, a partir destes estudos e destas reflexões, é a necessidade de se analisar a relação que os profissionais da educação estabelecem com os jogos. Segundo Macedo e Colaboradores (2000, p. 15), é “imprescindível ampliar o olhar do profissional para o uso pedagógico de jogos, visando favorecer a aprendizagem e contribuir para a avaliação dos alunos”.

Conforme os autores, tendo como parâmetro a perspectiva piagetiana, o jogo é um recurso que pode possibilitar que o sujeito pense, interprete, crie, formule hipóteses, antecipe e, com isso, construa novos conhecimentos. Em outros termos, espera-se que os alunos ajam sobre os objetos, pois só assim os conhecerão (MACEDO e Col., 2000, p. 23).

A propósito, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs (BRASIL, 1997) salientam que os jogos, além de ser um objeto sociocultural, é uma atividade natural no desenvolvimentos dos processos psicológicos, pois supõe “um fazer sem obrigação externa e imposta” (*Idem*, p. 48), embora demande exigências, normas e controle. Tal aspecto pode gerar interesse e prazer, motivo pelo qual – a nosso ver – eles devem fazer parte da cultura escolar.

Esse posicionamento faz parte de uma concepção de educação que acredita que as crianças não aprendem pela mera interiorização dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, mas a partir das situações consideradas desafiadoras para elas, o que acaba por gerar novos conhecimentos, dotados de certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem realizada. Para Coll (1987 *apud* MACEDO e Colaboradores, 2000, p.14):

[...] a aplicação dos conhecimentos adquiridos num contexto de jogos e as contribuições do jogar podem ser avaliadas sob diferentes perspectivas. Por exemplo: certas atitudes como ser atento, organizado e coordenar diferentes pontos de vista, fundamentais para obter um bom desempenho ao jogar, podem favorecer a aprendizagem na medida em que o jogador – criança passa a ser mais participativo, cooperativo e mais observador. Além disso, a

ação de jogar exige, realizar interpretações, classificar e operar informações, aspectos que têm uma relação direta com as demandas relativas às situações escolares.

Sublinhamos, entretanto, que na atuação profissional se observa o professor muito preocupado com a transmissão dos conteúdos sistematizados, frequentemente, deixando de lado ou em um segundo plano as estratégias para a veiculação de tais informações (por exemplo, o emprego dos jogos).

Diante disso, começamos a fazer indagações: Quais as concepções que professores docentes do ensino fundamental têm atualmente, acerca dos jogos? Eles os concebem como recurso para o processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento psicológico?

A partir de 2001, estes questionamentos tornaram-se mais agudos, em decorrência da nossa atuação em uma instituição escolar pública localizada na periferia de uma cidade considerada de porte médio da região Sudoeste do Estado de São Paulo. Basicamente, isto ocorreu por termos observado que alguns profissionais não faziam uso de jogos com o objetivo de facilitar a ocorrência do processo de ensino e de aprendizagem.

Nosso interesse foi se ampliando a partir do momento em que começamos a desempenhar a função de Psicopedagoga Institucional na rede municipal. O trabalho desenvolvido em uma instituição escolar, consistiu em auxiliar os docentes no desenvolvimento de estratégias que facilitassem o processo de ensino-aprendizagem. Buscávamos demonstrar um fazer pedagógico que favorecesse a construção de conhecimentos pelos alunos. Constituiu-se, portanto, em um serviço de natureza pedagógica, que objetivou suplementar – no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação – ou complementar o aprendizado escolar – em relação aos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Esse serviço estende-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento, tendo sido realizado tanto individualmente quanto em pequenos grupos, em horários diferentes daqueles em que freqüentavam a classe comum.

Durante esse período, notamos que os alunos, ao executarem atividades em grupo com jogos, se desenvolviam do ponto de vista psicológico, com mais “facilidade” e rapidez. Nos momentos em que se desestruturavam, mediávamos a relação da criança com o objeto, buscando encorajá-lo a não desistir,

bem como a refletir e a executar novas estratégias que os levassem a obtenção de êxito (ganho no jogo). Verificamos, o mesmo que Barbosa (2001, p. 34) que observou:

[...] desejo e motivação frente aos obstáculos epistemofílicos, e até encaram melhor os obstáculos epistemológicos que surgem quando eles ainda não possuem o nível de desenvolvimento cognitivo que compete à nova aprendizagem, obstáculos estes caracterizados por um impedimento momentâneo ou persistente do indivíduo diante dos obstáculos decorrentes nas relações de aprendizagem.

Segundo pesquisa coordenada pelo Ministério da Educação – MEC, feita para conhecer dados relativos ao abandono escolar pelos alunos, ficou demonstrado que cerca de 40% dos ingressantes não chegam a concluir a 8ª série do Ensino Fundamental. Isso se torna alarmante quando observamos os dados de 2006, os quais mostram que 97% das crianças em idade escolar estavam freqüentando os bancos escolares.¹ Soma-se a isso, o resultado de outra igualmente coordenada pelo MEC, que demonstrou o seguinte dado: cerca de 50% dos estudantes do ensino fundamental não conseguem ler e nem escrever adequadamente, ou seja, são *analfabetos funcionais*.

Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, a pedido da Unesco, evidenciou que 1,7 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Para 20% dos estudantes, o principal motivo alegado seria o problema econômico, enquanto que para 40% deles seria o desinteresse pelo estudo formal. Um dado comum mencionado por todos é que eles consideram a escola monótona e provocadora de aborrecimentos, além de terem a sensação de não aprenderem na escola nada de útil para suas vidas.

A despeito de várias medidas tomadas pelos governos federal, estadual e municipal, o fracasso escolar continua a ser, dessa forma, um dos problemas mais graves e crônicos a preocupar a sociedade brasileira.

Segundo Weinberg (2005), o Brasil tem aproximadamente 13% da sua população na escuridão do analfabetismo e apenas 18% dos seus estudantes cursando o ensino de nível superior. Aliado a isso, em 2004, nosso país participou

¹ Segundo os indicadores sociais apontados pela Fundação Lemann em 2007. Em 2009, o número de analfabetos, segundo pesquisa coordenada pelo MEC, o analfabetismo no Brasil dos 40 aos 49 anos era de 13,9 % e dos 50 anos ou mais era de 29,4%. Fonte: IPPS, fundação SEADE, 2004.

de exames que avaliaram estudantes de 41 nações. Os resultados não foram animadores. Segundo o *ranking* disponibilizado pela *Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico* (OCDE), o Brasil ocupou o 40º lugar em Matemática, o 37º na Leitura e o 40º em Ciências.

Comparado às outras nações, que apresentam nível de desenvolvimento sócio-econômico equivalente (como o México), a educação brasileira – sobretudo nas séries iniciais e médias – pode ser considerada um fracasso, mesmo com todo o conhecimento científico produzido nas últimas décadas acerca do tema e das inúmeras tentativas feitas de se mudar o *status quo* vigente com a implantação de novas políticas educacionais (PATTO, 1990; MOYSES e COLLARES, 1992; VALENTE, 1995).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apesar de dados de 2006 terem apontado expansão do número de crianças matriculadas nas escolas, as taxas de analfabetismo e o número de analfabetos funcionais se mantêm altos nas gerações mais velhas e no Norte/ Nordeste, especialmente.

As razões explicativas desse quadro são várias. Alguns o atribuem à baixa qualidade do ensino, que, por sua vez, é determinada pela falta de estrutura escolar (prédios em estado precário, funcionários pouco capacitados para cumprir suas funções, falta de material pedagógico apropriado, entre outros), método pedagógico inadequado e baixa remuneração dos professores.

Vale ressaltar que várias políticas educacionais já foram implantadas, com a intenção de melhorar o rendimento escolar, como por exemplo, a do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA (1983/1984), implantado pela Secretaria do Estado de São Paulo. Esta proposta foi elaborada para que o aluno não tivesse interrupção, reprovação e evasão na primeira série, transformando a primeira e segunda série, em um só ciclo.

A proposta de Emília Ferreiro (que se convencionou chamar equivocadamente de “pedagogia construtivista”, 1984/1985), teve como objetivo mudar o paradigma da alfabetização no ensino público, especialmente por causa dos problemas de evasão e repetência.

Além do CBA, a Secretaria do Estado de São Paulo implantou o sistema de progressão continuada (1997), que avalia o processo de aprendizagem do aluno, disponibilizando todos os recursos para recuperar as dificuldades de

aprendizagem para o desenvolvimento social, afetiva e cognitiva dos alunos, minimizando a repetência no sistema seriado, mas não uma promoção automática.

A municipalização do Ensino Fundamental (1996), do qual o Estado transfere grande parte do Ensino Fundamental sobre a responsabilidade dos municípios. Também houve a política de inclusão (2003), garantindo a todos os indivíduos, acesso aos conteúdos básicos, mesmo a àqueles que necessitem de atendimento intermitente ou pervasivo, em outras palavras, indivíduos que necessitam de pouca ou muita intervenção.

Recentemente, foi implantado as salas de recursos multifuncionais, neste espaço os alunos são atendidos em período oposto do ensino regular, do qual o profissional dispõe de muitos recursos com jogos pedagógicos, computadores e recursos específicos. O ensino especializado é para alunos com altas habilidades ou com algum tipo de deficiência, e o uso de dois professores em cada sala de aula (no contexto Estadual).

Cabe fazer aqui uma rápida digressão sobre o fato de os estudos de Emília Ferreiro não poderem ser chamados de “pedagogia construtivista”.

É sabido que Ferreiro é adepta das idéias de Jean Piaget acerca da construção do conhecimento. É fato ainda que a teoria de Piaget é utilizada em inúmeros campos do saber, inclusive na área pedagógica. Porém, é importante sublinhar que o seu propósito era o de construir uma Epistemologia Genética.

A propósito segundo Becker (2001, p.72) o “construtivismo” significa:

A idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos pensamento [...] Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos, além de nos situar como sujeitos neste mundo.

Diante disso, muda-se a concepção do “como se ensina” para o “como se aprende” (FERREIRO, 2001, p.93).

Assim, segundo Ferreiro e Teberosky (1985) a criança está no centro do processo de aprendizagem, porque os estímulos são atravessados por suas

estruturas de assimilação; portanto, eles sofrem a atuação do sujeito. Com isso, Ferreira (2001, p.121) buscou evidenciar que o seu trabalho estava abrindo espaço para a criação de alternativas didáticas dentro de certo marco de referência conceitual. Logo, suas pesquisas não tinham a intenção de buscar a construção de um método e, muito menos, de uma Pedagogia ou de um modelo classificatório das dificuldades de aprendizagem.

Feita essa digressão, cabe ressaltar, ainda, a implantação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA (BRASIL, 1990). O cumprimento do referido documento, mesmo que parcialmente, levou ao aumento do número de matrículas escolares e à efetiva frequência de crianças e de jovens, sobretudo no Ensino Fundamental. Para tanto, o documento buscou nos lembrar que o aluno deve ser visto como sujeito de direitos e não apenas de deveres. Por causa disso, eles passaram a ter o respeito da Lei para contestar, inclusive critérios avaliativos.

Outro aspecto vital, e que se tornou Lei com efetivação do ECA (BRASIL, 1990), foi o fato de o Estado passar a ter a obrigatoriedade de assegurar a todos os alunos em idade escolar o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. E os pais, por sua vez, passaram a ter o dever de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Dessa forma, a criança passou a ser assistida – pelo menos no plano formal – por todas as esferas referentes à sua formação básica (família, escola e Estado), com vistas a se tornarem capazes, quando adultas, de cumprirem seus deveres e de usufruir seus direitos, ou seja, de se tornar cidadãos.

Informamos que em 2003, conforme dados disponibilizados pelo MEC, o índice de alunos matriculados no Ensino Fundamental chegou a 97%, quando na década de 80 (séc. XX), era pouco mais de 30%.

Apesar dessas mudanças, é fato que na prática os resultados ficaram aquém do esperado. Por exemplo, com o ECA, vários professores passaram a se queixar que praticamente se tornaram reféns de supervisores de ensino, pais e, mesmo, de alunos. Eles passaram a dizer que – a partir daquele momento – o aluno é que passou a mandar na Escola. Assim, caso ele – o professor – quisesse educar o aluno e ele não desejasse se submeter ao referido processo e, por essa razão, o professor resolvesse puni-lo, lhe faltaria a autoridade necessária.

Como afirma La Taille (1998), passamos a viver em uma sociedade *puericêntrica*. Logo, o filho e o aluno são vistos como majestades e, como tal,

possuidores de direitos, e as demais pessoas (pais e professores), apenas sujeitos de deveres.

Concordamos em parte com o referido pesquisador, pois é fato que pais, alunos, supervisores de ensino e, principalmente professores têm tido dificuldades em lidar com a idéia de que todos, inclusive eles e os alunos são cidadãos e, portanto, sujeitos de direitos e de deveres.

Outra conseqüência inesperada foi a transformação da *progressão continuada* em *promoção automática*, levando frequentemente à diplomação do analfabetismo pleno e do analfabetismo funcional. Isso não significa que devemos ser favoráveis à reprovação em si, que em nada contribui para a melhoria das condições educacionais.

Concluímos, então, que os efeitos das mudanças implantadas ficaram aquém do esperado. Entretanto, ocorreram mudanças significativas, como o aumento de matrículas, a permanência de crianças das classes menos favorecidas na escola, entre outras.

Caso fizéssemos uma avaliação diferente, nosso julgamento não estaria respaldado em estudos científicos e tampouco na nossa prática. Ao contrário, estaria fundamentado no preconceito, pois é fato que os índices de freqüência escolar aumentaram com a implantação de tais medidas e com o cumprimento do *Estatuto da criança e do adolescente* no que se refere ao dever do Estado e da população de manter todas as crianças na escola.

Outro aspecto refere-se à qualidade da formação de tais alunos. Embora as estatísticas apontem para um grande número de crianças que chegam à 4^o série do Ensino Fundamental praticamente iletradas, nota-se modificação considerável nos índices de reprovação e evasão, se os compararmos com os da década de 70 (século XX). Segundo dados disponibilizados pela Revista *Nova Escola* (n^o. 186, set, 2005), a porcentagem de alunos que freqüentam as aulas passou, em oito anos, de 88% para 97%, inclusão essa que ocorreu claramente nas áreas mais pobres. Em se tratando do Ensino Médio, no período de 1996 a 2002 a quantidade de matrículas chegou a 3 milhões de adolescentes. No Ensino Superior, há hoje quase 4 milhões de alunos matriculados, sendo que em 1960, esse número era de apenas 95 mil, ou seja, não chegava a 3% dos atuais universitários.

Assim, se quase 50% das crianças fracassavam anualmente na década de 60 e 70 (século XX), ou melhor, eram expulsas das escolas, verifica-se

que hoje esse fenômeno não ultrapassa um terço desse percentual. Esses dados, por si só, demonstram que se os resultados ficaram aquém do esperado, mesmo assim, justificam o esforço de toda a sociedade, sobretudo do Estado e do Ministério Público para manter as crianças na escola.

É fato, todavia, que segundo Pedro-Silva (2006, p. 62),

[...] antigamente, em torno de 50% dos escolares nem sequer chegavam a cursar o equivalente à 2ª série do ensino fundamental, e isto pelo simples motivo de que eram reiteradas vezes reprovados. Hoje, a situação é diametralmente oposta: os alunos, encaixando-se ou não no modelo esperado pelo professor, devem ser acolhidos pela escola e o professor deve buscar, de todas as formas, auxiliá-lo a tornar-se “desejante” de saber formal.

É certo – cabe reiterar – que nem todos os estudantes aprenderão na íntegra os conteúdos dos currículos ideais solicitados pela instituição escolar, ingressando na 5ª série do Ensino Fundamental completamente conhecedores do saber formal esperado de quem conclui a 4ª série do Ensino Fundamental.

Salientamos, contudo, que não é prerrogativa do Ensino Fundamental I e II a existência de analfabetos funcionais. Segundo levantamento feito de maneira assistemática, tais alunos também estão presentes – como já dissemos – nos outros níveis de ensino. E o que é mais preocupante: a quantidade de analfabetos funcionais nesses níveis de ensino vem aumentando rápida e substancialmente de ano para ano.

Pois bem, tal cenário só fez nossas indagações se tornarem mais graves. Afinal, se mesmo com todas as mudanças no plano macro educativo, ainda o analfabetismo se faz presente no cotidiano escolar, perguntamos: será que eles estão fazendo uso de jogos de regras como instrumentos facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem?

Estudos científicos já realizados confirmam o fato de que os docentes pouco empregam os jogos de regras e de construção, como recurso pedagógico e de desenvolvimento psicológico dos alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental.

Tal constatação decorre de revisão de literatura realizada por nós, durante o período de 2004 a 2008, nas bases de dados eletrônicas *Dedalus* da Universidade de São Paulo, *Athena* da Universidade Estadual Paulista – Unesp,

Acervus da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, por meio das palavras-chaves "concepção professor", "jogos educativos", "psicologia genética", "desenvolvimento psicológico".

Encontramos vários trabalhos e destacamos os que mais se aproximaram da pesquisa, nos quais tiveram como objetivo principal analisar as contribuições dos jogos no processo educativo.

Pimentel (2004), Pereira (2006), Fiorezi (2004) e Lombardi (2005) definiram o jogo educativo como mediador para o aprendizado escolar e como instrumento propiciador da emancipação profissional. Concluíram, ainda, que os jogos educativos constituem-se num recurso pedagógico de reconhecido valor na construção da escrita e da leitura, além de propiciar o desenvolvimento intelectual e social dos educandos.

Costa (2006), Amate (2007) e Baptista (2007) pesquisaram a influência do uso dos jogos eletrônicos. Os resultados apontaram que tais jogos: a) são considerados lúdicos pelas crianças, b) influenciam nas atividades desenvolvidas rotineiramente por elas, c) auxilia no desenvolvimento de habilidades, estratégias e atitudes cooperativas e d) podem ser empregados para avaliar crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Monteiro (2006) e Medeiros (2006) dissertaram sobre os jogos cooperativos nas aulas de Educação Física. Como resultado, eles salientaram a importância das atividades lúdicas, como meio que possibilita o desenvolvimento global dos estudantes.

Marquezini (2005), Afonso (2006) e Blanco (2007), igualmente analisaram a importância que os professores davam aos jogos e as brincadeiras. Contudo, a análise recaiu sobre o seu emprego na Educação Infantil. Elas concluíram que as docentes consideravam o brincar como fator importante no desenvolvimento psicológico, apesar de não demonstrarem ter conhecimento acerca da psicologia infantil. Por tais motivos, sublinharam a necessidade de que tais profissionais melhorem sua formação, sobretudo em relação à produção de conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico.

Os demais trabalhos trataram sobre os jogos e as brincadeiras no Brasil Colonial (NOGUEIRA, 2005); a escassez de jogos de logística e a sua importância na solução de conflitos (MELO, 2005); a utilização do jogo simbólico como instrumento de observação e de análise dos níveis de compreensão

interpessoal entre as crianças, quando estão inseridas na brincadeira simbólica (FONTES, 2004).

Encontramos, além disso, estudos que enfocaram a formação continuada do professor (CAPESTRANI, 2007; CARLI, 2007; DUCATTI DA SILVA, 2005; FÁTIMA DA SILVA, 2005; FRANCO, 2007; LEITE, 2006; MIRALHA, 2008; MOREIRA, 2007; RODRIGUES PEREIRA, 2007; MONTEIRO, 2004; MONTEIRO, 2005; MORAIS, 2005; MOTOKANE, 2005; PACCINI, 2007; ELIZABETH PEREIRA, 2005; SENO, 2007; SÁ (2007) e TINOCO, 2005).

Tais estudos nos levaram a inferir que há uma lacuna a preencher, sobre a concepção de professores que ministram aulas no Ensino Fundamental sobre o emprego de jogos; o que justificou cientificamente a realização do presente estudo.

Dessa forma, o educador – ao tomar ciência do emprego do jogo no Ensino Fundamental, como mais uma ferramenta para a construção do conhecimento – poderá criar e recriar metodologias que o levem a atingir os objetivos concretos do aprendizado, como a construção de novos saberes e o conseqüente desenvolvimento, dentre outras, das capacidades psicológicas.

Considerando, então, tais aspectos, foi nosso objetivo principal, no presente estudo, analisar a concepção do professor sobre o emprego dos jogos de regras como recurso para o processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento psicológico do corpo discente.

Secundariamente, visamos também a) analisar a importância dada pelo professor para o jogo de regra na escola; b) contribuir para a discussão acerca do uso de jogos regrados como instrumento auxiliar do processo de ensino e de aprendizagem, bem como de superação do analfabetismo funcional e investigar o emprego dos referidos jogos como instrumento facilitador à ocorrência do desenvolvimento psicológico.

Apresentaremos, a seguir, o referencial teórico adotado na presente pesquisa. Neste, dissertaremos brevemente sobre conceitos piagetianos, a definição de jogos, a relação entre jogos, educação e psicologia genética. Em seguida, daremos a conhecer os procedimentos metodológicos. Basicamente, faremos considerações sobre a pesquisa qualitativa, os critérios empregados para a escolha

dos informantes, os instrumentos para a coleta das informações e os procedimentos gerais para a coleta e a análise das informações (dados). Por último, apresentamos e realizamos a análise dos dados, tecemos as considerações finais e damos a conhecer as referências bibliográficas.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando a vasta obra do epistemólogo Jean Piaget (1896-1980), construída ao longo de muitas décadas, torna-se impossível reduzi-la em poucas palavras sem perder toda a sua riqueza e complexidade. Por essa razão, no presente capítulo, nós pretendemos apresentar – de maneira superficial – alguns conceitos e descobertas feitas pelo mestre genebrino, principalmente as relacionadas ao papel dos jogos para o desenvolvimento e para a aprendizagem.

Para tanto, faremos uso de determinadas obras de Piaget, especialmente *A psicologia da criança* (s.d./2001), escrita em parceria com Bärbel Inhelder (1913-1997), *Seis estudos de psicologia* (1964/1973), *A formação do símbolo na criança* (1946/1975b) e *O juízo moral na criança* (1932/1994). Além disso, utilizaremos escritos de Macedo (1992; 1994; 1997; 2000) de La Taille (1992; 1998) e de Castorina (1988), em virtude de em tais textos os autores abordarem, de maneira mais detida, o uso dos jogos como instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e de buscarem fazer sua articulação com o campo pedagógico e o psicopedagógico – sobretudo Castorina (1988), que analisou as relações entre a Escola de Genebra e os processos de ensino-aprendizagem.

Justificamos o emprego dos textos de tais autores, em virtude de Piaget nunca ter demonstrado preocupações pedagógicas, como sublinhamos anteriormente (ao fazer considerações sobre a psicolingüística de Ferreiro & Teberosky (1985)). Sua atenção estava voltada para a formulação de uma epistemologia de base científica. Por essa razão é que encontraremos, relacionados ao campo educativo, apenas alguns ensaios, fruto – em grande medida – de conferências proferidas por Piaget (s.d./1998, 1948/1972).

Logo, os trabalhos que buscaram aplicar ou analisar as conseqüências da produção de Piaget em relação ao campo educativo, foram desenvolvidos por adeptos da sua concepção.

Apesar disso – de Piaget não ter construído uma Pedagogia –, é certo que várias de suas formulações acabaram sendo apropriadas pelo campo educacional, muitas delas de maneira indevida. Um desses equívocos, por exemplo, refere-se à utilização do método clínico como instrumento para a montagem de salas de aula homogêneas.

Acontece que o método clínico foi um instrumento criado por Piaget, basicamente, com fins de pesquisa. A esse respeito, Parrat-Dayán (2004, p. 30) diz o seguinte:

Ele [o método clínico] pode ser considerado como um instrumento a serviço do educador, permitindo a ele compreender o funcionamento cognitivo do aluno e as dificuldades que surgem no decorrer da aprendizagem. Ele é também um instrumento interessante para o aluno porque o interrogatório o ajuda a identificar quais são seus próprios problemas, ajustando seu pensamento. Assim, ele ajuda a construir o pensamento do aluno.

Por ele ser um instrumento de avaliação do nível cognitivo, cabe lembrar que vários autores – entre os quais, Macedo (1992), Carraher (1994) – concordam acerca da sua pertinência para a compreensão do funcionamento cognitivo do educando e, em decorrência, com o fato de ele auxiliar na compreensão, sobremaneira daqueles alunos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem, além de facilitar a ação educativa. Afinal, ao se compreender a lógica de funcionamento mental do aprendiz, se terá maiores condições de propiciar práticas educativas conseqüentes.

Outro aspecto indevido, segundo Marqueline (2005) e Vasconcelos (1996), decorreu da ampla divulgação do referencial teórico piagetiano na educação brasileira, a ponto de ter virado *clichê* entre os professores. Geralmente eles apresentam argumentos, com o seguinte conteúdo: “*Eu utilizo o método construtivista em minha prática didático-pedagógica*”. Por causa deste e de outros depoimentos, a referida pesquisadora inferiu a existência de um processo de apropriação desenfreada e errônea da obra de Piaget, com o objetivo de transformá-la em método, prática pedagógica ou modelo educacional.

Feito esse preâmbulo, apresentamos agora considerações sobre alguns conceitos da teoria piagetiana.

1. Breves considerações sobre alguns conceitos piagetianos

Piaget teve, basicamente, como preocupação o estudo da inteligência, pois ele estava interessado em construir uma Epistemologia Científica (*sujeito epistêmico*). Em outros termos, seu interesse estava voltado para o conhecimento acerca da construção do pensamento racional.

Por causa disso, ele se propôs a verificar como o sujeito “passava” de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento, ou seja, como ele se tornava capaz de construir o conhecimento objetivo.

Ao buscar responder a essa indagação, construiu uma obra considerável, que segundo La Taille (1997)², é atravessada por quatro eixos, nessa ordem: o estruturalista, o genético, o construtivista e o interacionista.

O eixo estruturalista, segundo Piaget, refere-se à leitura que o sujeito faz da realidade, ou seja, ela é sempre feita por meio de estruturas. Logo, a interpretação que cada um faz dela é diferente, pois depende do seu nível de desenvolvimento cognitivo e da história de vida construída pelo próprio sujeito. Se tivermos como parâmetro a psicanálise, a leitura será feita a partir do inconsciente do indivíduo. Semelhante processo ocorre para Piaget. A análise ou a interpretação da realidade será feita a partir do aparelho cognitivo, por meio das estruturas de assimilação do sujeito.

Cabe dizer que, essa análise limita a compreensão da realidade, pois o mundo é muito mais complexo do que a leitura (interpretação, análise) que se faz dele. Por exemplo, quando se quer saber o raciocínio dos professores acerca dos jogos como instrumento que pode auxiliar no desenvolvimento e no aprendizado escolar, acaba-se deixando de fora detalhes, que têm a ver com as particularidades de cada um – ou seja, deixa-se de lado o sujeito psicológico (individual) – em nome do sujeito epistêmico (aquele que é igual a uma parcela dos indivíduos).

La Taille (1997), afirmou ainda que ultimamente tem se falado da existência de outras inteligências, como a afetiva e a moral. Ele afirma, contudo, que o problema não é admitir a existência de outras inteligências, mas a sua descrição, ou seja, o problema está em mostrar o mapa dessas outras inteligências. Em outros

² Em linhas gerais, essas considerações foram apresentadas pelo Prof. Dr. Yves de La Taille, por ocasião do seu curso sobre o desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana, e retransmitidas pelo Dr. Nelson Pedro-Silva – docente da Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Unesp – Campus de Assis e orientador do presente trabalho.

termos, não se encontra nas obras que tratam dessas outras inteligências, a sua descrição, o seu funcionamento, quais os fatores que levam ao seu desenvolvimento, entre outros.

Quanto ao eixo genético, significa afirmar que as estruturas têm uma origem. Elas devem, assim, – caso seja necessário – ser construídas pelo sujeito, a partir da sua relação com o meio físico e social.

Nesse sentido, pode-se afirmar que ao contrário de pensadores adeptos do apriorismo (inatismo), as estruturas não estão pré-formadas no sujeito, ao nascer. Elas são, para Piaget, apenas possibilidades.

De acordo com Becker (2001, p. 20) o *apriorismo* pode ser definido da seguinte forma:

Uma epistemologia que acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta, subir em árvore... assim também ocorre com o conhecimento. Tudo está previsto.

As estruturas também não são colocadas no sujeito, de fora para dentro, como querem os empiristas (ambientalistas) que acreditam que o sujeito é uma “tabula rasa” onde, a partir do seu nascimento tudo será ali registrado. O sujeito, segundo Piaget, não é um ser passivo, à mercê das condições ambientais. (BECKER, 2001, p.17).

É por esse motivo que se considera que as estruturas são históricas, pois elas são produzidas pelos sujeitos, a depender – como dissemos – da quantidade e da qualidade das interações estabelecidas com o meio físico e social.

Nesse sentido, como defende Piaget e é possível depreender em Freud, as estruturas são apenas prováveis no sujeito.

Outro aspecto é que o desenvolvimento não se dá apenas pelo acréscimo de informações, mas, sobretudo, por meio de rearranjos. Em outros termos, por intermédio da coordenação de esquemas.

Em relação ao eixo construtivista, em linhas gerais, significa afirmar que as estruturas cognitivas são construções internas do indivíduo. É evidente que para a ocorrência desse processo de construção a interação é primordial.

A propósito, considera-se que a Psicologia se faz um saber imprescindível exatamente por essa razão: saber como os sujeitos se apropriam (constroem ou reconstroem) as informações veiculadas pelo meio em que eles estão inseridos.

Por último, tem-se o quarto eixo que dá sustentação à teoria piagetiana: o interacionista. Para Piaget, todo o desenvolvimento é produto da interação. Com isso, conclui-se que, para o mestre genebrino, sujeito e objeto são inseparáveis.

Em relação aos fatores determinantes do desenvolvimento psicológico, Piaget considera quatro: a maturação orgânica; a experiência; o ambiente social e o processo de equilíbrio.

A maturação orgânica – sobretudo do sistema nervoso central – é compreendida como condição imprescindível ao desenvolvimento. Entretanto, ela sozinha não é suficiente. O seu papel restringe-se fundamentalmente em estabelecer a ordem de sucessão dos estágios – que é sempre invariante –, mas não determina quando o sujeito construirá novas estruturas.

A experiência com os objetos físicos (ou interação física) leva o sujeito a “extrair” informações da realidade por meio de um processo de abstração. Abstrair significa, em linhas gerais, “dissociar [separar] uma propriedade recém-descoberta das outras” (peso do objeto, por exemplo, desprezando a sua cor, o seu tamanho e o seu formato).

Têm-se dois tipos de abstração: a empírica (também chamada de simples) e a *reflexiva, reflexionante* ou construída. Na primeira, o sujeito extrai a informação do meio; portanto, ela é externa. Em outras palavras, a informação é retirada do objeto. Na reflexionante, ao contrário, a informação é “retirada” das relações entre os objetos; processo esse que ocorre internamente. Por exemplo, o bebê pode – ao entrar em contato com superfícies diferentes (areia e terra) – notar que elas são diferentes (fonte externa). Acontece que a conclusão de que as áreas apresentam propriedades distintas é produzida internamente; logo, produto de uma operação lógico-matemática.

Quanto ao ambiente social (interação social) – tantas vezes Piaget criticado equivocadamente por não levar em consideração essa dimensão – é responsável, sobretudo, pela determinação do momento em que certas estruturas serão construídas, além de exercer papel de consolidação de tais

estruturas, por meio das relações interpessoais e do processo de escolarização. Assim, o ambiente atua de maneira direta, fortalecendo as estruturas recém-construídas pelo sujeito e, indiretamente – pois, ao fortalecê-las – libera o organismo para a construção de novas estruturas.

No tocante ao quarto fator – a equilibração (ou processo de autorregulação), quer dizer que todo ser vivo busca superar os desequilíbrios decorrentes da sua relação com o meio. Para que isso ocorra, dois mecanismos são acionados, independentemente da vontade do sujeito: a assimilação e a acomodação.

No primeiro desses mecanismos, o sujeito desconsidera as características do objeto e, em decorrência, busca compreendê-lo a partir das suas estruturas e da história de vida construída, por ele próprio. No segundo mecanismo, a acomodação, o organismo – ao contrário – busca levar em conta as características do objeto. É graças ao equilíbrio entre esses dois mecanismos, que o sujeito supera o problema e, como efeito colateral, desenvolve-se. “A assimilação corresponde à integração, pelas ações, dos elementos externos ao ser. A acomodação corresponde às modificações internas tornando isso possível” (MACEDO, 1997, p.128).

Cabe ainda fazer mais algumas considerações.

A primeira delas é que o desenvolvimento é um processo contínuo. Logo, ele não cessa quando o sujeito constrói estruturas compatíveis com o nível de exigência do seu meio. Pelo contrário! O sujeito continua a se desenvolver e, essa evolução, só termina quando ele morre.

A segunda refere-se aos esquemas. Eles são instrumentos da atividade, como é a chave de fenda para se rosquear um parafuso, ou seja, os esquemas são instrumentos que têm por finalidade possibilitar a resolução de um dado problema e, em decorrência, possibilitar a adaptação do indivíduo ao meio.

Quanto às estruturas, são totalidades de esquemas e os períodos são formados justamente pelo seu conjunto. Logo, os períodos não são cortes arbitrários, como se costuma pensar. São estados de equilíbrio, que delineiam diferenças qualitativas de pensar, ou seja, indicadoras de uma lógica de funcionamento mental diferente da anterior, possibilitando, assim, que o sujeito se relacione com a realidade de maneira diferente.

Outro aspecto é que a sucessão dos períodos é constante. Isso significa dizer que necessariamente o sujeito construirá, primeiramente, estruturas

sensório-motoras e depois as pré-operatórias e finalmente (caso o meio solicite e o sujeito reconheça essa solicitação) as operatórias concretas e as formais.

Em relação à idade cronológica, elas variam, dentro de certos limites. Isso significa dizer que a maturação apenas “abre o caminho”, mas não determina a data de construção de novas estruturas. Isso dependerá, em grande medida, da interação com meio físico e social e do processo de equilibração.

Vamos, agora, a uma breve descrição acerca de como os jogos foram concebidos no processo histórico e a seguir estudados por Piaget (1946/1975b, 1932/1994).

2. Definições de jogos

Antes de tecer considerações sobre os jogos, segundo a perspectiva piagetiana, faremos considerações históricas sobre essa atividade.

Sem a pretensão de traçar a história do jogo, de maneira detalhada, abordaremos alguns aspectos da sua trajetória em relação ao seu emprego.

Segundo Brougère (1998, p.14)

[...] um jogo é uma certa situação caracterizada pelo fato de que seres jogam, têm uma atividade que diz respeito ao jogo, qualquer que seja a sua definição. [...] Jogo é o que o vocabulário científico denomina “atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. Situações bastante diversas são reconhecidas como jogo, de uma maneira direta ou mais ou menos metafórica (tais como jogos políticos).

Ainda podemos citar o verbete da Enciclopédia de Diderot e d’Alembert (*apud* Brougère , 1998, p. 45), que define o “jogar” da seguinte forma:

Diz-se de todas as ocupações frívolas, com as quais nos divertimos ou relaxamos, embora algumas vezes acarretem a perda da fortuna e da honra. Os homens inventaram uma infinidade de jogos que revelam muita sagacidade. O jogo é marcado pelo duplo signo da frivolidade e da aposta. Com ele, relaxamos como deve ser com uma atividade frívola, mas arriscamos nossa fortuna que não é absolutamente frívola. Não deixa de ser verdade que o jogo traduz a inventividade do espírito humano em sociedade e que, nisso, merece ser analisado pelo filósofo.

Groos e Claparède citados por Piaget (1946/1975b), classificaram os jogos na primeira categoria, de acordo com o seu conteúdo, a saber: jogos de experimentação ou jogos de funções gerais; sensoriais (por exemplo, gritos e assobios); motores (bolas e corridas); intelectuais (imaginação e curiosidade), afetivos e os de exercícios da vontade (jogos de inibição, como sustentar o corpo em uma única perna, por longo tempo, apenas por vontade própria).

Na segunda categoria, se tem os jogos de funções especiais. Eles compreendem os jogos de luta, de perseguição, de cortesia, os jogos sociais, os familiares e os imitativos.

Cabe esclarecer que é extremamente problemático situar certo jogo apenas numa determinada categoria classificatória. Por exemplo, o jogo de bolas de gude, pode ser sensório-motor, se a criança visa apenas o arremesso das “bolas de vidro”, com a intenção de satisfazer interesses motores e suas fantasias. Contudo, quando se relaciona com as regras dos jogos de maneira autônoma, é um jogo que envolve competição e socialização. Assim, vê-se que um mesmo jogo, pode ser classificado de diferentes formas, já que depende do nível de desenvolvimento cognitivo e moral dos jogadores.

Essa constatação é, a nosso ver, de suma importância para auxiliar na organização de brinquedotecas, bem como para a sua utilização pedagógica e psicopedagógica.

Ainda sobre os jogos, Brougère (1998, p. 23) infere que

[...] nenhuma ciência construiu realmente um conceito operacional de jogo, à exceção talvez do que se chama de teoria dos jogos. Neste caso, o jogo é entendido como uma “situação em que vários jogadores devem tomar decisões das quais depende um resultado que lhes diz respeito.”³ A teoria dos jogos estuda de fato as formas gerais do conflito e da cooperação, cujos modelos matemáticos elabora. [...] Entretanto, existem similitudes entre o jogo do leigo e o jogo do teórico: “Nos dois tipos de jogos, há jogadores e os jogadores devem agir ou tomar certas decisões. Seus comportamentos, e talvez também o acaso, chegam a um certo resultado, recompensa ou punição, conforme o caso, para os jogadores que tomam parte do jogo.”⁴

Piaget (1945/1975b) apresenta concepção semelhante acerca dos jogos, estruturando-os em três modalidades: de exercícios, simbólicos e de regras.

Os jogos de exercícios são típicos do período sensório-motor e caracterizam-se, basicamente, pela busca, por parte da criança, de suas satisfações perceptuais e motoras. Como a sua intenção com tais jogos é a busca do prazer, eles consistem numa atividade que acaba por colocar em funcionamento uma série de condutas. Todavia, eles não chegam a modificar as estruturas, prevalecendo a *assimilação funcional* ou *repetitiva*, pois a sua intenção, como dissemos, é a busca do prazer decorrente das suas ações. Em síntese, eles são:

³ Trecho citado por Brougère (1998), de Ivar Eheland, *La théorie des jeux et ses applications à l'économie politique*, Paris, P.U.F., 1974, p. 5.

⁴ Trecho citado por Brougère (1998), de Morton Ddavis, *La théorie des jeux*, Paris, Armand Colin, 1973, p. 10.

[...] simples exercícios [que] põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual. Logo, somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento. (PIAGET, 1946/1975b, p. 144).

A segunda modalidade são os jogos simbólicos. Eles se caracterizam por seu valor analógico. Trata-se, agora não só de “repetir no vazio” – como ocorria nos jogos de exercícios –, mas de buscar “reproduzir” as ações do cotidiano julgadas interessantes, por ele. Agora, o conteúdo passa a ter primazia. Agir como a mãe, em uma brincadeira de boneca, por exemplo, significa repetir, por semelhança, o que a mãe fez com ela tantas vezes em seu primeiro ano de vida.

Segundo Macedo (1997), as fantasias ou mitos criados ou escutados pela criança – e que tanto a deixam encantada – são também manifestações da assimilação deformante. Dessa forma, ao fantasiar ou deformar, a criança pode compreender temas da realidade que lhe forem significativos, a partir de seu nível de desenvolvimento.

A repetição, requerida pelas demandas de assimilação funcional dos esquemas de ação, tem por conseqüência algo muito importante para o desenvolvimento da criança: a formação de hábitos. Nesse sentido, os jogos de exercícios são formas de repetir, por exemplo, uma seqüência motora e por isso formar um hábito. Os hábitos [...] são a principal forma de aprendizagem no primeiro ano de vida e constituem a base para as futuras operações mentais. (MACEDO, PETTY E PASSOS, 1997, p. 129).

Esse aspecto favorece a integração da criança ao mundo social mais complexo. Essas construções produzidas por meio dos jogos simbólicos e as regularidades construídas nos jogos de exercícios serão fontes das futuras operações mentais. Com essas construções a criança pode, por exemplo, submeter-se às regras de funcionamento de sua casa ou de sua escola.

A terceira modalidade considerada por Piaget, são os jogos de regras. Ao estudar a consciência e a prática dos jogos de bolinhas de gude e de amarelinha, o referido pesquisador (PIAGET, 1932/1994) verificou que as crianças – dependendo do seu nível de desenvolvimento – relacionam-se com as regras de

maneira diversa. Em outras palavras – assim como em relação à moral – o sujeito constrói três maneiras de lidar com as regras.

A primeira, denominada de anomia, caracteriza-se fundamentalmente pela ausência da moral. Em outros termos: os sujeitos que estão nessa condição “não seguem regras coletivas”, preocupando-se em satisfazer os seus interesses motores e suas fantasias (LA TAILLE, 1992, p. 49). Apesar disso, ela é fundamental, pois desenvolve a noção de regularidade, ou seja, de que as coisas se repetem. Esse aspecto é vital para o desenvolvimento posterior, pois a regra pressupõe exatamente a repetição.

Durante esse estágio, a criança joga bolinha como bem entende, procurando simplesmente satisfazer seus interesses motores ou sua fantasia simbólica. [Além disso,] desde a mais tenra idade, tudo exerce pressão sobre a criança para lhe impor a noção de regularidade. (PIAGET, 1932/1994, p. 50-51).

A segunda etapa, ou direção do desenvolvimento em relação aos jogos, é definida como heteronomia, que “significa ser governado por outrem” (PIAGET, 1932/1994, p.50). Aqui o sujeito já apresenta interesse em participar de atividades coletivas e que envolvam regras. Entretanto, sua participação se dá de modo egocêntrico, fazendo com que ele brinque mais *ao lado* de outras crianças, do que *contra* ou *com* tais indivíduos. Cabe esclarecer que esses sujeitos têm uma interpretação e um respeito em relação às regras bastante peculiar. Eles acreditam que as regras são imutáveis, de origem semelhante às leis físicas. Além disso, eles apresentam respeito rígido às regras no plano do discurso e desrespeito, no prático. Em outros termos, o sujeito é levado pelo *realismo moral*.

Em primeiro lugar, para o realismo moral, o dever é essencialmente heterônomo. É bom todo ato que testemunhe uma obediência à regra ou mesmo uma obediência ao adulto, quaisquer que sejam as instruções que prescrevam; é mau todo ato não conforme às regras. Portanto, a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele. Então, o bem se define rigorosamente pela obediência. (PIAGET, 1932/1994, p. 93).

Na etapa da autonomia – a terceira etapa –, o sujeito tende a apresentar características totalmente contrárias às da heteronomia. Isso ocorre porque, agora, os jogadores respeitam e cumprem realmente as regras. Além disso, o respeito estabelecido é produzido por meio de acordos entre os jogadores. Nesse sentido, podemos considerar que eles se vêem como inventores de regras, ou seja, legisladores.

Desde os dez anos, em média, isto é, desde a segunda metade do estágio da cooperação e durante todo o estágio da codificação das regras, a consciência da regra se transforma completamente. À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida. (PIAGET, 1932/1994, p. 60).

Por exemplo, em uma partida de futebol, frequentemente as jogadas são feitas em função dos movimentos e do esquema tático do time adversário. Nesse sentido, os jogos regrados demandam coordenação de pontos de vista. Por isso, encontrar-se-á a idéia de assimilação recíproca, pois o desafio do jogo é superar a si mesmo ou ao outro.

Segundo Macedo, Petty e Passos (1997, p. 147), há ainda os jogos de construção, cuja finalidade é a de reconstruir o real. Ele guarda todas as características apresentadas pelos sujeitos autônomos em relação aos jogos de regras. Contudo, apresenta um elemento a mais. Ao passo que no jogo regrado, o objetivo e a satisfação estão relacionados ao próprio jogar, nos jogos de construção os sujeitos estão mais interessados com a elaboração de determinado objeto.

No jogo de construção, ao contrário do jogo de regra, a forma se subordina ao conteúdo, ou seja, a ênfase é dada ao processo, no qual as relações ou estruturas são meios para a realização do conteúdo. O jogo de construção é a vivência cultural e familiar de papéis, em que, por meio de brincadeiras, encenações, representações, podem-se reconstruir conteúdos fundamentais para cada indivíduo. O gozo no jogo de construção é definido pelas vivências do processo e do resultado a que se chega. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997, p. 151-152).

É evidente que este desenvolvimento em relação aos jogos de regras – assim como no tocante às regras eminentemente morais – é dependente do tipo de

relação interindividual estabelecida pela criança, que pode ser de coação ou de cooperação.

As relações de coação são assimétricas, pois um dos pólos (geralmente, o adulto) impõe sua forma de pensar e suas verdades. Isso ocorre porque as regras já são dadas *a priori*. Logo, o sujeito não participa da sua construção. Vê-se, então, que neste tipo de relação não há a reciprocidade, prevalecendo a tradição. Por causa disso, a coação acaba por reforçar o egocentrismo, tendo como resultado os seguintes aspectos: a) os sujeitos submetidos a este tipo de relação, acreditam, mas não sabem a razão; b) apresentam respeito unilateral e c) são pautados por uma espécie de realismo moral. Em síntese, deste tipo de relação deriva a heteronomia moral, que – segundo La Taille (1992) – fornece um modelo a ser seguido.

Quanto às relações de cooperação, são simétricas; portanto, regidas pela reciprocidade. Por serem relações constituintes, as regras são compreendidas como produto de mútuos acordos.

Conclui-se, dessa forma, que somente com a cooperação o desenvolvimento intelectual e moral podem ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se descentrem para compreender o ponto de vista alheio, levando ao respeito mútuo e à autonomia. Segundo o referido autor (La Taille, 1992, p. 61), as relações de cooperação fornecem um método (uma forma). “O bem não é definido de antemão, mas poderá nascer ou se renovar a cada experiência de cooperação.”

Claro está que as relações de coação são vitais para que o sujeito possa ser submetido às de cooperação. Sem elas, a criança ficaria privada de conteúdos que as levem a legitimar, descartar e/ou construir novas regras.

3. Os jogos, a educação e a psicologia genética

Ao refletirmos sobre os jogos e a educação, pensamos na Psicopedagogia, que surgiu na década de 70 (séc. XX), na Argentina. Basicamente, no Brasil ela começou a tomar forma como nova área de conhecimentos, a partir da década de 80 (desse mesmo século). Isso ocorreu devido ao fato de os profissionais da Educação estarem insatisfeitos com o tipo de intervenção até então desenvolvida com as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem. Fundamentalmente, elas eram encaminhadas para o neurologista ou para o psicólogo. E os resultados eram julgados aquém do esperado pela instituição escolar.

Assim o psicopedagogo acaba se configurando como mediador na construção da aprendizagem, compreendendo os mecanismos facilitadores e os obstáculos envolvidos entre o educador e o educando, que, por sua vez, compreende também os conteúdos pedagógicos, a dinâmica escolar e a familiar, entre outros aspectos.

Com base em estudos psicopedagógicos, Bossa (1994, p. 85) quando escreve sobre as estratégias de operacionalização do trabalho nessa área, considera o jogo num excelente catalisador de aprendizagem. Com ele, se rompem defesas, permite-se à criança projetar seus conflitos e revivê-los, manejando-os de acordo com seu desejo.

A esse propósito, Fernández, (1991, p. 171) utiliza a hora do jogo para analisar as significações do aprender para a criança, para compreender os processos que podem ter levado a instalação de patologia no aprender, para observar a interrelação inteligência-desejo e corporeidade, processos de assimilação-acomodação e seus possíveis equilíbrios, desequilíbrios e compensações, analisando a modalidade de aprendizagem e sua capacidade para argumentar, além de servir para verificar em que medida a cognição se põe a serviço da organização do seu mundo simbólico.

Para Noffs (2003, p. 110), o jogo deve ser encarado como meio e não como fim, pois ele “só tem sentido na medida em que aquece para uma ação na qual o protagonista emerge e se desenvolve”. Para tal, na intervenção psicopedagógica,

é necessário “o desenvolvimento de um olhar, de uma escuta e de uma fala denominada psicopedagógica” (NOFFS, 2003, p. 112).

Piaget (1936/1975a, 1937/1970, 1946/1975b) apresentou concepção semelhante. Ele estudou e pesquisou a gênese das estruturas e conceitos científicos, procurando desvendar – por meio da experimentação – como se forma o conhecimento no sujeito, contribuindo para as várias áreas do saber, especialmente para o desenvolvimento da educação, pois permitiu aos docentes compreender o funcionamento intelectual de seus alunos.

Mesmo assim, a *Escola de Genebra* teceu considerações sobre a aprendizagem. Por volta dos anos 50 (mais precisamente em 1957 e 1958), segundo Castorina (1988), vários estudos foram realizados com a finalidade de responder aos adeptos da filosofia empirista. Eles defendiam a idéia de que os conteúdos produzidos ao longo da história da humanidade eram introjetados pelo sujeito. Nesse sentido, eles concebiam a criança como um ser passivo e o processo de aquisição de conhecimento como mero produto da relação estímulo-resposta. Acontece que os piagetianos se opuseram a este esquema por verificar que não há *leitura direta da experiência*, pois entre o estímulo e a resposta, coloca-se um conjunto de estruturas de assimilação, um inconsciente cognitivo ou um Organismo.

Nesse momento,

Tratava-se de questionar o empirismo nos terrenos em que tradicionalmente ele se apoiava para fazer-se valer. Por um lado, a concepção da percepção como um registro imediato do real; por outro lado, a aprendizagem como uma aquisição seqüencial de função somente da experiência. (CASTORINA, 1988, p. 15).

Embora as investigações tenham sido conclusivas a esse respeito, mesmo assim, piagetianos chegaram a realizar estudos empíricos sobre a aprendizagem elementar, como a do *labirinto* e das *sucessões aleatórias*.

O resultado principal foi que, nem sequer em situações tão elementares, a aprendizagem se realiza exclusivamente pelo registro dos dados observáveis. Estão sempre operando certas formas de organização ativa dos fatos, uma certa lógica por parte do sujeito [estruturas de assimilação]. (CASTORINA, 1988, p. 17).

Em 1958, o tema da aprendizagem foi retomado pela *Escola de Genebra*. Isso ocorreu porque foram formuladas novas indagações:

Se ficou provado que até as aprendizagens mais elementares pressupunham uma organização ativa dos dados, esta organização lógico-matemática poderia ser aprendida no sentido tradicional? Em outros termos, se há uma lógica das aprendizagens, essa lógica, por sua vez, poderia ser aprendida por exercitação e reforço externo? (CASTORINA, 1988, p. 18).

Foram realizadas, então, experiências de conservação de peso. Os resultados demonstraram que os sujeitos até aprendem, só que mecanicamente, pois não desenvolvem a transitividade.

Contudo, ocorreu algum grau significativo de desenvolvimento.

A criança punha em jogo, através da sua atividade (a elaboração do problema, as comparações, etc.), estruturas mais fracas que já possuía(m) [sic] ao começar a aprendizagem. E esta atividade – não somente o registro das observações – deu lugar a certo grau de modificação destas estruturas mais fracas. (CASTORINA, 1988, p. 19).

Em outros termos, a aprendizagem até contribui para o desenvolvimento, desde que o sujeito já possua as estruturas correspondentes, pois ela fortalece as tais estruturas construídas pelo sujeito, a partir da sua relação com o meio físico e social. Nesse sentido, a Escola pode desempenhar papel fundamental.

Num terceiro momento – meados da década de 60 (séc. XX) – uma nova questão foi colocada para os pesquisadores de Genebra. É possível promover o aprendizado de estruturas cognitivas, incidindo-se diretamente sobre o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, modificando-se a metodologia de ensino empregada?

Foram realizadas experiências, cuja função era a de “levar” o sujeito a entrar em conflito cognitivo na resolução dos problemas propostos. Os resultados foram altamente promissores.

Os resultados das sessões de aprendizagem desse tipo revelam porcentagens significativas: a maioria dos sujeitos (65%) progredem em seu nível de desenvolvimento, 28% passam de um nível de não conservação a conservação total e 37% avançam de não conservação a um nível intermediário. (CASTORINA, 1988, p. 24).

Vê-se, então, que é possível realizar um tipo de aprendizagem – baseada em situações que podem suscitar desequilíbrios – auxiliares na construção das estruturas cognitivas. Acreditamos que esse é o caso dos jogos de regras.

Segundo Macedo (1992), os jogos – instrumentos por excelência de ludicidade – podem, assim, a) auxiliar na construção da aprendizagem significativa, b) estimular a construção de novos conhecimentos e c) despertar o desenvolvimento de habilidades operatórias. Além disso, o jogo auxilia o indivíduo na compreensão e na intervenção social e cultural. Isso não quer dizer que compartilhamos da idéia de que a vida social é igual a do jogar, pois este último é uma ação espontânea, com momentos de desconstruir, reconstruir, satisfazer necessidades e desejos de ser e de viver; aspectos que frequentemente não se pode realizar no espaço social mais amplo.

Macedo (1992, p. 138-139, grifos nossos), ao fazer considerações sobre os jogos de regras, afirma o seguinte:

Jogos de regras consistem em uma situação privilegiada tanto afetiva, social e cognitivamente, aspectos, aliás, indissolúveis como quer Piaget. **Do ponto de vista afetivo** tem-se neles todo um universo relacional: competir com um adversário ou vencer um objetivo; regular o ciúme, a inveja, a frustração; adiar o prazer imediato, já que urge cuidar dos meios que nos conduzem a ele; submeter-se a uma experiência de relação objetal, de natureza complementar, já que o outro faz parte da situação; subordinar-se a regras, que limitam nossa conduta; enfim, entregar-se a um outro, abrindo-se para o imprevisível disso, para nosso “terror” ou “êxtase”. **Do ponto de vista social** se tem nos jogos de regras as exigências básicas para uma vida social: a necessidade de uma linguagem, de códigos e, principalmente, da consideração de regras que regulam nosso comportamento interindividual. Não importa se se trata de jogos transmitidos socialmente, a cujas regras nos submetemos, ou de jogos que os próprios interessados inventam: em qualquer caso, há de se co-operar em um contexto onde o sujeito é sempre apenas uma das partes e em que seu comportamento só existe em função do outro e vice-versa. Essa solidariedade inevitável, essa troca social, esse pensar e agir juntos, essa linguagem e códigos comuns, essas regras que, em vigorando, submetem nossa conduta a um procedimento único, abrindo-nos para todo o universo de divergências, de novas possibilidades, encaminham-nos para uma forma superior e melhor de relação interindividual. **Do ponto de vista cognitivo** tem-se nos jogos de regras uma necessidade e uma possibilidade constantes de construção de novos e melhores procedimentos e estruturas de fazer e compreender o mundo, de descobrir os erros e de construir pouco a pouco meios de superá-los, de tomar consciência, ainda que relativa, daquilo que nos determina.

Em resumo, como demonstram estudiosos da epistemologia e psicologia genéticas, os jogos de regras podem contribuir para a ocorrência do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (social).

III. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

1. Considerações sobre a pesquisa qualitativa

Nos países da América Latina, mais precisamente na década de 70 e 80 do século XX, houve um crescente interesse da Pedagogia e das ciências afins pela pesquisa qualitativa. Tal fato decorreu pelo tipo de informação que esta modalidade de pesquisa pode oferecer, se se considerar a complexidade humana. Assim, para pesquisadores, como Bogdan e Biklen (1982) e Triviños (1987), este tipo de pesquisa trouxe contribuições consideráveis para a compreensão do fenômeno educativo, entre outros.

Triviños (1987, p. 122), salienta que os pressupostos fenomenológicos-qualitativos ressaltam a idéia de que o “comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta”. Acrescente-se que a designação “qualitativa” é compreendida como sinônimo de “etnográfico”, isto é,

[...] as raízes da pesquisa qualitativa está no campo da antropologia e foi o funcionalista e positivista Malinowski que criou o método etnográfico [...] Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 117 e 120).

Para Bogdan e Biklen (1982), o referido termo é do tipo “guarda-chuva”, pois este inclui os estudos clínicos e os demais que, conforme o senso comum, não envolve números.

A este propósito, Dias (1999, p. 2), inclusive, caracteriza a pesquisa qualitativa “[...] principalmente pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema estudado”.

Ludke e André (1986) salientam a existência de inúmeras dúvidas sobre o que caracteriza a pesquisa qualitativa. Dessa forma, embora eles chamem a atenção para o aumento do interesse por essa metodologia, consideram pertinente o seu emprego em determinados contextos, sem desconsiderar o rigor científico. Eles dizem:

Não há portanto possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está

implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Ainda nas palavras de tais autores (2001, p. 12)

Todos os dados da realidade são consideravelmente importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Cabe esclarecer que, com a formulação da pesquisa qualitativa, o paradigma positivista foi colocado em questionamento, pois esta – a qualitativa – se propõe a analisar o sujeito subjetivamente.

[...] uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas. No positivismo, eles foram considerados ou como óbvios ou não investigáveis. (TRIVIÑOS, 1987, p.130).

Para os positivistas, segundo Minayo (1994), a análise social só poderia ser considerada objetiva se ela utilizasse de instrumentos padrões, supostamente neutros. Com isso, ela seria capaz de se produzir generalizações precisas e objetivas.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21 e 22).

Dessa maneira, para a referida autora, a pesquisa qualitativa, ao contrário, busca explicar as motivações que levaram os sujeitos a realizarem determinado ato ou a terem determinada opinião, sem ter a preocupação de quantificar e tampouco de colocá-los à prova dos fatos. “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

Embora Piaget (1926/s.d.) não tenha feito considerações sobre a pesquisa qualitativa, os seus estudos desenvolvidos em *O nascimento da inteligência na criança* (1936/1975a), *A construção do real na criança* (1937/1970) e *A formação do símbolo na criança* (1946/1975b) dão indícios do emprego desta metodologia.

Em razão disso, o método clínico-crítico de Piaget (1926/s.d.), ao analisar a maneira como os sujeitos raciocinam, pode e deve ser considerado como de natureza qualitativa. Em outras palavras, o método construído por Piaget não está preocupado em medir a quantidade de respostas corretas dadas por um determinado sujeito, segundo certo tempo. Pelo contrário! Sua atenção está voltada para a análise da maneira como os sujeitos resolvem determinadas situações julgadas problemáticas por eles próprios.

Assim como Piaget, Triviños acredita que:

[...] a arte do investigador clínico consiste em não fazer originar respostas, mas em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas em lugar de canalizá-las e encerrá-las. Seu trabalho deve consistir em situar todo sintoma num contexto mental, em lugar de fazer abstração do contexto. Como o investigador sabe o que busca, essencialmente, pode movimentar-se com segurança pelos caminhos que apresentam as respostas do sujeito, fazer as perguntas adequadas, certas, aprofundar os pontos de vista e, o que talvez seja o mais importante, evitar as ambigüidades nas respostas, solicitar esclarecimentos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 167).

Quanto à postura do pesquisador, ainda com fundamento em Piaget (1926/ sd., p.11), que diz o seguinte:

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, [no caso, os professores], não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar.

Outro aspecto apontado pelos críticos da abordagem qualitativa, refere-se ao fato de eles considerarem a linguagem, entre outros aspectos, como objeto de estudo.

A esse propósito, o próprio Piaget (1932/1994) não é partidário de uma possível relação visceral entre a fala e a ação, a ponto de se poder afirmar, por

exemplo, que um professor que se diz fazer uso dos jogos de regras, mesmo tendo consciência da sua eficácia, o fará realmente – embora nos seus primeiros trabalhos, ele tenha feito uso exatamente desse expediente (por exemplo, PIAGET, 1932/1994). Assim como o emérito pensador, acreditamos que a fala é reveladora de um raciocínio que tende a se fazer presente quando uma ação é executada. É essa a conclusão que depreendemos do seguinte trecho:

[...] podemos entender também que a inteligência é suficiente para melhorar a avaliação dos atos, sem que a criança seja, por isso, levada à boa ação. A esse respeito, um vagabundo inteligente responderá talvez melhor que um bom rapaz, pouco dotado. ... Uma criança, por exemplo, julga no decorrer do interrogatório a mentira 'a' mais grave que a mentira 'b'. Quer seja ou não mentirosa no dia-a-dia, isto é, quer pratique ou não aquilo que chama o bem, nós nos perguntamos simplesmente se, na ação, continuará a considerar a mentira 'a' como mais grave que a mentira 'b'. Não nos perguntamos então como a criança pratica sua moral, mas como julga o bem e o mal na própria prática dos atos. É sob esse ponto de vista somente que nos colocamos o problema de saber se os julgamentos de valor enunciados no decorrer dos interrogatórios correspondem ou não às avaliações do pensamento moral real. (PIAGET, 1932/1994, p.97-8).

Há ainda o fato de que a linguagem sempre está em atraso em relação a ação executada. Isso ocorre porque há uma distância entre a ação e a compreensão: “**Fazer** (*réussir*) é compreender em ação uma situação dada em grau suficiente para atingir os fins propostos, e **compreender** é conseguir dominar em pensamento as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados [...]” (PIAGET, 1974/1978, p. 176).

Sobre a preparação do pesquisador, para Triviños (1987, p. 169), ela está em perfeita consonância com a maneira defendida por Piaget, e pode ser resumida da seguinte forma:

[...] não se pode iniciar um estudo de uma situação sem bases refletidas em relação à teoria e ao contexto. Os inquéritos precisam ser pensados com algumas perguntas fundamentais e a atitude vigilante do pesquisador durante o encontro, conservando a clareza, a simplicidade e a concisão que permitam ser compreendida sem explicações complexas. Em todos os momentos estarão sendo avaliadas hipóteses, concebidas outras, avançando nos esclarecimentos das interrogativas principais e secundárias.

Sendo assim, cabe ao pesquisador estruturar com eficácia seu roteiro de entrevista, uma vez que esse instrumento é o “pivô” para responder aos objetivos propostos.

Considerando então, tais aspectos e os objetivos do estudo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa.

2. Informantes (sujeitos)⁵

Os informantes deste estudo foram professores que lecionam no Ensino Fundamental do Ciclo I, II, III e IV (correspondente ao período de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental), de Escolas Municipais localizadas, numa cidade da Região Sudoeste do Estado de São Paulo.

Os sujeitos foram escolhidos, entre aqueles que apresentaram as seguintes características:

- ser portadores de diploma de nível superior, pois tais profissionais cursaram disciplinas relacionadas à licenciatura e, em tese, dispunham de conhecimentos acerca do emprego dos jogos de regras na ação educativa;

- ter exercido o magistério no Ensino Fundamental, há mais de dez anos. Tal critério amparou-se na suspeita de que o tempo de exercício nesta profissão influencia na práxis pedagógica. Logo, compreendemos, como provável, que essa variável também exerce alguma influência na concepção que os professores têm acerca dos jogos de regras como recurso pedagógico. Não se pode deixar de assinalar, ainda, que com os PCNs (BRASIL, 1997), os jogos regrados passaram a gozar, pelo menos em teoria, de maior status junto às instituições educativas, como as que ministram o Ensino Fundamental;

- ter filhos e netos. Tal escolha fundamentou-se no fato de tais profissionais, por provavelmente terem observado as condutas dos filhos e/ou dos netos, quando estes estavam jogando, possam ter construído uma percepção diferente acerca do jogo como recurso pedagógico e de desenvolvimento psicológico.

Em síntese, eles apresentaram as seguintes características, conforme se vê no Quadro 1.

Nota-se que a quase totalidade dos participantes, tinha idade média de 40 anos, do sexo feminino, pós-graduados, casados, com dois filhos, concursado, com mais de 10 anos de exercício profissional no Magistério, com atuação no Ciclo I (primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental), com carga de trabalho de 30

⁵ O presente obedeceu aos critérios da realização de pesquisa com seres humanos, conforme parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Campus de Assis, Processo nº 1381/2008, Registro no CEP nº 025/2008.

horas semanais, formados em Pedagogia e com especialização em Matemática ou Psicopedagogia.

Quadro 1. Demonstrativo dos sujeitos participantes do estudo.

Nome	Idade (anos)	Sexo		Escolaridade			Estado civil			Filhos			Exercício profissional				Curso	
		Masc.	Fem.	Mag.	Grad.	Pós Grad.	S	C	O	1	2	3	Natureza vínculo	Tempo (anos)	Ciclo atuação	Carga horária	Qual	Espec.
CGM (23) ⁶	48		X			X	X				X	Conc.	10	IV	40	Ensino Técnico	Matem.	
LLL (27)	34		X			X	X			X		Conc.	16	I	30	Ciências	Gestão Escolar	
ACSA (34)	38		X		X				X			Conc.	10	I	30	Pedagogia	Educ. Inclusiva	
AHRC (28)	43	X					X			X		Conc.	15	IV	62	Ensino Técnico	Matem.	
JCA (1)	43		X			X	X			X		Conc.	20	I	30	Pedagogia	Psicopedagogia	
MRRF (4)	35		X			X	X		X			Conc.	10	II	30	Pedagogia	Psicopedagogia	

⁶ Esse número corresponde ao dos Quadros, referentes ao perfil dos professores que se submeteram ao questionário (Apêndice D).

3. Instrumentos para coleta de informações (dados)

Empregamos dois instrumentos de coleta de informações.

O primeiro consistiu em um questionário (Apêndice A), composto de questões fechadas, sobre dados relacionados à identificação dos sujeitos, tais como:

- idade;
- sexo;
- estado civil;
- dados relacionados aos filhos e netos (em caso de tê-los);
- atividade profissional. Indagamos sobre o nível de ensino em que eles estavam ministrando aulas, carga horária (20 ou 40 horas), tipos de contrato (eventual, concursado ou contratado) e tempo de exercício no magistério;
- formação escolar. Referiu-se a este item o grau de escolaridade, o tipo de segundo grau cursado (por exemplo, colegial, supletivo, ensino técnico profissionalizante ou magistério), o curso de nível superior feito e de pós-graduação (na eventualidade, de tê-lo cursado).

Justificamos o uso do questionário em razão do número expressivo de docentes nas duas escolas de Ensino Fundamental, que ofereciam ensino dos quatro Ciclos (1º ao 9º ano), onde realizamos o presente estudo (cerca de 100 docentes). Além disso, o empregamos com a intenção de selecionar sujeitos que pudessem colaborar com a segunda parte do estudo, submetendo-se a entrevista.

O segundo instrumento (Apêndice B) foi um roteiro de entrevista semi-estruturado, composto de questões com o seguinte teor:

1. a concepção dos professores sobre os jogos de regras;
2. o emprego dos jogos em sala de aula;
3. a importância dos jogos para o desenvolvimento psicológico dos seus alunos;
4. a existência e a avaliação da “hora do jogo”;
5. a relação do emprego dos jogos em sala e sua relação com o brincar do professor na infância e com os seus filhos e netos.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos

relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (MINAYO, 1994, p. 57).

Dessa maneira, ao adotar esse modelo, possibilitamos aos entrevistados que a) respondessem as nossas indagações, b) apresentassem respostas não previstas por nós (o que nos levou a formular outras perguntas) e c) se sentissem mais espontâneos durante o inquérito.

Cabe informar que, para a montagem do instrumento de coleta de dados, fizemos um estudo piloto.

Neste, entrevistamos 11 professores, sendo seis que ministravam aulas no Ensino Fundamental da cidade que realizamos a pesquisa (Cidade A) e cinco de outro município (Cidade B), ambos localizados na região sudoeste do Estado de São Paulo. A finalidade foi a de, além de servir como meio para a montagem do instrumento, a de verificar se o fato de estar exercendo, na época, a função de psicopedagoga no município em que realizamos o estudo, interferiria nos resultados a serem obtidos.

Além disso, buscamos com esta pesquisa-piloto, verificar se o instrumento, a ser empregado para a coleta de informações (dados), atendia aos objetivos propostos pelo estudo, basicamente a importância dada pelos docentes ao uso do jogo regrado na escola, como instrumento auxiliar para a construção de conhecimento e ao desenvolvimento psicológico.

Os dados coletados na referida pesquisa nos permitiram inferir os seguintes aspectos:

a) não houve discrepância significativa entre as respostas e justificativas oferecidas pelos docentes de ambos os municípios, quanto a sua concepção acerca dos jogos de regras;

b) o roteiro de entrevista correspondeu aos objetivos propostos pelo estudo.

Sublinhamos, contudo, que os docentes da Cidade A foram mais receptivos quanto à disponibilidade em participar da pesquisa, além de terem oferecido informações, de maneira mais detalhada. Logo, acreditamos que o fato de ter desempenhado a função profissional de Psicopedagoga na rede municipal de educação da Cidade A, ao invés de constituir-se num obstáculo à realização do

estudo, contribuiu para a sua efetivação, possivelmente em razão do vínculo estabelecido entre a pesquisadora e os docentes.

4. Procedimento geral para coleta de informações (dados)

A nossa pesquisa iniciou-se com a aplicação do questionário (Apêndice A), com o intuito de selecionar os professores representativos (formação de nível superior, tempo de exercício no magistério e o fato de terem filhos e netos).

Para a aplicação do questionário, entramos em contato com a direção das duas escolas, com a finalidade de pedir autorização para a realização do presente estudo. Assim que as obtivemos, ato contínuo, nós entramos em contato com os professores no *Horário de estudo coletivo* – HEC (equivalente, nas escolas estaduais, a *Hora de trabalho pedagógico coletivo* - HTPC). Nesta oportunidade, fizemos uma sumária apresentação do Projeto, dando ênfase à explicitação dos objetivos.

Em seguida, indagamos se os professores, presentes no HEC, concordariam em responder ao questionário. A maioria dos professores respondeu afirmativamente, comprometendo-se, inclusive, a ler e assinar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Os que não se prontificaram a colaborar com o estudo, argumentaram que estavam cansados de “preencher papéis”.

Diante dessa resposta, novamente explicamos a finalidade da pesquisa e dissemos que o preenchimento do questionário não acarretaria qualquer problema e que teria apenas o fim de selecionar os participantes que pudessem colaborar com a segunda parte do inquérito (a entrevista). Diante da segunda exposição, praticamente todos os professores que tinham se negado a participar da primeira vez, se prontificaram a respondê-lo.

Em seguida, então, assinaram o *Termo* e responderam ao questionário. A duração foi de aproximadamente 30 minutos.

Cabe informar que em uma das escolas, aplicamos todos os questionários. No outro estabelecimento de ensino, tivemos a colaboração das coordenadoras e do psicopedagogo na realização desta tarefa.

Obtivemos 67 questionários respondidos. Os demais, mesmo depois de reiterados pedidos, não foram respondidos ou os professores não assinaram o *Termo de consentimento*. Quanto a estes últimos, tomamos a decisão de retirá-los do respectivo montante.

Algumas das características dos sujeitos questionados encontram-se descritas a seguir:

Tabela 1. Idade dos participantes⁷ que responderam ao questionário.

Idade	Quantidade	%
20-24	8	11,9
25-29	11	16,4
30-34	5	7,5
35-39	15	22,4
40-44	14	20,9
45-49	9	13,4
50-55	5	7,5
Total	67	100

Tabela 2. Sexo dos participantes que responderam ao questionário.

Sexo	Quantidade	%
Masculino	11	16,4
Feminino	56	83,6
Total	67	100

Tabela 3. Grau de escolaridade dos participantes que responderam ao questionário.

Grau de escolaridade	Quantidade	%
Magistério	6	9,0
Graduação	19	28,4
Pós Graduação	18	26,7
Magistério e Graduação	7	10,4
Graduação e Pós Graduação	6	9,0
Magistério e Pós Graduação	11	16,4
Total	67	100

Tabela 4. Estado civil dos participantes que responderam ao questionário.

Estado civil	Quantidade	%
Casado	36	53,7
Solteiro	18	26,9
Outros	13	19,4
Total	67	100

Tabela 5. Quantidade de filhos dos participantes que responderam ao questionário.⁸

⁷ Doravante, nos referiremos aos sujeitos da pesquisa como participantes.

⁸ Os entrevistados não tinham netos.

Quantidade de Filhos	Quantidade	%
1 filho	14	20,9
2 filhos	26	38,8
3 filhos	4	6,0
+ de 3 filhos	1	1,5
Não tem filhos	22	32,8
Total	67	100

Tabela 6. Natureza de vínculo dos participantes que responderam ao questionário.

Natureza de vínculo	Quantidade	%
Eventual	30	44,7
Concursado	34	50,7
Contratado	3	4,5
Total	67	100

Tabela 7. Tempo de magistério dos participantes que responderam ao questionário.

Tempo de magistério	Quantidade	%
0 a 1	8	11,9
2 a 5	13	19,4
6 a 10	20	30,0
11 a 20	23	34,3
21 a 25	3	4,5
Total	67	100

Tabela 8. Ciclo de atuação dos participantes que responderam ao questionário.

Ciclo de atuação	Quantidade	%
I	18	26,9
II	17	25,4
III	2	3,0
IV	3	4,5
I e II	5	7,5
I II e III	2	3,0
I II III e IV	8	12,0
II e IV	2	3,0
II e III	2	3,0
III e IV	8	12,0
Total	67	100

Tabela 9. Carga horária de trabalho dos participantes que responderam ao questionário.

Carga horária	Quantidade	%
1 a 10	2	3,0
11 a 20	2	3,0

21 a 30	39	58,2
31 a 40	15	22,4
41 a 50	5	7,5
Mais de 50	4	6,0
Total	67	100

Tendo, então, os questionários e os *Termos* em mãos, verificamos quais deles eram representativos do grupo de professores pretendidos. Constatamos que 32 questionários preenchem os critérios estabelecidos por nós (escolaridade, tempo no magistério e filhos e netos).

De posse de tais questionários, sorteamos 11 deles para que fossem convidados para participar da segunda fase do inquérito, isto é, submeter-se à entrevista individual, numa sala destinada a este fim.

Todos concordaram em dar a entrevista. Diante disso, a psicopedagoga e a coordenadora da instituição escolar agendou horários e dias em que eles tivessem disponibilidade na grade curricular (geralmente no horário das aulas de Educação Física, de Educação Artística, de Inglês ou de Informática). As entrevistas duraram cerca de 60 minutos.

As entrevistas foram realizadas, segundo o modelo semi-estruturado. De acordo com Triviños (1987, p. 78), tal tipo de interrogatório

[...] é aquele que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Cabe esclarecer que dos 11 participantes entrevistados, descartamos cinco deles. A razão para isso foi que eles não se dispuseram a submeter-se a uma segunda entrevista, com a intenção de aprofundar depoimentos apresentados na primeira, bem como prestar novos esclarecimentos. Houve casos em que os sujeitos se prontificaram a submeter-se a segunda entrevista. Todavia, quando comparecíamos no horário e dia agendados, todo o tipo de imprevisto era apresentado (falta de tempo, cansaço, mudança de opinião quanto a submeter-se a

outra entrevista, receio de ter a sua identidade revelada, entre outros aspectos), de tal maneira que acabou por inviabilizar a sua consecução com tais indivíduos.

Quanto aos seis restantes, além de terem se prontificado a serem entrevistados novamente, inclusive, nos convidaram para que participássemos de alguma atividade desenvolvida por eles.

5. Procedimento geral para a análise das informações (dados)

Obtidas as informações, procedemos da seguinte forma:

1º inicialmente, selecionamos os sujeitos, a partir dos questionários (Apêndice A) respondidos e com os respectivos *Termos de consentimento* assinados (Apêndice C), conforme os critérios estabelecidos (escolaridade, tempo de exercício no magistério e o fato de terem filhos e netos);

2º em seguida, mediante o aceite, submetemos os selecionados à entrevista (Apêndice B);

3º na seqüência, nós fizemos leitura minuciosa das respostas e das justificativas dadas;

4º quando as justificativas apresentadas mostraram-se insuficientes, com vistas aos objetivos propostos, entramos em contato novamente com os sujeitos, afim de que eles prestassem explicações sobre determinadas justificativas dadas;

5º dos sujeitos que se dispuseram a prestar tais esclarecimentos, completamos as respectivas entrevistas e demos início à categorização das justificativas emitidas, tendo por parâmetro os objetivos do estudo. De acordo com (Minayo, 1994, p. 70):

[...] As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

A análise foi feita tendo como parâmetro a teoria psicológica de Piaget (1964/1973) e de seus seguidores, que se debruçaram sobre as relações entre o construtivismo, o processo de ensino e de aprendizagem e os jogos de regras (CASTORINA, 1988; LA TAILLE, 1992; MACEDO *et al.*, 2000).

Os dados foram então agrupados em cinco categorias, a saber: 1ª a concepção dos professores sobre os jogos de regras. Nesta categoria, procuramos agrupar e analisar as respostas dadas pelos participantes sobre a sua concepção acerca uso dos jogos de regras com seus alunos, visando contribuir para o processo de ensino e aprendizagem; 2ª nesta categoria, agrupamos as respostas dos

participantes, conforme eles apresentaram suas justificativas tais como: a frequência do uso do jogo se delega essa atividade e se relacionam os jogos com os conteúdos programáticos; 3ª nesta etapa, procuramos analisar as respostas de acordo com as justificativas apresentadas e como a prática dos jogos podem influenciar no desenvolvimento psicológico; 4ª categoria. Incluímos as justificativas relacionadas as brincadeiras de infância e o uso das mesmas com seus alunos, filhos e netos; 5ª. categorizamos a avaliação sobre a existência do jogo no ato do planejamento.

Com isso, analisamos a concepção dos professores da cidade pesquisada sobre as contribuições dos jogos de regras no Ensino Fundamental.

IV. ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos, a seguir, a análise dos dados referentes aos seis professores que se submeteram a todo o processo investigativo (questionário, primeira e segunda entrevista). As categorias criadas foram as seguintes: 1. a concepção dos professores sobre os jogos de regras; 2. o uso de jogos de regras em sala de aula; 3. a importância dos jogos de regras para o desenvolvimento psicológico dos alunos; 4. os jogos de regras e sua relação com o brincar do professor na infância e 5. “a hora do jogo”.

1. A concepção dos professores sobre os jogos de regras

Eis o que os professores entrevistados manifestaram-se sobre a contribuição dos jogos de regras no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

O primeiro aspecto refere-se às relações entre o jogo de regras e o erro.

Professor 2 (fem., 36 a.). *Na maneira formal da aprendizagem e conhecimento, percebo que a criança fica “presa”, não consegue enxergar horizontes e maneiras diferenciadas para resolver a situação-problema, ao passo que se for por meio do jogo, ela se sente mais livre e segura sem medo de errar. É um jeito de a criança pensar sem estar mecanizada. Comparo com a educação do meu filho que quando joga ele não pensa em erros. [Ele] sai jogando, descobrindo soluções. E na aprendizagem formal, ele encontra resistência para fazer sozinho, demonstrando insegurança.*

Nota-se no depoimento do referido professor que os jogos de regras “impede” que um dos maiores obstáculos para a aprendizagem não a impeça. Referimo-nos ao receio de errar. Como ele disse, a criança realiza as atividades *sem medo de errar*. A esse respeito, Castorina (1988), Macedo (1994) e Piaget (1983) são unânimes em afirmar que o erro é mais frutífero ao desenvolvimento do que um acerto imediato.

Com efeito, do ponto de vista imediato da invenção um erro corrigido pode ser mais fecundo que um êxito imediato, porque a comparação da hipótese falsa e suas conseqüências proporciona novos conhecimentos, e a comparação entre erros dá lugar a novas idéias. (PIAGET, 1976/1987, p. 60-61 *apud* MACEDO, 1992, p. 133).

Outro aspecto apontado, principalmente pelos professores 2 e 4, é que consideraram os jogos importantes para o desenvolvimento do raciocínio.

Professor 2 (fem., 36 a.). *Sim, porque, através do jogo, a criança desenvolve estratégia para a resolução de problemas, [...]*

Professor 4 (masc., 43 a.). *Sim. [Porque você avalia dessa forma?] Todo conhecimento abstrato é necessário sempre importante partir de algo concreto, lúdico, para que o educando possa observar os caminhos percorridos. Na matemática, o professor tem que partir de dados da realidade que é o concreto, para que haja compreensão daquilo que é trabalhado e ensinado, que tenha significado, que possa agir como facilitador do conhecimento proposto, e, ao longo do período da aplicação do conteúdo, o professor possa levar ao aluno algo que ele não tenha percebido. O aluno começa a abstrair aquilo que foi trabalhado no concreto. O lúdico seria o concreto.*

Os professores 1 e 6 mencionaram que quando os alunos se envolvem com jogos, eles se sentem mais motivados, demonstrando prazer em jogar por ser uma atividade diversificada. Contudo, não foi explicitado se a motivação presente no jogo é transferida para o aprendizado escolar formal.

Professor 1 (fem., 48 a.). *Participam com prazer, pois para eles falar em jogo traz motivação, quer fazer, participar e principalmente ganhar.*

Professor 6 (fem., 35 a.). *Sim, porque eu acredito que as crianças aprendem de maneira mais diversificada [diferente], e o jogo ele desafia a criança, motivando-a para a aprendizagem.*

A propósito: muito se fala em motivar os alunos. Fundamentado em Piaget, podemos considerar essa possibilidade? Baseamo-nos no fato de que é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento a partir da relação com o meio físico e social e desde que ele queira (afetividade), tenha as estruturas adequadas para o tipo de construção proposta e as institucionais. Logo é um processo que não depende, apenas, do meio. Pelo contrário, depende, sobremaneira, do indivíduo, pois ele é – em última análise – o construtor do conhecimento. Em outros termos é necessário que o estímulo – que é um fato físico – seja concebido pelo aluno, como fato significativo.

Os estímulos não são mais considerados como fatos físicos, embora na realidade o sejam, fora da interpretação do sujeito. Do ponto de

vista psicológico, os estímulos são fatos 'significativos' e 'só se tornam significativos quando há uma estrutura que permite a sua assimilação. Uma estrutura que pode integrar esse estímulo mas que, ao mesmo tempo, dá uma resposta' (CASTORINA, 1988, p. 19)

Eles afirmam, ainda, que os referidos jogos desenvolvem o comportamento de liderança. Por exemplo, a docente 5 (fem., 43 a.), afirma que os jogos de regras é fator imprescindível ao desenvolvimento da conduta de liderança.

Muitas crianças que, às vezes, tem dificuldade na aprendizagem, através dos jogos elas conseguem demonstrar liderança, espírito de equipe e organizar estratégias para resolver situações problemas.

Os professores 1, 2 e 5 disseram que ao jogar o aluno busca desenvolver estratégias. Contudo, eles não explicitam quais são estas estratégias e se elas são transferidas para o processo de ensino e aprendizagem.

Professor 1 (fem., 48 a.). *Sim, porque o jogo desafia o raciocínio lógico, busca estratégias e os alunos participam com prazer. [Explique melhor, por favor?] Buscar estratégia é quando o aluno está pensando em soluções que resolvam as situações em questão.*

Professor 2 (fem., 36 a.). *Sim, porque, através do jogo, a criança desenvolve estratégia para a resolução de problemas.*

Professor 5 (fem., 43 a.). *Muitas crianças que, às vezes, tem dificuldade na aprendizagem, através dos jogos elas conseguem demonstrar liderança, espírito de equipe e organizar estratégias para resolver situações problemas.*

Os professores 5 e 6 disseram que quando os alunos jogam, eles desenvolvem espírito de competitividade.

Professor 5 (fem. 43 a.). *No trabalho em equipe, vai destacar o líder e todos têm que chegar ao objetivo do jogo, é uma competição, mas o destaque é a cooperação.*

Professor 6 (fem. 35 a.). *Hum! Motivação está relacionada [também] ao espírito de competitividade de quando é lançado o desafio.*

Nota-se, porém, que tal competitividade não é explicada. Com isso, ficamos a nos indagar se eles a estão compreendendo com um aspecto positivo, pois serviria aos interesses do capital, independentemente dos meios empregados para a obtenção de êxito.

Apenas o professor 3 disse que ao jogar há mais socialização. Além disso, ele atentou para o fato de que os jogos de regras contribuem para que as crianças reflitam sobre as perdas e, em decorrência, ocorre o aumento da resistência à frustração, como afirma Macedo (1992).

Professor 3 (fem., 38 a.). *Porque há mais socialização das crianças, aprendem as regras e a competição do perder e ganhar, ajuda a refletir sobre as perdas.*

O professor 4 concebeu o jogo, além de ser uma atividade lúdica, como forma de facilitar a compreensão de conteúdos abstratos. Neste sentido, ele o vê como uma espécie de *organizador prévio* (ponte) entre o conteúdo a ser ensinado – geralmente o abstrato – com o sabido (frequentemente, o concreto).

Professor 4 (masc., 43 a.). *Todo conhecimento abstrato é necessário sempre partir de algo concreto, lúdico, para que o educando possa observar os caminhos percorridos. Na matemática, o professor tem que partir de dados da realidade que é o concreto, para que haja compreensão daquilo que é trabalhado e ensinado, que tenha significado, que possa agir como facilitador do conhecimento proposto, e, ao longo do período da aplicação do conteúdo, o professor possa levar ao aluno algo que ele não tenha percebido. O aluno começa a abstrair aquilo que foi trabalhado no concreto. O lúdico seria o concreto.*

As falas desses professores mencionam a importância dos jogos de regras e que os concebem como recurso para melhorar o raciocínio. Eles dizem que em tais atividades, os alunos agem sem medo de errar, sentem-se motivados e livres para desenvolver estratégias. Contudo, não explicitaram se os alunos transferem esse prazer e conhecimento para os conteúdos programáticos.

Em resumo, a quase totalidade considera os jogos de regras como atividade concreta que ajuda o aluno a desenvolver “melhor” seus conhecimentos. No entanto, essa concepção não é concretizada no dia-a-dia da sala de aula. Percebemos, ainda, que no discurso trazem uma visão tradicional, como “jogar perde tempo”, “jogar é brincar e não estudar”.

2. O uso dos jogos em sala de aula

Sobre o uso dos jogos de regras em sala de aula, eis a fala dos professores que não utilizam ou o fazem pouco, neste espaço:

Professor 1 (fem., 48 a.). *Sim [utilizo os jogos], mas não utilizo muito, porque depende do conteúdo estudado e o resultado que o aluno apresentou. Pois se ainda há dificuldade, o jogo será outro recurso que posso utilizar. [Por que depende do conteúdo?]. Pois se o aluno não assimilou o conteúdo exposto, será necessário recorrer aos jogos que será uma atividade mais concreta, que existe conteúdo que dá para fazer essa adaptação e outros conteúdos que não dá. Exemplo: eu gostaria de construir com os alunos, uma oficina com materiais recicláveis para que eles tivessem a oportunidade de eles mesmos construírem o seu próprio jogo, criarem as regras e os objetivos dos jogos, mas não temos uma sala própria para essa oficina e pouco tempo para realizá-la. Mas, não vou desistir de concretizar essa atividade. [Quais são os conteúdos que os jogos podem e não podem ser utilizado?] Como já disse depende da dificuldade que os alunos apresentarem [sic], tenho construído bastantes jogos, mas têm alguns que fica difícil para demonstrar no concreto, falta material e às vezes conteúdos da abstração mental.*

Fica evidente na fala deste professor que o emprego dos jogos de regras depende do conteúdo a ser ensinado. Essa opinião é – de certa forma – contrária ao que apregoa os PCNs (BRASIL, 1997). Lá é sugerido que os jogos sejam utilizados como instrumento facilitador do processo educativo e do trabalho com os temas transversais. Vê-se, então, que o professor apresenta dificuldades para trabalhar os referidos temas e, mais ainda, para relacioná-los com os jogos, quando se trata de determinados conteúdos escolares.

Continuemos com os depoimentos dos professores sobre o uso dos jogos de regras em sala de aula.

Professor 2 (fem., 35 a.). *Não [utilizo os jogos]. É muito esporádico o uso do jogo pela questão da falta de tempo. [Você pode me explicar essa falta de tempo?] Hoje com as outras aulas que completam a grade curricular (Educação Física, Artes, Inglês, Informática) nosso tempo ficou escasso, então deixo o jogo mais para a aula de Educação Física, Artes e Robótica. Caso contrário não consigo concluir o conteúdo proposto.*

Professor 3 (fem., 38 a.). *Sim, utilizo pouco. [Com que frequência você os utiliza?] Temos pouco tempo para os jogos, estou mais preocupada com o conteúdo e faço parceria com o professor de Educação Física, Informática que ajudam a preencher esta lacuna.*

Utilizo quando o conteúdo da apostila traz jogos para complementar a atividade proposta.

Professor 4 (masc., 43 a.). *Sim. Utilizo pouco. Muitas vezes falta o material necessário para a implementação do mesmo com mais frequência. Cabe esclarecer que há reivindicação para suprir tais necessidades. Há de se pensar num tempo maior de horas para com os alunos do qual o professor tenha condições de utilizar materiais recicláveis para a construção de jogos para suprir essa necessidade.*

Professor 6 (fem., 35 a.). *Sim, utilizo pouco, devido ao tempo, a infantilidade de trabalhar em grupo, discutem muito para a escolha dos colegas e o foco maior está em concluir o conteúdo programático. Devido também a grade curricular que eles têm aulas de Inglês, Informática, Artes, Educação Física e Robótica sem contar outras atividades extras que surgem como datas comemorativas. Então, até gostaria de executar mais atividades com jogos, mas fica complicado.*

Notamos, nestas falas, que os professores estão mais preocupados com os conteúdos programáticos, além de alegarem acerca da falta de material pedagógico para que todos os alunos possam fazer uso dos jogos regrados. Todavia, acreditamos que o problema está relacionado, como dissemos, a dificuldade em relacionar os jogos com o conteúdo programático. Além disso, com exceção de um docente, subjaz a idéia de que os jogos de regras devem ser desenvolvidos, sobremaneira, nas aulas de Educação Física, Informática e Robótica – assumindo, assim, posicionamento contrário ao defendido pelos PCNs (BRASIL, 1997) e concebendo tais disciplinas como espaço para o desenvolvimento do lúdico, ou seja, daquilo que não é considerado sério.

Há outros professores que até gostariam de fazer uso dos jogos de regras. Contudo, eles alegam – como o Professor 2 (fem., 36 a.) – a falta de tempo para empregá-los.

Professor 2 (fem., 36 a.). *Não. É muito esporádico o uso do jogo pela questão da falta de tempo. [Explique-me melhor?]. Hoje com as outras aulas que completam a grade curricular, Educação Física, Artes, Inglês, Informática, nosso tempo ficou escasso, então deixo o jogo mais para a aula de Educação física, Artes e Robótica. Caso contrário não consigo concluir o conteúdo proposto.*

O professor 5 (fem., 43 a.) foi o único que disse que utiliza bastante os jogos de regras, deixando em evidência que tal instrumento estimula não só o

desenvolvimento do raciocínio lógico de seus alunos, como também propicia a interação e o confronto entre diferentes formas de pensar.

Professor 5. *Sim, utilizo bastante, porque acredito que o jogo é muito importante ao permitir a imaginação infantil por meio de objetos simbólicos intencionalmente dispostos. [Como você pode me explicar o seu pensamento?] Penso que tem que ter o concreto, que seria o jogo, e se imaginar na condição de jogador com a intenção de alcançar o objetivo proposto e assim jogar para efetivar uma aprendizagem. Os jogos estimulam não só o desenvolvimento do raciocínio lógico, também propicia a interação e o confronto entre diferentes formas de pensar.*

Em resumo, observamos que a quase totalidade dos professores entrevistados, a) não fazem uso dos jogos de regras ou os empregam muito aquém do desejável; b) estão preocupados – provavelmente por pressões dos órgãos educativos superiores – em “vencer” os conteúdos programáticos, sem levar em consideração se os alunos estão aprendendo de maneira significativa e deixando “de lado” aqueles que apresentam dificuldades; c) delegam a atividade dos jogos para outras disciplinas, vistas frequentemente sem importância ou como instrumento meramente de diversão; d) sublinham a falta de material pedagógico, mas em nenhum momento falam sobre o emprego da criatividade e só um professor se referiu ao uso de sucatas (a impressão é que não brincaram sequer com sabugo de milho, a imitar bonecas, quando, na verdade, pelo menos um docente brincou com esse material).

Cabe esclarecer segundo (Brougère 1998, p. 54) que:

[...] existem três modos principais de estabelecer relações entre o jogo e a educação. Em primeiro lugar, trata-se de recreação: o jogo é o relaxamento indispensável ao esforço em geral, o esforço físico em Aristóteles, em seguida esforço intelectual e, enfim, muito especialmente, o esforço escolar. O jogo contribui indiretamente à educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção. [...] O que interessa ao educador nesses jogos não é que se trate de jogo, mas do suporte natural de uma atividade física cujo interesse se considera para uma educação completa que não omite o corpo.

Neste contexto, verificamos ainda que sequer a quase totalidade dos professores busca dialogar e estabelecer parcerias como os docentes da aula de Educação Física, de Artes, de Informática e de Robótica. Enfim, eles não procuram

meios para que os seus alunos tenham oportunidade para vivenciar momentos de interação e aprendizagem de uma maneira mais prazerosa. Isso não significa que compartilhamos da idéia de que é possível o desenvolvimento sem dor, sem sofrimento. Tão somente, acreditamos que – ao partir do interesse dos alunos –, apesar de todo o esforço, ele sentirá prazer na realização da tarefa.

Outro aspecto, é que se temos, por um lado, salas de aulas com 30 a 40 alunos, geralmente com problemas de várias ordens. Por outro, temos professores com pouco tempo e falta de formação para se dedicar a um tipo ensino que tenha o desenvolvimento global do aluno como foco.

A esse respeito à professora 6 (fem., 35 a.), chega a dizer que eles “são infantilizados”, tendo dificuldade até para escolher o colega.

Sim, utilizo pouco, devido ao tempo, a infantilidade de trabalhar em grupo, discutem muito para a escolha dos colegas e o foco maior está em concluir o conteúdo programático.

Ora, conforme explicita os PCNs (BRASIL, 1997), é tarefa do professor contribuir para que o desenvolvimento ocorra. No momento em que ele se queixa da “infantilidade” de certos alunos, nos leva a inferir que a sua demanda era por um aprendiz plenamente desenvolvido. Essa visão é equivocada, pois – se for assim – qual o sentido de se existir educadores? Certamente alguns dirão que é o de ensinar. Acontece que, segundo Piaget (s.d./1983), um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento é o aprendizado. Porém, é apenas um dos fatores!

3. A importância dos jogos para o desenvolvimento psicológico dos alunos

A terceira categoria é sobre a relevância que os professores dão aos jogos para o desenvolvimento psicológico dos seus alunos.

Professor 1. (fem., 48 a.). *Na escola a gente enfatiza mais o trabalho com a cooperação e não a competição, mas sabemos que na vida real há competição em tudo. E se não houver a competição, o aluno fica acomodado sem pensar na vida social e na cobrança do mundo capitalista. Isso faz com que a escola, o professor tenha condições de refletir com os alunos sobre esses desafios dessa nova sociedade. Assim há a necessidade de se trabalhar a cooperação e a competição.*

Professor 2 (fem., 36 a.). *Sim. Eu acredito que o amadurecimento psicológico vem através do desenvolvimento do raciocínio, porque a criança que raciocina desenvolve estratégia e desenvolve a autonomia. Uma criança autônoma é mais segura, não depende tanto da mãe, quando perde ela compreende que no jogo e na vida não é só ganhar, lidam melhor com a situação, e através do jogo a criança desenvolve seu raciocínio de maneira informal.*

Professor 3 (fem., 38 a.). *Sim. Eles conseguem resolver melhor os conflitos do não saber. [Você pode me explicar sobre esses conflitos?] É porque, os jogos ajudam no raciocínio, o aluno usa o recurso visual e a manipulação dos objetos e assim desenvolve melhor a capacidade de pensar e agir com mais segurança.*

Professor 4 (masc., 43 a.). *Sim. Porque ajuda no desenvolvimento cognitivo, coordenação motora, facilitador de conhecimento, aprimoramento na relação professor-aluno. [Porque você avalia dessa forma?] Quando o aluno manipula objetos, joga ele está desenvolvendo todo o seu raciocínio – lógico, interagindo com o outro, enfrentando desafios e obstáculos relacionados a tentativas e erros, colocando o pensar e refletir em ação e é essa participação que o professor tem que avaliar.*

Professor 5 (fem., 43 a.). *Sim, porque o aluno aceita melhor o saber perder, saber se colocar no lugar do outro e o Psicodrama pedagógico. Existem maneiras diferentes de se entender um objeto comum ao indivíduo que se encontram passando por um mesmo estágio de desenvolvimento. Cada um no seu tempo.*

Professor 6 (fem., 35 a.). *Sim, quando você dá o jogo para a criança ela busca informação e ela tem que pensar mais, mexe com o cognitivo, o aprender e com o psicológico também, pois fica centrada na atividade resolvendo os obstáculos.*

O primeiro aspecto emblemático destes depoimentos, com exceção do Professor 4 e do 5, é que os demais reduzem o desenvolvimento psicológico,

meramente a dimensão cognitiva. É como se eles não compreendessem a dimensão afetiva e a moral como parte do “psicológico” ou não dessem a devida importância a tais dimensões.

É revelador também que há problemas na formação de tais docentes. Dessa forma, assim como o psicólogo tende a reduzir tudo ao afetivo; o pedagogo concentra-se no cognitivo (intelectual). Não se está aqui responsabilizando as instituições de formação em si, pois sabemos que o conhecimento é reconstruído e atentamos apenas para aquilo que faz parte do nosso horizonte significativo e que não caiu sob o domínio do esquecimento (portanto, de uma repressão, como afirma Freud, [*apud* KUPFER, 2000]).

Insistimos, todavia, que – a despeito de aspectos relacionados à subjetividade dos docentes – ele apresentam problemas graves de compreensão dos conteúdos psicológicos e pedagógicos; provavelmente, decorrentes da formação que obtiveram, mesmo a maioria tendo cursos de pós-graduação. Nesse sentido, faz-se urgente pensar e intervir junto aos cursos de graduação e de pós-graduação cursado por tais docentes. Afinal, sabemos que muitos deles são oferecidos, apenas, formalmente e concentrados em finais de semana. Como salienta Pedro-Silva (2009)⁹, depois de uma hora e trinta minutos dificilmente os alunos são capazes de produzir conhecimento.

Semelhante raciocínio pode ser empregado em relação aos jogos: a maioria dos participantes apresenta dificuldades (ou até incapacidade) para relacionar os jogos com o desenvolvimento psicológico. Parece-nos que o importante é apenas o resultado do ponto de vista da incorporação dos conteúdos programáticos (como se, para isto, não fossem necessárias as estruturas correspondentes).

Na análise destas respostas podemos concluir, em síntese que os professores não conseguem ministrar suas aulas segundo o modelo pedagógico relacional. Esse modelo epistemológico contribui para uma educação na qual

O professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras [...] Nessa relação, professor e alunos avançam no tempo. As relações de sala de aula, de cristalizadas – com toda a dose de monotonia que as caracteriza – passam a ser fluidas. O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de

⁹ Depoimento emitido em orientação dada pelo Prof. Dr. Nelson Pedro-Silva, docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unesp - Campus de Assis.

aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua “discência”, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais (BECKER, 2001, p. 27).

4. Os jogos de regras e sua relação com o brincar do professor na infância

A quarta categoria analisa o emprego dos jogos de regras em sala de aula e sua relação com o brincar do professor na infância com seus alunos, com os seus filhos e netos.

Professor 1 (fem., 48 a.). *Os jogos que mais marcaram a minha infância foram os que meu irmão marceneiro fazia e trazia para casa e eu gostava de desafiar o conhecimento e as estratégias mudavam a maneira de pensar. Eu só tive uma boneca, gostava muito de matemática e sonhava ser professora de matemática. Jogava com os filhos quando eram pequenos. Hoje estão grandes se interessam por outros tipos de jogos com os amigos.*

Professor 2 (fem. 36 a.). *Não. [faço uso de jogos da minha infância. Por quê?] Acho que estamos “amarrados” pela questão do tempo, sem contar que o ensino apostilado acaba nos tolhendo um pouco. [você pode me explicar melhor sobre sua infância?] Eu morei na zona rural, não tínhamos recurso financeiro para comprar brinquedos, então essas brincadeiras, era a única maneira de se divertir. Então inventava os móveis de argila e boneca de espiga de milho e caroço de manga para poder brincar. Não tinha televisão e nem jogos eletrônicos, tinha que criar brinquedos. Eram essas as brincadeiras e o companheirismo dos primos que moravam perto e gostávamos de ficar juntos Tenho um filho que brinca mais com jogos eletrônicos com os amigos. E certo dia meu marido fez um estilingue para ele e parecia o brinquedo mais caro que já tivera, pois os amigos não conheciam e foi a maior festa.*

Professor 3 (fem., 38 a.). *Não utilizo os jogos em sala de aula porque o tempo é pouco. Sim, brinquei bastante. [Do que você costumava brincar mais?] De escolinha e casinha. Porque minha mãe sendo professora, eu tinha mais acesso a giz, lousa e livros. As brincadeiras que marcaram a minha infância foram as de ruas e cirquinho. [Você pode me explicar porque essas brincadeiras foram mais marcantes?] Essas brincadeiras marcaram mais devido à interação com os meus amigos e o faz de conta. Eu era sempre quem liderava o grupo, de cirquinho eu era a dona do cirquinho, escolinha eu era a professora, de casinha eu era a mãe e assim sempre fui de tomar conta das brincadeiras e me sentia muito bem. Joguei pouco com a minha filha. Era mais brincadeira de escolhinha e boneca.*

Professor 4 (masc., 43 a.). *Sim, brinquei bastante. [Do que você costumava brincar mais?] futebol, jogo de dama, construção de estradas e outros (dominó e baralho).Divertia-me com eles. É um esporte coletivo, envolve maior número de pessoas os amigos da mídia; jogo de dama, gostava porque desenvolvia estratégias para desenvolver o jogo e construção de estradas porque eu planejava a cidade com os brinquedos e o futebol devido a interação e encontro com os amigos. Jogo futebol com os meus filhos no final de semana.*

Professor 5 (fem., 43 a.). *Sim. “Faz de conta” e o Psicodrama, pois apesar do espaço físico na escola ser restrito e os pais ainda apresentarem um certo receio da escola trabalhar com jogos, eu dou o jogo para eles, porque eu gosto de jogar, eu não gostava de perder, e sempre perdia porque era a menor. Hoje eu entendo porque perdia e o jogo me fez aprender a não desistir, aprender onde e porque errou e saber fazer o que precisa para melhorar. Eu brinquei bastante de esconde-esconde, amarelinha, salva vidas, casinha, rela-rela, duro-mole, dama, trilha, varetas, pontinho, palito, bingo, cartas, memória, faz de conta. [Por que você escolhia mais essas brincadeiras?] Porque são os que mais se aproximam do meu perfil, porque de certa forma eu me identifico com as brincadeiras de infância. Gosto de lembrar e parece que estou brincando. Eu era a menor de casa. Então minhas irmãs que conduziam as brincadeiras. É muito bom lembrá-las; é como revivê-las. Lembro exatamente como brincava, eu morava numa chácara e meu tio vendia verduras e legumes, então fazíamos uma coleta de alimentos, fogão de tijolo e os meus primos limpavam o terreno e fazíamos a comida e a casa era dividida em cômodos, então era o que mais eu gostava. [O que o psicodrama significa para você?] É o faz de conta, é a representação de ser filha, mãe e a família, dramatização da vida real. Brinquei e joguei com os meus filhos quando eram pequenos.*

Professor 6 (fem., 35 a.). *Não. [Por quê?] Porque não tenho tempo e nem espaço no meu dia a dia para desenvolver essas brincadeiras, então fica para o professor de Educação Física para desenvolver esse tipo de jogo, eu desenvolvo aqueles que posso realizar na sala de aula, como eu já falei. Joguei bastante com a minha filha quando era pequena.*

Notamos que todos os professores brincaram consideravelmente na infância. Contudo, em torno de metade deles não fazem uso das brincadeiras na sua infância com os seus alunos e sequer de outras consideradas mais modernas.

Percebemos que, apesar de existirem muitas leituras sobre a infância e o papel do lúdico no favorecimento das aprendizagens, a maioria dos professores entrevistados ainda não faz o uso desse instrumento em sala de aula. De acordo com Silva (2004, p. 108),

[...] os professores, em sua maioria, não estão preparados para lidar com as crianças e os adolescentes. Isto por várias razões, que vão desde a concepção de criança internalizada (adulto em miniatura), a falta de conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico infanto-juvenil, o próprio desinteresse com a profissão e o descompromisso com a formação.

Resumindo: os professores, de uma maneira geral, demonstraram satisfação em falar de suas brincadeiras, pois relatavam marcas significativas da

infância, relacionadas à família (primos, irmãos) e aos amigos. É como se eles as revivessem. Apesar disso, ficamos com a impressão que eles concebem esse momento como de uma “infância perdida” e só pertencente a ele; portanto, incapaz de ser, em parte, vivenciada com seus alunos.

5. A “hora do jogo”

A quinta e última categoria analisa a existência do jogo no ato de planejar e a avaliação na “hora do jogo.”

O professor 1 (fem., 48 a.) e o 6 (fem., 35 a.), basicamente, os empregam com a finalidade de levar os alunos a “assimilarem” os conteúdos escolares. Porém, eles têm dificuldades em desenvolvê-los, devido à indisciplina dos alunos na hora de montar os grupos (manifestam comportamentos infantilizados e às vezes ficam sem esta hora devido a falta de respeito entre eles) .

Professor 1 (fem., 48 a.). *Sim. [Como você avalio esse momento] Não é um momento estipulado, mas conforme a necessidade dos alunos. Eu já disse que tenho vários jogos prontos. Ex: produtos notáveis para resolverem situações de trinômio do quadrado perfeito, bingo de expressões algébricas, dominó de frações que auxiliam na concretização do conteúdo dado, pois esses conteúdos são abstratos e no jogo eles associam a linguagem corrente com a linguagem algébrica. Eu avalio [a “hora do jogo”] de acordo com a participação, acertos e tempo de realização da atividade.*

Professor 6 (fem., 35 a.). *Sim, coloco o jogo da tabuada, dominó de palavras, stop, forca, soletrando para estimular a ortografia, mas sempre com dificuldade para manter a disciplina e a formação dos grupos nesse momento.*

Para o professor 4 (masc., 43a), a indagação o levou a refletir sobre esse assunto, apesar de considerar que tem uma carga horária bastante extensa; portanto não possibilita pesquisar sobre os jogos. Contudo, conscientizou-se que os jogos são de suma importância para o desenvolvimento e o processo de aprendizagem dos alunos. Por causa disso, explicitou seu interesse em rever o planejamento e também pensou em como faria a avaliação desta hora.

Professor 4 (masc., 43 a.). *Não. [por que não há “a hora do jogo” em seu planejamento?] faltou refletir sobre o assunto, por um lado foi bom participar dessa pesquisa, devo ficar atento ao novo planejamento. Implantar no planejamento mensal a hora do jogo. Poderia ser uma atividade lúdica com desafio e aqueles que conseguissem resolver com mais facilidade e compromisso com o jogo teria uma avaliação melhor do que aquele que teve desempenho menor, seria mais ou menos assim essa avaliação.*

Já o professor 5 avaliar a “hora do jogo” como algo extremamente positivo. Para ele, o jogo de regras – além do caráter lúdico – contribui para a aprendizagem dos conteúdos escolares formais, diminui consideravelmente as ausências dos alunos às aulas e o mais importante, a nosso ver: auxilia na construção do aprendizado significativo. Afinal, os conteúdos passam a ter sentido para os alunos.

Professor 5 (fem., 43 a.). *Sim. Toda sexta-feira a última aula é trabalhar o lúdico e esse ano devido a Pandemia da Gripe Suína, estamos jogando nos sábados, para repor as aulas, estou fazendo Gincana inter-salas e assim eles não faltam, pois para o professor o lúdico é o jogo, é algo concreto e resultado da aprendizagem e para o aluno é algo prazeroso e tem significado. [Como você avalia esse momento?] É o momento de criar regras, interações, motivá-los, desafiá-los a encontrar soluções, avalio a participação de cada um. Outras vezes o jogo é intencional, para socialização.*

Quanto aos demais professores, eles não fazem a “hora do jogo”.

Concluimos que a “hora do jogo” ainda é um problema para os professores. Mesmo aqueles que a desenvolvem, não apresentam avaliação positiva, apesar de considerá-la importante para o desenvolvimento e a aprendizagem discente.

Passaremos agora para a conclusão e algumas considerações sobre a nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, primeiramente, que os docentes entrevistados nos fizeram refletir sobre o quanto estamos vivendo numa sociedade preocupada com o cumprimento dos conteúdos estabelecidos institucionalmente. Alia-se, a isso, o interesse com a formação de mão-de-obra desqualificada e, assim, com a manutenção da população em uma condição de minoridade intelectual.

Segundo Becker, (2001, p. 31-32) pensar

Uma proposta pedagógica, dimensionada pelo tamanho do futuro que vislumbramos, deve ser construída sobre o poder constitutivo e criador da ação humana -“é a ação que dá significado às coisas!” Mas não a ação aprisionada: aprisionada pelo treinamento, pela monotonia mortífera da repetição, pela predatória imposição autoritária, mas sim, a ação que, num primeiro momento, realiza os desejos humanos, suas necessidades e, num segundo momento, apreende simbolicamente o que realizou no primeiro momento: não só assimilação, mas assimilação e a acomodação; não só reflexionamento, mas reflexionamento e reflexão; não só ação de primeiro grau, mas ação de primeiro e segundo graus - e de enésimo grau; numa palavra, não só prática, mas prática e teoria. A acomodação, a reflexão, as ações de segundo grau e a teoria retroagem sobre a assimilação, o reflexionamento, as ações de primeiro grau e a prática, transformando-os. Poder-se-á, assim, enfrentar o desafio de partir da experiência do educando, recuperando o sentido do processo pedagógico, isto é, recuperando e (re) constituindo o próprio sentido do mundo do educando... e do educador.

Igualmente concluimos como decorrência, que os participantes estão conscientes da importância do jogo para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos. No entanto, eles deixam em segundo plano – para não dizer em último – a consecução de tal atividade.

Os docentes têm consciência que os jogos de regras podem contribuir para a solução de problemas e de conflitos e, em conseqüência, oferecer condições que possam favorecer o desenvolvimento cognitivo. Porém, fica aquém a compreensão deles acerca do fato de que os jogos igualmente são eficientes como recursos para o desenvolvimento das demais dimensões psicológicas (afetiva e moral).

Outros aspectos foram, por nós, observados: os docentes não relacionam os jogos de regras com os vivenciados na sua infância; tampouco articulam tais jogos com a prática pedagógica; eles empregam como pretexto, para o seu não uso, a falta de tempo, de espaço, a necessidade de ter que cumprir os

conteúdos programáticos e a falta de interesse dos alunos por tais jogos (eles só se sentem atraídos pelos eletrônicos).

Soma-se certa idéia – que já se tornou uma representação social¹⁰ – a de que jogos é sinônimo de diversão e, portanto, só podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física, de Artes, de Informática e de Robótica, pois elas não apresentam valor pedagógico, servindo apenas de instrumento de adorno e de “ludicidade”.

Isso não significa que estamos responsabilizando unicamente o docente por não empregar os jogos de regras. Há que reconhecer uma realidade objetiva que fomenta a sua desconsideração. Praticamente os diretores, os coordenadores e, agora também os professores, tem se dedicado à realização de atividades burocráticas.

Com base em nossa pesquisa, verificamos que para a execução de um trabalho conseqüente e de qualidade é necessário o oferecimento de preparação adequada aos professores, sobretudo na área da psicologia do desenvolvimento (por exemplo, o domínio de conteúdos relacionados à teoria de Piaget, de Vygotsky e de Wallon). Além disso, entendemos como fundamental que os professores voltem a ficar de “bem” com a criança que há dentro deles, ou seja, eles devem buscar continuamente colocar-se no lugar de seus alunos. Para tal, a psicoterapia é fundamental, como aponta, por exemplo, Freud (*apud* KUPFER, 2000).

No entanto, não se pode desconsiderar que os docentes são produzidos por um caldo de cultura – como o nosso, de uma sociedade *neoliberal*¹¹

¹⁰ Moscovi (2000/2007) foi o primeiro teórico a se debruçar sobre o conceito de representação social. A finalidade da referida teoria é a de explicar os fenômenos humanos a partir de um ponto de vista social, sem perder a individualidade. Para tanto, preocupou-se com o estudo micro e macro das “simbologias sociais”, buscando tornar conhecido os determinantes de idéias, valores e teorias internalizadas por nós e amplamente aceitas pela sociedade. “As representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal (...) as imagens e idéias com as quais nós compreendemos o não-usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados (Moscovici, 2007, p. 58)”

¹¹ “1 doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do sXX, voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado. 2 doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que

– que incita o individualismo, o hedonismo, o consumismo e a desconsideração pelo conhecimento, a tal ponto que Kant (1724-1804) já dizia, em pleno século XVIII, que os professores deveriam estar um passo a frente dos seus alunos. Contudo, ele via – com certa tristeza e desolação – que eles estavam a caminhar a dois atrás (LA TAILLE, 1996).

Vejamos o que Bruckner (1995, 90) disse a respeito do valor que temos dado ao conhecimento:

Nossa época cessou de reverenciar o estudo e a instrução. Seus ídolos estão em outros lugares (...) e não existe quase mais nada da vergonha que assolava, há pouco tempo, o mau aluno, o ignorante. Pelo contrário, ei-los que reinam na mídia, novos reis preguiçosos, que, longe de enrubescerem de não saber nada, se orgulham disto. (...) Não satisfeitos em ridicularizar a escola e a universidade, pretendem suplantá-las e provar que o sucesso e o dinheiro não passam mais por estes templos do conhecimento. (tradução de Yves de La Taille).

Isso significa, em outros termos, segundo PEDRO-SILVA (2009) que os nossos docentes se comportam de maneira extremamente semelhante aos alunos, que tanto eles se queixam. Assim como os alunos, observamos que a maioria deles – salvo, melhor juízo – não gosta de ler, tem medo de ser avaliado, considera a teoria algo completamente descartável, é extremamente indisciplinada, quando está a ocupar a posição de alunos em cursos de aprimoramento e de especialização, acredita que está sempre com a razão e costuma valorizar os alunos que se mostram comportados, são branquinhos e “limpinhos”. Em síntese, emitem um discurso e apresentam uma prática completamente diversa e, a nosso ver, lamentável.¹²

Salientamos que tal diagnóstico não é sinônimo de descrença em relação aos educadores e à educação. Pelo contrário! É apenas constatação de docente-pesquisadores que lidam cotidianamente com o universo escolar. Todavia, também temos nos deparado com professores – apesar de todas as adversidades – responsáveis e que tem o conhecimento como um valor.

defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo” (HOUAISS & VILLAR, 2001).

¹² Relato feito pelo Prof. Dr. Nelson Pedro-Silva, por ocasião de debate acerca do estado atual do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, R. C. *O professor e o lúdico na educação infantil: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida*. Assis, 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

AMATE, F. C. *Desenvolvimento de jogos computadorizados para auxiliar a aquisição da base alfabética de crianças*. São Carlos, 2007. 120f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica). Escola de Engenharia de São Carlos, São Carlos, 2007.

BAPTISTA, C. M. *MSys: uma ferramenta de acompanhamento de atividades para sistemas de aprendizado eletrônico*. São Paulo, 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARBOSA, L. M. S. *A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba (PR): Expoente, 2001. 309p.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2001. 125p.

BLANCO, M. R. *Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades*. São Paulo, 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOSSA, N. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.105p.

BOGDAN, R. & BIKIEN, S. K. *Qualitative research for education an introduction for to theory and methods*. Boston, Allyn and Bacon, 1982. 253p.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente* (1990): Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92p. – (Série fontes de referência. Legislação n. 36).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Matemática)*. Brasília (DF), 1997. 142p.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1998. 218p.

BRUCKNER, P. *La tentation de l'innocence*. Paris: Grasser, 1995. 240p.

CAPESTRANI, R. M. *De auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) a professor de educação infantil: mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação Adi-Magistério*. São Paulo, 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARLI, M de F. S. *O professor e sua formação: o impacto do PEC – formação universitária – ao professor*. Araraquara, 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Paulista, Araraquara, 2007.

CARRAHER, T. N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1994. 161p.

CASTORINA, J A. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1988. 130p.

COSTA, A. Q. *Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa*. Rio Claro, 2006. 190f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2006

DIAS, C. *Pesquisa qualitativa: características gerais e referências*. 1999. Disponível em: <<http://www.geocites.com/claudiaad/qualitativa.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2009.

FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1991. 261p.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1985. 284p.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação: conversa de Emília Ferreiro com José Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre (RS): Artmed. 2001. 180p.

FIOREZI, F. *Estudo dos processos de resolução de problema mediante a construção dos jogos computacionais de matemática no ensino fundamental*. Campinas, 2004. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FONTES, A. E. H. G. T. *Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico*. Campinas, 2004. 125f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2004.

FRANCO, A. de P. *A profissionalização do supervisor de ensino da rede pública estadual paulista: interfaces com os fazeres escolares*. São Paulo, 2007. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HOUAISS, A. & VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 172p.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2000. 103p.

LA TAILLE, Y de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: ____ (Org.) *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

_____. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 137-177.

_____, Y de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998. 151p.

_____, Y de. Para um estudo psicológico da honra. In: BANKS LEITE, L. (org). *Percursos piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 225-241.

LEITE, C. *Formação do professor de ciências em astronomia: uma proposta com enfoque na especialidade*. São Paulo, 2006. 256f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOMBARDI, L. M. S. S. *Jogo brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. São Paulo, 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LUDKE, M. & ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. (Org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo, Cortez, 1992. p. 119-140.

MACEDO, L de, PETTY, A. N. S., PASSOS, N. C. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, (Coleção psicologia e educação), 1997. 167p.

MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 172p.

_____; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre (RS): Artes médicas Sul, 2000. 120p.

MARQUEZINI, C. P. *Brincar e desenvolvimento: um estudo sobre as concepções de professores de educação infantil*. Assis, 2005. 173f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

MEDEIROS, W. A. *Miritibrincando, miritizando: ludicidade, educação e inclusão*. São Paulo, 2006. 160f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELO, C. P. *Concepção e desenvolvimento de um jogo de gestão logística*. São Paulo, 2005. 248f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transporte) - Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Memória viva da educação. *Revista Nova Escola*. Ed. Abril, São Paulo, n.186, p. 45-54, setembro, 2005.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. 80p.

MIRALHA, J. O. *A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos*. Presidente Prudente, 2008. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MONTEIRO, F. P. *Transformação das aulas de educação física: uma intervenção através dos jogos cooperativos*. Campinas, 2006. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MONTEIRO, J. A. *Ensino a distância: educação ou treinamento no PEC/ FOR PROF*. Marília, 2005. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MONTEIRO, S. B. *Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica*. São Paulo, 2004. 296f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORAIS, Adilson de. *As concepções de lógica e a educação matemática: reflexões e práticas*. São Paulo, 2005. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOREIRA, E. C. *Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física*. Campinas, 2007. 427f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MOTOKANE, M. T. *Educação e biodiversidade: elementos do processo de produção de materiais pedagógicos*. São Paulo, 2005. 73f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOYSES, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*. Campinas (28): 31-47, 1992.

MOSCOVICI, S. (2000). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

NOFFS, N. A. *Psicopedagogo na rede de ensino: a trajetória institucional de atores-autores*. São Paulo: Elevação, 2003. 180p.

NOGUEIRA, M. E. de A. C. *Jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil colonial*. São Paulo, 2005. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, V. B. de. *O símbolo e o brinquedo: a representação da vida*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992. 183p.

PACCINI, V. L R. *Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola*. Marília, 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PARRAT-DAYAN, S. O método clínico/crítico piagetiano e sua relação na construção do conhecimento em psicologia da educação. *Revista Vertentes*. (Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP– Assis-SP) – v.7, nº 1, p. 27-32 (jan/jun. 2001), 2004.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. 322p.

PEDRO-SILVA, N. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Y. de; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor..* Porto Alegre: Mediação, 2006. p.55-95.

PEREIRA, J. E. *A importância do lúdico na formação de educadores: uma pesquisa na ação do museu da educação e do brinquedo*. São Paulo, 2005. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – MEB da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PEREIRA, M. C. R. *A leitura na literatura infantil brasileira: a metodologia da personagem professor*. Presidente Prudente, 2006. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

PEREIRA, M. de F. R. *Formação de professores em nível superior no estado de Santa Catarina (1960-2002): controle e desoneração*. Campinas, 2007. 221f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PIAGET, J. (1926) *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Ed. Record, s/d. Ed. Idéias e Letras: 2005, 320p.

_____ (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. 302p.

_____ (1936). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a. 387p.

_____ (1937). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360p.

_____ (1946). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b. 370p.

_____ (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária Ltda, 1973. 151p.

_____ (s.d.) Problemas de psicologia genética. In: _____. *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Col. *Os pensadores*). p. 209-225.

_____. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262p.

_____. (1948). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1972. 89p.

_____ & INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001. 146p.

PIMENTEL, A. *Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores*. São Paulo, 2004. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SÁ, R. A. *Educação à distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores*. Campinas, 2007. 402f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SENO, W. P. *Capacitação docente para a educação à distância sob a óptica de competências: um modelo de referência*. São Carlos, 2007. 221f. Tese (Doutorado em Engenharia de produção). Escola de Engenharia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, K. C. D. *A formação no curso de pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais*. Marília, 2005. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2005.

SILVA, N. P. *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. 213p.

SILVA, R. de F. *A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais*. Campinas, 2005. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. 325p.

TINOCO, S. C. *A reflexão crítica na prática do professor pesquisador*. São Paulo, 2005. 115f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.175p.

VALENTE, M. L. C. *Fracasso escolar – problema familiar*. São Paulo: HVF Arte & Cultura, 1995. 124p.

VASCONCELOS M.S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 285p.

WAJSKOP, G. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. São Paulo, 1996. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

WEINBERG, M. *A revolução pela educação na Coréia do Sul*. *Veja*, São Paulo, ed. 1892, ano 38, n.7, p. 60-69, 16 fev 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras
- Campus de Assis -

Ourinhos, agosto de 2009.

Prezado (a) Colega

Estamos desenvolvendo um estudo científico sobre o que os professores pensam acerca dos jogos.

Objetivamos, com a presente investigação, contribuir para a prática do professor que cotidianamente lida com crianças com problemas de aprendizagem e de comportamento, principalmente desmotivação e indisciplina.

Para tanto, eu Manoela de Fátima Cabral Simili, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Campus de Assis e Nelson Pedro-Silva, docente do referido Programa, necessitamos da sua ajuda, nos oferecendo informações que serão extremamente úteis à consecução do nosso estudo.

Sem o seu auxílio, a pesquisa tornar-se-á inviável e, em conseqüência, não teremos condições de oferecer informações que possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica.

Pediríamos também que, antes de responder a cada questão, você a lesse com bastante atenção e pedisse esclarecimentos, em caso de dúvida.

Informamos-lhe que a sua identidade permanecerá em nosso sigilo.

Sem mais para o momento, antecipadamente agradecemos a sua colaboração, pois, sem dúvida, a sua participação é vital para a concretização do presente estudo.

Manoela de Fátima Cabral Simili
Professora, Psicopedagoga e Mestranda em
Psicologia – UNESP

Prof. Dr. Nelson Pedro-Silva
Docente do Programa de Pós-Graduação em
Psicologia – UNESP

Por favor, não preencher esse quadro.

Data da aplicação: __/__/__

Nº. do Questionário: __/__

Ciclo: _____

Grau de instrução: _____

Tipo de Escola: _____

PRIMEIRA PARTE

1. Nome completo: _____
2. Data de Nascimento: ___/___/___ Idade: ___ anos
3. Sexo: () Masculino () Feminino
4. Estado civil: () casado () solteiro () outra situação: _____
5. Tem ou teve filho(s) e neto(s) () Sim () Não
Em caso afirmativo, responda a questão seguinte. Em caso negativo, vá para a questão 6.
- 5.1. Quantos filhos você tem?
 - 5.1.1. () 1 filho () 2 filhos () 3 filhos () 4 filhos ou mais
 - 5.1.2. Qual o sexo deles? ___ masculino(s) e ___ feminino(s)
 - 5.1.3. Qual a idade deles? _____
- 5.2. Quantos netos você tem?
 - 5.2.1. () 1 neto () 2 netos () 3 netos () 4 netos ou mais
 - 5.2.2. Qual o sexo deles? ___ masculino(s) e ___ feminino(s)
 - 5.2.3. Qual a idade deles? _____
6. Você é educador(a) de qual Ciclo?
() Ciclo I () Ciclo II () Ciclo III () Ciclo IV
- 6.1. Qual matéria você ministra atualmente? _____
7. Qual a sua carga de trabalho?
() 30 horas () 40 horas () outro _____
08. Você é contratado de que maneira? () Eventual () Concursado
09. Aproximadamente, há quantos anos você exerce a função de professor(a) no **Ensino Fundamental**? _____ anos.
09. Você já deu aulas em outro nível de ensino? () Sim () Não.
- 9.1. Em caso afirmativo, qual(is) nível (eis)? _____
- 9.2. Quanto tempo em cada um dos níveis você deu aula? _____
- 9.3. Você era contratado de que maneira? () Eventual () Concursado
10. Qual é o seu grau de escolaridade?
() Segundo Grau Completo () Superior Incompleto () Superior Completo
() Pós-Graduação () outro nível _____
11. O seu segundo grau foi:
() Colegial () Supletivo () Ensino técnico profissionalizante
() Magistério () Outros _____
12. Você está cursando atualmente, como aluno(a) regular, alguma Faculdade?
() Sim () Não
- 12.1 Em caso afirmativo, qual o curso que está cursando? _____
- 12.2 Qual o ano ou semestre que está matriculado(a)? _____
- 12.3 Em qual Faculdade você está estudando? _____
- 12.4. Qual a natureza desta Faculdade () pública () privada () outro tipo

13. Caso já tenha cursado Faculdade, qual foi o curso que você fez?

- 13.1. Em qual Faculdade você o cursou? _____
14. Você já fez ou está fazendo curso(s) de especialização?
() Fez () Não fez () Está fazendo

14.1. Em caso afirmativo, qual(is) o(s) curso(s) de especialização que você frequentou ou frequenta?

Curso(s): _____

Faculdade(s): _____

Obrigado pela colaboração,
Manoela e Nelson Pedro

Apêndice B

II – SEGUNDA PARTE

1. Na sua opinião, os jogos de regras servem como facilitador no processo de ensino e aprendizagem?

() Sim () Não () Não sei/Não tenho opinião formada.

1.1. Por que você avalia dessa forma?

1.2. São utilizados como recurso para os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem?

() Sim () Não () Não sei/Não tenho opinião formada.

2. Você considera os jogos de regras importantes para o desenvolvimento psicológico dos seus alunos?

() Sim () Não () Não sei/Não tenho opinião formada.

2.1. Por que você avalia dessa forma?

3. Você faz uso de jogos de regras em sala de aula? () Sim () Não

3.1 Em caso afirmativo, segundo sua opinião, com que frequência você os utiliza?

() utiliza pouco () utiliza mais ou menos () utiliza bastante

3.2. Por que você utiliza dessa forma?

4. Existe “a hora do jogo” em seu planejamento? () Sim () Não

4.1. Em caso afirmativo, como você avalia esse momento?

4.2. Em caso negativo, por que não há “a hora do jogo” em seu planejamento?

5. Você brincou bastante na infância?

() Sim, brinquei bastante () Mais ou menos () Não brinquei.

5.1. Em caso de ter brincado, do que você costumava brincava mais?

5.2. Por que você escolhia mais essa brincadeira ou esse brinquedo?

5.3. O que você acha que mais marcou em sua infância?

6. Você faz uso dos jogos, que mais brincava na infância, com os seus alunos?

() Sim () Não

6.1. Por que você faz uso [ou não faz uso] desses jogos com seus alunos?

7. Você já prestou atenção nos jogos que os seus alunos mais se interessam?

() Sim () Não () mais ou menos

7.1 Em caso afirmativo ou mais ou menos, por que você acha que eles se interessam mais por esses jogos?

7.2 Em caso negativo, por que você não tem o hábito de prestar atenção nos jogos que os seus alunos se interessam?

8. Você tem alunos em sala de aula com problemas de aprendizagem e/ou de comportamento? () Sim () Não

8.1 Como você costuma agir em relação a eles, de tal maneira que tente ajudá-los a superar tais dificuldades e problemas?

9. Você gostaria de dizer mais alguma coisa? () sim () não

9.1. Em caso afirmativo, o que você gostaria de dizer?

Agradeço a sua colaboração em meu nome e em nome do Prof. Nelson Pedro e, caso seja necessário, colocamo-nos disponíveis para prestar outras informações.

Mais uma vez, obrigado pela colaboração,
Manoela e Nelson Pedro

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre as condições que constam do documento “Termo de Esclarecimento”, de que o projeto de pesquisa intitulado: Jogos, Educação, Psicologia e Ensino Fundamental: A Concepção Docente sobre as Contribuições dos Jogos de Regras “tem como pesquisadores responsáveis **Manoela de Fátima Cabral Simili** e o prof. **Dr. Nelson Pedro da Silva**”, especialmente no que diz respeito aos objetivos da pesquisa, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que foram asseguradas a seguir:

- A garantia de receber qualquer esclarecimento a respeito dos procedimentos, riscos, benefícios e de outras situações relacionadas à pesquisa;
 - A liberdade de retirar o consentimento para o professor deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízos para o mesmo;
 - A segurança de que o sujeito não será identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada à sua privacidade;
 - A quantidade mínima de entrevista será de 05 professores e a máxima de 15 professores, pois dependerá da análise e seleção dos questionários respondidos, que representem as categorias inseridas na metodologia do Projeto.
 - O compromisso de prestar informações atualizadas sobre a pesquisa, sabendo que a resposta dada possa influenciar na participação da entrevista, que poderá ser aproveitada ou não;
 - Concordo que os dados obtidos para o resultado da pesquisa possam ser apresentados em publicações científicas;
 - Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar da entrevista:
- O tempo de responder o questionário é de 15 minutos e as entrevistas de 30 minutos, somente para os sujeitos representativos.

Ourinhos, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do professor

Manoela de Fátima Cabral Simili
Pesquisadora da Unesp/Assis-SP
Telefone para contato: (14) 3322-2420

Apêndice D

Quadro 1. Perfil dos professores que se submeteram ao questionário.

Nome	Idade (anos)	Sexo		Escolaridade			Estado civil			Filhos			Exercício profissional					Curso			
		M	F	M	G	P/G	S	C	O	1	2	3	+	Natureza vínculo			Tempo Magistério (anos)	Ciclo de atuação	Carga Horária (horas)	Nome	Especial.
														E	C	Co					
01 JCA	43	X				X				X				X			20	I	30	Pedagogia	Psicop.
02 LPCY	29	X			X		X		X					X			0,6	II	28	Pedagogia.	Ed. Esp.
03 EMRO	25	X			X		X		X					X			25	II	30	Pedagogia	
04 MRRF	35	X				X		X						X			10	II	30	Pedagogia	Psicop.
05 MBSA	36	X				X		X						X			09	II	30	Pedagogia	Psicop.
06 VSS	32	X			X		X		X					X			06	II	39	Letras	
07 LAPF	41	X				X		X						X			17	I	65	Mag.Sup.	
08 CXS	32	X			X			X		X							09	I	30	Pedagogia.	
09 DNS	26	X				X								X			08	I	65	Pedagogia.	Psicop.

Apêndice D

Quadro 2. Perfil dos professores que se submeteram ao questionário.

Nome	Idade (anos)	Sexo		Escolaridade			Estado civil				Filhos				Exercício profissional					Curso	
		M	F	M	G	P/G	S	C	O	1	2	3	+	Natureza vínculo	Tempo Magistério (anos)	Ciclo de atuação	Carga Horária (horas)	Nome	Especial.		
																				E	C
10	INBB		X			X			X					X		08	I	40	Pedagogia.	Psicop.	
11	IDC		X			X									X	09	II	30	Biologia.	Psicop.	
12	ARL		X					X			X				X	17	III e IV	30	Ciências		
13	MPOO	X							X							15	II	70	Pedagogia	Psicop	
14	NGB		X						X					X		15	I ao IV	32	Artes		
15	RHTR		X	X					X					X		11	II	30		Ed. Infantil	
16	LEF	X							X					X		02	II	35	Ed. Física	Ed. Especial	
17	CB		X					X						X		01	III e IV	30	Historia	Mestrado	
18	AMRG		X	X					X					X		16	III e IV	37	Artes		

Apêndice D

Quadro 2. Perfil dos professores que se submeteram ao questionário..

Nome	Idade (anos)	Sexo		Escolaridade			Estado civil			Filhos			Exercício profissional				Curso				
		M	F	M	G	P/G	S	C	O	1	2	3	+	E	C	Co	Tempo Magistério (anos)	Ciclo de atuação	Carga Horária (horas)	Nome	Especial.
19	VPPR		X		X	X								X			1	III e IV	36	Ciências B	Mestrado
20	AM		X		X		X				X			X			14	III e IV	30	Geografia	
21	JCA		X		X		X			X				X			20	I	30	Pedagogia	Psicop
22	BSM		X		X		X			X					X		18	I e II	45	Pedagogia	Historia
23	CGM		X				X			X				X			10	IV	40	E.T.Prof.	Matemática
24	CBS		X				X							X			3	III	40	Matemática	
25	SCCL		X						X					X			3	I	30	Letras	
26	TSA		X				X			X				X			11	III e IV	27	Letras	Mestrado
27	LLL		X				X			X							16	I	30	Ciências	G. Escolar
28	HRC	X					X			X					X		15	IV	62	E.T.Prof.	Matemática

Apêndice D

Quadro 2 (continuação). Perfil dos professores que se submeteram ao questionário.

Nome	Idade (anos)	Sexo		Escolaridade			Estado civil			Filhos			Exercício profissional					Curso			
		M	F	M	G	P/G	S	C	O	1	2	3	+	Natureza vínculo			Tempo Magistério (anos)	Ciclo de atuação	Carga Horária (horas)	Nome	Especial.
														E	C	Co					
29	SFS		X			X		X	X					X			15	I	30	Tec. Inf	Inf.Educ
30	MCF		X	X		X		X	X					X			18	II e III	45	Artes	RH
31	GAFP		X	X		X		X						X			12	I	30	Ciências	Biologia
32	DFAM		X			X		X	X					X			21	I ao IV	44	Ed.Física	Psicop
33	CFA		X	X					X					X			14	II	30	Artes	
34	ACSA		X	X	X		X		X					X			10	I	30	Pedagogia	Ed. Inclusiva
35	JL		X	X			X			X				X			13	I	30	Pedagogia	
36	LFB	X				X		X			X			X			10	I ao IV	40	Pedagogia	Biologia
37	MSO		X	X			X			X				X			12	I	30	Pedagogia	Ed.Especial
38	LLP		X	X										X			20	II e III	40	Ciências	G. Escolar

Apêndice D

Quadro 2 (continuação). Perfil dos professores que se submeteram ao questionário.

Nome	Idade (anos)	Sexo		Escolaridade				Estado civil			Filhos				Exercício profissional						Curso	
		M	F	M	G	P/G	S	C	O	1	2	3	+	Natureza vínculo			Tempo Magistério (anos)	Ciclo de atuação	Carga Horária (horas)	Nome	Curso	
														E	C	Co						
39	JSCS	29		X		X		X						X			10	I e II	40	Pedagogia	G. Escolar	
40	FPF	53		X		X		X		X					X		12	II	40	Pedagogia	G. Escolar	
41	VTA	38	X			X								X			10	II e III	30	Matemática	Psicop	
42	IDS	25	X			X								X			06	I ao IV	30	Letras		
43	VCS	30		X		X				X				X			02	II	30	Pedagogia		
44	HKFM	38		X					X					X			07	I	30	Pedagogia		
45	ECCA	51	X					X	X						X		02	I	30	Pedagogia	Psicop	
46	CLAB	42		X				X		X				X			08	I	30	Pedagogia	Alfabetização	
47	AJB	25		X				X							X		06	I	30	Geografia		
48	ACD	22		X				X						X			01	I ao IV	10	Ed.Física		

Apêndice D

Quadro 2 (continuação). Perfil dos professores que se submeteram ao questionário.

Nome	Idade (anos)	Sexo		Escolaridade			Estado civil			Filhos				Exercício profissional					Curso		
		M	F	M	G	P/G	S	C	O	1	2	3	+	Natureza vínculo			Tempo Magistério (anos)	Ciclo de atuação	Carga Horária (horas)	Nome	Especial.
														E	C	Co					
49	AAAC	26	X		X		X		X						X		03	I e II	40	A.Sistemas	
50	AQA	22		X		X								X			01	II e IV	30	Historia	Linguística
51	ACMS	37	X		X		X								X		02	III	30	Letras	M.Ensino
52	AMR	23	X		X		X								X		02	II e IV	30	Letras	
53	JCMP	24		X		X		X						X			02	II	30	Pedagogia	Psicop
54	JRA	24		X		X		X						X			05	I ao IV	45	Pedagogia	Psicop
55	LGPJ	28	X		X		X							X			01	IV	7	Letras	
56	MHMB	23		X		X		X						X			01	I II e III	22	Letras	
57	MVAC	42	X		X		X			X						X	02	I ao IV	30	Ed. Física	Mídias Ed.
58	RMGM	48	X		X		X		X					X			06	I	43	Pedagogia	Ed.Infantil

Apêndice D

Quadro 2 (continuação). Perfil dos professores que se submeteram ao questionário.

Nome	Idade (anos)	Sexo		Escolaridade			Estado civil			Filhos				Exercício profissional					Curso	
		M	F	M	G	P/G	S	C	O	1	2	3	+	Natureza vínculo		Tempo Magistério (anos)	Ciclo de atuação	Carga Horária (horas)	Nome	Especial.
														E	Co					
59	SAPFS	35	X		X			X			X			X		09	III e IV	30	Matemática	
60	TCPG	32	X	X	X		X	X						X		06	II	30	Letras	
61	CS	48	X	X	X		X	X						X		15	I e II	30	Historia	
62	NA	53	X	X				X			X			X		20	II	40	C.Biológicas	
63	HFA	48	X		X		X		X					X		23	I ao IV	30	Ed.Física	
64	JA	47	X		X			X						X		02	I e II	15	Inglês	
65	BMTCN	26	X				X	X		X				X		01	III e IV	30	Letras	Psicop
66	RHRS	56	X				X				X			X		07	II	40	Letras	Inclusão
67	MCMS	39	X		X		X			X				X		03	II	30	Geografia	