

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICA
PEDAGÓGICA
DAS SÉRIES INICIAIS:
DO FASCÍNIO DO JOGO
À ALEGRIA DO APRENDER**

Simão de Miranda

Brasília – DF
2000

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRÁTICA
PEDAGÓGICA
DAS SÉRIES INICIAIS:
DO FASCÍNIO DO JOGO
À ALEGRIA DO APRENDER

Simão de Miranda
Matrícula 98/70334

Brasília – DF
Maio, 2000

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA,
COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO
DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO,
NA ÁREA DE CONFLUÊNCIA
MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO.

ORIENTADOR:

PROFESSOR DOUTOR ANTÔNIO VILLAR MARQUES DE SÁ

PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SÉRIES INICIAIS:
DO FASCÍNIO DO JOGO À ALEGRIA DO APRENDER

SIMÃO DE MIRANDA
MATRÍCULA 98/70334

COMISSÃO EXAMINADORA

PROF. DR. ANTÔNIO VILLAR MARQUES DE SÁ
ORIENTADOR

PROF.^a DR.^a LAÍS MARIA BORGES DE MOURÃO SÁ
EXAMINADORA

PROF. DR. NORBERTO ABREU E SILVA NETO
EXAMINADOR

PROF. DR. CRISTIANO ALBERTO MUNIZ
SUPLENTE

BRASÍLIA – DF, DE DE 2000

**À memória de meu pai,
José Barbosa de Miranda,
que ainda me revela soluções.**

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não teria sido levada a cabo sem a prestimosa contribuição do Diretor do *Centro de Ensino Gesner Teixeira* Roberto de Alencar, pela autorização primeira para a realização do trabalho de campo e dos seguintes professores deste estabelecimento: Lorenzo Pétro, Francimar Pereira, Édson Freire e Regina Leles, participantes diretos da pesquisa e seus alunos, crianças maravilhosas.

Desejo renovar minha gratidão à Ideli Ricchiero, Ivanildo Amaro, Magda Costa, Natália Duarte e Olimpo Ordoñez, colegas de área de confluência no curso de Mestrado, pelas partilhas de aflição e encorajamento nos momentos difíceis desta caminhada.

Sinto-me grato às Professoras Doutoradas Laís Mourão e Lúcia Resende, do quadro de docentes da FE/UnB, pela explícita dedicação quando da qualificação do projeto desta pesquisa.

Meu reconhecimento sincero à Ana Flávia, Dalva de Oliveira, Dulce Regina, Ilce Maria, Simone Braz, Simone Maria e Valéria Rondon, pela valiosa oportunidade de uma enriquecedora e alentadora convivência.

Não poderia furtar-me em agradecer à EAPE/FEDF, pela concessão do afastamento remunerado para fins de estudos, o que – sem dúvida – proporcionou uma condução mais segura à esta investigação.

Muitíssimo obrigado, Professoras Paula Gomes, Márcia Correia, Míriam Mônaco e Nalva Souza, assim como, Professor Saulo Afonso, que – divinamente – criaram lacunas em seus relógios irrefreáveis para a leitura desta pesquisa, com olhos de profissionais da área de linguagem.

À Professora Nalva Souza, é necessário agradecê-la dupla e penhoradamente pela gentileza em estender sua ajuda à revisão do Abstract, além de sua beneplácita amizade.

Não omitiria registro igual ao Professor Doutor Antônio Villar Marques de Sá, orientador e amigo, por suas leituras benfazejas e observações pormenorizadas. Também por sua confortante e inabalável tranquilidade.

Justiça seja feita, também, à presteza e constante simpatia da Juliane Marques e da Neide Ferreira, da Secretaria da Pós-Graduação da FE/UnB, nesses dois anos e meio de comunhão.

Finalmente, reconheço o estímulo à minha perseverança recebido da Verônica, esposa e – de várias formas – cúmplice desta pesquisa.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	12
RESUMO.....	13
ABSTRACT.....	15
PREÂMBULO.....	17
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	19
1.1 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES A RESPONDER.....	20
1.2 - OBJETIVOS E ESTRUTURA.....	22
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA.....	25
2.1 - REFERENCIAL TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	26
2.1.2 - OS INFANTES BRINCANTES DE PIAGET	34
2.2 - PARSONS E OS PARTICÍPES DO JOGO SOCIAL.....	40
2.3 - DE CANÇÕES, TEATRO E POESIA À SISUDEZ DOS CURRÍCULOS.....	42
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	48
3.1 - O MITO DO MÉTODO.....	49
3.2 - ARCABOUÇO DO MÉTODO.....	50
3.3 - TIPIFICAÇÃO DO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA E DELIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	58

CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	63
4.1 - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	64
4.1.1 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS BRUTOS.....	66
4.1.2 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS TRATADOS.....	77
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	80
5.1 - PERSPECTIVA DA ANÁLISE.....	81
5.2 - ROLAM OS DADOS.....	82
5.2.1 - SOCIALIZAÇÃO.....	82
5.2.2 - COGNIÇÃO.....	89
5.2.3 - AFEIÇÃO.....	99
5.2.4 - MOTIVAÇÃO.....	104
5.2.5 - CRIATIVIDADE.....	111
5.2.6 - COGNIÇÃO E SOCIALIZAÇÃO: ÊNFASE.....	121
5.2.7 - AFETIVO OU AFETIVO-SOCIAL?.....	122
5.2.8 - ASSOCIAÇÕES COM O UNIVERSO EXTRA-ESCOLAR INFANTIL.....	122
5.2.9 - UM POSSÍVEL GUIA PARA A SELEÇÃO DE JOGOS.....	126
5.3 - A COGITAÇÃO DE DRUMMOND OU O PROFESSOR LÚDICO.....	129
5.4 - LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	131
CAPÍTULO 6 - CONCLUSÕES.....	134
6.1 - O HERÓI LATENTE.....	135
6.2 - A GRANDE BOLA AZUL.....	142
6.3 - PARA ALÉM DESTES LIMITES.....	143
6.4 - DE ODISSEU À DOM QUIXOTE.....	144

GLOSSÁRIO.....	146
ÍNDICE ONOMÁSTICO.....	154
BIBLIOGRAFIA.....	157
APÊNDICE - ALGUNS JOGOS UTILIZADOS PELOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	163
ANEXOS.....	168
1 - GUIA DAS ENTREVISTAS EM ÁUDIO COM PROFESSORES.....	169
2 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM AS CRIANÇAS.....	171
3 - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE AULA.....	172
4 - AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA.....	176
5 - AUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	177
6 - PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS (MODELO).....	178
AO LEITOR DESTA DISSERTAÇÃO.....	187

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relações entre lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira.....	33
Figura 2 - Estágios do desenvolvimento, segundo Piaget.....	35
Figura 3 - Relações entre idades e quantidades das crianças entrevistadas.....	52
Figura 4 - Triangulação da coleta de dados.....	57
Figura 6 - Hierarquização das categorias.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Detalhamento da amostra do <i>corpus</i> da pesquisa (grupo I – alunos)	51
Tabela 2 - Detalhamento da amostra do <i>corpus</i> da pesquisa (grupo II – professores).....	52
Tabela 3 - Técnicas e instrumentos utilizados	53
Tabela 4 - Legendas adotadas nas transcrições de áudio e notas de campo.....	56
Tabela 5 - Situação do <i>locus</i> em relação às séries iniciais.....	59
Tabela 6 - Distribuição cronométrica da observação participante (geral).....	65
Tabela 7 - Distribuição cronométrica da observação participante (por séries).....	65
Tabela 8 – Um possível guia para a seleção de jogos.....	128

MIRANDA, Simão de. *Prática pedagógica das séries iniciais: do fascínio do jogo à alegria do aprender*. Brasília, 2000, 187 p., Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

RESUMO

O presente estudo tem como propósito investigar o efeito do jogo infantil na prática pedagógica das séries iniciais. Para isto, antes, traz às claras as diversas terminologias relacionadas ao fenômeno lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) e, deste contexto, seleciona o jogo entendido como uma atividade física e/ou mental, amparada por regras, praticada com recursos materiais ou não, como objeto de pesquisa. Seu referencial teórico apóia-se na psicologia e na sociologia e opta por uma metodologia de cunho qualitativo. Os sujeitos da pesquisa são qualificados em dois agrupamentos: I) 111 (cento e onze) alunos observados e 63 (sessenta e três) entrevistados, na faixa etária média de 8,7 anos; II) 4 (quatro) professores regentes das turmas envolvidas, observados e entrevistados. A coleta de dados, realizada em um estabelecimento de ensino da rede pública do DF, é conduzida por três modalidades: observações, questionários e entrevistas. A análise e interpretação dos dados aponta para o levantamento de cinco categorias de fenômenos ocorrentes no uso do jogo em contexto de sala de aula das séries iniciais que, de alguma forma, interessam ao processo educativo: socialização, cognição, afeição, motivação e criatividade. Com base nestes resultados é possível sugerir que estes fenômenos, mobilizados pelo jogo, além de imbricados, ocorrem de modo hierarquizado. A socialização aparece como uma dimensão-base sobre a qual as demais se apóiam e onde a cognição vai situar-se no topo de uma coluna imaginária, entendendo que se houver uma adequada mobilização das dimensões afetivas, motivadoras e criadoras o exercício cognitivo terá condições favoráveis para ocorrer a contento. O jogo infantil aparece como um meio de encadeamento destas dimensões, que agindo conjuntamente poderão proporcionar um desen-

volvimento integrado das potencialidades das crianças e das habilidades que (e por onde) passam o processo educativo.

A pesquisa levanta a discussão do privilégio dado pelos professores às metas socializadoras e cognitivas, quando do uso do jogo, obscurecendo a valorização das outras três; identifica e critica, também, a ausência de planejamentos mais cuidadosos para a introdução desta atividade no contexto curricular. À vista disto, propõe um possível guia para subsídio na seleção dos mesmos. Diversas situações revelam, ainda, relações positivas entre o jogo em sala de aula e o mundo extra-escolar das crianças envolvidas, onde as relações familiares sócio-afetivas, em geral arruinadas, oferecem pouco espaço à alegria. As aulas lúdicas pelo jogo parecem preencher lacunas importantes, além do afeto no âmbito da sala de aula, entre eles a catarse da alegria. É importante acrescentar a atuação da disciplina livremente consentida, já que os jogos observados mostram-se disciplinadores, no sentido de que sem ordem não há jogo. O bastante explorado caráter socializador aproxima os envolvidos ao sentimento de solidariedade, por exemplo. São aspectos que indicam favorecer a educação familiar em um grupo social privado do acesso à cultura e ao lazer institucionalizados, em que os pais tampouco têm formações e informações ideais para contribuírem adequadamente.

A investigação sugere que a adoção do jogo nas séries iniciais mobiliza as questões ontológicas presentes tanto no fazer pedagógico, do qual a criança também é parte, quanto no seu universo sócio-cultural intra e extra-escolar. Pululam despertados pelo jogo elementos cognoscíveis, toda uma potencialidade ainda não sabida e habilidades ainda não exercitadas.

MIRANDA, Simão de. *Pedagogic practice of initials stages: from fascination of the game to happiness of learning*. Brasília, 2000, 187 p., Faculty of Education, Brasília's University.

ABSTRACT

This study proposes to investigate the infant game effect in the pedagogic practice of the initial stages of school. In order for this, it clarifies, beforehand, the several terminologies related to the phenomenon of amusement in the classroom (game, toy and children's play). From this context, it selects, as the object of the research, the game seen as a rule-supported mental and/or physical activity, practiced with material resources or not. Its theoretical referential leans on psychology and sociology and opts for a qualitative stamp methodology. The subjects of the research are qualified in two groupings: I) 111 (a hundred eleven) observed students; and 63 (sixty-three) interviewed ones in the age of 7, 8 years old; II) 4 (four) observed and interviewed teachers of the committed groups. The data collection, carried out in a DF public system teaching establishment, is guided by three modalities: observations, questionnaires and interviews. The data analysis and interpretation points at to the rising of five categories of the phenomena that occur using games in the classroom context of the initial stages that, somehow, interest to the educational process: socialization, cognition, affection, motivation and creativity. Based on these results is possible to suggest that these phenomena, mobilized by the game, besides of being imbricated, occur in a hierarchical way. The socialization appears as a dimension-base where the other categories lean upon themselves. The cognition, for its turn, will locate itself on the top of an imaginary column. If there is an appropriate mobilization from the affective, motivating and creative dimensions, the cognitive exercise will have favorable conditions to happen satisfactorily. The infant game appears as a way of linking together these dimensions. These ones, acting jointly, can provide an inte-

grated development of children's potentialities and abilities that pass by the educational process.

The research gives rise to the discussion of the privilege given by teachers to the socializing and cognitiving goals when using games, obscuring the valorization of the other three categories. It identifies and criticizes, as well, the absence of more careful planning for introducing this activity in the classroom context. Regarding this, it proposes to be a possible guide for helping them with this task. Several situations still reveal positive relations between the game in the classroom and the committed children's extra-school world, wherein the social-affective-familiar relations, which are generally ruined, offer very little space to happiness. The classes animated by games seem to fill important gaps, like the affection in the classroom ambit and the happiness catharsis (among others). It is important to add the performance of the freely consented discipline, once the observed games showed to be a disciplinarian activity, because there is no game without order. For instance, the strongly explored socializing character approaches the committed ones to the feeling of solidarity. These aspects indicate to favor the familiar education in a social group, which is deprived from the access to the institutionalized culture and leisure, wherein the parents have neither ideal formation nor ideal information for contributing appropriately.

The investigation suggests that the adoption of the game in the initial stages of school mobilizes the present ontological questions not only in the pedagogic making, in which the child is a part, but also in its social-cultural universe, inside and outside of school. Cognoscible elements awakened by the game pullulate, as an entire potentiality yet not known and abilities yet not exercised.

PREÂMBULO

As crianças,
que pensamos nossas, são do mundo;
suas experiências só a elas pertencem.
Alucinada pretensão a nossa, intentar temperá-las ao nosso paladar.
Seus mundos,
tão herméticos quanto fartos, guardam os mil segredos
que lhes darão formas e conteúdos
aos seus lugares na manhã do amanhã.
Seus sorrisos,
transbordantes da confiança e coragem que nos faltam,
projetam um salto, quererem argutos a mil passos à frente.
Seus sonos,
mansos na face, não são limpos de nuvens;
mil chumaços multicores acolhem seus esboços
para o traço de um tato seguro de uma aurora que baterá à porta.
Seus brinquedos gastos, amigos vastos: tesouros sem preço.
Seus toques, mãos mágicas e pueris,
é sopro de vida ao boneco de plástico, seu parceiro e herói;
é expressão mais cristalina de partilha com seus amiguinhos da classe.
As crianças,
que pensamos nossas, são donas do mundo.

Simão de Miranda

*No jogo existe alguma coisa “em jogo”
que transcende as necessidades imediatas da vida
e confere um sentido à ação.*

Huizinga, 1971:04

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

*A escola de hoje, onde não há mais palmatória,
onde quase não há castigo,
não tem uma imagem melhor,
em relação à alegria,
do que a mais rude escola do passado.*

Snyders, 1993:14

1.1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES A RESPONDER

Não estamos mais no limiar de um novo tempo. Já nos encontramos imersos nele. A escola, neste contexto, exerce um papel de inquestionável importância. Por isso, penso que nossa prática pedagógica necessita, sem demora, sintonizar-se mais claramente com as transformações, principalmente na racionalidade humana, propostas por nossa época, pois – desde Aristóteles – sabemos que é o tempo a medida da mudança. Urge abirmos mão de continuarmos reproduzindo, sem a necessária reflexão, o que os educadores e pensadores de outrora deixaram como legado. Este novo tempo, que já inflou nossas narinas, trouxe consigo cobranças de novas posturas, inclusive do ponto de vista pragmático e metodológico, de revisão do antigo e de rupturas de **paradigmas**¹. Analogamente, é Kuhn (1995) quem certifica que o avanço científico ocorre quando há quebra dos tais paradigmas que norteiam o aludido avanço naquele momento histórico.

Na escola, e não poderia ser de outro modo, estes desafios habitam a capacidade de criar e renovar. E mais ainda: a presença de clareza e reflexão em relação aos resultados obtidos por nossa prática, são requisitos inadiáveis. O aluno não deve meramente ‘passar pela escola’, esta etapa precisa ser prenhe de significado e relevante interesse. A epígrafe que abre este Capítulo reivindica um melhor semblante para a escola, já que superou muitas razões históricas para ser soturna. Ao mesmo tempo Snyders, o autor francês daquela pérola, denuncia que as salas de aula do passado e estas do presente, quase não se diferem no tocante à alegria. O início da caminhada do aluno na educação escolar precisa ser o indicador mais firme

¹ As expressões grafadas, no decorrer deste trabalho, em fonte **arial negritada** remetem o leitor às correspondentes conceituações em Glossário a partir da página 146.

para o ‘enfrentamento’ com as duras provas que hão de vir na longa jornada que o aguarda na escola e na vida. Esta experiência primeira ajuda a definir o sentido das tentativas vindouras. Esta minha premissa é uma inferência sustentada em Bachelard (1996), que assegura que a experiência primeira pode vir a ser um obstáculo. O filósofo francês referia-se à formação do espírito científico, todavia julgo poder estender a idéia à trajetória do aluno na educação escolar.

Os primeiros pilares da ponte que quero construir entre o **jogo** infantil e a educação escolar são alicerçados na natureza das experiências primeiras da criança com a sala de aula. Na intenção de problematizar o exposto, levanto uma questão inicial: Estaria no jogo o entusiasmo que a pedagogia das séries iniciais carece? Sou convencido, e isso já corre tempo, que somos movidos pelo prazer de ser e de fazer. Prazer e alegria não se dissociam jamais. O **brincar** é, incontestavelmente, uma fonte inesgotável destes dois elementos. O jogo, o **brinquedo** e a **brincadeira** sempre estiveram presentes na vida do homem, dos mais remotos tempos até os dias de hoje, nas suas mais variadas manifestações (bélicas, religiosas, filosóficas, educacionais). Por meio do jogo, desde os primórdios, o homem sempre buscou o autoconhecimento e o do seu círculo. Do nascimento até a morte nossa existência está preenchida do elemento lúdico. Entretanto, uma segunda questão se faz presente: Até que ponto o jogo infantil é um recurso adjuvante à prática pedagógica?

Movido pela intenção original de investigar *o efeito do jogo infantil na prática pedagógica das séries iniciais*, empreendi esta pesquisa que ora apresento e faço enunciar o seu problema. Meditando acerca dele, concluí que sua formulação deveria pressupor a identificação de resultados presumíveis do objeto pesquisado. Etimologicamente, problema tem origem no grego *pro*, entendido como à frente e *ballein*, traduzido como lançar. Portanto,

lançar à frente, buscando *conferir se o processo empreendido alcança o objetivo estabelecido*.

Via de regra, os docentes de séries iniciais seguem uma certa tradição da inclusão de situações de jogo em seus planejamentos. O problema fala e pergunta, por isso emerge – logo de início – um questionamento importante: para quê o fazem? A partir daí, toma forma uma terceira pergunta que esta pesquisa buscará responder: Quais as vantagens pedagógicas que o uso do jogo infantil nas séries iniciais proporciona?

1.2 – OBJETIVOS E ESTRUTURA

Este estudo pretende contribuir, com a porção que seja, para que a sala de aula das séries iniciais seja um ambiente onde o prazer não se oponha à prática pedagógica. Por isso, pleiteia:

- Verificar quais os benefícios pedagógicos do jogo infantil nas séries iniciais e como podem ser evidenciados.

A presente dissertação está composta de seis capítulos, incluindo esta Introdução. Com o objetivo de lançar luzes ao objeto da pesquisa, face às diversas terminologias relacionadas à **ludicidade** (jogo, brinquedo, brincadeira), o Capítulo 2 realiza uma revisão de literatura temática e oferece um generoso espaço às idéias de Piaget quanto ao jogo infantil e suas relações com a aprendizagem. Dialogando com os autores selecionados será demarcado, então, o objeto da pesquisa. São apresentadas, também, contribuições da sociologia ao assunto estudado, sob a ótica de Parsons, o teórico social da escola. Ainda neste capítulo é realizado um rápido retrospecto histórico da presença do **lúdico** no contexto curricular da educação brasileira desde Anchieta.

O objetivo do Capítulo 3 é esclarecer toda a concepção metodológica da pesquisa (a abordagem, as técnicas de coleta de dados, os instrumentos utilizados, os sujeitos, o universo). Além disto, defende a desmitificação metodológica da investigação no plano das ciências sociais, justificando as opções tomadas na construção do presente estudo.

No Capítulo 4 encontra-se a primeira aproximação ao conjunto dos dados colhidos, envolvendo sua organização, descrição e tratamento. Apresenta, em um primeiro momento, os dados brutos. Em seguida, traz o registro das informações já com carga de tratamento.

O Capítulo 5, por sua vez, cuida do segundo movimento em relação aos dados: a análise e a interpretação destes. Informa, antes, a perspectiva metodológica à luz da qual realizar-se-á a análise.

Finalmente, no Capítulo 6, são apresentadas os remates da presente investigação, incluindo as eventuais contribuições proporcionadas pela realização desta tarefa aos docentes das séries iniciais e às futuras pesquisas oriundas das questões que não conseguiu responder.

Após este capítulo há a sugestão de um Glossário para melhor guiar o leitor/examinador em relação aos principais termos que reclamam por uma melhor explicação. Conforme informação antecipada, as aludidas expressões estão grafadas em fonte **arial negritada**, na sua primeira ocorrência no texto.

Idealizei, ainda, a inclusão de um Índice Onomástico – logo após o Glossário – acreditando poder oferecer um suporte extra para consultas as falas dos autores envolvidos. Penso que se não se configurar em ajuda, sua presença não desmerecerá o trabalho.

Em seguida é apresentado um Apêndice como exemplificação de alguns jogos realizados pelos sujeitos pesquisados. O rol da Bibliografia de apoio vem logo depois. E, por fim, o conjunto de Anexos composto dos instrumentos utilizados pela investigação e outros documentos pertinentes.

Desta forma, para dar início ao trabalho, serão apresentados, a seguir, os diálogos com os autores que me emprestaram suas concepções teóricas para a fundamentação do objeto da investigação, cuidando em abrir um leque desde Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, a Gilles Brougère, pesquisador de nossa época, que pensaram o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Neste interstício não poderia negar espaço a pesquisadores brasileiros que também se debruçaram sobre o tema.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA

(...) Ela [a criança] não tem capacidade para considerar as noções adultas de mundo da fantasia e mundo real.

*Ela só conhece um mundo,
e este é exatamente o mundo real
no qual e com o qual ela brinca.
Ela não está brincando de viver.*

Brincar é viver.

Pearce, 1987:181

2.1 – REFERENCIAL TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Logo no primeiro passo da caminhada para conceber o objeto de pesquisa, foi fundamental desagregar as noções de realidade presentes em nós, adultos, do véu fantasioso do universo infantil. Porque, como sabemos, cobramos da criança, às vezes veladamente, coerência com as teias do nosso mundo adulto e não com as de seu enredo onírico. Por isso a abertura do Capítulo 2 vem ilustrada com uma espécie de advertência de Pearce, trazida do seu recomendável trabalho *A Criança Mágica*², que leva a depreender que a realidade da criança toma o corpo, a cor e o cheiro com que a percebem seus sentidos.

Esta revisão bibliográfica, buscando a construção de um marco teórico conceitual, pretende atingir principalmente os autores que, ao meu julgamento, melhor cooperaram com a aliança entre jogo e educação. Todavia, julgo necessária a inclusão de Huizinga (1971) que, embora tenha voltado seus estudos ao enfoque histórico-sociológico do jogo, oferece contribuição fundamental ao entendimento deste conceito. Então, assim principiando, este autor aponta duas características básicas do jogo, acrescentando o caráter de discernimento que a criança tem entre o real e o imaginário. Com a palavra, Huizinga (*op. cit.*, p. 11):

(...) chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da “vida real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está só fazendo de conta.

² Cf. Bibliografia, à p. 157.

Entre os autores que posso classificar como pilares da proposta de casamento entre o jogo e a prática educativa, e que se constituíram clássicos, é possível destacar: **Rousseau** (Jean-Jacques Rousseau, suíço, 1712-1778), que procedeu aos primeiros estudos relacionando o jogo ao contexto educacional; **Pestalozzi** (Johann Heinrich Pestalozzi, suíço, 1746-1827), que colocou em prática a teoria de Rousseau; **Froebel** (Friedrich Froebel, alemão, 1782-1852), que seguiu o caminho deixado por Pestalozzi e criou dezenas de atividades lúdicas; **Decroly** (Ovide Decroly, belga, 1871-1932), criador da expressão “jogos educativos”, que advogava que a educação e a sociedade deveriam estar em interação constante, devendo a escola ser um prolongamento da vida; **Claparède** (Édouard Claparède, suíço, 1873-1940), que via no jogo um modelo educativo. Cotrim & Parisi (1985:293) assinalam – com grifos próprios – que, sob a ótica de Claparède,

(...) a escola deve ser **ativa**, isto é, deve mobilizar a atividade da criança. Deve ser mais um laboratório do que um auditório. Com esse fim, poderá tirar um partido útil do **jogo**, estimulando o máximo a atividade da criança. A escola deve fazer amar o trabalho. Demasiadas vezes, ensina a detestá-lo, criando, em torno dos deveres impostos, associações afetivas desagradáveis. Portanto, é indispensável que a escola seja para a criança um meio alegre.

Destacam-se, ainda: **Dewey** (John Dewey, norte-americano, 1859-1952), que entendia a educação como parte do desenvolvimento natural do ser humano; **Cousinet** (Francis Cousinet, francês, 1881-1973), um dos fundadores do escolanovismo, que defendia o jogo e a brincadeira como atividades naturais da criança e que a ação educativa precisava fundamentar-se sobre elas: seu método pedagógico tem por base o jogo; **Piaget**³ (Jean Piaget, suíço,

³ As valiosas contribuições de Piaget ao fenômeno do jogo infantil serão destacadas em seção à parte, mais à frente.

1896-1980), que mais estudou, inclusive empiricamente, o jogo como elemento coadjuvante do processo evolutivo da criança e sua capacidade socializadora; **Rogers** (Carl Rogers, norte-americano, 1902-1987), pai da educação não-diretiva, que defendia, entre seus princípios teóricos, que o processo educativo deveria ser agradável e não ameaçador e **Chateau** (Jean Chateau, francês, 1908-⁴) que não dissocia, em qualquer momento, o jogo e a criança. Emocionalmente, Chateau (1987:14) faz uma amedrontadora suposição de uma escola com crianças sem brincar⁵:

(...) suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais os pais às vezes se alegram erroneamente – que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.

O exercício do brincar, como vê Chateau, é o laboratório do espírito e do intelecto, onde ocorrem as necessárias experiências que corroboram as vivências que hão de vir. Na definição de educação que Dewey (1978:17) nos oferece, a palavra “experiência” aparece duas vezes. Com grifos meus, vejamos:

⁴ Infelizmente, apesar dos esforços envidados, não foi possível identificar se o autor ainda vive ou, noutro caso, o ano de falecimento.

⁵ É importante salientar que Chateau faz uso do termo francês *jouer* que traduz-se sinonimicamente “jogar” e/ou “brincar”.

(...) processo de reconstrução e reorganização da *experiência* pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas *experiências* futuras.

A atividade lúdica é essencialmente um grande laboratório onde ocorrem experiências inteligentes e reflexivas. A experiência produz o conhecimento. Portanto, a experiência possibilita-nos tornar concretos os conhecimentos adquiridos. Não há aqui qualquer novidade. Bacon e Locke já haviam formulado este princípio há quase três séculos (Cotrim & Parisi, 1985:209). Ora, se a educação se processa por meio do permanente ato de reorganizar e reconstruir nossas experiências, por que hoje atribuímos um valor ainda insuficiente ao lúdico, que consiste em experimentar com prazer e alegria?

Entre os autores contemporâneos, **Brougère** (1997:91), ao indagar-se acerca das possibilidades da brincadeira e em relação ao fato dela ter se entranhado no mundo da educação, explica que “(...) a brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança, é boa; tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza.”

No transcurso da nossa história da educação, infelizmente, não foram muitos os autores que defenderam a associação entre a aprendizagem e o prazer. Gadotti (1993) destaca os nomes de **Rubem Alves** e de **Lauro de Oliveira Lima**. O primeiro,

(...) refletiu sobre o valor progressista da alegria, sobre a necessidade de o educador se descobrir como um ser vivo, amoroso, criativo. As categorias principais de sua teoria pedagógica são o prazer, a fala, o corpo, a linguagem, o despertar e o agir (*op. cit.*, p. 236).

O segundo,

(...) na década de 60, difundiu as práticas da dinâmica de grupos nas escolas e posteriormente desenvolveu numa escola experimental as teorias piagetianas da socialização e da inteligência da criança (*id., ibid.*, p. 236).

Nas três décadas derradeiras, em plagas brasileiras, destaco o trabalho de três pesquisadores. No crepúsculo dos anos 70, **Rosamilha** (1979) estudou as relações entre o jogo e a aprendizagem infantil, à luz da psicologia; **Bomtempo** (1986) coordenou diversos estudos acerca da psicologia do brinquedo e, contemporaneamente, **Kishimoto** (1988, 1993 e 1996) que tem na sua linha de pesquisa os jogos tradicionais infantis inseridos na educação. Paralelamente, trilhando fora das lides universitárias, **Cunha** (1988, 1994 e 1997) dedicou-se à busca de recursos educacionais voltados ao exercício das potencialidades das crianças, por meio das brinquedotecas.

Diversos outros, inclusive consagrados, canalizaram seus estudos à área da Educação Física ou da Competição, não sendo estes os alvos da minha pesquisa. Uma pergunta viria em hora boa: que espécie, então, de atividade lúdica é o objeto desta investigação? Vamos, à vista disso, em aproximações sucessivas.

De início, pode ser delineada como uma ação física e/ou mental, envolvendo recursos materiais ou não, amparada por regras que conduzem sua realização. Para Piaget (*apud.* Rabioglio, 1995) é a existência das regras na situação de jogo que presume as inter-relações dos agrupamentos sociais e das pessoas. O jogo é um espaço social, portanto supõe normas. Conforme Piaget (*id. ibid.*, p. 46)

(...) o jogo de regras supõe, ao mesmo tempo, ação (motora ou mental) e objeto (seja ele o jogo, o adversário ou ambos). A regra, seja ela institucional (como aparece nos jogos tradicionais) ou espontânea (proposta na relação entre os pares) supõe sempre relações sociais e interindividuais.

Acercando-me um pouco mais, amparo-me em Brougère (1997:12) que traz suas conceituações de **jogo e brinquedo**. Em relação ao jogo, nesta segunda aproximação, o autor

(...) distingue, no conjunto dos objetos lúdicos, os brinquedos dos jogos. Aquilo que é chamado de jogo (jogos de sociedade, de construção, de habilidade, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo.

O autor defende que o jogo traz em si a existência de uma utilidade, uma serventia, nele contida antes mesmo de sua apropriação pelo jogador. O jogo, por conseguinte, serve a um alvo. Quanto ao brinquedo, Brougère (1997:13), comenta que

(...) em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza.

Evans (1979:13) contribui às conceituações, destacando os elementos **interação, regras e objetivos** como requisitos para o jogo. Com grifos próprios, aponta que

(...) a general description of a game is possible by identifying the basic components that are normally present. One such description defines a game as any *contest* (setting) among *players*

interacting within a set of *limitations* (rules) to achieve an *objective*⁶.

Aprofunda seu ponto de vista acerca do assunto ao defender que existem quatro componentes comuns ao jogo: 1) a definição do número de jogadores, ou seja, quem joga; 2) a definição do local onde ocorrerá, isto é, onde jogarão; 3) as regras ou limitações dentro das quais os jogadores atuarão, por assim dizer, como jogarão; 4) os objetivos pretendidos, ou as metas que se deseja alcançar. Evans (1979:13-14) afirma:

(...) first, there must be a number of players or participants. There can be a great variation in the numbers, in the degree to which they can act equally or within different limits, and in the extent to which they must meet certain conditions in order to play. (...) Any game must take place in some setting where the players interact with each other. (...) The third component is normally a set of a rules or limitations within which the players must act. (...) All normal contingencies have been foreseen and covered by the rules. (...) The fourth component is the goal or the objective which is being pursued by the players⁷.

Em uma terceira aproximação, pode-se depreender que **lúdico** é uma categoria geral de todas as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira. O **jogo** pressupõe uma regra, o **brinquedo** é o objeto manipulável e a **brincadeira**, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O

⁶ Tradução livre: (...) é possível definir, de modo geral, o jogo identificando-se os componentes básicos que normalmente estão presentes. Define-se um jogo como qualquer competição (combinada) entre jogadores que interagem dentro de um jogo de limitações (regras) buscando alcançar um objetivo.

⁷ Tradução livre: (...) primeiro deve haver vários jogadores ou participantes. Pode haver uma grande variação nos números, no grau em que eles podem agir igualmente ou dentro de limites diferentes, e em até que ponto eles têm que conhecer certas condições para jogar. (...) Qualquer jogo tem que acontecer em algum lugar onde os jogadores interagem entre si. (...) O terceiro componente normalmente são as regras ou limitações nas quais os jogadores têm que agir. (...) Todas as contingências normais foram previstas e foram cobertas pelas regras. (...) O quarto componente é a meta ou o objetivo que estão sendo buscados pelos jogadores.

jogo pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes” lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados; enquanto o lúdico abarca todos eles. Observe, a seguir, uma visualização do exposto.

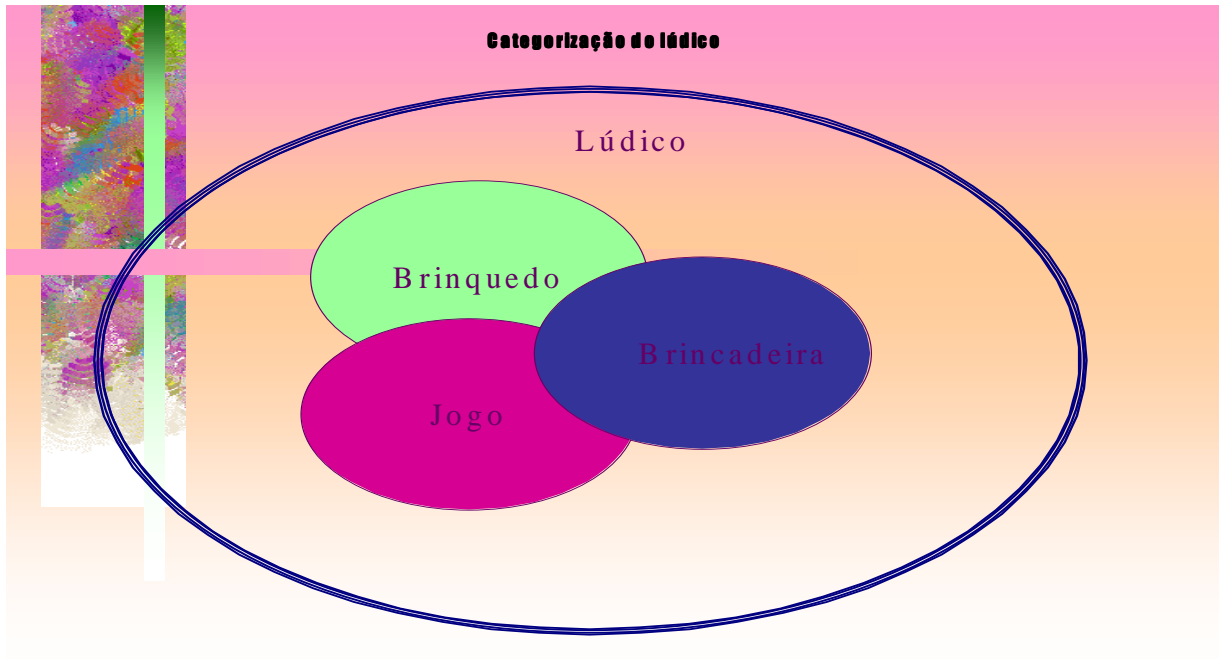


Figura 1 - Relações entre lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira

Portanto, o que desejo destacar com ênfase, efetuando os recortes necessários à construção do tecido da pesquisa, é que o objeto investigável é o jogo, caracterizado como uma atividade física ou mental, utilizando materiais concretos ou não, amparada por regras, imbuída de objetivos, seja ela realizada com brinquedos ou não, conforme descrito nas aproximações conceituais precedentes.

2.1.2 – OS INFANTES BRINCANTES DE PIAGET

Seguramente, entre os educadores de nosso século, não há dúvidas quanto à notabilidade de Piaget. Não apenas nas latitudes por onde legou contribuições (filosofia, biologia, sociologia, psicologia e epistemologia), também pela longitude de suas investigações. Piaget, com mais de 70 livros e 200 artigos publicados e pai da Teoria da Equilibração, havia percebido, desde cedo, que a biologia mantém laços imediatos com a questão epistemológica. E é a partir dos estudos destas relações e, principalmente, de um melhor clareamento acerca da origem do conhecimento e dos processos pelos quais este percorre, que Piaget pode explicar o fenômeno do jogo infantil e sua intrínseca implicação na aprendizagem.

Se considerarmos que algumas estruturas cognitivas já surgem durante o **desenvolvimento ontogenético**, parece não existir dúvida de que o recém-nascido já possua o princípio do jogo como uma atividade absolutamente natural⁸. Veja na figura 2, na página adiante, como Piaget apresenta os estágios do desenvolvimento até os quinze anos. Em destaque, está a etapa na qual ocorre a gênese do jogo. É importante advertir que este diagrama não encontra-se nos trabalhos consultados. Elaborei-o à luz da compreensão que julguei ter dos relatos do pesquisador.

⁸ É preciso levar em conta que, para Piaget, entre zero e dois anos ocorre tão somente a gênese do jogo, não ainda o jogo propriamente dito.

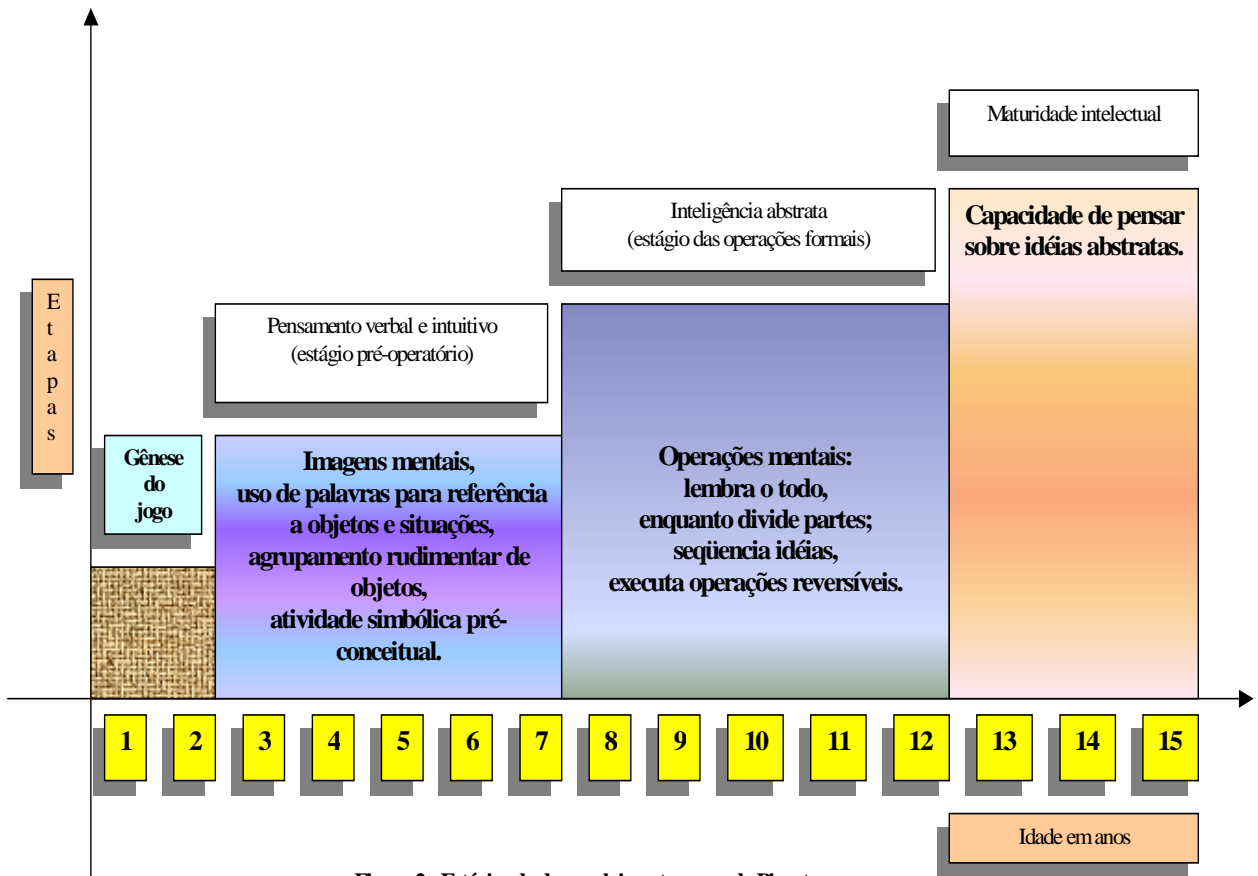


Figura 2 - Estágios do desenvolvimento, segundo Piaget

Para Piaget, até os dois anos a criança atravessa sete fases evolutivas em relação ao fenômeno lúdico. Estas etapas caracterizam-se por sucessivas modalidades de imitação até concretizarem-se em forma de jogo. Antes mesmo de completar seu primeiro mês de vida, o bebê, já de posse de importantes estruturas cognitivas, prepara seus reflexos rumo à imitação, na Fase nº 1, que Piaget denominou de Aspecto Preliminar; em torno dos quatro meses, Fase nº 2, já executa imitações esporádicas; aos oito meses, Fase nº 3, sistematiza suas imitações; aos doze meses, na Fase que o autor nomeou de nº 4.1, realiza o que ele chamou de Imitação Invisível. Um exemplo oferecido pelo próprio autor (*op. cit.* p. 48-49) para ilustrar esta Fase, é quando uma criança move os lábios com a intenção de mordiscá-los. Se alguém faz o mesmo à sua vista ela observa atentamente e pára de agir. Quando a pessoa pára, ela recomeça, e assim sucessivamente. A criança, então, recomeça a imitar horas ou dias depois, sem ter executado o seu movimento anterior, isto é, o ensaio para mordiscá-los; aos dezesseis meses, na Fase seguinte, nº 4.2, já absorve novos modelos sonoros e visuais para enriquecer a imitação; aos vinte meses, Fase nº5, aqueles modelos novos adquiridos na fase anterior passam a sofrer uma imitação sistemática, onde o lúdico torna-se ritual; enfim, aos vinte e quatro meses, na Fase nº 6, o lúdico deixa de ser um ritual para ter início a imitação representativa, uma vez que já dá início o estágio no qual a criança elabora suas imagens mentais e atividades simbólicas. Portanto, neste momento (não rigorosamente) está construída a gênese do jogo. Desde este alicerce, e enriquecendo-se sucessivamente à medida que avança nos seus estágios de desenvolvimento, a criança tem no jogo uma atividade fundamental para sua aprendizagem de mundo.

Parece incontestável a natureza absolutamente intrínseca do jogo infantil. Daí, a pergunta: a aprendizagem escolar poderia extrair beneplácitos desta extraordinária faceta humana? De que melhor forma, então, poderia fazê-la?

Piaget (1971:208) apresenta argumentos ainda mais sólidos das evidências iniciais do jogo infantil, ao registrar que o bebê segura o polegar desde o segundo mês de idade, agarra os objetos por volta dos quatro a cinco meses, depois os sacode, balança-os, esfrega-os e finalmente aprende a arremessá-los e a apanhá-los de volta. O autor advoga que o jogo começa nos primórdios da dissociação entre a **assimilação** e a **acomodação**. Após haver aprendido a execução das tarefas anteriormente mencionadas, logo a criança as realizará pelo prazer em fazê-las. Para o autor (*op. cit., loc. cit.*) a criança

(...) repete suas condutas sem novo esforço de aprendizagem ou de descoberta, mas pela simples alegria de dominá-las, de dar em espetáculo sua própria potência e de a ela submeter o universo. O jogo de exercício constitui-se desde então.

Dito de outra forma, a primeira atividade lúdica realizada pelo bebê responde ao objetivo da aprendizagem, assegurada pelas bases cognitivas advindas da **ontogênese**; uma vez adquirida, passa a efetuar-las pela satisfação que estas atividades proporcionam-lhe.

O prazer e a sensibilidade coabitam em nossa vida. Não poderiam, também, habitar toda e qualquer ação educativa, se somos movidos pelo prazer de ser e de fazer? Esta constatação piagetiana é amplamente amparada por outros tantos autores. Entre eles, Ortega (1990:05) vaticina que

la fuerza motivadora que los niños imprimen a sus actividades lúdicas está intimamente relacionada com la curiosidad epistemológica natural del ser humano; por eso, juego y aprendizaje necesariamente deben estar relacionados; el problema es como hacer un uso educativo de esta fuente de conocimiento natural que es el juego.

Piaget foi um dos pesquisadores que mais destacou o jogo como elemento coadjuvante no processo evolutivo da criança e a capacidade socializadora que este possui. Para o autor, o jogo infantil propriamente dito tem início aos dois anos da idade infantil, quando o pensamento verbal e intuitivo tem seu princípio⁹. Suas preocupações epistemológicas, em torno da questão de como o conhecimento é construído, obteve valiosa contribuição das conclusões a que chegou ao pesquisar o jogo infantil.

Em Piaget imitação e jogo são conceitos distintos, mas têm seus momentos de união. A imitação é, ou pelo menos torna-se, uma espécie de hiperadaptação por acomodação a modelos utilizáveis de maneira não-imediata, mas virtual (Piaget, 1971:118). Por assim dizer, possibilidades adquiridas pela criança, ainda não praticadas, mas existentes como faculdades. O jogo é, nos seus primórdios, complemento da imitação (*op. cit.*, p. 117). Evolui em razão de relaxamento do esforço de adaptação e por exercícios de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder (*op. cit.*, p. 118).

Groos (*apud.* Piaget, 1971:118) defende que o jogo é um pré-exercício dos instintos essenciais, e que – portanto – seria necessário localizar o seu surgimento na fase inicial, que ele denomina de adaptações puramente reflexas. Como exemplo, a sucção que dá lugar a exercícios em seco, isto é fora das refeições, caracterizando-se como um jogo. Piaget apresenta sua discordância ao afirmar que

(...) é muito difícil considerar como verdadeiros jogos os exercícios do reflexo, quando estes prolongam, simplesmente, o

⁹ O pensamento verbal e intuitivo alcança sua plenitude quando a criança atinge os sete anos. A partir daí inicia-se a inteligência operatória e concreta, que vai até os 11 anos.

prazer de mamar e consolidam o próprio funcionamento da montagem hereditária, manifestando assim uma autêntica função adaptativa (*id., ibid.*).

A criança, no seu processo evolutivo, progressivamente vai abandonando os jogos individuais preferindo espontaneamente os coletivos. Segundo Piaget (1971:116), com a socialização da criança o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real. Verifica-se assim que a evolução do jogo, que interfere incessantemente na evolução da imitação e da representação em geral, permite dissociar os diversos tipos de símbolos.

O aspecto simbólico merece um especial destaque no contexto do jogo infantil. Piaget identificou seis fases no processo de imitação, e é somente na derradeira, onde tem início a imitação representativa, que vai coadunar-se com o jogo simbólico. Nesta fase, que ocorre por volta dos dezoito meses, surgem imitações diferidas, isto é, a primeira reprodução do modelo não é feita mais, necessariamente, em presença do mesmo, mas na ausência após um intervalo mais ou menos longo de tempo. Dito de outra forma, a imitação desliga-se da ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos. O progresso da representação provoca o desligamento entre o símbolo lúdico, que passa à forma de **esquemas simbólicos**, e o ritual.

2.2 – PARSON E OS PARTÍCIPES DO JOGO SOCIAL

A participação cotidiana do aluno no universo social da escola precisa ter um valor maior; a estrutura social da escola reclama por uma aliança estreita com a prática pedagógica. Cada aluno, cada professor, cada elemento humano envolvido no processo educativo é um ator, cada qual com suas vontades e propósitos individuais. Mas cada um, também, integra um mecanismo maior, macrosociológico. Talcott Parsons, sociólogo norte-americano, sob a ótica de Alexander (1995:32), clama por um mundo melhor e mais agradável de se viver em grupos; a presente pesquisa entende o jogo como um espaço onde desempenha-se papéis – como exímios atores – ligado a um processo maior, a possibilidade adjuvante que ele oferece à prática pedagógica.

Esta pesquisa apóia-se no espírito da teoria coletivista, tentando contemplar os aspectos micro e macrosociológicos, como adverte Alexander, ao escrever que

(...) la teoría colectivista puede cobrar una forma microsociológica o macrosociológica. En la primera, puede explorar las relaciones de los individuos reales, el papel del “esfuerzo” y la “interpretación” en la construcción de un patrón social dado. Como macrosociología, en cambio, la teoría colectivista abstrae a partir de estos elementos y estudia los elementos “no contingentes” (aunque no inmutables) del orden, ya como normas o como condiciones (*id.*, *ibid.*, p. 36).

Parsons, tanto na leitura de Alexander (1995), como na de Morrow & Torres (1997), busca incansavelmente o equilíbrio e a cooperação na vida social, entendendo que a interação entre duas pessoas envolve constantes sanções e recompensas.

(...) Toda interacción entre dos personas, o entre una persona y un grupo o institución, involucra constantes sanciones y recompensas. Si existe una institucionalización perfecta, una complementariedad fundamental de expectativas y recursos, estas sanciones y recompensas mutuas permitirán el mantenimiento del equilibrio ante la contingencia. Por otra parte, en la medida en que haya falta de complementariedad entre los recursos o expectativas, estas sanciones y recompensas continuas pueden conducir a un serio y perturbador conflicto social, pues servirán para reforzar la conducta antiinstitucional (Alexander, 1995:47).

O jogo poderia ser o simulacro destas experiências sociais, uma vez que envolve os ônus e os bônus, ou seja, a sanção e a recompensa? Já que a escola é uma instituição social que oportuniza ao indivíduo o contato com o conhecimento e valores significativos para uso individual e coletivo, não poderia ser o *locus* privilegiado para as vivências socializadoras promovidas pelo jogo?

Parsons vê o desequilíbrio social como uma consequência de quando a recompensa não implica na produção e distribuição de disponibilidades. Entretanto, ele se pergunta (Alexander, 1995:56): o que fazer para impedir tal conflito, para manter a integração de disponibilidades e recompensas? O problema do desequilíbrio poderá ser sanado antes que surja, isto é, no seu princípio, na socialização das crianças? A socialização, para ele, forma personalidades antes de ingressarem nos tensos processos de disputas pela integração.

(...) El proceso de socialización en la familia, la escuela, los grupos de juego y la comunidad focaliza las disposiciones de necesidad de tal modo que el grado de incompatibilidad de las aspiraciones activas y los reclamos de objetos sociales y no sociales se reduce, en condiciones normales, a la tarea habitualmente realizable de hacer asignaciones entre sectores de

la población cuyas aspiraciones no superen en mucho aquello que reciben (Parsons y Shils. *Values, motives and systems of action*. *apud*. Alexander, 1995:58).

A escola, para o autor, é o ponto intermediário entre a família e o mundo ocupacional (Alexander, 1995:73). A sala de aula é um sistema social. Parsons afirma que os que triunfam na escola são tanto os alunos brilhantes, que realizam as tarefas intelectuais, como os alunos responsáveis, que se portam bem e com quem o professor pode contar diante dos problemas do manejo da turma (Alexander, 1995:73-74). Não estaria no jogo uma das possibilidades de se desenvolver, talvez até em concomitância, as dimensões cognitivas e socializadas, referidas pelo autor, objetivando o sucesso acadêmico e a promessa social?

Merton (*apud*. Morrow & Torres, 1997:59), descrevendo a lógica da análise funcional, sugere que, no caso da educação, os tipos de ensino não formal deveriam ser objeto de estudo, pois também constituem formas de atividades. Não estaria aí um valioso respaldo de fundamentação teórica para a adesão das atividades lúdicas no seio da prática educativa? É na escola onde se constróem as bases da vida social, portanto não deveria ser cuidadosamente dirigido para lá nosso foco de atenção?

2.3 – DE CANÇÕES, TEATRO E POESIA À SISUDEZ DOS CURRÍCULOS

Recuperei alguns momentos dos ideais pedagógicos brasileiros que, direta ou indiretamente, lançaram luzes à inter-relação lúdico/educação, tendo como ponto de partida o ano de 1549, que marca a chegada dos jesuítas ao Brasil, e como parada final a nossa atual

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. É, pois, um sobrevôo pelo lúdico na educação brasileira.

Fomos “descobertos” em 1500. Daí, ficamos 49 anos “deseducados” até que no ano da graça de 1549 Tomé de Sousa trouxe com ele seis jesuítas para aqui principiarem suas missões de catequese dos “gentios”. Aqui está o princípio de toda a história da nossa educação. Foram 210 anos do que poderíamos chamar do nosso primeiro, e mais duradouro, projeto político-pedagógico, que compreendem de 1549 até a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759. Sobre os alicerces do ensino foi levantada toda uma obra de catequese e de colonização, conforme comenta Azevedo (1964:504). De 1759 a 1809, quando se dá a chegada da corte portuguesa, há um hiato de meio século de decadência e transição na educação brasileira. A partir daí reinicia-se o processo de soerguimento de nossa educação, processo este que vivemos até hoje. Portanto, já há cerca de duzentos anos.

Todavia, retornando à educação jesuítica, cômico dos seus explícitos objetivos conforme ditavam as regras político-pedagógicas do ***Ratio Studiorum***, há também em Anchieta um aporte a esta pesquisa de Mestrado. Ele, embora submetido às referidas regras, propunha-se superar suas dificuldades laboriais, que eram muitas, com um altíssimo grau de criatividade e, notadamente, de ludicidade. Azevedo (1964:506-507) registra que

(...) no trabalho de ensino faltavam livros e materiais, ele compunha canções, escrevia peças de teatro e organizava compêndios que copiados, se tornaram uso corrente em quase todos os colégios. Autor da primeira gramática de língua indígena, tornou-se mestre para melhor os instruir, poeta, inventor de autos e diálogos em versos. Tinha o segredo da arte de ensinar, utilizava tudo o que fosse útil para a tarefa.

Encontra-se em Anchieta (Azevedo, 1964:501-508) um forte exemplo do uso do lúdico e do criativo, objetivando superar a escassez de recursos materiais para o exercício da pedagogia e conquistar os “gentios” à catequese e à aprendizagem.

Este foi o único espaço, neste período, para uma educação lúdica. Não por estar contemplado no plano político-pedagógico, mas por iniciativa pessoal de um educador preocupado em realizar de forma exemplar sua tarefa, embora sob a orientação aristocrática dessa educação. E o fez bem. Quem não se recorda da imagem, já estereotipada, de Anchieta a escrever na areia, criando alternativas para a prática pedagógica?

Os ideais de Pombal, que redundam na supressão da Companhia de Jesus das terras brasileiras, não trouxeram qualquer alusão a uma mudança qualitativa no processo de ensino. Seu objetivo era eminentemente político, sem qualquer vínculo pedagógico. Podemos saltar, provavelmente, cerca de cem anos, indo para 1870, quando “um bando de idéias novas invade o Brasil”, como relata Lourenço Filho (1940:115), ao destacar que

(...) novos matizes de idéias começam a se fazer sentir na vida intelectual brasileira. O positivismo, o naturalismo, o evolucionismo, enfim, todas as modalidades do pensamento europeu do século XIX, vão se exprimir agora no pensamento nacional e determinar um notável progresso de espírito crítico.

A época registra um fantástico fluxo de importação de idéias européias, todas válidas – sem sombra de dúvida – entretanto sem o necessário filtro que permitisse uma adequação àquela realidade. Recurso em voga, ainda hoje. No campo da educação não se identifica, neste período, qualquer aproximação ao tema.

O advento do século XX, mais especificamente quando da inauguração da Primeira República em 1920, trouxe com ele novas luzes para a educação brasileira. O contexto exigia outros questionamentos. As transformações que o país sofreu nos planos político, econômico e social forçaram a introdução de novos paradigmas de pensamento. A escolarização foi, por assim dizer, priorizada. Era entendimento unânime que só por meio da educação alcançaríamos a transformação social, almejada desde o Império. Nagle (1974:99-100) advoga que

(...) o mais importante resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico. (...) A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil vive uma hora decisiva, que está a exigir novos padrões de relações e de convivências humanas, daí que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica.

O maciço investimento na escola primária e a criação da Educação Física como disciplina escolar, significaram grandes saltos para o ensino brasileiro. Pela primeira vez, em 371 anos de educação brasileira, dos jesuítas (1549) até a Primeira República (1920), manifestou-se a preocupação com o exercício da atividade psicomotora, desviando-se da plena valorização dos aspectos cognitivos da educação. Mas, faz-se necessário lembrar que Rousseau já aliava o jogo corporal e mental ao contexto educacional no século XVIII.

Em 1925, na onda do ideal pedagógico libertário, a educadora Maria Lacerda de Moura, trouxe à tona a discussão de uma educação que contemplasse Educação Física e Educação dos Sentidos, defendendo a necessidade de estimular associações e despertar a vida interior da criança, conforme registra Gadotti (1993:232).

Em 1932, a nata dos educadores brasileiros, entre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Almeida Júnior e Pascoal Leme, liderados pelo primeiro, e mais outras personalidades ilustres, propõe um **Manifesto ao Povo e ao Governo** definindo princípios e fixando as bases da educação nacional. Acima de ser uma proposta puramente pedagógica, foram os ideais político, social e educacional que transformaram o Manifesto em um marco histórico da nossa educação. Como uma espécie de apologia ao escolanovismo, inspirado nos modelos europeus, havia a preocupação com a escola socializadora, criativa, espontânea, alegre e fecunda. Conforme Azevedo (1966:70),

(...) nessa nova concepção de escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. (...) O que distingue a escola tradicional da escola nova, não é de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas.

Não defendo um retorno ao escolanovismo, até porque os tempos são outros e as urgências também. Quero referir-me, tão somente, à preocupação com os aspectos biopsicossociais do processo de ensino e aprendizagem, vividos por meio do lúdico e que não são ainda suficientemente valorizados na nossa escola atual.

Aprender pode ser um processo lúdico. Se a aprendizagem puder ser feita com prazer, tanto melhor. As instituições de ensino devem incentivar a convivência humana, interiorizar as regras da vida familiar e social e sedimentar a socialização. A nossa LDB (Lei n. 9.349, de 20 de dezembro de 1996) logo no seu Título I, Artigo 1º, estabelece como uma das diretrizes da nossa educação, “abranger os processos formativos que se desenvolvem na *vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*” Grifos meus. Observe-se a preocupação socializadora do texto, ao destacar a **formação** quando vivemos uma tendência privilegiadora da **informação** e ao ressaltar as relações humanas como ponto nevrálgico da educação. Formação e relações humanas não podem ser trabalhadas com o auxílio das atividades lúdicas?

A escola, compreendida como um valioso estágio do preparo social, não necessitaria alinhar estes aspectos tão oportunamente relacionados na LDB, com a finalidade de fazer da pessoa singular, uma pessoa plural, coexistindo no coletivo? Vários aspectos da pluralidade não poderiam ser garantidos no exercício lúdico e no incentivo à criatividade?

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

**Método, do grego *methodos*,
“caminho para chegar a um fim”.
*Galliano, 1979:05***

3.1 – O MITO DO MÉTODO

As inconsensuais discussões que giram em torno da metodologia da pesquisa no campo das ciências sociais, principalmente após o Positivismo, que introduziu a concepção do empírico, da hipótese, da quantificação e da testagem dos fatos, parecem ter conduzido a pesquisa acadêmica à uma espécie de hesitação e temor em relação à adoção das regras-guias da investigação. É indubitável que a pesquisa não prescinde do rigor, até mesmo para asseverar confiabilidade aos seus resultados. Todavia, o paradigma Positivista não tem mais lugar em um contexto onde não existe uma verdade, senão verdades.

Nesta investigação permiti-me, com humildade, renunciar a alguns desses e outros paradigmas. Longe de tencionar semear qualquer polêmica em torno da matéria, como o fez Feyerabend¹⁰ com o seu pluralismo metodológico. Se Khun faz a apologia da ruptura, Feyerabend faz coro, advogando que a ciência avança quando transgredimos suas normas. Nesta pesquisa, não cassei, por exemplo, a presença da afeição nas relações entre pesquisador e sujeitos. A ternura não tem lugar na ciência? O sublime é profano na pesquisa? Abjurei da recomendação ou quase dogma do relato em terceira pessoa, por desconfiar que estampava uma irreal e impossível neutralidade. Outros dirão que este recurso revela a modéstia do pesquisador, ponho-me, pois, do lado daqueles que entendem tratar-se de uma falsa modéstia, quando o estudo não é feito por equipe. À vista disso, pelo fato da pesquisa intencionar ser fidedigna em todo o seu percurso, defendo o emprego de uma comunicação dialógica coerente com os autores, atores e leitores do relatório, sendo eles comunidade acadêmica ou não.

¹⁰ Paul Karl Feyerabend, filósofo austríaco, 1924-1994, crítico feroz do racionalismo, defendia uma espécie de anarquismo epistemológico. Sua principal obra tem o sintomático nome de **Contra o Método** (Cf. Bibliografia).

Não foi, também, fortuita a inclusão da citação na abertura deste Capítulo. Adiro à etimologia quanto a idéia do ‘caminho para chegar a um fim’. Isto posto, caminhemos.

3.2 – ARCABOUÇO DO MÉTODO

A opção pela pesquisa de cunho qualitativo neste meu empreendimento foi inevitável, visto que são vários os autores a asseverar que o objeto das ciências sociais e humanas é naturalmente qualitativo (Minayo, 1993; Erickson, 1995; Laville & Dionne, 1999), por não fazer manipulação de variáveis e, tampouco, dar tratamento experimental ao objeto pesquisado (André, 1995).

A pesquisa foi abrigada no Centro de Ensino Gesner Teixeira, escola da rede pública do Distrito Federal, integralmente identificada em seção mais à frente. Os sujeitos da pesquisa foram qualificados em dois agrupamentos: **grupo I - alunos**¹¹ e **grupo II - professores**¹².

O grupo I do universo da pesquisa, especificado na Tabela 1, (p. 51), compôs-se de 111 (cento e onze) alunos observados e 63 (sessenta e três) entrevistados de 4 (quatro) turmas (1^a, 2^a, 3^a séries e uma Turma de Reintegração, conceituada mais adiante), perfazendo, os entrevistados, 56,7% do total das crianças envolvidas na fase da observação.

¹¹ Tratados, no decorrer deste relatório, no gênero masculino para proporcionar uma melhor fluidez do texto. Entretanto, compostos dos dois sexos.

¹² *Idem* à nota anterior.

O trato dos dados advindos do grupo I, da sua coleta à sua interpretação, garantiu o anonimato geral daqueles sujeitos, identificando-os nos instrumentos correspondentes tão somente pela primeira letra do primeiro nome de cada um. Os sujeitos do grupo II, por seu turno e unanimemente, permitiram as revelações de suas identidades.

Séries	Turno	Alunos		% de entrevistados	Σ de idade dos entrevistados	Sexo	
		Observados	Entrevistados			M	F
1 ^a	V	25	13	52,0	6,7	6	7
2 ^a	M	35	21	60,0	7,9	9	12
3 ^a	M	28	17	60,7	9,5	6	11
TR	M	23	12	52,1	11,0	7	5
Totais	-	111	63	56,8	8,7	28	35

Tabela 1 – Detalhamento da amostra do *corpus* da pesquisa (grupo I – alunos)

Com a intenção de melhor detalhar as informações acerca das idades das crianças entrevistadas, observe a Figura 3, a seguir.

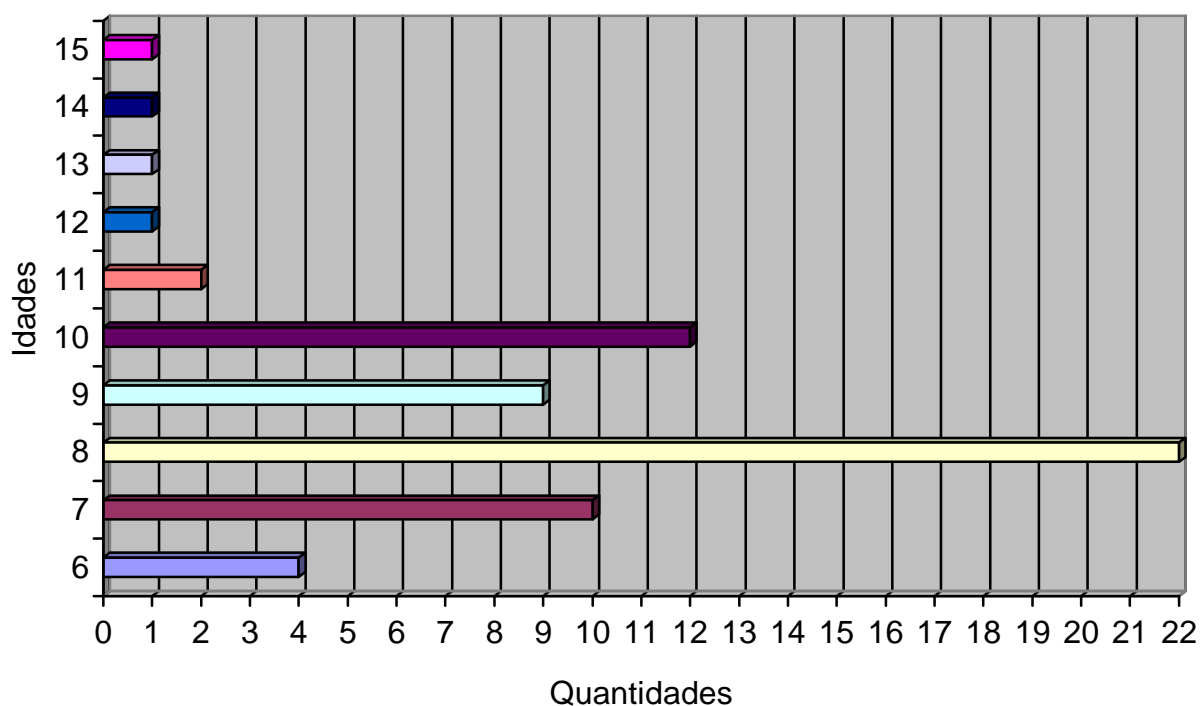


Figura 3 - Relações entre idades e quantidades das crianças entrevistadas

O grupo II, conforme Tabela 2, consistiu de 4 (quatro) professores observados e entrevistados, sendo eles regentes das turmas envolvidas com a pesquisa. Os sujeitos (alunos e professores) foram selecionados sob o critério de estarem envolvidos com a situação de jogo em sala de aula nas referidas séries.

Professor	Sexo	Série	Turno
Francimar	F	1 ^a	Vespertino
Lorenzo	M	2 ^a	Matutino
Édson	M	3 ^a	Matutino
Regina	F	TR	Matutino

Tabela 2 – Detalhamento da amostra do *corpus* da pesquisa (grupo II – professores)

Quanto às técnicas de coletas de dados utilizei três modalidades, conforme a Tabela 3 que descreve seus escopos e respectivos instrumentos.

Nº	Técnicas de coletas	Escopo	Instrumentos de coletas
01	Observação participante	Vértice “A”	Diário de campo
02	Questionário verbal	Vértice “B”	Formulário
03	Entrevista semi-estruturada	Vértice “C”	Microcassete de áudio

Tabela 3 – Técnicas e instrumentos utilizados

A observação participante atendeu concomitantemente aos grupos I e II, tendo totalizado 1.252 (mil, duzentos e cinquenta e dois) minutos ou quase 21 (vinte e uma) horas de permanência (observações e diálogos com as crianças) no *locus* das observações (as salas de aulas). Como instrumento, foi utilizado o diário de campo, em função da preocupação em promover uma relação mais aproximada quanto possível entre as perguntas da pesquisa e a coleta de dados, propriamente dita, e captar situações ou fenômenos que não poderiam ser obtidos apenas pela entrevista. Para Cruz Neto, sociólogo, mestre em educação e pesquisador da FIOCRUZ, *in* Minayo (1993:59), “(...) na observação participante o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face-a-face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto.”

Nesta tarefa foi incluída a observância das ações de todos os atores envolvidos, ou seja, professores e alunos. Conforme Erickson (1998:08),

(...) a cada tentativa de observação de um evento recorrente o observador participante pode alterar ligeiramente o foco de sua atenção analítica, cada vez prestando atenção a alguns casos que

estão ocorrendo e desprezando outros. O observador pode, também, variar o foco da atenção na releitura de notas de campo feitas durante o evento e, ao passá-las a limpo, dar-lhes uma forma mais expandida depois que a observação do dia foi completada.

Durante esta etapa os apontamentos foram feitos em diário de campo e, ao serem passados a limpo e digitados, tomaram a forma de Protocolo de Observação de Aula¹³, com numeração de linhas para otimizar as consultas.

Ao trabalho de observação seguiram-se, e freqüentemente mesclaram-se, os diálogos com os sujeitos do grupo I, por meio de um questionário que ficava em meu poder e que ensejava, à medida que conversávamos, respostas verbais fechadas ao visar a leitura do **background** destes sujeitos e respostas verbais abertas ao buscar a caracterização do fenômeno estudado, utilizando como instrumento o registro em formulário¹⁴. A seção aberta do questionário atende também a compreensão de Laville & Dionne (1999:186) ao definirem que

(...) este compõe-se de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem opções de respostas. (...) O interrogado acha um espaço para emitir sua opinião. Tem assim a ocasião de exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema referencial.

A seção fechada do questionário previa uma análise dos dados essencialmente objetiva, portanto não pedia digressões. Laville & Dionne (1999:184) reforçam que uma

¹³ Cf. Anexo 3, à p. 171.

¹⁴ Cf. Anexo 2, à p. 172.

escolha de respostas preestabelecidas evita que o pesquisador deva interpretar as respostas dos interrogados: estes colocam a si mesmos nas categorias, apontando sua escolha. Providenciei o embaralhamento das questões (*background*/caracterização do fenômeno) com a intenção de deixar os sujeitos mais demovidos e, assim, mais colaborativos em relação ao estudo. Minhas imersões de campo iniciais revelaram algum grau de acanhamento dos sujeitos às indagações sucessivas e encadeadas acerca de suas particularidades. Estando elas dispersas entre as demais, as sessões de trabalho com as crianças tornaram-se mais naturais e até mesmo catárticas. Para orientação pessoal do pesquisador, da banca examinadora e dos futuros leitores este instrumento de coleta de dados com as crianças possui destaques em sombreamentos dos quesitos voltados ao referido *background*.

Para a realização do trabalho com os sujeitos do grupo II elegi a entrevista semi-estruturada, fazendo uso do registro em microcassete de áudio como instrumento de coleta¹⁵, totalizando 180 (cento e oitenta) minutos ou 3 (três) horas de gravações. A entrevista semi-estruturada, conforme Laville & Dionne (1999:188), é realizada por meio de uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.

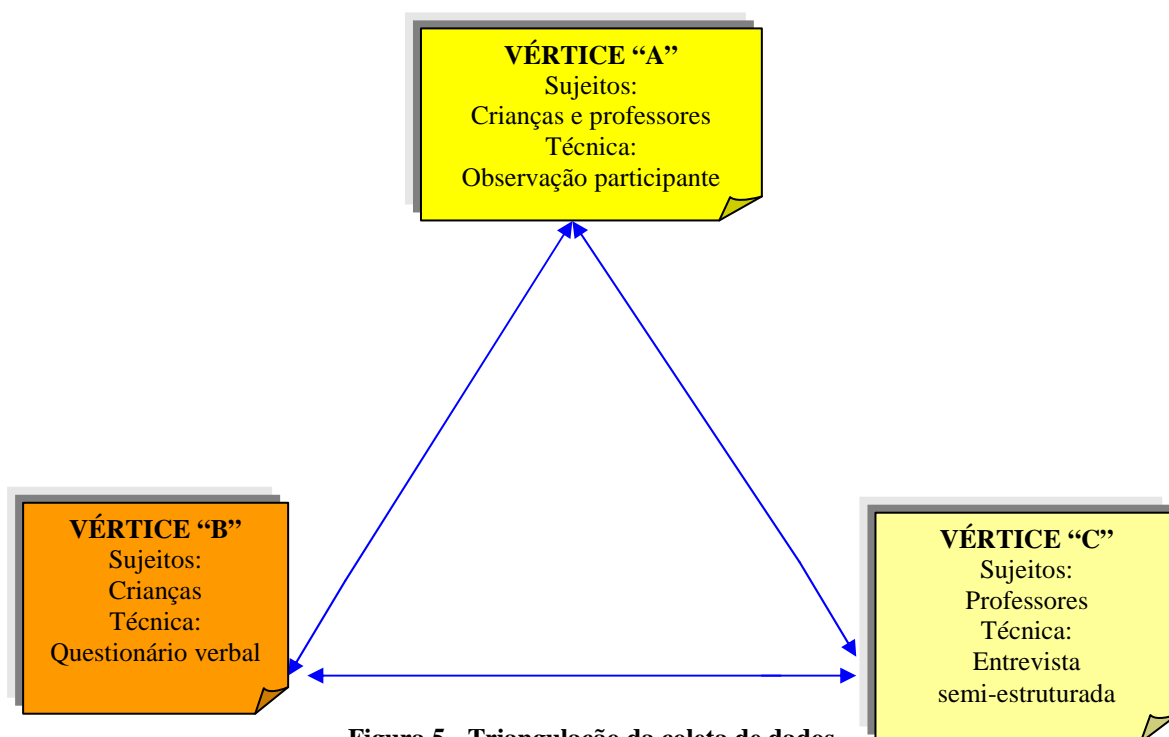
Na transcrição das entrevistas com os professores e nos apontamentos de campo utilizei as seguintes codificações a fim de dinamizar o trabalho:

¹⁵ Cf. Anexo 1, à p. 168.

Legendas	Significados
Pq.	Pesquisador
Pr.	Professor
Pa.	Professora
(xxx)	Trecho incompreendido
[texto entre colchetes]	Comentário do pesquisador
C1.	Criança 1 (um), e assim por diante
PALAVRA EM CAIXA ALTA	Ênfase ao falar
(...)	Pausa razoável
(.....)	Longa pausa
(//)	Interrupção do pesquisador
[---]	Trecho suprimido para objetividade da análise

Tabela 4 – Legendas adotadas na transcrição de áudio e notas de campo

Com a intenção de reduzir as possibilidades de evidências inconsistentes na fase de tratamento dos dados, engendrei uma triangulação entre as técnicas de coletas adotadas, com vistas a melhor articulá-las entre si, aumentar a quantidade e ampliar a variedade das referidas manifestações. É Erickson (1998:03-04) quem, entre os alertas que faz em relação ao estágio da coleta de dados, defende o uso de variadas fontes de informações para asseverar as evidências. A Figura 5 (p. 57) esquematiza a triangulação construída.



Os movimentos indicados pelas setas da triangulação demonstram a articulação pretendida. As suspeitas de evidências eventualmente identificadas no conjunto dos dados advindos das Observações no Vértice "A", por exemplo, terão suas presenças investigadas pelos Questionários no Vértice "B" e pelas Entrevistas no Vértice "C". As evidências poderão, pois, ser parciais, caso não se manifestem nos três vértices do triângulo ou plenas, no caso oposto. Este exemplo é válido para qualquer sentido de movimento das faces da triangulação.

3.3 – TIPIFICAÇÃO DO *LOCUS* DA PESQUISA E DELIMITAÇÕES DO ESTUDO

Os dados utilizados nesta pesquisa foram colhidos, como mencionado inicialmente, no Centro de Ensino Gesner Teixeira¹⁶, estabelecimento de ensino da rede pública do Distrito Federal. Classificado pela Secretaria de Educação como escola de Zona Rural, está situada, entretanto, em área urbana, mais precisamente no DVO¹⁷, localizado à Rua das Dálias, lotes 2/6, a 10 km da cidade satélite do Gama – DF, às margens da rodovia DF 020, próxima também à cidade satélite de Santa Maria – DF e à cidade do Novo Gama – GO.

A escola, absolutamente de atendimento polivalente, possui 22 (vinte e duas) turmas de séries iniciais, com 16 (dezesesseis) professores, sendo 9 (nove) turmas no turno matutino e 13 (treze) no vespertino; conta com 3 (três) turmas de reintegração¹⁸, chamadas na escola, e, doravante, aqui também, abreviadamente de TR que possuem um atendimento especial; tem 23 (vinte e três) turmas de 5^a à 8^a séries do ensino fundamental funcionando nos três turnos; no ensino médio possui 6 (seis), todas no noturno. Além disto, 2 (duas) turmas de Ensino Especial, uma em cada turno do dia, que acolhem Deficiências Mentais Leves e Moderadas, e 3 (três) turmas de Ensino Supletivo (Fase I, II e Alfabetização de Adultos), todas no noturno.

¹⁶ A escola assim é denominada como homenagem à um engenheiro da Cia. Urbanizadora da Nova Capital - NOVACAP, que instalou-se provisoriamente naquela localidade, juntamente com dezenas de operários, como uma das bases para a construção de Brasília.

¹⁷ Antigo acampamento da Divisão de Viação e Obras da NOVACAP, quando da construção de Brasília. O nome oficial da localidade, hoje, é Cidade Nova e pertence à Região Administrativa do Gama – DF.

Talhando-se este monólito encontrado a fim de delimitar a investigação, apresentou-se a seguinte grade:

Séries	Qtde. de turmas	Qtde. de turmas por turnos	
		Matutino	Vespertino
1 ^a	04	2	2
2 ^a	06	3	3
3 ^a	06	2	4
4 ^a	06	2	4
TR	03	-	3
Total de Turmas	25	9	16

Tabela 5 - Situação do *locus* em relação às séries iniciais

A escola em questão atende essencialmente a uma clientela do seu entorno próximo, como Jardim Boa Vista 1 e 2, Loteamento Lunabel, Pedregal, Lago Azul, Céu Azul e Novo Gama; além de Santa Maria e o próprio DVO. Antevê-se que os sujeitos detêm um desfavorável nível sócio-econômico, por isso busquei de imediato traçar seu *background* sócio-cultural por entender sua inarredável influência na trama da pesquisa. Os primeiros contatos logo me levaram a algumas deduções precoces em relação ao *background*, em função dos aspectos relacionados ao asseio pessoal e à indumentária que vestiam. À vista disso, incluí no instrumento de coleta de dados com as crianças elementos que corroborassem a configuração do referido *background*.

¹⁸ Turmas formadas exclusivamente com alunos repetentes de múltiplas séries iniciais, que objetivam – como o nome antecipa – reintegrá-los às suas séries correspondentes.

O projeto de pesquisa intencionava, entre as 22 (vinte e duas) turmas de 1^a à 4^a séries desta escola, dada a limitação imposta pelo cronograma, selecionar 4 (quatro), uma de cada, para a realização do trabalho de campo. A primeira barreira encontrada foi o não privilégio da prática do jogo à nenhuma das 6 (seis) turmas de 4^a séries. Em respostas às minhas indagações inferi que a proximidade à 5^a série traduz uma prática pedagógica de 4^a mais técnica, no sentido de um trabalho voltado aos conteúdos, e uma postura de aproveitamento mais rigoroso do tempo cronológico de suas aulas. Envolver as crianças com o jogo, possivelmente, vem a ser entendido como um uso não muito racional deste tempo. Todavia, estas asserções ensejariam uma outra pesquisa. Voltarei a refletir sobre o exposto no Capítulo 5, Análise e Interpretação dos Dados, mais precisamente no subtítulo Limitações do Estudo.

Pesquisar é, também, tomar decisões. Após alguns retornos ao projeto de pesquisa, deliberei, por conseguinte, deslocar para o lugar reservado à uma 4^a série uma das três TRs, uma vez que são diferenciadas por abrigarem crianças de escolaridades mistas e de rendimentos escolares considerados indesejados. Recortando um pouco mais o universo a pesquisar, detive-me à uma 1^a, uma 2^a, uma 3^a série e uma TR.

Importante antecipar a informação, que virá detalhada no Capítulo 4, Descrição e Tratamento dos Dados, que a média de idade das crianças questionadas fixou-se em 8,7 anos e que a escala de idades variou entre 6 (seis) e 15 (quinze) anos. O valor deste destaque reside na oportunidade de situá-las nos estágios de desenvolvimento propostos por Piaget. Aproximadamente entre 6 (seis) e 7 (sete) anos a criança encontra-se no final do período verbal e intuitivo (ou pré-operatório); dos 7 (sete) aos 12 (doze) anos, galga o período da inteligência abstrata (ou das operações formais) e dos 12 (doze) aos 15 (quinze) está alcançando a

maturidade intelectual¹⁹. Portanto a amostra para esta pesquisa abre um leque sobre os três estágios do desenvolvimento infantil e, assim, também ajuda a delimitar o estudo.

Minha entrada em campo foi possibilitada após conversa com a vice-diretora, que ouvindo o que eu propunha investigar sugeriu nomes de alguns professores da seleção de séries que fiz, que lidavam com o elemento jogo nas suas atividades docentes. O segundo passo foi procurar o diretor do estabelecimento para solicitar autorização documental²⁰ para a realização da tarefa, que foi concedida gentilmente. Em um terceiro momento, expus meus objetivos inicialmente a dois professores e uma professora do elenco inicial apontado pela vice-diretora, solicitando contribuições à pesquisa e, igualmente, autorizações documentais²¹ para as observações e as entrevistas, com eles próprios e seus alunos.

O trânsito na escola foi extremamente facilitado pelos professores envolvidos, que, logo nos primeiros momentos, demonstraram vontade de tomar conhecimento dos resultados da pesquisa. A justa e necessária contrapartida foi, por mim, prontamente pactuada. Apesar da citada acessibilidade de trânsito, não foi sem imprevistos a conjugação do tempo extra-classe disponibilizado pelos professores e o pretendido por este trabalho. Em que pese a aludida dedicação destes, tivemos nossos penosos desencontros. Todavia, a etapa de observação no campo teve início em uma quarta-feira, dia 10/08/99, estendeu-se nas três faces da sua triangulação, e findou-se em uma terça-feira, dia 16/11/99.

¹⁹ Para visualização do exposto, Cf. Figura 2, à p. 35.

²⁰ Cf. Anexo 4, à p. 175.

²¹ Cf. Anexo 5, à p. 176.

Assim, precisamente às 08h00 do dia 04/08/99, ocasião da Coordenação Pedagógica do professor Lorenzo, regente de turma de 2ª série, reunimo-nos para a primeira entrevista. Havia nesta intenção um triplo objetivo:

1. Situar o sujeito em relação aos propósitos da pesquisa.
2. Colher informações acerca da atuação de outros professores que pudessem vir a interessar à pesquisa em curso.
3. Estabelecer uma relação inicial entre as perguntas da pesquisa e a coleta de dados propriamente dita que estava por ter princípio.

Apoiando-me, portanto, nas perguntas da pesquisa dispersas nos instrumentos a utilizar inaugurei, neste momento, a investigação de campo. No capítulo a seguir, descreverei e procederei ao tratamento dos dados coletados nesta etapa.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Os objetos de estudo pensam, agem e reagem: são atores.

O pesquisador também o é,

pois exerce sua influência.

Laville & Dionne, 1999:127

4.1 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

O pesquisador, embora não seja esta a sua intenção, imprime sua digital nos objetos de estudo, tornando-se também um ator. Cômico desta situação, e sócio de Laville & Dionne, os quais emprestaram a afirmação que afixei na abertura deste capítulo, procurei oferecer um tratamento aos dados de forma a compreender e respeitar as relações entre pesquisador e objetos, aproveitando-as em benefício do estudo como um todo.

À medida em que as informações chegavam, tratava de ordená-las nos vértices correspondentes às modalidades técnicas utilizadas. O segundo critério foi, já alocadas, classificá-las em volta das perguntas da pesquisa. A coleta de dados, ressaltado, limitou-se a três primeiras séries e uma TR, conforme justificativa anterior.

Tomei, primeiramente, o vértice superior do triângulo já que envolveu simultaneamente os dois grupos de sujeitos. Acompanhe nas Tabelas 6 e 7 a forma na qual configurou-se esta fase do trabalho.

Nº	Data	Série	Alunos	Chegada	Saída	Permanência (minutos)
01	10/08/99, 3ª feira	2ª	35	07:48	10:00	132'
02	12/08/99, 5ª feira	1ª	25	13:30	16:00	150'
03	17/08/99, 3ª feira	2ª	35	08:00	10:00	120'
04	02/09/99, 5ª feira	3ª	28	08:00	10:00	120'
05	02/09/99, 5ª feira	1ª	25	13:35	16:00	145'
06	09/09/99, 5ª feira	3ª	28	07:45	10:00	135'
07	13/09/99, 2ª feira	TR	14	07:50	10:00	130'
08	30/09/99, 5ª feira	3ª	28	10:15	11:35	80'
09	07/10/99, 5ª feira	3ª	28	8:30	10:00	90'
10	07/10/99, 5ª feira	1ª	25	14:00	15:30	90'
11	16/11/99, 3ª feira	TR	23	09:00	10:00	60'
Total geral de permanência (em minutos)						1.252'

Tabela 6 – Distribuição cronométrica da observação participante (geral)

Nº	Série	Permanência
01	1ª	385'
02	2ª	252'
03	3ª	425'
04	TR	190'
Totalização de permanência (em minutos)		1.252'

Tabela 7 – Distribuição cronométrica da observação participante (por séries)

Visualizando as questões da pesquisa presentes nos dados foi possibilitada a identificação de categorias-chave em cada vértice da triangulação. Vale reforçar que no decorrer do tempo que consumi observando as realizações dos jogos nas aulas, conversando com as crianças e entrevistando os professores busquei permanecer vigilante à qualquer resposta à questão: **Que recursos adjuvantes pode oferecer o jogo à educação dessas crianças?**

4.1.1 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS BRUTOS

Embora eu tenha julgado como finalizada a etapa da coleta, realizei ainda diversas revisitas ao campo a fim de certificar e adicionar várias informações ao conjunto de dados. Só depois passei à compilação do material como um todo, que será apresentado a seguir, classificado de acordo com a já referida triangulação metodológica.

ORIGEM: Vértice “A”

SUJEITOS: Crianças e professores

TÉCNICA: Observação participante

Entre 10 de agosto de 1999, data da primeira observação, e 16 de novembro de 1999, última observação, o diário de campo registrou eventos valiosos dentro do escopo pesquisado. Foi possível mapear acontecimentos em situações de jogo que conduziam os sujeitos a vivenciar: cooperação, autoexpressão, interação, integração, **conscientização, percepção, abstração**, linguagem, conceituação, resolução de problemas, elaboração do pensamento lógico, afetividade, sensibilidade, estima, amizade, **estímulo**, interesse, alegria, ânimo, entusiasmo, **imaginação** e criação, dispostos em categorias em seção mais à frente.

ORIGEM: Vértice “B”

SUJEITOS: Crianças

TÉCNICA: Questionário

Quanto à interação com os sujeitos do Vértice “B”, a tabulação dos dados brutos retirados dos diálogos com as crianças apontou para o *background* sócio-cultural dispostos na grade a seguir e analisados no capítulo seguinte:

ITENS RELACIONADOS AO BACKGROUND

1. Localidades onde residem:

Local	Ocorrências	Local	Ocorrências
Boa Vista 2	33	Santa Maria	14
DVO	11	Pedregal	03
Loteamento Lunabel	02		

2. Média geral de idade das crianças questionadas: **8.7**

Total numérico de crianças entrevistadas: **63**

3. Sexo:

Meninos: **28**

Meninas: **35**

4. Moram com pai e mãe: **53**

5. Não moram com pai e mãe: **10**

6. O pai bebe: **22**

7. A mãe bebe: **01**

8. O pai não bebe: **41**

9. A mãe não bebe: **62**

10. Quem ajuda a realizar em casa as tarefas da escola:

Pessoa	Ocorrências	Pessoa	Ocorrências
Mãe	20	Irmãos/ãs	12
Pai	07	Outros parentes	06
Professor de reforço	01	Sem ajuda	17

11. Ocupação do pai:

Profissão	Ocorrências	Profissão	Ocorrências	Profissão	Ocorrências
Pedreiro	13	Motorista	07	Pintor	05
Vigilante	03	Cozinheiro	03	Mecânico	03
Ambulante	02	Gari	02	Marceneiro	02
Servente	01	Bombeiro Hidr.	01	Soldado Exérc.	01
Corretor	01	Pq. Comerciante	01	Jardineiro	01
Office boy	01	Vendedor	01	Garimpeiro	01
Matador de porcos	01	Entregador de Mercado	01	Fiscal de obras	01
Padeiro	01	Carpinteiro	01	Garçom	01
Faxineiro	01				
Quantidade de pais	56	Quantidade de alunos	63	Defasagem	- 07

12. Ocupação da mãe:

Profissão	Ocorrências	Profissão	Ocorrências	Profissão	Ocorrências
Do lar	37	Doméstica	07	Ambulante	03
Costureira	02	Arrumadeira	02	Faxineira	02
Feirante	01	Telefonista	01	Gari	01
Passadeira	01	Cozinheira	01	Merendeira	01
Distrib. de folhetos	01	Lavadeira	01		
Quantidade de mães	61	Quantidade de alunos	63	Defasagem	- 02

13. Média geral de irmãos:

3.3

14. Média geral de habitantes na residência:

5.2

ITENS RELACIONADOS ÀS PERGUNTAS DA PESQUISA

1. Onde brincam:

Espaço	Ocorrências	Espaço	Ocorrências
Só em casa	55	Em ambos	08

2. Brinquedo ou diversão favorito/a (permitidas, neste item, mais que uma resposta, em função da evidente dificuldade das crianças em eleger apenas um brinquedo ou uma diversão. O que não ocorreu nas demais questões):

Meninos		Meninas			
Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências
Bola	13	Boneca	26	Casinha	05
Carrinho	11	Bola	03	Escolinha	03
Videogame	06	Pular corda	03	Brinq. Velhos	01
Bicicleta	02	Patins	01	Carrossel	01
Pipa	01	Bola de gude	01		

3. O que mais gostam na aula (solicitada resposta única):

Meninos e meninas

Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências
Brincar	20	Jogar	11	Estudar	07
Escrever	04	Fazer dever	04	Fazer conta	03
Desenhar	02	Pintar	02	Divertir-se	02
Ler	02	Aprender	01	Cantar	01
Prova	01	Amigos	01	Tudo	01
Professor	01				

4. O que menos gostam na aula (solicitada resposta única):

Meninos e meninas

Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências
Bagunça	11	Brigas	11	Fazer dever	07
Fazer conta	06	Ficar sentado	04	Escrever	04
Ler	03	Nada	03	Recortar	02
Correr	02	Escrever muito	01	Castigo	01
Desenhar	01	Barulho	01	Conversas	01
Pintar	01	Dever difícil	01	Prof. fumante	01
Brincadeiras de mau gosto	01	Desrespeito	01		

5. O que fazem mais na hora do recreio (solicitada resposta única):

Meninos		Meninas	
Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências
Pique-pega	09	Bambolê	09
Correr	09	Correr	08
Polícia/ladrão	05	Pular corda	07
Pelotão ²²	03	Pique-pega	07
Bola	03	Pelotão	03

²² Grupo de crianças escolhidas pela Direção da escola, identificados com coletes amarelos, para orientar a disciplina dos alunos menores durante o intervalo do recreio.

6. Gostariam de ver mudanças na aula e/ou na escola:

Meninos e meninas

Sim	29	Não	34
-----	----	-----	----

7. Que mudanças deveriam ocorrer (solicitada resposta única, no entanto somente estes souberam justificar a resposta anterior):

Meninos e meninas

Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências
Comportamento dos alunos	05	Mais respeito entre os alunos	03	Escola mais bonita	03
Recreio maior	03	Mais lanche	02	Mais organização dos alunos	02
Menos brigas	02	Escola mais limpa	01	Mais brinquedos	01
Um parquinho	01	Sala mais bonita	01	Carteiras novas	01
Menos dever	01	Menos conversa na aula	01	Acabar o Pelotão	01
Pintar a sala	01				

8. Lugar preferido para estar:

Meninos e meninas

Casa	00	Aula	60	Os dois	03
------	----	------	----	---------	----

9. Porque prefere a aula (solicitada resposta única):

Meninos e meninas

Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências
É legal	16	Para aprender	16	É divertido	12
É bom estudar	05	Nada para fazer em casa	03	Para ter sabedoria	01
Porque aprende e brinca	01	Em casa não tem amigos	01	Para brincar	01
Para não ficar só	01	É mais alegre que em casa	01	É tímida na rua e em casa	01
Para não ficar burra	01	Para ter um bom emprego	01	Aprender a viver	01
Em casa é sem graça	01				

10. Representações de alegria/felicidade (solicitada resposta única):

Meninos e meninas

Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências
Brincar	12	Amor	11	Paz	11
Diversão	03	Amizade	03	Ter pai e mãe	03
Família	03	Irmãos	02	Viver	02
Não ter brigas	01	<i>Carinho</i>	01	Amigos	01
Brinquedos	01	Ir à escola	01	Família reunida	01
Passar de ano	01	Ganhar algo	01	Vida	01
Liberdade	01	Parquinho	01	União	01
Ver pai e mãe sem brigar	01				

11. Considera-se uma criança feliz:

Meninos e meninas

Sim	61	Não	02	Às vezes	00
-----	----	-----	----	----------	----

12. Porque sim:

Vide item 10. A totalidade das respostas fez alusão às mesmas daquele item, por isso não notei importância em reproduzi-las.

13. Por que não:

Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências
Falta do pai	01	Não sai	01

14. Como deseja que seja o professor do próximo ano (solicitada resposta única):

Meninos e meninas

Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências	Respostas	Ocorrências
Legal	16	Bondoso	18	Alegre	11
Brincalhão	10	Divertido	04	Carinhoso	02
Que faça jogos	02				

SUJEITOS: Professores

TÉCNICA: Entrevista semi-estruturada

Os dados brutos originados do terceiro vértice, o ângulo de visão dos professores, foram divididos em dois blocos: I – Quem é esse professor “brincante”, com a explícita intenção de revelar seu perfil sócio-cultural e II – Como é esse professor “brincante”, desta vez mais específica, querendo içar informações de como concebem a prática do jogo, suas expectativas e seus proveitos.

BLOCO I – QUEM É ESSE PROFESSOR “BRINCANTE”?

Idade*	Magistério*	Escola atual*	Usa o jogo*	Filhos**	Hábito de brincar com os filhos***
36,2	11,2	9,7	6	4,2	100
* Σ em anos		** Σ de filhos			*** %

BLOCO II – COMO É ESSE PROFESSOR “BRINCANTE”?

A grade seguinte apresenta uma depuração sintética dos 180 (cento e oitenta) minutos de gravação em áudio acerca das questões erguidas a estes sujeitos. Guardarei para o capítulo vindouro, onde será o lugar oportuno, as transcrições literais das mesmas à medida que a análise exigir.

Questões	Incidência de falas dos sujeitos aludidas às questões			
	Sujeito 1 Lorenzo	Sujeito 2 Francimar	Sujeito 3 Édson	Sujeito 4 Regina
1. Conceito de jogo na sala de aula	01	01	01	02
2. Por que usa o jogo	03	02	02	03
3. Resultados obtidos	06	03	03	04
4. Onde está o lúdico na escola	02	02	02	04
5. Como lida com a competição, derrota e vitória	02	02	01	01
6. Como lida com a questão disciplinar	01	02	01	01
7. Usou o jogo em séries diferentes desta	01	01	01	01
8. Há reações diferentes entre elas	01	01	01	03
9. Jogo que usa com frequência	01	01	01	01

4.1.2 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS TRATADOS

ORIGEM: Vértice “A”

SUJEITOS: Crianças e professores

TÉCNICA: Observação participante

Os eventos mapeados em situação de jogo, nesse estágio da pesquisa, relacionados no item anterior, receberam o agrupamento em categorias organizadas **segundo seus graus de incidências observadas**. Veja a grade a seguir.

► Vantagens pedagógicas proporcionadas pelo uso do jogo infantil nas turmas observadas:

Agrupamentos dos eventos	Categorias construídas	
Conscientização, percepção, linguagem, abstração, conceitualização, resolução de problemas, inteligência, elaboração do pensamento lógico.	1.	COGNIÇÃO
Cooperação, autoexpressão, interação, integração.	2.	SOCIALIZAÇÃO
Afetividade, sensibilidade, estima, amizades.	3.	AFEIÇÃO
Estímulo, interesse, alegria, ânimo, entusiasmo.	4.	MOTIVAÇÃO
Imaginação, criação.	5.	CRIATIVIDADE

ORIGEM: Vértice “B”

SUJEITOS: Crianças

TÉCNICA: Questionário

As categorias extraídas deste vértice da triangulação e organizadas **segundo seus graus de incidências nas falas das crianças** são as dispostas na grade seguinte, retomá-las-ei no instante da análise e interpretação.

► Vantagens pedagógicas proporcionadas pelo uso do jogo infantil identificadas pelos diálogos com as crianças.

Agrupamentos dos eventos		Categorias construídas
Afetividade, sensibilidade, estima, amizades.	1.	AFEIÇÃO
Conscientização, percepção, linguagem, abstração, conceitualização, resolução de problemas, inteligência, elaboração do pensamento lógico.	2.	COGNIÇÃO
Cooperação, autoexpressão, interação, integração.	3.	SOCIALIZAÇÃO
Imaginação, criação	4.	CRIATIVIDADE
Estímulo, interesse, alegria, ânimo, entusiasmo	5.	MOTIVAÇÃO

ORIGEM: Vértice “C”

SUJEITOS: Professores

TÉCNICA: Entrevista semi-estruturada

Este vértice da triangulação possibilitou o seguinte tratamento às categorias dispostas **segundo seus graus de incidências nas falas dos professores**:

► Vantagens pedagógicas proporcionadas pelo uso do jogo infantil identificadas através das entrevistas:

Agrupamentos dos eventos	Categorias construídas	
Conscientização, percepção, linguagem, abstração, conceituação, resolução de problemas, inteligência, elaboração do pensamento lógico.	1.	COGNIÇÃO
Cooperação, autoexpressão, interação, integração.	2.	SOCIALIZAÇÃO

O capítulo seguinte procederá a análise e interpretação deste material apresentado.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

*Todo esse universo de pessoas anônimas
que fazem parte da vida, mas não da história,
foram esquecidas de todo o conhecimento,
de toda expressão de ternura humana.
Chizzoti, in Fazenda (Org.), 1992:88*

5.1 – PERSPECTIVA DA ANÁLISE

A fala de Chizzoti nesta abertura dá pistas da tônica metodológica empregada na análise dos dados. Os sujeitos que deram forma às amostras para esta pesquisa integram, indesejavelmente, o universo ao qual o autor se referiu. Esta etapa do trabalho privilegiará suas falas e buscará validação nas suas ações correspondentes. Dando eco à denúncia de Chizzoti, esta dissertação propõe reconhecê-los como agentes da história e partilhadores que são da (re)elaboração do conhecimento, entendendo – inclusive – a afeição como uma das categorias de análise do fenômeno estudado.

Após repetidas leituras dos dados, tendo em mente as perguntas da pesquisa, principiei pelo destaque do que poderiam vir a ser respostas às questões formuladas. O tratamento das informações colhidas apontou, como visto no capítulo anterior, para a abertura de cinco categorias analíticas. Quatro delas (cognição, afeição, motivação e criatividade) apresentam-se como fenômenos de facetas psicológicas; e uma (socialização), em que pese mostrar-se próxima à psicologia social, está entranhada na sociologia. À vista disto, a compreensão dos dados dar-se-á à luz da psicologia e da sociologia.

Após ultimar os trabalhos, visando esta análise, é chegado o momento de se perguntar: quais respostas dão os dados às questões da pesquisa? Tendo como ponto de partida os Dados Tratados, apresentados no capítulo precedente, procederei à análise individualizada de cada categoria apresentada sob os focos dos três vértices da triangulação da coleta de dados²³.

²³ Cf. p. 57.

5.2 – ROLAM OS DADOS

Quais vantagens pedagógicas proporciona o uso do jogo infantil nas séries iniciais? Antes de adentrar na questão, com a intenção de otimizar a presente leitura, cada categoria destacada como subtítulo numerado é sucedida de compreensões identificadas com as letras emolduradas A, B e C que indicam a modalidade metodológica da coleta de dados empregada, assim simbolizadas:

- A** - Observação das aulas (ou: o que percebi).
- B** - Questionário verbal às crianças (ou: o que percebem as crianças).
- C** - Entrevista com os professores (ou: o que pretendem os professores).

5.2.1 - SOCIALIZAÇÃO

A As observações dispensadas aos professores e aos alunos em situação de aula confirmaram o objetivo socializador pretendido pelos professores para a introdução do jogo nas suas práticas de aulas. Todavia, qualquer jogo que tenha entre seus princípios os relacionamentos entre indivíduos e/ou grupos traz em seu bojo o fator “socialização”. Winnicott (1971), por exemplo, é um dos tantos autores a asseverar que o ato de brincar propicia a organização que conduz ao desenvolvimento dos contatos sociais. Como exemplo confirmatório, veja um trecho extraído do diário de campo²⁴.

²⁴ Cf., doravante e se necessário, o quadro das legendas adotadas nas transcrições de áudio e de notas de campo à p. 56.

◆ “13 de Setembro de 1999, segunda-feira, 07h50min. Profª Regina, TR, média de idade: 11 anos. A professora subdivide a turma em quatro equipes e pede que cada uma escolha um representante e um nome para batizar o time. [---]. A professora explica o funcionamento do jogo a ser desenvolvido, mas logo após – devido ao fato de ainda restarem dúvidas – os times discutem no âmbito de cada um. [---]. Nas equipes, sempre há presença de quem saiba resolver as operações matemáticas apresentadas com um pouco mais de habilidade. Este está sempre sendo consultado pelos demais. [---]. Durante o cumprimento das tarefas, sempre que há a interação, percebe-se a presença de coletivismo, de cooperação e de solidariedade.”

A socialização redonda em uma semelhança entre os jogos praticados pelos animais, os realizados por nós, humanos. Segundo Pearce (1987:178), nos dois casos, os jogos constituem-se em meios pelos quais os mais jovens podem aprender regras sociais e adaptar-se a estas com riscos reduzidos.

B Os dados dos questionários sugeriram que as crianças (também os adultos, sabemos) têm na atividade lúdica coletiva sua preferência de modalidade de entretenimento. E, talvez por razões culturais, dos 28 (vinte e oito) meninos pesquisados, 13 (treze) deles, ou seja 46,4%, entre suas diversões, têm o futebol em primeiro lugar; jogo naturalmente coletivo, que envolve interação, integração e cooperação no âmbito da própria equipe, portanto de característica inegavelmente socializadora. Entre as demais respostas, o videogame, que é, sem dúvida, socializador quando praticado em grupo, despontou com 21,4% das preferências, ou respostas de 6 (seis) crianças. Fato surpreendente, considerando-se o *status* sócio-econômico dos pesquisados. Este **brinquedo**, que funciona com cartuchos eletrônicos programados com **jogos**, superou a bicicleta que surgiu com 7,1%, apenas 2 (duas) respostas, e a tradicional pipa,

que apareceu somente com 1 (uma) resposta, simbolizando 3,5% do universo de meninos entrevistados. Por isto, peço licença para abrir parênteses: este fenômeno levou-me a constatar o efeito inevitável do mundo tecnológico. Mesmo tratando-se de um brinquedo de custo material maior que a bicicleta e a pipa, faz transparecer um esforço familiar para possuí-lo em função de seu encanto que traduz-se nas horas consecutivas que a criança deposita nele, rendendo tranqüilidade aos seus responsáveis, vez que a condição primeira para brincar é estabelecer-se em casa, a salvo dos riscos externos. Mas é importantíssimo adiantar que qualquer atividade coletiva, imbuída de interação, tem característica socializadora. Retornarei a este assunto em momento oportuno.

As 35 (trinta e cinco) meninas, por seu turno, têm entre elas 26 (vinte e seis), ou 74,2%, que não abrem mão de brincar com bonecas. Entretanto, para efeitos da metodologia empregada na pesquisa, a boneca, assim como o videogame²⁵, é classificada aqui como brinquedo e não como jogo, por ser livre de regras e de metas. Todavia, há também que se destacar seu potencial socializador, quando brincado em grupo. E, via de regra, assim as meninas se comportam. Muito bem longe é que despontam suas preferências por brincar de “casinha”, 11,2% , ou 5 (cinco) respostas e de “escolinha”, 8,5%, ou 3 (três) respostas. Classifico ambas as situações como jogos por serem amparadas por regras. O princípio da organização daquele miniatural lar é dispor cada coisa e realizar as ações típicas daquele espaço nos devidos lugares apontados pelo senso comum; e a “escolinha”, como típico jogo de desempenho de papéis, submete cada participante ao cumprimento da função que lhe atribuíram antes do início do mesmo. Assim como o futebol socializa os agrupamentos de meninos que integram o jogo, a boneca e a casinha fazem o mesmo com as crianças do outro sexo.

²⁵ Cf. parágrafo anterior.

Creio ser importante sublinhar que no seu mundo vivencial extra-escolar, a criança tem entranhada em si a concepção de um mundo onde tudo é lúdico (ou quase tudo), porque as ações que ela pratica interativamente com outra criança são temperadas pelo entretenimento. Daí, pois, com essa leitura de mundo fincada em alicerces fortes, ela chega à idade escolar e, à ela é apresentada uma sala de aula que, apesar de preenchida por seres iguais, o que inicialmente pode semear as mais otimistas expectativas no recôndito do seus desejos, está preparada para lhe ensinar uma áspera lição: aprender a ler, a escrever e a contar são coisas sérias, é trabalho duro e que para brincar lhe estarão reservados quinze minutos de recreio.

Ainda na questão da socialização, as crianças, reunindo-se os dois sexos, revelaram que gostam de brincar, de preferência organizadamente. Entre as maiores ocorrências de respostas ao item “o que menos gostam na aula?” surgiram “bagunça” e “brigas”, empata- das com 17,4% de opiniões, o que correspondem a 11 (onze) respostas. O que leva-me a inferir que para existir ordem, deve haver regra. Havendo regra, passa a ser jogo. O jogo socializa, todavia, para que seu encanto perdure até seu final, é preciso normatização. É fundamental, pois, destacar aí a necessidade e o papel do professor na condução das atividades lúdicas que visem aos efeitos pedagógicos. Para Chateau (1987:130), “(...) o professor deve, portanto, ser o modelo, o conselheiro, o amigo mais velho, através de quem a criança encontre seu cami- nho.” Outro reclame para que o jogo em sala de aula tenha o acompanhamento e mesmo par- ticipação do professor, reside no cuidado quanto à ingerência de comportamentos insólitos, que poderão ser assimilados. Acerca desta preocupação, Miranda (1990:154) alerta para o fato de que o jogo “(...) livre, pode ser estímulo e incentivo para a aquisição de hábitos, gestos e atitudes eivados (*sic*) de características reprováveis. Organizado e dirigido, é fonte de virtudes e qualidades morais.” Quando perguntadas sobre o que mais gostam na aula, 31,7%, o mesmo que 20 (vinte) crianças, responderam com uma expressão genérica que absorve diversos

conceitos: “brincar!”. A opinião mais aproximada à essa foi, para elas um sinônimo da primeira, “jogar”, com 17,4% de respostas, ou seja, 11 (onze) falas. Demonstraram, pois, com clareza que absorveram a característica principal de suas aulas: a ludicidade. Penso não haver necessidade aqui de depurar as respostas “brincar/jogar” com bases naqueles critérios de classificação. Importa mais constatar que realizam e satisfazem um valioso anseio biológico, em conformidade com Piaget. Nenhuma criança disse que, enquanto brincam ou jogam, não estão estudando. E nem é imprescindível que saibam que, mesmo brincando/jogando, estão estudando os conteúdos escolares, já que os professores da pesquisa têm esta intencionalidade e, na etapa das observações, demonstraram possuir um bom controle na condução das atividades lúdicas.

Bem-aventuradas as crianças que têm espaço para o jogo em sala de aula, porque delas é a alegria de ir à escola, estudar e aprender. Das 63 (sessenta e três) crianças entrevistadas, 60 (sessenta) delas, ou 95,2%, confessaram que preferem ir à escola, a ficar em casa. E à pergunta conseqüente, “por quê?”, as maiores ocorrências ficaram com as respostas “é legal!” e “para aprender” cada uma com 25,3% de opiniões, o que corresponde a 16 (dezesesseis) crianças. “É divertido!”, foi uma fala bastante comum com 19,0% das vozes das crianças entrevistadas, o que significa 12 (doze) opiniões coincidentes.

C As falas dos professores repetiram a constatação do privilégio oferecido aos objetivos socializadores do jogo, sendo superado nas preferências docentes apenas pelo fenômeno cognitivo, que – de longe – manifesta-se como a meta primeira. Veja as seguintes viñetas retiradas das entrevistas:

Profª Francimar (1ª série): Tenho um aluno aqui (.....) com problemas sérios de socialização, o M. Mas a família não quer admitir que o problema do alcoolismo do pai influencia o desempenho do menino aqui na escola. É só com o JOGO que eu consigo facilitar para ele. O que ajuda muito nessa hora é trabalhar com o jogo para depois sistematizar o conteúdo.”

Por meio da interação social, a criança galga os patamares necessários à construção da sua personalidade. A ausência de uma relação interativa no seio familiar provoca, naturalmente, graves rupturas ou barreiras neste importante processo, levando prejuízos ao processo educativo pela carência de relações facilitadoras com os seus iguais na sala de aula e na escola como um todo. A professora, no fragmento supradito, lança mão do jogo como uma interferência atenuante com vistas a dar curso ao trabalho pedagógico. Winnicott (1971:163) reforça que “(...) a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais.”

É, também, o que conclui o Profº Édson (3ª série):

“O jogo tem que ser coletivo. Ele é obrigado a ser coletivo. Se não tiver aquele respeito ao próximo, a questão da coletividade (...)”

Este professor parte do princípio claro de que, para produzir os efeitos pretendidos, deve haver o intercâmbio de ações. É na troca, portanto, que a criança reconhecerá seu lugar e o lugar dos outros no grupo. Concordando com Silva (1997:20), “(...) os indivíduos se formam nas relações sociais.” Realizado individualmente, o jogo terá ressaltado apenas o seu valor recreativo. O professor, na sua fala, defendeu com rigor este pré-requisito do jogo no contexto da sala de aula.

A Profª Regina (TR), lembrando sua formação, acrescenta:

“Quando eu estudei a orientação construtivista e o pessoal que trabalha essa linha coloca sempre a **IMPORTÂNCIA** do jogo e eu fui percebendo que o jogo não tem só o objetivo de socializar a criança, porque para este objetivo **ELE É ÓTIMO** para a criança aprender a conviver com o colega, aprender a ganhar, um está vendo a capacidade do outro.”

Ela reconhece outras possibilidades no uso do jogo, todavia não as cita e conclui sua fala apoiando-se nas características da socialização. É possível inferir que intencionasse mencionar o caráter cognitivo. Entretanto, não residem discordâncias entre os autores selecionados quanto à primazia do jogo como elemento socializador. Havendo mesmo posturas panegíricas, como a de Miranda (1990:35) referindo-se às contribuições de Froebel às qualidades socializadoras do jogo.

(...) Ora, nada conduz, melhor e mais depressa, a criança à atividade, à auto-expressão e à socialização do que os jogos. A teoria froebeliana cresceu, tomou vulto, difundiu-se pelo mundo inteiro e o movimento em prol dos jogos, hoje existente em inúmeros países, parece ser a melhor ratificação à teoria de Froebel.

Conclui a Profª Regina (TR):

“Com o jogo procuro (.....) desenvolver na criança a utilização de regras para se atingir uma meta, o **RESPEITO** pelo que é combinado, a convivência educada com quem lhe é oposição, as esperanças de mudanças, já que os vitoriosos se alternam: um dia um vence, no outro dia é outro, a sensação de sentir-se pertencente ao grupo, o espírito de coletividade, a atitude de se reunir em volta de uma meta, onde o esforço de um irá retornar em benefício para todos.”

Visto assim, o jogo apresenta-se como um simulacro da vida em grupo, que naturalmente precisa ser aprendida. O processo educativo oferecido pela escola é realizado em agrupamentos sociais, portanto requer, antes mesmo da abordagem aos aspectos pedagógicos do referido processo, o reconhecimento pela criança desta nova realidade, repleta de valores, regras, metas, etc. Outra vez retornando à Gordon (1972:31), ela comenta acerca dos benefícios sociais decorridos do uso dos jogos como um dispositivo pedagógico:

(...) the rules of a game may facilitate cultivation of respect for the rules of the classroom, school an society. (...) Provide students with the opportunity to emphathize roles and positions that they find unfamiliar or perhaps view with hostility. In this way, games help to broaden the student's understanding of other viewpoins and attitudes²⁶.

Piaget (1971) demonstrou que as atividades lúdicas sensibilizam, socializam e conscientizam. Não poderiam, igualmente, predispor os nela envolvidos a uma participação mais efetiva em todas as etapas da aprendizagem escolar?

5.2.2 – COGNIÇÃO

A É pertinente adiantar que, em se tratando de cognição, os professores/sujeitos da investigação demonstraram enfatizar comumente, como metas: a resolução de problemas, a elaboração do pensamento lógico e a abstração. Todavia, observei que concorrem de igual maneira outros fenômenos importantes e que reclamam para serem levados em conta e

²⁶ Tradução livre: (...) as regras de um jogo podem facilitar o cultivo de respeito com as regras da sala de aula, da escola e da sociedade. (...) os jogos provêem aos estudantes de oportunidades para enfatizar papéis e posições que eles conhecem pouco ou talvez vêem com hostilidade. Deste modo, os jogos ajudam o estudante a entender outros pontos de vistas e atitudes.

merecerem uma melhor exploração. São eles: a percepção, o exercício da linguagem e a formação de conceitos, que são confirmados na concepção que Mussen (1972) tem de cognição²⁷. A existência do exercício cognitivo, no tocante às pretensões de resolução de problemas, elaboração do pensamento lógico e abstração, foi notada em todos os jogos observados. Eis um fragmento de um deles:

◆ “10 de agosto de 1999, 3ª feira, 7h48min. Profº Lorenzo, turma de 2ª série, média de idade: 7,9 anos. [---]. O professor redistribuiu as crianças de forma equitativa e entregou-lhes barbantes e palitos para picolés. [---]. Pede para que cada criança tire um pedaço do barbante e que cada participante do grupo amarre seu pedaço à ponta de um outro do seu grupo. [---]. Escreve no quadro a expressão **posição vertical**. Pede para que, agora, amarem um palito ao barbante. As crianças perguntam:

Algumas, quase em coro: Amarrar de que jeito?

C1: No meio?

C2: Na ponta?

Outro grupo: Como?

O professor Lorenzo não dá **piso conversacional** às crianças. Alguns minutos depois, ele pergunta:

Pr.: Quem amarrou no meio levanta o barbante com a mão esquerda, quem amarrou na ponta levanta com a mão direita [percebe-se que o professor está com declarada intenção de exercitar a lateralidade das crianças].

Após terem, diversas delas, atendido ao pedido do professor, ele diz:

Pr.: Bom, eu vou amarrar o meu na ponta [o professor deixa claro que as duas formas estão certas].

²⁷ Cf. Glossário, à p. 146.

Assim feito, ele distribui uma folha de papel ofício a cada criança e demonstra à frente o que pretende que elas façam: apóia a ponta do barbante que está sem o palito sobre a carteira e dispõe a folha no chão. Diz que vai tentar abaixar a ponta que tem o palito amarrado até a folha, posicionando-o alinhadamente com qualquer extremidade da folha. Após algumas tentativas, o professor consegue atingir o intento e, daí, desafia as crianças a fazerem o mesmo. Algumas conseguem, outras, não. Pergunta se o barbante está em pé ou deitado. As opiniões se dividem e uma criança vai mais longe:

C1: Tá parecendo é uma pescaria...

O professor vai ao quadro e explica as noções de verticalidade e horizontalidade. Após esta etapa, pede para que as crianças apanhem o papel do chão e façam dele uma bola e que brinquem com ela, passando de uma mão para outra. Explica as noções de **esquerda** e **direita** ao pedir que passem a bola da mão esquerda para a direita e vice-versa. Pede, agora, que arremessem a bola a um colega próximo, quantas vezes conseguirem, desde que os arremessos sejam contados de cinco em cinco [o professor está trabalhando com o conceito de números múltiplos]. Ele aguarda alguns minutos e pergunta a uma criança:

Pr.: Em que número você chegou?

C1.: 90!

Pr.: Ótimo, noventa é possível. Quem mais pode dizer?

C2.: 73!

Pr.: Este número não é possível [o professor comenta esta não-possibilidade].

Pede para repetirem o jogo, agora contando de dois em dois e repete o procedimento anterior para o desdobramento da atividade.”

Para Piaget (1971) o jogo infantil, até o estágio de maturidade intelectual (que ocorre por volta dos quinze anos), proporciona o exercício do intelecto, por lidar com a

observação, a **atenção**, a **memória**, a imaginação, o vocabulário e outras dimensões da natureza humana.

B

Nas falas destas crianças que têm o jogo incluído no seu cotidiano escolar, a categoria cognição aparece 16 (dezesesseis) vezes no diálogo entre pesquisador e crianças:

Pq.: Porque você prefere vir pra escola em vez de ficar em casa?

25,3% das crianças: Para aprender!

Percentual igual à resposta “porque é legal!”, sugerindo que atribuem os mesmos valores aos aspectos motivadores e cognitivos do jogo. As porcentagens iguais querem sugerir, provavelmente, uma compreensão associada dos termos utilizados pelos sujeitos. Resultaria, então: “- Eu prefiro vir à escola porque APRENDER é LEGAL!”, onde a primeira expressão denota cognição e a segunda, motivação. Talvez, esteja aí o grande ideal de um processo educativo infantil bem sucedido. E por que não dos adultos, também?

Por intermédio do jogo, que evidentemente mobiliza a cognição, desenvolvem-se na criança **inteligência e personalidade**, proporcionando-lhe fundamentos para a construção do conhecimento. Na prática pedagógica, a atenção do professor ao aspecto cognitivo é indispensável, mas não suficiente. O prazer e a alegria não podem ser menosprezados. O intelecto, simbolizado pelo cognitivo, deveria aliançar-se efetivamente com o aspecto afetivo. E para que isso venha a ocorrer, não há época melhor para se disparar este processo que a infância. Snyders (1993:93-94, *passim*) garante que

(...) existe uma possível unidade do intelectual e do afetivo, apesar de todas as discordâncias evidentes. Isso significa que o desejo de compreender e a alegria de conhecer se acham tão profundamente enraizados em nós quanto a necessidade de amar. (...) A psicanálise nos ensinou que, para que esta re-

conciliação entre o afetivo e o intelectual tenha uma chance de se realizar, pelo menos em parte, ela deve ser iniciada bem cedo – e que a contribuição dos adultos, do conhecimento do adulto, desempenha aí um papel capital.

Coadunando-se também com esta premissa, Assmann (1998:30) acrescenta que “(...) o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer.” A desejada articulação entre cognição e afeição é um desafio importante e necessário à prática pedagógica das séries iniciais, principalmente.

C As falas dos professores não deixam dúvidas que a razão primeira para o uso do lúdico nas suas aulas reside na sua possibilidade cognitiva, passando esta a incorporar-se à própria conceituação que têm de jogo. Confira nestes excertos:

Profª. Francimar (1ª série):

“É difícil conceituar o jogo, porque muitas vezes você tá (.....) trabalhando um conteúdo e ali você inventa uma coisa e fala pra criança que é um jogo e ela aceita NUMA BOA. A partir do momento que ela percebe que ela pode brincar, aquilo passa a ser um jogo. Por isso é difícil você dizer ‘isto é um jogo, isto não é’. (...) Muitas vezes você transforma o conteúdo em jogo e vice-versa.”

Veja a preocupação premente com os conteúdos curriculares e processos de ensino e de aprendizagem. O jogo, aqui, fica entendido como um dispositivo facilitador para a criança perceber os conteúdos. O uso deste recurso contido no jogo encontra em Gordon (1972:31) a seguinte asserção:

(...) Whatever issue may be presented in the form of a problem that the player must contribute to solving. Many abilities are called into use in the game. (...) Once a solution has been achieved, the game completed, the steps used in reaching it can be reviewed and analyzed. (...) the experience should improve his ability to handle a new and different problem²⁸.

Nos próximos diálogos, a professora revela sua predileção quanto ao trabalho com o domínio cognitivo:

Prof^a. Francimar (1^a série):

Pq.: Com qual intenção você aplica os jogos?

Pa. Francimar: “Amadurecer para a aprendizagem e também colocar em prática o que ele aprendeu. Seria uma sistematização do que ele aprendeu disfarçada no jogo (//).”

Pq.: E como você sabe que esse resultado foi atingido?

Pa. Francimar: “Quando eles estão jogando, você vai observando e depois eu faço um trabalho individual com eles, um ATENDIMENTO INDIVIDUAL, onde eu verifico se aquilo foi válido ou não. Eu já comentei que tenho um caderninho onde faço um relatório individual.”

Pq.: Você tem, então, certeza de que os jogos auxiliam na aprendizagem dos seus alunos?

Pa. Francimar: “Eu POSSO AFIRMAR para você que hoje meus alunos aprendem mais do que aprendiam há três anos atrás. Há três anos eu conseguia fazer com que meu aluno lesse palavras simples. Hoje faço com que meu aluno leia qualquer tipo de leitura, livro,

²⁸ Tradução livre: (...) Qualquer assunto pode ser apresentado na forma de um problema para o qual o jogador tem que contribuir com uma solução. São convocadas muitas habilidades para uso no jogo. (...) Uma vez alcançada a solução, o jogo completou-se, podem ser revisados os passos usados para alcançar aquele fim, isto é, podem ser analisados. (...) A experiência melhora sua habilidade para conduzir um novo e diferente problema.

jornal, na 1ª série. Não vou te garantir que todos os meus alunos saiam de lá com esse tipo de aprendizagem, mas uma boa parte SAI.”

Rosamilha (1979:77), neste ponto, é dono de uma clareza iniludível. Afirma que dentro da categoria cognitiva incluem-se

(...) conceitos e habilidades de operação que impliquem no uso de conceitos, a linguagem, oral e escrita. (...) Alguns exemplos do uso desses conceitos e habilidades são: identificar, nomear, descrever, ordenar, construir, redigir, criticar, compreender, relacionar, etc.

Justifica-se, pois, o apego dos professores à função cognitiva do jogo como um aliado à administração dos seus conteúdos curriculares, que traduzem a aprendizagem como um trabalho preponderantemente intelectual. É preciso destacar, ainda, que os processos de ensino e de aprendizagem se dão intermediados pela linguagem. É ela o veículo do conhecimento. A linguagem é um fenômeno associado ao domínio cognitivo, por isso os três aspectos: aprendizagem, linguagem e cognição são familiares. O jogo, portanto, surge como a força motriz que os coloca em ação. Os professores sabem disto porque são as evidências que se mostram mais perceptíveis.

Outras falas de iguais valores ressaltam esta premissa dos professores entrevistados:

Profª. Francimar (1ª série):

Pq.: Qual é o ganho mais evidente do jogo?

Pa. Francimar: “Para mim, além da questão da socialização, o que vai somar mesmo é a questão do conteúdo.”

Profº Lorenzo (2ª série):

Pq.: Você já me disse que o jogo auxilia na aprendizagem, como é que você tem certeza disto?

Pr. Lorenzo: “Um trabalho em matemática, por exemplo, onde eles trabalham na carteira manuseando as unidades. Faço uma brincadeira do tipo “morto-vivo”, levanta, senta, braço direito, braço esquerdo, frente, atrás... Isso aí, parece não ter nada a ver com a matemática. Mas eles estão movimentando o corpo, a coordenação motora, e a noção de espaço, a relação espacial. (...) Ela está usando a matemática prática, exteriorizando a matemática que ela já nasce com ela. A gente, geralmente, tem que impor um sistema de numeração para a criança, um regimento escrito da tradução da matemática. Mas ela já tem aquilo consigo. $1 + 1$ são dois em qualquer lugar do universo. No momento em que você vai registrar isso, que você vai fazer o desenho do algarismo 1 e mais um algarismo 1 e adicionar através de uma cruzinha e colocar o resultado 2, isso de certa forma choca a criança. Porque é uma coisa que está vindo de fora para dentro. Quando eu consigo fazer esta passagem, exteriorizar a matemática interior e fazer apenas com que ela compreenda aquilo que está registrado É MAIS FÁCIL para ela entender.”

Profº Édson (3ª série):

Pq.: Porquê você usa o jogo?

Pr. Édson: “O jogo faz com que a criança, e até o adulto, fique mais atenta a algumas coisas. Pra mim ele contribui com muitas coisas. (.....) A ATENÇÃO, por exemplo. Eu tive algumas experiências com alguns alunos repetentes, tri-repetentes, e percebi que eles

não aprendiam porque não prendiam aquele conteúdo, não davam atenção ao conteúdo e, com os jogos, com as brincadeiras, eu fiz com que eles aprendessem a ter atenção para poderem vencer aquele desafio. (xxx) E para mim foi gratificante porque eu consegui colocar a criança que estava em nível de 4ª série na 5ª série no ano seguinte.”

Pq.: E quais mudanças você vê?

Pr. Édson: “Ela passa a apreender o que a gente ensina a partir da atenção que ela dá ao conteúdo e até à forma como a gente aplica o conteúdo, uma forma lúdica ajuda, se a criança está dispersa ela passa a ter atenção.”

Profª. Regina (TR):

Pq.: Brincar com os filhos é diferente do brincar com os alunos?

Pa. Regina: “Com o aluno a gente brinca preocupado de que (*sic*) ele aprenda alguma coisa com a brincadeira, que aquela brincadeira DESAFIE ele a aprender o que a gente quer.”

Pq.: Por quê você usa o jogo na sua prática pedagógica?

Pa. Regina: “Acho que a criança [no jogo] aprende de uma forma diferente, de uma maneira INFORMAL, às vezes ela nem sabe que está aprendendo, mas a gente sabe o que a gente quer. Às vezes você está trabalhando num jogo, você não fica dando muito conceito, mas como o conceito vem, ele vem de uma forma que a criança faça uma REFERÊNCIA COM O JOGO e ajuda a ela aprender melhor (//).”

Pq.: Quais são os ganhos pedagógicos mais claros que você vê com o uso do jogo?

Pa. Regina: “A criança tem que lidar com uma situação concreta. (.....) Além disso o uso do raciocínio, porque se você está ensinando uma coisa só imaginando, aí você

começa a trabalhar com suposições. (xxx) E o jogo é uma situação real, conforme o desafio que se coloca no jogo, ele tem que aprender algo para aprender a jogar.”

Profº Lorenzo (2ª série):

Pr. Lorenzo: “(...) Aquilo [o uso do jogo] começou a fluir de uma forma que, começou a haver para mim uma perspectiva melhor de aula e pra eles [alunos] uma assimilação de conteúdos MIL VEZES MELHOR!”

Tanto Mussen (1972), quanto Rosamilha (1979), incluem o fenômeno da linguagem na dimensão cognitiva. Huizinga (1971) faz um elo interessante entre jogo e linguagem, ao defender que o surgimento desta teve amparo no jogo. Ele (*op. cit.* p 07) comenta que “(...) as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, marcadas pelo jogo, como por exemplo no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar.” Por dedução, a prática do jogo na perspectiva da sala de aula das séries iniciais, portanto, poderia tornar-se um recurso extraordinário ao enriquecimento da linguagem infantil.

O jogo caracteriza-se, pois, para os professores pesquisados um recurso já integrado ao seu “arsenal” pedagógico, dividindo o espaço do dia-a-dia com o diário de classe, giz, apagador e livro didático. Resta saber em qual dimensão fixam a valorização do trabalho intelectual, embora escudada pela ludicidade, frente à aprendizagem social a que também se propõe a escola.

5.2.3 - AFEIÇÃO

Antes de qualquer outro comentário, quero voltar a sublinhar o mérito da desejada articulação deste fenômeno com a cognição. Esta análise e interpretação de dados está sendo conduzida a uma compreensão de que todas as categorias observadas e destacadas devem ser vistas, portanto assim trabalhadas, imbricadas e interdependentemente. Todavia, e aqui reside a importância da advertência, parece que é a afeição quem mais facilmente se conecta ao cognitivo, principalmente por abrir os veios da sensibilidade por onde poderão se conduzir com fluidez os aspectos intelectuais. Ao mesmo tempo, é assim – via de regra – a relação entre professores e crianças-alunos: um misto de afeição e trabalho intelectual. Snyders (1993:91) é quem destaca que “(...) Reciprocamente, o afetivo dá acesso ao intelectual.” E, ainda ele, agrega a esta premissa o pensamento de Gramsci (*apud. Snyders, op. cit, loc. cit.*): “(...) O sentimento-paixão torna-se compreensão e, portanto, saber.”

A Na etapa de observação, evidenciei que – pelo menos enquanto a atividade se desenvolvia – o jogo trabalhava com muita ênfase a sensibilidade e a estima das crianças, levando-as a experimentar os fenômenos da **simpatia** e **empatia**, provocando o estreitamento dos laços de amizade e afetividade mútuas. Acompanhe este excerto de nota de campo.

◆ “12 de agosto de 1999, 5ª feira, 13h30min. Profª Francimar, turma de 1ª série, média de idade: 6,7 anos. [---]. J. P., tem sete anos, é um garoto gordinho, de pele clara e cabelos curtos. Ao final da atividade, um colega avisa à professora que ele está chorando. Esta indaga:

Pa.: Por que está chorando, J.P.?

J.P.: Porque perdi.

Pa.: Isto é só uma brincadeira... É um faz-de-conta... Ninguém perdeu, J. P., todos ganharam, porque o jogo ajudou a gente em alguma coisa. [A professora, agora, dirige-se à turma] Em quê que o jogo ajudou, gente? Falem ao J. P.!

C1.: Ajudou a fazer continhas, J. P.

Pa.: Isso mesmo. Entendeu, J. P.? Agora vamos ver onde você perdeu, depois vamos jogar de novo e a turma vai ajudar você, [a professora, agora, dirige-se à turma] não é gente? [a turma, em alvoroço, confirmam a fala da professora]. Tá bom assim, J. P.?

J. P.: Tá.

[A professora reinicia a atividade, que ela chamou de Jogo da Quina].”

O gozo convivencial proporcionado pelo jogo provoca, como ilustrado acima, relações afetivas positivas. Dando suporte a esta afirmação, Alfaro (1988:20) sugere que “(...) *el juego es importante en el desarrollo emocional del infante, a través de él se constituye un camino posible para expresar ideas y sentimientos que estan latentes en su interior que de outra forma no surgirían al exterior.*”

Durante as observações elenquei algumas ações dos sujeitos que julgava incorporar-se à categoria afeição. Após uma depuração, cheguei às subcategorias **sensibilidade**, **estima** e **amizades**. É Gordon (1972:06), pois, minha primeira interlocutora na importância do devido mérito à afetividade contida no jogo. A autora comenta que (...) *playing, the students can develop affectivity feelings because the game is essentially a simplified slice of reality*²⁹.

²⁹ Tradução livre: (...) Jogando, os alunos podem desenvolver sentimentos de afetividade porque o jogo é essencialmente uma fatia simplificada de realidade.

Gosto de ouvir os sábios. Por isso, se Rosamilha (1979:87) crê que o desenvolvimento emocional da criança está envolvido na aprendizagem, e esta asserção parece não possuir contestação, então a idéia da autora citada no parágrafo anterior tem perfeita pertinência neste contexto, uma vez que a afetividade é um elemento constitutivo da nossa espécie. Favorecer a aprendizagem é prover o processo educativo de veículos para que ela se conduza a contento, por isso a minha defesa por investimento de atenção ao aspecto afetivo contido no jogo. Claparède (*apud.* Cotrim & Parisi, 1985:293), ainda no ocaso do século XIX e alvorecer do século XX, buscava convencimentos à necessidade de se fazer uma escola agradável e que o jogo poderia ser um meio para este fim. Já alertava que a escola, por meio da imposição de obrigações aos alunos, estava produzindo “associações afetivas desagradáveis” (*sic*) entre as duas partes.

Quem também se refere ao valor do jogo e ao investimento afetivo é Freud (*apud.* Brougère, 1998:90), acrescentando que a criança quando joga cria um mundo fictício de muita seriedade para ela, porque o provê de uma quantidade tal de afetos, distinguindo-o do mundo real. Brougère (*op. cit., loc. cit.*) comenta, com parêntesis pessoais, que “(...) o jogo (da arte ou da criança) leva à produção do prazer, inclusive através das emoções que seriam penosas se fossem referidas à realidade.”

B Dando ouvidos às crianças, não é preciso muito esforço para reconhecer que se a afeição tivesse face, seria uma face pueril. Suas representações de alegria/felicidade traduzem-se em brincar, ter paz, amor, diversão, amigos, família e estarem juntos dos pais. Foram estas as maiores ocorrências neste quesito, sendo que **brincar** marcou 19,0% de referências e os demais estabeleceram 17,4%. Acredito ser esta uma garantia evidenciatória de que o valor pedagógico da afeição contida no jogo pode tornar-se uma predisposição à a-

prendizagem, no sentido de que se apresentarão mais sensíveis ao processo educativo. Gordon (1972:19) alerta que “(...) *psychologists cite the importance of the intention to learn*³⁰.”

Em se tratando de crianças, destituí-las do gozo da afeição em qualquer ambiente e momento de suas vidas, e aí está incluída a escola, é não aquilatar os tamanhos danos a sua feitura psicossocial. Às crianças sócio-culturalmente carentes, principalmente elas, o cuidado com o afeto é uma garantia mínima ante os prejuízos à sua formação. Em defesa deste preocupante alerta, o professor Enzo Azi (*apud.* Cunha, 1994:76-77) comenta que, entre as conseqüências da privação afetiva estão prejuízos intelectuais e emocionais: “(...) intelectuais: rebaixamento do QI por falta de estímulo e motivação; emocionais: conduta associal, agressão hostil, deficiência de controle racional, incapacidade para dar e receber afeto, incapacidade para entender e aceitar limitações, insegurança de adaptação ao meio.” Há que se destacar, ainda, com base neste comentário, a ação da dimensão afetiva sobre a motivadora e, de certa forma, igualmente sobre a socializadora, reforçando a idéia de encadeamento entre os fenômenos categorizados para esta análise e interpretação.

Para passar adiante, busquei uma réstia de fala de Chateau (1987:124), oportuna e feliz, em que – entre as tantas – ele cochicha aos ouvidos atentos: “(...) ele [o jogo] educa mesmo os sentimentos.” Aqui, então, achei absolutamente dispensável a adição de qualquer comentário.

C Ouvindo os professores, e esforçando-me a depurar em quais momentos eles pensam, vislumbram ou incluem o exercício da afeição entre os seus objetivos a atingir com o jogo, fiz poucos destaques nas análises dos conteúdos das gravações. Os recortes que julguei de algum valor para fins de exame, foram os que se seguem.

³⁰ Tradução livre: (...) psicólogos se referem à importância da intenção de aprender.

Profº Lorenzo (2ª série):

Pq.: Como você faz com que o fim do jogo não seja meramente competitivo e obtenha um fim educacional? E o perder e o ganhar?

Pr. Lorenzo: “Só existe uma palavra, que não fica restrita só no jogo, mas na vida: o amor. (.....) Quando você tem uma criança que perdeu e tem uma que ganhou, você tem que fazer com que elas se juntem. (xxx) E só existe uma forma que eu conheço que pode ser entendida pela criança é o abraçar, o beijar, o carisma pelo outro. Aquela que perdeu e a que ganhou têm que se abraçar. (...) Isso existe na competição entre profissionais, mas é um aperto de mão. (//)”

Pq.: Isso elas fazem naturalmente à medida em que você orienta?

Pr. Lorenzo: “É muito mais fácil começar a acostumar quando ela é pequena a ver realmente essa união, em que ela compreenda que a outra ganhou, mas que não é superior porque ganhou naquele momento no jogo, porque num outro momento ela pode ganhar. (xxx) Então o importante é o AMOR (...) é justamente o que está faltando no planeta hoje e nas competições de modo geral. É por isso que há uma gama de suicídio numa cultura como o Japão ou os EUA, a competição está em primeiro lugar, o amor tem que estar antes. Eles têm que saber que estão brincando para se divertir, o ganhar e perder é uma consequência que no outro dia pode se reverter.”

Dando apoio às crenças deste professor, um importante critério para a elaboração e seleção de jogos para as aulas das séries iniciais, a ser ladeado com os demais, deveria ser a presença ativa do domínio afetivo, que naturalmente também possui ligação orgânica com o processo de socialização. Querendo dizer, com esta afirmação, que se o professor, no jogo, tem a explícita preocupação socializadora, poderá obter ganhos por meio do investimento no caráter afetivo do lúdico que conduz na sua prática pedagógica cotidiana. Confirma este

pressuposto a fala de James Christie (*apud*. Kishimoto, 1996:25) sobre um dos efeitos positivos do jogo:

(...) O jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança.

Aquele que defende que o espaço escolar, físico e temporal, precisa ser um *locus* de deleite (à criança, principalmente, considerando os riscos contidos nas experiências primeiras de produzirem obstáculos futuros, conforme alertei com base em Bachelard no Capítulo introdutório³¹), não objetará o plantio da ternura no terreno pedagógico.

5.2.4 - MOTIVAÇÃO

A Os jogos observados mostraram promover, notadamente, um maior estímulo e interesse à participação na aula, injetando alegria, ânimo e entusiasmo. Senão que outra explicação poderia haver para as dinâmicas aulas observadas em tardes escaldantes, umidade baixa e ar quase sem circulação? As aulas da professora Francimar, ainda assim, possuíam um grau de envolvimento e fluidez dificilmente obtido sem o auxílio do jogo. Como o jogo é um convite explícito e tentador à participação ativa das crianças, e sabendo elas que o momento para jogar durante a aula são limitados pelo planejamento do professor, parece não haver marasmo que resista incólume. Ao contrário da aula ausente de jogo, onde a criança taciturna e imóvel poderá antever para si penosos prenúncios da vida escolar que já sabe que terá pela frente. Christiane Rochefort, *in* Harper *et alii* (1987:47, *passim*) vem em defesa desta criança “para-

fusada” na carteira por uma manhã ou uma tarde inteiras, suspeitando que há nisto algo de intencional quanto ao ensino da submissão:

(...) Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante 7 anos ou mais? (...) a posição sentada é reconhecidamente nefasta para a postura e para a circulação, e no entanto eis nosso homem ocidental com problemas de coluna, as veias esclerosadas (...). Trata-se de domar. Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança.

Estes seres plenos de anseios prazerosos, que crescem como árvores novas estendendo seus galhos para cima e para os lados, buscando sofregamente a exploração e o alcance de todos os seus limites, não podem sentir a sala de aula como o espaço onde mutilarão suas copas. A escola pode ser, talvez, a poda cuidadosa e sábia a fim de orientar-lhes o crescimento de modo sadio e feliz.

À categoria motivação, portanto, agreguei as seguintes ações observadas nas aulas: estímulo, interesse, alegria, ânimo e entusiasmo. Em defesa desta classe, Assmann (1998:34), citando Rubem Alves, advoga que educar é seduzir para o saber/sabor:

(...) Educador/a é quem consegue desfazer as resistências ao prazer do conhecimento. Seduzir para o “quê”? Ora, para um saber/sabor. Portanto, para o conhecimento como fruição.

³¹ Cf. p 21.

E que sabor seria este, senão o da alegria, do ânimo, do entusiasmo, do interesse, do estímulo à persistência e ao envolvimento com os fazeres da aula, que conduz ao desfrute do conhecimento? O jogo é atraente porque não combina com marasmo, pois é sinônimo de ação; é desafiante e mobilizador da curiosidade, que, por sua vez, é uma das principais características dos ambientes motivantes, segundo Berlyne (*apud. Bomtempo et alii*, 1986:65). Um saber saboroso pode originar-se inclusive nas potencialidades motivantes do jogo no contexto de sala de aula. Não que eu diga que toda escola seja sorumbática, são notadas as tentativas – principalmente nas escolas de séries iniciais – de torná-las visualmente atraentes, com murais multicores e festividades diversas. Contudo, associo-me à Snyders (1993:12) que lamenta pelo fato da alegria não constar entre os objetivos primordiais das escolas. É ainda ele (*op. cit.*, p. 27) que vocifera: “(...) Afirmando que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses anos longuíssimos (*sic*) de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele.”

A característica motivante dos jogos foi facilmente comprovada nos brilhos enigmáticos dos olhos vivazes, brilhos de olhos de peixes vivos, *flashes* inquietantes, das crianças da pesquisa. Como os objetivos educacionais estavam previstos em uma aparente brincadeira despreziosa, a motivação estendia-se naturalmente ao processo educativo.

Ouvindo a voz de Evans (1979:02) ao comentar sobre a função motivadora da diversão proporcionada pela prática jogo, fica reforçada a idéia de que esta categoria precisa também ser efetivamente considerada e explorada quando da realização dos jogos. O que, como disse anteriormente, apresentou-se como um aspecto quase figurativo nas atividades observadas. Vamos à citação:

(...) The literacy workers should not be at all surprised at the lack of the enthusiasm on the part of the learners. For this reason, motivation to attend and learn must be continually reinforced. Entertainment is a powerful motivator and should not be overlooked as an important part of programme design. But many literacy workers feel uncomfortable about the idea of learning being fun. To them learning should involve hard work; play is for children and is not serious; nothing of value can come from noisy. (...) Entertainment is, in fact, a powerful tool for motivating learners. Literacy workers should recognize its value and seek ways in which to integrate its elements into their everyday procedures. Nothing can be taught to people who will not attend and little can be taught to those who attend but are bored and sleepy³².

Observe-se, também, que o autor indica a presença de duas características motivacionais: uma relacionada à frequência às aulas; outra, à aprendizagem propriamente dita. O que me leva a inferir positivamente acerca da possibilidade de o jogo estar servindo como uma fator redutor da evasão escolar, além das suas potencialidades pedagógicas. A criação de um ambiente escolar aprazível poderia, inclusive, funcionar como um elemento de anti-delinquência social, à medida em que o aluno talvez aderisse de modo mais evidente ao cotidiano escolar. Mas quero destacar ainda, à luz da fala do autor, a recusa de professores ao uso do jogo nas suas aulas. Nesta pesquisa, e igualmente ao longo da minha vida de educador, deparei-me com profissionais absolutamente incrédulos em relação ao uso da ludicidade em

³² Tradução livre: (...) Os alfabetizadores não deveriam surpreender-se à falta do entusiasmo por parte dos alunos. Por isto, a motivação para assistir às aulas e para aprender deve ser reforçada continuamente. Entretenimento é um fator motivador poderoso e não deveria ser negligenciado como uma parte importante do programa de ensino. Mas muitos alfabetizadores se sentem incomodados com a idéia de que a aprendizagem pode ser divertida. Para eles aprender deve envolver trabalho duro; o jogo foi feito para crianças e não é coisa séria; nada de valor pode vir de algo ruidoso. (...) De fato, o entretenimento é uma ferramenta poderosa para motivar os estudantes. Os alfabetizadores deveriam reconhecer seu valor e buscar modos de integrar seus elementos nos seus procedimentos cotidianos. Nada pode ser ensinado aos alunos que não assistem às aulas e pouco pode ser ensinado àqueles que assistem mas sentem-se chateados e sonolentos.

seu fazer pedagógico. Acontecimento compreensível, se se levar em conta o contexto de sua formação profissional. É conhecida a ausência de um currículo que compreenda de forma assertiva a presença do lúdico na formação dos professores para as séries iniciais no Brasil, louvando iniciativas como a do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que criou – não há muito tempo – a disciplina batizada de Atividades Lúdicas para Início de Escolarização. Mas, sei, isto seria mote para uma outra pesquisa. Todavia, vale o registro feito.

B Quanto às crianças, os dados apontam primeiramente para o caráter da rivalidade embutida no jogo. Todavia, o espírito da competição também promove o incentivo importante para a adesão e continuidade do envolvimento na atividade. A emulação, se adequadamente tratada pelo professor, é uma interessante faceta do jogo que poderá contabilizar a favor do processo educativo. Como ilustração, à pergunta do que fazem mais na hora do recreio as respostas campeãs (correr, pique-pega e bambolê) auferiram cada uma 14,2% de preferências. O sentido motivador do jogo aparece ainda na questão referente ao porquê as crianças preferem a aula que outro lugar e 25,3% delas disseram que A AULA É LEGAL. Este estímulo à tomar parte das atividades coloca a criança em situação de aprendizagem, pois este aluno abre-se à ela, expõe-se aos efeitos do processo educativo, permitindo, só assim, interagir com este.

O jogo motiva porque propõe situações que provocam a curiosidade das crianças, levando-as a questionarem-se e a questionar e, assim, a construir e reconstruir o conhecimento. Para Sahda Marta Ide (*apud*. Kishimoto, 1996:96), “(...) as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo,

ficam também mais ativas mentalmente.” Outra vez, surge nova pista que aponta para o encaimento das categorias estudadas nesta pesquisa. Vê-se que a autora faz conexões entre a motivação e as dimensões cognitivas e afetivas, dissuadindo qualquer idéia de independência entre elas.

C Nas entrevistas aos professores, o fenômeno motivação obteve referências importantes que vão colimar com os fins pedagógicos do jogo. Observe os registros seguintes:

Profª Francimar (1ª série):

Pa. Francimar: “A criança de primeira série tem um tempo DETERMINADO de concentração, depois disso ela quer brincar, ela quer (.....) se divertir, se descontraír e aí o que fazer numa escola onde não tem esse espaço, essa oportunidade?”

Profº Lorenzo (2ª série):

Pr. Lorenzo: “Eu observo muito a forma como o aluno se conduz em algumas atividades. Enquanto a gente tem alunos que ficam calados em determinadas atividades, a gente tem outros que se desperta (*sic*) para aquilo. (...) É porque a tendência daquele aluno, as capacidades daquele aluno, são mais voltadas para AQUELE lado. Por isso a escola deveria estar buscando através da pedagogia despertar a capacidade real do aluno, ou seja, aptidão (...).”

Profª Regina (TR):

Pq.: Porque você usa o jogo na sua prática pedagógica?

Pa. Regina: “A intenção é chamar a atenção da criança, fazer ela SE SENTIR BEM, aprender sem estar percebendo (//).”

Pq.: Você falou da coisa do perder e do ganhar, como você lida com isso?

Pa.: “Eu sempre coloco o perder e o ganhar comparando com a própria vida. Eles perdem e ficam chateados porque perderam e (...) você pergunta: - então, não vamos jogar mais nunca porque o jogo é ruim? - Não, professora, vamos jogar de novo!”

Pq.: A escola não é lúdica?

Pa.: “De um modo geral, não. Acho que o ser humano não nasceu para ficar tanto tempo SENTADO, PARADO. Imagine a criança...”

Profª Regina (TR):

Pa.: “O jogo é uma a EXPERIÊNCIA de ser premiado, vitorioso. O que traz-lhe [à criança] muita alegria. As crianças carentes e com dificuldade de aprendizagem têm poucas oportunidades de vivenciar esta experiência, ou nunca se sentem melhor em nada.”

A primeira professora entrevistada traduziu a motivação como a presença da alegria, da diversão e da descontração, que são as próprias essências da atividade lúdica. Mas, carece à professora identificar onde a dimensão motivacional do jogo pode atuar como adjuvante pedagógico. A segunda fala tenta colaborar com a primeira, comentando acerca do fato de que determinado aluno tem mais interesse, ou ‘se desperta’, para a atividade em desenvolvimento. Este despertar, no sentido de desentorpecer, pode servir como uma predisposição para ir um pouco mais adiante no desafio da aprendizagem, quer social, quer conteudística, do fazer pedagógico. Da mesma forma, a terceira voz selecionada refere-se à busca do estado de satisfação infantil, ou seja, conquistando-se o bem-estar da criança, abrem-se brechas, portas e caminhos para a inserção dos conteúdos. Gordon (1972:39) atesta esta premissa quando comenta que “(...) *games have tremendous motivational appeal. This is a fundamental reason*

*for using games*³³”. Este mesmo excerto, estampa o pleno entusiasmo de uma criança que, embora “derrotada” na partida, deseja recomeçar o jogo. Ela demonstra disposição para prosseguir na realização da tarefa. Se esta possuir, mesmo no seu bojo, uma intenção pedagógica, haverá um fenômeno em curso. Experiência, alegria e aprendizagem estão presentes na compreensão da última voz destes excertos. Compreendo, também, que a motivação produzida por uma determinada atividade **pode** conduzir o sujeito ao seu envolvimento em outra, uma vez que nela é presumível a diligência (como produto da ação) e a energia que a move. Prefiro sempre fazer uso do verbo **poder**, em lugar de outro talvez imperativo, julgando sua possibilidade de assim caracterizar-se o aludido fenômeno. É prudente levar em conta que temos personalidades surpreendentes e, por vezes, imprevisíveis. Esta última fala reforça, ainda, o jogo como um paiol de alegria e como experiência do êxito disponível, inclusive, às crianças privadas de tantas coisas. Novamente, a possibilidade da conquista de minutos de auto-estima e excitação pode capacitá-las a uma situação de abertura a novas experiências, inclusive pedagógicas. A energia que as movem rumo às ultrapassagens de toda natureza de limites, seus e do meio, coloca-se igualmente à disposição do processo educativo.

5.2.5 - CRIATIVIDADE

A Os jogos observados em aula sugerem amplas possibilidades de exercício do potencial criativo dos envolvidos diretamente com ele, já que o jogo é um campo fértil para a semente da imaginação. Percebi que o ato de jogar requer toques de criatividade, assim como a criatividade desponta na realização do jogo. Portanto, ambos os fenômenos demonstram um lúcido grau de interdependência. Winnicott (1971:163) pede a palavra para dizer que “(...) A

³³ Tradução livre: (...) Os jogos têm tremenda atração motivacional. Esta é uma razão fundamental para usá-los.

brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência.”

Veja o fragmento de uma observação:

◆ 02 de setembro de 1999, 5ª feira, 13h35min. Profª Francimar, turma de 1ª série, média de idade: 6,7 anos. [---]. Após a realização de um jogo agitado, a professora pede para que as crianças afastem um pouco mais as carteiras e deitem-se no chão de olhos fechados. Sugere:

Pa.: “Cada um vai pensar que está num lugar bem bonito. Procure ver quem está com você, que lugar é esse, o que estão fazendo.” [A professora silencia por cerca de cinco minutos]. “Agora abram os olhos, levantem devagar e voltem para suas carteiras.” [As crianças assim o fazem. Ela pede para que alguns voluntários contem onde estiveram, com quem e o que estavam fazendo. Três crianças narram suas “viagens”, cada uma mais mirabolante que a outra. Ela, após isto, distribui uma folha de papel para todos e pede para que desenhem o ambiente onde se imaginaram e do outro lado escrevam o que aconteceu naquele lugar. Pede, ao final das explicações, para que assinem seus trabalhos. Põe-se à disposição das crianças para dirimir dúvidas acerca do procedimento sugerido e aguarda em torno de quinze minutos. Pedi licença para acompanhar a realização de alguns dos trabalhos e fiquei maravilhado com os resultados. Surgiram paisagens bucólicas, outras surreais, sereias, pássaros, cavalos, nuvens, belas casas com jardins, pomares e chaminés. Com efeito, nada corresponde à limitada vida que vivem. Contudo, foi esta a proposta do jogo, viajar é sair de um lugar para outro. E cada criança o fez, cada uma a seu jeito. O tempo esgotou-se junto com a aula e a professora pede para que, ao saírem, deixem seus trabalhos sobre suas carteiras].

Faz-se mister revelar que o fenômeno “criatividade” poderia bem ser tratado como uma subcategoria da cognição. Entre outros motivos, sabemos que as pessoas criativas

pensam com maior fluência. Contudo, opto pela análise em separado na intenção de proporcionar um entendimento mais ampliado. O diálogo com Braz (1997), em sua aconselhável dissertação de mestrado, apontou para a compreensão de que a criatividade está visceralmente agregada à ludicidade e que a realização do jogo incentiva a faculdade criadora, que – por sua vez – carrega consigo a potencialidade pedagógica, já que implica em prazer e imaginação. A autora (*op. cit.*, p. 25) comenta que “(...) as teorias de desenvolvimento da personalidade concordam com a relevância das situações lúdicas e que, por meio delas, a criança se desenvolve rumo à maturidade.” Reportando-se à Anchieta (Azevedo, 1964), conferir-se-á a presença da aliança lúdico-criativa na sua prática educativa³⁴.

Acredito, além disto, que a desejável característica criativa do professor poderá encontrar amparo, no sentido de ter origem e evolução, na realização conjunta das atividades lúdicas que ele propõe aos seus alunos. Dito de outra forma, participar do jogo como orientador, juiz ou um ser “brincante” poderá proporcionar a descoberta de seus horizontes criativos. Alves (*apud. Gadotti, 1993*) é um dos educadores contemporâneos que reclamam da importância do professor mostrar-se criativo. Para a criança ou para os professores, a criatividade os torna mais atentos às questões do dia-a-dia, possibilitando-os identificá-las e resolvê-las com maior agilidade. Além disto, grande parte dos jogos, em função de sua característica criadora, podem deixar ensinamentos para a vida inteira³⁵.

A prática regular do jogo, intencionando desabrochar a criatividade dos alunos, estabeleceria-se em oportuno momento histórico da educação brasileira, pública ou privada. Apesar de constatar-se sobejamente a ênfase que as organizações têm dado à criatividade nos

³⁴ Cf. p. 43-44.

³⁵ Cf. Miranda, 1993:17.

seus ambientes de trabalho, quando trata-se de escola o assunto ainda afigura-se, ao sistema que a gerencia e aos seus dirigentes imediatos, como uma espécie de temeridade equivocada.

Harper *et alii* (1980:110), adiciona a seguinte crítica:

(...) As noções de inventividade, de criatividade e de atualidade ainda são inovadoras – e ameaçadoras – num sistema escolar que continua a defender a idéia falsa de que é o aprendizado que causa o desenvolvimento do aluno, ao invés de reconhecer, com a psicologia genética, que é o desenvolvimento da criança que permite o aprendizado.

B As crianças disseram, na compreensão das suas falas, que para brincar de carrinho, no caso dos meninos; e de boneca ou casinha, tratando-se de meninas, precisam criar o plano das ações dos seus personagens. Isto é, definir, por meio da imaginação, os papéis dos personagens frutos da sua criação. Tanto é, que, no caso dos meninos, 17,4% deles, ou 11 (onze) falas, referiram-se aos seus carrinhos de plástico e que 41,2% das meninas, o mesmo que 26 (vinte e seis) opiniões falaram de suas preferências pelas bonecas, tendo falado, em segundo lugar, dos seus gostos de imitar a vida real com a brincadeira de casinha, com 7,9% de votos, simbolizando 5 (cinco) falas. A importância vital do jogo infantil encontra respaldo, também, no sentido de que a criatividade desenvolvida no jogo auxilia este pequeno ser nas suas autodescobertas. Winnicott (*apud.* Brito, 1998:18) garante, com destaque próprio, que “(...) é no brincar e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integralmente, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu *self*.”

Estes dados refletem a concepção de Ostrower (1997:05) acerca da natureza criativa do homem. A autora fala que

(...) no indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades (...).

Depreende-se, pois, que o exercício do potencial criativo concretiza-se no objeto de sua criação, isto é, no resultante de um processo no qual o jogo surge como um importante agente mobilizador, predispondo os envolvidos à realização criativa. O aspecto pedagógico pode seguir abrigado neste processo, vez que abrindo-se a imaginação tornar-se-á possível a associação e absorção da dimensão cognitiva do processo educativo. Dito de outra forma, uma situação criativa abre espaços para a atuação dos demais fenômenos considerados nesta dissertação como necessários à aprendizagem: socialização, cognição, afeição e motivação. A mesma autora (*op. cit.*, p. 09) assegura que

(...) desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular: mais do que *homo faber*, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência de viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma.

Portanto, damos significado às nossas vivências quando estabelecemos as conexões entre os diversos acontecimentos dos quais somos parte. É-nos exigido, para tanto, a mediação da dimensão criativa, pois a imaginação e o sonho precedem a construção da forma. Sempre que nos perguntamos e/ou alcançamos respostas, estamos aprendendo. Daí, se aprender é necessário à vida, criar também o é. Portanto, são fenômenos que partilham a mesma aliança. Ao darmos forma, criamos. O jogo, por imitar a vida, pode ser uma recriação do ma-

cro em escala micro. No entanto, recriamos ao nosso modo. A importância desse criar e recriar, para a criança, está no favorecimento da elaboração de suas próprias interrogações ante aos seus limites. Cunha (1994:09) recomenda

(...) dar-lhes oportunidade para que, brincando, liberem sua capacidade de criar e de reinventar o mundo, de liberar sua afetividade e de ter suas fantasias aceitas e favorecidas para que, através do mundo mágico do 'faz-de-conta' possam explorar seus próprios limites e partir para a aventura que poderá levá-las ao encontro de si mesmas.

A autora, além do apoio às argumentações precedentes, pressupõe a idéia de um encadeamento entre as dimensões criativa e afetiva, que somada a posturas semelhantes de autores a eles já recorridos e outros aos quais ainda recorrerei, levar-me-á a propor, no capítulo vindouro, uma organização hierarquicamente imbricada das categorias de fenômenos utilizadas para este estudo.

C Nos dados depurados das gravações, uma professora demonstrou reconhecer os liames entre o jogo, a criatividade e os domínios cognitivo e social. Ficou subentendido na sua fala uma certa consciência de estar mobilizando-os em favor do processo educativo, quando refere-se ao ensino de uma disciplina escolar. Assmann (1998:29) tenta alinhar o prazer, a ternura e a criatividade ao tecido da educação:

(...) O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. (...) Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo

corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário.

Confira a asserção da professora citada, coadunando-se com o autor:

Prof^a Francimar (1^a série):

Pa. Francimar: “O jogo não só estimula a criatividade, como estimula também o raciocínio, principalmente na matemática. (.....) Aquele aluno que participa mais do jogo, que está sempre envolvido, ele tem sempre o que falar, ele tem sempre UMA COISA DIFERENTE para colocar em relação ao que os outros pensam.”

Um professor destacou bem a sua adesão à busca de soluções criativas para o seu fazer pedagógico, ampliando ao plano docente o conceito de criatividade como ferramenta laborial. Quando ele se reconheceu limitado em relação ao domínio do conteúdo da sua disciplina, buscou respostas a esta inquietação e descobriu uma nova e satisfatória forma de atuação, fez valer o seu potencial criativo. É esta uma das abordagens cognitivas da criatividade, conforme contribuição de Torrance (*apud.* Alencar, 1980:146)³⁶. E avistou a mudança desejada na sensibilidade do jogo. Agora, vem uma pergunta: o jogo poderá “educar” a criatividade? Isto é, a atividade lúdica favorece o incremento do potencial criativo? Para Martínez (1995:110, *passim*), diversas estratégias existem com vistas ao exposto, entre elas surgem o que ela denomina de “seminários vivenciais e jogos criativos”, que assim são por ela definidos:

³⁶ Cf. Glossário, à p. 146.

(...) talleres o programas, cuyo objetivo esencial es movilizar los elementos afectivos y motivacionales vinculados a la creatividad. (...) Indiscutiblemente, trabajar en la sensibilización hacia la creatividad (...), puede tener un efecto positivo en el comportamiento creativo. (...) En estos talleres se trabaja lo interactivo, lo emocional y la capacidad de comunicación (...).

Não sobra qualquer dúvida, portanto, que os jogos infantis considerados nesta investigação preenchem os quesitos relacionados pela autora, estando aptos a contribuir para o estímulo à capacidade criadora.

Eis a fala supradita:

Profº Lorenzo (2ª série):

Pr. Lorenzo: “Eu tinha uma limitação muito grande de conteúdo, como se eu entrasse na sala de aula com um planejamento (...) e eu queria seguir aquele planejamento (...). Às vezes eu achava até absurdo a forma como eu conduzia a aula, eu tinha que ir lá no planejamento para lembrar o que eu tinha que fazer (...)... Eu achei ridículo. Eu comecei a criar na sala de aula, comecei a colocar no quadro textos que eu mesmo criava na hora (.....) E aí, daí eu parti. Vamos ver se eu consigo trazer a brincadeira para a sala de aula da mesma forma que eu fazia na 6ª série. Aí eu comecei a trazer as brincadeiras para as séries iniciais e eles [os alunos] também começaram a criar brincadeiras (.....) Aquilo que eu ia buscar no planejamento começou a vir naturalmente na sala de aula (/).”

O mesmo professor fez uma ponte entre a criatividade e a administração do seu conteúdo programático, guiado pelo espírito lúdico. Preocupado com o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico dos seus alunos, ele partiu da identificação de uma dificuldade, representada pela fidelidade ortodoxa aos conteúdos escolares, e encontrou no jogo um meio

satisfatório de lidar com eles. Alencar (1995:85) acredita que já está passando da hora de a escola buscar com maior determinação um investimento ao desenvolvimento da criatividade dos nossos alunos, até mesmo como uma forma de originar conhecimento e de melhor lidar com toda natureza de problemas. Veja a fala da autora:

(...) Vivemos um momento em que, mais do que nunca, necessitamos fazer uso do nosso potencial criador. (...) Na medida em que a escola contribuir para formar no aluno o pensamento crítico e criador e se preocupar não apenas com a capacidade do aluno de reproduzir informações mas também de produzir conhecimento, ela estará dando sua parcela de contribuição para que ultrapassemos alguns dos problemas com os quais convivemos no momento e para que nos habilitemos a enfrentar, de forma mais adequada, problemas futuros.

A escola, como instituição, tem notadamente deixado a desejar quanto à abordagem a esta importante dimensão do ser humano, negando à sociedade, talvez, um *satus quo* mais promissor. Não é difícil reconhecer no jogo um válido, gratuito e facilmente disponível recurso para este fim. Não é difícil, também, atestar o quanto a escola tem de preocupação funesta em reproduzir os saberes escolarizados em detrimento da inserção do aluno no cosmo social extra-escolar. O jogo pode contemplar esta necessidade quando propõe um trabalho voltado ao exercício de habilidades como integração grupal, confiança mútua, espírito de liderança, cooperação, decisão, iniciativa, autoconhecimento, etc (Miranda, 1997:13).

Agora, veja a providencial fala do professor:

Profº Lorenzo (2ª série):

Pr. Lorenzo: “Se você trabalhar somente em cima do planejamento dos conteúdos você vai robotizar o aluno. Exercício tal, você faz assim, assim! E aí todo dia ele vai fazer a mesma coisinha. Ele nunca vai desenvolver a CRIATIVIDADE dele, o senso crítico, jamais. Com esse conteúdo programático, jamais! Você tem que saber aplicar de uma forma que você vai trazer aquele conteúdo, mas de uma forma criativa.”

Uma professora apresentou uma contribuição rica a esta discussão, alertando que não entende a criatividade como uma vara de condão ou “pó de pirlimpimpim” para sanar os entraves à aprendizagem:

Profª Regina (TR):

Pa. Regina: “Às vezes tem aluno criativo que não se dá bem na matéria, e às vezes tem outro que não é tão criativo e consegue mostrar o que a gente quer. Mas tem que ver se o que a gente anda cobrando, e a forma como a gente cobra, é certo. Porque pela lógica seria ‘o aluno mais criativo teria que se dar bem na matéria’, mas não é bem assim.”

Penso que ela, intuitivamente, percebe que estas dimensões, cognição e criatividade, assim como as demais, não atuam sozinhas. Estão imbricadas de forma que uma alimenta a outra, que sustenta uma outra e assim se encadeiam. Por isso não se obterá uma situação ideal, diante do que ela expôs, quando uma das dimensões (ou mais destas) estiverem ausentes ou sofrerem prejuízos. Entretanto, é preciso repetir à exaustão que à escola e ao professor são recomendados a fomentarem a expressão criativa dos alunos. Das crianças, em particular, para temperarem de sabor e fascínio suas experiências primeiras. Encontrei em Einstein, embora envolto nas brumas da exatidão da sua ciência, (1981:31) um axioma desafiante:

“É tarefa essencial do professor despertar o gozo da expressão criativa e do conhecimento.” Não podemos privar os pequenos seres das séries iniciais de um dos mais essenciais fenômenos da natureza humana, a criatividade. E que, intermediados por ela, que pode ser acionada pelo jogar – que também é uma essência humana – colham o doce fruto do saber.

5.2.6 – COGNIÇÃO E SOCIALIZAÇÃO: ÊNFASE

Como visto, ficou evidentemente atestado que cognição e socialização são os fenômenos preferenciais para o trabalho dos professores envolvidos na investigação. Minhas notas de campo não apresentam as mesmas quantidades de registros que destaquem ações dos professores aproveitando melhor estas três outras facetas do jogo: afeição, motivação e criatividade. Elas existem, mas – nas aulas observadas – atuam naturalmente, sem a otimização desejada advinda do professor, o que somaria ainda mais às vantagens pedagógicas proporcionadas pela socialização e cognição, que surgem como objetivos consagrados e talvez por isso extremamente valorizados nas relações entre jogo e educação. Rabioglio (1995:78) comenta, com grifos meus, que

(...) se considerarmos que, sobretudo na educação infantil, a atividade lúdica tem valor fundamental no desenvolvimento físico e **intelectual** da criança, na **descentração** do seu pensamento, na interação com seus pares e, conseqüentemente no seu processo de **socialização**, então, o uso diário de jogos regrados e coletivos, parece ser muito importante.

Veja na citação a ênfase oferecida aos papéis cognitivos e socializadores do jogo. Na literatura selecionada para esta dissertação, a alusão a estes dois aspectos aparecem sobejamente, e os outros três (afetivo, motivador e criativo) pouco menos. Isto não me sobres-

sai como surpresa, uma vez que temos no trabalho de Piaget o grande norteador dos estudos do desenvolvimento cognitivo e da socialização da criança, assim como nos de outros autores, também renomados, que levantaram as bandeiras da socialização infantil, como Winnicott (1971) e Morrison & McIntyre (1971). No Brasil, por exemplo, Lauro de Oliveira Lima, já nos anos sessenta, fazia uso dos estudos de Piaget com metas socializadoras e cognitivas³⁷. E o jogo é, de fato, uma indispensável ferramenta para os exercícios cognitivo e socializador. Contudo, por que não extrair benefícios maiores enfatizando-se também aqueles outros fenômenos?

5.2.7 – AFETIVO OU AFETIVO-SOCIAL?

É providencial observar que há autores que preferem tratar a questão afetiva coligida à social (Rosamilha, 1979; Rodrigues, 1992), fazendo mesmo uma justaposição dos termos, passando a nomenclurá-la de afetivo-social. Julgo que seja influência dos trabalhos de Bloom *et alii* (1973) que fixaram uma Taxonomia na qual os objetivos educacionais passam por três categorias: psicomotora, cognitiva e afetiva. Estendendo-se esta derradeira à categoria social, portanto afetivo-social, por terem a leitura de que fenômenos como valores pessoais têm qualidades afetivas. Todavia, arrisquei-me considerá-las em separado, nesta análise, a fim de melhor abrir o leque de compreensão das suas relações endógenas.

³⁷ Cf. Gadotti, 1993:236.

5.2.8 – ASSOCIAÇÕES COM O UNIVERSO

EXTRA-ESCOLAR INFANTIL

Foram identificadas diversas situações onde o jogo em sala de aula revela estreitas relações com o mundo vivencial extra-escolar das crianças. Faço questão de pontuar estes aspectos em função dos efeitos positivos embutidos nas referidas relações. É importante recuperar, antes, as informações advindas da leitura do *background* sócio-cultural das crianças envolvidas diretamente com a pesquisa. Destacarei, portanto, alguns itens que julgo necessários à análise e interpretação.

Residem precariamente, pois 52,3% informaram morar em um loteamento situado no Estado de Goiás, limítrofe do Distrito Federal, denominado Jardim Boa Vista 2. Esta localidade é privada de uma infraestrutura básica adequada que pudesse proporcionar conforto, segurança e saúde. Outras 22,2% residem na Cidade Satélite de Santa Maria. Todos conhecemos hoje o elenco de problemas sociais agregados àquela Satélite. As demais fatias desse gráfico populacional distribuem-se entre DVO, Pedregal e Lunabel.

É possível concluir que, em relação ao bem-estar, estão bastantes relegados da qualidade de vida pleiteada por todos nós. Os pais, na sua maioria, ocupam as funções de pedreiros (20,6%), motoristas (11,1%) e pintores de parede (7,9%). As mães, esmagadoramente, administram as suas casas (58,7%). Outras 11,1% trabalham como empregadas domésticas. Estas crianças têm, em média, 3,3 irmãos e suas casas são habitadas por uma média de 5,2 pessoas. São dados que informam a restrição do espaço físico onde moram e os mais variados níveis de relacionamentos interpessoais que precisam empreender. As falas das crianças apontaram relações familiares sócio-afetivas, em geral, arruinadas. Há pouco espaço para a alegria.

Os reduzidos metros quadrados dos seus lares, de modo geral, não são lugares para o jogo. Para o adulto é uma perda de tempo, ou – como bem disse Caillois (*apud.* Brito, 1998:56-57) – “o brincar opõe-se à vida real, por isso é qualificado como frívolo. O que é ainda pior, é visto como tempo desperdiçado, enquanto o trabalho é o tempo bem empregado.” Assim, muitas crianças ainda dividem-se entre deveres escolares e colaborações nas tarefas domésticas.

As aulas lúdicas pelo jogo parecem preencher uma importante lacuna, além do afeto mútuo envolvendo professor/crianças e crianças/crianças, a catarse da alegria. Outro vínculo que as situações de jogo em sala de aula demonstram possuir com este outro universo é o respeito às regras (quaisquer que sejam) e ao próximo. É importante acrescentar, também, a atuação da disciplina livremente consentida, já que o jogo é disciplinador, no sentido de que sem ordem não há jogo. Suas próprias falas demonstraram que não gostam de bagunça ou brigas no decorrer das atividades. O próprio, e bastante explorado, caráter socializador do jogo aproxima os envolvidos ao sentimento de solidariedade, por exemplo. São, todos, aspectos que parecem favorecer a educação familiar em um grupo social privado do acesso à cultura e ao lazer institucionalizados, e onde os pais, mães e/ou responsáveis por estas crianças, tampouco têm formações e informações ideais para contribuírem a contento.

Recorro, providencialmente, à fala acertada da Prof^a Regina, no intento de ilustrar parte do exposto:

Pa. Regina: “O jogo é uma experiência de ser premiado, vitorioso. O que traz-lhe [à criança] muita alegria. As crianças carentes e com dificuldade de aprendizagem têm poucas oportunidades de vivenciar esta experiência, ou nunca se sentem melhor em nada.”

Entre outras inferências importantes, que podem ser feitas, está a motivação movimentada pelo jogo em sala de aula que pode proporcionar impulsos de atração pela escola (e por que não permanência, enquanto ímã for?). O deslumbre é uma faceta original do jogo, por isso poderá ser um pendor entre a criança e a escola. Huizinga (1971:13) reforça o argumento, ao escrever, incluindo seus próprios destaques, que “(...) o jogo lança sobre nós um feitiço: é *fascinante*, *cativante*. Está cheio de duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia.” O exercício do potencial criativo, principalmente no tocante à resolução de tarefas complexas poderá, também, ser aproveitadas para além dos muros da escola. E aqui convido Alves (1987:21) para expor sua opinião:

(...) se se acende a fomalha que faz entrar em ebulição o caldeirão mágico da criatividade, preparam-se os caminhos que conduzem dos subterrâneos reprimidos do inconsciente até nosso mundo diurno-institucional; abrem-se as portas das feras selvagens não reprimidas; soltam-se as águias.

Poderá ser o jogo, para as crianças, a fomalha desta metáfora, que ativando a dimensão criativa ampliará os horizontes dos seus mundos institucionais extra-escolares. Capacitadas a realizar suas próprias buscas, portanto seus próprios encontros, estarão habilitadas a melhor dirigirem suas experiências ulteriores.

A escola, desta forma, coloca-se a serviço não apenas da educação formal, também da vida. Quero entender que escola é vida e, em vista disto, deveria buscar sempre construir a ponte entre educação e família. Deveria esforçar-se em proporcionar situações que fizessem as crianças desejosas do saber. Deveria ser a antinomia da vida vivida pela metade. Solicito a palavra à Snyders (1993:120), que reivindica: “(...) Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamen-

tos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades.”

De minha parte, gostaria de uma escola que recebesse cada criança percebendo suas bagagens singulares, pessoais, mas transferíveis (porque permutáveis). Estas vivências advindas de seus, embora parecidos, universos extra-escolares traduzem toda uma riqueza de valor pedagógico quando compartilhadas. O jogo infantil na sala de aula estreita bem estes elos entre vivência intra e extra-escolar, por estar – também – proporcionando uma aprendizagem social.

5.2.9 – UM POSSÍVEL GUIA PARA A SELEÇÃO DE JOGOS

Para que o jogo infantil efetive-se como um recurso adjuvante ao processo educativo, tendo como suporte a discussão levantada pelo presente estudo, é impreterível que o professor promova uma justa adequação deste às etapas evolutivas do grupo de crianças com o qual vai trabalhar, além da necessária avaliação. Portanto, há que se exigir planejamento. Entre as quatro vozes dos professores desta pesquisa, duas admitiram que não planejam suas situações de jogo; outras duas, garantiram que o faziam, mas não revelaram com quais outros critérios, senão com a socialização e a cognição em mente.

Se consideramos a classificação dos estágios do desenvolvimento infantil de Piaget, que descreve os correspondentes fenômenos que ocorrem em cada um deles e as habilidades adquiridas, haverá risco de equívoco ao se realizar determinado jogo que requeira atributos que a criança ainda não galgou. Portanto, o professor dificilmente obterá o efeito pretendido.

Outros autores, como Chateau (1987) e Jacquin (1971), também propõem tábuas de evolução do jogo infantil no decorrer das faixas etárias infantis. Realizando, pois, um cruzamento entre as idéias de Piaget, mais calcadas na epistemologia, e as destes dois últimos autores citados, baseadas no interesse infantil pelas diferentes modalidades de jogo no decorrer da idade, é possível propor um modelo de guia para subsidiar o professor das séries iniciais nesta impreterível tarefa.

Tomando por base a escala de idades das crianças entrevistadas para esta pesquisa, que vai de 6 (seis) a 15 (quinze) anos, elaborei a tabela exposta na página seguinte. As diferentes cores relacionam-se aos respectivos autores das aludidas classificações. Confira as legendas no rodapé do quadro.

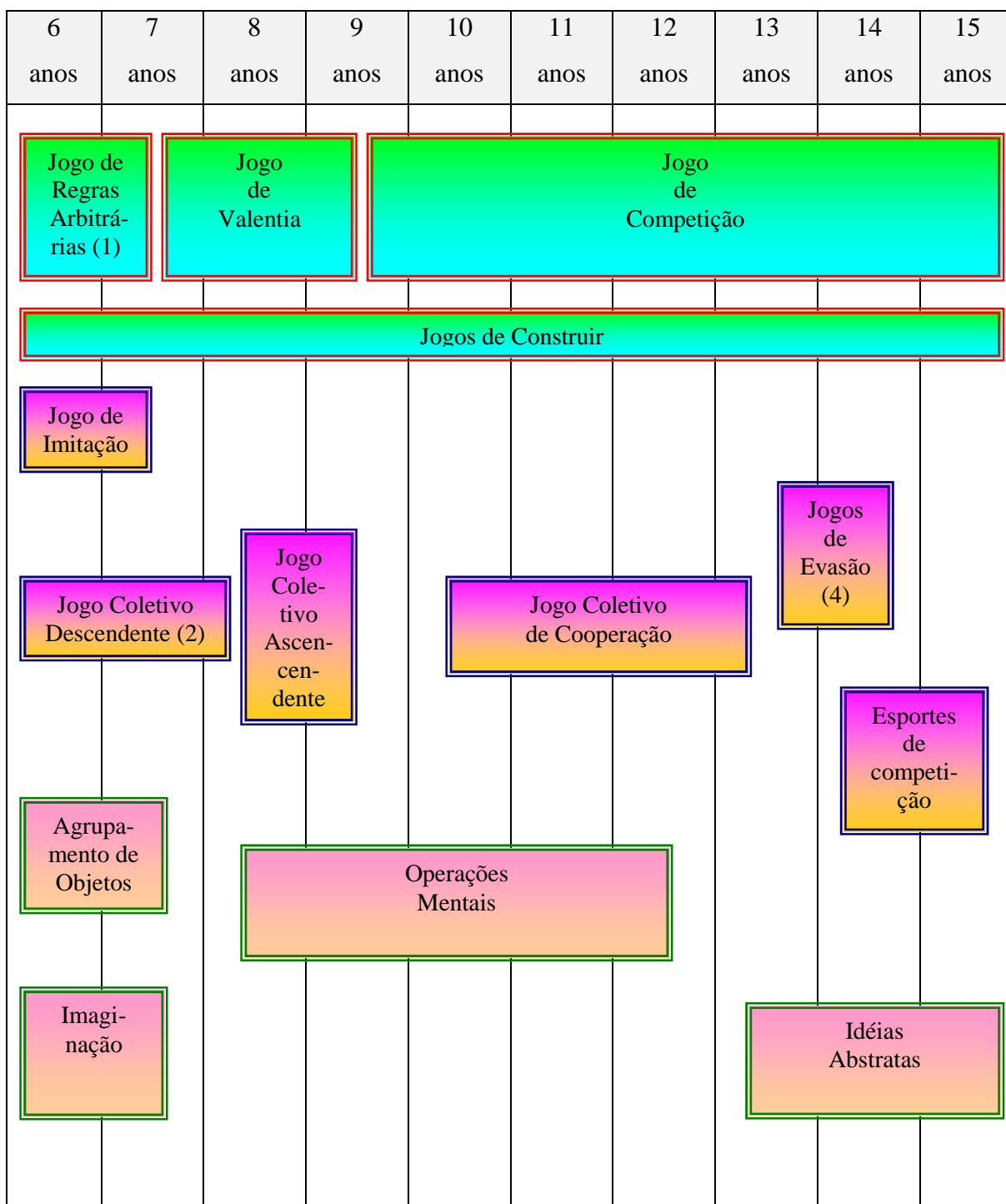


Tabela 8 - Um possível guia para a seleção de jogos

Legendas e observações:



(1) Elas próprias fixam as regras; (2) Preferem jogar com os mais jovens; (3) Preferem jogar com os mais velhos; (4) Jogos que incluem situações de fuga.

5.3 – A COGITAÇÃO DE DRUMMOND OU O PROFESSOR LÚDICO

Na infância tudo gira em torno do jogo, que torna-se o epicentro multidimensional da evolução deste singelo ser. Por isto, e de forma alguma, a educação escolar não pode alijar-se desta conjectura cabal. Todavia, o processo educativo escolar tem a intervenção do adulto, já pleno de conceitos e pré-conceitos (preconceitos, também). Se dentre suas representações contextuais de mundo adulto não houver espaço para a ludicidade, teremos rompido algum elo das alianças lúdico-educativas. A socióloga, psicóloga e professora da FEUSP, Leny Mrech *in* Kishimoto (1996:122) é convidada a opinar acerca da capacidade lúdica do professor:

(...) um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica de seus alunos. Ele parte do princípio de que o brincar é perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. (...) O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume uma postura artificial, facilmente identificada pelos alunos. A atividade proposta não anda. Em decorrência, muitas vezes os professores deduzem que brincar é uma bobagem mesmo, e que nunca deveriam ter dado essa atividade em sala de aula. A saída desse processo é um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento de sua atividade lúdica.

O professor, portanto, precisa estar naturalmente convencido do abundante valor pedagógico compreendido no jogo e, ainda, transpirar um ser lúdico contido nas suas estruturas celulares. Como “conter” é um termo polissêmico, cabe nesta crítica igualmente o sentido de “refrear”. Quantos de nós, adultos, não mantemos contido o espírito lúdico mais

cândido? Quem se arvora a levar para seus passatempos atividades lúdicas que costumava realizar quando criança? A verdade é que traçamos uma espécie de Tratado de Tordesilhas entre os dois planos: para trás, por melhor que tenham sido, estão as ternas lembranças dos jogos da infância; deste lado da fronteira, por mais enfadonhos que sejam, nossos jogos de adultos. Há, para tanto, uma solução viável: uma progressiva e paciente reeducação do professor em relação ao entrave exposto. É uma condição prévia para que ele possa penetrar de pés desnudos no território “sagrado” do jogo infantil, tocar o que for concreto, cheirar o que for volátil, e – portanto – melhor dirigir as experiências, que também serão suas.

Meu poeta de leituras mais recorrentes, Carlos Drummond de Andrade, oferece uma lírica e válida proposta para aproximar o adulto do brinquedo, embora nesta pesquisa me detenha bem mais no jogo, ressaltando que temos que senti-lo parte de nós. Eis o poema intitulado Brinquedos para Homens (Andrade, 1986:159), na íntegra:

Embora eu seja adulto,
 não me seduzem os brinquedos eletrônicos
 que a moda irônica me oferece.
 E excogito:
 que brinquedo inventar para o adulto,
 privativo dele, sangue e riso dele,
 brinquedo desenganado mas eficiente?
 Tenho de inventar o meu brinquedo,
 mola saltando no meu íntimo,
 alegria gerada por mim mesmo,
 e fácil, fluida, pluma,
 pétala.
 Sem pedir às máquinas e aos deuses,
 que cada um invente o seu brinquedo.

O poeta contemporiza o debate, sugerindo que não precisamos necessariamente brincarmos com os brinquedos das crianças, para sermos homens lúdicos. Há uma outra possibilidade (que é a aludida cogitação drummoniana): criarmos nossos brinquedos, desde que sejam a revelação do nosso eu, desde que faça gerar a sensibilidade “fluida, pluma, pétala” reclamada. Se, para aproximarmo-nos mais intimamente com o universo do jogo infantil, precisaremos construir um túnel ou uma ponte, não importa. Interessa, sim, que precisamos ser lúdico para fazermos o lúdico.

5.4 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Frente à realidade empírica estudada, creio poder classificar poucos elementos como reais limitações impostas à investigação. Não tive obstáculos à entrada em campo, todavia senti prejuízo quanto à etapa de entrevistas com os professores. Não em relação às suas disponibilidades, pois estiveram sempre manifestando desejo de contribuir da melhor forma, mas em relação às restrições impostas pelo próprio espaço físico da escola. Tomando uma postura crítica em relação às limitações da pesquisa, acredito ter perdido dados importantes que o microgravador não foi capaz de captar devido à inexistência de um ambiente adequado para a realização dos encontros com os professores. Sempre tínhamos apenas duas opções altamente ruidosas, a sala dos professores e a biblioteca. Na primeira, sempre havia vários deles trabalhando e conversando em alto volume ao tempo em que o diálogo necessário às entrevistas provocava uma perturbação mútua; na segunda, era o contrário: um espaço silencioso repleto de alunos a fazer pesquisas escolares onde não nos permitíamos falar em volume mais alto. É certo que contabilizou-se prejuízo nas transcrições dos conteúdos das fitas.

A escassez do tempo em campo é sempre um grande rival da pesquisa. Apesar dos consideráveis 1.252 (mil, duzentos e cinquenta e dois) minutos de observação, 180 (cento e oitenta) minutos de audiogravação com os professores e 63 (sessenta e três) crianças ouvidas, acredito que um tempo ainda maior pudesse favorecer a um melhor destaque às evidências da pesquisa. Todavia, este curto período já havia sido previsto no cronograma original do projeto de pesquisa.

Junto com esta questão da limitação temporal, vem o tamanho da amostra. Havendo uma elasticidade no cronograma, haveria uma seleção de sujeitos também mais ampliada, tanto de professores, quanto de alunos. É preciso considerar, então, como aspectos de restrições estes dois aspectos apresentados.

Por fim, quero crer que a aplicação dos instrumentos com as crianças poderia ter sido mais eficaz com a participação de um ou dois colaboradores. Informações perderam-se devido à euforia das crianças em conversarem sobre o jogo (e também sobre suas vidas), e a existência de um só pesquisador tornou-se insuficiente para dar conta do registro de verdadeiras avalanches de dados.

Dadas estas limitações, não é difícil concluir que esta pesquisa não pode ser generalizável. Entretanto, acredito oferecer um certo suporte teórico-metodológico aos professores que fazem uso do jogo não apenas nas séries iniciais, também nos demais níveis de ensino. Àqueles que não fazem, poderá servir como um ponto de partida para que principiem com alguma segurança suas experiências com o jogo em sala de aula.

Reservadas as devidas proporções, principalmente quanto à personalidade infantil, os jogos e suas características apresentam-se como uma valiosa ferramenta também para o trabalho pedagógico infanto-juvenil. Carece, contudo, que o professor detenha algum conhecimento acerca de seus alcances e processos, para melhor guiar o processo educativo rumo aos objetivos pretendidos com a aplicação do jogo e a descoberta de outras metas que não visualizava antes da aplicação.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES

*Na criança que brinca
há um herói que dorme,
e que às vezes se descobre um instante.
Chateau, 1987:125*

6.1 – O HERÓI LATENTE

Mais que oportuna. Assim pode ser classificada a fala de Chateau estampada no frontispício deste capítulo conclusivo. Não há qualquer risco em afirmar que à sombra da criança “brincante” há um outro ser que a move. Um ser mítico, onírico e etéreo abrigado em seu cômodo imaginativo e que caminha ao seu lado *pari pasu*. Qualquer criança “brincante” carrega consigo seu herói latente e imbatível, fruto das mais mirabolantes possibilidades da imaginação pueril. Um herói adormecido, mas de sono leve, disposto a descobrir-se um instante e revelar-se espelho das projeções fabulosas da pessoa adulta que ela virá a ser.

A teia da pesquisa social é melindrosa. O pesquisador, por mais que se precavenga fazendo aproximações sucessivas em direção ao seu objeto, é – ainda assim – um corpo estranho que quer cravar-se na derme do pesquisado. Lidei com valores e sentimentos alheios com a preocupação de deixá-los de volta no lugar na minha retirada. Confesso que não sei se atingi esta meta. O novelo da afeição emaranhava-se à medida em que a pesquisa caminhava. Eu me esforçava para ver aquelas crianças tão somente como sujeitos da minha investigação, mas sabia que eu não era, para elas, o agente da pesquisa. Havia me tornado no parceiro e confidente. Tive que compartilhar suas “pessoalidades”, evidências da carência social e afetiva, respostas que seguiam para além do que pretendiam minhas perguntas cuidadosa e respeitosa e lançadas. O que eu desejava no mais recôndito cantinho da alma era abraçá-las, beijá-las e oferecer atenção. Queria mesmo continuar ouvindo a longa e capitulada narrativa da N., que ganhou um casal de codornas e a cada terça-feira tinha um novo capítulo para me contar. Ou da L., que em um ímpeto de desabafo chorava agachada lamentando para mim que tinha certeza que ninguém gostava dela. Ou, ainda, da S., que confessava-me um sonho: uma boneca de loja, pois – apesar de gostar muito – as bonecas que possuía eram achadas no lixo

por seu pai, funcionário do Serviço de Limpeza Urbana. Foi difícil resistir à tentação de cobri-las de brinquedos, mas pendi entre o desejo humano e a ética do pesquisador, o elemento estranho. Julguei o provável efeito social caso algum deles chegasse em casa com um presente de estranho, mas aquelas crianças não eram minhas também? Mais que sujeitos, porque a palavra também indica sujeição, foram meus parceirinhos de ciência e de afeto. Não consegui resistir, e pedi um conselho à Bachelard (*apud.* Alves, 1987:36) que assim respondeu: “(...) parecem palavras de um insano. Amor? Mas a questão da ciência é exatamente o seu oposto – a investigação desapaixonada, o rigor, a análise... (...)” Naturalmente que, para quem buscou sempre superar obstáculos ao conhecimento, sua locução deve ser entendida como uma risível ironia.

Retomando o percurso do início, esta dissertação começou definindo o problema e apresentando as questões-chave: estaria no jogo o entusiasmo que a prática pedagógica das séries iniciais carece? Até que ponto o jogo infantil é um recurso adjuvante à prática pedagógica? Levantou o referencial teórico apoiando-se principalmente em Piaget e em Parsons, todavia ouvindo outros autores importantes a fim de esclarecer melhor o conceito de jogo admitido pelo estudo e realizou, ainda, um rápido retrospecto da presença de um ensino lúdico desde Anchieta. Definiu a metodologia a ser utilizada, desenhou o mapa da realidade a ser estudada, organizou, analisou e interpretou as informações colhidas. Finalmente, vai apresentar seu remate.

Fica ainda mais solidificada a idéia da inerência do jogo ao universo infantil, daí a afirmação: o processo educativo escolar extrai benesses desta formidável característica, se compreendida e aplicada adequadamente, porque reside no jogo amplas possibilidades de

favorecimento deste processo visando o sucesso acadêmico e a promessa social, reclamados por Parsons (Alexander, 1995:58).

Com base no que foi estudado é possível afirmar que as categorias de fenômenos mobilizados pelo jogo, além de imbricados, ocorrem de modo hierarquizado. Sendo a socialização a dimensão-base, sobre a qual apoiam-se as demais e onde a cognição vai situar-se no topo de uma coluna imaginária, entendendo, que se houver uma adequada mobilização das dimensões afetivas, motivadoras e criadoras o exercício cognitivo terá condições favoráveis para ocorrer a contento. Curiosamente, a pesquisa apresentou – conforme abordado no capítulo anterior – a ênfase da prática do jogo pelo professor visando os domínios cognitivo e social. Exatamente os dois pólos dessa coluna, menosprezando as dimensões intermediárias: afeição, motivação e criatividade. Para uma melhor compreensão, acompanhe a Figura 6, na página seguinte:

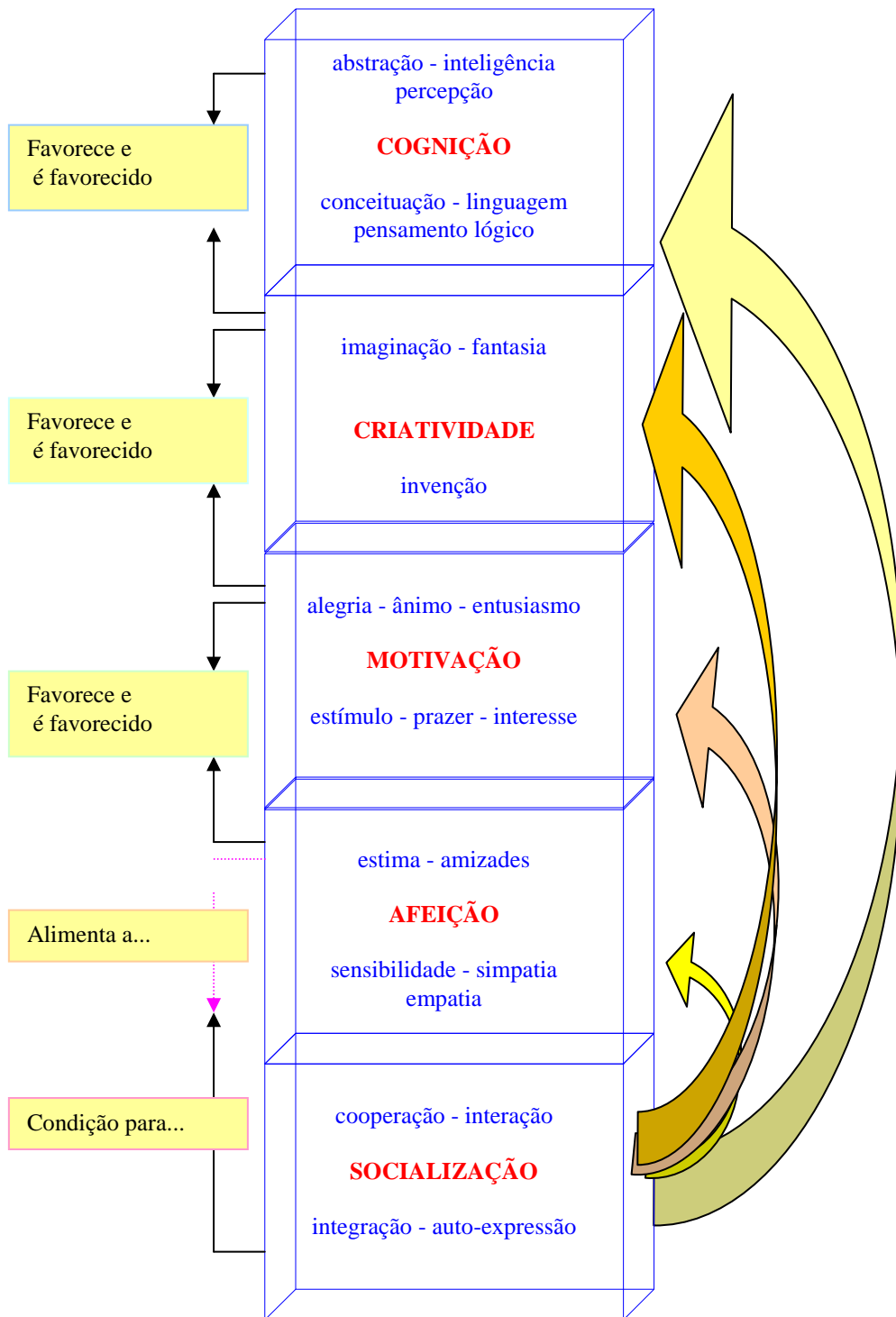


Figura 6 - Hierarquização das categorias

Em vermelho estão as dimensões identificadas como presentes na realização dos jogos infantis observados, nas expectativas dos professores envolvidos e na percepção das crianças, conforme explicitados no capítulo anterior. Em azul, os fenômenos movimentados por cada dimensão, agrupados em categorias. Faz-se mister destacar com todas as letras, que esta não tem pretensão de ser uma classificação exaustiva, dadas as limitações impostas ao presente estudo já descritas anteriormente.

As setas largas que partem juntas da base da coluna querem indicar que a socialização é o único fator favorecedor de todas as outras dimensões. Dito de outra forma, não havendo a socialização dos envolvidos, as dimensões afetiva e motivadora, que pressupõem reciprocidade, perdem suas sustentações de origem; a criatividade, que pressupõe auto-expressão, sensibilidade e estímulo, torna-se igualmente desprovida de um insumo ideal; a dimensão cognitiva, por sua vez, se alimentada pelos demais fenômenos encontrará uma situação privilegiada para a ocorrência de um processo bem sucedido.

A afeição retroalimenta a socialização, ao tempo em que favorece a motivação; esta mobiliza os aspectos criativos que devolve em forma de interesse produzido pela curiosidade semeada pela criação. A dimensão criativa, então, fomenta e é fomentada pela cognitiva, já que a primeira torna o indivíduo sensível às lacunas do conhecimento, incitando-o à busca de soluções e a segunda decodifica o contexto possibilitando as respostas àquelas lacunas.

O jogo infantil surge como um meio de encadeamento destas dimensões, que trabalhando conjuntamente poderá estar proporcionando um desenvolvimento integrado das potencialidades das crianças e das habilidades que interagem com processo educativo.

Posso advertir, portanto, que a seleção dos jogos a serem realizados na prática educativa deve levar em conta a presença dos elementos constantes da referida coluna e que, durante as situações de jogo, o professor deverá manter-se atento a uma melhor valorização das dimensões que a pesquisa apontou como menosprezadas: afeição, motivação e criatividade. Portanto, encadeadas assim, acredito piamente que o seu trabalho pedagógico estará sendo otimizado pelo jogo e que, ele estará oportunizando a aprendizagem de uma forma cativante e franqueando às crianças a liberdade de construir e reconstruir o conhecimento com suas próprias digitais.

Há que se advertir, igualmente, da necessidade imperiosa da participação ativa do professor, como guia e, preferencialmente, parceiro das situações lúdicas em sala de aula. Como um verdadeiro timoneiro, poderá reconduzir a direção do processo rumo aos objetivos pretendidos e às valorizações aos aspectos já aqui referidos como carentes de uma melhor atenção. Ainda, como condutor, poderá aparar arestas que surjam como riscos à apreensão de valores e habilidades insólitas. Rosamilha (1979:62) também reforça o alerta para esta responsabilidade: “(...) é evidente que em jogos e brincadeiras as crianças aprendem comportamentos e valores indesejáveis. É por essa razão que muitos jogos realizados devem ser orientados.” O que a criança aprende, apreende mais efetivamente por meio do jogo. Daí, a importância das tentativas de filtragem das aprendizagens indesejáveis. Em situação de jogo a criança é tomada de envolvimento por todas as suas potencialidades e, por isso, está em jogo o exercício de todas aquelas capacidades sugeridas na coluna hierárquica apresentada.

Como em alguns fragmentos perdidos de Gibran que caíram em minhas mãos, e que por isso não me é possível indicar corretamente a fonte, são estes alunos mirins, para o professor, como nossos filhos: “(...) podes dar-lhes teu amor, mas não teus pensamentos. (...)”

podes abrigar seus corpos, mas não suas almas. (...) podes esforçar-te para te pareceres com eles, mas não procures fazê-los semelhantes a ti. (...) tu és o arco do qual teus filhos, como flechas vivas, são disparados.” Escolas e alunos passam por nós, educadores. Vidas que partilham o toque, o olhar e a voz e que seguem adiante, na ruidosa engrenagem da vida.

Fica a impressão de que ao final dessa grande aventura, dos preciosos e muitos minutos que me miscigenei com as crianças, levei de legado muito mais do que deixei. Resiste em mim o ímpeto de afirmar que elas me fizeram mais sábio, que depositaram em mim, cada uma delas, seu tijolinho valioso. E que a edificação que eu venha a erguer, a partir desta conclusão que nada pretende encerrar (já que prefere deduzir, mas não põe término) possa acolher todos os quereres e saberes presentes, potencial e vividamente, do universo infantil.

Diria que, se estamos sempre aprendendo, é porque estamos sempre jogando e renovando o jogo. E quando bafejam em nós as sensações novas do aprendizado, é onde o jogo torna-se fascinante. E jogamos o jogo até que dele extraíamos o que julgamos ser todo o seu sumo. E, um pouco mais enriquecidos, buscamos um jogo novo, como uma criança que vence todos os desafios de um fácil *puzzle* e parte, sedenta, a um jogo mais complexo do *lego*, convecida que a aprendizagem pode ser feita com prazer.

Retomando Parsons (Alexander, 1995:47), é possível afirmar que o jogo pode ser um laboratório de diversas experiências sociais. Quanto ao processo educativo, além do desafio contido no próprio espírito do jogo, a adoção deste nas séries iniciais mobiliza as questões ontológicas presentes tanto no fazer pedagógico, do qual a criança também é parte, quanto no seu universo sócio-cultural intra e extra-escolar. Irrompem - despertados pelo jogo - toda sorte de elementos cognoscíveis, toda uma potencialidade ainda não sabida e habilidades ainda não exercitadas.

6.2 – A GRANDE BOLA AZUL

São imensuráveis os desafios (no sentido de fazer face a um *status quo*) do brincar em um mundo (e em uma escola também) que valoriza a circunspeção das coisas da vida, sem dar-se conta da nossa própria essencialidade lúdica, sem aperceber-se de que esta superfície que pisamos, vista bem do alto, é uma grande e formidável bola azul. Quantas brincadeiras podemos inventar com esta (e nesta) esfera abaulada! Quantas experiências prenhes de prazer nos permitimos ousar neste globo telúrico? Estes desafios visitam a escola, já que ela não apenas prepara para a vida, mas é vida. Creio mesmo que as instituições escolares de séries iniciais têm em suas mãos mais uma importante responsabilidade (“como se já não bastassem tantas!”, dirá o leitor.): facilitar – e mais! – promover o engajamento dos seus professores no sentido de proporcionarem nos entremeios dos seus conteúdos as possibilidades de engrandecimento humano que a ludicidade oferece. Desejo sofregamente tomar notícias de escolas, professores e alunos embebidos de alegria, demovendo o contexto casmurro e, por vezes, hostil que permeia as suas ações.

Até aí, corre tempo. É quesito prévio, para tanto, a construção de relações de respeito, amor e confiança entre dirigentes, professores e alunos. E isto não se faz por carta-circular, sim no âmago das ações livres das tensões que separam estes envolvidos, se faz quando pisam com os pés descalços no mesmo chão, ao mesmo nível, quando se tocam e trocam entre si as melhores experiências e vivências. Convenço-me de que o jogo, com seu teor onírico, coloca-se como um pronto colaborador para que se chegue cada vez mais próximo desta utopia.

6.3 – PARA ALÉM DESTES LIMITES

Antes de colocar o último ponto na última linha desta dissertação, agita-me a sensação de que ainda há muito trabalho a realizar, mesmo porque o próprio universo é um inefável devenir, e jamais estaremos prontos. Penso, por exemplo, na recomendação de uma pesquisa de caráter qualitativo/estatístico avaliando o progresso e o aproveitamento escolar das crianças em classes de jogo e de não-jogo nas séries iniciais.

Os professores envolvidos na presente investigação informaram-me unanimemente que seus colegas que trabalham com turmas de 4ª série não fazem uso de jogos nas suas aulas. Creio que valha a pena questionar a estes, ouvindo e avaliando seus argumentos, em uma nova pesquisa, que já vem com uma asserção não solicitada: seria devido a uma concepção ortodoxa da transição entre as 4ª e 5ª séries, onde poderá estar havendo um presumível “preparo” voltado à rigidez clássica do privilégio aos conteúdos e também do ponto de vista de que as relações professor/aluno “devem” ser outras a partir da 5ª série?

Não acredito que os resultados desta empreitada possam submeter-se a generalizações, conforme registrei no subtítulo 5.3 - Limitações do Estudo³⁸. Por outro lado, creio que sirva como algum farol que lança fecho ao mar escuro, apenas como guia, nunca como capitão. O “comandante da embarcação” é, insubstituívelmente, o professor. Nada garante nada, porque tudo é provisório nesta inefável transformação incessante que constrói e reconstrói as coisas, o homem e o universo. Ou, como costumava apregoar uma dedicada professora deste Mestrado, “qualquer conhecimento é conhecimento aproximado.”

³⁸ Cf. p. 131.

6.4 – DE ODISSEU A DOM QUIXOTE

Dentre as venturas e desventuras de um educador, balizado ora pelo real, ora pelo imaginário, vale viver a aventura de contribuir nesse inefável processo de mutações que conduz a criança à idade adulta. Vale viver as tentativas e o ideal de proporcionar alguma satisfação para a criança no processo educativo. Vale plantar bananeira, contar uma história bizarra e, também, levar o jogo para a sala de aula, tornando-se, além do orientador, um parceiro a mais. Isto tem um custo, dá mais trabalho, exige uma dose a mais de dedicação e outras tantas de amor.

Há uma realidade institucional áspera e sempre pronta para depor contrariamente, para querer provar da impossibilidade de muita coisa ao derredor. Entretanto, assim era o mais importante personagem de Cervantes: sempre disposto a desafiar qualquer empecilho que lhe impusessem, mesmo moinhos de vento. No imaginário do jogo há nuvens acolhoadas que se contrapõem ao piso esburacado da escola. Não importa, isso é pouco se o professor crê na magnanimidade do herói. Como educadores vivemos proezas e frustrações diante do disponível que a instituição escolar tem para oferecer. Mas há a grandeza da alma infantil, que transforma o pouco em suficiente, e dali seu instrumento de evolução.

Para nós, educadores, fica o desejo de viver o mito grego do herói perfeito, à semelhança do Odisseu de Homero. Mas, cientes de que a nossa educação (pública, principalmente) é carente também de invenção, deveremos ser também audaciosos e estarmos sempre montando um Rocinante para tentarmos legar ao nosso aluno alguma alegre-figura, alguma possibilidade a mais de crescer em harmonia. Sabemos, que neste reino da escola pública,

são poucos os valentes que se assemelham ao mito quixotesco, que ousam ir sempre um pouco mais além neste território de inconsoláveis paixões e moinhos de vento.

Que estes poucos se multipliquem; que a escola cante sempre melodia alegre; que nossas crianças embebam-se de entusiasmo; que a prática pedagógica das séries iniciais descubra, no fascínio do jogo, a alegria do aprender.

GLOSSÁRIO

A informação numérica entre parêntesis, logo após o termo a ser conceituado, refere-se à localização da página onde o mesmo foi utilizado pela primeira vez no texto.

ABSTRAÇÃO (p. 66): Ferreira (1999:18) entende como “abstrair(-se); concentrar(-se); absover(-se). No sentido empregado no texto, “absorver” poderia ser o melhor conceito.

ACOMODAÇÃO (p. 37): A partir da assimilação dos objetos, a ação e o pensamento se acomodam a estes, reajustando-se. Há, portanto, segundo Piaget (1971:208), uma adaptação quando ocorre o equilíbrio entre assimilações e acomodações. Os mecanismos de assimilações são gerais e se encontram nos diferentes níveis do pensamento científico.

AFEIÇÃO (p. 77): Para Ferreira (1999:61) o termo está ligado ao sentimento de apego sincero por alguém ou algo; carinho; amizade. No latim (Faria, 1967:48), *affectio*, boa disposição para alguém, sentimento, inclinação. A propósito, a psicologia agrega o conceito de simpatia, que tem seus liames à afeição, e de empatia à categoria dos sentimentos e emoções (Woodworth, 1967:384).

ASSIMILAÇÃO (p. 37): Para Piaget (1971:208) o que constitui conhecimento não é apenas uma simples associação entre objetos, mas assimilação dos objetos aos esquemas do indivíduo. A assimilação cognitiva também é realizada desta forma. É necessário um esquema que permita a assimilação do objeto de conhecimento.

ATENÇÃO (p. 92): Ferreira (1999:222) conceitua como “aplicação cuidadosa da mente a alguma coisa; cuidado, concentração, reflexão, aplicação.” Já Woodworth (1967:447), indica

que atentar é “concentrar a atividade; preparar-se para perceber certo objeto ou executar certo ato.”

BACKGROUND (p. 54): Termo cunhado por Hammersley & Atkinson (1989) para denominar o contexto sócio-cultural no qual o sujeito situa-se.

BRINCADEIRA (p. 21): Segundo Ferreira (1999:332), entre outras acepções, “é o ato ou efeito de brincar; divertimento, sobretudo entre crianças; entretenimento.”

BRINCAR (p. 21): Ferreira (1999:332) define como “divertir-se infantilmente; recrear-se, entreter-se em jogos de crianças; distrair-se.”

BRINQUEDO (p. 21): Para Ferreira (1999):333, toma o sentido de “objeto que serve para as crianças brincarem.”

COGNIÇÃO (p. 77): Segundo Ferreira (1999:497), pode ser entendido como “a aquisição de um conhecimento” ou “o conjunto de processos mentais usados no pensamento, na percepção, na classificação, reconhecimento, etc.” De acordo com Mussen (1972:54) “diz respeito aos processos mentais superiores” que são as funções que envolvemos na leitura e decodificação do contexto circundante. Para este autor, são elas: percepção, linguagem, formação de conceitos, abstração, resolução de problemas, inteligência e pensamento.

CONSCIENTIZAÇÃO (p. 66): Em Ferreira (1999:532), “ato ou efeito de conscientizar.” E este verbo, por sua vez, recebe o significado de “tomar consciência; ter a noção ou a idéia de”. E, para este substantivo, o autor atribui o conceito: “faculdade de estabelecer julgamentos

morais dos atos realizados; conhecimento imediato de sua própria atividade psíquica ou física.”

CRIATIVIDADE (p. 77): Ferreira (1999:578) conceitua como “capacidade criadora; engenho; inventividade.” Segundo Alencar (1980) este conceito recebe duas abordagens: psicológica e cognitiva. À luz da primeira, um grupo de autores, entre eles Carl Rogers, a define como uma resposta nova ou pelo menos estatisticamente infreqüente que precisa estar adaptada ao contexto e ter utilidade para a resolução de problemas. Por outro lado, a segunda abordagem valoriza a capacidade intelectual do indivíduo. Entre os autores deste segundo time Torrance (*apud.* Alencar, 1980:146), que tem suas pesquisas voltadas à criatividade infantil, a define como processo de se tornar sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento; de identificar a dificuldade; buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar hipóteses, possivelmente modificando-as, e finalmente comunicando os resultados.

DESCENTRAÇÃO (p. 121): Para Rabioglio (1995:78) é o fenômeno que conduz o jogador a estar atento às ações dos demais no desenrolar do jogo, ao tempo em que precisa ter sua atenção voltada à sua participação pessoal.

DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO (p. 34): Termo da biologia, largamente utilizado por Piaget, que focaliza a evolução biológica do indivíduo a partir da fecundação até a etapa na qual encontra-se pronto para a reprodução.

EMPATIA (p. 99): O sentimento de empatia é aquele que nos leva a identificarmo-nos com o outro. Enquanto na *Simpatia identificamo-nos com*, aqui sentimos *o que se passa em*. Con-

forme Ferreira (1999:739), é a “tendência para sentir o que sentiria caso estivesse na situação e circunstâncias experimentadas por outra pessoa.” Woodworth (1967:385) exemplifica: “(...) quando lemos um romance, tendemos a identificar-nos com o herói, ficamos aflitos sempre que ele está em dificuldades e deliciamo-nos quando tudo acaba bem. (...) A vista dum pássaro voando, especialmente se estiver pairando sem bater as asas dá-nos um certo alvoroço, como se também estivéssemos cortando os ares nos espaço.”

ESQUEMAS SIMBÓLICOS (p. 39): De acordo com Piaget (1971:116), é o início da des-centralização das ações em relação ao próprio corpo. Isto é, a criança começa a se conhecer como fonte/origem de seus movimentos.

ESTÍMULO (p. 66): Para Ferreira (1999:837), pode ser entendido como o “incitamento ou incentivo para se alcançar determinado fim.” Woodworth (1967:233) conceitua como “toda força que age sobre um receptor e o torna ativo.”

IMAGINAÇÃO (p. 66): Em longa relação de conceitos apresentados por Ferreira (1999:1077), é possível destacar; “faculdade que tem o espírito de representar imagens; faculdade de objetos que já foram percebidos; faculdade de formar imagens de objetos que não foram percebidos, ou de realizar novas combinações de imagens.”

INTELIGÊNCIA (p. 92): No rol de conceitos para este termo, defendidos por Ferreira (1999:1122), é possível destacar: “faculdade de aprender, apreender ou compreender; percepção, apreensão, intelecto.” Entre os diversos conceitos encontrados na literatura, Mussen (1972:75) acena para a capacidade de pensar em termos abstratos e de raciocinar, bem como a

capacidade de usar estas funções para fins de adaptação. Este autor destaca que a inteligência e as demais funções cognitivas mantêm intrínsecas relações, difíceis mesmo de diferenciá-las.

JOGO (p. 21): Nesta pesquisa, levanto o seguinte conceito: atividade física ou mental, utilizando materiais concretos ou não, amparada por regras, imbuída de objetivos, seja ela realizada com brinquedos ou não. Para Ferreira (1999:1163), é uma “atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou ganho.”

LUDICIDADE (p. 22): Ferreira (1999:1238) assevera que é “a qualidade ou caráter de lúdico.” Esta pesquisa entende como tudo aquilo que faz referência ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira. Pode-se estender este significado à tudo o que represente diversão.

LÚDICO (p. 22): “Referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos.” É esta a concepção de Ferreira (1999:1238).

MEMÓRIA (p. 92): Entre dezenas de conceitos para esta expressão, Ferreira (1999:1315) sugere que seja a “capacidade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente.” Baseia-se, em *aprender, reter e lembrar*, para Woodworth (1967:599). Para este, as principais formas de *lembrar* são *recordar e reconhecer*.

MOTIVAÇÃO (p. 77): Entre os conceitos oferecidos por Ferreira (1999:1372) está “dar motivo a; causar; produzir.” Para Alencar (1980:157) a palavra está ligada à idéia de *levar alguém a agir ou produzir uma resposta*.

OBSERVAÇÃO (p. 92): Em Ferreira (1999:1429), encontra-se o seguinte registro: “ato ou efeito de observar(-se).” Na psicologia, segundo Woodworth (1967:480), é “um processo de tomar conhecimento do ambiente por intermédio dos sentidos.” Para este autor os passos necessários nesse processo são a atenção e a percepção.

ONTOGÊNESE (p. 37): Confira DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO.

PARADIGMA (p. 20): Conceito polêmico formulado por Kuhn (1962), no trabalho *The Structure of Scientific Revolution*, que, entre outras explicações, passou a simbolizar um conjunto de modelos de mundo e de métodos aceitos pela comunidade científica.

PERCEPÇÃO (p. 66): Ferreira (1999:1541) define simplesmente como “ato, efeito ou faculdade de perceber.” Woodworth (1967:480) conceitua como um processo de tomar conhecimento de fatos e objetos concretos, por uso de estímulos que advém dos objetos e influem nos sentidos.

PISO CONVERSACIONAL (p. 90): Em Erickson (1998), é a conquista ou reconquista para si da vez da fala, é uma tomada de turno no diálogo.

RATIO STUDIORUM (p. 43): Literalmente, *método de aprender* (Faria, 1967). Consistiu em uma espécie de cartilha contendo planos de ensino e de conduta para a educação jesuítica no Brasil. Segundo Azevedo (1964), vigorou de 1549 a 1759.

SIMPATIA (p. 99): Ferreira (1999:1857) advoga que é a “tendência ou inclinação que reúne duas ou mais pessoas.” Na psicologia Woodworth (1967:384), em uma definição geral, afirma

que poderia ser **sentir com os outros**. Para este autor a simpatia ocorre quando alguém ao nosso redor manifesta determinados sentimentos e, daí, naturalmente passamos a sentir de maneira igual.

SOCIALIZAÇÃO (p. 77): Este conceito envolve os espíritos de coletividade, cooperação e solidariedade das pessoas de um grupo. Para Ferreira (1999:1873) é um “processo de integração mais intensa dos indivíduos no grupo; desenvolvimento de sentimento coletivo, da solidariedade social e do espírito de cooperação nos indivíduos associados.”

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Alencar, Eunice, 117, 119, 149, 151.
- Alexander, Jeffrey, 40, 41, 42.
- Alfaro, María, 100.
- Almeida Júnior, 46.
- Alves, Rubem, 29, 105, 113, 125, 136.
- Anchieta, José de, 22, 43, 44, 113, 136.
- André, Marli, 50.
- Aristóteles, 20.
- Assmann, Hugo, 93, 105, 116.
- Atkinson, Paul, 148.
- Azevedo, Fernando de, 43, 44, 46, 113, 152.
- Bachelard, Gaston, 21, 104.
- Bacon, 29.
- Bloom, Benjamim, 122.
- Bomtempo, Edda, 30, 106.
- Braz, Claudia, 113.
- Brito, Marcelo, 114, 124.
- Brougère, Gilles, 24, 29, 31, 101.
- Chateau, Jean, 28, 85, 102, 127, 128, 134, 135.
- Chizzoti, Antônio, 80, 81.
- Claparède, Édouard, 27, 101.
- Cotrim, Gilberto, 27, 29.
- Cousinet, Francis, 27.
- Cruz Neto, 53.
- Cunha, Nylse, 30, 102, 116.
- Decroly, Ovide, 27.
- Dewey, John, 27, 29.
- Dionne, Jean, 50, 54, 55, 63, 64.
- Einstein, Albert, 120.
- Erickson, Frederick, 50, 53, 56, 152.
- Evans, David, 31, 32, 106.
- Faria, Ernesto, 147, 152.
- Fazenda, Ivani, 80.
- Ferreira, Aurélio, 147, 148, 149, 150, 151, 152.
- Feyerabend, Paul, 49.
- Froebel, Friedrich, 27, 88.
- Gadotti, Moacir, 29, 45, 113, 122.
- Galliano, Guilherme, 48.
- Gibran, Kalil, 140.
- Gordon, Alice, 89, 93, 100, 102, 110.
- Hammersley, Martin, 148.
- Huizinga, Johan, 18, 26, 98, 125.
- Kishimoto, Tizuko, 30, 108.

- Khun, Thomas, 49.
- Laville, Christian, 50, 54, 55, 63, 64.
- Leme, Pascoal, 46.
- Lima, Lauro, 29, 122.
- Locke, 29.
- Lourenço Filho, Manoel, 44, 46.
- McIntyre, Donald, 122.
- Merton, 42.
- Minayo, Maria, 50, 53.
- Miranda, Simão de, 119.
- Miranda, Nicanor, 85, 88.
- Morrison, Arnold, 122.
- Morrow, Raymond, 40, 42.
- Moura, Maria Lacerda de, 45.
- Mussen, Paul, 90, 98, 148, 150.
- Nagle, Jorge, 45.
- Ortega, Rosario, 37.
- Parisi, Mário, 27, 29, 101.
- Parsons, Talcott, 22, 40, 41, 42, 136.
- Pearce, Joseph, 25, 26.
- Peixoto, Afrânio, 46.
- Pestalozzi, Johann, 27.
- Piaget, Jean, 22, 27, 28, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 60, 86, 89, 91, 122, 126, 127, 136, 147, 149.
- Pombal, Marquês de, 44.
- Rabioglio, Marta, 30, 149.
- Rodrigues, Maria, 122.
- Rogers, Carl, 28, 149.
- Rosamilha, Nelson, 30, 95, 98, 101, 122, 140.
- Rousseau, Jean-Jacques, 24, 27, 45.
- Snyders, Georges, 19, 20, 92, 99, 106, 125.
- Sousa, Tomé de, 43.
- Teixeira, Anísio, 46.
- Torrance, 117, 149.
- Torres, Carlos, 40, 42.
- Winnicott, Donald, 82, 87, 111, 114, 122.
- Woodworth, Robert, 147, 150, 151, 152.

BIBLIOGRAFIA

- ALFARO, Maria *et alii*. *Selección, adaptación y creación de juegos sensoriales para niños de 0 a 3 años*. Seminario para Optar al Título de Educadora de Párvulos, Universidad de Antofagasta, Facultad de Educación e Ciencias Humanas, Antofagasta: 1988.
- ALENCAR, Eunice. *Psicologia: introdução aos princípios básicos do comportamento*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ALENCAR, Eunice. *Criatividade*. Brasília: Editora EdUnB, 1995.
- ALEXANDER, Jeffrey. *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1995.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez/AA, 1987.
- ANDRADE, Carlos. *Amar se aprende amando*. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ASEFE. *V concurso literário ASEFE - Prêmio 1996*, Brasília: 1996.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à uma sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AUSUBEL, David. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARROS, Aidil & LEHFELD, Neide. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BERNE, Eric. *Juegos en que participamos*. Ciudad de Mexico: Editorial Diana, 1970.
- BERNE, Eric. *Os jogos da vida*. Rio de Janeiro: Artenova, 1977.

- BLOOM, Benjamim *et alii*. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BOMTEMPO, Edda *et alii*. *Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Nova Stella/EdUSP, 1986.
- BRASIL, *Lei nº 9394 de 20 dez. 96. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1996.
- BRAZ, Cláudia. *A compreensão da criatividade sob a ótica da psicologia junguiana*. Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB, Faculdade de Educação: 1997.
- BRITO, Marcelo. *Alegrias na escola: por uma educação mais lúdica*. Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB, Faculdade de Educação: 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- CORTEZ, Emilio. *Games for second language learning: a comparison of two approaches for teaching english to puerto rican children*. Michigan: Temple University, 1974.
- COTRIM, Gilberto & PARISI, Mário. *Fundamentos da educação (história e filosofia da educação)*. São Paulo: Saraiva, 1985.
- CUNHA, Nylse. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese, 1994.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos/MEC, 1978.
- EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- ERICKSON, Frederick. *Qualitative Methods in Research in Teaching and Learning*. Volume 2. New York: Macmillan Publishing, 1990. Tradução parcial e provisória da Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni Ricardo, Brasília, Mimeogr.: 1998.
- EVANS, David. *Games and simulations in literacy training*. Tehran: Hulton Educational Publications, 1979.

- FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino- português*. Rio de Janeiro: CNME, 1967.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FAURE, Gerard & LASCAR, Serge. *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa, 1982.
- FERREIRA, Aurélio. *Novo Aurélio século XXI – o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- FRANÇA, Júnia *et alii*. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: EdUFMG, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GALLIANO, Guilherme. *O método científico: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1979.
- GORDON, Alice. *Games for growth: educational games in the classroom*. Chicago: SRA, 1972.
- HAMMERSLEY, Martin & ATKINSON, Paul. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge, 1989.
- HARPER, Babette *et alii*. *Cuidado, escola! – desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: USP/Perspectiva, 1971.
- JACQUIN, Guy. *A educação pelo jogo*. São Paulo: Flamboyant, 1971.
- KISHIMOTO, Tizuko. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo, Loyola, 1988.
- KISHIMOTO, Tizuko. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LOURENÇO FILHO, Manoel. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1940.
- MINAYO, Maria (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIRANDA, Nicanor. *210 jogos infantis*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990.
- MIRANDA, Simão de. *O livro de primeiros socorros (jogos e exercícios lúdicos)*. Brasília: Thesaurus/ASEFE, 1991.
- MIRANDA, Simão de. *Manual de jogos para salas de aula*. Brasília: Thesaurus/ASEFE, 1993.
- MIRANDA, Simão de. *Essa, você aprende brincando! (atividades recreativas para salas de aula)*. Campinas: Papirus, 2ª ed., 1996.
- MIRANDA, Simão de. *Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Campinas: Papirus, 6ª ed., 1997.
- MIRANDA, Simão de. *Faça seu próprio brinquedo (a sucata como possibilidade lúdica)*. Campinas: Papirus, 1998.
- MIRANDA, Simão de. *Escrever é divertido (atividades lúdicas de criação literária)*. Campinas: Papirus, 1999.
- MIRANDA, Simão de. *Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Campinas: Papirus, 2000. Vol. II.
- MORRISON, Arnold & McINTYRE, Donald. *Schools and socialization*. Middlesex: Penguin, 1971.

- MORROW, Raymond & TORRES, Carlos. *Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Afrontamento, 1997.
- MUSSEN, Paul. *O desenvolvimento psicológico da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU/EdUSP, 1974.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PEARCE, Joseph. *A criança mágica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- RABIOGLIO, Marta. *Jogar: um jeito de aprender – uma análise do pega varetas e da relação jogo-escola*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, USP, Faculdade de Educação: 1995.
- RODRIGUES, Maria. *O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo*. São Paulo: Ícone, 1992.
- ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. *Normas para apresentação de trabalhos*. Parte 2 – Teses, Dissertações e Trabalhos Acadêmicos. Curitiba: EdUFPR, 1996.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. *Normas para apresentação de trabalhos*. Parte 6 – Referências bibliográficas. Curitiba: EdUFPR, 1996.
- WINNICOTT, Donald. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- WOODWORTH, Robert & MARQUIS, Donald. *Psicologia*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

APÊNDICE

ALGUNS JOGOS UTILIZADOS PELOS SUJEITOS PESQUISADOS

JOGO 1

NOME:

BINGO NUMÉRICO

RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Papel do tipo ofício, lápis de cores, papelão para a confecção das cartelas.

DURAÇÃO APROXIMADA DA ATIVIDADE:

20 minutos.

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES:

Toda a turma.

OBJETIVOS:

Abstrair os números de zero a noventa e nove. Trabalhar com o conhecimento do número gráfico e do seu valor. Envolver toda a turma. Trabalhar a atenção.

PROCEDIMENTOS:

Em aula, o professor e as crianças confeccionam as cartelas semelhantes às cartelas do bingo tradicional. O professor pode elaborar um modelo mimeografado, as crianças pintam, depois colam em papelão. O professor tem as pedras com os números correspondentes. Podem ser confeccionadas com retângulos de papéis numerados, que ficam virados sobre a mesa. Ele vai desvirando aleatoriamente e falando os números. A partir da disputa, do interesse de conhecer o número cantado pelo professor ela passa a prestar mais atenção na forma gráfica e no valor numérico.

JOGO 2

NOME:

BINGO TRINCA

RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Cartela composta do alfabeto completo, figuras geométricas e áreas pintadas com as cores verde, azul e vermelha.

DURAÇÃO APROXIMADA DA ATIVIDADE:

30 minutos.

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES:

Toda a turma.

OBJETIVOS:

Introduzir a alfabetização, trabalhar as “disciplinas” Português e Matemática.

PROCEDIMENTOS:

O professor distribui o material para as crianças agrupadas de dois em dois, para que proporcione uma maior interação. Individualmente, poderiam deixar passar sem marcar. O professor dá, portanto, uma cartela para cada duas crianças e fica de posse das pedrinhas do bingo, que contemplam as que as crianças possuem. O professor retira a pedra e canta, por exemplo: “Letra A, Círculo, Verde!” e aí quem tiver esta combinação faz uma marca. É importante combinar antes como vão marcar, se a fileira ou a cartela cheia. No final quem completa de acordo com o que foi combinado, ganha. Com umas três jogadas ele já está conhecendo as figuras geométricas, as três cores e a maioria das letras. No início o professor pode trabalhar com o nome da letra, depois dizer o nome da letra e mostrá-la em seguida. Depois, ao invés de falar o nome da letra, pronunciar a sua representação fonética. O professor, enfim, pode usar vários graus de dificuldade.

JOGO 3

NOME:

TREZINHO

RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Caderno e lápis.

DURAÇÃO APROXIMADA DA ATIVIDADE:

20 minutos.

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES:

Individual ou coletivamente, com quantos agrupamentos forem possíveis.

OBJETIVOS:

Desenvolver a agilidade do raciocínio lógico.

PROCEDIMENTOS:

A primeira fase do jogo consiste em aprenderem a desenhar um trenzinho. Uma locomotiva e quatro vagões, por exemplo. O professor explica a função de uma locomotiva que é puxar o trem, que todo o restante tem origem na locomotiva. Dá um comando verbal envolvendo uma operação matemática com dois algarismos, por exemplo, $5 + 5$. A resposta seria 10, então cada criança escreve o resultado que encontrar dentro da sua locomotiva. A partir daí, cada vez que o professor apresenta uma nova operação elas vão partir daquele resultado que já existe e vão colocando nos vagões. Por exemplo, o comando poderia ser: “este resultado menos 3!” Colocam o produto da sua operação no primeiro vagão. O professor poderia continuar: “Veze 2!” E o jogo prossegue.

JOGO 4

NOME:

PEGA-FICHA

RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Fichas brancas, amarelas, laranjas e vermelhas. Estas vêm escritas com unidades, dezenas, centenas e milhares (nesta ordem); e dois dados.

DURAÇÃO APROXIMADA DA ATIVIDADE:

25 minutos.

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES:

Toda a turma.

OBJETIVOS:

Utilizar o sistema decimal de contagens, reconhecer a praticidade em se utilizar um sistema de contagem, compreender o significado de ‘agrupamento’ e o valor relativo dos números.

PROCEDIMENTOS:

Cada aluno, um de cada vez, joga os dados, conta os números que saírem e apanha suas fichas conforme os pontos. Todas as vezes que ele tiver dez fichas brancas, troca por uma amarela; dez amarelas, troca por uma laranja; dez laranjas, troca por uma vermelha. Marca pontos quem primeiro apanhar a ficha vermelha, ou quem ao final do jogo somar o maior número de pontos conforme o valor das fichas.

ANEXOS

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Mestrado em Educação
Simão de Miranda – Matrícula 98/70334

O JOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SÉRIES INICIAIS

ANEXO 1

GUIA DAS ENTREVISTAS EM ÁUDIO COM PROFESSORES

I – Quem é esse professor “brincante”?

1. Nome?
2. Sexo?
3. Idade?
4. Formação?
5. Há quanto tempo no magistério?
6. Há quanto tempo nesta escola?
7. Onde mora (localização)?
8. Filhos?
9. Brinca com eles?
10. Autoriza sua identificação neste trabalho?

II – Como é esse professor “brincante”?

1. Suas representações de “jogo” (ou “como você conceituaria ‘jogo’?”);
2. Por quê o uso do jogo nas aulas;
3. Quais resultados obtém (ou “quais os ganhos pedagógicos mais evidentes?”);
4. Onde está o lúdico na escola (ou “a escola é lúdica?”);
5. Como lida com a competição, a derrota e a vitória no jogo;
6. Como lida com a questão disciplinar no jogo;
7. Entre as turmas de séries iniciais em quais outras você já trabalhou com o jogo?
8. Há diferença entre elas em relação a este trabalho?
9. Qual/quais jogo/jogos entre os que você utiliza melhor evidenciam resultados e quais são estes resultados?
10. Que relações podem haver entre o jogo na sala de aula e o mundo externo da criança?

Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Mestrado em Educação
 Simão de Miranda – Matrícula 98/70334

O JOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SÉRIES INICIAIS

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM AS CRIANÇAS

SÉRIE: INSTRUMENTO N ° DATA: / HORÁRIO: :

1. Nome (Letra inicial): _____ Idade: Sexo:
2. Onde mora? (Localização) _____
3. Mora com pai e mãe? Se não, por quê? _____
4. Brinca em casa? _____ Brinca na rua? _____
5. Qual o brinquedo/diversão favorito(a)? _____
6. Com quem brinca? _____
7. Alguém em casa fuma ou bebe? Bebe: Pai Mãe Fuma: Pai Mãe
8. Tem ajuda em casa para as tarefas da escola? _____
9. O que mais gosta na aula? _____ Por quê? _____
10. O que menos gosta na aula? _____ Por quê? _____
11. O que faz no recreio? _____
12. Ocupação pai? _____ Ocupação mãe? _____
13. Alguma coisa que gostaria que mudasse na aula e/ou na escola?
14. Se sim, o quê? _____ Se não, por quê? _____
15. Tem irmãos? Quantos? Menino Menina
16. Prefere ficar em casa ou vir para a aula? Casa Aula
17. Por quê? _____
18. O que é alegria/felicidade? _____
19. É feliz? Se não, por quê? _____
20. Quantos moram na sua casa?
21. Como espera que seja seu/sua professor/a no próximo ano? _____
22. Observações: _____

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Mestrado em Educação
Simão de Miranda – Matrícula 98/70334

O JOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SÉRIES INICIAIS
ANEXO 3

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

REGISTRADO EM DIÁRIO DE CAMPO (EXEMPLO)

INSTRUMENTO N° 01 - SÉRIE: 2 - N° DE ALUNOS: 35

DATA: 10/08/99 - HORÁRIO: 07:48 ÀS 10:00

Entrei à sala de aula ainda sem o professor, que já estava na escola, todavia resolvendo algum problema. As crianças já se encontravam agrupadas em equipes, com carteiras frente a frente. Havia um ruído abundante, que imediatamente parou quando entrei. Eu disse-lhes que queria assistir a aula deles e perguntei se deixariam. As crianças permitiram
5 unanimemente. Dirigi-me ao fundo da sala, apanhei uma carteira com cadeira que estava vazia e sentei-me. Disse-lhes que iria esperar o professor chegar. O professor Lorenzo entrou e deu início à aula perguntando-lhes curiosidades acerca dos Jogos Panamericanos, como quem havia ganhado medalha de ouro na natação para o Brasil no dia anterior, quem havia ficado com a prata no vôlei, etc [nesta ocasião realizavam-se em Winnipeg, Canadá, os referidos
10 jogos]. A turminha mostrava-se bem informada, respondendo corretamente a quase todas as perguntas. [Testemunha-se que a TV possui uma grande penetração nas camadas de desfavorável situação sócio-econômica, mas isto é uma outra pesquisa]. O professor redistribuiu as crianças de forma equitativa e entregou-lhes barbantes e palitos para picolés. A euforia das crianças parece denunciar um momento de magia. O professor pede para que cada criança tire

15 um pedaço do barbante e que cada participante do grupo amarre seu pedaço à ponta de um outro do seu grupo. O desenvolvimento da atividade, inclusive a etapa preparatória, injeta um clima de envolvimento e encantamento entre elas. O professor Lorenzo escreve no quadro a expressão **posição vertical**. Pede para que, agora, amarrem um palito ao barbante. As crianças perguntam:

20 Algumas quase em coro: Amarrar de que jeito?

C1: No meio?

C2: Na ponta?

Outro grupo: Como?

O professor Lorenzo não dá **piso conversacional** às crianças. Alguns minutos depois ele
25 pergunta:

Pr.: Quem amarrou no meio levanta o barbante com a mão esquerda, quem amarrou na ponta levanta com a mão direita [percebe-se que o professor está com declarada intenção de exercitar a lateralidade das crianças].

Após terem, diversas delas, atendido ao pedido do professor, ele diz:

30 Pr.: Bom eu vou amarrar o meu na ponta [o professor deixa claro que as duas formas estão certas].

Assim feito, ele distribui uma folha de papel ofício a cada criança e demonstra à frente o que ele pretende que elas façam: apóia a ponta do barbante sem o palito sobre a carteira e dispõe a folha no chão. Diz que vai tentar baixar o palito até a folha posicionando-o alinhadamente
35 com uma extremidade da folha. Após algumas tentativas o professor consegue atingir o intento e daí, desafia as crianças a fazerem o mesmo. Algumas conseguem, outras não. Pergunta se o barbante está em pé ou deitado. As opiniões se dividem, e uma criança vai mais longe:

C1: Tá parecendo é uma pescaria...

O professor vai ao quadro e explica as noções de verticalidade e horizontalidade. Após esta
40 etapa, pede para que as crianças apanhem o papel do chão e façam dele uma bola e que brin-
quem com ela, passando de uma mão para outra. Explica as noções de **esquerda** e **direita** ao
pedir que passem a bola da mão esquerda para a direita e vice-versa. Pede agora para que ar-
remessem a bola a um colega próximo, quantas vezes conseguirem, desde que os arremessos
sejam contados de cinco em cinco [o professor está trabalhando com o conceito de números
45 múltiplos]. Ele aguarda alguns minutos e pergunta a uma criança:

Pr.: Em que número você chegou?

C1.: 90!

Pr.: Ótimo, noventa é possível. Quem mais pode dizer?

C2.: 73!

50 Pr.: Este número não é possível [o professor comenta desta não-possibilidade].

Pede para repetirem o jogo, agora contando de dois em dois e repete o procedimento anterior
em relação ao desdobramento da atividade. Momentos depois, pede para que as crianças fa-
çam um trenzinho humano, com cada uma segurando na cintura da outra, e comecem a andar
na sala. Pede para que ao passarem pela lixeira arremessem as bolas de papel e voltem aos
55 seus lugares. Com as crianças já sentadas, apanha um violão, toca-o e canta com elas [as cri-
anças conhecem bem a letra da canção, bem como a suave melodia. Parecem que a cantam
sempre. Cantam com entusiasmo, calmamente sentadas]. O professor, ao final da música, pe-
de para que elas se debrucem sobre suas carteiras e mentalizem que são pássaros voando so-
bre um lago e que vão mergulhando devagar e, mesmo embaixo d'água, passam a nadar pas-
60 sando entre peixes dourados... Prossegue na sugestão verbal por mais alguns instantes e pede
para que duas crianças busquem e distribuam o lanche. As crianças continuam a “meditar” até
que o lanche chega. O professor orienta para que façam, todos juntos, a oração antes. As cri-

anças atendem. Durante a distribuição uma criança atenta para o fato de que eu [o pesquisador] não recebi, falando com a que está fazendo a distribuição:

65 C1: Dá o lanche para ele também...

Eu aceito, recebo, agradeço e lancho com eles biscoitos de maizena e um copo de leite.

Após o lanche, o professor pede para que apanhem o caderno de matemática:

Pr.: Hoje vamos brincar com os trenzinhos...

C3.: Ôba, trenzinho é legal!

70 Pr.: Vamos fazer quatro trenzinhos de matemática... [trata-se do professor falar determinado número seguido de uma operação matemática com outros números subseqüentes, ao final do conjunto e operações pede as respostas deles e averigua os ganhadores]. O primeiro trem vai bem devagar: $5 - 2 + 8 - 1 + 10 - 15$! Pronto, quem achou 15?

Alguns alunos: Eu!!!

75 Pr.: Quem achou outro valor?

Grupo de crianças: 'Eu achei 20!' 'Eu achei 5!', etc.

Pr.: Deu 5! [alvoroço na turma]. O professor refaz o jogo mais três vezes, conforme havia avisado e confere os resultados. Após isto, distribui outra vez folhas de papel ofício a elas e pede para fazerem um desenho na posição vertical da folha, de preferência com o tema Jogos

80 Panamericanos. As crianças criam diversos trabalhos, sob o tema sugerido ou não. O professor avisa que o tempo está acabando e pede para que ao terminarem os deixem sobre suas carteiras. A aula vai terminando. O professor pede para que elas façam uma fila diante da porta e em seguida as crianças saem. A aula encerra-se e o professor junta os trabalhos deixados e guarda-os em uma armário no fundo da sala.

85

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Mestrado em Educação
Simão de Miranda – Matrícula 98/70334

O JOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SÉRIES INICIAIS

ANEXO 4

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Eu,....., Diretor do Centro de Ensino Gesner Teixeira, escola da rede oficial do Distrito Federal, situada no endereço Rua das Dálías, lotes 02/06, Cidade Nova, Gama-DF, telefone 393 5189, através do presente documento, autorizo e estou ciente que o professor Simão de Miranda, Mestrando em Educação da Universidade de Brasília, estará realizando pesquisa de campo na temática supraindicada, no decorrer do segundo semestre letivo de 1999, neste estabelecimento de ensino público. Estou informado, igualmente, de que as atividades serão desenvolvidas no âmbito de 1ª à 4ª séries, caracterizando-se como observação de aulas e entrevistas com alunos, previamente autorizadas pelos docentes das turmas correspondentes e entrevistas com estes, também com suas anuências e conforme Projeto de Pesquisa deixado à minha disposição.

Diretor do Estabelecimento de Ensino
Cidade Nova, Gama – DF, 04 de Agosto de 1999.

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Mestrado em Educação
Simão de Miranda – Matrícula 98/70334

O JOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SÉRIES INICIAIS

ANEXO 5

AUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR PARA REALIZAÇÃO DE OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DE SUA TURMA

Eu,.....professor da.....Série, Turma....., Turno.....do Centro de Ensino Gesner Teixeira, situado no endereço Rua das Dálias, lotes 02/06, Cidade Nova, Gama-DF, telefone 393 5189, através do presente documento, autorizo o professor Simão de Miranda, Mestrando em Educação da Universidade de Brasília, a realizar pesquisa de campo na temática supraindicada, no decorrer do segundo semestre letivo de 1999, nesta turma. Estou informado, igualmente, de que as atividades a serem desenvolvidas, caracterizam-se como observação de aulas e entrevistas com os alunos, conforme Projeto de Pesquisa deixado à minha disposição.

Professor

Cidade Nova, Gama – DF, 04 de Agosto de 1999.

Impresso em: 08/07/99

O JOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SÉRIES INICIAIS

ANEXO 6

PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS (MODELO)

Pq.: Sua idade?

Pa: 30.

Pq.: Tempo no magistério?

5 Pa.: 10 anos.

Pq.: Todos eles com as séries iniciais?

Pa.: Sim. Entre eles, fiquei um ano na Assistência Pedagógica da escola, mas nunca perdi o contato com as séries iniciais.

10

Pq.: A sua formação é Pedagogia?

Pa.: É.

Pq.: Onde mora?

15 Pa.: Luziânia.

Pq.: Filhos?

Pa.: Três.

20 Pq.: Brinca com eles?

Pa.: Brinco (...) MUITO.

Pq.: Brincar com os filhos é diferente do brincar com os alunos?

Pa.: É diferente. (.....) Com o aluno a gente brinca preocupado de que ele aprenda alguma
25 coisa com a brincadeira, que aquela brincadeira DESAFIE ele a aprender o que a gente quer.
(...) Com os filhos, às vezes a brincadeira ensina mas você não tem aquele peso, aquele obje-
tivo muito direto. Faz a coisa mais à vontade. (...) Mas eu trabalho a coisa do jogo pedagógi-
co, do jogo didático com minhas meninas também e já resolvi MUITA COISA. Quando elas
estão com problemas na escola eu sempre trabalho ali uma brincadeira para elas aprenderem o
30 que não estavam entendendo.

Pq.: Como você conceituaria JOGO?

Pa.: O jogo na sala de aula é uma atividade didática como outra qualquer, que tem ali um jeito
diferente, mas o objetivo é o mesmo.

35

Pq.: Você quer dizer que o jogo na sala de aula é uma coisa séria?

Pa.: É LÓGICO. Séria demais. É planejada, a gente tem que ver se está no momento certo de
trabalhar aquilo e de que forma você vai trabalhar. (...) Tem que ser muito bem preparada.

40 Pq.: Por que você usa o jogo na sua prática pedagógica?

Pa.: A intenção é chamar a atenção da criança, fazer ela se sentir bem, APRENDER sem estar percebendo. (.....) Que é aquele peso, a gente imagina que a criança vai aprender somente no momento em que ela está ali naquela TENSÃO, aquela coisa PESADA. Eu não acredito (xxx), acho que a criança aprende de uma forma diferente, de uma maneira INFORMAL, às vezes ela nem sabe que está aprendendo, mas a gente sabe o que a gente quer. Às vezes você está trabalhando num jogo, você não fica dando muito conceito, mas como o conceito vem, ele vem de uma forma que a criança faça uma REFERÊNCIA COM O JOGO e ajuda a ela aprender melhor (/).

50 Pq.: Então você tem uma convicção de o jogo auxilia na aprendizagem?

Pa.: AUXILIA.

Pq.: E como você evidencia isto?

Pa.: Exemplo: você está trabalhando o sistema de numeração decimal e você está fazendo um joguinho de sistema de numeração decimal. Tem TODO UM PROCEDIMENTO ALI que a criança, sem saber, está trabalhando este sistema de numeração. Quando você vai dar o CONCEITO para a criança você usa o jogo como referência. (...) Vou dar um exemplo: a criança está fazendo um trabalhinho onde quando dá dez pontos ele troca por uma ficha colorida que vale uma dezena, então quando você está trabalhando o sistema de numeração decimal você pergunta: “LEMBRA DAQUELE JOGUINHO QUE VOCÊ FAZIA ISSO COM AS PEDRAS?” Aquilo ali é uma referência concreta para a criança, uma referência a mais que a gente tem. Muitas vezes a criança não sabe uma coisa, quando você DESAFIA ela a jogar e ela tem que aprender uma coisa para poder jogar, ela também pensa: “eu vou aprender isso aqui por que eu preciso jogar”.

65 Pq.: Você está trabalhando com uma turma diferenciada, uma turma chamada de reintegração, que são alunos repetentes. Há alguma diferença em trabalhar com o jogo com eles e com os alunos com rendimentos melhores e dentro do esperado?

Pa.: Não. A receptividade ao jogo é a mesma e desempenho no jogo também. Não tenho percebido diferença não (...).

70

Pq.: Eles têm um rótulo de “fracos”, isso aparece na atividade “jogo”?

Pa.: Acho que tem um pouco, (.....) porque demoram um pouco para compreender tudo. Então no jogo também eles às vezes têm uma certa dificuldade, mas quando eles entendem eles jogam normalmente.

75

Pq.: Você já trabalhou com turmas regulares, de alunos que não repetiram, dentro das séries iniciais, não é? Há diferença?

Pa.: Eu tenho usado mais o jogo há uns (.....) Deixa eu ver (.....) Não usei o jogo sempre. Tem pouco tempo que me convenci do uso do jogo, porque eu imagina que o jogo ia ser uma
80 bagunça e quando eu tive coragem de usar e vi que não era é que comecei a usar com mais frequência (//).

Pq.: E como foi isso? Como você passou de, vamos dizer assim, não-usuária para usuária do jogo?

85 Pa.: Quando eu estudei a orientação construtivista e o pessoal que trabalha essa linha colocam sempre a **IMPORTÂNCIA DO JOGO** e eu fui percebendo que o jogo não tem só o objetivo de **SOCIALIZAR** a criança, porque para este objetivo ele é ótimo para a criança **APRENDER A CONVIVER COM O COLEGA, APRENDER A PERDER, APRENDER A GANHAR,**

um está vendo a capacidade do outro. Com este estudo eu me convenci e partiu daí. Na prática

90 a gente não vê muita gente usando (...)

Pq.: Você acha que é por que o professor acha que pode perder o controle da turma e vai virar uma bagunça?

Pa.: Exatamente. E que ele não vai conseguir dar outra coisa, que a criança vai querer só jogar, que ele não vai conseguir ter uma aula normal mais e eu percebi que não era assim.

Pq.: Você nunca teve problema dessa espécie, nem no princípio do seu uso?

Pa.: Não. Os problemas com jogos, PELO MENOS DE DISCIPLINA são menores do que quando você está numa turma com todo mundo fazendo uma atividade mais formal. Não só a questão do jogo, mas com o trabalho em grupo em si é mais fácil controlar a disciplina. Porque quando você está em grupo você faz um trabalho de identidade de grupo, onde você passa a lidar com grupos na sala, então você faz sete grupos, você está lidando com sete grupos. E quando você tem 30, 40 alunos na sala, SÃO 30, 40 SITUAÇÕES DIFERENTES. Daí quando tem o grupo na sala você direciona ao grupo, tal grupo está assim, tem que melhorar isso, então eu não tive essa dificuldade da disciplina (...).

105

Pq.: Você usa também o jogo individual ou só o grupal?

Pa.: O jogo individual o professor sempre usa mas não chama de jogo. Que às vezes é um trabalhinho que o aluno faz sozinho e ele não acha que seja jogo. (...) E eu tenho jogos individuais também, onde o aluno trabalha sozinho e ESTÁ SENDO DESAFIADO PELO PRÓPRIO MATERIAL.

110

Pq.: Você falou da coisa do perder e do ganhar e você como lida com isso?

Pa.: Sempre eles questionam, quando estão perdendo dizem que os outros estão roubando. E é aí que a gente chega num ponto que a coisa seja bem limpa, QUE AS REGRAS SEJAM BEM
115 CLARAS, quando as regras são bem claras (xxx) as coisas ficam numa boa. E estou sempre colocando que na vida para um ganhar um outro tem que perder, que na vida temos que saber a hora de ganhar e a hora de perder, que é uma coisa da própria vida, que está sempre acontecendo e que a gente tem que ser forte para saber lidar com as duas situações, que aquele que está ganhando não pode ficar humilhando os outros e que aquele que está perdendo não vai
120 ficar abaixando a cabeça. Então eu sempre coloco o perder e o ganhar comparando com a própria vida. Eles perdem e ficam chateados porque perderam e você pergunta: “então não vamos jogar mais nunca porque o jogo é ruim?” “NÃO, professora, vamos jogar de novo.”

Pq.: Que outra vantagem oferece o jogo?

125 Pa.: Acho que o jogo estimula a criatividade. Quando ele está num jogo que tem certas regras, ele começa a imaginar como é que poderia ser, imaginar o jogo de uma forma diferente. A criatividade surge no jogo (...)

Pq.: Daí vem outra pergunta. Você acha que há relação entre a criatividade e os conteúdos
130 escolares?

Pa.: Não sei. Às vezes tem aluno criativo que não se dá bem na matéria, e às vezes que tem outro que não é tão criativo e consegue mostrar o que a gente quer. Mas tem que ver se o que a gente anda cobrando e a forma como a gente cobra é o certo. Porque pela lógica seria o aluno mais criativo teria que se dar bem na matéria, mas não é bem assim.

135

Pq.: Você acha que a escola é alegre?

Pa.: NÃO. A gente faz de tudo para que ela seja, mas não acredito que uma sala viva isolada da escola. Acho que tudo tem que funcionar como um todo. Não estou achando a escola alegre não.

140

Pq.: E o que falta?

Pa.: Primeiro a gente tem tão POUCO ESPAÇO NA SALA, uma limitação de movimentos e de barulho muito grande. Você não pode fazer barulho, não pode fazer uma aula onde as crianças torçam. A gente começa a fazer um jogo e as crianças começam a torcer e aí já chega um colega batendo na sua porta reclamando que está incomodando. Então A PRÓPRIA ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA NÃO PERMITE QUE VOCÊ FAÇA UM BARULHOZINHO, E EU ACHO QUE A ALEGRIA PASSA POR ESSA PARTE. E a criança tem uma energia muito grande para esse espaço limitado. Quando a gente parte pro lado lúdico, quando a gente faz um jogo com um objetivo, você sempre acha que você está (xxx) mesmo bem preparado o jogo, às vezes a criança está gostando do jogo mas você é obrigado a parar o jogo, porque já atingiu o objetivo. Então você não pode explorar melhor o lúdico por causa da questão do tempo imposto pelo PROGRAMA ENORME PARA VOCÊ TRABALHAR.

150

Pq.: Então você quis dizer que a escola não é lúdica?

Pa.: De um modo geral, não. Um caso ou outro isolado. Aliás, A ESCOLA É PESADA. Para a criança é muito pesada, com toda energia que ela tem, a gente mesmo coloca o aluno para sentar e assistir a sua aula e exige que ela fique quieta. Até o professor mesmo, está numa palestra na escola, que a gente reúne os professores para ver, todo mundo fica bocejando, naquele tédio. Então acho que o ser humano não nasceu para ficar tanto tempo sentado, parado.

160

IMAGINE A CRIANÇA (.....) A gente tem que descobrir formas de que aquele mesmo con-

teúdo que está sendo passado daquela maneira que SEJA PASSADO DE UMA OUTRA MANEIRA. Por que da maneira que está, a escola não é lúdica.

Pq.: E você é feliz nesse ambiente que você relatou? Como você se situa nele como pessoa e
165 profissional? Você é alegre, contente?

Pa.: NÃO, DE JEITO NENHUM. Eu tenho questionado muito a educação, para um trabalho que a gente está fazendo todo dia, mas a gente não está convicto do que a gente está fazendo. A gente percebe que quase ninguém está convicto e não está satisfeito com o trabalho. Um trabalho desgastante e (xxx) para todo mundo e a gente tem muita vontade. A gente se realiza
170 porque está naquilo que a gente tem vontade de atacar, né? Porque você acha que a EDUCAÇÃO É IMPORTANTE, você está convicta de que tem que ter gente lutando por ela. Agora, os resultados a gente nunca está satisfeito, a gente sempre quer mais.

Pq.: Se fosse possível listar, quais são as vantagens pedagógicas mais claras que você vê com
175 o uso do jogo?

Pa.: Não sei se já respondi, mas é a referência de algo concreto e o JOGO É UMA COISA CONCRETA. E a criança tem que lidar com situação concreta. Além disso o uso DO RACIOCÍNIO, porque se você está ensinando uma coisa só imaginando, aí você começa a trabalhar com suposições. E o jogo é uma situação real, conforme o desafio que se coloca no jogo,
180 ELE TEM QUE APRENDER ALGO PARA APRENDER A JOGAR. Ele não entende bem para quê ele está aprendendo aquilo, mas quando ele entende que aquilo é para jogar, que se ele não aprender nada não vai poder entrar na brincadeira, quem sabe mais tarde ele não veja um objetivo maior para a coisa, mas no momento do jogo ele quer conseguir jogar. Então o jogo serve como um referencial concreto (...)

185

Pq.: Você tem um repertório variado de atividades?

Pa.: Eu sempre adapto muita coisa, mas não tenho muitas idéias não. Às vezes o objetivo do jogo é o mesmo, mas aí eu mudo o conteúdo. O JOGO É UMA VIVÊNCIA, ela está vivenciando algo. Pelas condições que a gente trabalha, não há muito tempo também. Cada jogo que
190 você vai preparar requer um tempo para aquilo ali.

Pq.: O tempo, o respeito ao conteúdo...?

Pa.: É.

195 Pa.: Seu nome pode aparecer na dissertação?

Pa.: Pode.

Pq.: Do elenco inicial de questões que eu queria ver contigo era isso. O espaço é seu, alguma questão que queria incluir?

200 Pa.: Acho que só a prática traz as convicções. O professor que ainda não usa jogo, precisa desta prática para depois chegar à alguma conclusão. Se é bom ou não...

Legendas:

Pq.:	Pesquisador	Pr.:	Professor	[entre colchetes]	Comentário
Pa.:	Professora	(xxx)	Trecho incompreendido	(//)	Interrupção
(...)	Pausa	(.....)	Longa pausa	CX. ALTA	Ênfase
[---]	Supressão				

A O L E I T O R D E S T A D I S S E R T A Ç Ã O

Esta pesquisa, desde seu princípio, manteve a preocupação premente de servir ao educador como fonte de consulta ou mote de discussão. Se este trabalho suscitou-lhe alguma questão incômoda ou despertou-lhe interesse em expressar seu pensamento acerca do exposto, compartilhe comigo suas críticas, opiniões ou sugestões. Fico-lhe antecipadamente agradecido. Simão de Miranda - Caixa Postal Número 8118 - Setor Leste - Gama - DF - CEP 72401-970 - e-mail: simao@persocom.com.br - Visite minha página na internet, Alegria de Aprender, no endereço: www.persocom.com.br/simao