



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara-SP**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

BRUNO VITTI NETO

**A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O JOGO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**



**Araraquara-SP
2014**

BRUNO VITTI NETO

**A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O JOGO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista-UNESP/Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Araraquara - SP
2014

Neto, Bruno Vitti

A visão das professoras sobre o jogo nos anos iniciais do ensino
fundamental / Bruno Vitti Neto – 2014

112f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientadora: Dirce Charara Monteiro

1. Professoras. 2. Ensino fundamental. 3. Jogo.

BRUNO VITTI NETO

**A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O JOGO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista-UNESP/Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro (UNESP)

Membro Titular: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina (UNESP)

Membro Titular: Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz (UNIARA)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta dissertação ao meu Senhor Jesus Cristo que, por meio do seu imenso amor, permitiu que mais uma promessa fosse cumprida em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo privilégio de poder fazer o que amo.

À Flávia, meu amor, minha mulher e parceira, com quem compartilho minhas conquistas e desejos.

À minha família, com quem sempre pude contar em todos os momentos de minha vida.

À Profª Drª Dirce Charara, por acreditar no meu projeto de pesquisa e, sobretudo, por me orientar com tanta competência, generosidade, disposição e gentileza.

À Profª Drª Maria Regina Guarnieri e ao Prof Dr Fábio Reina, pelas valiosas observações e sugestões durante o exame de qualificação.

Aos colégios onde leciono, por apoiarem e facilitarem minhas idas a Araraquara.

Aos meus colegas de trabalho, que com injeções de ânimo e opiniões precisas fizeram parte dessa etapa.

Às minhas amigas Adriana e Abigail, que fizeram das longas viagens semanais, momentos de aprendizagem e muita risada.

A todos os meus alunos, que nesses dezenove anos de docência foram fundamentais para que esse trabalho fosse idealizado e realizado.

Aos participantes da pesquisa, por colaborarem e compreenderem a importância deste trabalho.

Ao Espírito Santo, por imprimir em mim a certeza de que o Pai sempre esteve no controle de todas as coisas.

RESUMO

As pesquisas de Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Bruner, Winicott, Brougère, Kishimoto, Freire, Scaglia, dentre outros, têm possibilitado o reposicionamento do jogo como espaço privilegiado para discussões e reflexões que atestam sua relevância para a formação humana, bem como a sua indispensabilidade no contexto escolar. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender qual a visão do jogo para as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e o uso que fazem dele no cotidiano, identificando os fatores que possibilitem compreender os entraves para a sua valorização no espaço escolar. Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza descritiva e foi realizada em quatro escolas da rede pública de Poços de Caldas – MG – Brasil. Os participantes, dez professoras atuando nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, responderam a perguntas em uma entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram transcritos, analisados e categorizados. De modo geral pudemos constatar que: a) o conceito de jogo está atrelado à prática escolar das professoras; b) o planejamento e finalidade do jogo estão basicamente relacionados ao reforço de conteúdos curriculares; c) o brincar livre é menos frequente do que o jogo dirigido porque não está relacionado ao ensino dos conteúdos escolares e também pela imprevisibilidade na sua prática, gerando insegurança dos professores; d) o distanciamento entre a teoria e a prática na formação inicial e continuada impediu uma compreensão mais profunda da importância do jogo para o desenvolvimento global das crianças; e) a valorização por parte da coordenação pedagógica para a utilização do jogo está intimamente relacionada à aprendizagem; f) a maioria dos jogos acontece em sala de aula, ocasionando o baixo aproveitamento de outros espaços escolares. Embora percebamos avanço na implantação do jogo na rotina das crianças, é fundamental que haja oportunidade para que os professores possam melhorar e ampliar suas ideias e conceitos sobre essa atividade a fim de se apropriarem dele como atividade essencial para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Palavras-chave: Concepção de jogo. Prática pedagógica. Desenvolvimento infantil. Espaço escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The researches by Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Bruner, Winnicott, Brougère, Kishimoto, Freire, Scaglia, among others, have made it possible to replace game as a privileged space for discussions and reflections which confirm its relevance to the human formation as well as its indispensability in school context. Thus, this research had as aim to understand the game's vision of a group of elementary school teachers and how they use it in their daily activities, identifying the factors that may help to understand the obstacles for its valorization in the school space. It's a qualitative descriptive research, developed in four public municipal schools in Poços de Caldas – MG, Brazil. The participants, ten teachers working in the initial years of elementary school, answered to questions in a semi-structured interview. The obtained data were transcribed, analyzed and categorized. In general, we found that: a) the concept of game is included in the pedagogical practice of the interviewed teachers; b) the planning and aim of games are basically to reinforce school subjects; c) the free games are less frequent than the games with rules, because they are not related to the teaching of school contents and also for the imprevisibility in its practice, provoking insecurity in teachers; d) the distance between theory and practice in the teachers' initial and continuing formation has also hindered a deeper comprehension of the importance of games for children's global development; e) the valorization of games by the pedagogical coordinator is closely related to learning. f) the majority of games takes place inside the classroom, resulting in the low use of other school spaces. Although some advances in the use of games in the school routines have been noticed, it is necessary that teachers improve and enlarge their ideas and concepts about this activity in order that they may take hold of it as an essential activity to the integral development of their students.

Keywords: Game's conception. Pedagogical practice. Child development. School space. Elementary school.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Professoras participantes	46
QUADRO 2- Categorias de Análise	49
QUADRO 3 - Conceito de jogo.....	50
QUADRO 4 – Finalidade da utilização do jogo	54
QUADRO 5 – As crianças e o brincar livre.....	58
QUADRO 6 - Frequência de utilização do jogo.....	62
QUADRO 7 - A influência da formação inicial na construção teórica e prática do jogo.....	64
QUADRO 8 – O jogo na formação continuada.....	67
QUADRO 9- Valorização da coordenação pedagógica para a utilização do jogo	69
QUADRO 10 - Planejamento das atividades lúdicas	71
QUADRO 11 – O espaço para brincar na escola.....	73
QUADRO 12 – Recursos próprios para auxílio na preparação das atividades	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Frequência de utilização do jogo.....	63
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
1.1 O jogo na perspectiva de diversas áreas do conhecimento.....	21
1.2 O olhar da Educação Física sobre o jogo.....	35
1.3 Gimeno Sacristán e a prática pedagógica.....	40
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	44
2.1 Contexto da pesquisa.....	44
2.2 Participantes.....	46
2.3 Instrumentos.....	47
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	49
3.1 Análise das entrevistas.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE 1 – Roteiro para entrevista semi-estruturada.....	85
APÊNDICE 2 – Entrevistas	86
APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112

INTRODUÇÃO

Sou professor de Educação Física e trabalho há dezesseis anos com alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio na cidade de Poços de Caldas (MG). Ao longo desse período tenho constatado que os jogos e brincadeiras sempre foram atribuições da Educação Física, pois, raramente presenciei professoras e professores de outras disciplinas utilizarem atividades lúdicas em suas aulas.

No ano de 2008, comecei a ministrar aulas no Curso de Pedagogia da UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais), e, no contato com os alunos no processo de formação, pude anotar questões, opiniões e depoimentos sobre a realidade escolar. Percebi que a atribuição dos jogos e brincadeiras na escola também é reconhecida no meio acadêmico como responsabilidade da Educação Física.

A necessidade de buscar respostas para esta realidade deve-se em grande parte às questões surgidas na minha carreira profissional. Ao longo deste período sempre busquei respostas que sustentassem as minhas ações, que mostrassem a relevância da minha disciplina no espaço escolar.

Desde então, partindo do pressuposto segundo o qual a união coerente entre teoria e prática é indispensável para a construção e elaboração de planos e objetivos direcionados, iniciei um processo de reflexão baseado na minha prática escolar e em observações discutidas no meio acadêmico por meio de teorias, práticas e planejamentos. Dessa correlação surgiu a hipótese de que o maior obstáculo para a utilização do jogo para o desenvolvimento global (cognitivo, motor, afetivo, social e moral) das crianças em sala de aula talvez possa ser explicado pela falta de conhecimento necessário para a reflexão, valorização e aplicação das atividades com objetivos bem definidos e avaliação apropriada, o que nos remete a uma possível deficiência na formação acadêmica dos egressos do curso de Pedagogia.

Um dos fatores que enfraquecem a aplicação de jogos com objetivos mais amplos na constituição e no desenvolvimento humano é a utilização maciça de atividades lúdicas com objetivos estritamente cognitivos, ou seja, o jogo serve como reforço ou estratégia para a aprendizagem de conteúdos de diversas disciplinas. Vale ressaltar que este trabalho não tem por objetivo criticar a utilização de jogos com objetivos pedagógicos, mas sim apontar para uma realidade encontrada no cotidiano escolar.

Essa relação entre jogo e aprendizagem de conteúdos pode ser constatada na grande quantidade de livros, teses, dissertações e artigos produzidos sobre a importância dos jogos como suporte para conteúdos como alfabetização, letramento, operações matemáticas, noções de física, geometria, entre outros, contrapondo-se à pequena produção de trabalhos que remetem o jogo a um espectro mais amplo e diversificado de atuação para o desenvolvimento infantil nos anos iniciais do ensino fundamental.

Aranão (1996), Cagliari (1998), Macedo (2000), Alves (2001), Dias (2002), Sommer (2003), Cordazzo e Vieira (2007) trazem em suas pesquisas e observações contribuições e ideias bem sucedidas que contribuem significativamente para a aprendizagem de diversos conteúdos escolares. Podemos constatar que o jogo é um instrumento poderoso e fascinante para que as crianças tenham a oportunidade de conhecer e aplicar os conceitos referentes aos objetivos pretendidos pelas professoras, pois o caráter lúdico operacionaliza e direciona caminhos que métodos mais tradicionais não encontram êxito em sua dinâmica.

A reflexão e discussão das diversas teorias sobre o jogo aliada à análise das entrevistas realizadas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para que o jogo seja visto e inserido na prática escolar como atividade que vai além da opção ou apêndice, mas como atividade necessária e formadora do indivíduo.

Breve histórico

Para que possamos compreender a influência do jogo, bem como discutir sua inserção no espaço escolar, faremos uma breve incursão cronológica a fim de oferecer subsídios que nos permitam conhecer, compreender e analisar os diferentes papéis assumidos pelo jogo no decorrer da história, bem como propiciar elementos que permitam discutir o espaço do jogo no espaço escolar contemporâneo.

Na Grécia antiga, o jogo se apresenta com caráter exclusivamente recreacionista, visto como uma atividade menor, como relaxamento necessário às atividades que exigiam esforço físico, intelectual e escolar. Tal visão ainda aponta para uma prática reducionista e superficial do jogo na formação do indivíduo.

Platão (apud CARNEIRO, 2012, p.26) ressalta a ideia do aprender brincando em oposição à utilização da repressão e da violência.

Kishimoto (2009) relata a visão de Aristóteles que sugere o jogo como atividade preparatória para a vida adulta, utilizada como dinâmica que proporcione a imitação das

ocupações adultas. Aristóteles ainda comparou o jogo à felicidade e à virtude, pois estas atividades não eram consideradas importantes como as que constituem o trabalho.

Já na Roma Antiga, diante do contexto geopolítico, os jogos, segundo Kishimoto (1998), serviam para preparar fisicamente os soldados para as batalhas e para a formação de cidadãos obedientes e devotos. Tal finalidade foi influenciada pela cultura grega, que acrescentou a sua prática a cultura física, formação estética e espiritual.

Na Idade Média, conforma ressalta Ariès (1981), a criança passou a ser vista como um ser biológico, sem estatuto social e nem autonomia. Nesse mesmo período, o divertimento era um dos principais meios de que a sociedade dispunha para estreitar os laços coletivos para que estabelecessem suas relações sociais.

Os jogos e brincadeiras eram praticados por adultos e crianças que se misturavam. Tal relação fazia com que houvesse a percepção de que todos eram iguais. Não existia um sentimento quanto à individualidade e fragilidade da criança que, por conta desta convivência social mesclada, se envolvia com jogos de azar que, por forte influência da igreja considerava o jogo profano, “não-sério” e, conseqüentemente, opunha o jogo como atividade relevante à formação humana.

Regulamento interno do colégio de Narbonne: ninguém nesta casa deverá jogar péla ou hóquei, ou outros jogos perigosos (insultuosos), sob pena de multa de 6 dinares [...] O jogo e a comilança são colocados no mesmo plano. Os alunos poderão jogar e em raros intervalos de jogos honestos e recreativos, contanto que o jogo se faça sem barulho. (ARIÈS, 1981, p.110)

Tal visão negativa e preconceituosa se acentua nos séculos XIV e XV influenciada principalmente pelo clero, conforme relatada no excerto a seguir:

São Tomás de Aquino defende o jogo comparando-o ao arco tenso do arqueiro que necessita ter a sua tensão controlada para não se partir (analogamente pensa o trabalho intelectual e o jogo), ou seja, o jogo vem para liberar as tensões impostas pelo trabalho intelectual ou não. Sendo assim, o jogo é menor (visto como menos importante), porém vital e indispensável para o homem – o JOGO é necessário à vida humana. São Tomás de Aquino chegou a dizer que quem não jogava pecava da mesma forma que aquele o qual se entrega em demasia. (DUFLO, 1999, p.20)

As restrições acerca da prática de jogos bem como a distinção evidente entre jogo e trabalho ficam evidentes em outra ideia expressa por São Tomás de Aquino:

O jogo é necessário na vida humana. Mas ele só se justifica quando circunscrito a limites estreitos de repouso com o qual se aparenta. Excessivo, será loucura ou preguiça. Com comedimento, deve ser uma atividade menor, cujo verdadeiro significado é totalmente negativo: é momento indispensável de não trabalho. (DUFLO, 1999, p.21)

Já no Renascimento, o jogo é apresentado de uma nova perspectiva. “A brincadeira é vista como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e o estudo” (KISHIMOTO, 2009, p.28). O caráter pedagógico do jogo torna-se a vertente principal de sua aplicabilidade em contraposição aos processos verbalistas de ensino, onde o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos num período conhecido por “compulsão lúdica”.

Nessa época, surge uma nova percepção de infância baseada na visão de uma “criança dotada de um valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se com o Romantismo” (KISHIMOTO, 2009, p.29). Essa perspectiva contrapõe-se à visão do jogo como mero expectador do desenvolvimento infantil, apenas utilizado como passatempo para aliviar as pressões das atividades que exigissem maior capacidade e/ou habilidade.

Kishimoto (2009) refere-se ainda à obra de Montaigne que defende o caráter educativo do jogo. Para Montaigne, o jogo é um instrumento valioso para o desenvolvimento da linguagem e do imaginário, além de ressaltar que o processo de ensino aprendizagem acontece a partir da curiosidade da criança e da percepção do mundo ao seu redor físico. Tais estímulos podem e devem ser conseguidos por meio das atividades lúdicas.

No século XVIII, temos o surgimento dos jogos pedagógicos¹ como sucedâneos do movimento científico da época. Kishimoto (2009) aponta uma grande mudança com relação aos jogos que anteriormente serviam como atividade de relaxamento, distração e recreação, e passaram a serem considerados elementos relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

¹ Atividades que estimulam e favorecem o aprendizado de conteúdos e conceitos por meio da ludicidade. Para Kishimoto (1998), o significado de jogo pedagógico está atrelado a duas funções: a lúdica e a educativa. A função lúdica garante que o jogo propicie a diversão, o prazer (e até o desprazer) e a função educativa garante a aprendizagem, o conhecimento e a apreensão do mundo.

Ao falar sobre o jogo na educação das crianças, diz que este apresenta funções ambíguas: É preciso que ela aprenda a trabalhar, brincando, mas isso também significa inversamente que não é necessário que brinque apenas para aprender a trabalhar. [...] Na realidade, trata-se de aproveitar a dinâmica lúdica para fazer a criança assimilar o que queremos que assimile, apagando para tanto a diferença entre o jogo e o trabalho. (DUFLO,1999, p.54)

Um dos expoentes da época é Friedrich Wilhlem Froebel. Este filósofo projetou e criou o *kindergarten* (jardim da infância) e considerou o jogo como uma conduta espontânea, livre, metafórica e instrumento de educação da pequena infância, onde a criança podia expressar sua riqueza interior.

Brincar e falar constituem elementos pelos quais a criança vive. Assim, a criança confere a cada coisa as propriedades da vida, sentimento e fala. (...) a criança começa a representar seu ser interno para fora e atribui atividade para tudo, para um seixo e uma lasca de madeira, para a planta, a flor e o animal. (FROEBEL apud KISHIMOTO, 2008, p.69)

Froebel (apud ALMEIDA, 2000) descreve a necessidade do jogo como atividade criadora capaz de conduzir a criança às demais atividades educativas. Enfatiza que o bom educador era aquele que fazia do jogo uma arte, um instrumento formidável para promover a educação.

Wajskop (2007) ressalta as pesquisas realizadas por Froebel, Montessori e Decroly com a proposta de “uma educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que deveriam traduzir por sua crença em uma educação natural dos instintos infantis” (p.22). Essa visão inovadora despertou a necessidade de compreensão e respeito às crianças como seres ativos e transformadores da realidade em que vivem.

No Romantismo, o jogo aparece como forma de expressão e conduta típica e espontânea da criança. Nessa época, Rousseau (1968) propôs uma visão de que a criança é mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, mas como um ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade. Tidas como ser biológico apresentava-se a concepção da necessidade de cuidados, amparo, proteção e disciplina com o objetivo de formar indivíduos mais preparados e aceitos pela sociedade. Vale ressaltar que a visão sobre o jogo vai se transformando a partir das novas concepções que se apresentam sobre a infância.

Rocha (2005) cita os estudiosos Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Bruner, Brougère e outros, que, nos séculos XIX e XX, propõem uma visão do jogo como parte do processo de desenvolvimento, interação e socialização da criança baseados em pesquisas, observações e extensas discussões nas mais diversas áreas (biológicas, antropológicas, sociológicas e psicológicas), sobre a relevância do jogo e seu reposicionamento como espaço privilegiado para análises e intervenções que atestam sua indispensabilidade e contribuições na formação do indivíduo.

Podemos observar, nesse sucinto percurso histórico que, de acordo com as novas visões sobre este fenômeno – o jogo, diversas interpretações, objetivos e atribuições foram acrescidos por intermédio de novos significados e estudo sobre a infância e o desenvolvimento humano. Scaglia (2003) interpreta “atribuir novos significados” como “ressignificação cultural dos jogos” (p. 9), entendendo que ressignificar é “ação criativa de atribuir novos significados ao tradicional” (p.10).

Scaglia (2003) cita Kishimoto (1993) que, ao considerar o jogo como parte da cultura popular, o mesmo guarda a produção espiritual de determinado povo em certo período histórico. Tal cultura vai se transformando e incorporando novas criações anônimas que avançam e sucedem as gerações. Com isso, as brincadeiras vão sendo utilizadas para que haja entendimento do mundo, da realidade.

Conceito

No decorrer da história, o jogo tornou-se um objeto de estudo apropriado por psicólogos, filósofos, historiadores, professores, antropólogos, entre outros, que, mediante suas concepções e formação específica o tratam de vários prismas. Tal abrangência impossibilita que haja uma definição única sobre o que é o jogo.

“Lidar com o conceito do brincar é análogo a tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parece que temos algo a que nos agarrar, sua natureza efêmera impede que o agarremos!” (MOYLES, 2006, p. 12)

Friedmann (2006) retoma diversos pensadores que, no decorrer da história, buscaram compreender e conceituar o jogo:

“A recreação é descanso do espírito.” (ARISTÓTELES, 344 A. C.)

“O jogo é uma atividade que toma a si mesma como fim.” (ARISTÓTELES, 344 A.C.)

“O jogo é um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recriação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações.” (VIVES 1612)

“Os homens jamais são mais engenhosos do que na invenção dos jogos; o espírito encontra-se então com a vontade.” (PASCAL, 1963)

“Os jogos da criança são o insubstituível lugar de uma auto-aprendizagem por si mesma, em que vemos que se trata de uma cultura livre... Por meio do jogo, a criança aprende a coagir a si mesma, a se investir de uma atividade duradoura, a conhecer e a desenvolver as forças de seu corpo.” (KANT, 1787)

“O verdadeiro jogo infantil é o mistério sagrado, ao qual os mais velhos podem somente dar uma olhada espionando através da fresta da cortina.” (NEWELL, 1883)

A complexidade da tarefa de conceituação também ocorre pela diversidade cultural, ou como descreve Carneiro (2012, p.35), “até mesmo em sua origem etimológica, uma vez que se agregam vários conceitos a sua definição.” Outro ponto se dá pelo fato de que o jogo, brincadeira e brinquedo para Kishimoto (2009) têm sido utilizados com o mesmo significado, portanto, dificultando ainda mais sua compreensão. Para a autora, “definir o jogo não é tarefa fácil” (2009, p.13) devido à variedade de fenômenos que o cercam.

De acordo com o dicionário Koogan/Houaiss:

[...] Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento. / O que serve para jogar: comprar um jogo de damas. / Exercício ou divertimento sujeito a certas regras: jogo de futebol. / Passatempo em que se arrisca dinheiro: uma dívida de jogo. / Divertimento público composto de exercícios esportivos: os Jogos Olímpicos. / Maneira de jogar. / As cartas ou peças de cada jogador: ele está com um bom jogo. / Vício habitual de jogar: entregar-se ao jogo. / Cada uma das partidas ou mãos em que se divide o jogo. / Série completa de objetos emparelhados que formam um todo: um jogo de chaves. / A parte da armação de um carro onde estão as rodas: o jogo dianteiro. / Mecanismo da direção de um veículo. / Manejo de uma arma: jogo de pau. / Escárnio, motejo. / Manha, astúcia; plano, desígnio: conheço o jogo dele. / Nome de vários aparelhos de física. // Jogo da bolsa, transações em fundos públicos. // Jogos de espírito, ditos espirituosos ou brincadeiras picantes. // Jogo de fisionomia, expressão particular e significativa do rosto. // Jogo de palavras, equívoco, brincadeira baseada na semelhança das palavras; trocadilho. // Jogo do bicho, espécie de loteria, anexa a outra, na qual se joga sobre os finais, as centenas e os milhares de 0000 a 9999; cada grupo de quatro unidades corresponde ao nome de um bicho (25 ao todo), de onde a sua designação. // Amarrar o jogo, ser cauteloso; no futebol, impedir que a partida se desenvolva normalmente, abusando o juiz do apito, por exemplo. // Esconder o jogo, ocultar alguém suas intenções. // Jogo de empurra, ato de

atribuir alguém a responsabilidade a outra pessoa que, também, a atribui a uma terceira, e assim por diante. // Jogos Olímpicos, aqueles que, em honra de Júpiter, se realizavam na Grécia antiga de quatro em quatro anos, como ainda hoje. (KOOGAN; HOUAISS, 1998, p.915)

Além da grande quantidade de significados para definir o termo jogo etimologicamente, Friedmann (2006) demonstra que palavras diferentes trazem definições que se entrelaçam e, por conseguinte, dificultam ainda mais a busca por uma definição absoluta.

[...] Jogo tem origem no termo latino *jocus*, que significa “gracejo, graça, pilhéria, escárnio, zombaria”. Em latim, essa é a palavra originalmente reservada para as brincadeiras verbais: piadas, enigmas, charadas etc. [...] Lúdico vem do *ludus*, que significa “jogo, divertimento, recreação” e deu origem às palavras aludir, iludir, ludibriar, eludir, prelúdio etc. Mas, originalmente, refere-se ao brincar não-verbal, à ação propriamente dita. [...] No século XIII, as palavras *jocus* e *ludus* eram usadas sinônimas: “As palavras ou ações” – diz Tomás de Aquino – “nas quais só se busca a diversão chamam-se lúdicas ou jocosas, e a distração se faz pelas brincadeiras (*ludicra*) de palavra e ação (*verba et facta*).” Com o tempo, no entanto, *jocus* “desbancou” “*ludus*” e passou a significar também “jogo, divertimento, recreação”. [...] Brincadeira é o ato de brincar. Etimologicamente, “brincado + eira”: significa divertimento, passatempo, distração. [...] Brincar, etimologicamente, é “brinco + ar”. Brinco vem do alemão *Blinken*, “brilhar, cintilar”, cujo sentido teria passado ao de “agitar-se”. *Springen*, por sua vez, é “pular, saltar, divertimento, jogo de crianças”. (FRIEDMANN, 2006, p.41)

Existem termos que, por serem empregados com significados diferentes, acabam se tornando imprecisos como o jogo, o brinquedo e a brincadeira. A variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo. (KISHIMOTO, 1998, p.1)

Tal dificuldade aumenta quando se percebe que um determinado comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo.

[...] Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode

ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam. (KISHIMOTO, 2009, p. 15)

Segundo Brougère (*apud* CARNEIRO, 2012), a legitimação do uso do termo está relacionada ao uso e espaço que o jogo tem em uma determinada sociedade e não ao conhecimento prévio de significações, o que anula a possibilidade de alguém por si mesmo instituir ou legitimar ou não o uso do termo.

Trata-se de compreender por que um domínio de realidade mais ou menos extenso é qualificado por essa palavra mais do que outro. Na verdade, o que significa chamar de jogo determinada situação, determinado comportamento? Longe de nós a ideia de julgar os empregos legítimos e ilegítimos da noção; trata-se, ao contrário, *de saber dos locutores o que significa, para uma dada sociedade, em um dado momento, fazer referência ao jogo. Mergulharemos tanto quanto possível na língua viva para dela tirar uma lógica (se houver) da denominação.* (BROUGÈRE *apud* CARNEIRO, 2012, p. 38)

Para Scaglia (2003), a investigação sobre o fenômeno jogo não deve se restringir ou recair sobre o estudo da linguagem, pois a complexidade e variações no mundo dos jogos abordados por diferentes áreas do conhecimento trazem o risco de uma visão simplista e drasticamente reducionista acerca do tema. Dessa forma, o autor comunga com a proposta de Kishimoto (2009) e Brougère (1998) com relação à existência de uma família do jogo, assim explicitada:

[...] família do jogo, onde todos os fenômenos chamados de jogo seriam reunidos em um mesmo grupo, fazendo uma analogia direta ao conceito de família, onde os todos diferentes guardam semelhanças entre si, que podem ir se perdendo de um para o outro, porém sempre algo permanece, constituindo-se os fios de uma mesma teia. (SCAGLIA, 2003, p. 47)

A ideia inicial da existência de uma família do jogo foi proposta segundo Scaglia (2003) por Wittgenstein, que faz as seguintes comparações entre as variedades existentes:

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiros, de cartas, de bolas, torneios esportivos etc... O que é comum a todos eles? Não diga: ‘Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam jogos – mas veja se algo é comum a todos. – Pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo que seja comum a todos, mas veja semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! – Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiros, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitos se perdem. – São todos ‘recreativos’? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Há em todos um ganhar e um perder ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e perder, mas se a criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desaparece. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desaparecem! e assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. Então este é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. §67 – Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão ‘semelhanças de família’, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc., etc. – E digo: os jogos formam uma família. (WITTGENSTEIN apud SCAGLIA, 2003, p. 48)

Pensar o jogo como uma família possibilita considerá-lo uma “instância aglutinadora” (SCAGLIA, 2003, P.48) onde as mais diversas manifestações podem ser agrupadas por semelhanças e diferenças.

Freire e Scaglia (2003) consideram esportes e brincadeiras como o que Carneiro (2012, p.35) denominou “manifestações maiores denominadas jogo.” Logo, o jogo pode abarcar uma imensa variedade de atividades lúdicas que compõe esse fenômeno presente na história do homem como ator imprescindível na formação, cultural, social, moral e motora dos indivíduos.

[...] o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam.” (FREIRE e SCAGLIA, 2003, p.33)

Pozas (2011) aponta que, na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica, pois é entendida como ação assimiladora e participa do conteúdo da inteligência, como a aprendizagem. “Ao manifestar uma conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.” (p.41)

Tratar desse fenômeno exige que analisemos o jogo não apenas pelo ato de jogar, mas pela amplitude de suas ações investigativas oriundas de diversas áreas (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Educação) que tiveram que se deparar com as particularidades de cada cultura, bem como do valor atribuído pela sociedade nos diferentes momentos históricos e sociais.

Carneiro (2012) ressalta que a necessidade de conhecer a representação, o sentido e a caracterização do jogo é fator preponderante para que possamos nos aprofundar e direcionar um caminho que traga elucidações capazes de promover uma visão mais ampla e rica do fenômeno. Para isso, devemos superar a ideia de que encontrar sinônimos capazes de definir o termo seja o suficiente, logo, é preponderante que haja, segundo Elkonin (1998), o reconhecimento de que o jogo está intrinsecamente “relacionado com a vida, o trabalho e a atividade dos membros adultos de uma sociedade.” (SCAGLIA, 2003, p.11)

Objetivos

Após esse breve histórico e a discussão do conceito de jogo, retomamos nossa hipótese inicial segundo a qual o maior obstáculo para a utilização do jogo na sala de aula talvez possa ser explicado pela falta de conhecimento necessário para a reflexão, valorização e aplicação das atividades com objetivos bem definidos e avaliação apropriada, o que nos remete a uma possível deficiência na formação acadêmica.

Esta pesquisa procura responder às seguintes questões:

- Qual a visão do jogo para os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental?
- Que fatores facilitam e/ou constituem entraves para a utilização do jogo no espaço escolar na perspectiva dos professores?

Essa pergunta nos levou à proposição dos seguintes objetivos para a nossa dissertação:

Objetivo geral:

Investigar qual a visão do jogo para as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e o uso que fazem dele no cotidiano, identificando fatores que possibilitem compreender os entraves para a valorização do jogo no espaço escolar.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre a relação estabelecida pelas professoras entre o jogo e desenvolvimento infantil nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Analisar o conhecimento das professoras sobre o jogo;
- Verificar a finalidade da utilização dos jogos no cotidiano escolar;
- Refletir sobre o espaço oferecido ao estudo do jogo nos cursos de formação inicial e continuada de professores e a sua possível relação com a inserção do jogo na escola.

Para atingirmos os objetivos propostos, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativo-descritiva realizada com 10 (dez) professores de 4 (quatro) escolas municipais de Poços de Caldas, MG, atuando nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, e descrevemos, a seguir, a organização deste relatório, que consta de três capítulos, além desta introdução.

Na Introdução, apresentamos um breve histórico dos jogos, seguido de uma discussão sobre o conceito de jogo. Finalizamos a introdução com a colocação de nossa hipótese e questão de pesquisa e os objetivos do trabalho.

No capítulo 1 apresentamos o referencial teórico que embasou nossas discussões sobre os dados obtidos nas entrevistas.

No capítulo 2 descrevemos a metodologia selecionada para dar conta dos objetivos propostos.

O capítulo 3 - Resultados e discussão - contém uma apresentação dos dados obtidos nas entrevistas discutidos com base no referencial teórico selecionado.

Nas Considerações Finais retomamos nossas questões de pesquisa e objetivos do trabalho, trazendo uma síntese dos resultados obtidos, salientando a sua importância para a área de formação de professores bem como sinalizando encaminhamentos para futuros estudos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de propiciar um panorama rico e diversificado sobre esta atividade instigante, o jogo, faremos uma incursão que nos possibilite entendê-la de forma mais abrangente. Para isso, precisamos compreender o que já foi pesquisado e proposto por uma gama de estudiosos de diversas correntes e áreas do conhecimento: na Psicologia genética (Piaget, Kamii, Devries); na Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev, Elkonin); na História (Huizinga, Caillois); na Antropologia (Brougère); na Educação (Friedmann, Kishimoto, Rocha, Pozas, Bruner) e na Educação Física (Freire, Scaglia, Carneiro, Santin, Paes, Coletivo de Autores).

1.1 O jogo da perspectiva de diversas áreas do conhecimento

Piaget (1966) considera o jogo como atividade essencial, livre, onde a criança tem a oportunidade de assimilar o real e apreender do jogo o que percebe da realidade por meio de uma conduta livre, espontânea, dotada de vontade e prazer que constitui uma expressão e uma condição para o desenvolvimento infantil, considerado como berço obrigatório das atividades intelectuais e indispensáveis à prática educativa.

Para o autor, o jogo é uma forma poderosa de atividade para estimular a vida social e construtiva da criança, onde se inicia o processo de estruturação do espaço e tempo, se desenvolve a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, a lógica.

“Como é sabido, a lógica representa para Piaget a forma final do equilíbrio das ações” (LA TAILLE, 1992, p.16), pois é nas situações interpessoais que a criança se sente obrigada a ser coerente, pensar no que vai dizer para ser compreendida e para que as pessoas deem credibilidade as suas opiniões e considerações. Contudo, o suíço afirma que o pensamento lógico não é inato ao organismo nem tampouco externo ao indivíduo, mas é estruturado na relação sujeito conhecedor e objeto a conhecer onde se faz necessário o exercício do raciocínio, pois necessita de processo interno de reflexão. Tal processo complexo engloba o entrelaçamento de fatores que são complementares, tais como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e, sobretudo, a equilibrção do organismo ao meio.

Tais fatores complementares se substancializam quando observamos crianças brincando. Os jogos, segundo a teoria piagetiana, são momentos propícios para diversas situações citadas por Kamii e Devries (1991) como:

- A necessidade de descentração provida pelas discussões, conflitos, concessões e acordos estabelecidos pelos pares promove a capacidade crescente das crianças “colocarem-se no lugar dos outros” e coordenar pontos de vista.
- A concordância na interpretação de regras contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento lógico e fortalece os relacionamentos interpessoais imprescindíveis para o sucesso do jogo.
- A criação de regras e observação de seus efeitos possibilita que as crianças utilizem os conhecimentos previamente adquiridos para construir novas regras, bem como estimulam a capacidade de análise e reflexão diante das novas situações apresentadas.
- A responsabilidade de cumprir as regras e zelar pelo seu cumprimento encoraja e estimula a iniciativa da mente alerta e da confiança em dizer o que pensa pautada nos aspectos morais que delimitam questões do tipo “certo” e “errado”.

Todo esse processo de constituição e apropriação de conceitos e condutas do jogo reforça a visão piagetiana sobre a especificidade do brincar relacionada à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra. Por essa razão, Piaget (1998) apresenta três formas de jogo:

- Jogo de exercício: aparece na fase sensório-motora (até por volta dos 2 anos) onde as crianças são caracterizadas pela inteligência prática, agitação motora, baixa qualidade nas trocas sociais. As atividades são estruturadas basicamente por repetições sequenciais previamente estabelecidas nas quais a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Consiste em qualquer comportamento que a criança executa com o objetivo de compreender situações ou objetos colocados à sua frente.
- Jogo simbólico: ocorre durante o período pré-operatório (2 aos 6 anos), caracterizado pelo pensamento egocêntrico e intuitivo. Esse tipo de jogo simbólico permite a manifestação da linguagem e, conseqüentemente, uma evolução significativa nos aspectos cognitivo, emocional e social.

Na pré-escola, a atividade lúdica espelha e melhora o progresso da criança; na idade escolar, mediante a auto-afirmação, essa atividade vai ajudá-la na

tarefa de consolidação do eu. É por seu intermédio que se pode comprovar a importância dos intercâmbios afetivos das crianças entre si ou com os adultos significativos – pais e professores. A atividade lúdica é uma “janela” da vida emocional das crianças. (FRIEDMANN, 2006, p. 68)

- Jogo de regras: ocorre na fase operatório-concreta (7 aos 11 anos) marcada pela transição da atividade individual para a socialização. Nesse período, as regras têm um papel fundamental para a realização dos jogos. Elas determinam o que pode e o que não pode fazer e auxiliam no processo de aprimoramento das relações sociais e na manutenção da atividade diante das situações impostas. Outro fator contribuinte para a realização de atividades cada vez mais duradouras e objetivas é a capacidade que as crianças têm, a partir dessa fase, de interiorização das ações, conseguindo realizar operações mentais e participar ativamente do processo de descentração e resolvendo “sacrificar certos benefícios imediatos em proveito de uma relação recíproca de confiança com o adulto ou com outras crianças”. (KAMII *apud* FRIEDMANN, 2006, p. 69)

Vygotsky (1998), Leontiev (1998) e Elkonin (1998) são os principais representantes da psicologia histórico-cultural, que considera o jogo como atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança por meio de investigações sistematizadas que almejam a compreensão dos sujeitos na sua trajetória de desenvolvimento e humanização. Por se tratarem de autores de uma mesma perspectiva, podemos encontrar diversos pontos convergentes e também observar suas visões individualizadas.

Vygotsky (1998) ressalta que o brincar tem sua origem nas situações imaginárias criadas pela própria criança que se projeta no mundo do adulto aprendendo novos espaços e significações. Para isso, o autor define a imaginação como uma atividade consciente que necessita da ação para ser constituída e que permite tornar desejos irrealizáveis agora realizados, amenizar a tensão gerada pela atividade a fim de propiciar a acomodação de conflitos e frustrações reais.

[...] o brincar e o brinquedo criam na criança uma nova forma de desejos. Ensinam-na a desejar, relacionando seus desejos a um fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade. (VYGOTSKY *apud* POZAS, p.43, 2011)

Vygotsky (1998) aponta para a importância de levarmos em conta as necessidades da criança, bem como os incentivos para colocar a criança em ação e, conseqüentemente, entendermos o desenvolvimento infantil. Segundo o autor, o progresso está intrinsecamente ligado à motivação e, para isso, devemos observar que as satisfações alcançadas mediante determinado brinquedo e atividade lúdica vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento, assim como as necessidades da criança, denotando a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.

O autor salienta que, por meio do jogo, a criança começa a separar o objeto real do seu significado. Esse processo permite que haja a definição funcional de conceitos e objetos. Em sua concepção a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, que permite que a criança ultrapasse o desenvolvimento já alcançado por ela (desenvolvimento real), dando impulso para que alcance novas possibilidades de interpretação sobre o mundo. Sendo assim, o desenvolvimento real diz respeito ao que já foi adquirido ou formado, determinando o que a criança já é capaz de fazer sozinha; o proximal refere-se ao que a criança pode aprender a fazer com a ajuda de outra pessoa. Dessa forma, o jogo torna-se um nicho de criação de zonas de desenvolvimento proximal que funciona como ponte entre os níveis real e potencial onde novos significados são criados, novos papéis sociais são delineados e são produzidas novas regras entre os sujeitos e objetos.

Vygotsky (1998) reforça o papel do jogo como uma atividade desencadeadora dos processos psicológicos superiores com base nas relações sociais e culturais. Nas mediações e vivências propiciadas pelo adulto, a criança dispõe de recursos e ações que demonstram que o mais importante não é a similaridade do objeto com a coisa imaginada, mas o gesto representativo que confere ao objeto maior importância do que o próprio objeto, assim como a relevância dada pela própria criança ao significar a ação mais do que a própria ação em si. Por isso, o autor aponta que o brinquedo auxiliará a criança a desenvolver a diferenciação entre ação e significado.

Outro ponto observado refere-se à experimentação que a criança tem com relação à subordinação às regras mediante o próprio desejo. Essa renúncia aos impulsos imediatos mediará o alcance do prazer da brincadeira.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo

é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130)

Na obra “La Imaginación y el Arte en la Infancia”, Vygotsky (2003) considera que o brincar ocorre diante de impulso específico que o autor denominou como criativo. O impulso criativo permite ao sujeito utilizar de elementos da realidade em novas possibilidades apresentadas. Com isso, Vygotsky (2003) estabelece três níveis relacionais entre a realidade e a fantasia:

- Primeiramente, o sujeito utiliza elementos da fantasia vinculados as suas experiências anteriores. Dessa forma, a imaginação cria novos níveis de combinação que permite a relação intrínseca entre os elementos da realidade com os símbolos emocionais suportados pelo que o sujeito já conhece.
- O segundo nível estabelece uma evolução experiencial que rompe a barreira individual para se apropriar da experiência alheia por meio da capacidade de construção imaginária dissociada de sua própria realidade do sujeito. Nesse caso, podemos afirmar que a experiência se apoia na imaginação.
- O terceiro nível ressalta a ideia de que a fantasia pode resultar em algo novo, ainda não vivenciado e diferente de qualquer objeto real. Diante disso, a materialização da fantasia permite que sua existência interfira e modifique a realidade, completando o círculo relacional entre o real e a fantasia.

A realidade e a fantasia permitem ao sujeito dominar instrumentos de mediação por meio da ação e transformá-los por atividades mentais. Vygotsky (1998) notou que o brincar de faz-de-conta permite à criança internalizar o modo como as pessoas atuam na sociedade e como podem agir mediante a cultura em que estão inseridas. Por esse motivo, o autor ressalta a necessidade de possibilitar e estimular a verbalização de ideias e posicionamentos apresentados durante as brincadeiras, onde as intervenções devem ser mínimas por meio da criação de regras próprias aliadas à reprodução das suas vivências culturais pautadas pelo mundo imaginário em que estão inseridas. Tal situação demonstra que o pensamento não está

ligado necessariamente aos objetos e as ações parte de ideias, o que fortalece a semelhança entre o faz-de-conta e o pensamento abstrato.

Leontiev (1998) observa que o brinquedo surge na criança pela necessidade própria de ação sobre os objetos que estão a sua volta, mas também sobre aqueles que não estão acessíveis e que pertencem ao mundo dos adultos. As relações contraditórias entre as ações da criança sobre os objetos do adulto da mesma forma são viabilizadas através das brincadeiras. Diante disso, o autor ressalta a atividade e o brinquedo como agentes superadores dos limites impostos pela manipulação dos objetos que a rodeiam, inserindo-se em um mundo mais amplo e diversificado.

Leontiev (1998), assim como Vygotsky (1998), aponta o poder do brinquedo como agente capaz de promover o avanço da capacidade cognitiva infantil. O brincar é considerado como atividade principal da criança. O autor esclarece que a atividade principal não deve remeter à predominância quantitativa, ou seja, o oferecimento aleatório e difuso de atividades e brinquedos, mas a que propicia situações para as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico, onde se formam e aprimoram os processos psicológicos capazes de oportunizar níveis mais elevados de desenvolvimento e tipos de atividades.

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998).

Leontiev (1998) descreve as características da atividade lúdica da seguinte forma: o jogo tem um fim em si mesmo; a liberação da ação é uma exigência para a ocorrência do jogo; as regras implícitas ou explícitas são elementos inerentes ao jogo; o ato de jogar implica uma atividade consciente; a substituição dos significados dos objetos é resultado da situação imaginária; a realidade social é forte influência do conteúdo da brincadeira; brincar é uma atividade que pode ser generalizada e o jogo e a concretização de situações que a criança não pode vivenciar na realidade.

Rocha (2005) ressalta que os estudos de Leontiev apontam o jogo como uma atividade distinta das demais, pois a ação e a operação mantêm uma relação particular, onde nem sempre o objeto da operação corresponde ao objeto da ação. Isso pode ser reforçado pela motivação da atividade lúdica onde “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu

resultado objetivo, porque a motivação não reside nesse resultado”. (ROCHA, 2005, p.68). Os impulsos que levam as crianças a brincar estão no próprio processo e não no resultado da atividade. Tal constatação, também observada por Vygotsky (1998), contribui para a compreensão da necessidade quase que compulsiva das crianças pelas atividades lúdicas e da incapacidade por parte delas de diferenciar o brincar de outras atividades. Nesse sentido, os ganhos psicológicos ocorrem concomitantemente de forma não intencional por parte das crianças.

Rocha (2005) descreve que o impacto das atividades lúdicas sobre a constituição do sujeito tem sido amplamente discutido, a fim de compreender quais aspectos do psiquismo humano ela interfere e favorece a emergência e o desenvolvimento de quais processos psicológicos.

[...] Esta análise tem sido feita, dentro da corrente histórico-cultural, dando ênfase às relações do jogo de faz-de-conta com os seguintes processos psicológicos, interdependentes: a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, a inserção na dimensão simbólica e a capacitação para aquisição de formas de representação do mundo, incluindo a leitura e a escrita, a emergência da consciência articulada a este tipo específico de atividade, o favorecimento do comportamento voluntário e a origem da capacidade imaginativa. (ROCHA, 2005, p. 69)

Leontiev (1998) considera os jogos de regras uma evolução do jogo de faz-de-conta, onde as regras implícitas dão lugar às regras explícitas e situações imaginárias implícitas. Esta fase se inicia no final da educação infantil. O controle da impulsividade torna-se cada vez mais necessário diante do propósito definido pela atividade. Tal controle possibilita à criança tomar suas ações como objeto de análise, e ao mesmo tempo, indica e favorece o desenvolvimento moral surgido na prática e não de forma impositiva e arbitrária.

Assim como Leontiev e Vygotsky, o psicólogo Elkonin investigou o jogo baseado nas relações entre a cultura e o homem com a finalidade de responder pelo aparecimento desta atividade na história e suas contribuições para a formação do sujeito.

Para Elkonin (1998), o jogo não deve ser considerado como fase preparatória para etapas vindouras. Embora afirme que o jogo tenha surgido do trabalho e de situações sérias dos adultos e de salientar que o jogo não existe descolado da realidade, o autor refuta a ideia de que o mesmo sirva como elemento preparatório para o trabalho, pois caso isso ocorra, a atividade não é mais jogo por não possuir mais a intencionalidade e não ser entendido como um fenômeno construído socialmente, logo, participante ativo do processo de construção do próprio homem, que só pode ser entendida e realizada de forma histórica e cultural.

Elkonin (1998) caracteriza os jogos infantis como uma teia de relações sociais que permite à criança entrar efetivamente no espaço de inúmeras aprendizagens sociais, possibilitando seu desenvolvimento moral e construção coletiva da cidadania. O autor ainda denota a importância de se expor a criança a diversas situações e produções humanas, pois quanto mais substancial for sua inserção no mundo, mais ela desenvolverá suas capacidades.

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

Elkonin (1998) considera o jogo protagonizado uma fonte preciosa para o desenvolvimento infantil. Constitui um mecanismo eficiente capaz de auxiliar a aprendizagem dos saberes produzidos pela humanidade, promovendo revoluções no desenvolvimento infantil. Para o autor, a liberdade conquistada pela independência momentânea dos adultos propicia uma importante e vital reestruturação psíquica que, concomitantemente, atua na construção da sua personalidade, pois agindo como adultos, a criança demonstra a tomada de consciência de seu lugar nas atividades sociais. A possibilidade de protagonizar as situações vivenciadas permite à criança experimentar suas criações e decisões individuais e coletivas.

Elkonin (1998) descreveu que os jogos representam a necessidade de comunicação das crianças com a realidade, onde os processos de desenvolvimento psíquico são elaborados por meio das diversas relações comunicativas e laboriosas. Tal elaboração está impregnada de inúmeros processos educacionais que promovem a construção de um pensamento crítico e reflexivo, onde a criança pode vivenciar os problemas da vida real por meio das situações lúdicas e refletir as ações sociais oriundas da atividade vivenciada.

O pedagogo e psicólogo Jerome Seymour Bruner também se destacou no estudo sobre o jogo e suas implicações para o desenvolvimento infantil. Bruner (apud KISHIMOTO, 2008) investiga os efeitos do fenômeno lúdico entre pré-escolares.

Kishimoto (2008) destaca que Bruner estabelece uma relação entre o jogo como promotor de aprendizagem das normas sociais e sua realização em “um ambiente sem pressão, numa atmosfera de familiaridade, com segurança familiar e ausência de tensão”.

(p.140). Nesta atmosfera, a criança tem a possibilidade de experimentar comportamentos e normas sociais que, por medo do erro e da punição, sequer tentaria.

[...] um cabo de vassoura como cavalo, que não existe na realidade, apenas na imaginação, na metacognição, na substituição. O ato comunicativo, circunstanciado em culturas, de povos e pessoas que falam a mesma língua e compreendem os mesmos gestos, está nas origens de toda representação simbólica como diz Bateson, em *Vers une écologie de l'esprit* (1977, onde descreve o jogo a partir da metacomunicação). Para o autor, os jogos só são possíveis quando há sinais compartilhados pelos mesmos grupos sociais. (...) O jogo é um fenômeno cujas ações estão ligadas a outras ações, de “não jogo”. No jogo, os sinais valem por outros eventos. Ao usar de significados. (KISHIMOTO, 2008, p.142)

Bruner (1978) aponta para a brincadeira como atividade poderosa para a descoberta das regras e aquisição de linguagem. A repetição sistemática da brincadeira juntamente com um adulto possibilita à criança um terreno fértil para descoberta das regras. Tais regras que norteiam as ações que compõe a brincadeira não se limitam apenas à repetição, mas à tomada de iniciativa, alteração da sequência e introdução de novos elementos. Com efeito, a criança demonstra uma boa capacidade criativa e o domínio das regras da brincadeira.

Kishimoto (2008) reforça a relação estabelecida entre o brincar, a aquisição de regras e o desenvolvimento da linguagem em várias obras de Bruner. O autor considera o ato lúdico como o primeiro nível de elaboração do conhecimento onde o prazer e a alegria devem ser partes integrantes da construção e sistematização do conhecimento com o objetivo de produzir conceitos significativos.

A relação entre o adulto e a criança – particularmente para Bruner – entre mãe e filho nas brincadeiras interativas é que dão significado aos gestos e possibilita a criança decodificar os contextos e aprender a falar, pois tais atividades contribuem para o aprendizado das frases que fazem parte da atividade. Kishimoto (2008) salienta que essas atividades estruturadas e mediadas pelo adulto demonstram para Bruner uma concepção de jogo que permite à criança explorar, elaborar estratégias que levam ao pensamento divergente, por sua característica “pouco opressora e estimuladora da criatividade” (p. 143).

A brincadeira possibilita efetuar a maturação de rotinas modulares no sentido de sua integração aos programas de ações mais amplas. Parece servir igualmente como uma espécie de ensaio de rotinas. É importante a imitação de esquemas de adultos, mas não por intervenção direta. A influência indireta permite a observação, a identificação e a ação intencional da criança

no sentido de repetir e de recriar, contribuindo para seu desenvolvimento. Oferecer oportunidades para visualizar diferentes formas de fazer estimula o surgimento de imitações e repetições de ações. Em situações de brincadeiras a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência. O saber-fazer se enriquece em parceria com adultos, sobretudo mãe/criança, em que se oferece a possibilidade de coordenar mãos, visão e o cérebro, em atividades repetitivas necessárias para a observação e identificação das regras para desenvolver habilidades complexas como enfatiza Van Lawick Goodal. (KISHIMOTO, 2008, p. 146)

Outro pesquisador que se destacou no campo de estudo do jogo foi o professor e historiador Johan Huizinga. Em sua obra *Homo Ludens*, o autor destaca características importantes para a compreensão do jogo como atividade espontânea, agradável e dotado de ações que possibilitam o desenvolvimento cultural, social e moral.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2000, p. 13)

A primeira característica ressaltada por Huizinga (1999) trata da atividade voluntária. O autor salienta a necessidade de que o participante da atividade não pode ser coagido, pois deve partir do desejo, da vontade. “Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (p.09).

A segunda característica ressalta a capacidade que o jogo tem de evadir-se da vida “real”. Huizinga (2000) aponta que a criança sabe quando está brincando de faz-de-conta ou quando só está brincando. O arrebatamento causado pela intensidade da atividade impede um contraste nítido entre a seriedade e o jogo.

A seriedade descrita por Huizinga (2000) é reforçada por Carneiro (2012) que destaca:

Quando se menciona que o jogo “não é sério”, não estamos dizendo que há “ausência de seriedade”. Esta parece ser uma afirmação contraditória, mas podemos explicá-la. Menciona-se que, ao jogar, o jogador o faz de modo compenetrado, demonstrando seu envolvimento com a atenção. [...]. Assim, a ausência de seriedade está relacionada ao modo como se conduz o momento do jogo. Sendo este ambiente marcado em alguns momentos pela

comicidade, pelo riso, contrapõe-se à atividade “séria” do trabalho. (CARNEIRO, 2000, p.48)

A terceira característica diz respeito à delimitação espacial e temporal do jogo. A atividade acontece dentro dos limites de tempo e espaço, embora possua caminho e sentidos próprios.

Para Huizinga (2000), a limitação de tempo está vinculada ao reconhecimento do jogo como fenômeno cultural, pois mesmo após a atividade ter chegado ao fim, ela ressoa através da “criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição” (p.11).

Quanto à delimitação espacial, o autor aponta que ela é ainda mais flagrante que a primeira, pois todo jogo acontece dentro de um espaço previamente marcado de forma material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Huizinga (2000) observa que o terreno de jogo não pode ser formalmente distinguido do “lugar sagrado”.

A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal, etc. têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (HUIZINGA, 2000, p. 11)

Outra característica apontada por Huizinga (2000) está vinculada à regulamentação do jogo: “ele cria ordem e é ordem” (p.11). No entanto, para a criança não há distinção entre trabalho e jogo. Para a criança, brincar é coisa séria! Huizinga (2000) justifica tal seriedade ao afirmar a relação constante entre ludicidade e seriedade. Podemos observar tal afirmação quando observamos as crianças num jogo, a concentração, tensão, motivação, movimento e o envolvimento representado comprovam a força que esta atividade provoca naqueles que estão inseridos.

Enfim, as características apresentadas por Huizinga (2000) permitem que vejamos o jogo como um fenômeno cultural embutido de valores éticos que são herdados pelas gerações futuras como um legado a ser cultivado, transformado e arraigado à formação cultural humana.

Caillois (1990) contribuiu de forma significativa para os estudos sobre os jogos. O autor destaca que o jogo tem as seguintes características: é livre, delimitado, incerto,

improdutivo, regulamentado ou fictício. Ressalta a ideia de que qualquer jogo realizado pelos homens apresenta a presença constante e intensa de limites e liberdades em seu desenvolvimento. Esses fatores estabelecidos por um conjunto de regras jamais pode ser violado, pois são essas regras que permitem a continuidade da atividade.

Nesse sentido, Caillois (1990) apresenta a inegável função disciplinadora que determinados jogos exercem sobre os homens e a sociedade podendo ser vista como um potente elemento civilizacional.

Caillois (1990) ainda desenvolveu uma teoria sobre os tipos de jogos *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*.

[...] Desse modo, *Agôn* (da competição) joga-se a bola, a berlinda ou às damas; *Alea* (da sorte) joga-se na roleta, ou na loteria; *Mimicry* (do simulacro) são os jogos da fantasia, de mímicas; faz-se de pirata, de Nero ou Hamlet; e, por último, *Ilinx* (da vertigem): brinca-se, provocando em si mesmo, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem. (CAILLOIS apud CARNEIRO, 2012, p. 44)

Para Caillois (1990) os jogos têm o poder de criar hábitos e provocar mudanças além de apontar para preferências, debilidades, forças e características de uma determinada civilização. Dessa forma, o jogo passa a ser elemento constituinte do meio social e reconhecido por sua ação nas diferentes sociedades.

Christie (apud CARNEIRO, 2012) apresenta seis critérios que permitem caracterizar e rediscutir o jogo:

1. Não literalidade – relacionada ao predomínio da realidade interna sobre a externa. O imaginário ou a ação interna é capaz de transformar a realidade através da possibilidade de atribuição de outras características aos componentes da vida real: um pequeno bloco de madeira, por exemplo, pode se transformar em um avião.
2. Efeito positivo – o jogo caracteriza-se por momentos de grande satisfação e alegria. Christie (apud CARNEIRO, 2012) entende que os efeitos positivos do jogo podem propiciar benefícios à saúde e ao desenvolvimento moral e social.
3. Flexibilidade – o jogo promove a ação criativa diante das situações que ele mesmo apresenta. Nessas ocasiões, os indivíduos têm a possibilidade de criar estratégias, novas combinações de ideias e comportamentos, tornando a criança mais preparada para lidar com situações inéditas e inesperadas.

4. Prioridade do processo de brincar – o desenvolvimento do jogo caracterizado pelo prazer e alegria assume o papel principal e não o resultado final. Os indivíduos envolvidos na atividade lúdica apreciam o processo em si mesmo, se despreendendo dos objetivos específicos que ressaltam o seu fim. Tal observação, destaca a forma inadequada de apropriação do jogo em sala de aula que por utilizá-lo com os intuitos de criar habilidades ou apêndice para a aprendizagem de conteúdos, esquecendo-se ou desvalorizando o processo de construção do jogo.
5. Livre escolha – o jogo somente pode ser considerado como tal quando é escolhido pelo indivíduo. As imposições de atividades lúdicas se descaracterizam e passam a ser trabalho e ensino.

Para Christie (apud CARNEIRO, 2012):

[...] essas características podem indicar se uma determinada conduta pode ser denominada ou não como um jogo. Nesse caso, considera-se que as quatro primeiras características – a não literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si – podem ser mais confiáveis para se identificar a presença ou não do jogo. [...] Já as duas últimas características – a livre escolha e o controle interno – são possivelmente as mais úteis para aqueles que desejam estudar a concepção de jogo presente nos professores – se estes concebem as atividades escolares como jogo ou trabalho. (p. 54)

Brougère (1998) considera o jogo um meio de inserção, apropriação e criação cultural. Para o autor, a criança não brinca naturalmente, pois a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, culturais. “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social que, como outras, necessita de aprendizagem” (p.20).

A concepção de jogo enquanto aprendizagem social influencia no que Brougère (1998) denomina “cultura lúdica” da qual o brinquedo, a brincadeira, o espaço, o tempo de brincar e as experiências anteriores formam um todo onde a criança passa a ser vista não como receptor apenas, mas como agente que modifica e é modificada pelo meio social.

“A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais”. (BROUGÈRE, 1998, p.27)

“A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar”. (BROUGÈRE, 1998, p. 24)

Por meio dessa relação intrínseca entre a sociedade e o jogo, a criança utiliza - se da brincadeira para mostrar-se como membro de determinado grupo no qual ela se apropria das regras e condutas, mas também exerce influência construindo sua identidade particular e social.

A valorização do jogo livre como atividade capaz de propiciar condições necessárias a qualquer futura aprendizagem é reforçada por Brougère (1998) que entende este tipo de atividade como catalisadora dos processos vindouros. Tal visão expressa à crítica diante da utilização dos jogos dirigidos, com objetivos educacionais específicos onde o adulto tem o controle total sobre o processo a fim de alcançar os resultados desejados previamente, transformando a atividade em um recurso didático. O autor reforça a necessidade de mudança do educador que deve estimular o jogo agindo nos bastidores, com intervenções mínimas a fim de que este espaço seja rico em potencialidades lúdicas.

Como podemos observar, o jogo é um fenômeno instigante e explorado por vários estudiosos que se debruçaram sobre o tema nas mais diversas perspectivas e tendências.

Ressaltamos a relevância dada por Vygotsky (1998), Leontiev (1998) e Elkonin (1998) sobre a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico, bem como a necessidade de compreendermos o desenvolvimento infantil atrelado à motivação e a satisfação alcançada mediante as atividades lúdicas.

Piaget (1966) fortalece a relação estabelecida entre o mundo e a criança por meio do jogo e da sua importância para o desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente, do conhecimento.

Huizinga (2000), Brougère (1998), Caillois (1990) reforçam a liberdade como característica inerente para que o jogo tenha continuidade. Para esses autores, à vontade, o desejo e a espontaneidade tornam o jogo um instrumento capaz de mobilizar os diversos aspectos (cognitivo, motor, social, afetivo, moral) formadores da individualidade e, dessa forma, transformar a realidade.

Enfim, as contribuições teóricas oferecem a oportunidade de ampliarmos nossas ideias e conceitos com relação à utilização do jogo no espaço escolar. A abrangência de estudos e considerações a respeito do tema demonstra a necessidade de aprofundarmos nosso conhecimento sobre o jogo como atividade essencial para o desenvolvimento humano e, especificamente neste trabalho, para o desenvolvimento infantil.

Apresentamos, na próxima seção, o jogo, da perspectiva da Educação Física, bem como suas contribuições e reflexões que permitem uma visão crítica e real de sua aplicabilidade no espaço escolar.

1.2 O olhar da Educação Física sobre o jogo

Como vimos anteriormente, o jogo é temática pertinente a diferentes áreas de estudo e correntes teóricas, o que possibilita enxergarmos sua ação de diversos ângulos e perceber sua abrangência nos processos de construção individual e social. Com o intuito de enriquecer ainda mais o conhecimento sobre o jogo e suas implicações no espaço escolar, apresentaremos autores da área da Educação Física e suas perspectivas e considerações sobre a necessidade e a relevância de oferecer caminhos e oportunidades para que o jogo seja utilizado na rotina das crianças.

Para isso, devemos primeiramente elucidar os aspectos legais que direcionam e asseguram a Educação Física como disciplina obrigatória no currículo escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, garante a integração da disciplina à proposta pedagógica da escola e reforça o seu caráter obrigatório na Educação Básica. Portanto, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Vale ressaltar que os pontos que tornam a prática facultativa, como o cumprimento de jornada de trabalho superior a seis horas diárias, prestação de serviço militar, ter mais de trinta anos não se aplicam a esse trabalho.

Posteriormente à LDB, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

De acordo com o grupo que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estes documentos oficiais têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular de estados e municípios, dialogando com as propostas já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (DARIDO et al., 2001, p.18)

Os PCN (BRASIL, 1998) na área da Educação Física foram elaborados por pesquisadores e professores por iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto com o objetivo principal de desenvolver a cidadania, por meio das atividades físicas implicadas nos conteúdos a serem trabalhados nas aulas: esporte, jogos, lutas, ginástica, atividades rítmicas e

expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Essa relação entre movimento e cidadania posiciona a Educação Física escolar como disciplina relevante na formação dos alunos em diversos aspectos apontados nos PCN:

- a) participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; b) conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; c) reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; d) conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; e) reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (BRASIL, 1998).

Podemos perceber que a Educação Física, nos documentos oficiais, apresenta-se como componente fundamental no cenário educacional, com atribuições indispensáveis para a formação cidadã preconizadas nos PCN.

O jogo como conteúdo obrigatório das aulas de Educação Física é apresentado por Freire (1997) como uma aproximação do trabalho mediante a característica de ser uma brincadeira que tem regras e exige o comprometimento de quem participa de sua dinâmica. O jogo de regras denota o aprimoramento das relações sociais estabelecidas durante a prática através da representação de papéis e condutas exercidos em diversos contextos, pois o autor ainda destaca o comprometimento do jogo com a realidade. Essa relação intrínseca pode transformar o ambiente escolar em um local propício à criatividade e à produção, além de estimular a autonomia dos alunos e promover vivências e situações que elevam as capacidades e potencialidades individuais e coletivas.

As suas características se evidenciam estruturando a ação, ou seja, é o contexto (ambiente) que irá determinar o que é jogo e não-jogo (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2003). E é justamente o desejo de jogar que irá garantir que o ambiente de jogo também seja ambiente de trabalho, potencializando o que estamos chamando de ambiente de aprendizagem. Assim, diferente das concepções tradicionais de ensino, é o desejo de ao jogo se entregar que irá sustentar um ambiente de aprendizagem. (SCAGLIA, et al., 2013, p. 228-229)

Para Freire (2004) a Educação Física deve pautar-se em dois objetivos básicos que se entrelaçam, mas que podem ser separados didaticamente. São eles:

Possibilitar aos alunos a ampliação dos conhecimentos relativos a nossa cultura, mais especificamente a nossa cultura lúdica, expressa na forma de jogo e exercício [aqui o jogo é mais conteúdo que metodologia; [...] Proporcionar situações pedagógicas que estimulem a solução de problemas de corpo inteiro, visando sempre que os alunos ampliem suas respectivas competências interpretativas à medida que tomam consciência de suas ações, desenvolvendo (adquirindo) autonomia [aqui o jogo será mais visto como metodologia que conteúdo. (FREIRE, 2004, p.59)

Dessa forma, o jogo na Educação Física pode ser pensado e entendido como um conteúdo a ser ensinado e como um instrumento interessante para a elaboração de metodologias de ensino.

Silva e Sampaio (2012) ressaltam que, ao recorrer ao jogo como conteúdo, a prática pedagógica docente deve ser fundamentada em diferentes princípios e conhecimentos baseados em alguns pontos fundamentais e determinantes:

[...] aos sujeitos do processo (“para quem ensinar”), aos conteúdos a serem trabalhados (“o que ensinar”), às estratégias mediadoras de ensino aprendizagem (“como ensinar”) e aos objetivos que se pretende alcançar com os conteúdos e estratégias utilizadas (“para que ensinar”), logo, o jogo não ocorrendo simplesmente pelo jogo. (SILVA e SAMPAIO, 2012, p. 90)

Para os autores, o jogo é concebido como atividade motora composta por regras temporárias, pois as ações individuais e coletivas são desencadeadas mediante uma postura participativa que colocam os alunos como agentes transformadores. Tal realidade configura-se em um momento oportuno à ocorrência do lúdico, manifestado pelo prazer, alegria, descontração e felicidade.

Rangel e Darido (2005) apresentam o jogo de três perspectivas didáticas nas quais os alunos são valorizados pelo conhecimento prévio e pela participação no processo pedagógico:

- *Jogo jogado*: são atividades reproduzidas através da transmissão de geração para geração.
- *Jogo transformado*: são atividades já conhecidas pelos alunos, no entanto, os alunos discutem e propõem alterações para que o jogo torne-se cada vez mais desafiador e motivante.
- *Jogo criado*: trata-se da invenção de novas formas de jogar, com novos objetivos, regras, formas de organização, materiais e tempo de jogo.

As ideias propostas por Rangel e Darido (2005) posicionam o jogo como atividade desencadeadora da formação cultural e social por meio dos *jogos jogados*; a aquisição e incorporação de conhecimentos e valores por meio dos *jogos transformados* que favorecem o enriquecimento da cultura infantil; *os jogos criados* propiciam a participação efetiva dos alunos nas esferas motora e cognitiva, exigindo mudanças e acordos para que a atividade possa ser realizada.

Ferreira (1995) apresenta uma realidade empobrecida e comum no cotidiano das aulas de Educação Física, onde os jogos se resumem à aprendizagem de regras de modalidades esportivas. Tal observação denuncia a excessiva esportivização da Educação Física Escolar dentro de uma ótica competitiva, promovendo a existência de uma hierarquia estabelecida pelo professor e pelos próprios alunos em detrimento das habilidades específicas tão valorizadas nesse contexto.

Santin (1987) argumenta que o jogo apresentado de forma deficitária e limitante está arraigado em atividades com o objetivo de aperfeiçoar habilidades e técnicas motoras, o que garante ao jogo um caráter utilitário associado ao quadro tradicional do ensino formal, impondo que a função de treinar tome o lugar da responsabilidade de educar, além de estabelecer uma relação antagonista entre o jogo e o esporte.

No entanto, Freire (1997) apresenta uma visão mais harmônica entre o jogo e o esporte por apresentarem objetivos educacionais comuns. Para o autor, o jogo pode e deve ser utilizado para a aprendizagem do esporte organizado e sistematizado, porém o professor deve ter em mente os objetivos a serem alcançados sem que o prazer do jogo dê lugar à busca pelo desempenho. Para isso, a utilização dos jogos tradicionais associada à adaptação de regras colabora para que os alunos tenham a oportunidade de participar sem o ônus do resultado.

Paes (2001) corrobora as ideias de Freire (1997), a partir do referencial da pedagogia do esporte, em que os alunos em processo de iniciação esportiva mantêm o foco no ensino por meio de procedimentos pedagógicos como o *jogo possível*, que possa trazer qualidade às aulas com objetivos que superam os aspectos técnico-táticos, enfatizando os aspectos sócio-educacionais contemplados pela atividade.

Para nós, o **jogo possível** possibilita o resgate da cultura infantil no processo pedagógico de ensino do esporte, tornando seu aprendizado uma atividade prazerosa e eficiente no que diz respeito à aquisição das habilidades básicas e específicas. Nossa experiência no trabalho com iniciação esportiva possibilitou algumas descobertas e adaptações em jogos e brincadeiras já

conhecidas, porém, direcionamos essas atividades buscando o aprendizado coletivo (PAES, 1992, p. 113)

O Coletivo de Autores (1992) ressalta que o jogo possibilita à criança satisfazer suas necessidades de “ação”, mas aponta para a importância do professor compreender e conhecer o desenvolvimento infantil, bem como as motivações, tendências e incentivos que motivam a ação propriamente dita. O jogo pode ser entendido como “fator de desenvolvimento” por promover o exercício do pensamento mediante as mudanças das necessidades e da consciência, além de assumir uma forma de ensino capaz de desenvolver os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social.

Diante das perspectivas sociais salientadas por diversos autores, apresentamos os jogos cooperativos como um tipo de jogo bastante difundido e utilizado no espaço escolar. Brotto (1999) afirma que esse tipo de atividade além de promover o desenvolvimento integral do ser humano, também oferece uma melhor qualidade de vida.

Brotto (1999) ressalta a importância de aprender a jogar sem que o foco esteja sempre atrelado ao ganhar e perder, mas proporcionar jogos que tragam à tona reflexões importantes para valorização e enriquecimento das ações comunitárias e, conseqüentemente, instaurar de forma substancial, valores sociais capazes de promover mudanças reais e positivas nas relações pessoais.

Para Brotto (1999), os jogos competitivos possuem um poder de exclusão dos menos habilidosos que se sentem desestimulados e incapazes de realizar as tarefas propostas em detrimento do resultado pretendido. Por isso, o autor salienta a necessidade da prática dos jogos cooperativos com o intuito de romper com os paradigmas da competição e mostrar, por meio de sua prática, que todos podem ser importantes para a construção dos objetivos traçados coletivamente.

Há opções mais inteligentes. Se quisermos que os alunos cooperem, temos que produzir situações em que a cooperação seja uma necessidade. Cooperar não é só estar juntos, não é fingir de bonzinhos. Cooperar é fazer juntos o que não dá para fazer sozinhos. Cooperar é recorrer ao outro para vencer uma resistência. Falsa cooperação ensina hipocrisia. Muitas vezes, para transformar um jogo onde não necessariamente a cooperação dos alunos se manifeste intensamente, basta promover uma pequena variação. Por exemplo, um grupo de alunos brinca de futebol num campinho, durante a aula de educação física. Os passes não são frequentes. Ora, o passe é a marca distintiva da cooperação num jogo desses. O passe, no futebol, é a marca do coletivo, a marca da cooperação. Querendo que a frequência dos passes aumente, o professor sugere, por exemplo, que cada aluno pode dar, no máximo, dois toques na bola antes de passá-la. Mais adiante, pode pedir,

inclusive, que o número máximo de toques antes do passe ou finalização seja de apenas um. Aos poucos, os alunos vão percebendo o valor e a eficácia dos passes. Claro que isso só ocorre à medida que conseguem dominar a habilidade de controlar e passar a bola. (FREIRE, 2004, p.41)

Com base nos autores apresentados, podemos constatar que o jogo no contexto escolar oferece situações e questionamentos que o colocam em posição destacada nos estudos de diversos estudiosos da área da Educação Física. A complexidade de ações desencadeadas em função de sua dinâmica conferem responsabilidades e compromissos importantes ao trabalho do professor que deve ser capaz de conhecer e entender sua importância no contexto escolar, no que diz respeito não somente ao ensino de técnicas e habilidades específicas que visem apenas ao aprimoramento motor, mas também oferecer condições para o aprimoramento do desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social.

1.3 Gimeno Sacristán e a prática pedagógica

Com o intuito de analisar e discutir a prática pedagógica das professoras entrevistadas nesse trabalho, optamos pelo conceito de prática pedagógica proposto por Gimeno Sacristán (2000). Para o autor, não há como compreender a prática pedagógica sem que haja uma relação intrínseca com o conceito de currículo. Nesse sentido, torna-se necessário primeiramente elucidar o que Gimeno Sacristán (2000) entende por currículo.

Para o autor, o currículo é um “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política” (p.34), elaborado por instâncias governamentais (política administrativa) que determinam os conteúdos a serem ministrados nas escolas. No entanto, para que esse currículo se traduza em prática pedagógica, o professor o ressignifica, adaptando as diretrizes estabelecidas anteriormente às necessidades dos alunos mediante as particularidades pedagógicas de cunho didático.

Gimeno Sacristán (2000) apresenta seis níveis para a objetivação do significado do currículo em seu processo de desenvolvimento – os dois primeiros níveis dizem respeito ao campo econômico, político, cultural e administrativo e os quatro últimos níveis dizem respeito aos condicionamentos escolares.

O nível 1 refere-se ao *currículo prescrito* que é reconhecido como o instrumento da política curricular, o qual constitui os aspectos referenciais para ordenação do sistema

curricular e gênese para a elaboração de materiais, controle de sistema, entre outros. Tem característica prescritiva, ou seja, orienta o que deverá ser o conteúdo educacional.

O nível 2 refere-se ao *currículo apresentado aos professores* e estabelece a necessidade da disposição de instrumentos elaboradores concisos do currículo para os professores. Gimeno Sacristán (2000) ressalta que as dificuldades enfrentadas por esses profissionais (condições de trabalho, número de alunos, formação inicial inadequada, diversidade psicossocial dos alunos e complexidade da instituição escolar) causam a dependência por parte do professor de elaborações mais concretas e precisas dos meios de apresentação e realização do currículo.

O autor ressalta que o meio mais utilizado para apoio e tomada de decisões quanto à estruturação de ensino é o livro didático, que incide de forma peculiar sobre a educação, pois propicia a indicação de categorias de controle da prática pedagógica e das mensagens culturais que chegam ao universo escolar; atende os interesses de mercado por meio da produção e distribuição de livros didáticos com repercussões sociais e pedagógicas irremediáveis, além de expor a real autonomia do professor quanto à elaboração das diretrizes curriculares.

Vale ressaltar a problematização da utilização do livro didático apontada por Gimeno Sacristán (2000). O autor aponta para a separação entre a elaboração e a execução do trabalho docente, o que acarreta em uma desprofissionalização do professor, além de promover a alienação a sua própria ação, ou seja, a sua prática docente mediante a dependência de fatores externos para o planejamento das aulas.

Para esse autor, o nível 3, denominado *currículo moldado pelo professor* constitui o campo de profissionalização docente. Nessa etapa, o professor precisa moldar o currículo apresentado para que ele seja transformado em práticas pedagógicas por meio de ressignificações que permitam sua aplicação.

As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.103)

As ressignificações feitas pelo professor com o objetivo de modelar o currículo denota certa autonomia do professor que, a partir das decisões tomadas em sala de aula, atribuirá significado ao currículo. Tais decisões compreendem o tipo de atividade a ser realizada, a sequência, duração, espaçamento das tarefas, a escolha de materiais, estratégias de ensino, à forma e o tempo de realização das avaliações, a ponderação de conteúdos, as interações em sala de aula. Diante disso, podemos dizer que todo esse processo coloca o professor como profissional criativo e agente ativo da educação caracterizando o próprio fazer docente.

O nível 4, denominado *currículo na ação: a arquitetura da prática*, trata das tarefas/atividades como constituintes da prática pedagógica.

Para o autor, a concretização do currículo dá-se pelo preenchimento do “tempo de classe” com tarefas escolares que, mediante múltiplos determinantes, extrapolam as intenções e conteúdos curriculares. Dessa forma, o docente realiza o planejamento curricular, ou seja, estabelece e seleciona as atividades que serão realizadas pelos alunos na rotina diária.

Para Gimeno Sacristán (2000), o planejamento de ensino parte de dois pontos referenciais: os conteúdos e as atividades. A opção por ensinar determinado conteúdo sugere a importância do mesmo para o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, bem como a possibilidade de acesso aos diferentes níveis de escolaridade e à participação na vida em sociedade. Com relação às atividades, o professor seleciona, define e ordena o processo e a organização da aprendizagem dos alunos com avaliações e, principalmente, tarefas escolares.

O autor aponta as tarefas escolares como os conteúdos da prática. O desempenho do trabalho docente em toda sua complexidade se desenvolve pela competência do professor e permite a configuração da “arquitetura da prática” por meio de um sistema de análise das funções do professor que também denotam sua profissionalização. Gimeno Sacristán (2000) categoriza as funções da seguinte forma:

Tal prática se desenvolve pela competência do professor mediante situações complexas enfrentadas no cotidiano escolar que podem nos levar a compreensão da “arquitetura da prática”. Para isso, Gimeno Sacristán (2000) categoriza as funções do professor que também configuram da seguinte forma: atividades dos professores, atividades de supervisão e vigilância, atenção pessoal e tutorial ao aluno, atividades de coordenação e gestão na escola, tarefas mecânicas, atividades de atualização e atividades culturais pessoais.

O nível 5, denominado *currículo realizado pelos professores*, refere-se aos efeitos produzidos pela prática pedagógica nos alunos e professores. Tais efeitos (cognitivo, afetivo,

social, moral, etc.) dificilmente são percebidos no momento da aprendizagem, pois se constituirão a médio e longo prazo. Gimeno Sacristán (2000) ressalta que as consequências do currículo não refletem apenas na aprendizagem dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional dos docentes, que se projetam no ambiente social, familiar, etc.

Segundo Gimeno Sacristán (2000), o nível 6, denominado *currículo avaliado* é o mais valorizado por expressar a concretização final de ser significado. Essa última etapa representa os procedimentos avaliativos da prática.

Para o autor, a avaliação exerce pressão com função de modelar a prática curricular. Por meio dela, ocorre à promoção dos alunos, o controle do processo educativo, a exposição do poder dos professores dentro da instituição, além de trazer à tona os procedimentos de trabalho docente mediante avaliação do sistema escolar.

Gimeno Sacristán (2000) ressalta que o ato de avaliar é mediado pelo que o professor considera ideal, tendo como parâmetro, o conteúdo transmitido por meio das atividades escolares, pelo qual professor recolhe informações e considera o rendimento do aluno.

O conceito de prática pedagógica de Gimeno Sacristán (2000), relacionado com as diferentes dimensões do fazer docente, revelou-se bastante adequado para discutir, em nossa pesquisa, entre outros aspectos, a relação entre a formação (inicial e continuada) e os elementos contextuais na prática do professor.

No capítulo seguinte apresentaremos nosso percurso metodológico para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza descritiva. Conforme Chizzotti (2001, p.52) o método qualitativo baseia-se “em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos.

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, p.79)

Tal abordagem é reforçada pela afirmação de Mazzotti-Alves e Gewandszadner (1998) de que existe um significado no comportamento dos indivíduos que agem em função das suas crenças, sentimentos, argúcias e valores que deve ser desvelado.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) nos apresentam cinco características da pesquisa qualitativa:

- a. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento natural;
- b. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- c. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos;
- d. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- e. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

2.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede pública municipal de ensino de Poços de Caldas (MG). Os critérios para a seleção das 4 escolas levaram em conta a

diferenciação entre elas: escola em tempo integral (ETI); escola que contempla no projeto pedagógico a questão do jogo e tem parceria com Projeto UNESP (EPP), escola de grande porte com múltiplos espaços(EGP) escola de zona rural (EZR)

Faremos, a seguir, uma breve descrição das escolas selecionadas:

EPP – situada na região oeste da cidade, a escola tem cerca de 800 alunos do 1º ao 9º ano. O espaço possui uma estrutura privilegiada com dois prédios, pátios e quadra coberta. A escolha da instituição baseou-se na pesquisa a respeito do trabalho realizado com o enfoque nas relações sociais e morais realizado em parceria com a UNESP/ Marília denominado “Esperança no Futuro”. Diante disso, buscamos coletar dados que permitissem saber se os jogos e brincadeiras também eram parte integrante na constituição do projeto e de como as professoras trabalhavam e compreendiam sua importância no contexto escolar.

EGP – situada na região central da cidade, é a maior escola de Poços de Caldas com cerca de 3000 alunos. Atende alunos da educação infantil ao ensino médio. Com um espaço privilegiado, possui quadras cobertas e descobertas, campos de futebol, pátios e brinquedoteca, o que foi determinante para sua escolha, pois acreditamos ser interessante conhecer o que as professoras sabiam sobre os jogos e como um espaço com diversas opções favorecia a atuação docente.

ETI – escola situada no extremo oeste da cidade fica em uma área de risco da cidade. O entorno da escola enfrenta diversos conflitos sociais. Atende cerca de 300 alunos em tempo integral. É uma das instituições pioneiras nesse sistema, o que favoreceu a escolha para que pudessemos coletar dados que mostrassem o papel dos jogos no cotidiano dos alunos que passam oito horas por dia na instituição.

EZR – a única escola situada na zona rural de Poços de Caldas (cerca de 18 km do perímetro urbano). Atende cerca de 200 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A escolha da escola foi pautada pela localização, pois tínhamos interesse em coletar dados em uma realidade específica onde as crianças moram nas fazendas entorno da escola. Outro ponto determinante foi conhecer se há diferenças na concepção, valorização e aplicação de jogos nesse contexto.

As escolas envolvidas nessa pesquisa receberam muito bem a ideia de participar da pesquisa. As coordenadoras e diretoras pedagógicas deram toda a atenção e condições para que as professoras pudessem participar das entrevistas previstas para esta etapa do trabalho. Vale ressaltar que todas as pessoas entrevistadas se mostraram solícitas e interessadas não apenas em colaborar com suas opiniões, experiências e conhecimento, mas também expressaram o interesse em conhecer os resultados analisados ao final da pesquisa.

2.2 Participantes

As entrevistas foram realizadas com dez professoras que atuam do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Poços de Caldas/MG. A opção pelos anos iniciais do Ensino Fundamental deve-se à importância da atividade lúdica nessa fase do desenvolvimento da criança.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 1, para que se tenha uma visão geral das professoras entrevistadas:

QUADRO 1 – Professoras participantes

<i>Nomes</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de atuação (anos)</i>	<i>Escola em que leciona</i>	<i>Ano em que leciona</i>
P1	36	Pedagogia	08	EPP	3º
P2	31	Pedagogia	08	EPP	4º
P3	26	Pedagogia	10	ETI	2º
P4	47	Pedagogia	21	ETI	2º
P5	43	Pedagogia	10	EGP	4º
P6	36	Pedagogia	06	EGP	4º
P7	48	Pedagogia	02	EGP	1º
P8	53	Pedagogia	08	EZR	3º
P9	52	Pedagogia	35	EZR	4º
P10	41	Pedagogia	19	EZR	1º

Fonte: elaboração própria

Podemos observar no Quadro 01 situações comuns (todas as professoras são formadas em Pedagogia e atuam em escolas públicas municipais no ensino fundamental) e

diversificadas (professoras com bastante experiência ao lado de professoras iniciantes, atuando em contextos específicos- urbanos e em zona rural - e em etapas diferentes do ensino fundamental). O material coletado ofereceu um panorama rico e real sobre o tema pesquisado, permitindo uma análise e discussão sobre a visão das professoras sobre o jogo.

2.3 Instrumentos

Para atingir os objetivos propostos, optamos pela entrevista semiestruturada (Apêndice 1).

A realização das entrevistas possibilitou um contato com a realidade educacional por meio do olhar dos profissionais que nela atuam a fim de coletar dados esclarecedores.

[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais. (Chizzotti, 2003, p.83)

As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente duas horas e foram aplicadas pelo próprio pesquisador. Eram compostas de perguntas que permitiram o relato de experiências dos professores que poderiam recusar-se a responder às questões da entrevista parcialmente ou totalmente a qualquer momento.

O entrevistador elaborou novas questões decorrentes de reflexões ou temas relevantes apresentados durante a entrevista. Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Chizzoti (2001, p.89): “A coleta de dados não é um processo acumulativo e linear”, ou seja, “os dados são colhidos, interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos”.

As entrevistas foram transcritas, permitindo uma análise mais rigorosa do conteúdo do material coletado (Apêndice 2) e os dados obtidos foram agrupados por categorias.

As entrevistas foram dispostas em quadros a fim de propiciar um painel delimitado com as respostas para cada pergunta elaborada.

A participação das professoras foi totalmente voluntária, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3). As questões se referiram a relatos pessoais, sendo mantidos em anonimato. Os relatos de suas experiências e de suas reflexões

contribuíram com a pesquisa na medida em que forneceram novos dados relativos à sua formação inicial e continuada bem como na sua prática pedagógica.

O tratamento e análise das entrevistas a serem apresentados no capítulo 3 basearam-se em *categorias* originadas da reflexão sobre os dados obtidos e os resultados permitiram obter respostas para o questionamento de nossa pesquisa sobre a relevância do jogo para os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os relatos de suas experiências e de suas reflexões sobre o uso de atividades lúdicas ofereceram importante contribuição para a compreensão de lacunas na formação inicial e continuada dos professores bem como para sua prática pedagógica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das entrevistas permitiu que construíssemos uma ponte entre a realidade escolar e o conhecimento das professoras. Foi por meio delas que pudemos conhecer a visão das professoras sobre o jogo bem como identificar alguns dos possíveis entraves que dificultam a utilização dos jogos nos anos iniciais como uma forma de atividade que promova o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. Esses fatores podem estar relacionados tanto à formação inicial ou continuada das professoras como ao contexto escolar em que atuam. Para isso, apresentaremos as categorias encontradas para que, juntamente com os autores que embasaram nossa pesquisa, possamos trazer informações e considerações que permitam uma melhor compreensão da questão investigada.

3.1 Análise das entrevistas

Os dados obtidos nas entrevistas foram agrupados nas seguintes categorias, descritas no Quadro 2.

QUADRO 2 – Categorias de análise

Conceito de jogo
Finalidade da utilização do jogo
As crianças e o brincar livre
Frequência de utilização do jogo
A influência da formação inicial na construção teórica e prática do jogo.
O jogo na formação continuada
Valorização da coordenação pedagógica para a utilização do jogo.
Planejamento das atividades lúdicas
O espaço para brincar na escola

Fonte: elaboração própria

Na discussão das *categorias* de análise apresentaremos inicialmente quadros sistematizadores dos resultados obtidos seguidos da reflexão sobre os mesmos com base nos fundamentos teóricos apresentados no capítulo 2.

O Quadro 3 contém informações sobre a primeira categoria a ser discutida: o *conceito do jogo*.

QUADRO 3 – Conceito de jogo

P1	Atividade para brincar e aprender. O jogo sempre pretende algo, independente de acontecer na sala de aula ou na rua.
P2	Competição com estratégia onde as pessoas buscam o melhor jeito de vencer aquele desafio.
P3	Atividade prazerosa, não sistemática, que promove o conhecimento, o ensinar e o aprender, a competitividade, a cooperação e a resolução de conflitos.
P4	Um momento lúdico diferente da sistematização intimamente ligado à aprendizagem ou a mera diversão.
P5	É uma atividade realizada em grupo por duas ou mais crianças onde esse caminho sempre apresenta um desafio, objetivos e conflitos a serem superados.
P6	O jogo é o brincar onde falamos de regras, combinados e aprendizagem.
P7	O jogo é um instrumento muito bom para ser utilizado em sala de aula. É diversão e aprendizagem onde as crianças se soltam e aprendem a se controlarem.
P8	O jogo é um instrumento prazeroso no qual a criança se envolve na aprendizagem sem perceber e através do mundo dela.
P9	O jogo é diversão, brincadeira, passatempo e não é competitivo.
P10	O jogo é um recurso pedagógico e promove o desenvolvimento físico da criança.

Fonte: elaboração própria

A dificuldade de responder a esse questionamento não se limitou às professoras entrevistadas, pois diversos autores, entre eles Kishimoto (2009), Carneiro (2012) e Friedman (2006), discutem sobre os diversos obstáculos que impossibilitam a elaboração de um conceito que alcance toda a complexidade que esse fenômeno representa para o homem, seja no entrelaçamento das mais diversas palavras que tentam representá-lo, seja pela dificuldade em conceber determinada atividade como jogo ou não. Talvez a analogia de Moyles (2006) que diz que tentar conceituar o jogo é como tentar agarrar bolhas de sabão exemplifique bem a natureza efêmera e difusa do termo.

Essa volatilidade conceitual não deve ser entendida como algo que coloque o jogo em uma situação de incompreensão a ponto de desmerecer sua própria ação, pelo contrário, as diversas formas de interpretá-lo enriquecem e instigam a busca por estudiosos de diferentes áreas por uma definição que abarque toda a complexidade da sua dinâmica.

Diante disso, as professoras aliaram o conceito a diversas palavras para representar o significado de jogo. Seguem algumas das definições apresentadas:

Professora 3: *“Atividade prazerosa, não sistemática, que promove o conhecimento, o ensinar e o aprender, a competitividade, a cooperação e a resolução de conflitos”*.

Professora 2: *“Competição com estratégia onde as pessoas buscam o melhor jeito de vencer aquele desafio”*.

Professora 4: *“Um momento lúdico diferente da sistematização intimamente ligado à aprendizagem ou a mera diversão”*.

Podemos notar que algumas delas são consideradas por estudiosos como características inerentes à prática do jogo como: prazer, diversão, passatempo, competição, desafio, solucionador de conflitos, promotor do desenvolvimento físico e social e aprendizagem.

Quem poderia negar que todos estes conceitos — desafio, perigo, competição etc. — estão muito próximos do domínio lúdico? Jogo e perigo, risco, sorte, temeridade — em todos estes casos trata-se do mesmo campo de ação, em que alguma coisa está "em jogo". Somos tentados a concluir que as palavras *play* e *pflagen*, juntamente com seus derivados, são, além de formalmente, semanticamente idênticas. (HUIZINGA, 2000, p.32)

Quando a professora 8 diz: *“O jogo é um instrumento prazeroso onde a criança se envolve na aprendizagem sem perceber e através do mundo dela”*, temos o prazer como condição determinante para o início e continuidade do jogo, o que foi explicitado pelas professoras nas suas falas sobre o tema. É pela satisfação de jogar que a criança se envolve de forma tão intensa com determinada atividade lúdica, sem que haja a necessidade de imposição. A criança joga porque é bom e isso já é o bastante para ela!

Bruner (1978) considera que, para a criança produzir conceitos significativos, é necessário que ela tenha experiências com o ato lúdico do qual o prazer e a alegria devem ser partes integrantes.

A liberdade de jogar está intimamente relacionada ao desejo de fazê-lo e, dessa forma, Huizinga (2000) reforça o caráter voluntário para que o indivíduo participe do jogo, assim como Caillois (1990) que aponta a constante presença de liberdade e limites durante a ação de jogar.

Elkonin (1998) também aponta a liberdade – mesmo que momentânea – da criança durante o jogo como atividade impregnada de processos educacionais propícios ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, além de ser fundamental para sua reestruturação psíquica.

Vygotsky (1998) considera o jogo como espaço progressivo ligado intimamente à motivação onde podemos observar as satisfações alcançadas pelas crianças mediante a relação estabelecida com a atividade lúdica e o brinquedo. Mas o autor também destaca que o jogo pode acontecer com a ausência do prazer mediante a necessidade de alcançar os objetivos pretendidos pela atividade. Esse desprazer também é apontado por Freud (apud CARNEIRO, 2012) como elemento constitutivo do jogo.

O jogo, ao mesmo tempo, é lúdico e sério, e talvez aí se encontre uma das suas mais valiosas virtudes. Assim sendo, o jogo apresenta inúmeras outras características paradoxais, tais como: desordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo. (SCAGLIA apud CARNEIRO, 2012 p. 49)

Outra definição interessante foi citada pela professora 5 que conceitua o jogo como *“uma atividade realizada em grupo por duas ou mais crianças onde esse caminho sempre apresenta um desafio, objetivos e conflitos a serem superados”*. Tal colocação aponta a função social do jogo que, para os estudiosos e pesquisadores, é indispensável para o desenvolvimento humano. Aliás, seria impossível pensar o jogo como atividade individualista, pois mesmo em jogos nos quais a ação depende exclusivamente de um jogador, devemos pensar na necessidade da participação do outro para que a ação encontre significado. Nesse caso, podemos citar o jogo de tênis que embora pareça um jogo individual, jamais aconteceria sem que houvesse um oponente do outro lado da quadra.

Ao pensarmos no espaço escolar, a hipótese de um jogo individual é algo completamente incompatível com a realidade apresentada e, muito menos, com a característica essencialmente social do jogo. Com salas numerosas e tempo reduzido para a prática da atividade, é imperativo que os jogos sejam realizados em grupos a fim de proporcionar uma participação mais efetiva e substancial, além de considerar a importância do jogo como ambiente rico para o aprimoramento das relações sociais, pois, nas diversas situações encontradas durante sua ação, valores como respeito, alteridade, reciprocidade,

cooperação, disciplina, autocontrole, autoconfiança e responsabilidade são exigidos para que o jogo possa acontecer.

Vygotsky (1998) salienta que as bases sociais e culturais presentes no jogo desencadeiam os processos psicológicos superiores. Outro ponto importante reforçado pelo autor é a importância do faz-de-conta que a atividade propicia para a criança, auxiliando-a na internalização do modo como as pessoas atuam na sociedade e como podem agir mediante a cultura em que estão inseridas.

Elkonin (1998) apresenta o jogo como espaço para a ocorrência de inúmeras aprendizagens sociais, onde a criança tem a oportunidade de vivenciar as diversas experiências providas pela dinâmica lúdica, a fim de construir coletivamente sua cidadania.

No entanto, o significado recorrente presente em 70% das respostas remete o jogo a um instrumento para aprendizagem de conteúdos:

Professora 8: *“O jogo é um instrumento prazeroso onde a criança se envolve na aprendizagem sem perceber e através do mundo dela”.*

Professora 10: *“O jogo é um recurso pedagógico e promove desenvolvimento físico da criança”.*

Professora 6: *“O jogo é o brincar onde falamos de regras, combinados e aprendizagem”*

Professora 7: *“O jogo é um instrumento muito bom para ser utilizado em sala de aula. É diversão e aprendizagem onde as crianças se soltam e aprendem a se controlarem”.*

A limitação ou objetivação pedagógica contraposta com outros significados citados não são meras contradições do discurso das professoras.

A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo aquilo que dissemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir. Em suma, a consciência do professor é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcial. Agir nunca é agir perfeitamente e em plena consciência, com uma consciência clara dos objetivos e consequências da ação, das motivações afetivas subjacentes, etc. (TARDIF, 2010, p. 213)

Para esmiuçarmos essa relação entre o jogo e a aprendizagem, apresentaremos no Quadro 4 a segunda categoria dessa análise: *finalidade da utilização do jogo*.

QUADRO 4 – Finalidade da utilização do jogo

P1	A aprendizagem de determinado jogo sempre tem objetivos pedagógicos, pois o tempo em sala de aula é muito curto.
P2	O jogo em sala de aula sempre tem um objetivo didático, algumas vezes, tenho até um objetivo social por algum motivo da sala, para eles interagirem melhor ou se estão com muitas brigas.
P3	As finalidades são variadas: pedagógica, aquisição do conhecimento e a parte social do jogo onde a resolução e a mediação de conflitos também são muito importantes.
P4	O jogo tem a finalidade pedagógica, moral e social.
P5	O jogo tem a finalidade pedagógica além de servir para o desenvolvimento das crianças!
P6	A finalidade do jogo é motivacional.
P7	O jogo tem finalidade pedagógica com o objetivo de auxiliar nas diversas aprendizagens que as crianças precisam ter.
P8	Sempre tem um objetivo relativo às dificuldades de aprendizagem como, por exemplo, na alfabetização.
P9	Somente utilizado quando os alunos estão com dificuldades em algum conteúdo ou quando estamos envolvidos em algum projeto.
P10	O jogo é um recurso pedagógico.

Fonte: elaboração própria

Podemos perceber claramente que os significados atribuídos ao jogo na categoria anterior se limitam e confirmam o objetivo uníssono de uma ferramenta para reforço de aprendizagem pedagógica. Das dez professoras entrevistadas, nove relacionaram o jogo como reforço, motivação ou estratégia para que as crianças apreendam determinado conteúdo trabalhado nas disciplinas como matemática, português e ciências conforme relatos a seguir:

Professora 1: “A aprendizagem de determinado jogo sempre tem objetivos pedagógicos, pois o tempo em sala de aula é muito curto”.

Professora 8: “Sempre tem um objetivo relativo às dificuldades de aprendizagem como, por exemplo, na alfabetização”.

Professora 9: “Somente utilizado quando os alunos estão com dificuldades em algum conteúdo ou quando estamos envolvidos em algum projeto”.

Essa relação entre jogo e conteúdos escolares está presente na história desde a Grécia Antiga, passando pelo Renascimento e reforçado nos dias atuais. A enorme quantidade de livros com atividades lúdicas com objetivos pedagógicos permeiam as livrarias, escolas e estantes particulares de professores.

No entanto, não é intenção confrontar tal prática, pois ela é eficiente e busca imprimir o conhecimento por meio da ludicidade apoiado na ação significativa como desencadeadora da aprendizagem. Porém, o problema está no uso limitado e restritivo do jogo, não visando à outra coisa que não seja o próprio jogo. As observações, intervenções e avaliações favorecem os conteúdos introduzidos na atividade que agora passa a ser mais uma tarefa. Isso impossibilita que outras observações, avaliações e mediações acerca de outros aspectos (social, moral, afetivo, motor) sejam tratadas com a mesma preocupação e importância frente à necessidade de ensinar o conteúdo proposto.

Tal realidade é confirmada por Kamii e Devries (1991) que apontam que o jogo na escola é utilizado somente para fins específicos como: motivação para os alunos frequentarem a escola, apêndice para demais conteúdos disciplinares e entretenimento, ou seja, colocam o jogo num patamar inferior, desconsiderando sua importância e seu papel na formação do indivíduo.

A utilização do jogo como ferramenta a serviço de outras atividades pode ser constatado no relato da professora 2:

“Se eu acredito que os jogos vão me ajudar, vou lá e faço! Mas se acho que vão me atrapalhar com relação à disciplina, não vou conseguir aplicar direito e vou ter tempo perdido. Também tenho medo de me perder nesse universo muito amplo e não conseguir captar o que quero e de repente alguma coisa ficar pior do que estava”!

Essa situação se torna frequente, pois não há preparo para as situações imprevisíveis inerentes ao jogo. A dificuldade de lidar com o inesperado provoca tensões e desistências por parte das professoras de promover mais momentos em que as crianças possam jogar na rotina escolar.

A preferência por atividades previsíveis já havia sido apontada por Gimeno Sacristán (2000). Segundo o autor alguns professores apresentam intolerância à ambiguidade, optando por atividades mais controladas. Diante da prática do jogo, as professoras adentram um campo que não oferece essa característica; pelo contrário, a imprevisibilidade faz parte da construção e prática das atividades, pois são inúmeros fatores que desencadeiam sua dinâmica como:

criação de estratégia, resolução de problemas, habilidades motoras específicas a serem desenvolvidas e relações interpessoais instáveis.

A ação do ensino nas aulas não é um puro fluir espontâneo, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos nas tarefas que se praticam. De fato, essa dinâmica é muito fluida, imprevisível, mas os esquemas da atividade que a ordenam não. Seu dinamismo está, pois, condicionado pela ordem interna da atividade. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.209)

Professora 1: *“Fomos obrigadas a fazer o curso e os professores ainda têm algumas restrições, dá certo medo! Temos que trabalhar regras, controlar a sala, o tempo é curto...”*

Professora 2: *“Também tenho medo de me perder nesse universo muito amplo e não conseguir captar o que quero e de repente alguma coisa ficar pior do que estava!”*

A incerteza das ações e resultados já descritos por Huizinga (2000) e Caillois (1990) enfraquece e limita a sua utilização por parte das professoras que, muitas vezes, se sentem inseguras e incompetentes diante de situações que não conseguem direcionar e controlar. Entretanto, não se trata de uma prática alicerçada em um terreno descontrolado, por isso, as professoras devem ter em mente os objetivos traçados previamente e as diversas possibilidades e circunstâncias que poderão aparecer durante a atividade que podem contribuir positivamente para o desenvolvimento da atividade e dos indivíduos nela inseridos.

(...) o jogo é complexo, logo ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza coabitam um mesmo sistema, que não prevê apenas soluções, mas problemas, sem eliminar a simplicidade tampouco a complexidade. (SCAGLIA apud CARNEIRO, p.61, 2012)

Gimeno Sacristán (2000) ressalta a pressão sofrida pelos professores para atuar mediante as urgências exigidas num espaço onde há um grande número de alunos os quais deve manter ocupado, além de cumprir as exigências curriculares, dar conta dos aspectos sociais, morais normatizados pela instituição. Nesse sentido, atividades como os jogos trazem grande preocupação pelo caráter passional e expansivo provocado pela suas ações, contrapondo a ideia de atividades controladas e, se possível, silenciosas como aquelas que podem promover a aquisição de conhecimentos.

Gimeno Sacristán (2000) ainda destaca a pluridimensionalidade das tarefas a serem executadas pelo professor, bem como as exigências que acontecem simultaneamente e produzem acontecimentos diversos. Tal situação demanda atenção seletiva por parte do professor que tem que lidar com a imprevisibilidade, cuja instância é tratada pelo autor como um traço do acontecer prático devido à diversidade de condicionantes a que está sujeito.

Trata-se de uma prática para a qual não existe a possibilidade de um *controle técnico* rigoroso apoiado e conhecimentos seguros, mas sim que se governa na base de orientações de princípios, tomada de posições pessoais, em “negociação” com os diferentes elementos que exigem algo da mesma. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.205)

A prática docente aliada ao saber construído de forma substancial e profunda não deve ser considerada antagônica à competência profissional. Pelo contrário, são aliados imprescindíveis diante das temerosas situações adversas que surgem repetidamente no cotidiano escolar. Para isso, o professor tem a criatividade como instrumento poderoso para essas ocasiões que conferem dinamismo e perspicácia. Logo, ao pensarmos na criatividade como parte integrante da dinâmica estabelecida pelas atividades lúdicas, podemos considerar os jogos como agentes relevantes para o desenvolvimento não apenas daqueles envolvidos em sua prática, mas para o aprimoramento da atuação docente em sala de aula, já que a criatividade não se limita a uma visão cognitivista priorizada no espaço escolar.

Outra das características do acto criativo é um certo holismo, onde se encontra a combinação de factores cognitivos, culturais, sociais e emocionais, bem como a mistura de elementos públicos e privados, formais e informais, exteriores e interiores à escola. (...) A criatividade apela a um pensamento holístico, que mobiliza o que está dentro e o que está fora da escola. (NÓVOA, 1999, p. 133)

Para Huizinga,

[...] reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física. Do ponto de vista da concepção determinista de um mundo regido pela ação de forças cegas, o jogo seria inteiramente supérfluo. Só se toma possível, pensável e compreensível quando a presença do espírito destrói o determinismo absoluto do cosmos. A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos

e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional. (HUIZINGA, 2000, p. 7)

No entanto, o espaço do jogo é adaptado às necessidades impostas por uma rotina repleta de tarefas onde a essência de sua prática é extinta pela cobrança por resultados e respostas previsíveis contrapondo a citação de Scaglia (apud Carneiro, 2012, p.49):

[...] destarte, o jogo torna-se uma suspensão da realidade, uma forma de manipulação de algo que não é da vida corrente, nem real (mantendo semelhanças e vínculos com o sagrado, o profano e seus rituais). Um momento de deformação da vida cotidiana, um jogo de faz-de-conta quando possível consciente, levando-se em conta o nível de desenvolvimento cognitivo do jogador, por exemplo.

Freire (1997) critica a distinção que os adultos fazem entre trabalho e jogo. Para eles, a escola foi feita para trabalhar, portanto, o jogar e o brincar não devem fazer parte da vida escolar e, quando o fazem, devem estar estritamente ligados aos conteúdos ensinados.

A visão do jogo como recurso pedagógico construído interfere na concepção que as professoras têm sobre outra questão abordada em nossa pesquisa – o *brincar livre* – apresentadas no Quadro 5.

QUADRO 5 – As crianças e o brincar livre

P1	Não acontece, pois não há compreensão da finalidade de deixar as crianças brincarem do que elas quiserem.
P2	Não acontecem por conta da quantidade de trabalho, conteúdos, projetos simultâneos e ensaios para o final de ano.
P3	Uma vez por semana as crianças podem brincar livremente
P4	Os jogos que não são pedagógicos, que são do interesse das crianças, são realizados uma vez por semana. Este jogo livre acontece com frequência apenas na hora do recreio.
P5	Acontece em sala de aula na sexta-feira. As crianças usam os brinquedos que elas mesmas trazem e os jogos que tenho em sala de aula. Nestas situações, elas brincam sozinhas da forma como querem, com os grupos e interesses diversos.

P6	Nunca. Eu sempre proponho alguma atividade pensada com antecedência.
P7	Acontece às sextas-feiras. Nessas brincadeiras, as crianças determinam as regras e se soltam mais enquanto são observadas e avaliadas.
P8	Geralmente acontece em sala de aula. Mas é muito difícil, pois há muita atividade para cumprir, além dos projetos que vem de fora!
P9	Existe, mas não é muito frequente devido à sobrecarga de projetos.
P10	Quando e onde cada grupo faz uma atividade diferente é na aula de Educação Física, o dia da aula livre.

Fonte: elaboração própria

Salientamos algumas das respostas obtidas sobre as oportunidades oferecidas para o “brincar livre”:

Professora 1: *“Deixar a criança sair para ela brincar do que ela quiser não acontece, pois eu não conseguiria compreender a finalidade.”*

Professora 6: *“Nunca. Eu sempre proponho alguma atividade pensada com antecedência”.*

Professora 9: *“Existe, mas não é muito frequente devido à sobrecarga de projetos”.*

Não propomos um embate entre o brincar dirigido e o brincar livre, pois as duas formas contribuem para o desenvolvimento das crianças, porém a questão é a valorização e frequência utilizada pelas duas formas na rotina escolar.

Ao abordar o brincar livre em nossa pesquisa, notamos que as professoras têm certa relutância com relação a esse tipo de atividade, o que é facilmente compreensível dada à realidade que pauta a utilização restrita dos jogos como suporte para aprendizagem de conteúdos diversos. Das dez professoras entrevistadas, quatro disseram que esse tipo de atividade nunca acontece por justificativas variadas como a desconexão com a finalidade pedagógica, o excesso de conteúdos a serem concluídos, a necessidade de trabalhar com atividades sistematizadas e a atribuição desse tipo de atividade à Educação Física.

Percebemos que a relação estabelecida entre brincar livre e atividade sem propósito determina a sua rara ou inexistente prática no espaço escolar. As professoras que afirmaram nunca deixarem as crianças brincarem livremente não conseguem enxergar sua importância e dinâmica para o desenvolvimento das crianças, pois associam, mais uma vez, a

imprevisibilidade como fator negativo para o trabalho docente, além de se sentirem não participantes daquela atividade.

Brougère (1998) critica a utilização dos jogos dirigidos, com objetivos educacionais específicos onde o adulto tem o controle total sobre o processo a fim de alcançar os resultados desejados previamente, transformando a atividade em um recurso didático.

A visão reducionista dos jogos como recurso pedagógico, contraria a visão de Vygotsky (2003) que reforça a abrangência de suas implicações para a constituição do sujeito na sua totalidade.

Fontana e Cruz (1997) concordam com Vygotsky quanto à abrangência e implicações do brincar para o desenvolvimento integral do sujeito:

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 139)

Ressaltamos a resposta da professora 6: “*Os jogos que não são pedagógicos, que são do interesse das crianças, são realizados uma vez por semana. Este jogo livre acontece com frequência apenas na hora do recreio.*” Percebemos na fala dessa professora que há uma separação entre os jogos pedagógicos e aqueles que são do interesse das crianças. Possivelmente, os jogos aplicados com objetivos delimitados pelos conteúdos trabalhados não geram a mesma disposição e envolvimento por parte das crianças.

Carneiro (2012) aponta para a discussão travada no século XX “entre a liberdade de expressão promovida pelo jogo *versus* atividade dirigida e os objetivos da escola” (p.33), como sendo o que os teóricos chamam de paradoxo do jogo educativo. Tal relação demonstra a necessidade de adaptar o jogo mediante a dinâmica imposta pelo rito escolar, o que faz com que o jogo se transforme em mais uma tarefa a ser cumprida, o que descaracteriza sobremaneira o seu aspecto voluntário.

Outro ponto a ser analisado na fala dessa professora é a frequência com que os jogos livres acontecem no recreio. Embora já existam escolas que trabalhem com recreios dirigidos, a grande maioria ainda oportuniza esse momento de liberdade para jogar e brincar. No

entanto, percebemos que, nesses momentos, as professoras raramente estão presentes para observar as crianças em um momento em que elas decidem suas próprias ações, escolhem suas brincadeiras, interagem das mais diversas formas e constroem sua personalidade através da satisfação de necessidades orgânicas e afetivas.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, e como se ela fosse maior do que é na realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (POZAS *apud* VYGOTSKY, 2011, p.17)

O brincar livre presente no recreio oferece às crianças meios de inserção social e apropriação da cultura por meio dos jogos pelos quais o desenvolvimento ocorre pelas possibilidades oferecidas pelo próprio ato de jogar.

Sendo um espaço que permite que todos os tipos de manifestações expressivas aconteçam, possibilita, simultaneamente, a construção do “eu” e o conhecimento do mundo. É um espaço privilegiado de crescimento das dimensões motora, afetiva e cognitiva, suscetível à ideia de inacabamento, na medida em que disponibiliza para a criança a oportunidade de constantes reconstruções. A liberdade de ação e de escolha da atividade possibilita o confronto e a interação. (POZAS, 2011, p. 89)

A relação com o brincar livre e sua influência no desenvolvimento infantil integral e, conseqüentemente, na aprendizagem ainda tem um longo caminho para que seu estabelecimento e reconhecimento sejam efetivados no cotidiano escolar. As dificuldades de sua adoção esbarram no excesso de controle que as professoras exigem durante a aplicação das atividades diárias.

No entanto, temos depoimentos como os que veremos abaixo:

Professora 3: *“Uma vez por semana as crianças podem brincar livremente”*.

Professora 5: *“Acontece em sala de aula na sexta-feira. As crianças usam os brinquedos que elas mesmas trazem e os jogos que tenho em sala de aula. Nestas situações, elas brincam sozinhas da forma como querem, com os grupos e interesses diversos”*.

Professora 7: “Acontece às sextas-feiras. Nessas brincadeiras, as crianças determinam as regras e se soltam mais enquanto são observadas e avaliadas”.

Podemos perceber que algumas das professoras entrevistadas colocam o brincar livre em sua rotina semanal que, embora aconteça em apenas um dia da semana, apresenta um avanço na ideia de um tempo em que as crianças possam vivenciar a liberdade de escolher os jogos e desfrutarem de suas dinâmicas como delimitado por Huizinga (*apud* Carneiro, 2102, p. 46):

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

Outro dado coletado nessa pesquisa e já mencionado anteriormente foi *a frequência com que os jogos são utilizados pelas professoras*, apresentada no Quadro 6.

QUADRO 6 – Frequência de utilização do jogo

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Quinzenalmente	X									
Uma vez por semana ou quinzenalmente		X								
Uma vez por semana			X	X						
Uma a duas vezes por semana								X		
Duas vezes por semana							X			
Duas a três vezes por semana					X					
Três a quatro vezes por semana										X
Não especificaram						X			X	

Fonte: elaboração própria

A figura 1 permite a visualização da categoria frequência:

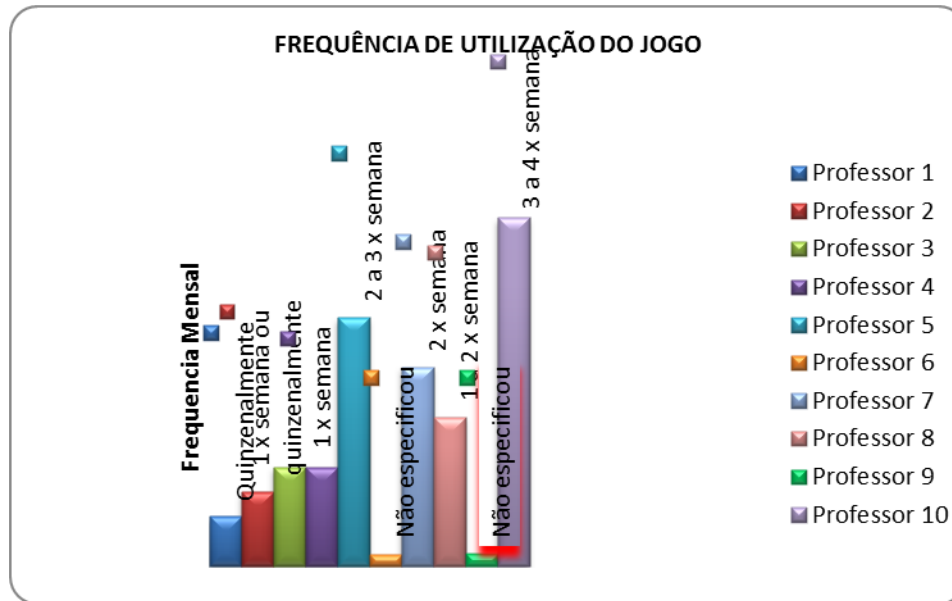


Figura 1- Frequência de utilização do jogo

Nesse quesito encontramos uma variação expressiva que vai desde atividades quinzenais até três a quatro vezes por semana. No entanto, podemos constatar que a frequência está intimamente relacionada com a *finalidade*.

Destacamos as falas de algumas professoras:

Professora 1: “*Eu não trabalho os jogos de forma adequada. No entanto, agora estou começando a trabalhar, pois estamos fazendo um curso de aperfeiçoamento. (...) O aumento da frequência se deu por conta do curso de aperfeiçoamento, pois lá aprendemos que os jogos são importantes...*”

Professora 2: “*Esporadicamente. Uma vez por semana ou a cada quinze dias e olhe lá! (...)Vai ao encontro do que se acredita. Se eu acredito que os jogos vão me ajudar, vou lá e faço! Mas se acho que vão me atrapalhar com relação à disciplina, não vou conseguir aplicar direito e vou ter tempo perdido.*”

Professora 5: “*De duas a três vezes por semana eu utilizo os jogos de alfabetização. Agora estamos começando a trabalhar jogos matemáticos, cerca de uma vez por semana, que a coordenação pedagógica trouxe de um curso.*”

Professora 6: *“Eu tento usar com a maior frequência possível, pois eu acredito que o jogo além de chamar mais a atenção da criança, faz com que ela aprenda com mais facilidade do que eu ficar simplesmente com o livro ou a folha. Então, sempre que posso, trago um jogo para eles.”*

Professora 7: *“Eu utilizo o jogo aproximadamente cerca de duas vezes por semana. Geralmente quando vou aplicar alguma atividade ou conteúdo, eu gosto de colocar o jogo porque as crianças precisam de alguma coisa mais concreta, por exemplo: se estou trabalhando continhas de mais e de menos, então eu uso jogos com palitos e outros materiais para fixar a aprendizagem.”*

Podemos observar que, independentemente da frequência utilizada, os jogos tendem a contribuir com os objetivos pedagógicos almejados pelas professoras e acontecem mediante as dificuldades e obstáculos provenientes de metodologias tradicionais. Essa realidade demonstra mais uma vez que os jogos são apêndices e não desfrutam de uma sistematização e reconhecimento que os tornem relevantes para as crianças. Pelo contrário, são estratégias que constroem uma imagem desvalorizada e obsoleta, proveniente de outras necessidades que não a de promover momentos rotineiros nos quais a escola estabeleça um vínculo substancial com as atividades lúdicas.

Ao analisarmos as categorias já apresentadas, percebemos ideias e concepções diversas com relação ao conceito e à finalidade do jogo, bem como à frequência com que é utilizado. Também discutimos o espaço e a importância do brincar livre na rotina escolar e as opiniões das professoras a respeito dessa modalidade de atividade.

Apresentaremos no Quadro 7 a influência da formação inicial como fator importante para o entendimento das categorias já analisadas.

QUADRO 7 – A influência da formação inicial na construção teórica e prática do jogo

P1	A formação inicial ofereceu bagagem teórica, mas a prática não foi trabalhada. O que fez com que a aprendizagem acontecesse estritamente em sala de aula.
P2	Na formação inicial, os conceitos se ampliaram com relação aos jogos. Tratavam da importância do lúdico para que a criança aprenda aquilo que não consegue em uma aula formal, mais tradicional. Falavam muito da importância do professor mediador neste momento.
P3	Não. A formação inicial auxiliou em torno de 30 a 40%. Os outros 60 ou 70% vieram da prática e da busca pela teoria. Não houve uma disciplina específica que tratasse deste tema.

P4	Os conceitos e o conhecimento que adquiri na graduação facilitaram um pouco o trabalho, mas a base foi o magistério. O magistério vem com a ideia de como fazer com a teoria.
P5	A formação inicial ofereceu uma pequena bagagem. A relação teoria e prática foi quase inexistente. A aprendizagem prática ocorreu na disciplina “metodologia da matemática”, já que não houve uma disciplina específica relacionada a jogos e brincadeiras.
P6	Embora tenha havido uma disciplina específica sobre o tema, além de disciplinas como Matemática e Português que abordaram os jogos, não houve relação entre teoria e prática de forma eficiente.
P7	A formação contribuiu abordando assuntos como a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil e nos anos iniciais. A contribuição dos jogos, principalmente no ensino da matemática, e de como o jogo ajuda o aluno nos aspectos atitudinais.
P8	A formação inicial auxiliou na prática e nas discussões geradas a respeito da importância dos jogos para o desenvolvimento infantil.
P9	A formação inicial não contribuiu em nada.
P10	A formação inicial possibilitou a aquisição de conhecimento, porém acredita que, pelo fato de ter feito seu trabalho de conclusão de curso sobre o tema, isso teria privilegiado o acesso e o aprofundamento sobre o assunto.

Fonte: elaboração própria

O quadro acima mostra que a maioria das professoras afirmou ter tido conhecimento teórico sobre o jogo na formação inicial, sendo que apenas uma negou ter recebido informação sobre esta importante atividade. O problema, a nosso ver, está na relação teoria e prática, pois o “que fazer” e “como fazer” praticamente foi aprendido na própria atuação cotidiana, como relatado pelas professoras, a seguir:

Professora 1: *“A formação inicial ofereceu bagagem teórica, mas a prática não foi trabalhada. O que fez com que a aprendizagem acontecesse estritamente em sala de aula”*.

Professora 2: *“Na formação inicial, os conceitos se ampliaram com relação aos jogos. Tratavam da importância do lúdico para que a criança aprenda aquilo que não consegue em uma aula formal, mais tradicional. Falavam muito da importância do professor mediador neste momento”*.

Professora 4: “*Os conceitos e o conhecimento que adquiri na graduação facilitaram um pouco o trabalho, mas a base foi o magistério. O magistério vem com a ideia de como fazer com a teoria*”.

Evidencia-se nesses pequenos trechos apresentados a desconexão entre o saber e o fazer, ou seja, entre a teoria e a prática. Os saberes adquiridos na academia não se concretizam em ações diretas, conscientes e objetivadas. Esse distanciamento causa efeitos colaterais como a desvalorização de determinado conhecimento ou até abandono de práticas por não encontrar suporte metodológico e significativo que garantam o mínimo de segurança para que os docentes apliquem no cotidiano escolar. A necessidade urgente de uma formação capaz de promover o encontro entre os diversos estudos e as formas de implantá-los na sala de aula é condição determinante para o aprimoramento do trabalho docente.

É preciso salientar na fala da Professora 4 a valorização do curso de Magistério (Ensino Médio) na preparação para a prática.

Giovanni e Guarnieri (2010) apontam para uma realidade em que a formação inicial apresenta descompassos que interferem negativamente na constituição da profissionalidade e, conseqüentemente, da atuação docente. “O trabalho dos professores ainda é considerado um espaço prático de aplicação de teorias e saberes produzidos fora da prática”. (p.8)

A relação entre o “que fazer” docente e a escola parecem ser fonte de conhecimento pertinente para o trabalho de formação e se expressa na desvinculação entre os conteúdos da formação e a prática escolar real. A tendência é tratar de ajustar a prática docente, concebida *a priori* em sua deficiência e tradicionalismo, a um modelo dado, implícito ou explícito nas propostas de formação e buscar aperfeiçoamento da prática, mas fazendo isso por abstração do trabalho cotidiano real dos professores. (GIOVANNI e GUARNIERI, 2010, p.9)

Tardif (2010), na sua busca para identificar os saberes relacionando-os com suas fontes sociais de aquisição, coloca a formação inicial como um momento importante, mas aponta as insuficiências desse momento de formação e valoriza os saberes experienciais, provenientes da própria experiência do professor na sala de aula.

Algumas professoras mencionaram, na sua formação inicial, a ausência de uma disciplina específica que abordasse as questões e teorias do espaço do jogo e do brincar, bem como sua importância no espaço escolar. Outras relataram ter tido alguma bagagem sobre a

importância do jogo em disciplinas como Matemática e Português, portanto trazendo a visão do jogo como auxiliar para o ensino de conteúdos.

Independentemente de carências apontadas na formação inicial, as professoras revelam uma concepção de jogo como elemento favorecedor da aprendizagem:

Professora 2: “Os meus conceitos sobre os jogos se abriram com relação aos jogos, a importância do lúdico para que a criança aprenda aquilo que não consegue em uma aula formal, mais tradicional”

Professora 3: “Não. A formação inicial auxiliou em torno de 30 a 40%. Os outros 60 ou 70% vieram da prática e da busca pela teoria. Não houve uma disciplina específica que tratasse deste tema.”

Professora 5: “A formação inicial ofereceu uma pequena bagagem. A relação teoria e prática foi quase inexistente. A aprendizagem prática ocorreu na disciplina “metodologia da matemática”, já que não houve uma disciplina específica relacionada a jogos e brincadeiras.”

Considerando a dinamicidade do conhecimento e das mudanças sociais, a formação inicial não pode ser considerada suficiente para que o professor realize uma prática pedagógica inovadora que incorpore os resultados de pesquisas da área educacional.

Constatadas, na formação inicial das professoras participantes, as deficiências em relação a como aplicar “na prática” as informações “teóricas” sobre o jogo e sobre seu papel no desenvolvimento infantil, investigamos como e se a *formação continuada* supriu ou não essa carência.

As respostas às indagações sobre cursos e outras modalidades de formação continuada voltadas especificamente sobre o tema jogo estão sistematizadas no Quadro 8:

QUADRO 8 – O jogo na formação continuada

P1	Nunca participou e nem mostrou interesse em participar de palestras, cursos e seminários. Ressalta a dissociação entre a teoria e a prática.
P2	Nunca houve interesse, embora a prefeitura ofereça cursos de formação continuada.
P3	Participa ativamente e mantém-se atualizada com cursos quinzenais.
P4	Não, porque não tem e quando acontece, o enfoque é sempre a educação infantil.

P5	Participou de um curso acerca de dois anos sobre a relação entre o jogo e os conteúdos da Física.
P6	Sempre participa na “Semana da Educação” (evento organizado pela prefeitura)
P7	Nunca participa por falta de opção, pois não aparecem muitos cursos voltados para este tema. Geralmente quando tem algo sobre jogos e brincadeiras são destinadas à Educação Infantil.
P8	Já fez uns três ou quatro cursos. Atualmente está fazendo um curso pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)
P9	Nunca participou.
P10	Participou de cursos realizados pela prefeitura.

Fonte: elaboração própria

Quanto à formação continuada, percebe-se um movimento tímido com relação ao aprofundamento desse tema indispensável ao trabalho docente. Encontramos três professoras que participam sistematicamente de cursos e oficinas, duas professoras que participam de cursos oferecidos pela Prefeitura e as demais que nunca tiveram interesse pelo tema.

Vale ressaltar a fala de duas professoras quando questionadas sobre cursos e atualizações:

Professora 3: *“Participei de um encontro chamado “A liberdade de brincar” na UNICAMP com a Rheta DeVries. Não estou desatualizada! Vamos a cada quinze dias para a UNICAMP, pois fazemos parte de um grupo de estudos em “educação moral” e participamos dos cursos de jogos e brincadeiras que aparecem por lá.”*

Professora 5: *“Fiz um curso há dois anos mais ou menos na UNICAMP com uma professora americana, a Rheta DeVries. Ela levou um estudo sobre o ensino da física através dos jogos na educação infantil. Foi muito bom!”*

Certamente, os estudos e reflexões promovidos pelos cursos e sistematização dos encontros com a equipe pedagógica apresentam resultados que não se limitam a práticas de atividades lúdicas mais dirigidas e contextualizadas, mas, sobretudo, despertam para a valorização dos jogos para o desenvolvimento das crianças.

Cabe aqui uma reflexão sobre o papel da formação inicial e continuada como desencadeadoras e propulsoras do interesse dos docentes em aprimorar seus conhecimentos sobre a importância dos jogos no espaço escolar para o desenvolvimento das crianças, pois, como descrito por Tardif (2010), os saberes docentes são temporais, situados e

personalizados. Logo, é fundamental discutir as origens desse conhecimento, como é transmitido, discutido e valorizado com o intuito de oferecer aos docentes a possibilidade de construir conceitos que suportem uma prática consciente e transformadora.

Nunes também abordou a questão da formação explicando que

(...) é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Nesse período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica da profissão docente. (NUNES, apud AZEVEDO et al., 2012, p.1012).

Outra categoria obtida diz respeito à *valorização da coordenação pedagógica para a utilização do jogo* e as respostas obtidas encontram-se resumidas no Quadro 9:

QUADRO 9 – Valorização da coordenação pedagógica para a utilização do jogo

P1	Sim. A coordenação se interessa muito pelos jogos. Há incentivo, não há imposição.
P2	Sim. A coordenação nos estimula a utilizar a sala de jogos.
P3	Sim. Solicitam a utilização os jogos e brincadeiras pelo menos três vezes por semana. Há realização de oficinas entre os professores e a participação em cursos específicos.
P4	Sim. A coordenação apoia desde que a atividade lúdica seja estruturada.
P5	Sim. Há preocupação com a utilização dos jogos para o aprimoramento das interações sociais. Com atividades que vão além dos conteúdos.
P6	Não. A coordenação não impõe esse tipo de trabalho e nem cobra que o jogo esteja na nossa rotina de trabalho.
P7	Não. Além da falta de um espaço adequado, não há liberdade para fazer atividades como jogos e brincadeiras com as crianças.
P8	Sim. A coordenação disponibiliza diversos jogos e dá liberdade para a realização das atividades. Nas reuniões raramente se fala sobre o tema.
P9	Sim. Apoiam e incentivam principalmente devido aos resultados obtidos nos testes escolares.
P10	Sim. Através da compra de jogos e de elogios mediante a prática de jogos em sala de aula.

Fonte: elaboração própria

A maioria (oito) das professoras entrevistadas afirmou que há incentivo, por parte da coordenação pedagógica, para que elas utilizem os jogos em sua rotina de atividades.

Professora 1: *“Sim. A coordenação se interessa muito pelos jogos. Há incentivo, não há imposição”*.

Professora 8: *“Sim. A coordenação disponibiliza diversos jogos e dá liberdade para a realização das atividades. Nas reuniões raramente se fala sobre o tema”*.

Esses dois exemplos demonstram que, nessa relação de apoio pedagógico, há interesse em que o jogo seja utilizado, até porque todas as escolas visitadas possuem uma quantidade considerável de jogos e salas disponíveis para a realização das atividades. No entanto, percebemos que, como descrito pelas professoras 1 e 8, não há uma cobrança, uma sistematização que estimule a prática pautada em objetivos e estratégias, ou seja, não há a mesma ênfase dispensada a outras atividades escolares.

Há também os casos em que a coordenação apoia e participa da construção e execução de planos e ações para a implantação efetiva dos jogos no cotidiano escolar como:

Professora 3: *“Sim. Solicitam a utilização os jogos e brincadeiras pelo menos três vezes por semana. Há realização de oficinas entre os professores e a participação em cursos específicos.”*

Professora 5: *“Sim. Há preocupação com a utilização dos jogos para o aprimoramento das interações sociais. Com atividades que vão além dos conteúdos.”*

A interação entre a coordenação e o trabalho docente relatado por essas professoras podem ser compreendidos pelo fato de trabalharem na mesma escola. Percebemos que o envolvimento de todos, bem como a motivação para falar e mostrar as atividades trabalhadas são frutos de uma mudança significativa na forma de compreender e atuar na prática de jogos com as crianças.

Diante disso, podemos levantar alguns questionamentos como: a coordenação pedagógica compreende seu papel como exortadora da formação continuada? De que forma isso acontece? Há cobranças sobre temas ainda minimizados como os jogos e as brincadeiras? Pois, o incentivo e a aplicação efetiva das aprendizagens ocorridas por diversos meios

(oficinas, congressos, reuniões, etc.) devem suceder o conhecimento da própria equipe pedagógica para que a avaliação e os rumos a serem seguidos sejam pautados pelo conhecimento.

A parceria entre professores e coordenação pedagógica se mostrou fundamental para que encontrássemos escolas e professores abertos a novos saberes e experiências, e outras realidades onde os professores se mostraram um tanto quanto reticentes frente ao alargamento do conhecimento e, conseqüentemente, de uma prática baseada na formação e desenvolvimento global, limitando-se à utilização dos jogos como atividade meramente tecnicista, coadjuvante e motivadora. Tal realidade pode ser comprovada nos relatos abaixo quanto à valorização por parte da coordenação pedagógica para a prática de jogos:

Professora 6: *“Não. A coordenação não impõe esse tipo de trabalho e nem cobra que o jogo esteja na nossa rotina de trabalho.”*

Professora 7: *“Não. Além da falta de um espaço adequado, não há liberdade para fazer atividades como jogos e brincadeiras com as crianças.”*

É interessante observar que as finalidades do jogo na rotina dessas duas professoras são motivacionais e pedagógicas respectivamente. Ou seja, a limitação da sua prática pode ser reflexo de uma postura pedagógica que não estimula a busca por conhecimentos que diversifiquem a prática e ampliem o rol de benefícios para o desenvolvimento das crianças.

A inserção de atividades lúdicas nos planejamentos das professoras, como se vê no Quadro 10, é um indicador da valorização desse tipo de atividade pelas professoras:

QUADRO 10 – Planejamento das atividades lúdicas

P1	Planejamento vinculado ao conteúdo trabalhado naquele período.
P2	O planejamento está sempre vinculado ao conteúdo trabalhado em outras disciplinas.
P3	O planejamento é feito mediante uma sequência de trabalho a ser realizado.
P4	O planejamento tem a ideia de atingir objetivos pedagógicos e sociais da sala de aula.
P5	Os planejamentos são semanais onde os jogos trabalhados são colocados de forma ampla.
P6	Planejamento organizado com antecedência para requisição de materiais e recursos, além da participação dos alunos para a realização das atividades.
P7	Não há um planejamento diário, e sim, atividades prontas que vão sendo colocadas de acordo com as necessidades dos alunos.

P8	O planejamento é feito com o objetivo de corrigir e fixar o processo de entendimento de determinado conteúdo.
P9	O planejamento pode ser pedagógico ou simplesmente priorizar brincar livre.
P10	O planejamento visa atingir objetivos pedagógicos.

Fonte: elaboração própria

O quadro acima mostra que, independentemente da valorização ou não das práticas de jogos no cotidiano escolar, as professoras buscam planejar suas atividades lúdicas, pois a maioria das professoras afirmou, de forma explícita, que as atividades são elaboradas com objetivos estritamente pedagógicos. Ainda mais, grande parte das professoras entrevistadas revelou possuir recursos próprios (livros, apostilas, internet). Tal realidade não surpreende frente a tudo que já foi descrito nessa análise.

Professora 1: *“Meu planejamento está sempre vinculado ao conteúdo que estou trabalhando naquele período.”*

Professora 2: *“O planejamento está sempre vinculado ao conteúdo trabalhado em outras disciplinas. Não faz sentido estar aqui dentro do colégio e descer para o pátio para fazer uma atividade que não vá me auxiliar em alguma outra situação, outro conhecimento. Que vá me ‘linkar’ com outros assuntos!”*

Professora 8: *“Primeiramente eu observo as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Então eu uso um jogo que ajude a corrigir e fixar o processo de entendimento daquela aprendizagem.”*

Devemos observar que o percentual acentuado de planejamentos com enfoque pedagógico não pode ser considerado como ação meramente proposital de utilização dos jogos, pois essa seria uma visão reducionista e parcial do trabalho docente. É importante olharmos atentamente para o que se espera dos professores por parte da coordenação pedagógica e pais, pois o jogo se torna desnecessário se não atender às demandas impostas por essas duas instâncias.

Muitos pais e diretores de escolas se opõem a jogos em grupo e outros tipos de jogos em sala de aula. Alguns pais dizem: “Por que deveria mandar meu filho para a escola se tudo o que faz lá é brincar?” Esses pais frequentemente ficam mais satisfeitos quando seus filhos voltam com lições para casa como prova de trabalho e aprendizagem. Para pessoas que acreditam que a

aprendizagem é comprovada através de exames de leitura, o jogo parece apenas destinado à diversão e recreação. (KAMII, 1991, p. 31)

Com isso, o planejamento e a atuação não estão vinculados exclusivamente aos saberes docentes, mas a um conjunto de fatores históricos e culturais que desfavorecem a intenção, a coragem e a disposição de ampliar as dimensões com que os jogos podem alcançar com toda a complexidade de atribuições a que são exigidas.

Apresentaremos a seguir o Quadro 11 com informações *o espaço para realização das atividades lúdicas*.

QUADRO 11 – O espaço para brincar na escola

P1	Há pátios enormes, campos e quadras cobertas e ao ar livre.
P2	Há muito espaço como quadras poliesportivas e sala de jogos.
P3	Acredita que não precisa de espaço e material adequado para jogar, basta boa vontade.
P4	Há muito espaço para brincar.
P5	A estrutura da escola não é adequada. Falta espaço, segurança, tem barranco e escada.
P6	O pátio é bom e tem a quadra que, infelizmente, não é coberta, mas é suficiente para realizar as atividades.
P7	O espaço é muito mal adaptado com escadas e barrancos.
P8	O espaço é bom com um pátio enorme e parquinho.
P9	O espaço é muito bom com um pátio enorme e o gramado.
P10	Há um gramado muito bom e embora tenha um pátio grande, o chão é áspero.

Fonte: elaboração própria

A maioria das professoras (oito) afirmou que o espaço é adequado para as crianças brincarem, o que podemos confirmar mediante comprovação ocular: escolas com diversas quadras, gramados, parquinhos com variedade de atividades e brinquedos, além de pátios enormes com estrutura semelhante ou melhor que as encontrada em colégios particulares.

Professora 1: *“O espaço é enorme, temos pátios enormes, campos e quadras coberta e ao ar livre.”*

Professora 2: *“Nós temos muito espaço. Quadras poliesportivas, sala de jogos que eu posso utilizar do jeito que eu quiser!”*

Professora 4: “*Há muito espaço para brincar.*”

É interessante analisar que, mesmo inseridas em ambientes dotados de estruturas físicas ideais, compatíveis e disponíveis, fazem pouco aproveitamento desse espaço, limitando-se a atividades muito restritas e, na maioria das vezes, dentro da própria sala de aula.

Além da existência de espaços adequados ao desenvolvimento de atividades lúdicas, outro indicador da valorização do jogo pela maioria das professoras entrevistadas refere-se à existência de recursos nas próprias escolas para a realização dessas atividades, como se pode ver no Quadro 12.

QUADRO 12 – Recursos próprios para auxílio na preparação das atividades

P1	Não. Quando precisa, utiliza o material disponível na escola.
P2	Possui e se o colégio não tiver, compra.
P3	Sim. Apostilas e livros que compra e das oficinas e cursos dos quais sempre participa.
P4	Possui apostilas, utiliza a internet e participa de <i>blogs</i> para troca de experiências.
P5	Possui um acervo grande de jogos que foi adquirindo desde quando começou a trabalhar no 1º ano.
P6	Possui apostilas, livros e utiliza a Internet.
P7	Possui apostilas, livros e utiliza a Internet.
P8	A maioria do material utilizado é da escola.
P9	Não.
P10	Possui apostilas, livros e utiliza a internet.

Fonte: elaboração própria

Podemos adiantar, pelos dados obtidos, que a maioria das professoras trabalha em ambientes espaçosos, possui recursos e apoio da coordenação para a realização de jogos com as crianças.

O obstáculo maior numa maior utilização de jogos no seu quotidiano parece estar num conceito de jogo apenas como um auxiliar da aprendizagem dos demais conteúdos, não entendendo seu papel fundamental no desenvolvimento infantil.

Outro obstáculo também pode estar em carências na formação inicial e continuada desses professores para que consigam operacionalizar as atividades lúdicas sustentadas por referenciais teóricos e práticas eficientes que permitam a inserção e valorização do jogo na prática docente. Tal deficiência reforça a finalidade pedagógica e enfraquece o brincar livre que, como relatado, não encontra significado para a maioria dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos da hipótese inicial segundo a qual o maior obstáculo para a utilização do jogo na sala de aula talvez pudesse ser explicado pela falta de conhecimento necessário para a reflexão, valorização e aplicação das atividades com objetivos bem definidos e avaliação apropriada, o que nos remete a uma possível deficiência na formação acadêmica.

Nosso objetivo geral foi investigar qual a visão do jogo para as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o uso que fazem dele no cotidiano, identificando fatores que possibilitassem compreender os entraves para a valorização do jogo no espaço escolar.

Ao embarcarmos nessa empreitada, tínhamos a certeza de que o jogo é uma questão fundamental para ser discutida no espaço escolar, não apenas com o objetivo de enaltecer sua importância e listar suas diversas contribuições para a infância e, conseqüentemente, para a vida das crianças, mas também com o intuito de provocar e estimular a realização de tais atividades mediante uma visão baseada em teorias que confirmam sua viabilidade e relevância, a fim de romper com ideias que desfavorecem sua apropriação ou limitem sua utilização.

Essa tarefa permitiu a construção de um panorama sobre o espaço do jogo no cotidiano escolar, bem como os caminhos e obstáculos para sua inserção efetiva e sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento infantil. Para isso, tivemos que olhar cuidadosamente para a fala das professoras que apresentaram de forma transparente e real suas vivências, experiências e visões sobre um tema tão presente e, ao mesmo tempo, embutido de complexidade, concepções e interpretações baseado no conhecimento adquirido na formação inicial e continuada, bem como nas necessidades e oportunidades apresentadas na rotina diária. Com isso, este trabalho jamais intencionou apontar culpados e avaliar a competência docente, mas elucidar e analisar um material rico e repleto de situações que permitem compreender e refletir sobre a relação entre escola e jogo.

Observamos que o jogo e a escola estabelecem duas relações distintas. A primeira caracteriza-se pela valorização instrumental do jogo como atividade capaz de promover a aprendizagem e fixação de conteúdos escolares, principalmente quando as crianças apresentam dificuldades em determinados temas e, conseqüentemente, não alcançam os resultados pretendidos.

Nesse caso, constatamos um comprometimento eficaz de professores e coordenação pedagógica para que sua prática seja realizada de forma sistematizada e constante. A adaptação de características lúdicas à prática educativa na sala de aula é algo realizado e difundido desde a Grécia Antiga. Sua realização é estimulante e possibilita que o prazer, a motivação e a alegria façam parte do processo de aprendizagem.

A oportunidade de relacionar os conteúdos escolares aos jogos e brincadeiras demonstra o reconhecimento do poder que essas atividades lúdicas têm sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças. Nas entrevistas realizadas, as professoras atestam essa simbiose entre o lúdico e aprendizagem e ressaltam os avanços alcançados. A busca por atividades com esse objetivo extravasam a normalidade cotidiana, onde diversas maneiras de apreender temas e assuntos trabalhados despertam o interesse de professoras e alunos rumo à aprendizagem significativa.

Biscoli (2005) constatou em sua pesquisa sobre a produção científica brasileira, que o destaque maior para o brincar na escola se dá por sua relação com a aprendizagem de conteúdos escolares.

Embora os professores usufruam do jogo para atender os interesses pedagógicos, Wajskop (1996) verificou em suas pesquisas que a brincadeira é vista como diversão e separada da educação, ou seja, mesmo que o jogo atenda às expectativas de aprendizagem dos conteúdos selecionados, o jogo é visto como apêndice, atividade menor em detrimento dos objetivos traçados pela professora. Essa dicotomia impede que o jogo assuma um papel de maior amplitude dentro do contexto educacional. A relação harmônica e produtiva do jogo com os conteúdos escolares é sobreposta por uma visão antagônica entre o lúdico e a aprendizagem. Isso colabora para a segunda característica estabelecida na relação entre jogo e escola – a oposição ao jogo como atividade com fim em si mesma.

Utilizar o jogo como atividade meramente coadjuvante e mecânica em detrimento de objetivos que restringem a liberdade e a espontaneidade que o caracteriza, promove a desvalorização da sua prática e impede a apropriação dos benefícios para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais.

Ampliar a visão sobre o jogo e suas implicações para a formação humana é indispensável para que sua prática seja cada vez mais pautada na criança. Para isso, é fundamental a construção teórica que sustente e possibilite estabelecer relações mais sólidas e palpáveis, para que o trabalho docente não emperre, segundo Freire (1997), na tradição

histórica de que o jogo se opõe à aprendizagem, e ao mesmo tempo, possibilite compreender a necessidade e a importância da atividade independente dos objetivos oriundos de outros conteúdos.

Assim como Freire (1997), Marcellino (1988) também ressalta a resistência encontrada em salas de aula quanto à adoção de características lúdicas em seu cotidiano. A crença de que o jogo promova a desordem e a indisciplina propicia a construção de um quadro desfavorável para inserção dos jogos e brincadeiras no planejamento da rotina das crianças.

Os cursos de formação inicial e continuada têm papel primordial nesse processo de transição entre a visão construída sobre o jogo em nossa sociedade e uma nova abordagem que permita inserir o jogo com tranquilidade e segurança no cotidiano escolar. Enfim, trata-se de um exercício árduo de assimilação de novos conceitos e ideias, para que haja uma ruptura com modelos mecanicistas e técnicos valorizados pela escola, inclusive nas aulas de Educação Física, onde a hierarquização baseada na *performance* transforma o jogo em uma atividade motivada simplesmente pelo resultado pretendido.

É preciso que o professor e a escola tenham a oportunidade de construir uma nova relação com o jogo baseada em uma de suas características mais importantes e comungada por Piaget (1966), Freire (1997), Scaglia (2003) e Huizinga (2000) – uma atividade essencialmente livre. Isso permite que o protagonismo docente dê lugar às ações das crianças durante o processo de construção e realização da atividade, além de promover uma mudança significativa de uma postura controladora para um papel mediador, no intuito de propiciar o desenvolvimento infantil pautado nas relações estabelecidas entre criança/jogo e criança/criança.

Contudo, podemos perceber que o jogo, assim como qualquer outra atividade no contexto escolar, depende de ações responsáveis, objetivas e dotadas de conhecimento adquirido no decorrer da carreira, para que o docente possa realizar seu trabalho com eficiência através de uma visão holística da formação e desenvolvimento humano. A fragmentação dos aspectos integradores do indivíduo (motor, social, cognitivo, afetivo, moral) enfraquece as possibilidades para a aprendizagem significativa, e causa a desmotivação de muitos alunos no decorrer do percurso escolar.

(...) corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar. (...) É necessário, a cada início de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola, e

não seja considerado por algumas pessoas como um ‘estorvo’ que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará a aprendizagem. (FREIRE, 1997, p. 13)

(...) muitos pais percebem que seus filhos estavam motivados para aprender quando entraram na escola, mas que essa motivação acabou pouco depois. São essas pessoas talvez as mais indicadas a nos ajudar a convencer a todos de que os jogos em grupo são um dos meios naturais de preservar e estimular a capacidade que a criança tem de desenvolver-se. (KAMII, 1991, p. 38)

Reconhecer o jogo na escola é valorizar a infância. Em uma época onde as crianças não têm muitos espaços propícios para brincar, a escola torna-se o refúgio da ludicidade. É preciso que a comunidade escolar reflita e crie novas formas de incorporar o jogo como atividade indispensável ao desenvolvimento infantil, pois, nos poucos momentos oferecidos no cotidiano escolar, que a criança tem a oportunidade de adentrar ao universo particular do jogo, onde suas ações e percepções determinam o curso da história, e conseqüentemente, propiciam a construção da identidade própria e do conhecimento do mundo que a rodeia.

Apresentamos nesta dissertação os possíveis entraves que dificultam a inserção do jogo no espaço escolar. Por meio dos autores e relatos das professoras entrevistadas, constatamos que vários fatores impedem a prática das atividades lúdicas. E mais, podemos notar que os obstáculos encontrados são, na maioria dos casos, interdependentes, o que torna essa relação entre escola e jogo um espaço complexo e abrangente onde a construção dos saberes, a atuação docente e o reconhecimento desse fenômeno como indispensável no desenvolvimento infantil devem ser refletidos e discutidos para que haja a apropriação efetiva dos benefícios de sua dinâmica para professores e alunos.

Esta pesquisa, certamente, ofereceu uma contribuição importante para a linha de formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas, conduzindo a novos desafios que merecem ser aprofundados em futuros trabalhos de investigação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. M. de. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino da matemática: uma prática possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas: Papyrus, 1996.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- AZEVEDO, R. (et.al) **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas**. Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, v.12, n.37, p. 997 – 1026. Set/dez.2012.
- BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. 2005. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa na educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília:1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BROTTO, F.O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Campinas, 1999.
- BRUNER, Jerome S. **O Processo da Educação**, 7ª ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando Sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.
- CANDA, C. N. Aprender e brincar é só começar. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e ludicidade**. Ludicidade: onde acontece? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, v. 3, 2004, p. 123-140.

CARNEIRO, K. T. **O jogo na educação física: as concepções dos professores**. São Paulo: Phorte, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem. e de desenvolvimento . **Rev. Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007.

DIAS, C. M. **A importância dos jogos na alfabetização**. USP/PEC - Trabalho de conclusão de curso, Suzano: 2002.

DUFLO, C. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, N. T. Jogos escolares: a responsabilidade social do professor de Educação Física. In: COSTA, V. L. de M., VOTRE, S. J. **Cultura, atividade corporal e esporte**. Rio de Janeiro: Ed. Central da U.G.F,1995.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, J.; SCAGLIA, A. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE (2004), J. B. Desenvolvimento da criança e do adolescente. In: Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. **Jogo, corpo e escola**. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: **II Congresso Internacional sobre professorado principiante profissional a La docência**, 4, (2010), Buenos Aires, Eje temático: investigaciones y experiencias de iniciación a La docência. Particularidades de diferentes âmbitos de inserción, Buenos Aires. Facultad de Derecho (UBA), ciudad de Buenos Aires, 2010, 1, 12. Disponível: <http://www.cedoc.infed.edu.ar>. Acesso em 20/09/2013.

- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOOGAN, A.; HOUAISS, A. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Seifer, 1998.
- LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.
- MACEDO, L. **Aprender com jogos e situações-problema**. Artes Médicas, Porto Alegre: 2000.
- MARCELLINO, N. C. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, de R. **Sala de aula – Que espaço é esse?** 3ª ed. Campinas, Papirus, 1998. p. 59-70.
- MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância do brincar na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol**. Campinas: Unicamp, 1992.
- PAES, R. R. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2001.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1966.
- PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

POZAS, D. **Criança que brinca mais aprende mais**: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2011.

RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. Jogos e brincadeiras. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, C. A. (Ed.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ROCHA, M. S. P. M. L. da. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. 3ªed. Ijuí: Unijuí, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

SCAGLIA, J. A. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. et. al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out/dez de 2013.

SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. O jogo como conteúdo da Educação Física e suas possibilidades co-educativas. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 10, n.3, p. 87-100, set./dez. 2012. Brasileira Ciência e Movimento, Brasília, v. 19, n. 1, p. 72-86, 2011.

SOMMER, J. A. P. Formas lúdicas para trabalhar conceitos de orientação espacial: algumas reflexões. In: REGO, N. (org). **Um pouco do mundo cabe em nossas mãos**: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, v., p. 123-130.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **La imaginacion y el arte en la infancia**: ensayo psicologico. 6ª ed. Madrid: Akal, 2003.

WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil**: implicações para a prática institucional. 1996. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Identificação

Nome:

Idade:

Formação:

Séries em que leciona:

1. Qual é o conceito de jogo para você?
2. O que você conhece sobre jogos e brincadeiras no espaço escolar?
3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?
4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?
5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?
6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?
7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?
8. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?
9. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?
10. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar algumas atividades lúdicas?

APÊNDICE 2

ENTREVISTAS

Entrevista 01

P1 - Professora do 3º ano

Tempo de atuação: 08 anos

1. Qual é o conceito de jogo para você?

Jogo é uma atividade em que podemos brincar e aprender. O brincar está geralmente relacionado a alguma aprendizagem, mesmo que muitas vezes nós não tenhamos pensado em nada para aquela atividade – sem objetivos e nem estar “ligado à escola”. O jogo sempre pretende algo, independente de acontecer na sala de aula ou na rua.

2. O que você conhece sobre os jogos e brincadeiras no espaço escolar?

Na teoria eu conheço alguma coisa. O jogo na sala de aula quando temos objetivos e sabemos o que realmente o que vamos trabalhar é importante. Você pode definir o que você quer que ela (criança) aprenda e entenda daquele jogo para que se trabalhem determinadas brincadeiras sempre com objetivos pedagógicos, pois o tempo em sala de aula é muito curto. Desta forma, é necessário que haja planejamento mediante o interesse da professora, pois se for simplesmente para dar um jogo, “você estará perdendo tempo” poderá não chegar onde quer com aquela atividade.

3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?

Eu não trabalho os jogos de forma adequada. No entanto, agora estou começando a trabalhar, pois estamos fazendo um curso de aperfeiçoamento. Neste curso, os professores dão alguns jogos para a gente fazer e, posteriormente, trabalhamos em sala de aula onde percebi que as crianças gostam muito deste tipo de atividade. Mesmo assim, trabalho muito pouco, cerca de duas vezes por mês, porém anteriormente trabalhava

apenas uma vez ao mês. O aumento da frequência se deu por conta do curso de aperfeiçoamento, pois lá aprendemos que os jogos são importantes, mas isso eu já sabia, claro! Fomos obrigadas a fazer o curso e os professores ainda têm algumas restrições, dá certo medo! Temos que trabalhar regras, controlar a sala, o tempo é curto...

4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?

Não. Não acontece. Ah, não sei quando... Acontece sim! Quando têm menos crianças na sala, eles podem escolher os jogos que eu levo para eles jogarem. Mas sair para o pátio com eles nunca acontece! É muito raro! Deixar a criança sair para ela brincar do que ela quiser não acontece, pois eu não conseguiria compreender a finalidade, embora eu pudesse utilizar o jogo livre para observar as crianças se relacionado, quais participam ou não. Mas isso eu não faço.

5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?

A coordenação se interessa muito pelos jogos. A princípio até coloca alguma coisa para trabalharmos com os jogos. Isso aconteceu depois do curso de aperfeiçoamento que fizemos. Há incentivo, não há imposição. A gente trabalha quando a gente quer!

6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?

Meu planejamento está sempre vinculado ao conteúdo que estou trabalhando naquele período. Percebo que, quando utilizo os jogos no meu planejamento, o interesse das crianças é bem maior! Eles adoram!

7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?

Não. Quando preciso, utilizo o material disponível na escola.

8. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?

Que o jogo tem sua importância, eu acho que muitos professores sabem disso. Daí trabalhar em sala de aula, a gente cria algumas restrições e medos. Eu acho que a

formação inicial me deu bagagem, li muita teoria sobre o assunto. Mas até quando a faculdade de pedagogia vai trabalhar a teoria sem prática! O fosso é muito grande! É muito difícil ver a teoria na prática. Por que não relaciona, não é? A universidade me deu alguns conceitos, mas não me ensinou como usá-los em sala de aula. A gente aprende na marra!

9. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?

Não. Nada, nada! Talvez eu devesse demonstrar mais interesse, mas também não tem muito... Raramente a gente vê algo ligado à prática e os jogos precisam muito disso. Tem que explicar a teoria e também mostrar!

10. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar atividades lúdicas?

O espaço é enorme, temos pátios enormes, campos e quadras coberta e ao ar livre, mas sempre que utilizo estes espaços são para atividades que não sejam jogos. Jogo é muito complicado!

Entrevista 02

P2 - Professora do 4º ano

Tempo de atuação: 28 anos

1. Qual é o conceito de jogo para você?

Eu acho que é uma competição com estratégia. É você lançar mão de algumas estratégias para conseguir seus objetivos. É competir para conseguir seus objetivos, para poder ganhar. O jogo é uma competição onde as pessoas buscam o melhor jeito de vencer aquele desafio.

2. O que você conhece sobre os jogos e brincadeiras no espaço escolar?

O jogo no contexto escolar também é competitivo. Os alunos acabam vendo desta forma, como uma competição entre eles onde se pensa no “eu ganhar”, “ser o melhor”... Esta é a visão do aluno. Quando a gente aplica o jogo na sala, tenho sempre um objetivo didático, algumas vezes, tenho até um objetivo social por algum motivo da sala, para eles interagirem melhor ou se estão com muitas brigas. Mas eu não tenho tempo para utilizar o jogo como instrumento para o conhecimento no 4º ano. Não tenho tempo para utilizar o jogo como entretenimento, livre... Acho que não cabe numa sala de 4º ano com um currículo, uma grade que me cobra muito... Planejamento, alunos com dificuldades, vencer etapas. Assim, utilizar os jogos para entretenimento não funciona, eu sempre tenho objetivos didáticos!

3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?

Esporadicamente. Uma vez por semana ou a cada quinze dias e olhe lá! Conforme você tem uma sala, você pensa: “com essa sala eu não vou conseguir fazer esse jogo”! Então você acaba caindo nos jogos que são mais fáceis de controlar a turma como bingo, dominó. É mais tranquilo, não tem aquela coisa, aquele alvoroço. Dependendo do jogo e da forma como se aplica, ele promove mais alvoroço ao invés de acalmar! A cada ano que passa uma sala tem vários problemas de aprendizagem, então você acaba achando que o jogo não vai ser tão eficaz quanto ficar “em cima”. Vai ao encontro do que se acredita. Se eu acredito que os jogos vão me ajudar, vou lá e faço! Mas se acho que vão me atrapalhar com relação à disciplina, não vou conseguir aplicar direito e vou ter tempo perdido. Também tenho medo de me perder nesse universo muito amplo e não conseguir captar o que quero e, de repente, alguma coisa ficar pior do que estava!

4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?

Não acontecem por conta dos conteúdos, projetos simultâneos, ensaios para o final de ano... É muito trabalho! Acho que o jogo vai do perfil do profissional, de como consegue interagir com a sala, o jeito de ser. Eu sou mais assim “na risca”, “vamos fazer, vamos fazer”, “pronto, acabou”. Não sou muito maleável nessa coisa de jogo livre. Penso que vai muito da personalidade do professor! Sou muito controladora, quando vou dar uma

atividade eu preciso estabelecer as minhas regras primeiro, para depois ver se quero outras! Se eu for dar um jogo pelo jogo, ele (a criança) vai brincar na casa dele!

5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?

Sim. É interessante porque já faz dois anos que o colégio iniciou um projeto onde um professor era responsável mensalmente para apresentar um assunto e a importância daquele instrumento para os outros colegas. Eu falei justamente da sala de jogos, pois temos uma com grande variedade de jogos, porém pouco utilizada. Até por mim é pouco usada! Isso é fato! Enfim, fiz uma pesquisa, peguei os jogos, coloquei no salão e expus o material, falei sobre alguns, sua importância... A teoria é muito legal, mas ao pensarmos no trabalho e dependendo da clientela que temos e o trabalho que vai te dar! Você desiste! A coordenação apóia como eu já disse através destes grupos de estudo, nos estimula a utilizar a sala de jogos, mas na prática é bem diferente.

6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?

Acontece de duas formas: planejo previamente ou penso na hora quando estou trabalhando determinado conteúdo com os alunos. Já aconteceu de planejar uma atividade no pátio e por conta de outros conteúdos, não dar certo e ter que abortar o jogo. O planejamento está sempre vinculado ao conteúdo trabalhado em outras disciplinas. Não faz sentido estar aqui dentro do colégio e descer para o pátio para fazer uma atividade que não vá me auxiliar em alguma outra situação, outro conhecimento. Que vá me “linkar” com outros assuntos!

7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?

Tenho. E se o colégio não tiver, eu compro com o meu dinheiro. O que eu quero, eu faço.

8. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?

Acredito que minha posição mais rígida deve-se ao fato de ter me formado há vinte e oito anos. Mas penso que minha formação me ajudou. Minha visão ficou até mais ampla e eu

fiquei mais solta. É interessante, a gente acha que vai fazer um curso superior e ficar do mesmo jeito, mas ninguém entra e sai do mesmo jeito! Os meus conceitos sobre os jogos se abriram com relação aos jogos, a importância do lúdico para que a criança aprenda aquilo que não consegue em uma aula formal, mais tradicional. Falavam muito da importância do professor mediador neste momento. O professor tem que mediar, levar a criança a raciocinar...

9. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?

Não, nunca me interessei. Aliás, a prefeitura vai oferecer um curso de formação continuada e um dos temas é o jogo, mas eu optei por “Ética”.

10. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar atividades lúdicas?

Nós temos muito espaço. Quadras poliesportivas, sala de jogos que eu posso utilizar do jeito que eu quiser!

Entrevista 03

P3 - Professora do 2º ano

Tempo de atuação: 10 anos

1. Qual é o conceito de jogo para você?

Algo prazeroso, que você consegue atingir os alunos de outra forma que não seja sistematicamente. Atividade que promove o conhecimento, o ensinar e o aprender, a competitividade, a cooperação e a resolução de conflitos.

2. O que você conhece sobre os jogos e brincadeiras no espaço escolar?

Os jogos e brincadeiras no espaço escolar devem ser utilizados para que as crianças adquiram a capacidade de resolver seus conflitos, com isso, melhorar as relações na sala de aula, no recreio e em outros espaços; aprendam determinados conteúdos de forma mais

prazerosa; aprendam a ganhar e a perder. O jogo é importantíssimo para que a criança construa suas relações e o seu conhecimento.

3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?

Eu jogo com eles uma vez por semana. As finalidades são variadas: pedagógica, aquisição do conhecimento e a parte social do jogo. A resolução e a mediação de conflitos também são muito importantes. É através do jogo que ensino as crianças a resolver seus problemas como mediadora das situações que o jogo apresenta. Por exemplo: agora poucos estavam jogando “futebol de botão”, os meninos começaram a discutir por conta das regras. Nestas situações é fundamental que ajudemos as crianças a conversar e resolver os problemas sem que haja muita interferência da professora. Eles precisam entender e construir as regras sociais e as formas de jogar com os colegas. Temos os momentos em que as crianças jogam livremente. Temos a dama, jogo de memória, ligue quatro, bingo, uno, lince e outros. Nestes momentos, as crianças escolhem o jogo, com quem vão jogar, combinar as regras entre elas, quem poderá entrar e como começar a jogar. No entanto, temos o lado pedagógico, querendo ou não! Por exemplo, utilizamos o “sudoku” para o ensino da matemática, o “ligue quatro” para o raciocínio lógico,... O jogo no espaço escolar pode e deve ser utilizado para a aprendizagem de conteúdos e para o desenvolvimento integral das crianças!

4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?

Uma vez por semana as crianças podem brincar livremente. No recreio as crianças também utilizam o brincar livre. A propósito, temos uma dinâmica que infelizmente por questões de horários de recreios e seguranças está um inativo. São baldes de jogos e brinquedos que as crianças podem utilizar no recreio para variar suas atividades nesse horário.

5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?

Apóiam muito. Pedem que utilizemos os jogos e brincadeiras pelo menos três vezes por semana. Aliás, no início de agosto, os alunos foram liberados mais cedo para que

realizássemos uma oficina de jogos matemáticos. Duas professoras fizeram um curso na UNICAMP com a professora Constance Kamii e trouxeram alguns jogos. O interessante é que não apenas estudamos os jogos, nós praticamos para conhecer as possibilidades de criação, utilização e adaptação. Transformar os jogos em situação-problema também é algo bastante incentivado como instrumento para construção do conhecimento. Porém, sabemos que trabalhar com o jogo não é fácil! Nem todas as professoras conseguem, pois as crianças vão conversar, fazer barulho e isso gera desconforto para alguns professores que acreditam que para aprender é preciso estar sempre sentado e em silêncio. Mas, isso vai mudando quando observamos os resultados da proposta. Os professores que trabalham de forma lúdica e prazerosa têm tido resultados mais expressivos do que àqueles que trabalham de forma mais tradicional. Um exemplo disso foi o resultado positivo e maior do IDEB na disciplina matemática onde o trabalho com jogos foi bem realizado e apoiado pela escola.

6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?

Previamente, até porque as crianças já sabem previamente os dias em que vamos jogar. Tem uma sequência de trabalho que eu quero realizar e, para isso, o planejamento é muito importante!

7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?

Sim. Muito. Apostilas e livros que compro e das oficinas e cursos que sempre participo.

8. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?

Não. Penso que me auxiliou em torno de 30 a 40%. Os outros 60 ou 70% vieram da prática e da busca pela teoria. Eu nem tive uma disciplina específica que tratasse deste tema!

9. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?

Tenho. Participei de um encontro chamado “A liberdade de brincar” na UNICAMP com a Rheta DeVries. Não estou desatualizada! Vamos a cada quinze dias para a UNICAMP,

pois fazemos parte de um grupo de estudos em “educação moral” e participamos dos cursos de jogos e brincadeiras que aprecem por lá.

10. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar atividades lúdicas?

Eu não acho que precisa de espaço e material adequado para jogar! Tendo boa vontade, o jogo vai acontecer. É óbvio que quando a gente vê a realidade de outras escolas (quadra, estrutura física, salas maiores) sabemos que é bom. Mas, não é por isso que a gente vai deixar de jogar, não é?

Entrevista 04

P4 - Professora do 2º ano

Tempo de atuação: 21 anos

1. Qual é o conceito de jogo para você?

Um momento lúdico de aprendizagem. Atividade que passa pelo lúdico, diferente da sistematização, porém está intimamente ligada a aprendizagem ou a mera diversão.

2. O que você conhece sobre os jogos e brincadeiras no espaço escolar?

Ele permeia o meu trabalho todo, pois está inserido em quase todas as práticas que vou trabalhar com as crianças. Para mim, o jogo antecede quase todos os componentes novos, mas também pode vir depois para sanar as dificuldades que aparecem. Na verdade, quase sempre eu percebo que a construção do conhecimento é muito mais significativa para o aluno do que a minha fala “lá na frente”! O experimentar antecede o conceito, na minha visão, permitem que eles descubram muito mais!

3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?

Semanalmente eu faço um jogo. Seja de perguntas e respostas ou de algo que a gente trabalhou durante a semana. Também jogamos dominó, quebra-cabeça... Temos um acervo grande de jogos pedagógicos e recreativos. Penso também que as regras sempre fazem parte do jogo. Então, quando você trabalha com regras com os meninos, a gente ensina que na sala de aula também temos regras. O ganhar e o perder, o sucesso e o fracasso. Eu acho que o jogo sempre vem antes de um desafio. Se vou dar uma matéria ou um conteúdo novo, eu sempre dou um jogo difícil para eles conseguirem realizar, seja uma “força” ou quebra-cabeça. Às vezes dou jogos bobinhos que eles têm facilidade para fazer e mostrar que alguns vão conseguir e outros não e, de repente, no estudo vai acontecer a mesma coisa! Portanto, o jogo tem a finalidade pedagógica e também a moral e fortalecer os relacionamentos. Também sinto que os jogos pedagógicos geram mais conflito e discussões do que os jogos livres onde eles exercitam suas habilidades sociais de uma forma mais tranquila.

4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?

Os jogos que não são pedagógicos, que são do interesse das crianças, eu faço uma vez por semana. Este jogo livre acontece com frequência apenas na hora do recreio. A gente não consegue fazer mais até pela estrutura do colégio, pois o pátio fica no cercado por salas de aula. Então, quando as crianças vão para o pátio, as professoras reclamam que isso dispersa seus alunos em sala. Embora o colégio seja grande, em todos os lugares tem sala de aula e do outro lado, onde tem uma quadra, as professoras da educação infantil utilizam muito.

5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?

Ela apoia desde que a atividade lúdica seja estruturada. Desde que você mostre “Olhe eu vou fazer isso por isso, por isso...” Nunca tive resistência, tanto que no começo do meu trabalho aqui nesse colégio, eu trouxe muitos jogos e atividades diferenciadas, e mesmo assim, a supervisora e a diretora me apoiaram. Mas sempre existe aquilo: “Para quê?” A gente está no pátio fazendo um jogo onde alguns são flores e outros animais passeando pelo jardim... “Para quê?” Então, desde que você defina a finalidade, quase sempre pedagógica, principalmente no ano em que atuo, não vejo restrições. O segundo ano tem

muita cobrança porque as crianças precisam ler e escrever, fazer as duas operações matemáticas. Com isso, sobra pouco tempo para algo que não seja pedagógico!

6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?

Sempre planejo com antecedência com a ideia de atingir objetivos pedagógicos e sociais da sala. Por exemplo, as atividades precisam ser pensadas para que os conflitos na sala não se agravem, a separação dos grupos a fim de que as atividades funcionem. Mas mesmo assim, em alguns momentos tenho que intervir, pois a ideia de que não há inferência durante o jogo não é verdade! Eu vou inferir o tempo todo! Tenho que mediar. Percebo que durante a atividade planejada os próprios meninos se corrigem.

7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?

Tenho apostilas de quando comecei a trabalhar. Também utilizo a internet que se você souber filtrar, tem bastante coisa boa. Participo de blogs onde conseguimos fazer uma rede de trocas de práticas e experiências.

8. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?

Os conceitos e o conhecimento que adquiri na graduação facilitaram um pouco o meu trabalho, mas o que me deu a base foi o magistério. O magistério vem com a ideia de como fazer com a teoria.

9. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?

Não, porque não tem e quando acontece, o enfoque é sempre a educação infantil. O colégio já seleciona os professores da educação infantil para os cursos de jogos e brincadeiras, porque ainda se tem a ideia de que o caderno, o lápis e o quadro resolvem no ensino fundamental!

10. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar atividades lúdicas?

Tem muito espaço. Vou te contar uma coisa muito engraçada! No primeiro dia de aula, vindo de um espaço menor (as crianças vem do 1º ano e estudam no prédio da educação infantil), as crianças escutam que não podem correr, fazer isso ou aquilo! Uma aluna me perguntou: “Se não pode correr, não pode fazer nada, o que que a gente vai fazer nesse pátio?” olhei no rosto nele e pensei: “E agora?” Porque na verdade, o pátio não tem nada! Precisamos pintar algumas coisas no chão, pois os meninos do 2º ano vêm de outra realidade, com parquinho... No começo, eles perguntavam que dia iriam ao parquinho. Se eu (criança) não mudei tanto, por que não posso ir ao parquinho? Um dos alunos me disse: “olha, eu ainda caibo na gangorra!”

Entrevista 05

P5 - Professora do 4º ano

Tempo de atuação: 10 anos

1. Qual é o conceito de jogo para você?

É uma atividade realizada em grupo por duas ou mais crianças onde esse caminho sempre apresenta um desafio, objetivos e conflitos a serem superados. Não sei se falei tudo que penso, pois criar um conceito é complicado!

2. O que você conhece sobre os jogos e brincadeiras no espaço escolar?

O jogo no espaço escolar para mim não se desvincula do conceito que lhe falei. O jogo na escola promove desafios e conflitos a serem solucionados. Também propicia o “pensar sobre aquilo”, o raciocínio, o desequilíbrio cognitivo e a dúvida. Vejo o espaço do brincar como um lugar cheio de situações importantes para que as crianças aprendam diversas coisas.

3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?

De duas a três vezes por semana eu utilizo os jogos de alfabetização. Agora estamos começando a trabalhar jogos matemáticos, cerca de uma vez por semana, que a

coordenação pedagógica trouxe de um curso. Eu acredito que o jogo permite que as crianças aprendam brincando! O jogo como finalidade pedagógica é muito bom, mas é claro que também serve para o desenvolvimento das crianças!

4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?

Em sala de aula é na sexta-feira. As crianças usam os brinquedos que elas mesmas trazem e os jogos que tenho em sala de aula. Nestas situações, elas brincam sozinhas da forma como querem, com os grupos e interesses diversos. Antes dessas atividades livres, todos sabem das regras combinadas que ajudam a conduzir as brincadeiras, porém eu mais observo e procuro não intervir muito ou quase nada para que o brincar aconteça de fato! Penso que esta liberdade seja importante para não descaracterizar a brincadeira.

5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?

A nossa escola acredita no trabalho que vai além do conhecimento de conteúdos. Nós nos preocupamos e valorizamos a parte das interações sociais, os relacionamentos interpessoais. Nesse sentido, o jogo tem um papel fundamental para nós e a coordenação pedagógica. Os jogos matemáticos que comentei foram trazidos e produzidos em conjunto com a coordenação para que todos pudessem utilizar. Nós pegamos jogos prontos e criamos a partir deles outras formas de jogar. A propósito, há duas semanas tivemos uma reunião específica para tratar dos jogos.

6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?

Os planejamentos são semanais onde coloco de forma ampla os jogos a serem trabalhados que faço, como já disse, de duas a três vezes por semana. Depois disso coloco no planejamento diário com detalhes sobre as atividades que vou trabalhar.

7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?

Tenho um acervo grande de jogos que fui adquirindo desde quando comecei a trabalhar no 1º ano. Com este material e os que vamos montando nos nossos encontros e cursos, acredito que tenho bastante atividade para explorar com as crianças.

8. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?

Uma pequena bagagem eu acredito que sim. A teoria que aprendi é muito importante, mas a prática que tanto faltou nos dá uma visão mais concreta. O que aprendi de jogos como prática eficiente foi na disciplina “metodologia da matemática”, pois tínhamos uma professora que acreditava muito no uso dos jogos para favorecer a aprendizagem. Outra coisa, nem uma disciplina como “metodologia da educação física” ou qualquer outra relacionada a jogos e brincadeiras eu tive na minha formação. Com certeza, isso fez falta!

9. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?

Fiz um curso há dois anos mais ou menos na UNICAMP com uma professora americana, a Rheta DeVries. Ela levou um estudo sobre o ensino da física através dos jogos na educação infantil. Foi muito bom!

10. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar atividades lúdicas?

Não. A estrutura da escola não é adequada. Falta espaço, segurança, tem barranco e escada. Não é um ambiente seguro! Acredito que as escolas da rede municipal de forma geral não são adequadas para isso.

Entrevista 06

P6 - Professora do 4º ano

Tempo de Atuação: 6 anos

1. Qual é o conceito de jogo para você?

Eu acredito que o jogo é o brincar. É dentro desse jogo que vamos falar de regras, ausência de regras, combinados e aprendizagem.

2. O que você conhece sobre os jogos e brincadeiras no espaço escolar?

Eu trabalho com os jogos quando vejo que o grupo está com alguma dificuldade ou não entendeu algum conceito. Então eu utilizo o jogo para que possam compreender. Já a brincadeira no espaço escolar é mais livre. As crianças podem escolher do que querem brincar, as regras e a forma como vão fazer a brincadeira acontecer. Quando trabalho com o jogo, percebo a diferença; a criança tem mais facilidade para entender aquele determinado conteúdo que estou trabalhando na sala de aula.

3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?

Eu tento usar com a maior frequência possível, pois eu acredito que o jogo além de chamar mais a atenção da criança, faz com que ela aprenda com mais facilidade do que eu ficar simplesmente com o livro ou a folha. Então, sempre que posso, trago um jogo para eles. Às vezes eu utilizo um jogo que eles já conhecem, porém, invento ou faço adaptações dentro daquilo que estou trabalhando.

A finalidade do jogo para mim é que ele pode ser utilizado para entender e compreender determinado conteúdo e também para tornar a aula um momento diferente! Esse momento possibilita que a criança tenha mais vontade de participar, pois em alguns momentos, ela se mostra desinteressada. Então quando você traz algo diferente é para chamar a atenção da criança e sem querer, ela vai aprender. Esta situação para a professora é diferente, mas para a criança ela simplesmente está brincando. Por trás disso, ela vai aprender e isso vai marcar sua aprendizagem. Dessa forma, ela não vai esquecer, pois foi interessante para ela!

4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?

Nunca. Eu sempre proponho alguma atividade pensada com antecedência. Muitas vezes, as crianças dizem: “Tia, qualquer dia vamos fazer isso?” Eu até faço, pois vejo que é do interesse delas, mas eu proponho o brincar livre como já disse, nunca aconteceu. Mas é uma boa ideia.

5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?

Não. Se a gente quer inserir jogos e brincadeiras no planejamento, tem que estar de acordo com aquilo que estamos trabalhando nas demais disciplinas. A coordenação não impõe esse tipo de trabalho e nem cobra que o jogo esteja na nossa rotina de trabalho.

6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?

No final de semana eu organizo as atividades e no início da semana já vejo se tem o material que irei utilizar ou peço o que preciso na secretaria. Se tiver algo que as crianças podem contribuir para a realização das atividades também peço com antecedência para que na hora possamos realizar o que foi planejado.

7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?

Eu tenho apostilas, livros... E a internet que tem um leque de opções bem grande. É só saber filtrar que tem bastante material que podemos utilizar em sala de aula.

8. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?

Algumas disciplinas como português e matemática trouxeram algumas ideias, estudos e até práticas comentadas que me deram vontade de pesquisar sobre o assunto. Como dá para perceber, tivemos muita teoria, mas sem a prática tão necessária que eu só aprendi quando entrei na sala de aula! Eu tive uma disciplina que tratava do jogo que eu não me lembro do nome específico agora. A professora trazia jogos e nos levava a quadra da universidade para fazer algumas brincadeiras.

9. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?

Sim. Sempre faço na “Semana da Educação” que a prefeitura oferece. Vou por interesse por gostar muito do tema.

10. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar atividades lúdicas?

O espaço é muito bom! Dá para explorar muito! O pátio é bom e tem a quadra que, infelizmente, não é coberta, mas é suficiente para realizar as atividades.

Entrevista 07**P7 - Professora do 1º ano****Tempo de atuação: 2 anos****1. Qual é o conceito de jogo para você?**

O jogo é um instrumento muito bom para ser utilizado em sala de aula. É diversão e aprendizagem onde a criança se solta mais e ajuda as crianças a se controlarem.

2. O que você conhece sobre os jogos e brincadeiras no espaço escolar?

O jogo e a brincadeira no espaço escolar para mim é uma forma de fazermos com que as crianças se divirtam e aprendam ao mesmo tempo. Através do jogo e da brincadeira, nós temos a oportunidade de fazer com que a criança se interesse mais pelos conteúdos.

3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?

Eu utilizo o jogo aproximadamente cerca de duas vezes por semana. Geralmente quando vou aplicar alguma atividade ou conteúdo, eu gosto de colocar o jogo porque as crianças precisam de alguma coisa mais concreta, por exemplo: se estou trabalhando continhas de mais e de menos, então eu uso jogos com palitos e outros materiais para fixar a aprendizagem. Isso para mim é um tipo de jogo! Pois, dessa forma, o jogo as ajuda a entenderem melhor aquilo que eu quero passar. Para mim, o jogo tem finalidade pedagógica, com o objetivo de auxiliar nas diversas aprendizagens que as crianças precisam ter.

4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?

As sextas feiras. Nossa escola já adotou o sistema de tempo integral, e no período da tarde, as crianças têm as atividades livres que eu considero muito importante. Nessas brincadeiras, as crianças determinam as regras e se soltam mais. A gente acaba aprendendo com elas também e observando e avaliando os comportamentos delas nesses momentos.

5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?

Não. Inclusive nós não temos uma quadra e isso dificulta um pouco. Como professoras de sala de aula, sinto que não temos muita liberdade para fazer atividades como jogos e brincadeiras com as crianças.

6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?

Sempre que aplico uma atividade lúdica em sala de aula é porque ela consta do meu planejamento. Já no segundo período (tarde), os jogos surgem da necessidade do aluno. Nós não temos um planejamento diário, e sim, atividades prontas que vão sendo colocadas de acordo com as necessidades.

7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?

Sim tenho apostilas na minha casa e utilizo muito a internet para as minhas pesquisas e atividades para trazer para a escola.

8. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?

Contribuiu. Você me perguntando agora fica difícil de lembrar. Mas recordo que foi abordada a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil... O quanto os jogos colaboram para a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais... A as contribuições dos jogos principalmente no ensino da matemática... de como o jogo ajuda o aluno a se organizar, o comportamento, respeito, cooperação.

9. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?

Não, nunca. Por falta de opção, pois não aparecem muitos cursos voltados para este tema. Geralmente quando tem algo sobre jogos e brincadeiras são destinados a educação infantil. Mesmo na internet, quando faço pesquisas, a maioria dos cursos e jogos disponíveis é voltada para crianças pequenas.

10. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar atividades lúdicas?

Não. O espaço é muito mal adaptado. Não sei se você reparou que temos uma escada que dá acesso ao segundo andar do colégio que fica no meio do pátio. Isso impede que a gente veja as crianças o tempo todo. Outra coisa é a segurança, temos um barranco. A gente acaba aplicando os jogos em sala de aula por falta de espaço ou por problemas com os horários de recreio.

Entrevista 08

P8 - Professora do 3º ano

Atuação: 08 anos

1. Qual é o conceito de jogo para você?

O jogo é um instrumento prazeroso onde a criança se envolve na aprendizagem sem perceber através do mundo dela.

2. O que você conhece sobre os jogos e brincadeiras no espaço escolar?

O jogo serve para as crianças desenvolverem tanto na coordenação motora como na aprendizagem. O jogo para mim no espaço escolar sempre deve ter objetivos. É muito raro deixá-los num jogo solto. Eu colocar ali e deixar a vontade, que objetivo tem? Acho que o jogo na escola tem que estar observando senão não adianta nada!

3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?

Depende. Geralmente acontecem uma vez por semana, as sextas-feiras. Mas se eu vejo que as crianças estão precisando de mais atividades desse tipo, eu faço duas vezes na semana, mas é muito raro. Nesse dia, eu os deixo mais à vontade, sem muito conteúdo. Então a gente trabalha numa semana com jogos matemáticos e na outra com jogos de

alfabetização. Sempre tem um objetivo relativo as dificuldades de aprendizagem como por exemplo na alfabetização. Dessa forma, eu trabalho com o jogo sempre registrando o que eles estão fazendo. Como a minha turma é pequena (20 alunos), é fácil de trabalhar com eles. Porém, a quantidade de conteúdos interfere na frequência de jogos e brincadeiras, pois temos que passar muitas atividades e somos cobrados! Por isso, como você vai conseguir fazer tudo de uma forma prazerosa para a criança? Penso que se houvesse menos cobrança, fluiria muito melhor como, por exemplo: você dá uma aula usando os computadores, eles amam, vibram! E estão aprendendo! Por experiência eu vejo que até aqueles que têm mais dificuldade também aprendem. Muitos professores deixam de dar o jogo porque no primeiro momento as crianças se agitam muito, mas isso é normal! Depois você vai colocando as regras como “não poder falar alto” e elas mesmas vão se organizando.

4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?

Ultimamente com essa turma eu não faço. Quando eu comecei, nós tínhamos esses momentos... Eu ia ao pátio com eles, mas parei com isso. Geralmente eu faço dentro de sala mesmo. Mas é muito difícil, pois é muita atividade para cumprir, fora os projetos que vem de fora! A gente sabe que falta o brincar.

5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?

Eu acho que incentiva sim. A coordenação nos deixa bastante a vontade. Na sala de laboratório tem bastante jogos e você pode pegar a hora que quiser. Inclusive na sala de aula, temos jogos permanentes. Também temos total liberdade para sair da sala com as crianças. Com relação às reuniões pedagógicas, nós raramente falamos sobre o tema.

6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?

Primeiramente eu observo as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Então eu uso um jogo que ajude a corrigir e fixar o processo de entendimento daquela aprendizagem. Eu faço essa avaliação durante a semana e preparo os jogos para reforçar o que precisa. Esse trabalho de planejamento geralmente eu faço em casa. Pois lá eu tenho tranquilidade para fechar os objetivos, o que eu quero daquela atividade.

7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?

A maioria do material que utilizo é da escola. Nós temos bastante material de apoio aqui.

8. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?

Sim. Particularmente no 1º ano do curso eu achei que ficou ótimo. Muitos jogos que eu faço até hoje com as crianças, aprendi lá. Nos anos posteriores eu senti que os professores não eram muito motivados, não passavam isso para a gente! Me lembro também que tínhamos discussões em sala de aula sobre a importância dos jogos no desenvolvimento infantil.

9. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?

Já fiz alguns, uns três ou quatro. Atualmente estou fazendo um curso pelo PNAIC que tem o tema jogos para que possamos nos aperfeiçoar. É muito interessante, pois lá aprendemos a confeccionar os jogos também.

10. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar atividades lúdicas?

O espaço é muito bom! Nossas crianças são privilegiadas, temos um pátio enorme, parquinho... O motorista da van até pintou alguns jogos no chão do pátio da escola. As crianças brincam muito lá, elas adoram!

Entrevista 09

P9 - Professora do 4º ano

Tempo de atuação: 35 anos

1. Qual é o conceito de jogo para você?

O jogo para mim é diversão, brincadeira, passatempo. Não vejo o jogo como competição.

2. O que você conhece sobre os jogos e brincadeiras no espaço escolar?

Através do jogo no espaço escolar a criança se sente mais motivada e aprende com mais facilidade. Tudo que acontece usando os jogos e as brincadeiras fazem com que as crianças aprendam com mais rapidez. As atividades envolvem o raciocínio lógico, coordenação motora... Por exemplo, esse jogo aqui na minha mesa faz parte de um projeto que estamos desenvolvendo na sala de aula, ele se chama “Projeto Lácteos”; esse outro jogo aqui faz parte de um trabalho com números decimais. Eu tenho muitos jogos que eu mesmo confecciono. A criança que tem dificuldade aprende rapidinho com os jogos. A gente estimula as crianças a jogarem e a criarem seus jogos e depois, os faço levarem para casa para jogar com a família. Isso é muito importante! Trabalho muito com o “material dourado” e o “ábaco” também. Eles ajudam muito na aprendizagem das crianças. A gente trabalha com os jogos na sala com a socialização, competição, saber ganhar e perder.

O medo de trabalhar tem que acabar para que o professor possa fazer o seu trabalho.

3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?

Não utilizo com muita frequência. Somente quando os alunos estão com dificuldades em algum conteúdo ou quando estamos envolvidos em algum projeto. Não dá para trabalhar todo dia!

O medo de trabalhar tem que acabar para que o professor possa fazer o seu trabalho! Você pode envolver tudo no jogo, todos os conteúdos. O “Projeto Lácteos” que estou desenvolvendo, quando comecei, fiquei pensando em como desenvolver isso e aquilo. Mas você envolve tudo através de jogos, o português, a matemática... O que eles aprenderam de ciências! Uma belezinha!

4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?

Existe, mas não é muito frequente. Depende da época, por exemplo, agora estamos sobrecarregados de projetos, tem as aulas de Educação Física duas vezes por semana, na sexta-feira tem as aulas de violão. Às vezes saímos para brincar e eu tenho que estar sempre junto!

5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?

Apoiam e incentivam, pois eles veem os resultados. A turma do ano passado teve cem por cento de aproveitamento recomendado pela Secretaria de Educação nos testes e avaliações externas. Eu trabalhei muitos jogos com eles, principalmente o “ábaco”. Tenho consciência de que o jogo ajuda na aprendizagem das crianças.

6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?

Planejo na minha casa. Todo esse material (jogo) que você está vendo eu faço à noite e nas horas de folga. Nem sempre eu escrevo, mas sempre sei o que quero! Pode ser pedagógico ou simplesmente brincar livremente como pular cordas.

7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?

Não. E também não tenho paciência de ficar no computador, não tenho prática nenhuma com informática. Tudo vem assim... Da minha imaginação. Trago para cá e dá certo! Quando não dá, eu uso de outra forma, adapto. Quantas vezes você prepara uma coisa para trabalhar de uma forma e chega na sala e tem que fazer de outra!

8. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?

Não aprendi nada!

9. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?

Não. Não sei explicar porque nunca fiz.

10. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar atividades lúdicas?

O espaço é muito bom! Você pode escolher! Tem um pátio enorme, o gramado. Até eu entro nas brincadeiras, pulo corda, jogo queimada.

Entrevista 10**P10 - Professora do 1º ano****Tempo de atuação: 19 anos****1. Qual é o conceito de jogo para você?**

Há certo tempo atrás, no início da minha carreira, quando eu ouvia a palavra jogo, geralmente associava a brincadeira livre, fora de sala de aula. Hoje não tenho mais esse conceito porque já fiz estudos sobre jogos em sala de aula que servem como recurso pedagógico e desenvolvimento físico da criança.

2. O que você conhece sobre os jogos e brincadeiras no espaço escolar?

O jogo para mim particularmente é para ser usado como recurso pedagógico. Hoje nós temos vários jogos que nos favorecem para desenvolver aquilo que os alunos, principalmente aqueles com mais dificuldades a aprenderem com mais facilidade através de recursos didáticos que os jogos têm. A criança aprende brincando e cabem a nós, os mediadores, intervir para que eles aprendam com os jogos. Mas preste bem atenção! Se eu simplesmente der um jogo para a criança “ali”, não vai servir nem como brincadeira, porque eles vão jogar para passar o tempo e isso eu sou contra, contra, contra! Não é chegar simplesmente na sala de aula e espalhar joguinho pela mesa para a criança passar o tempo! Não! Por isso, o professor tem que estar atento ao seu aluno naquele jogo dentro e fora da sala. Agora se eu vou deixar “ao léu”, não vai servir nem como brincadeira porque vão acontecer problemas de comportamento.

3. Com que frequência você utiliza jogos e brincadeiras na sua rotina e com que finalidade?

Eu uso muito. Pra te falar exatamente três, quatro vezes por semana... Fica difícil eu te dar um número. Como estou numa sala de 1º ano, no início do ano eu uso bem mais. Hoje eu consegui avançar bastante no que eu precisava, por isso não utilizo com tanta frequência de antes. Por estarem vindo da educação infantil, tenho que voltar com os jogos para dar

uma “igualada” na sala e, a partir daí... Hoje mesmo eu fiz um joguinho de alfabetização. Eles adoram, vira uma empolgação!

O jogo tem sua finalidade, portanto, você tem que pensar antes de fazer. Depende de qual é a sua intenção com determinados jogos. Por exemplo, se for o jogo usado na aula de matemática vai favorecer que as crianças desenvolvam conceitos lógicos. Se for um jogo de alfabetização vai favorecer nesse processo. Se for um jogo feito lá fora também será como recurso pedagógico. Depende do meu objetivo o que vou fazer com as crianças.

4. Em que momentos da rotina as crianças podem escolher suas brincadeiras?

É... Por exemplo, na alfabetização eu coloco dois jogos e pergunto: “quem vai para esse jogo?” Daí, eles escolhem. Mas depois a gente troca, nem que não seja no mesmo dia, porque às vezes os dois não contemplam a mesma coisa. Quando eles escolhem o que querem fazer é no pátio. Lá tem música, eu trabalho muito com música e poesia. Quando a gente faz brincadeira lá fora você nem sempre consegue agradar todo mundo. Eu quero uma, ele quer outra! Você tem que saber trabalhar para não virar conflito. Agora, onde cada grupo faz uma atividade diferente é na aula de Educação Física, o dia da aula livre.

5. A coordenação pedagógica valoriza e incentiva a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar? De que forma?

Sim. Eles perguntam se estamos precisando de jogos ou materiais. Se eu preciso de um recurso para confeccionar um joguinho, é só a gente pedir que recebemos rapidinho! Sempre que chegam à sala e estamos trabalhando com jogos, somos elogiados por isso. Nosso trabalho é elogiado!

6. Como são feitos os planejamentos destas atividades?

Eu planejo na minha casa. Boa parte da minha manhã fica para os meus alunos. Eu tenho que pensar no meu objetivo para trazer da minha casa preparada. E ainda levar em questão que, quando chegar aqui, surja outra coisa que faça com que aquilo que preparei tome outra direção. Então, volto para casa, refaço, repenso... Hoje já temos um pouco mais de experiência, você começa a levantar hipóteses que podem aparecer na hora.

7. Possui recursos próprios (livros, apostilas, CD-ROM) que auxiliam na preparação das atividades?

Tenho livros e apostilas. Alguns são meus e outros são da escola que levo para casa para planejar. Também uso a internet. Tem algumas ideias lá que a gente pega e aprimora as ideias da gente. Mas não gosto daquela coisa pronta e acabada.

7. A sua formação inicial propiciou espaço para reflexão e construção de conceitos que permitissem a implantação dos jogos e brincadeiras na rotina escolar?

Meu curso de pedagogia me deu bagagem, pois fiz meu trabalho de conclusão de curso foi sobre a importância dos jogos na educação infantil. Também tive uma disciplina chamada “ludicidade na educação infantil e nos anos iniciais”. Eu acredito que com meu trabalho de conclusão tive um conhecimento maior sobre os jogos.

8. Você já participou de cursos, palestras, congressos com enfoque neste tema?

Sim. Pela secretaria municipal de educação.

9. Na sua unidade escolar existem espaços apropriados para realizar atividades lúdicas?

Nosso espaço é muito bom. Temos um gramado, aliás, eu adoro brincar na grama, mais do que no pátio onde bate muito sol e o chão é áspero. Quando a criança cai no cimento, o efeito é muito maior! Já na grama, não acontece nada, amortece!

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG _____, estado civil, _____, idade ____ anos, residente na _____, n° _____, bairro _____, cidade _____, telefone _____.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade avaliar os saberes e as práticas dos professores pedagogos sobre o uso do jogo nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a relevância a ele atribuída no processo educacional.
2. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para entender os benefícios das atividades lúdicas para a formação das crianças.
3. A minha participação deverá ter a duração de, no máximo, duas horas, participando de uma **entrevista** informando sobre meus conhecimentos sobre os jogos provenientes de minha formação inicial e continuada e sobre *como* e *se* os utilizo em minha prática pedagógica.
4. O procedimento (entrevista) ao qual serei submetido não provocará danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.
5. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
6. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento.
7. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
8. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelo telefone 99409870

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo **Jogos e brincadeiras na prática pedagógica de professores pedagogos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.**

Poços de Caldas, de agosto de 2013.

Assinatura do professor participante