

VICENTINA APARECIDA VELOSO DE BARROS LISBOA

**O JOGO E SEUS MÚLTIPLOS OLHARES:
PERSPECTIVAS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA E SUAS INTERAÇÕES
NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Economia Doméstica, para obtenção
do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2008

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

L769j
2008

Lisboa, Vicentina Aparecida Veloso de Barros, 1966-
O jogo e seus múltiplos olhares: perspectivas da família
e da escola e suas interações na prática educativa /
Vicentina Aparecida Veloso de Barros Lisboa. – Viçosa,
MG, 2008.

xvii, 225f.: il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui apêndice.

Orientador: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Viçosa.

Referências bibliográficas: f 206-211.

1. Jogos na escola. 2. Jogos infantis. 3. Lúdico na
educação infantil. I. Universidade Federal de Viçosa.
II. Título.


CDD 22.ed. 790.1922

VICENTINA APARECIDA VELOSO DE BARROS LISBOA

**O JOGO E SEUS MÚLTIPLOS OLHARES:
PERSPECTIVAS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA E SUAS INTERAÇÕES
NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Economia Doméstica, para obtenção
do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 08 de agosto de 2008.




Prof^a Maria Carmen Aires Gomes
(Co-Orientadora)




Prof^a Gisele Maria Costa Souza
(Co-Orientadora)



Prof^a Neuza Maria da Silva



Prof. Euclides Redin



Prof^a Maria de Lourdes Mattos Barreto
(Orientadora)

O brinquedo é uma atividade inútil. E, no entanto, o corpo quer sempre voltar a ele. Por quê? Porque o brinquedo, sem produzir qualquer utilidade, produz alegria. Felicidade é brincar. E sabem por quê? Porque no brinquedo nos encontramos com aquilo que amamos (...). Pode ser qualquer coisa: ler um poema, escutar uma música, cozinhar, jogar xadrez, cultivar uma flor, conversa fiada, tocar flauta, empinar papagaio, nadar, ficar de barriga para o ar olhando as nuvens que navegam (...). Não leva a nada. Porque não é para levar a nada. Quem brinca já chegou (Rubem Alves, 1994).

Aos meus filhos Cícero e Artur, com quem descubro a cada dia novas formas de jogar e de brincar, nos múltiplos sentidos dos termos.

Bola de meia, bola de gude

Composição: Milton Nascimento

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

**Aos meus amigos de infância, com quem
vivi intensamente as múltiplas formas de
jogo e de brincadeira, lembranças que me
permitem não só retomar o passado, mas
sobretudo reconstruir o presente.**

AGRADECIMENTOS

A TANTOS PARCEIROS DE UM MESMO JOGO

Ao encerrar este estudo, mais uma etapa de minha vida, muitOs são os parceiros a quem devo agradecer por partilharem do desejo, das alegrias e dificuldades no decorrer de um jogo desafiante que foi esta pesquisa:

A Deus, Senhor da minha vida, meu refúgio e minha fortaleza em todos os momentos.

Aos meus pais Braz e Maria, pela sabedoria em transmitir-me ensinamentos que jamais aprendi nos bancos escolares.

À Professora Dr^a Maria de Lourdes Mattos Barreto, pela orientação desta pesquisa e de minha trajetória neste percurso. Seu profissionalismo e competência foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. O processo de realização deste trabalho envolveu, primeiramente, a sua crença de que poderíamos realizar uma pesquisa, que, em princípio, era apenas um desejo incipiente. A sua orientação e dedicação possibilitaram-me extrapolar os objetivos da realização de uma pesquisa, pois, como num jogo, o desafio fez que eu buscasse cada vez mais o desconhecido e pudesse também reafirmar conhecimentos. Nesse processo, grandes aprendizagens aconteceram, sendo muitas delas desprovidas de qualquer rigor científico, porém essenciais para a minha existência.

Às Professoras Dr^a Gisele Maria Costa Souza e Dr^a Maria Carmen Aires Gomes, pela participação no aconselhamento deste trabalho e pelas contribuições tão importantes.

Aos Professores Euclides Redin e Neuza Maria da Silva, pela leitura cuidadosa e por tantas contribuições na participação da minha banca de defesa.

Ao Centro Educacional Coeducar, por permitir a coleta de dados para a pesquisa e pela participação efetiva em minha formação.

Aos pais e professores do Centro Educacional Coeducar que participaram desta pesquisa, pela grande colaboração.

Ao Departamento de Economia Doméstica e à UFV, pela oportunidade de realização deste estudo.

À Direção do Centro Educacional Passo a Passo, por permitir a realização do piloto para esta dissertação.

Aos meus eternos mestres Euclides Redin e Marita Martins Redin, por terem me permitido construir um olhar diferenciado sobre as formas de educar.

Aos meus amados filhos Cícero e Artur, pela compreensão das minhas ausências e pela eterna torcida.

Ao Mauricio, pelo companheirismo nesta caminhada.

Às minhas amigas e grandes companheiras Maria da Penha Carneiro e Patrícia Coury, pela sincera amizade. No início éramos apenas novas colegas de curso. O tempo nos permitiu solidificarmos uma grande amizade, com direito a “orientações, sugestões e correções”, que foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

À Ana Maria Veloso de Barros, irmã querida, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

À minha família, por, mesmo distante, ter sido a grande incentivadora deste trabalho.

Às minhas amigas Maria Elisa, Cida (comadre) e Liege, pelo incentivo constante para que eu trilhasse o caminho da pesquisa e da busca de novos caminhos.

A tantos amigos que, mesmo não nomeados, sabem da importância da força que me deram nesta trajetória.

BIOGRAFIA

VICENTINA APARECIDA VELOSO DE BARROS LISBOA, filha de Braz Antônio de Barros e Maria Aparecida Veloso de Barros, nasceu no dia 28 de julho de 1966, em Porto Firme, MG.

Em 1993, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Viçosa, MG.

Em 1997, ingressou no curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação da UFV, concluindo-o em janeiro de 1999.

Desde 1992, exerce a função de Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional Coeducar, em Viçosa, MG.

Em 2003, iniciou a carreira de professora de Ensino Superior no curso Normal Superior da Universidade Presidente Antônio Carlos, em Visconde do Rio Branco, MG, na área de Fundamentos e Metodologia da Educação.

Desde agosto de 2004, vem atuando como professora da Faculdade de Viçosa, em Viçosa, MG, no curso Normal Superior e de Pedagogia.

No período de 2002 a 2005, foi tutora do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, na UFV.

Em 2006, ingressou no Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, em Economia Doméstica da UFV, submetendo-se à defesa da Dissertação em agosto de 2008.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xiii
RESUMO	xiv
ABSTRACT	xvi
“HÁ UM PASSADO NO MEU PRESENTE”: INTRODUÇÃO AO TEMA	1
1. “BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE”: DEFININDO O JOGO	10
2. QUEM JOGA E COMO SE JOGA? PERCURSOS METODOLÓGICOS E DE ANÁLISE.....	16
2.1. Descrição da unidade empírica de análise	18
2.2. População e Amostra	22
2.3. Amostragem	27
2.3.1. Critérios de Seleção da Amostra	27
2.3.1.1. Critérios de seleção dos pais	28
2.3.1.2. Critérios de seleção dos professores	29
2.3.2. Composição da amostra	29
2.3.2.1. Composição da amostra dos pais	30
2.3.2.2. Composição da amostra dos professores	31
2.3.3. A seleção dos entrevistados	32
2.4. A construção do roteiro das entrevistas	34

	Página
2.5. Procedimentos para coleta dos dados.....	36
2.6. Procedimentos para análise dos dados	36
3. “BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE”, O SOLIDÁRIO NÃO QUER SOLIDÃO	39
3.1. Jogar e brincar ou brincar de jogar?.....	39
3.2. O jogo e os seus múltiplos olhares.....	44
3.3. O jogo educativo	53
3.4. Os jogos eletrônicos e o desenvolvimento infantil: limites e possibilidades no mundo contemporâneo	57
3.5. Jogo, desenvolvimento e aprendizagem.....	61
3.6. Família e escola: as inter-relações na educação da infância	77
3.6.1. O percurso histórico da relação família e escola.....	81
3.6.2. Família e escola: desafios e conquistas contemporâneos.....	89
4. “ME FALAM DE COISAS BONITAS QUE EU ACREDITO QUE NÃO DEIXARÃO DE EXISTIR” RESULTADOS E DISCUSSÃO	99
4.1. Perspectiva dos professores	100
4.1.1. Concepção de Jogo.....	100
4.1.1.1. Memória pessoal e social a partir dos jogos de infância.....	103
4.1.1.2. Identificação dos termos jogo e brincadeira.....	110
4.1.2. Funções e importância do jogo	114
4.1.3. Utilização do jogo	119
4.1.3.1. Tipos de jogos	123
4.1.4. Jogo e Ação Educativa	129
4.1.4.1. Jogo, desenvolvimento e aprendizagem.....	130
4.1.4.2. Jogo e competitividade.....	132
4.1.4.3. As regras do jogo e os jogos de regras.....	134
4.1.4.4. Rotina escolar: a frequência do jogo.....	138
4.2. Perspectiva dos Pais	148
4.2.1. Concepção de jogo	148
4.2.1.1. Memória pessoal e social a partir dos jogos de infância.....	150
4.2.1.2. Identificação dos termos jogo e brincadeira.....	155
4.2.2. Funções e importância do jogo	159

	Página
4.2.3. Utilização e tipos de jogos	164
4.2.4. Jogo e ação educativa.....	172
4.2.4.1. Jogo, desenvolvimento e aprendizagem.....	172
4.2.4.2. Jogo e competitividade.....	174
4.2.4.3. As regras do jogo e os jogos de regra	176
4.2.4.4. Rotina escolar: a freqüência do jogo.....	179
4.3. Famílias e professores: encontros e desencontros na forma de se pensar “o jogo”.....	187
4.3.1. Concepção de jogo	187
4.3.2. Ação Educativa	192
5. PARA ALÉM DAS ENTREVISTAS.....	197
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
7. REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICES.....	213
APÊNDICE 1	214
APÊNDICE 2	217
APÊNDICE 3	220
APÊNDICE 4	222
APÊNDICE 5	223
APÊNDICE 6.....	224
APÊNDICE 7.....	225

LISTA DE QUADROS

	Página
1. Representação da idéia de jogo pelos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	101
2. Conceituação da idéia de jogo pelos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	102
3. Registro da memória pessoal e social ligada ao jogo na infância, para os professores de Educação Infantil, séries iniciais e especialistas	103
4. Concepção de jogo advinda da memória pessoal e social dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas....	107
5. Diferença e, ou, semelhanças entre os termos jogo e brincadeira para professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas....	110
6. Diferença e, ou, semelhanças entre os termos jogo e brincadeira para os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas....	111
7. Importância e função do jogo para crianças de 3 a 6 e de 6 a 8 anos de idade, na perspectiva dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	115
8. Importância e função do jogo para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	116
9. Opinião dos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas quanto à função dos jogos	118

	Página
10. Utilização de jogos em sala e fora dela para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	120
11. Utilização de jogos na sala e fora dela para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	121
12. Características dos jogos eletrônicos conforme professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas.....	124
13. Contribuições positivas e negativas dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento das crianças conforme professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	126
14. Formas de escolha dos tipos de jogos e dos jogadores pelos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas.....	127
15. Contribuição do jogo para desenvolvimento e aprendizagem das crianças para professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas.....	130
16. Idéias sobre a competitividade por parte dos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	133
17. Frequência do uso de jogos na rotina escolar dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas.....	138
18. Análise sobre a frequência dos jogos nos segmentos da Educação Infantil, séries iniciais e especialistas.....	141
19. Resposta dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e especialistas quando perguntados se todo jogo é educativo.....	145
20. Importância das situações de jogos oferecidos pela escola na opinião dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas.....	146
21. Representação da idéia de jogo pelos pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	149
22. Conceituação da idéia de jogo pelos pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	150
23. Registro da memória pessoal e social ligada ao jogo dos pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	151
24. Resumo da memória pessoal e social ligada ao jogo dos pais das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	154

	Página
25. Diferença e, ou, semelhanças entre os termos jogo e brincadeira para os pais da Educação Infantil e Ensino Fundamental	156
26. Diferença e, ou, semelhanças entre os termos jogo e brincadeira para os pais da Educação Infantil e séries iniciais.....	157
27. Importância e função do jogo para crianças de 3 a 6 e de 6 a 8 anos de idade na perspectiva dos pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	159
28. Importância e função do jogo para pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	161
29. Utilização e tipos de jogos em família para pais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	164
30. Tipos de jogos mais utilizados em momentos de jogos em família na opinião dos pais das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	165
31. Características dos jogos eletrônicos conforme pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	167
32. Contribuições positivas e negativas dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento das crianças conforme os pais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	168
33. Contribuição do jogo para desenvolvimento e aprendizagem das crianças na perspectiva dos pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	172
34. Idéias sobre a competitividade por parte dos pais de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	174
35. Análise dos pais sobre a frequência dos jogos nos segmentos da Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	179
36. Resposta dos pais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental quando perguntados se todo jogo é educativo	184
37. Importância das situações de jogos oferecidos pela escola na opinião dos pais das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ...	186

LISTA DE TABELAS

	Página
1. Caracterização das turmas da Educação Infantil. Viçosa, agosto de 2007 .	24
2. Caracterização das turmas do ensino fundamental. Viçosa, agosto de 2007.....	25
3. Nível de formação dos pais da educação infantil. Viçosa, agosto de 2007	26
4. Nível de formação dos pais do ensino fundamental. Viçosa, agosto de 2007.....	26
5. Total de crianças conforme critérios para composição da amostra. Viçosa, agosto de 2007	30
6. Caracterização dos professores regentes participantes da pesquisa. Viçosa, agosto de 2007	31
7. Caracterização dos professores especialistas participantes da pesquisa – Educação Infantil e Ensino Fundamental . Viçosa, agosto de 2007	32
8. Caracterização das crianças e das famílias selecionadas e participantes da pesquisa. Viçosa, agosto de 2007.....	33

RESUMO

LISBOA, Vicentina, Aparecida Veloso De Barros, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2008. **O jogo e seus múltiplos olhares: perspectivas da família e da escola e suas interações na prática educativa.** Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-orientadores: Maria Carmem Aires Gomes e Gisele Maria Costa Souza

Nesta pesquisa, investigou-se qual é a concepção de jogo na perspectiva dos professores e das famílias e de que forma essas concepções refletem na ação educativa na educação infantil e no ensino fundamental. Buscou-se, assim, analisar a concepção de jogo na perspectiva dos professores e das famílias e seus reflexos na ação educativa com crianças de 3 a 8 anos de idade. Especificamente, teve como objetivos: identificar a concepção de jogo para os professores e para as famílias; descrever as funções que os professores e as famílias atribuem ao jogo de acordo com a idade e, ou, nível de ensino; identificar os tipos de jogos e as formas de utilização deles na escola e na família; analisar como as concepções de jogo dos professores e das famílias refletem na ação educativa da escola nos diferentes níveis de ensino: educação infantil e ensino fundamental; e confrontar a concepção de jogo entre os professores e as famílias, revelando as possíveis convergências e divergências. O aporte teórico constou da abordagem do jogo em diferentes perspectivas: antropológica, sociológica e psicológica, assim como de pesquisadores contemporâneos que apontam o jogo como fundamental no processo de

desenvolvimento e aprendizagem. O campo empírico foi o Centro Educacional Coeducar, que tem como entidade mantenedora uma cooperativa de pais, que atende crianças e adolescentes de 3 a 14 anos de idade. A amostra foi composta por 12 professores, sendo estes regentes do segmento de Educação infantil, regentes do Ensino Fundamental e especialistas dos dois segmentos e 12 pais de crianças dos referidos segmentos. Por meio de entrevistas com professores de educação infantil, ensino fundamental e especialistas e pais de crianças da educação infantil e do ensino fundamental, os dados foram coletados, tratados e analisados, mediante o referencial teórico construídos para a investigação. A discussão dos resultados foi realizada a partir da análise de conteúdos, com categorias emergidas dos dados das entrevistas. Constatou-se que professores e pais concebem o jogo de forma diferenciada conforme a idade. Os resultados confirmaram a premissa de que famílias e professores entendem o jogo como elemento integrador na educação de crianças, porém o diferenciam conforme o nível de ensino, ou seja, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foi indicada a necessidade de um maior diálogo entre escola e família, no que se refere ao jogo, suas funções e interações à prática educativa. Essa investigação poderá contribuir para que se amplie o diálogo entre família e escola a respeito da importância do jogo como possibilidade de construção de conhecimento, independentemente da idade das crianças, ou do nível de ensino em que se encontram.

ABSTRACT

LISBOA, Vicentina Aparecida Veloso de Barros, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, August of 2008. **The game and its multiples views: perspectives from the family and the school and their interaction in the educational practice.** Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-Advisers: Maria Carmem Aires Gomes and Gisele Maria Costa Souza.

In this research was investigated which is the conception of the game in the perspective of the teachers and of the families and in what way these conceptions reflect the educational action in the kindergarten and in the elementary school. It had as general objective to analyze the conception of the game in the perspective of the teachers and of the families and its reflexes in the educational action with children from 3 to 8 years old. Specifically it was searched for: to identify the conception of the game to the teachers and to the families; to describe the functions that the teachers and the families attribute to the game according to the age/ and or level of teaching; to identify the kinds of games and the ways of. Using them um the school and in the family; to analyze how the teacher's and the families' conceptions of game reflect in the school educational action in different levels of teaching in the kindergarten and in the elementary school; to confront the conception of game between the teachers and the families reveling the possible convergences and divergences. The theoretical contribution consisted of the approach of the game in different perspectives: historical, anthropological, sociological and physiological thus

as contemporary researchers that point out the game as fundamental in the process of development and learning. The empirical field was the Educational Center “Coeducar”; it has as sustained organization one cooperative of parents, which attend to children and adolescents from 3 to 14 years old. The sample was composed of 12 teachers, being these teachers conductors from the kindergarten segment, conductors from the elementary (primary) segment, 2 specialist from the two segments and 12 children’s parents from the segments mentioned. Through the interview with the teachers from kindergarten, elementary level, specialist and children’s parents from the kindergarten and elementary level, the data were collected, treated and analyzed, by theoretical reference constructed for the investigation. The discussion of results was realized by analyze of contents, with categories emerged from the data of the interview. It was verified that the teachers and parents conceive the game in a different way according to the age. The results confirm the premise of that the families and teachers understand the game as an integrate element in the education of children, however they differentiate them according to the level of teaching, i.e., kindergarten and elementary level. It was indicated the necessity of a greater dialogue between school and family concerning the game, its functions and interactions to the educational practice. This investigation will be able to contribute for the enlargement of the dialogue between the family and the school concerning the importance of the game as a possibility of the construction of knowledge, independently of the children’s age or of the level of teaching in which they are.

**“HÁ UM PASSADO NO MEU PRESENTE”:
INTRODUÇÃO AO TEMA**

Este trabalho trata de uma de pesquisa acerca das concepções de jogo na perspectiva da escola e da família e de suas interações na prática educativa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, área de concentração em Economia Familiar, cuja linha de pesquisa é “Políticas Públicas e Avaliação de Programas e Projetos Sociais”.

O jogo faz parte da essência humana, seja no universo das crianças, dos adolescentes, dos jovens ou dos adultos, e mesmo na integração de diferentes idades, em diferentes lugares, com familiares ou com amigos. Tendo diversas intenções, o jogo está presente no dia-a-dia das pessoas. Joga-se pelo prazer de jogar, para competir, para simplesmente divertir, para aprender ou para ensinar. Desde as mais antigas civilizações encontramos as manifestações de jogo, que se distinguem conforme as mudanças sociais e, ou, culturais.

Vários estudiosos¹ apresentam reflexões sobre o jogo como um elemento importante no processo de desenvolvimento das crianças, sendo ainda um instrumento que favorece os aspectos fundamentais do desenvolvimento humano: o físico-motor, o social, o afetivo, o moral e o cognitivo. A família e a escola participam da construção da referência do jogo pela criança uma vez que são nessas instâncias que se estruturam as primeiras relações com o mundo social.

¹ Piaget (1964), Vygotsky (1991), Chateau (1987), Kamii (1981), Brougère (1995), Kishimoto (2002) e Rosamilha (1979).

A criança, inserida em uma família desde o nascer, tem suas primeiras experiências com o mundo físico e social. Ao ser integrada em um ambiente escolar, o que tem ocorrido cada vez mais cedo, estabelece novos vínculos, que se ampliam no contato com os outros, adultos e crianças. A escola, instituição legitimada como campo de produção do conhecimento e responsável pela transmissão do conhecimento às gerações, torna-se também um espaço de possibilidades diversas, no sentido da construção de conhecimento, da formação da consciência crítica e da autonomia. As crianças inseridas na escola estão envoltas em um universo de relações e inter-relações que se ampliam e se reconstróem a cada ação.

Ao situar o interesse e relevância do tema e fazendo reflexão da minha trajetória pessoal e profissional, percebo que desde a minha infância o jogo foi algo marcante, presente em minha constituição como sujeito. Minhas relações de infância se constituíram numa pequena cidade do interior de Minas Gerais, marcada pelas brincadeiras de rua, quando meninos e meninas, juntamente com jovens e adolescentes, brincavam e jogavam diariamente. Os jogos mais comuns eram queimada, bola de gude, amarelinha e pique².

Os encontros para os jogos tinham horários marcados, que eram rigorosamente cumpridos com prazer, pois significavam um compromisso com o grupo e a oportunidade de vivenciar o jogo. As vitórias e derrotas eram vividas intensamente, assim como o espaço da rua que se constituía como “nosso”, tendo ali a nossa marca. Digo isso porque, à medida que os jogos aconteciam, o grupo de pessoas que participavam deles se misturava entre crianças, adolescentes e até adultos, todos movidos pela ação de jogar. Aquele espaço, um “canto de rua”, escolhido por nós, por ser um lugar onde não havia trânsito de veículos, era organizado conforme os nossos jogos. As demarcações das linhas utilizadas para jogos como amarelinha e queimada eram bem feitas no chão, sobre o qual jogávamos

² **Queimada** – Campo dividido em duas partes. Formam-se duas equipes, cada uma ocupando um dos lados. De posse da bola, um participante deve “queimar” um adversário. Se conseguir, este vai para a cadeia do inimigo, que fica após a linha fina lado do campo contrário. O grupo que conseguir prender todos os adversários em sua cadeia, ou que tiver mais prisioneiros será o vencedor.

Bola de gude – Também conhecido como Jogo de Gudes, é uma disputa na qual os jogadores, cada um com suas gudes (que são pequenas esferas de vidro), competem com o intuito de serem vencedores.

Amarelinha – Possui muitas variações e traçados diferentes, mas em geral são demarcados espaços numerados de 1 a 10, entre a saída e o “céu”, que é almejado por todos os que conseguem pular seguindo as regras: pular com um pé só em algumas casas e com os dois em outras”.

Pique – Determinam-se o pique e o pegador, em que este fica de costas, enquanto os outros se escondem. O objetivo é voltar ao pique sem ser pego pelo pegador; ao contrário, este será o pegador.

um pó branco, que era substituído após cada chuva. A vizinhança referia-se àquele espaço como o “dos meninos”³, e muitos moradores ficavam nas calçadas das casas assistindo aos jogos e torcendo emocionados.

Quando me tornei professora, já em outra cidade, tive a oportunidade de trabalhar numa escola com uma proposta pautada na construção do conhecimento, no respeito à individualidade do aluno e na construção da autonomia. A teoria construtivista era a linha filosófica da escola e estava presente em nossas discussões e reflexões. Foi nessa época que entrei em contato com textos de autores que discutiam o conhecimento a partir da construção de estruturas cognitivas (PIAGET, 1964), a função da relação linguagem e pensamento (VYGOTSKY, 1991), a vida em cooperativa, a arte-educação como ação pedagógica (FREINET, 1989), entre outros. Na prática, o trabalho organizava-se por meio de atividades significativas e desafiadoras, tendo sempre a reflexão do aluno como objetivo central para a construção de conhecimento.

No contexto dessa escola, o jogo se encontrava como um dos eixos de sua proposta pedagógica, uma vez que os autores que fundamentavam a filosofia daquela instituição traziam o jogo em suas discussões, sob diversos enfoques e com diferentes objetivos: o jogo discutido pela estrutura cognitiva e como forma de organização mental, apresentada por Piaget (1964). De forma mais específica, o jogo funcional, visto por Chateau (1954/1987) como essencial na formação da personalidade da criança. A função do brinquedo, que também era amplamente discutida pela escola, na perspectiva de Vygotsky (1984/1994), que situou o brinquedo como um artifício para criação imaginária, era vista como meio para desenvolver o pensamento abstrato. Também começavam a fazer parte de nossas leituras os pesquisadores contemporâneos, que destacavam a importância do jogo na constituição do pensamento infantil, como o jogo de regras, pesquisado por Kamii (1991); e o jogo como elemento de socialização humana e de transmissão cultural, com as pesquisas de Brougère (1995).

Outro aspecto que é necessário considerar nesta caminhada foi a presença das famílias, que, numa escola cooperativa⁴, tinha uma relação muito estreita com a

³ Termo que engloba membros do sexo masculino e feminino.

⁴ A Cooperativa é uma associação autônoma de pessoas que se unem, voluntariamente, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais comuns, por meio de uma empresa de propriedade coletiva e democraticamente gerida (Cooperativismo Para tudo e para todos, s.d, p. 3).

proposta pedagógica e com a escola como um todo. Assim, percebia que o jogo também fazia parte do universo das famílias, tanto em seus lares quanto em momentos de encontros da escola. As situações de jogos eram freqüentes nos encontros entre famílias, quando a forma de interação se iniciava sempre com uma proposta de jogo, fossem eles jogos de campo ou jogos de tabuleiro, em que estavam sempre presentes grupos reunidos para jogar.

Além disso, deparava-me com situações em que o jogo, muito bem aceito pela família como elemento integrador nas turmas de educação infantil, ocupava uma dimensão diferenciada quando se dava a transição do filho para as séries iniciais do ensino fundamental. Para a família, o ingresso do filho no ensino fundamental significava uma grande mudança, demarcada por vários rituais, inclusive o do jogo, que deixava de ser o próprio jogo para ser um apoio às disciplinas, sendo, portanto, uma atividade com horários específicos, afinal, agora, no ensino fundamental, era “escola” e não mais “pré-escola” ou “escolinha”.⁵

A escola, por sua vez, embora considerando a importância do jogo na construção de conhecimentos e na formação das pessoas, de certa forma também estruturava, de maneira diferenciada, o papel do jogo nos segmentos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Durante os anos de experiência, pude vivenciar diferentes situações de jogos nas séries iniciais do ensino fundamental. À medida que nos aproximávamos da teoria e conhecíamos pensadores que, por meio da leitura de suas obras e da discussão em grupo, motivava-nos a uma prática utilizando o jogo como motor de desenvolvimento, ou seja, como o elemento que promoveria a construção de conhecimentos, sendo o conteúdo trabalhado a partir do jogo e não o contrário, como fixação de um conteúdo.

Aos poucos, porém, essas práticas eram substituídas por outras, mais sistematizadas, em função de várias discussões e reflexões, feitas entre a equipe pedagógica da escola ou vindas das famílias, que, muitas vezes, questionavam a necessidade de atividades formais referentes aos conteúdos. Várias vezes, o próprio corpo docente, em nossas reuniões de estudo, questionava: “Mas, se o jogo promove aprendizagem, reflexão, construção de conhecimento, por que necessitamos de

⁵ O termo escolinha vem do início dessa escola, quando, de fato, era um espaço pequeno, com pouquíssimos alunos. Para os pais, parecia ser uma nomenclatura que representava aconchego. Essa observação está desligada de contextualizar historicamente os termos.

registros escritos, formais, ou muitas vezes, convencionais, como se para ter jogo fosse preciso registrar todas as contas, operações matemáticas advindas dele?” Essas experiências me levavam a questionar: Será que é apenas a escola que se volta aos questionamentos da família, ou é a concepção de jogo por parte, inclusive, da escola que não se apresenta de forma sólida, consistente, capaz de, de fato, consolidar-se numa prática que tenha o jogo como essencial para a construção de conhecimentos?

Quando digo escola, eu me incluo nela, uma vez que fazia parte da equipe pedagógica, e junto com o corpo docente discutíamos muito sobre esse assunto. De forma particular, buscava, cada vez mais, aproximar-me das teorias e pesquisas sobre o jogo e a escola. Iniciei, nos últimos quatro anos, um estudo mais aprofundado sobre jogo e família, pois percebia que era necessário compreender essa relação, principalmente, numa escola cuja participação da família era intensa. O desejo desta pesquisa se tornava cada vez mais latente, à medida que me aproximava da literatura. Em relação à escola, novas cenas me eram apontadas como elementos de construção das minhas questões, as quais menciono nos parágrafos subseqüentes.

Na rotina da escola, além das situações dos jogos em sala ou em atividades na área externa, havia o “Dia do Jogo”, quando as crianças das séries iniciais do ensino fundamental levavam de casa jogos diversos. Essa atividade envolvia crianças de diferentes idades, pois havia incentivo para que crianças da primeira série, por exemplo, formassem grupos com crianças da quarta-série para jogarem. O que importava, nesse caso, era a vivência do jogo e a possibilidade de socialização do material. Priorizavam-se nessas situações jogos de estratégias e de tabuleiro, sendo, muitas vezes, um mesmo jogo disputado por crianças de diferentes idades.

Nesses momentos de jogo, o que mais me chamava atenção era o envolvimento das famílias. Ao chegarem para buscar as crianças no final do período, encontravam-nas jogando e se inteiravam dos jogos, seja para se informarem de como estava se desenvolvendo o jogo, ou interagindo como parceiros nos jogos. As inquietações que me vinham em seguida eram: o que existe no jogo que atrai também os adultos, no caso, os membros das famílias? O que representa o jogo para elas?

Por vezes, também me deparei com falas de pais de alunos a respeito das situações de jogos, distinguindo-o da atividade escolar: “Vou buscar meu filho mais cedo, pois agora ele só vai brincar, a escola já acabou”. E de novo me questionava: Como as famílias conceituam o jogo? O brincar é diferente de jogar? E jogar é diferente de estudar?

A partir dessas e de muitas outras inquietações, propus-me a uma investigação empírica acerca do jogo e suas múltiplas dimensões, buscando entender sua origem e as teorias que explicam a diversidade que abarcam a categoria jogo. Para tanto, investigar a escola e a família pelo viés do jogo era um tema que se consolidava cada vez mais em minha vida.

Conforme mencionado anteriormente, grande número de estudos tem apontado o jogo como elemento fundamental no processo de desenvolvimento humano. As brincadeiras e os jogos têm papel fundamental nesse processo, pois por meio deles se estabelece um vínculo pessoal e social com as pessoas e com os objetos que os cercam.

Huizinga (1938/2005) destacou a presença do jogo no percurso histórico-cultural da humanidade e afirmou que a “existência do jogo é inegável” (HUIZINGA, 1938/2005, p. 6); ultrapassa a vida humana; o jogo possui uma realidade autônoma; é irracional. Ao relacionar jogo e cultura, o autor enfatizou a inter-relação entre eles. A criança, situada por Huizinga (1938/2005), joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, pois sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo e que “os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua mais própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade” (Idem, p. 21).

No mesmo sentido, Caillois (1958/1990) definiu o jogo como ação livre, sendo próximo de tudo que envolve mistério e simulacro. Esse autor avançou em relação a Huizinga, quando definiu o jogo considerando-o, sobretudo, como atividade livre, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia⁶.

O jogo do qual estamos falando traz em si uma essência do prazer de jogar e é marcado pela liberdade, pelo envolvimento, fato que ultrapassa gerações. Isso se confirma em Caillois (1958/1990), ao situar o jogo como oposição ao caráter sério da vida real, situando-o como aquele que “opõe-se ao trabalho, não produz nada; é estéril” (CAILLOIS, 1958/1990, p. 9).

Pesquisas (BROUGÉRE, 1995; KAMII, 1991; KISHIMOTO, 1993, 1997; 2002; 2003) revelam que as primeiras experiências da criança com o jogo são na família, seja com os adultos, seja com outras crianças, sendo também nesse ambiente e com essas pessoas que ela aprende a jogar ou, como revelaram alguns autores, a

⁶ Esta definição será discutida no Referencial Teórico.

brincar. Constrói-se, por meio dos jogos e brincadeiras, um elemento cultural, que se estabelece num processo de relações interindividuais.

É na família, assim, relação primeira entre criança e o mundo, que temos a mãe e, ou, o pai como primeiros parceiros das brincadeiras infantis. Independentemente do arranjo familiar em que se encontra a criança, é a família o seu primeiro grupo social, no qual as impressões do mundo acontecem. É com os adultos que a criança inicia suas brincadeiras, chegando a ser o seu brinquedo, passando a espectador ativo e, posteriormente, o real parceiro (BROUGERE, 1995; 1998).

Ao longo da história, várias mudanças ocorreram quanto ao conceito de família. No modelo de família tradicional patriarcal, temos a mulher destinada à fidelidade e à castidade, os casamentos frutos de interesses puramente econômicos e os filhos amamentados e cuidados pelas amas-de-leite, sem mesmo terem experimentado o sabor do aconchego materno. No final do século XIX, um novo modelo familiar surge, inspirado na família nuclear burguesa, constituída por pai, mãe e poucos filhos, tendo o homem como autoridade e a mulher como “rainha do lar”. Nos últimos anos do século XX surgem novas discussões, principalmente ligados à função social da família e, com isso, o seu papel decisivo na educação formal e informal de seus descendentes. À família cabe a transmissão de valores, de conhecimentos e princípios que são fundamentais para o desenvolvimento dos filhos.

Junto com as mudanças no conceito de família, e as diversas possibilidades de estrutura familiar da sociedade contemporânea⁷, o termo infância também passa por transformações históricas e culturais. Vários estudos envolvendo as relações entre família e desenvolvimento humano, ou, mais especificamente, família e infância, revelam a importância de aprofundarmos nessa temática, uma vez que estudar a família implica, necessariamente, estudar a criança e, mais amplamente, estudar a infância. Sabemos que a criança sempre fez parte da família, da sociedade, mas a sua posição muda de acordo com os momentos históricos.

Ariés (1973/1981) apresentou uma série de evidências históricas dessas mudanças. A criança do século XVII, por exemplo, participava com vigor de todas as atividades do adulto: jogos, danças, brincadeiras, festas, trabalhos, espetáculos

⁷ Esse assunto será ampliado posteriormente

musicais etc. Esse autor enfatizou que os divertimentos dos adultos não eram menos infantis do que os das crianças, pois eram os mesmos.

Como salientou Ariés (1973/1981), os brinquedos dessa época não se distinguem entre masculino e feminino. A brincadeira de boneca, por exemplo, era comum entre meninos e meninas de 4 a 5 anos, que também praticavam o arco e jogavam cartas, xadrez e participavam de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos e salões. É importante ressaltar que, na sociedade contemporânea, assistimos a uma produção e comercialização do brinquedo de forma altamente seletiva, determinando o masculino e o feminino, naturalizados como categorias sociais. Os conceitos de ser homem, ou mulher, constroem-se historicamente a partir das representações sociais e culturais, sendo permeados, entre outros veículos, pelos jogos infantis.

À medida que o modelo patriarcal de família se modifica, as crianças são entregues às instituições, e as brincadeiras e jogos vão sendo modificados ou, mesmo, redefinidos quanto aos seus papéis sociais. Dessen e Braz (2005) apontaram que as mudanças ocorridas na vida familiar redefinem o conceito de família. Essas mudanças envolvem a relação mãe-criança e as demais relações entre seus membros. As transformações no papel do feminino trazem enfraquecimento do modelo tradicional nuclear e geram mudanças, tanto nas famílias brasileiras quanto em outros países. Portanto, é possível afirmar que o jogo faz parte da cultura humana e é um fator relevante no desenvolvimento das crianças, pois, em diferentes momentos históricos, temos o jogo como elemento integrador de conhecimentos. O jogo se faz presente no seio das famílias e, com as crianças, os pais participam das primeiras vivências com os jogos, que se ampliam na escola, onde se criam novas relações e vivências.

O desenvolvimento deste estudo, com suas investigações, reflexões e análises foram organizados em cinco capítulos. No primeiro capítulo, contextualizamos o problema de pesquisa apontando as relevâncias teóricas que o tornam uma realidade a ser pesquisada. No segundo capítulo, é apresentado o referencial teórico construído para esta pesquisa, como subsídio para a análise e discussão dos resultados. Para melhor clareza em nossa exposição, dividimos este capítulo em temas que nos ajudassem a compreender e a refletir, de forma mais profunda, sobre as perspectivas histórico-sociais do jogo e suas manifestações na

prática educativa. Também, abordamos as teorias que embasam o tripé jogo, desenvolvimento e aprendizagem e suas diferentes facetas.

No terceiro capítulo, apresentamos uma reflexão acerca da relação família – escola como pano de fundo em nossa discussão, visto que o jogo, neste estudo, será refletido a partir da percepção desses dois universos: professores e pais. Os procedimentos metodológicos são apresentados no quarto capítulo, evidenciando-se o caminho percorrido para construção do “corpus”, assim como o percurso a ser trilhado.

O quinto capítulo trata da discussão dos resultados, tendo em vista a análise da concepção de jogo por parte dos professores e das famílias e seus reflexos na ação educativa com crianças de 3 a 8 anos de idade. No encerramento da apresentação do estudo, mostramos as considerações finais, com reflexões acerca dos resultados encontrados além dos limites e das possibilidades de superação das questões investigadas.

1. “BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE”: DEFININDO O JOGO

O jogo é entendido por vários estudiosos (KAMII, 1991; BROUGÉRE, 1995; KISHIMOTO, 2002; MACEDO, 2000; REDIN, 2000) como importante elemento no processo de desenvolvimento dos diversos aspectos que envolvem o ser humano: o afetivo, o social, o cognitivo, o moral e o físico-motor. De maneiras diversas e com denominações diferenciadas, o jogo se instaura no campo da construção de conhecimento e, sobretudo, de transmissão de cultura. Família e escola e, de forma particular, os professores fazem parte dessa construção, pois estão diretamente ligados à educação das crianças. Nesse sentido, é importante pesquisar as conceituações de jogo na família e na escola e seus reflexos na ação educativa.

As reflexões dos referidos pesquisadores indicam que a pesquisa se faz necessária, pois é notória a mudança no conceito de jogo, do brinquedo e da brincadeira por parte dos adultos, ou seja, da família e da sociedade que se estende para a escola. O mundo globalizado se instaura e define um modelo de criança, com marcações de um estereótipo social, no qual as marcas da beleza, do acesso à tecnologia e do domínio dos bens culturais são sufocados pela mídia, que utilizam o imaginário infantil em função de suas promoções e recordes de vendas. O jogo vivenciado pelo prazer de jogar, transmitido de gerações a gerações, tem perdido cada vez mais espaço no âmbito social.

Kramer (1998) destacou as mudanças no conceito de infância, demarcado pela reorganização do modelo familiar, que traz a escola como instituição necessária, responsável, em grande parte, pela educação das crianças.

Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período da mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a vida futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação de formas de organização da sociedade (KRAMER, 1998, p. 19).

À medida que a educação formal é deslocada da família, fato que se intensificou com a expansão das escolas, nos últimos anos do século XX também o jogo assume outra função: a escolar, pedagógica, não mais como algo que pertence à criança. Se acreditamos que a família e a escola, com suas especificidades e funções, têm responsabilidade na educação das crianças e que o jogo é um dos elementos favoráveis a esse desenvolvimento, também cremos ser relevante a pesquisa acerca das concepções de jogo nas diferentes instâncias, família e escola, na busca de tentar entender as interações e rupturas e os seus reflexos na prática educativa.

No exercício de situar o jogo num universo de estudos e pesquisas que nos ajudam a definir o objeto para esta pesquisa, faremos uma breve apresentação dos teóricos que tiveram o jogo como referencial em suas pesquisas, os quais elegemos neste trabalho. A opção pelos teóricos e suas diferentes perspectivas (histórica, antropológica, sociológica e psicológica) nos apontam a confirmação da relevância do tema e da necessidade de ampliação de pesquisas que associem o jogo, a família e a escola.

Piaget (1964/1990) estudou o jogo para compreender como se dá a construção da moral na criança. Para isso, utilizou dois jogos muito comuns no cotidiano das crianças e que transcendem gerações: o jogo de amarelinha e bola de gude, ambos classificados como jogos de regras.

Para Piaget (1964/1990), o jogo está associado à estrutura cognitiva, ou seja, o jogo da criança depende do pensamento disponível em cada estágio de desenvolvimento. Dessa forma, a estrutura cognitiva disponível influencia a complexidade do jogo, e, assim, a criança usa o jogo como instrumento para o desenvolvimento cognitivo. O referido autor considerou a importância das relações sociais como mediadora da construção do conhecimento que se dá pela interação entre o sujeito e o objeto. É no contexto dessas interações que nasce o jogo e se constitui como elemento de desenvolvimento.

Vygotsky (1984/1994) destacou que o jogo preenche as necessidades irrealizáveis e também as possibilidades de exercitar-se, sendo para a criança o

objeto que determina sua ação. O brinquedo, por sua vez, constitui fonte de desenvolvimento ao criar zona de desenvolvimento proximal, que se refere ao caminho a ser percorrido pelo indivíduo em vistas a novos conhecimentos, no seu nível de desenvolvimento real. Nota-se uma estreita relação entre a brincadeira e a aprendizagem, mediados pela zona de desenvolvimento proximal. “A essência da brincadeira é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e no campo da percepção” (VYGOTSKY, 1994/1994, p. 118).

De forma mais específica, o jogo funcional é visto por Chateau (1954/1987) como essencial na formação da personalidade da criança, sendo “pelo jogo, pelo brinquedo que crescem a alma e a inteligência” (CHATEAU, 1954/1987, p. 14). Para esse autor, o jogo tem significado específico para a criança, que é a relação entre prazer e recompensa, o que o faz associar a relação jogo-trabalho do adulto com a mesma relação entre criança e jogo.

Inúmeros pesquisadores contemporâneos têm destacado o jogo como importante elemento no desenvolvimento da criança, sendo, assim, instrumento de aprendizagem. Apontaremos alguns desses autores, tendo em vista o enfoque de cada um.

Brougère (1998) apontou as relações entre o jogo e a educação e especificou o jogo como suporte da aprendizagem e de relações afetivas entre pares, incluindo o mundo infantil e o mundo adultizado. “O jogo é uma das atividades sociais da criança, efeito de uma aprendizagem específica(...) O jogo deve ser apreendido no âmbito da sociabilidade infantil, nela surgindo como pretexto para criar ou manter vínculo social entre as crianças, ou entre crianças e adulto (BROUGÉRE, 1998, p. 209).

Os estudos sobre o tema revelam que os termos jogo, brincadeira e brinquedo se entrelaçam, sendo utilizados por alguns autores como sinônimos (REDIN, 1998; MOYLES, 2002; FREDMANN, 2004). Para Kishimoto (2003), há uma dificuldade em conceituar jogo devido aos diversos significados dados aos termos jogo, brinquedo e brincadeira, muitas vezes utilizados como sinônimos. Aos apresentar uma definição dos termos⁸ para seus trabalhos, essa autora destacou: “o jogo por sua amplitude só se explica dentro do contexto em que é utilizado” (KISHIMOTO, 2003, p. 9).

⁸ Esses termos serão explicitados no capítulo X.

Friedmann (2004) destacou a importância do resgate do brincar no cotidiano dos Centros de Educação Infantil. Ressaltou que é fundamental assumir o brincar como essencial na formação das crianças, o que implica não só o professor, mas toda a equipe da escola. Essa cultura do brincar envolve “sair do espontaneísmo consciente e chegar à consciência do brincar como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento do ser humano” (FRIEDMANN, 2004, p. 16).

Por meio do jogo, a criança compreende o mundo e reflete sobre ele. É necessário ressaltar que esse processo é coletivo, e o jogo tem o caráter de inserção do outro, do parceiro, mesmo que seja no papel de adversário, mas é aquele que “joga com”, que torna o jogo emocionante. Como a família é a primeira relação afetiva do ser humano, é nela também que se instauram os primeiros jogos, se estendendo para a escola. Torna-se importante, então, compreender como família e escola pensam o jogo e, ainda, como essas concepções se fazem presentes no cotidiano da escola.

Na busca de compreender os aspectos que envolvem a investigação, as questões que nortearam a pesquisa foram: Qual a concepção de jogo na perspectiva dos professores e das famílias? Há convergências e, ou, divergências entre as concepções dos professores e da família? Como essas concepções se refletem na ação educativa nos diferentes níveis de ensino? Assim, apresentamos o problema de pesquisa que se configura da seguinte forma: Qual é a concepção de jogo na perspectiva dos professores e das famílias e de que forma essas concepções refletem na ação educativa na educação infantil e no ensino fundamental?

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a concepção de jogo na perspectiva dos professores e das famílias e seus reflexos na ação educativa com crianças de 3 a 8 anos de idade.

Para alcançar esse objetivo, pretendemos especificamente:

- Identificar a concepção de jogo para os professores e para as famílias.
- Descrever as funções que os professores e as famílias atribuem ao jogo de acordo com a idade e, ou, nível de ensino.
- Identificar os tipos de jogos e as formas de sua utilização na escola e na família.

- Analisar como as concepções de jogo dos professores e das famílias refletem na ação educativa da escola nos diferentes níveis de ensino: educação infantil e ensino fundamental.
- Confrontar a concepção de jogo entre os professores e as famílias, revelando as possíveis convergências e divergências.

A partir do problema e dos objetivos traçados, construímos a hipótese investigativa para esta pesquisa, que foi: Família e professores entendem o jogo como elemento integrador na educação de crianças, porém o diferenciam conforme o nível de ensino, ou seja, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A família é a primeira parceira na prática dos jogos, uma vez que nela também se estabelecem os primeiros laços afetivos e sociais da criança. O jogo tem papel importante na família, principalmente até os 6 anos de idade, quando é compreendido como elemento de socialização, de prazer. Porém, a partir dos 6 anos de idade há uma tendência à compreensão do jogo apenas como diversão, desconsiderando-se o papel de suporte na construção de conhecimento das crianças. Da mesma maneira, os professores compreendem o jogo como essencial para as turmas de crianças até 6 anos e como suporte pedagógico nas turmas a partir de 6 anos de idade. Especificamente nas turmas de 3 a 6 anos, o jogo é instituído sem uma finalidade pedagógica – é apenas jogo. Já nas turmas de 6 a 8 anos o jogo se faz presente pelo conteúdo, ou seja, pelo pedagógico.

A inserção da criança no ensino fundamental⁹ demarca a mudança nas concepções de jogo tanto para as famílias quanto para os professores. Para as famílias, o jogo é entendido como espaço apenas lúdico, de socialização, de prazer, não sendo considerado o uso dos jogos como instrumento para o desenvolvimento. Para os professores, o jogo nas turmas de ensino fundamental é entendido como importante suporte pedagógico, mais do que como possibilidade de construção de conhecimento. O que acontece, de fato, na escola é que o jogo, principalmente para as turmas de ensino fundamental, surge como meio de fixação de conteúdo e não como construção de estruturas cognitivas. Essas considerações estão ancoradas em Kamii (1991), que destacou a situação de pais que se opõem a jogos em grupo e outros tipos de jogo, em sala de aula, justificando que se sentem satisfeitos quando as

⁹ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade.

crianças trazem para casa atividades sistematizadas, de leitura e escrita, por exemplo, e que não há razão para as crianças irem à escola se for apenas para brincar. Porém, Kamii (1991) afirmou que “as crianças na primeira infância aprendem muito mais com jogos do que com lições e uma infinidade de exercícios” (KAMII, 1991, p. 32).

As relações entre pares são demarcadas pelo jogo, sendo a família e a escola, espaços de vivência dessa cultura lúdica. Sabemos que a maneira como essa cultura é vivenciada se difere de uma para outra, pois está relacionado à conceituação do jogo, ao papel que este desempenha nesses espaços.

Conforme Brougère (1998), o jogo espontâneo foi deixado à margem da vida escolar, dando espaço ao jogo com fins pedagógicos. Destacou que, tanto no jogo espontâneo quanto no jogo com fins pedagógicos, o objetivo é atingir a atividade escolar, diferindo apenas entre as idades, e que há uma diferença evidente na maneira de considerar o jogo, ao se tratar de creche e ensino elementar¹⁰. No primeiro, o jogo se torna apenas lúdico, para ocupar as crianças, considerou o referido autor. Já, na escola primária, o jogo é usado como sistematização de atividades de leitura e escrita. Em suas pesquisas em escolas francesas, Brougère (1998) mostrou que, na escola, o jogo não pode ser somente um jogo, pois há uma organização pedagógica que implica realização por parte do professor, de atividades sistematizadas, e que os jogos existentes na escola são, em geral, ligados ao conteúdo de psicomotricidade, de um lado, e jogo educativo, de outro, não havendo espaço, portanto, para a cultura lúdica, para “o jogo legítimo”¹¹, para o jogo livre, com um fim em si mesmo.

Acreditamos que a pesquisa apontará uma prática escolar que difere o jogo nas turmas de educação infantil e nas turmas do ensino fundamental. Da mesma forma, a família também tem uma concepção diferenciada do jogo e de suas funções, conforme a idade das crianças.

¹⁰ Os termos creche e ensino elementar utilizados pelo autor serão equivalentes ao que adotamos como educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, respectivamente.

¹¹ O autor explicita jogo legítimo como aquele que o professor primário conheceu em sua juventude e se baseia numa tradição, o que o tempo transformou em forma legítima.

2. QUEM JOGA E COMO SE JOGA? PERCURSOS METODOLÓGICOS E DE ANÁLISE

A definição de uma metodologia de pesquisa, entendida num sentido mais amplo, envolve desde o método de investigação e os pressupostos teóricos que orientam o estudo até as etapas e os procedimentos mais operacionais, por meio dos quais a investigação se realiza.

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p. 140).

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, campo da Pesquisa Social, que se apóia em dados sobre o mundo social, que são construídos nos processos de comunicação. Conforme Bauer (2002), nesse tipo de pesquisa “estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para eles e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER, 2002, p. 2).

Para a realização do processo de investigação, foi utilizada como estratégia a pesquisa descritiva, por ser a que melhor se aplicava ao problema a ser investigado. A pesquisa descritiva tem como objetivo principal “a descrição de característica de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2007, p. 42). Também, são consideradas descritivas as pesquisas

que têm como objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população, o que vem contribuir para a clareza de nossa opção.

A construção dos dados se deu, a partir da análise dos documentos de matrícula dos alunos, para a obtenção de dados necessários à composição da amostra; entrevista com pais e professores de educação infantil e do ensino fundamental e, ainda, com os professores especialistas¹².

Vários autores conceituaram o termo entrevista, o que evidencia uma interação entre esses conceitos. A definição de “processo de integração social entre duas pessoas” é citada por Haguette (1997) *apud* QUARESMA, 2005, p. 69), quando enfatizou o objetivo, por parte do entrevistador, de obtenção de informações do entrevistado. Numa visão mais abrangente, temos Gaskell (2002), que conceituou assim, a entrevista:

Fornecer os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos componentes das pessoas em contextos sociais específicos (GASKEL, 2002, p. 65).

Uma das vantagens da entrevista é a maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer ou formular, de maneira diferente, uma pergunta ou, ainda, especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido (LAKATOS, 2005). Portanto, a principal função da entrevista “é retratar experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações” (GASKEL, 2002, p. 70).

Nesta pesquisa, optamos pelo registro das narrativas a partir da entrevista, por se tratar de uma entrevista em profundidade, na qual o pesquisador está em constante interação com o informante. O roteiro de entrevistas, organizado separadamente para cada grupo de entrevistado, nesse caso famílias e professores (Apêndices 1 e 2, respectivamente), serviu como guia para a entrevista, mas à medida que se percebeu a necessidade de retornar a uma questão, para explicitá-la, ou reelaborá-la, para melhor captação do que estava sendo informado, isso foi feito.

¹² Professores especialistas são aqueles que ministram aulas especializadas, por disciplina, conforme previsto no currículo da escola. As disciplinas ministradas pelos professores especialistas são: artes, literatura, inglês, laboratório e educação física (ensino fundamental); literatura, música e educação física (educação infantil). A carga horária de cada aula é de 50 min, variando o número de aulas semanais conforme a disciplina e o segmento de ensino.

A interação entre a pesquisadora e os entrevistados permitiu que também estes tivessem liberdade de expor suas idéias de forma espontânea, diante do que era proposto.

2.1. Descrição da unidade empírica de análise

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional Coeducar, uma escola de Viçosa, MG, cuja mantenedora é uma cooperativa de pais, que atende alunos de 3 a 14 anos de idade, nos segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo, no ano de 2007, 200 alunos. A opção por essa escola se justifica pelo fato de ser uma cooperativa de pais que traz em sua essência a participação da família na instituição de ensino, o que pode ser um fator diferenciador das demais escolas. Outro fator relevante é a proposta pedagógica da escola, que enfatiza princípios teóricos que vão ao encontro dos adotados como fundamentos para este trabalho.

A história do Centro Educacional Coeducar tem significado importante para o sistema educacional da cidade, pois a filosofia por ela adotada provocou mudança na concepção de educação de pais e educadores no final dos anos de 1980¹³. Nessa época, no mesmo local onde funciona atualmente a Coeducar havia uma escola infantil, denominada Centro Educacional Monteiro Lobato (Cemol), que tinha uma proposta voltada para a Pedagogia da Expressão, fundamentada num modelo de educação que visa a “formação de indivíduos capazes de criar, de transformar, de decidir, de criticar, de verificar, de se sensibilizar com as coisas do mundo, com pontos de vista e sentimento do outro”.¹⁴

O Cemol, que ocupava pequena área da cidade, no início com poucos alunos, foi crescendo e conquistando a confiança dos pais quanto à metodologia aplicada. Aos poucos, a “escolinha” que atendia os “pequeninhos” estendeu o ensino para alunos da 1ª à 4ª série, por exigência dos pais, que reconheciam a seriedade do trabalho que vinha sendo desempenhado pelos profissionais do Cemol.

Em 1992, com a expectativa de conclusão da turma da 4ª série, sem possibilidades de continuação numa escola com a mesma proposta, um grupo de pais

¹³ Ver: LISBOA, Vicentina A. V. Barros. *A relação teoria e prática na escola construtivista*. Viçosa, MG: UFV, 1998. (monografia).

¹⁴ Ver: Redin, Marita Martins. *A proposta da alfabetização na perspectiva da Pedagogia da Expressão*. _ Viçosa, 1990. Documento elaborado para reflexão teórica dos professores do Cemol. Não publicado.

iniciou a discussão para a criação de uma escola na mesma linha e que atendesse os alunos da 5ª à 8ª série. Nascia, então, o Centro Educacional Coeducar, que, em 1993, começou a funcionar em local improvisado, com uma turma de 5ª e outra de 6ª série. Essa escola era diferente não só pela metodologia, mas pela organização, pois era uma cooperativa de pais, sem fins lucrativos. Em 1994, o Cemol foi incorporado ao Centro Educacional Coeducar, tornando-se uma única escola, sendo o seu espaço ampliado para recebimento dos demais alunos.

Atualmente, a escola funciona nos turnos da manhã e da tarde e atende aos segmentos de educação infantil e ensino fundamental. Pela manhã, as turmas de 5ª a 8ª série, compostas de alunos na faixa etária de 11 a 14 anos. À tarde, o segmento de Educação Infantil atende às turmas das respectivas idades: Maternal (3 anos), 1º Período (4 anos) e 2º Período (5 anos). Nas turmas de Ensino Fundamental, no mesmo período são atendidas: Série Inicial (6 anos), 1ª série (7 anos), 2ª série (8 anos), 3ª série (9 anos) e 4ª série (10 anos).

A estrutura física da escola era organizada em salas de aula, Laboratório de Ciências, Sala de Artes, Biblioteca e Área Administrativa (Tesouraria, Diretoria, Secretaria, Almoxarifado e Sala De Professores). Na área externa havia o parquinho, a cabaninha e a quadra coberta, cantina, sala de brinquedos.

Quanto aos profissionais da escola, eles se dividiam em 21 professores, 1 diretora, 3 coordenadoras pedagógicas, 7 auxiliares-administrativos, 1 secretária escolar e 1 gerente administrativo. Os professores eram subdivididos em professores regentes, de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e os especialistas, que ministravam as aulas especializadas, que são: Artes, Literatura, Laboratório, Inglês e Educação Física. Vale ressaltar que as aulas de inglês e laboratório não compunham o currículo da educação infantil, apenas do ensino fundamental. Essas disciplinas constituíam uma carga horária de 50 min (1 h/a) semanal. Apenas a disciplina Educação Física era ministrada com carga horária de 2 h/a semanais, no segmento de ensino fundamental. No segmento de 5ª a 8ª série, todos os professores eram especialistas, uma vez que ministravam disciplinas específicas, conforme o currículo da escola.

A proposta pedagógica da escola, centrada nas concepções de Freinet, Piaget, Vygotsky e seus seguidores, priorizava o processo de construção do conhecimento que concebe o aluno como indivíduo em constante desenvolvimento,

orientando para que ele se situe nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. A escola considerava o educando um ser:

(...) com características próprias, capaz de construir uma visão de mundo baseada na experiência de vida e desenvolvendo suas capacidades intelectuais.

... pensante que é capaz de construir e transformar a realidade, que lida com problemas conceituais para compreender o mundo, que tem suas hipóteses e forma suas concepções a respeito de tudo que o cerca (REDIN, Marita M. Proposta Pedagógica da Coeducar, 1991, p. 3).

Um dos objetivos evidentes na proposta da Coeducar era a formação da autonomia, da consciência crítica, em que a criatividade, a invenção e a curiosidade estavam presentes o tempo todo, visando formar “homens ativos, fiéis a si, aos outros e à verdade” (Idem, p. 8).

O processo de construção de conhecimento implica construções de idéias, valores, normas, cultura, arte e tecnologias. A filosofia da escola fundamentava-se numa concepção de homem como ser histórico-social, construtor de sua história, que se faz na relação com os outros; uma história construída coletivamente. A educação é entendida, assim, não como adestramento, mas como desafio, para...

uma realização mais plena que será viabilizada pela ação cooperativa de todos, instrumentalizados com os conhecimentos acumulados, com novos conhecimentos produzidos e com a tecnologia própria e válida historicamente (Idem, p. 3).

O fazer pedagógico na escola se estrutura por meio da arte-educação, que é o elo entre as disciplinas e áreas de estudo. Entendendo a arte como dimensão humana universal, entende-se o homem como ser capaz de se recriar nas infinitas formas de sua expressão.

Entende-se que “nas crianças e nos jovens, o criar está em todo seu viver e agir; é o fazer que é a criação de todo o seu ser. Portanto, esse fazer não é mecânico, estático, ensinado à parte, e sim dinâmico, que se renova sempre, a cada novo ato criativo. É um processo vivo, borbulhante, dinâmico (...)” (COEDUCAR, 1991, p. 16).

A arte, em suas linguagens específicas (artes plásticas, música, teatro), ocupava, no Coeducar, um espaço de manifestação simbólica dos mais profundos anseios humanos, seja no fazer individual ou coletivo, que “mostra, denuncia, expressa e, ao mesmo tempo, renova, constrói e solidifica o ser humano” (Idem,

ibidem). A postura interdisciplinar do professor mediador é um referencial básico nessa proposta. Atingir uma prática interdisciplinar é uma busca dos profissionais na garantia de uma melhor qualidade de ensino.

As intenções educativas presentes na Proposta Pedagógica da Coeducar resumem-se na seguinte afirmação:

(...) Se o nosso principal objetivo é favorecer o surgimento de homens seguros de si, autônomos, capazes de fazer novas coisas, criativos, inventivos, curiosos, mentes capazes de perceber o real em suas múltiplas e infinitas dimensões, criticá-lo e propor alternativas históricas... só o viabilizaremos no processo democrático que nos torna a todos cúmplices num projeto maior de mundo e de história
(Idem, p. 8).

O jogo fazia parte do trabalho pedagógico da escola, estando presente nas turmas de Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Além dos jogos em sala, com fins educativos e como suporte de conteúdo, havia na escola o “Dia do jogo”, quando as crianças traziam de casa jogos diversos para jogarem com os colegas, como momento de integração e diversão. Isso acontecia uma vez por semana, em geral na sexta-feira. Nas séries iniciais, esse momento era coletivo, e todas as turmas (1ª a 4ª série) se reuniam na quadra coberta para jogarem no fim do período escolar. Percebemos que havia uma integração entre as turmas, pois era comum crianças de séries diferentes disputarem um mesmo jogo. Nas turmas de Educação Infantil, o dia do jogo era combinado entre escola e família e acontecia na própria turma.

Embora os documentos referentes à organização da prática pedagógica da escola não contemplassem especificamente o uso e periodicidade dos jogos, entende-se que essa prática perpassava a metodologia da escola, pelo fato de serem fontes de estudos dos autores (Piaget, Vygotsky, Freinet), que embasam a filosofia dessa instituição, conforme já mencionado. No projeto pedagógico da instituição, havia uma ênfase metodológica no oferecimento de atividades significativas, desafiadores, capazes de possibilitar ao aluno a reflexão e a construção de conhecimento de forma crítica. Atividades como jogos, brincadeiras, desafios, excursões, visitas, teatros e construção de painéis, entre outras, compunham, assim, o fazer pedagógico dessa escola.

A Pedagogia de Projetos¹⁵ é um dos enfoques da metodologia do Coeducar. O trabalho com projetos pautava-se numa concepção globalizante de ensino, de homem e de sociedade, o que possibilitava aos alunos analisarem os problemas, os acontecimentos e os conteúdos num contexto de globalidade. Os conteúdos disciplinares eram vistos como instrumentos culturais necessários à compreensão e transformação da realidade, e a prática pedagógica era planejada com base nesses pressupostos, centrada na formação global dos alunos. Essa prática envolve uma postura na qual “o conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo” (LEITE, 1996, p. 27).

O desenvolvimento de projetos tem, ainda, como objetivo a resolução de questões relevantes pelo grupo, o que possibilita o contato com conteúdos de diversas disciplinas, que deixam de ser um fim em si mesmos e “passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica” (Idem, p. 29).

Diante dessa descrição, evidenciamos a opção por essa instituição como campo empírico da pesquisa, entendendo que os seus princípios pedagógicos e a estrutura administrativa, em se tratando de uma cooperativa de pais, compõem um espaço para a pesquisa a qual pretendemos.

2.2. População e Amostra

O termo população, ou universo, é conceituado por Marconi (2005) como:

Conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. A delimitação da população, diz o mesmo autor, consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos, etc, serão pesquisados, enumerando suas características comuns, como por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem e etc. (MARCONI, 2005, p. 225).

A população constituinte desta pesquisa refere-se aos pais de alunos e professores do Centro Educacional Coeducar, que tem como mantenedora a Cooperativa Educacional de Viçosa, localizada na Rua Padre Serafim, na cidade de Viçosa, MG, Brasil. Os segmentos envolvidos foram Educação Infantil (Maternal,

¹⁵ Sobre Pedagogia de Projetos, ver HERNANDES, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Trad. por Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

1º Período, 2º Período) e Ensino Fundamental (Série Inicial, 1ª Série e 2ª Série). A opção por essas turmas está ligada ao problema de pesquisa, esclarecido no capítulo 1, que constitui a questão: qual é a concepção de jogo na perspectiva dos professores e das famílias e de que forma essas concepções refletem na ação educativa, na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental? A opção por essas turmas está também relacionada com as hipóteses construídas para esta pesquisa, indicada no capítulo 3, que é: professores e famílias entendem o jogo como elemento integrador na educação de crianças, porém o diferencial, conforme o nível de ensino, ou seja, na Educação Infantil e no ensino fundamental.

Em relação à Educação Infantil, as três séries participantes da pesquisa compõem as turmas atendidas pela escola (maternal – 3 anos de idade; 1º período – 4 anos de idade; e 2º período – 5 anos de idade). No ensino fundamental, participaram as três primeiras séries desse segmento (série inicial – 6 anos de idade; 1º série - 7 anos de idade; e 2º série – 8 anos de idade), ficando, então, excluídas as demais turmas do ensino fundamental (3º a 8 série). A exclusão se deu por entendermos que nossa pesquisa estava focada na transição entre o segmento de Educação Infantil e ensino fundamental. Portanto, analisando três turmas desse segmento já seria suficiente para nossa análise. Além disso, observamos o equilíbrio entre o número de turmas, ficando três turmas da Educação Infantil e três do ensino fundamental.

Para a composição da amostra, foi realizada uma consulta, previamente autorizada pela escola no mês de agosto de 2007, às fichas de matrícula do acervo da Secretaria, para obtenção de dados referentes às crianças e respectivas famílias. Para tanto, elaboramos uma ficha denominada “Caracterização das famílias” (Apêndice 3), que foi dividida em: “Dados das crianças e dados da família”. O item “dados das crianças” foi obtido via ficha de matrícula, das quais se obtiveram os seguintes dados: idade da criança, sexo, turma que freqüentava em 2007, tempo de freqüência na instituição, nome e profissão dos pais, nome e profissão do responsável financeiro e, ou, cooperado¹⁶. Os dados referentes à idade e tempo de freqüência na instituição foram calculados com base no mês de agosto de 2007.

¹⁶ Cooperado é aquele que adquire uma cota de associado à cooperativa e dela participa com todos os direitos e deveres de seu estatuto.

Quanto aos dados das famílias, alguns itens ficaram incompletos após consulta às fichas, como: “jornada de trabalho (item 6) e quem cuida da criança quando ela não está na escola” (item 7), pois não constavam essas informações na ficha de matrícula. Como esses dados não eram determinantes para a composição da amostra, decidimos adquirir essas informações apenas daquelas famílias selecionadas, o que foi feito no momento da entrevista.

Após a coleta desses dados, foi realizada uma triagem, para compor a caracterização das turmas, adotando-se o mesmo procedimento nas turmas de Educação Infantil e as turmas de ensino fundamental. De posse dos dados das fichas de matrícula, foram construídos quadros com os itens: identificação turma, menor idade (anos); maior idade (anos); média das idades (anos); tempo de freqüência na instituição/nº de crianças; nº meninas; nº de meninas e total de crianças. As Tabelas 1 e 2 mostram a caracterização das turmas da Educação Infantil e ensino fundamental, respectivamente, sendo a data-base agosto de 2007.

Tabela 1 – Caracterização das turmas da Educação Infantil. Viçosa, agosto de 2007

Caracterização das turmas de Educação Infantil							
Turmas	Menor idade (anos)	Maior idade (anos)	Média (anos)	Tempo de freqüência na instituição (anos) / nº de crianças	Nº de meninas	Nº de meninos	Total de crianças
Maternal	2,11	3,9	3,2	0,1 (2), 0,6 (10), 1,6 (3) ¹⁷	11	04	15
1º Período	3,10	,11	4,0	0,6 (9), 1,0 (1), 1,6 (3)	11	5	16
2º Período	4,8	6,0	4,9	0,6 (7), 1,6(1) 2,7 (7), 3,0(1)	11	05	16

Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁷ O primeiro algarismo representa o tempo de freqüência em anos, e o algarismo entre parênteses, o número de crianças que freqüentavam a escola nesse tempo.

Tabela 2 – Caracterização das turmas do ensino fundamental¹⁸ . Viçosa, agosto de 2007

Caracterização das turmas do Ensino Fundamental							
Turmas	Menor idade (anos)	Maior idade (anos)	Média (anos)	Tempo de frequência na instituição (anos) / n° de crianças	N° de meninas	N° de meninos	Total
Serie Inicial	7,1	6,0	6,4	0,6 (7), 1,6 (3), 2,6 (2), 3,6 (2)	07	07	14
1ª série	6,9	8,6	7,4	0,6 (3), 1,6 (2), 2,6 (3), 3,6 (3), 4,6 (4)	09	06	15
2ª série	7,10	10,5	8,7	1,6 (3), 2,6 (3), 3,6 (3), 4,6 (3), 5,6 (8)	08	12	20

Fonte: Dados da pesquisa.

Utilizando os dados da ficha Caracterização das famílias (Apêndice 3), além dos *dados da família*, foram retiradas do item *formação dos pais*, as informações referentes ao nível de escolaridade dos pais. Como 100% das famílias declararam serem os pais e as mães os responsáveis pelos filhos, não foi preciso utilizar a formação de um terceiro responsável, que era previsto em nossa ficha. O fato de apenas esses dados terem sido utilizados para compor a amostra justifica-se por ser o único critério relevante para a nossa amostra. Como mostrado posteriormente, a seleção foi feita conforme dados das crianças e não das famílias. Os itens referentes à consulta sobre a formação das famílias compunham-se do nível de escolaridade, sendo: elementar, médio e superior. Na Tabela 3, mostra-se o nível de formação dos pais da educação infantil e na Tabela 4, o nível de escolarização do ensino fundamental.

¹⁸ A partir desse momento, sempre que formos nos referir às series iniciais do ensino fundamental, utilizaremos a nomenclatura do segmento, ou seja, apenas o termo ensino fundamental. Da mesma forma, para as turmas de educação infantil utilizaremos o termo educação infantil.

Tabela 3 – Nível de formação dos pais da educação infantil. Viçosa, agosto de 2007

Formação dos pais da educação infantil						
Nível de escolaridade	Maternal		1º Período		2º Período	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Elementar	0	0	0	0	0	0
Médio	7	4	3	5	4	2
Superior	8	11	12	10	12	14
Total	15		15		16	

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 4 – Nível de formação dos pais do ensino fundamental. Viçosa, agosto de 2007

Formação dos pais do ensino fundamental						
Nível de escolaridade	Série Inicial		1ª Série		2ª Série	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Elementar	0	0	0	0	0	0
Médio	5	2	2	2	1	2
Superior	9	12	13	13	19	18
Total	14		15		20	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados referentes aos professores foram obtidos mediante o preenchimento da ficha de caracterização (Apêndice 4), feita pelo próprio professor, com os seguintes itens: nome, idade, formação (titulação máxima concluída), ano de conclusão do último título, área de atuação, tempo de exercício no magistério, tempo de exercício na escola, turma (s) em que trabalha na escola, jornada de trabalho na escola, função exercida na escola, função exercida em outra escola (se houver) e jornada de trabalho total. Esse procedimento foi feito para que fosse conhecido o universo dos professores e, de posse desses dados, pudéssemos compor a caracterização dos professores.

2.3. Amostragem

Para realização desta pesquisa, decidimos pela amostragem não-probabilística, com princípio de amostragem intencional, por ser a que melhor se aplica à natureza desta pesquisa, ou seja, uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, que pretende conhecer a concepção de jogo por parte dos professores e das famílias da educação infantil e do ensino fundamental. Para tanto, a amostragem intencional foi a mais indicada, porque nesse tipo de amostragem os indivíduos são selecionados mediante características tidas como relevantes pelo pesquisador.

Conforme Gil (2007), quando o critério da representatividade da pesquisa é mais qualitativo do que quantitativo, recomenda-se a utilização de amostras não probabilísticas, *selecionadas pelo critério da intencionalidade* (GIL, 2007, p. 145). Como esta pesquisa tratou de obter informações referentes à concepção de jogo por parte de famílias e professores, a seleção da amostra seguiu critérios definidos previamente, levando-se em consideração a natureza do tema e as características da população investigada.

2.3.1. Critérios de Seleção da Amostra

Neste capítulo explicaremos os critérios utilizados para seleção dos pais e dos professores. Vale ressaltar que tivemos dois grupos de pais, separados pelo segmento em que estudavam os filhos, ou seja, pais da educação infantil e pais do ensino fundamental. Quanto aos professores, estes compunham três grupos: dois grupos de professores regentes¹⁹, porém separados por segmento (professores regentes da educação infantil e professores regentes do ensino fundamental), e os professores especialistas²⁰, que não foram separados por segmento, pois vários deles atendiam aos dois segmentos estudados.

Nos itens subseqüentes, são apresentados os critérios utilizados para a seleção de cada grupo mencionado.

¹⁹ Professor regente é aquele responsável pelas disciplinas do Núcleo Comum, de uma série, conforme a Grade Curricular da escola.

²⁰ As disciplinas ministradas pelos professores especialistas são: artes, literatura, inglês, laboratório e educação física (ensino fundamental), literatura, música e educação física (educação infantil).

2.3.1.1. Critérios de seleção dos pais

Para a seleção dos pais, decidimos por entrevistar dois pais por turma. Esse número foi escolhido por considerarmos suficiente como representatividade por turma, uma vez que a turma com maior número de alunos (2ª série) totalizava 20 alunos, sendo, portanto, o percentual de 10% dos pais, nessa turma, variando para maior percentual nas demais turmas. Para a seleção dos pais participantes da pesquisa, definimos dois critérios básicos relacionados aos filhos: tempo de frequência na instituição (maior frequência e menor frequência) e o equilíbrio entre os sexos, ou seja, um menino e uma menina em cada turma.

1º critério: Tempo de frequência da criança na instituição: em cada turma as crianças foram classificadas em subgrupos, mediante o tempo de frequência na escola, sendo consideradas as crianças com a menor frequência e com a maior frequência. Esses aspectos foram importantes para melhor compreender as questões investigativas e a variável *frequência* como primeiro critério de seleção foi importante para a investigação. Em caso de duas crianças com o mesmo tempo de frequência, a seleção foi feita por sorteio. Para tanto, utilizamos o número de identificação da ficha de caracterização da criança, contendo a série e o segmento ao qual pertencia.

2º critério: Equilíbrio entre o número de meninos e o número de meninas, sendo considerado pais de um menino e pais de uma menina em cada turma, alternados com o tempo de frequência.

Os critérios de eliminação de sujeitos da amostra foram estabelecidos levando-se em conta a natureza da pesquisa, e os critérios para eliminação da amostra foram os seguintes: pais funcionários da escola, pais membros dos conselhos da escola, crianças fora de faixa etária, especialistas na área de investigação da pesquisa. Entendemos que os pais que possuíam participação mais direta na escola, como os participantes dos conselhos²¹ ou, mesmo, os funcionários/pais da escola, poderiam eventualmente revelar mais a concepção da escola do que a deles. Também foram excluídos os especialistas na área de investigação, bem como as

²¹ Cooperativa administrada pelos Conselhos Administrativo (COAD), Pedagógico (COPEP) e Fiscal (COFIS), composto por pais, eleitos em assembléia, conforme estatuto da cooperativa. Apenas do COPEP fazem parte representantes de professores e a equipe pedagógica da escola.

crianças com idade inferior a 3 anos (educação infantil) e superior a 8 anos (ensino fundamental).

2.3.1.2. Critérios de seleção dos professores

Para a seleção dos professores, o critério estabelecido foi: professores que trabalhassem nas séries participantes da pesquisa, ou seja, dos segmentos educação infantil e ensino fundamental. Tivemos, então, a participação dos professores regentes e dos especialistas²². Quanto aos professores regentes, todos participaram das referidas séries, pois havia uma só turma de cada série na escola, totalizando, então, seis professores, três da educação infantil e três do ensino fundamental.

Os professores especialistas somam seis profissionais, divididos da seguinte forma: educação infantil (música, educação física e literatura) e ensino fundamental (artes, educação física, literatura, inglês e laboratório). Os professores de literatura e artes/música eram comuns aos dois segmentos, ou seja, lecionavam para as turmas do maternal à segunda série.

A inserção dos especialistas nessa investigação justifica-se por entendermos que, embora o contato com os alunos aconteça num tempo menor que com os professores regentes, os especialistas exercem a mesma função pedagógica que o professor regente, sendo, portanto, integrante da proposta pedagógica da instituição. A especificidade das áreas contempladas pelos especialistas foi também um fator que nos levou à definição pela inclusão destes na pesquisa, para que pudéssemos perceber como o jogo é compreendido por esses profissionais e de que maneira a formação específica em uma área pode influenciar essa concepção.

2.3.2. Composição da amostra

A composição da amostra foi realizada seguindo-se os critérios de seleção já mencionados. Será explicitada a composição da amostra dos pais, seguidos dos professores regentes e dos professores especialistas.

²² Utilizaremos, em algumas situações, a indicação numérica do professor, seguida do segmento ao qual trabalha, com as iniciais EI (educação infantil), E F (ensino fundamental) e ESP (especialistas).

2.3.2.1. Composição da amostra dos pais

Na utilização das fichas de caracterização das informações e dos dados sobre a criança e sua família observávamos espaço para identificação, composta pela numeração ordinal e por uma sigla criada por nós, a exemplo das iniciais CEI 1P (Criança da Educação Infantil, 1º Período). Esse indicador já nos apontava para o agrupamento das fichas por turma, o que facilitou o trabalho.

Mediante os dados das fichas, identificamos e ordenamos essas fichas, utilizando um código TF (tempo de frequência) e M ou F (masculino ou feminino). Na turma do Maternal, primeira a ser feita a seleção, definimos, aleatoriamente, que seriam selecionados um menino com menor tempo de frequência na instituição e uma menina com maior tempo. A partir das turmas seguintes, alternamos o critério, para que pudéssemos obter um equilíbrio entre meninos e meninas na amostra. Na Tabela 5, mostra-se o número total de crianças que compunham a amostra.

Tabela 5 – Total de crianças conforme critérios para composição da amostra. Viçosa, agosto de 2007

Segmento	Educação Infantil			Ensino Fundamental		
	Maternal	1º Período	2º Período	Série Inicial	1ª Série	2ª Série
Tempo de Frequência/ N. de alunos	0,1 (2), 0,6 (10), 1,6 (3) ²³	0,6 (9), 1,0 (1), 1,6 (5)	0,6 (7), 1,6 (1), 2,6 (7), 3,0 (1)	0,6 (7), 1,6 (3), 2,6 (2), 3,6 (2)	0,6 (3), 1,6 (2), 2,6 (3), 3,6 (3), 4,6 (4)	1,6 (3), 2,6 (3), 3,6 (3), 4,6 (3), 5,6 (8)
Nº de meninas	08	11	11	07	09	08
Nº de meninos	07	04	05	07	06	12
Total de crianças	15	15	16	14	15	20

Fonte: Dados da pesquisa.

Em caso de duas crianças do mesmo sexo, com maior e menor frequência numa mesma turma, mantínhamos o revezamento, buscando, então, outra criança do

²³ O primeiro algarismo representa o tempo de frequência em anos, e o algarismo entre parênteses representa o número de crianças que frequentavam a escola nesse tempo.

sexo oposto, com frequência inferior mais próxima. Ainda assim, quando tivemos duas ou mais crianças que atendiam ao critério estabelecido, utilizamos o sorteio, que foi realizado a partir da identificação das fichas, conforme já mencionado. Para melhor encaminhamento da coleta e prevendo imprevistos, foram também sorteados suplentes, para possíveis substituições. O mesmo procedimento foi repetido em todas as turmas.

2.3.2.2. Composição da amostra dos professores

A composição da amostra dos professores foi baseada nos dados obtidos na ficha de caracterização dos professores (Apêndice 4). As informações utilizadas para essa etapa foram: formação, tempo de exercício no magistério e tempo de exercício na escola. Os mesmos critérios foram utilizados para os professores regentes e para os professores especialistas. A sequência numérica para identificação dos professores foi feita aleatoriamente. Na Tabela 6, mostra-se a caracterização dos professores participantes da pesquisa.

Tabela 6 – Caracterização dos professores regentes participantes da pesquisa. Viçosa, agosto de 2007

Caracterização dos professores de Educação e Séries iniciais do Ensino Fundamental						
Identificação	PROF1 EI *	PROF2 EI	PROF3 EI	PROF4 EF	PROF5 EF	PROF6 EF
Formação	Pedagogia	Psicopedagogia	Normal Superior	<i>Lato Sensu</i> em educação	<i>Lato Sensu</i> em educação	<i>Lato Sensu</i> em educação
Tempo de exercício no magistério (anos)	2	19	15	4	27	17
Tempo de exercício na escola (anos)	4	1,7	12	2	6	17

* Código de identificação do professor, para resguardar a identidade dos profissionais.

Tabela 7 – Caracterização dos professores especialistas participantes da pesquisa – Educação Infantil e Ensino Fundamental . Viçosa, agosto de 2007

Caracterização dos professores especialistas de Educação Infantil e Ensino Fundamental						
Segmento	Educação Infantil	Educação Infantil e Ensino Fundamental		Ensino Fundamental		
Identificação	PROF7 ESP	PROF 8 ESP	PROF9 ESP	PROF10 ESP	PROF11 ESP	PROF12 ESP
Formação (graduação)	Educação Física	Pedagogia	Normal	Biologia	Letras	Educação Física
Tempo de exercício no magistério (anos)	1	17	15	17	5	6
Tempo de exercício na escola (anos)	0,6	11	14	8	3	0,6

Conforme mostrado na Tabela 7, dois dos professores especialistas atendiam aos segmentos educação infantil e ensino fundamental, enquanto os demais, um segmento especificamente.

2.3.3. A seleção dos entrevistados

Após a seleção da amostra, foi realizado contato com as famílias, via escola, por meio de carta enviada na caderneta de bilhete das crianças (Apêndice 5). O objetivo da carta foi informar aos pais sobre a seleção para participar da pesquisa, convidá-los a participar desta e dando-lhes a opção de definirem quem seria o entrevistado: o pai ou a mãe da criança selecionada e, ainda, os dados para contatos com a pesquisadora. O retorno da carta foi feito também via caderneta do aluno. Mediante o retorno dos pais com o aceite à participação na pesquisa, iniciou-se o agendamento das entrevistas às famílias.

A partir do retorno das famílias quanto ao aceite de participação, iniciamos as entrevistas, e houve necessidade de substituir uma família que não se dispôs a participar da pesquisa.

A opção para que as famílias definissem quem seria o entrevistado, o pai ou a mãe, foi importante, pois o foco desta pesquisa não era a especificidade dos

genitores, e sim a participação de um dos responsáveis pela criança. Também consideramos salutar oferecer essa opção às famílias, visto que a determinação pelo pai ou pela mãe poderia interferir na coleta dos dados ou, mesmo, no aceite à participação. Além disso, pretendemos ratificar a crença de que participar da educação dos filhos é tarefa do pai e da mãe, ou melhor, dos genitores, independentemente do modelo de família no qual a criança está inserida. Na Tabela 8, mostra-se a caracterização das crianças e das famílias selecionadas.

Tabela 8 – Caracterização das crianças e das famílias selecionadas e participantes da pesquisa. Viçosa, agosto de 2007

Caracterização das crianças e das famílias selecionadas e participantes da pesquisa						
Turma	Alunos			Pais entrevistados		
	Índice de Freqüência	Sexo	Idade (anos)	Pai	Mãe	Formação
Maternal	1 mês - 0,1	M	3,3	X		Superior
	1,6	F	3,7	X		Superior
1º Período	0,6	F	4,4		X	Médio
	1,6	M	4,5	X		Superior
2º Período	0,6	M	6,0		X	Superior
	2,6	F	5,5		X	Superior
Série Inicial	0,6	F	6,6		X	Superior
	6,3	M	3,6	X		Superior
1º Série	0,6	M	7,1		X	Superior
	4,6	F	7,4		X	Superior
2ª Série	2,6	F	8,8	X		Médio
	5,6	M	8,7	X		Superior

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Vale destacar, mediante a caracterização dos entrevistados, o equilíbrio entre o número de pais e mães participantes da pesquisa, ficando seis pais e seis mães. Diante das justificativas dos pais, feitas pessoalmente, pudemos perceber que a escolha do informante, na maioria dos casos, não se deu aleatoriamente, sendo fruto de discussão entre o casal, considerando-se a natureza da pesquisa. Isso nos chamou atenção pelo fato de que, em geral, a mulher está mais próxima da escola do que o homem, o que nos faz pensar, por inferência, que a dinâmica da escola, sendo uma cooperativa de pais, favorece a maior participação dos responsáveis no tocante à educação dos filhos. Quanto à formação dos pais, não foi coincidência a presença da maioria daqueles com formação superior, pois essa é a característica da maioria dos pais que freqüentam a instituição.

Quanto aos professores, a composição da amostra já definiu os entrevistados, conforme critérios mencionados anteriormente. O contato com os professores foi feito pessoalmente ou por telefone, pela facilidade de contato entre a pesquisadora e os professores. A realização da pesquisa já era de conhecimento dos professores, pois havia sido autorizada pelo Conselho Pedagógico da Escola (COPED), do qual participavam pais de todos os segmentos, a equipe pedagógica (coordenadoras e diretora) e representantes dos professores, por segmento. Para essa autorização foi enviada uma carta ao COPED (Apêndice 6), contendo informações sobre a natureza da pesquisa e solicitando a liberação para a sua realização. Mediante o aceite do referido Conselho (Apêndice 7), iniciamos a coleta dos dados para o trabalho.

2.4. A construção do roteiro das entrevistas

Para melhor definição do roteiro da entrevista foi realizado um caso-piloto, com pais e professores de uma escola particular da cidade, para testar os instrumentos de coleta, no sentido de aprimorar-los tanto com relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos a serem utilizados. Para Yin (2005), o caso-piloto ajuda a desenvolver o alinhamento relevante das questões ou, mesmo, das redefinições de questões conceituais e, ainda, da experimentação das estratégias metodológicas utilizadas. Partindo dessa premissa, inicialmente construímos um roteiro baseado nas questões investigativas da pesquisa e nos indicadores empíricos para análise dos dados, que foi utilizado no piloto.

A escolha da escola para a realização do caso-piloto se deu pelo fato de ser uma escola de fácil acesso da pesquisadora e por ter os princípios pedagógicos próximos da escola campo para esta pesquisa. Mediante contato com a diretora da escola, da qual tivemos a permissão imediata para realização do trabalho, foi feito o contato com os pais e professores da referida escola para agendamento e realização das entrevistas. Para tanto, foram entrevistados um responsável familiar da educação infantil, da turma de três anos, e um das séries iniciais, pois a maior idade atendida pela escola era 6 anos, considerado atualmente ensino fundamental. Também entrevistamos as professoras das referidas turmas. No total, o caso-piloto contou com dois professores e dois pais.

Mediante a autorização dos informantes, as entrevistas foram gravadas e transcritas para verificar se os dados eram suficientes para atender aos objetivos propostos e responder à questão investigativa. Após a análise das entrevistas, o roteiro foi revisto, na tentativa de melhor adequá-lo à pesquisa. Primeiramente, entrevistamos um pai de Maternal e depois uma mãe da série inicial, seguido dos professores. Esse processo de construção e reconstrução do roteiro foi fundamental, pois a cada entrevista realizada, seguida de análise, voltávamos em nossas questões e aguçávamos o olhar investigativo, que se refinava para que não nos distanciássemos do nosso referencial.

Inicialmente, utilizamos figuras²⁴ que representassem jogos infantis, para que os entrevistados pudessem se descontrair e que as utilizassem como apoio à memória, item presente nas primeiras questões do roteiro de entrevistas. Durante a execução do piloto, percebeu-se que a utilização das figuras não se fazia necessária, pois a própria questão da entrevista já remetia o entrevistado à memória de infância, tornando o material apenas uma ilustração e não um estímulo, como se pensava no início do processo de experimentação dos instrumentos. O processo de reelaboração do roteiro ocorreu tanto com os pais quanto com os professores.

A execução do caso-piloto foi fundamental na construção e redefinição das entrevistas, apontando possíveis conflitos, dando, assim, condições de reelaboração para as entrevistas definitivas.

²⁴ As figuras utilizadas nesta etapa fazem parte da investigação de SOUZA, Gisele Maria Costa. **Jogo e diferenças de gênero**: estudo comparativo em atividades lúdicas em escolas de Lisboa e do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, 2006.

2.5. Procedimentos para coleta dos dados

Para as entrevistas, após agendamento prévio, definiu-se nas famílias o melhor local para tal, sendo considerado pelos pais a própria escola, em horários de início e término das aulas, quando os pais estavam levando ou buscando os filhos; no local de trabalho dos pais ou, ainda, em suas residências. A opção ficava sempre para os pais, para que a participação na pesquisa não inviabilizasse a rotina deles. A técnica da gravação, previamente autorizada, foi utilizada como forma de obtenção de maior quantidade e fidedignidade das informações, uma vez que esse procedimento foi autorizado por todos os participantes. Esse mesmo procedimento foi feito para a coleta com os professores. Foram feitas as entrevistas com o grupo de professores primeiro, na própria escola, ou nas residências, em horário também definido por eles. Para as entrevistas realizadas na escola, tivemos o cuidado de não inviabilizar a rotina da escola. Foram utilizados intervalos de aulas, o tempo livre dos professores, períodos de início e término das aulas ou em outro horário combinado com o professor.

As entrevistas tiveram duração média de 1 h e transcorreram num clima tranquilo. Ao iniciar, o entrevistado foi informado sobre a pesquisa, o objetivo da entrevista, e pôde ler o roteiro de questões antes de respondê-las. Como se tratava de uma entrevista semi-estruturada, o caráter aberto desse modelo contribuiu para que, em alguns momentos, outros questionamentos fossem feitos ao entrevistado, assim como a ordem das questões fosse invertida, conforme a solicitação dele. Também ocorreram situações em que o entrevistado retornou a uma questão para refazer sua resposta ou, mesmo, completá-la. Entendemos que essas situações contribuem, positivamente, para a pesquisa, pois as informações são dadas com profundidade, o que revela a fidedignidade das respostas.

2.6. Procedimentos para análise dos dados

Para a análise dos dados da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, tendo como referencial os objetivos traçados, relacionados à concepção de jogo por parte dos professores e das famílias e seus reflexos na prática educativa. O método utilizado para análise dos dados foi a análise de conteúdo, que é evidenciada como técnica para análises de pesquisas dos tipos descritiva e interpretativa, como ora

apresentamos (CAPELLE, 2003; FRANCO, 2005; MINAYO, 1997; TRIVINOS, 1995).

Dos autores consultados, na busca de uma definição para o termo em foco encontramos um consenso a partir da expressão de Bardin (1979), ao afirmar que a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análises de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42, *apud* CAPELLE, 2003).

A análise de conteúdo situa-se no campo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem, que pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (FRANCO, 2005). A linguagem é entendida aqui como prática social, ou seja, como forma de ação e interação entre os sujeitos da pesquisa. É importante considerar que a emissão de mensagens, sejam elas, uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso, implica necessariamente vinculação com as condições contextuais de quem as produzem. Essa técnica de análise se pauta, portanto, na concepção crítica e dinâmica de linguagem.

Entre as finalidades da análise de conteúdo, podemos destacar a verificação das hipóteses construídas antes da investigação e a produção de inferências, entendido com o procedimento intermediário entre a passagem explícita e controlada, da descrição à interpretação. Produzir inferências é a razão da análise de conteúdo, como afirmou Franco (2005):

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos simbólicos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade (FRANCO, 2005, p. 28).

O primeiro passo para a utilização da análise de conteúdo é a definição da unidade de análise. Para esta pesquisa foi escolhido *o tema* como unidade, pois é a que “incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito” (FRANCO, 2005, p. 39). Também, levaram-se em consideração as unidades de contexto, para a compreensão e codificação da unidade

de registro. Mediante os indicadores empíricos **jogo e ação educativa**, as categorias temáticas, definidas previamente para análise e discussão dos resultados, foram: Jogo (Concepção de jogo; Memória pessoal e social, Identificação dos termos jogo e brincadeira; Funções e importância do jogo; Utilização do jogo); Ação educativa (Desenvolvimento e aprendizagem; Jogo e competitividade; As regras; e Frequência do jogo).

Ancorados em Bardin (1977), seguimos etapas básicas para o trabalho com análise de conteúdo que são: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. No período da “pré-análise”, foi realizada a transcrição das entrevistas, previamente gravadas, constituindo-se em textos escritos, sobre o qual foi realizada a “leitura flutuante”, para que se conhecesse os textos e as mensagens neles contidas, constituindo-se, assim, o *corpus* da investigação. Para tanto, levaram-se em consideração as hipóteses levantadas no início da pesquisa, bem como o referencial teórico.

Os dados, em princípio, foram analisados separadamente em dois grupos, sendo cada um subdividido em subgrupos, assim constituídos: Professores (professores de educação infantil, professores das séries iniciais e professores especialistas) e Famílias (pais de crianças da educação infantil e pais de crianças das séries iniciais do ensino fundamental).

Para melhor clareza sobre os dados coletados, estes foram apresentados por grupos, sendo considerados: os professores (professores de educação infantil, professores das séries iniciais e professores especialistas) e pais (crianças de educação infantil e crianças de ensino fundamental). De posse das respostas desses informantes e do percentual correspondente à frequência das respostas, foram realizadas a análise e a discussão dos resultados, a partir do referencial teórico construído para esta pesquisa.

3. “BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE”, O SOLIDÁRIO NÃO QUER SOLIDÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar os fundamentos teóricos utilizados na pesquisa, para que se compreenda a concepção de jogo na perspectiva das famílias e dos professores da escola envolvida, bem como seus reflexos na ação educativa das crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Para tanto, organizamos este capítulo em seis partes. A primeira refere-se aos significados do termo jogo, para que possamos situar o leitor de que jogo estamos falando. A segunda parte refere-se à origem dos jogos infantis, incluindo os jogos educativos. A terceira parte apresenta uma discussão sobre os jogos eletrônicos e suas implicações na educação das crianças. Posteriormente, discutimos a relação jogo, desenvolvimento e aprendizagem, seguida do jogo na perspectiva construtivista e interacionista, em que consiste o corpo teórico, base para a nossa análise investigativa.

3.1. Jogar e brincar ou brincar de jogar?

O termo jogo é utilizado no cotidiano para definir várias situações, em diferentes contextos. Temos o jogo como prazer, diversão, assim como o jogo de azar, o jogo como trabalho. Também, assistimos diariamente o termo sendo utilizado pela mídia, como ação entre políticos e empresários em suas diversas “jogadas”. Cada vez mais somos apresentados à indústria de jogos educativos, na tentativa de compensar a falta de espaço para brincadeiras e o pouco tempo dos pais (e das

crianças) para jogos tradicionais de rua. Isso demonstra a diversidade dos usos e significados do termo, que incluem, muitas vezes, uma relação direta com outras palavras, como brincadeira e brinquedo. Na tentativa de definirmos melhor os termos, encontramos no Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1988):

Jogo: *S.m.* 1. Atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho. 2. Brinquedo, passatempo, divertimento (p. 337).

Jogar: *V.t.d.* 1. Entregar-se ao ou tomar parte no jogo de; executar as diversas combinações de (um jogo). 2. Aventurar-se ou arriscar ao jogo; perder no jogo (p. 337).

Brincar: *V. int.* 1. Divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de crianças. 2. Divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar (p. 105).

Brincadeira: *S.f.* 1. Ato ou efeito de brincar; brinco. 2. Divertimento, sobretudo, entre crianças; brinquedo; jogo (p. 105).

Percebemos uma relação entre os termos e suas definições, sendo possível dizer que eles se entrelaçam, tanto que encontramos trabalhos onde os termos jogo e brincadeira são utilizados como sinônimos. Encontramos referências sobre o sentido dos termos em pesquisadores contemporâneos, o que contribui para este estudo.

Para Souza (2006), a afirmativa de que há um vínculo entre os termos é aparente, pois os significados possibilitam novas e diferentes análises, e qualquer definição corre o risco de ser incompleta.

Rosamilha (1979), ao apresentar conceitos e definições dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, apontou uma semelhança nos termos *play*, do inglês, e *spielen*, do alemão, que significam jogar, brincar, representar, tocar. Portanto, o *to play* do inglês, *jouer* do francês e *spielen* do alemão correspondem ao jogar e brincar utilizados em nossa sociedade. Na busca de caracterizar a palavra jogo, esse autor a associa à satisfação, alegria, que são próprias dessa atividade. “O jogo é auto-contido. Não há restrições, a não ser as próprias regras” (ROSAMILHA, 1979, p. 6).

Para Huizinga (1938/2005), visto que a palavra jogo tem origem em diversas línguas, seria inadmissível que as diferentes línguas encontrassem uma palavra ou idéia comum para esse significado. Ainda assim, o autor apresentou uma definição para o termo jogo:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e da consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1938/2005, p. 33).

Ao considerar a diversidade dos fenômenos denominados jogo, Brougère (1998) indicou a existência de uma polissemia no uso da palavra. Ele apresentou algumas significações de jogo, o que demonstra a pluralidade de sentidos: o jogo como atividade lúdica; o jogo, uma estrutura, um sistema de regras; jogo entendido como material de jogo, como o tabuleiro e as peças do xadrez; e jogo associado ao brinquedo. A noção de jogo é entendida de maneira diferenciada, conforme a situação em que é utilizada, não havendo, portanto, um único significado, pois:

A noção de jogo como um conjunto de linguagem funciona em um contexto social; a utilização do termo jogo, deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que é utilizado (BROUGÈRE, 1998, p. 16).

O uso do termo jogo, independentemente do contexto, traz em si uma representação do mundo, pois o jogo só existe dentro de um sistema de designações e de interpretações das atividades humanas. “O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca”, disse Brougère (2002, p. 21). O jogo é enfatizado como um produto cultural, dotado de certa autonomia. Nessa perspectiva, o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo. Por exemplo, é necessário aprender as operações matemáticas para jogar jogos que usam essa habilidade. Em relação ainda à palavra jogo, o referido autor enfatizou que esse vocábulo diz respeito a uma lógica de uso e não ao conceito, e, ainda, que “não há conceito de jogo pronto para uso” (Idem, 1998, p. 210), sendo, então, preciso, a cada pesquisador, construir o seu conceito.

O entendimento de jogo como um fato social, visto numa relação com o contexto em que é utilizado, é encontrado também nos trabalhos de Kishimoto (1997; 2003), quando afirmou que “tentar definir o jogo não é tarefa fácil” (KISHIMOTO, 1997, p. 13). Ao pronunciarmos a palavra jogo, é possível entendê-la de várias maneiras: de jogos políticos, de crianças, de adultos, de animais, de futebol, jogos de construção, contar histórias. Também, são várias as indagações quanto às diferentes

finalidades do jogo: um jogo de baralho, em que a vitória implica ganho financeiro; a incerteza numa partida de basquete; a astúcia dos políticos; a estratégia do jogador de xadrez; o prazer da amarelinha; as habilidades cognitivas presentes num jogo de construção; e o uso do quebra-cabeças para ensinar formas geométricas (KISHIMOTO, 1997).

Aquela autora partiu do conceito apontado por Brougère (1998), enfatizando três aspectos importantes atribuídos ao termo jogo: o contexto social; a presença de regras e o jogo enquanto objeto. “Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (KISHIMOTO, 1997, p. 17). Cada grupo social constrói uma imagem de jogo conforme suas necessidades e vivências, que são expressas pela linguagem. A presença de regra é o que identifica o jogo como estrutura seqüencial que distingue sua modalidade, além de desenvolver uma atividade lúdica (Idem).

Em seu livro “O jogo e a Educação Infantil” (2003), Kishimoto, ancorada nas idéias de Huizinga e Caillois, destacou características marcantes do jogo. A primeira é a existência de regras, que podem ser explícitas, como num jogo de xadrez, como podem ser implícitas, como na brincadeira de faz-de-conta, a quem as regras ocultas conduzem a brincadeira. Outra característica é a existência em um tempo e um espaço, o que vai além da localização histórica e geográfica, mas estão ligados à seqüência da própria brincadeira. Por exemplo, os lances numa partida de xadrez não podem ser invertidos, se não o jogo se altera.

Para Bettelheim (1988), embora relacionados, os significados dos termos jogo e brincadeira não são idênticos. A brincadeira é caracterizada pela ausência total de regras, pelo envolvimento solto da fantasia, não havendo objetivo fora da atividade em si. Os jogos, por sua vez, são de regra, envolvem competição, exigem uma formatação quanto ao uso dos instrumentos e têm implícito o objetivo de ganhar. Para esse autor, a brincadeira refere-se a um nível mais primitivo do desenvolvimento infantil, enquanto o jogo requer um nível mais amadurecido de compreensão.

Contrário a essa posição, Pereira (2001) ressaltou que não há jogo ou brincadeiras sem regras, e o que diferencia em cada um é a sua intensidade, ou seja, numa brincadeira as regras são livres, semi-estruturadas, sendo a ação definida pela fantasia. No jogo, as regras são claras, bem definidas, sendo instrumentos que

definem os rumos e as condutas dos jogadores. Portanto, para esse autor não é possível utilizar os termos como sinônimos, o que seria “mudar o status vocabular” (PEREIRA, 2001, p. 91).

Kishimoto (2003) considerou que o uso dos referidos termos como sinônimos e a dificuldade de diferenciação refletem o pouco avanço de estudos na área. Contudo, a citada autora definiu os termos da seguinte forma: **brinquedo** é o objeto, suporte da brincadeira; **brincadeira** é a descrição de uma conduta estruturada, com regras; e **jogo infantil** designa tanto o objeto quanto as regras do jogo da criança (brinquedos e brincadeiras). Conforme a referida autora, o termo **jogo** será empregado “preferencialmente quando referir-se a uma ação lúdica, envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material como no xadrez, trilha e dominó” (KISHIMOTO, 2003, p. 7). Nesse sentido, os brinquedos podem ser explorados de diversas formas pelas crianças, o que difere do jogo, que tem regras estruturadas externas que definem a situação lúdica. “O jogo, por sua amplitude, só se explicita dentro de um contexto em que é utilizado” (Idem, p. 9).

Para esta pesquisa, utilizamos as definições apresentadas por Kishimoto para definir nosso conceito de jogo, brinquedo e brincadeira. Nos parágrafos subsequentes é apresentado um pouco da história dos jogos, o que nos ajudará a entender o uso dos termos em diferentes contextos.

Conforme Kishimoto (1993), o jogo tradicional infantil é um elemento folclórico e, como tal, não se conhece a origem, sendo transmitido pela oralidade, conservação, mudança e universalidade. Os povos da Grécia e do Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, jogos que as crianças vivenciam ainda hoje da mesma maneira. Por ser um jogo livre, espontâneo, transmitido pelas crianças e grupos familiares, os jogos tradicionais têm um fim em si mesmo, voltados para a socialização, a invenção, uma vez que permite alterações e criações de novos jogos.

Não temos a intenção de aprofundarmos neste assunto, apenas chamamos a atenção para alguns exemplos dados por Kishimoto (1993) que ilustram a origem e função dos jogos conhecidos e vivenciados ainda por nossas crianças. A pipa, que foi introduzida no Maranhão pelos portugueses no século XVI, tem origem oriental e era utilizada pelos adultos com fins práticos e estratégias militares. O jogo de pião foi trazido para o Brasil pelos portugueses, já como pertencente ao mundo infantil.

Além dos jogos vindos das práticas dos adultos, temos também aqueles ligados aos rituais religiosos, como a boneca, que vem de pequenas estátuas religiosas, passando pela boneca de pano, madeira, barro, até a boneca-bebê no final do século XIX (GARON, 1990). O uso de jogos presentes até os dias atuais é apontado na obra do Rei de Castille Allphonse X, em 1283, em que estão presentes “o pião, a amarelinha, o jogo de ossinhos ou saquinhos, o xadrex, tiro a o alvo, jogo de fio ou cama de gato, jogos de trilha, o gamão, entre outro” (KISHIMOTO, 1993, p. 25).

Friedmann (2005) apresentou uma contribuição importante a esse respeito quando, numa investigação histórica a respeito dos jogos e brincadeiras, enfatizou que a história desses é tão antiga quanto o homem. Ela não consta somente nos livros, mas está interligada à arte, à antropologia, à arqueologia e à tradição oral. Na pesquisa dessa autora, encontramos várias cenas em que os jogos são vivenciados em família, desde as civilizações antigas. O jogo de ossinhos, por exemplo, era muito popular tanto entre as crianças quanto entre os adultos do Oriente Médio. Na Grécia e Roma, o jogo aparecia como rito social, revelando a unidade do grupo. Entre os vários jogos citados pela autora e seus significados, destacamos: O jogo de bola, que era popular e ligado à disputa do globo solar ente duas partes antagonistas. Na Grécia e Roma, o jogo era um ritual social, que exprimia a unidade do grupo, sendo um momento de manifestação e resolução de oposições entre grupos. O jogo de tarô simbolizava o início do caminho evolutivo em direção à sabedoria. As seis faces dos dados simbolizavam aspectos do mundo: mineral, vegetal, animal, humano, psíquico e divino.

Como destacou Ariés (1973/1981), os brinquedos são construídos a partir da imitação dos adultos, assim como eram jogados entre estes e crianças, embora numa sociedade onde a criança ainda era vista como um adulto em miniatura.

3.2. O jogo e os seus múltiplos olhares

Muitas são as formas de conceituar o jogo, as quais se diferem conforme o enfoque teórico dos autores. A opção para esta pesquisa situa na reflexão de jogo a partir das perspectivas antropológica (Huizinga; Schiller), sociológica (Caillois; Ariés,) e psicológica (Chateau; Piaget; Vygotsky). Da mesma forma, elegemos as

perspectivas de pesquisadores contemporâneos (Kishimoto; Brougère; Kamii; Brenelli; Rosamilha), que ratificam as ideais dos teóricos anteriormente citados.

Huizinga (1938)²⁵ explicou o jogo na sociedade primitiva e, em um enfoque antropológico, integrou os conceitos de jogo e cultura. O jogo é, assim, entendido como fenômeno cultural. Parte da premissa de que o jogo é anterior à cultura, ou seja, jogo é analisado como elemento da cultura, sendo constituinte da civilização humana. Ele destacou que, anterior aos homens, os animais já brincavam, ou jogavam, e considerou que o jogo tem uma função significativa, “pois no jogo existe alguma coisa *em jogo* (grifo do autor), que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (HUIZINGA, 1938/2005, p. 4). É pelo jogo que o indivíduo se insere num processo de construção de relações culturais entre as civilizações mais antigas, sendo um elemento de totalidade, uma vez que é por ele e por meio dele que a humanidade se constitui. Ou seja:

(...) mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido (HUIZINGA, 1938/2005, p. 4).

As diferentes formas de pensar o jogo a partir de contrastes em diversas manifestações, como o riso, a seriedade, a loucura, a piada, o cômico, não distinguem o jogo, pois isso só evidencia a independência do conceito, pois este não se vincula à moral, à antítese de conceitos. Para Huizinga (1938/2005), jogo é uma atividade voluntária. “As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que se reside sua liberdade” (HUIZINGA, 1938/2005, p. 10). Esse só se torna uma necessidade à medida que o prazer por ele provocado se transforma numa necessidade.

Entre as características do jogo apresentadas pelo citado autor, temos: liberdade, evasão da vida real, isolamento; fenômeno cultural; limitação do espaço,

²⁵ Johan Huizinga, professor e historiador holandês, nasceu em 1872. Seus estudos se destacam pela qualidade literária e pela análise dos acontecimentos, abordando aspectos da história da França e Países Baixos, durante os séculos XIV e XV, como ilustração da última etapa da Idade Média. O regime nazista o manteve preso de 1942 até a sua morte, em 1945. Obras clássicas: O Outono da Idade Média (1919) e Homo Ludens (1938).

elemento de competição.²⁶ Sendo mais enfático na explicação do jogo como elemento da cultura, é o próprio Huizinga que resume as características formais do jogo: “uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (HUIZINGA, 1938/2005, p. 16).

A forma como o jogo absorve o jogador transcende as formas contemporâneas de alguns jogos, visto como trabalho, que envolvem remuneração. Não é desse jogo que falou o autor, ao contrário, é o jogo desprovido de relações comerciais ou rentárias. “É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras” (Idem, p. 16).

Ao comparar o jogo aos rituais sagrados, Huizinga (1938/2005) relacionou-os a uma das características que considera ser uma das mais importantes, como o que anteriormente citamos: o intervalo na vida cotidiana. Ressaltou que nas duas situações há um espaço reservado, mesmo que num local aberto, porém um espaço demarcado para esse evento, que aqui denominamos jogo, em que suas regras têm validade.

Quanto aos jogos infantis, Huizinga (1938/2005) considerou que eles mesmos possuem qualidade lúdica em sua própria essência. Assim, o jogo, visto como elemento da constituição humana, é um fenômeno da cultura e se expressa em diversas manifestações da humanidade, como: a guerra, o conhecimento, a poesia, a filosofia, o direito e a linguagem.

Philippe Ariés (1973/1981)²⁷ analisou o jogo numa perspectiva um pouco diferenciada de Huizinga (1938/2005), pois, em seus estudos, o jogo é utilizado

²⁶ 1. Liberdade – o fato de ser livre.

2. A evasão da vida real – intervalo para a vida cotidiana.

3. Isolamento e limitação.

4. Fenômeno cultural – conservado na memória.

5. Limitação do espaço – determinação antecipada de tempo e espaço.

6. Elemento de competição – cria a ordem e é a ordem.

²⁷ O historiador francês, autor da obra “História Social da Criança e da Família”, estudou a inserção da criança na vida social desde a Idade Média até os tempos modernos, quando o papel da família se transformou estruturalmente. Por meio da história do cotidiano e das mentalidades, analisou ou como se davam as relações e por que mudaram. A primeira edição brasileira, publicada em 1978, é uma tradução da edição francesa, que é uma versão abreviada do texto original de Philippe Áries, publicado em 1960.

como instrumento de análise para compreender a sociedade do séc. XVIII²⁸. É importante ressaltar que um dos pontos tangenciais entre os dois autores é a presença dos ritos, como categoria jogo, que, em momentos históricos distintos, são revelados como parte da cultura do jogo.

Por meio da iconografia, Ariés (1973/1981) analisou os jogos e brincadeiras no universo das crianças do século XVII. Nesse contexto, ele destacou a presença dos jogos e brincadeiras como elemento integrador de adultos e crianças, sem distinção entre crianças nobres ou bastardas.

É por meio dos jogos e brincadeiras que a criança, em todos os tempos, interage com os outros, sendo estes adultos ou crianças, estabelecendo vínculos sociais que eles constroem permeados pela cultura. Além disso, possibilitam o estreitamento dos laços afetivos da sociedade, gerando integração e unidade entre grupos.

Retratando a infância de Luis XIII, Ariés (1973/1981) destacou cenas do cotidiano da burguesia francesa, em que a criança, a partir de 2 anos, já se misturava aos adultos para partilhar jogos e brincadeiras. A música e a dança também faziam parte das atividades das crianças.²⁹ Esse autor destacou que aos 7 anos³⁰ havia uma mudança significativa: o abandono do traje da infância, e sua educação era entregue aos cuidados dos homens. Havia uma tentativa de fazê-lo abandonar os brinquedos, principalmente as bonecas, sendo utilizadas expressões como: “Não deveis mais brincar com esses brinquedos, nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança” (ARIÉS, 1973/1981, p. 45).

Os brinquedos dessa época não se distinguiam conforme os gêneros masculino e feminino. A brincadeira de boneca, por exemplo, era comum entre meninos e meninas de 4 a 5 anos, que também praticavam o arco e jogavam cartas e xadrez e participavam de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. É importante ressaltar que, na sociedade contemporânea, assistimos a um mercado do brinquedo altamente seletivo, determinado entre o masculino e o

²⁸ A partir do diário do médico Heroard, Ariés (1978) descreveu a vida de uma criança no início do século XVII. Luis XIII, educado com seus companheiros, desde cedo era incentivado para o canto e para a música.

²⁹ Por volta dos 4 anos de idade, a criança começava a aprender a ler pelas mãos das amas, que utilizavam a Bíblia como referência. A história era contada tanto para as crianças quanto em reuniões noturnas.

³⁰ A idade de 7 anos era fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar.

feminino, naturalizados como categorias sociais. Esse conceito se constrói historicamente a partir das representações sociais e culturais que permearam os jogos infantis.

Os estudos de Ariés revelaram que, mais do que ser menino ou menina, o “ser criança” é uma construção cultural, que pode ser analisada a partir dos jogos e brincadeiras. Ou seja:

Parece, portanto, que no início do século VII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos eram comuns a ambos (ARIÉS, 1973/1981, p. 46).

O surgimento dos brinquedos se deu a partir da atitude de imitação dos adultos, pois esses objetos eram como uma réplica do cotidiano adultizado, como é o caso do cavalo-de-pau, o cata-vento e o pássaro preso a um cordão e, às vezes, bonecas, exemplos mais citados por Ariés (1973/1981)³¹. Dessa forma, nas brincadeiras as bonecas eram utilizadas como brinquedo, tanto de menino quanto de meninas.

Ainda no século XVII, observou-se relação entre a cerimônia religiosa e a brincadeira, que perde seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Brincadeiras passaram a ser reservadas às crianças, e o brinquedo apresentava-se como: significação religiosa, relação direta como miniatura dos objetos do cotidiano, réplica dos utensílios e casa. A boneca, por exemplo, era considerada brinquedo de bruxas e feiticeiros.

A partir de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância. Os jogos de azar envolvendo dinheiro, atualmente proibidos para menores, eram presentes entre crianças e adultos, assim como as brincadeiras de cabra-cega, como afirmou Van Marle, citado por Ariés (1973/1981): “Quanto aos divertimentos dos adultos, não se pode dizer realmente que fossem menos infantis do que as diversões das crianças” (p. 50). Eles eram os mesmos, compartilhados entre famílias, vizinhos, parentes e amigos.

Nas cerimônias religiosas tradicionais, a criança desempenhava um dos papéis essenciais previstos pela tradição, no meio da coletividade reunida. O jogo de bola reunia várias comunidades numa ação coletiva, opondo paróquias ou grupos de

³¹ No caso das bonecas, o autor apontou que, do século XVI até o início do XIX, esta serviu às mulheres elegantes como manequim de moda.

idade. Atividades como a música, a dança e as representações dramáticas representavam a coletividade, a integração, misturando diferentes idades, tanto dos autores quanto dos expectadores.

A partir do século XVIII, as análises iconográficas revelam o anúncio da atitude moderna com relação aos jogos. Conforme Ariés (1973/1981), surgiu também:

Um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe jogos então classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons (p. 59).

Outro aspecto importante é a atitude moralista e tradicional com relação aos jogos, o que revela uma contradição:

De um lado, os jogos eram todos admitidos sem reservas nem discriminação pela grande maioria. Por outro, uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos os condenava quase todos de forma igualmente absoluta e denunciava sua imoralidade (ARIÉS,1973/1981, p. 59).

Há aí uma demarcação do que é jogo, do que ele representa nessa sociedade.

No período entre os séculos XVII e XVIII há uma mudança com o novo sentimento de infância e uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo os jogos classificados como maus e recomendando os classificados como bons. Essa atitude moralista incluía os jogos de azar, até então considerados inofensivos às crianças, como suspeitos e perigosos. Aquele autor considerou que a consciência moderna fez da sociedade do século XIV uma sociedade conservadora. A concepção do jogo teve influência da Igreja Medieval, que condenava todas as formas de jogo. Essa atitude se estendeu aos colégios, que proibiram qualquer manifestação de jogos e brincadeiras em salas e espaços abertos dentro da instituição. Há aqui também uma demarcação do sagrado e do profano, uma vez que a Igreja proíbe terminantemente o jogo, em suas múltiplas dimensões. A escola, por sua vez, assume também um caráter disciplinador, sendo banido de seus espaços o jogo, e “a comédia que os moralistas do século XVIII condenavam, foi introduzida nos colégios” (Idem, p. 59).

Nessa preocupação excessiva com a moral, a saúde e o bem comum ocorre mudança em relação aos jogos, passando dos “jogos violentos e suspeitos da tradição antiga à ginástica e ao treinamento militar, das pancadarias populares aos clubes de

ginástica” (ARIÉS, 1973/1981, p. 66). Novamente temos a condição do jogo como moral e disciplinador.

Quanto aos jogos infantis, antes vividos por adultos e crianças, aos poucos vai-se rompendo esse entrelaçamento, os quais passam a ser distinguidos, sendo delimitados por “jogos dos adultos e dos fidalgos e os jogos das crianças e dos vilões” (Idem, p. 69).

Duflo (1999) discutiu o jogo também numa perspectiva antropológica, perpassando uma noção temporal do que se constitui como jogo. Entendido como resultado de uma gênese, ou de uma herança sociocultural, o jogo é construído em suas múltiplas dimensões e faz parte da essência humana. Esse autor afirmou que “o homem só joga quando, na plena acepção dessa palavra, ele é homem, e ele não é completamente homem senão quando joga (DUFLO, 1999, p.77). E ainda que o jogo é sinal de humanidade. No jogo o homem é, sem coerção, totalmente homem” (Idem, p. 77).

Na discussão sobre divertimento, o autor explicou que, de fato, o homem não busca o fim do jogo, assim como não busca o repouso, e sim a agitação, pois a atividade lúdica preenche completamente o fim essencial a que ela visa. O que nos diverte mesmo na confrontação das idéias é a luta e não a verdade que acreditamos e que pretendemos procurar encontrar. Ou seja:

O que ele busca não é a diversão: uma diversão lânguida e sem paixão o entediará. É preciso que ele se entusiasme e que se engane a si próprio, imaginado-se que ficaria feliz em ganhar aquilo que excite sobre isso seu desejo, sua cólera, seu temor pelo objeto que formou para si (...) (DUFLO, 1999, p. 32).

Destaca-se, nesta perspectiva, a natureza de envolver os jogadores, seja pelo prazer, ou pelo desprazer, pelo ganhar ou perder, pois a capacidade de envolvimento no jogo não se vincula ao resultado, mas à própria ação de jogar. Esse envolvimento faz parte da essência humana e, quanto mais se joga, mais se tem por jogar.

Schiller *apud* Duflo (1999, p. 74)³², ao caracterizar o jogo, insere-o como vetor de harmonia, portanto de beleza e de equilíbrio, tanto para o físico quanto para

³² Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759 -1805), mais conhecido como **Friedrich Schiller**, foi um poeta, dramaturgo, filósofo e historiador alemão, que, juntamente com Goethe, foi um dos líderes do movimento literário romântico alemão *Sturm und Drang*. Conforme Duflo (1999), *As cartas sobre a educação estética do homem*, obra de Schiller, publicada em 1795, têm verdadeiramente um lugar fundador na história da noção de jogo em Filosofia, que tem raízes em Kant.

o espiritual no homem. O fato de o jogo ser livre, entendido como o lugar onde o homem é mais completo, difere-o do trabalho, como destacou Schiller.

O trabalho de Caillois (1958/1990)³³ apontou uma análise do jogo a partir das pessoas, das famílias, das crianças e dos adultos, enfim, uma visão sociológica do jogo. Esse autor parte das contribuições de Huizinga (1938/2005) e faz uma classificação dos jogos. Para Caillois (1958/1990), o jogo é visto como atividade que envolve a diversão, o prazer, e está relacionado a tudo que envolve mistério. Onde há máscara, disfarce, segredo, aí há jogo. Temos, assim, a definição do autor: “O jogo deve ser definido como atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo que fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo” (CAILLOIS, 1958/1990, p. 27).

À medida que se torna obrigatório, o jogo perde a sua característica fundamental: o fato de o jogador se entregar espontaneamente, por exclusivo prazer, com possibilidade de optar pelo silêncio, ou pela reclusão, pela coletividade.

O jogo não tem outro sentido senão enquanto jogo. É precisamente por isso que as suas regras são imperiosas e absolutas, transcendendo toda e qualquer discussão. Não há nenhuma razão para que elas sejam desta ou daquela forma (CAILLOIS, 1958/1990, p. 27).

Caillois (1958/1990) definiu mais detalhadamente o jogo como atividade **Livre**, pois cabe ao jogador decidir se joga ou não; **Delimitada** por limites de espaço e de tempo; **Incerta** quanto ao desenrolar do jogo, bem como ao resultado; **Improdutiva**, pois não gera bens, nem riquezas; **Regulamentada**, sujeita a convenções, passíveis de mudança a cada novo jogo; e **Fictícia**, quando há uma irreabilidade em relação à vida normal.

O jogo é uma atividade livre, porém demarcada nos limites de tempo e lugar. Há um espaço definido para cada jogo. Por ser uma atividade incerta, o jogo envolve a necessidade de inventar, de encontrar imediatamente uma resposta que é livre dentro dos limites das regras. De acordo com Caillois (1958/1990), o jogo não é apenas uma distração individual, pois mesmo os brinquedos jogados individualmente evocam o social, pois há sempre alguém que assiste. Percebe-se, assim, o caráter social dos jogos, na perspectiva do referido autor.

³³Roger Caillois (1913 -1971), sociólogo e antropólogo francês, foi membro do grupo surrealista de 1932 a 1935 e eleito à Académie française em 1971. Entre suas obras, destacamos “Os jogos e os homens” – *A máscara da vertigem*, na qual classifica os jogos.

Ao propor uma classificação dos jogos, Caillois (1958/1990) agrupou-os pela diferença, para que realçassem as semelhanças. Combinou os jogos do corpo com os da inteligência, os jogos que se baseiam na força com aquele que apelam para a habilidade ou para o cálculo. Tem-se, então, a seguinte classificação:

Agon: Jogos marcados pela competição, em que os adversários se defrontam em condições ideais de vencer. Demandam treino, persistência, disciplina e perseverança. Os jogos de xadrez e damas são exemplos deste grupo.

Alea: Jogos nos quais a decisão não depende do jogador, e sim da sorte. O jogador, nesse caso, é passivo, limita-se a esperar, expectativamente. São exemplos os jogos de dados, roleta, cara ou coroa, loteria.

Mimicry: É a aceitação temporária do imaginário, ilusão. Prevaecem a imaginação, o disfarce, o fazer-se de um personagem. É marcado pelo jogo simbólico. As imitações de personagens e de encenações infantis são exemplos desse tipo de jogo.

Ilinx: Jogos que se assentam na busca da vertigem, da perturbação, que é procurada como um fim em si mesma. Os exemplos são os jogos como pião humano, tobogã, carrossel.

O referido autor alertou que alguns jogos envolvem, ao mesmo tempo, a sorte (**alea**) e a competição (**agon**), a exemplo do dominó, do gamão e da maioria dos jogos de cartas. Num jogo de baralho, o jogador conta inicialmente com a sorte das cartas que lhe forem conferidas, porém, em seguida, explora o melhor que puder com vistas a vencer o jogo, que é uma competição.

Quanto às regras, Caillois (1958/1990) definiu-as num confronto entre a **paidia**, marcada pela não-regulamentação, pelo improvisado e pela diversão, em contraposição ao **ludus**, que tem caráter disciplinador, regulamentando as categorias anteriores. Assim, os jogos, independentemente de sua natureza, envolvem o ganhar e o perder, a capacidade de previsão, de memorização, de especulação, que só é possível aos humanos, que possuem a capacidade de reflexão, de pensamento. Conclui-se, portanto, na perspectiva de Caillois (1958/1990), que os jogos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem. Essa questão é discutida nos tópicos seguintes.

3.3. O jogo educativo

A expressão “jogo educativo ou jogo pedagógico” tem sido muito utilizada atualmente, sendo fonte de estudos e discussões. Discutiremos, a seguir, como surgiu e evoluiu o jogo educativo, bem como as atribuições referentes ao termo.

De acordo com Brougère (1998), ao relacionarmos jogo e educação é preciso considerar três pontos importantes:

O jogo é um relaxamento ao esforço físico, intelectual e escolar; o interesse da criança pelo jogo deve ser utilizado como artifício pedagógico; Permite a exploração da personalidade infantil e adaptar a essa o ensino e a orientação do aluno (BROUGÉRE, 1998, p. 54).

Esse autor nos mostra uma relação intrínseca entre jogo e educação, sendo esse um elemento não só de entretenimento, mas de construção de aprendizagem.

Os primeiros estudos sobre o jogo educativo situam-se na Grécia e Roma (KISHIMOTO, 2003). Platão, em oposição à violência e repressão, destaca a importância do “aprender brincando” (grifo da autora), mas é em Aristóteles e posteriormente em Tomás de Aquino que há o primeiro vínculo entre educação e jogo, este visto como relaxamento, recreação, tempo para um repouso necessário antes de reiniciar os trabalhos dedicados à educação (BROUGÉRE, 1998). Para os romanos, o jogo esteve ligado à cultura física, formação estética e espiritual. Já em Horácio e Quintiliano encontramos o jogo como um meio, um suporte para seduzir a criança ao aprendizado das letras, que eram fabricadas com guloseimas.

Com o advento do Cristianismo, as escolas episcopais e os mosteiros distanciam-se dos jogos, priorizando a memorização e a obediência. É com o Renascimento que o jogo aparece não como diversão, mas como tendência natural do ser humano, o que caracteriza o nascimento do jogo educativo. No trabalho da Companhia de Jesus, encontramos o uso do jogo como recurso auxiliar do ensino da gramática latina. Aos poucos, os jogos do espírito são incorporados aos do corpo, assim como o jogo de cartas utilizado como imagens para os textos espanhóis.

As pesquisas de Kishimoto (2003) especificaram a inserção do jogo educativo na sociedade. Essa autora destacou que foi no século XVIII, com a eclosão do movimento científico, que os jogos se popularizaram e deixaram de ser restritos à educação de príncipes e nobres para serem veículos de divulgação e crítica. Os jogos de trilha, por exemplo, contam a glória dos reis, suas vidas e ações. Nesse período,

também houve uma expansão das instituições destinadas à educação da infância, que culmina no século seguinte com as inovações pedagógicas, das quais destacamos a participação de Froebel³⁴, que, embora não tenha sido o pioneiro nessa análise, foi quem inicialmente inseriu o jogo como parte do trabalho pedagógico, por ocasião da criação do jardim de infância, com o uso de jogos e brincadeiras.

Para Froebel, citado por Kishimoto (2002), a brincadeira é uma ação metafórica, livre e espontânea, que envolve a criança numa atividade representativa de prazer e determinação. Por meio dos brinquedos e **dons**, seria possível ensinar linguagem e representar o imaginário. Nessa perspectiva, as crianças eram estimuladas aos trabalhos manuais, atividades dos sentidos e do corpo, que despertariam o germe do trabalho que, conforme o educador alemão, seria uma imitação da criação do universo de Deus.

Dons são denominados por Froebel como os materiais como bola, cubo, varetas, anéis etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações. Os brinquedos são atividades livres e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons (KSHIMOTO, 2002, p. 64).

Para Froebel, citado por Arce (2002), o jogo só funciona quando tem as regras internalizadas pelos jogadores. A continuidade do jogo exige, muitas vezes, a introdução de novos materiais e idéias, o que necessita da intervenção do adulto na criança, para que o interesse não se disperse. Vale destacar que Froebel foi o pioneiro em reconhecer o jogo e a brincadeira como formas de expressão do pensamento infantil a respeito das coisas que o cerca, além de serem geradores de desenvolvimento na primeira infância. Na concepção do autor, é pela ação que a criança desenvolve sua inteligência e sua essência humana, e para isso era necessário material que a impulsionasse à ação.

Esta não era uma questão só de construir brinquedos, mas sim de materializar estruturas matematicamente perfeitas com as quais a criança poderia aprender, um material que fosse capaz de representar o que elas já sabiam e de lhe ensinar algo novo (ARCE, 2002, p. 61).

Em 1840, Froebel fundou o Primeiro Jardim de Infância (*Kindergarten*), um centro de jogos destinado à educação de crianças menores de 6 anos. Também, publicou vários artigos e livros divulgando a idéia de educação sensorial, do uso do

³⁴ Friedrich Froebel, filho de pastor luterano, nasceu em 1782, na Alemanha. Seu interesse em estudar a natureza exerceu grande influência sobre suas concepções educacionais.

material concreto, tendo em vista a integração da criança com a natureza e com o divino. Destaca-se o livro *Mutter und koseleider buch* (o livro de músicas para as mães), publicado em 1844, com figuras e textos para os pais brincarem e cantarem com as crianças, além de comentários a respeito dos jogos e do desenvolvimento infantil. Notamos aqui uma tentativa de proximidade entre família e jogos.

Brougère (1998), em seu livro “Jogo e Educação”, dedicou um capítulo à invenção do jogo educativo, baseando-se no contexto da escola maternal francesa, denominada sala de asilo. Conforme esse autor, nas salas de asilo o jogo se constituía em momento de recreação, sendo organizados e dirigidos pelos professores. “Há um espaço limitado concedido ao jogo, ainda mais limitado se se torna como norma um jogo espontâneo e não dirigido pelo professor, ou pela diretora” (BROUGÈRE, 1998, p. 110). Apesar da introdução de recreação com exercícios corporais para crianças francesas, não havia ainda a utilização do jogo como recurso pedagógico, para construção de conhecimento.

Foi com Pauline Kergomard que se difundiu a idéia de colocar o jogo como centro da pedagogia das escolas maternais francesas, sendo o brinquedo incluído como material importante para as crianças. Na opinião de Brougère (1998), as idéias de Kergomard se aproximam de Froebel, ao considerar que a educação da criança se deve inspirar no modelo familiar. Em 1908, o jogo é inserido como curricular na maioria das escolas, e, embora as idéias fossem aceitas, a prática apresentava resistência ao uso do jogo livre como suporte à educação.

O jogo educativo, então, incorpora uma “nova fórmula”, sendo seu papel:

Preparar a educação de suas faculdades física, intelectual em oral, convidando-as a exercícios que as agradem, que sejam uma alegria para elas, pelos quais tomem gosto, chegando assim a trabalhar sem o saber: o jogo é o trabalho da criança (Girard, 1911, apud BROUGÈRE, 1998, p. 122).

Kishimoto (2003) chamou atenção para esse momento histórico, em que, na tentativa de conciliar a tarefa de educar com a necessidade de brincar, surge o jogo educativo como meio de instrução, um recurso de ensino para o professor, representando para a criança um fim em si mesmo.

Ainda quanto ao uso de jogos com função educativa em escolas maternais francesas, Brougere citou os trabalhos de Maria Montessori, com a relevância da

educação sensorial, e Ovide Decroly, com a criação do Centro de Interesses³⁵, tendo o jogo como fundamental para desenvolver o conhecimento e aptidões da criança. O jogo assume lugar essencial de aprendizagem, como atividade característica e incontrolável da infância. É pelo jogo que a criança se difere do adulto, afirmou aquele autor.

A criança joga o tempo todo: joga quando tanto mais quanto mais coisas houver ao seu redor com as quais possa jogar (...) O jogo encontra sua satisfação, seu resultado em si mesmo, não em um objetivo (DECROLY, 1952, apud BROUGÈRE, 1998, p. 141).

O método Decroly foi muito difundido nas escolas francesas, tendo repercussão em todo o mundo.

Para Kishimoto (2003), as divergências em torno do jogo educativo estão relacionados à função lúdica (diversão, prazer ou até desprazer) e à função educativa (ensino, conhecimento e apreensão do mundo). O objetivo do jogo educativo é o equilíbrio entre as duas funções, afirmou essa autora. Quando ocorre o desequilíbrio entre elas, pode ocorrer o predomínio apenas do jogo, sem o ensino, ou o contrário, quando resta apenas o ensino, sem a função lúdica. Na visão da referida autora, o **jogo torna-se marginalizado**, dependendo da visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil. Quando a criança é vista pela escola como um ser que deve tornar-se disciplinado para que adquira conhecimentos, não se aceita o jogo. Nessa concepção, buscam-se o tempo todo o resultado, a realização de ações dirigidas para busca e finalidades pedagógicas. O jogo torna-se um meio de realização daqueles objetivos. “Portanto, o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer e jogar, não encontraria lugar na escola” (KISHIMOTO, p. 14).

Diante das divergências sobre o assunto, aquela autora destacou que “qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo” (KISHIMOTO, 2003, p. 22), sendo, portanto, indispensáveis à prática educativa.

³⁵ Método utilizado por Decroly, destinado às crianças de classes primárias. Nos centros de interesses, elas passariam por três momentos: de observação, de associação e de expressão. Essa metodologia partia da percepção de que as diferenças individuais, tanto em relação às aptidões quanto ao tempo de maturação, são muito grandes, e a origem desse tipo de diversidade encontra-se no próprio indivíduo e no ambiente

Sintetizando essa idéia, a citada autora disse que o jogo educativo se apresenta em dois sentidos:

1. Sentido amplo: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança.
2. Sentido restrito: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição, ou treino, de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais (*Ibidem*).

Nessa idéia está a afirmativa de que em qualquer tipo ou situação de jogo a criança está em situação de aprendizagem, pois todo jogo, em sua essência, é educativo. Concordamos com a autora no entendimento de que o jogo educativo é todo e qualquer jogo que traz em sua essência o desafio de jogar, de elaborar estratégias, de ganhar ou perder. Por meio do jogo é possível desafiar pensamento, propor reflexões, construir conceitos, enfim, possibilitar aprendizagem e desenvolvimento. É necessário destacar a necessidade do lúdico, pois, ao contrário, teríamos o jogo como obrigação e, nesse sentido, deixa de ser lúdico, deixa de ser jogo.

3.4. Os jogos eletrônicos e o desenvolvimento infantil: limites e possibilidades no mundo contemporâneo

Ao discutirmos a temática jogo e suas implicações no desenvolvimento de crianças na faixa etária de 3 a 8 anos, não podemos deixar de mencionar uma faceta desse assunto, que toma cada vez mais espaço nos lares, escolas ou qualquer outro local de convivência: os jogos eletrônicos. Diversas são as tendências das discussões sobre esses jogos, no entanto é inegável a forma como cada vez mais eles passam a fazer parte do mundo infantil; seja como entretenimento apenas, seja para aprendizagem orientada os jogos fascinam as crianças de todas as idades e de todas as classes sociais.

A cultura digital, fenômeno da contemporaneidade, provoca não só nas crianças, mas também em todos nós, diferentes sensações como medo, dúvida, prazer, fascínio, apreensão dúvida e êxtase. Os recursos digitais, aqui especificados

como jogos, são empregados para os mais diversos fins e diferentes maneiras (MENDES, 2005):

No treinamento de habilidades motoras (aprender a dirigir um carro, a pilotar um avião); na reabilitação de pessoas que sofreram acidentes físicos (em ambos os casos, por meio de simuladores); em treinamento de médicos para realizar diagnósticos e, obviamente, como artefato de entretenimento (MENDES, 2005, p. 18).

A contemporaneidade é marcada por uma era de produção de bens culturais, com uma circularidade de informação, ocupando papel de destaque na formação moral, psicológica e cognitiva do homem. A educação do mundo moderno tem como parceiros não só a família e escola, mas também a mídia, a cultura de massa que se faz presente na vida das crianças, transmitindo valores e padrões de conduta, redefinindo o processo de socialização das gerações (SETTON, 2002).

Singer e Singer (2007), no livro “Imaginação e jogos na era eletrônica”,³⁶ apontaram a abrangência do tema nos dias atuais, bem como a necessidade de mais pesquisas na área. Tendo o jogo e a brincadeira como elemento de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem, esses autores apresentaram, nessa obra, resultados de pesquisas sobre os efeitos negativos do uso de videogame, assim como os benefícios do uso de jogos eletrônicos em geral.

Nos estudos apresentados pelos referidos autores, podemos perceber evidências de que as crianças que jogavam jogos violentos no videogame, comparadas com às crianças que não jogavam esses jogos, ou jogavam jogos não-violentos, tinham maior probabilidade de demonstrar sentimentos raivosos, mais crenças na natureza hostil e mais excitação fisiológica. “O que parece estar acontecendo no caso das brincadeiras excessivas com videogames violentos é o estreitamento de nosso alcance imaginativo” (SINGER e SINGER, 2007, p. 114). Outro estudo foi realizado a partir do controle, por parte dos professores, designados a ajudar as crianças a tornarem-se expectadores críticos de televisão, bem como a reconhecerem os efeitos negativos dos jogos violentos. As crianças que foram monitoradas mostraram mudança no comportamento agressivo, em comparação com àquelas que usaram os jogos indiscriminadamente. Nesse sentido, há uma alerta

³⁶ Ver: SINGER, Dotothy G.; Singer Jerome L. **Imaginação e jogos na era eletrônica**. Trad. por Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

quanto ao tempo excessivo de uso do videogame, indicando que, quando os adultos entrevêm ou limitam o tempo de uso desses jogos, há um resultado positivo.

É sabido que esse debate é instigante, pois coloca pais e educadores em posições muitas vezes contraditórias. De um lado, há a alegação de que os jogos estimulam a violência e que a utilização excessiva do mundo virtual interfere na objetividade da vida real; por outro lado temos justificativas de que, além de extravasar a agressividade, os jogos eletrônicos contribuem para desenvolvimento de habilidades importantes no mundo informatizado atual (ANDRADE, 2003).

Para Mendes (2005), embora existam indicações de que os jogos interferem na memória reflexiva e que não deixam espaço para a consciência agir criticamente, inibindo a criatividade, elas não são unânimes. Para o referido autor, os jogadores elaboram respostas conforme as demandas dos jogos, que são diferentes um do outro. Cada jogo é um jogo, e o jogador sempre aprende movimentos e estratégias, que podem ser similares, mas nunca idênticos, o que estimula o raciocínio. “*Colocar os jogos como objetos que castram a imaginação e o pensamento do jogador é, no mínimo questionável*” (MENDES, 2005, p. 24). Existem poucas pesquisas sobre os efeitos dos jogos eletrônicos sobre quem joga, no entanto eles são considerados artefatos nada inocentes, visto que eles:

Educam de alguma forma: educam para o consumo; educam para a violência educam para os papéis de gênero. De alguma forma, os estudiosos reafirma o seu papel pedagógico. Talvez esse seja um dos motivos que fazem com que pais, políticos e todo tipo de especialistas discutam tais jogos, por intermédio da mídia, como artefatos que ocupam enormemente o tempo das crianças, deslocando com tanta força os interesses dos infantes para jogá-los (*Id.*, p. 25).

Fica evidente que é impossível resumir, de forma inclusiva, as implicações do uso dos jogos para as crianças. Singer e Singer (2007) investigaram como os jogos de computador podem contribuir, de maneira construtiva, para a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento das habilidades sociais úteis nas crianças. Perceberam que o desenvolvimento de brinquedos e software, de jogos interativos, tem favorecido a diversão, os avanços cognitivos e a interação social dos jogadores, bem com a capacidade imaginativa.

Andrade et al. (2003) estudaram a utilização de jogos eletrônicos inteligentes e a aplicação dentro de outros contextos. Para tanto, utilizaram o jogo de

simulação social “The Sims”³⁷. Concluíram que a simulação possui, aparentemente, um potencial muito forte. Ao invés de passividade, percebe-se um desenvolvimento rápido dos jogadores, pois o jogo estimula o raciocínio lógico. Entretanto, o jogo apresenta liberdade quanto às decisões de comandar e julgar as situações mediante seus princípios morais. Considerando que as crianças estão em fase de construção de suas bases morais, autores têm alertado para a necessidade de “liberdade vigiada” para uso desses jogos. Percebemos, então, que a utilização dos jogos eletrônicos implica a participação efetiva de pais e educadores no sentido de orientarem as crianças quanto ao uso excessivo, bem como de suas contribuições e efeitos.

Em artigo intitulado “Escancarada: assim é a sua casa”³⁸, Sandra Brasil afirmou que:

A maravilhosa janela para o mundo virtual também abre uma porta para seus perigos. Aos pais, cabe a obrigação de controlar a circulação dos filhos num ambiente incontrolável (p. 87).

Vários acontecimentos ocorridos diante do uso desgovernado da internet são citados e refletidos pela autora, sem, contudo, desmerecer o lado educativo dela, indicando que a função dos pais não é ser vigias, guardiãs, apenas, mas honestos e aliados “do lado bom da força”. O faz-de-conta virtual é citado como um dos 10 mais visitado pelas crianças brasileiras e considerados estimulantes, pois exige inventividade e participação efetiva da criança.

Okky de Souza e Rosana Zakabi (2006), em artigo “Imersos na tecnologia – e mais espertos”³⁹, apresentaram estudos pautados na psicologia e na neurociência, indicando que os computadores, videogames, certos programas de TV e filmes, usados ou vistos na dose certa, proporcionam um tipo de aprendizagem às crianças e jovens: eles ensinam a selecionar e processar informações, exercitar a lógica e deduzir, em suma, ensinam raciocinar. O videogame está para as crianças do início do século XXI assim como a bola estava para os meninos de meados do século XX, afirmaram essas autoras. Várias pesquisas têm sido apresentadas para justificar essa

³⁷ *The Sims* é marca registrada da Electronic Arts Inc., cujo site oficial pode ser acessado através do endereço:< <http://thesims.ea.com>>.

³⁸ Vide: BRASIL, Sandra. Escancarada: assim é a sua casa. **Revista Veja**, 18 de julho de 2007.

³⁹ Vide: SOUZA, Okky; ZAKABI, Rosana. Imersos na tecnologia – e mais espertos. **Revista Veja**, 11 de janeiro de 2006.

afirmativa. James Paul Gee (2006)⁴⁰ indicou que os jogos dos games fazem que os jogadores sigam caminhos de raciocínio semelhantes à dos cientistas, pois o jogo é sempre elaborado em torno de um ciclo: construa sua hipótese, teste-a, reflita sobre os resultados e teste-a novamente para alcançar resultados melhores. Para esse autor, os games estimulam os jogadores a relacionar fatos e não pensar neles como eventos isolados. Os jogos contribuem para o raciocínio lógico, a iniciativa e o pragmatismo, ferramentas importantes na concorrência entre mercado e trabalho.

Uma entrevista com Steven Johnson⁴¹ é apresentada no mesmo artigo, com o título “Videogame faz bem”. Ele destacou que:

O videogame é uma das mídias mais interativas que existem. O jogador é forçado a tomar decisões e para isso precisa sistematizar e avaliar todas as informações disponíveis. Ele necessita definir estratégias para alcançar seus objetivos, de longo e curto prazo. O que traz benefício para a criança não é a decisão em si, mas o processo de reunir e analisar informações. Com isso, ela acaba desenvolvendo a capacidade cognitiva e exercitando as estruturas cerebrais responsáveis pelas escolhas e iniciativas (JONHSON, 2006, p. 73).

Não temos a pretensão de esgotar o assunto nem mesmo nos posicionar quanto aos efeitos positivos ou negativos dos jogos eletrônicos. Porém, fica clara a necessidade de pais e educadores alertarem para as possibilidades e os limites dos jogos eletrônicos.

3.5. Jogo, desenvolvimento e aprendizagem

A relação entre jogo, desenvolvimento e aprendizagem é demonstrada por vários teóricos, enfatizando que, desde as primeiras relações com seu grupo social, a criança está imersa num contexto de jogo, e é por ele, e por meio dele, que se desenvolve, no sentido amplo do termo. Destacamos a perspectiva construtivista de Piaget e a visão sócio-histórica de Vygotsky, por considerarmos que ambas possuem aspectos importantes na compreensão do jogo como fundamento para e relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e adolescentes, ou seja, apesar de partirem de perspectivas diferentes, os dois autores apresentam contribuições

⁴⁰ James Paul Gee é professor da área de Educação na Universidade de Wisconsin e autor do livro “O que o vídeo game tem a nos ensinar sobre a aprendizagem”. Essa referência é citada no artigo Imersos na tecnologia – e mais espertos. **Revista Veja**, 11 de janeiro de 2006.

⁴¹ O americano Steven Johnson é autor do livro “Surpreendente! A televisão e o Videogame nos torna mais inteligentes”.

importantes para a pesquisa. As idéias de Chateau se agrupam nessa discussão, uma vez que elas vão ao encontro, em muitos aspectos das pesquisas dos autores supracitados. Na mesma direção, apresentamos Elkonin (1998), que, juntamente com a Vygotsky, iniciou uma discussão a respeito do jogo de papéis, o que foi ampliado após o falecimento deste.

Para Piaget (1964/1990)⁴², o desenvolvimento cognitivo se organiza por meio de sucessivas modificações nas estruturas, que são definidas por ele como estágios, que são: sensoriomotor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 6 anos), operatório-concreto (7 a 12 anos) e operatório formal (12 anos em diante). A classificação por estágios, conforme esse autor, é uma forma de compreender o processo de desenvolvimento humano. As idades cronológicas são norteadores de um processo de evolução, podendo variar conforme a cultura e a experiência. De maneira sucinta, podemos caracterizar cada um dos estágios da seguinte forma:

Sensoriomotor: Período em que se constituem os sistemas de esquemas que se prefiguram as futuras operações, mas sem nenhuma reversibilidade operatória. O comportamento é basicamente motor, e a criança ainda não representa eventos internamente e não “pensa” conceitualmente. Esse período é também marcado pela inteligência prática, que se desenvolve antes do aparecimento da linguagem. É essa inteligência que coordena os movimentos e percepções iniciais. À medida que se desenvolve, por meio de ações sobre o objeto, a criança constrói esquemas de ação, o que dará sustentação para as construções posteriores.

Pré-operatório: O principal progresso desse período em relação ao anterior é o desenvolvimento da capacidade simbólica, através da qual a criança substitui um objeto ou acontecimento por uma representação. É também caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação, além do desenvolvimento conceitual. O raciocínio é pré-lógico ou semilógico (BARRETO, s.d.).

Operatório concreto: Período em que ocorre o declínio do egocentrismo intelectual, o que torna o pensamento lógico, sendo possível à criança resolução de

⁴² Jean Piaget (1896 - 1980), suíço e biólogo de formação, interessou-se muito cedo pela filosofia e pela ciência. Dedicou seus estudos ao desenvolvimento humano, mais especificamente ao funcionamento cognitivo do indivíduo, do nascimento à adolescência. Sua teoria considerada Epistemologia Genética revela longo processo de observação, reflexão e pesquisa acerca da inteligência humana. Seus trabalhos tiveram grande repercussão no campo da Psicologia e da Educação. Entre suas obras, destacamos: “O juízo moral na criança” (1932); “A formação do símbolo na criança” (1964) e “Biologia do conhecimento” (1967).

problemas concretos. A principal aquisição é a reversibilidade do pensamento, sendo a realidade estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica (*Idem*).

Operatório formal: Quando encontramos os níveis mais elevados de desenvolvimento das estruturas cognitivas e a criança torna-se mais apta a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas, ocorrendo reorganização definitiva dessas estruturas. Nesse período, o adolescente é capaz de utilizar dos princípios da lógica formal, por meio de esquemas conceituais abstratos, pois realiza operações mentais e há maior flexibilidade do pensamento (BARRETO, s.d.).

Para explicar o jogo, Piaget (1964/1990) distinguiu-o da atividade lúdica, baseando-se nos seguintes critérios: o jogo tem um fim em si mesmo; é espontâneo; envolve o prazer; é desprovido de organização; liberta conflitos; e, por fim, envolve a supramotivação.

Em seu livro “O juízo moral na criança” (1932/1994), Piaget partiu da premissa de que “os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais” (PIAGET, 1932/1994, p. 23). E, numa ampla pesquisa, estudou o jogo para compreender como a criança adquire o juízo moral. Para isso utilizou dois tipos de jogos de regras – Bola de Gude e Amarelinha. Foi identificado, assim, dois grandes estágios de desenvolvimento que abrange dos seis aos doze anos, que são a heteronomia e a autonomia. O referido autor apontou uma evolução em relação à construção da moral na criança, que vai da regra coletiva, que inicialmente é exterior ao indivíduo, à interiorização ou consciência autônoma. O respeito às regras é consolidado quando a criança atinge o estágio da cooperação, e a heteronomia diminui, dando lugar à autonomia, que se concretiza pelo conhecimento e respeito às regras. Esse processo é gradativo, pois, em princípio, a criança é heterônoma, regida pelas regras impostas pelos adultos. Aos poucos, há diminuição da heteronomia e aumento da autonomia, e as regras são vistas como resultado de uma decisão liberal que é aceita e respeitada pelo grupo social.

Em seu livro “A Formação do Símbolo na criança,” Piaget (1964/1990) discutiu o jogo pela estrutura cognitiva, enfatizando que o jogo é entendido como suporte na construção de estruturas cognitivas, que se reconstróem mediante ações do sujeito sobre o objeto. “A estrutura é a forma de organização mental: exercícios, símbolos, regras e suas variedades” (PIAGET, 1964/1990, p. 201). Assim, esse autor distinguiu três grandes tipos de estruturas, que caracterizam e classificam os jogos infantis: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. Há uma

relação intrínseca estabelecida por Piaget entre os tipos de jogos e a estrutura cognitiva. Assim, o estágio sensoriomotor caracteriza-se pelo jogo de exercício, o estágio pré-operatório pelo jogo simbólico e o estágio operatório-concreto pelo jogo de regras

Jogos de exercício: É o primeiro a aparecer na criança e constitui a forma mais primitiva de jogo. É caracterizado pela assimilação funcional, tendo como ação a repetição de exercícios pelo simples prazer funcional da própria atividade. Essa forma de jogo é essencialmente sensoriomotora.

Jogo simbólico: Aparece a partir dos 2 anos de idade. Conforme Piaget (1964), há uma assimilação deformante, pois há uma assimilação do real ao eu, quando o símbolo representa um objeto ausente. O jogo simbólico se difere do exercício por ser espaços de compensação, realização dos desejos e resolução de conflitos. “No período da atividade representativa egocêntrica (2-7anos) está caracterizado pelos estágios do pensamento pré-conceitual (2-4anos) e do pensamento intuitivo (4-7anos)” (BARRETO, s.d, p. 6).

Jogo de regras: A regra implica, necessariamente, as relações sociais ou interindividuais. Envolve reciprocidade e cooperação entre os jogadores e possui duas características das estruturas anteriores: a regularidade e as convenções. Surge o aspecto coletivo e há necessidade de que as regras de um jogo sejam estabelecidas no grupo e dessa forma, sejam significativas para os jogadores. Para Piaget (1964/1990), assim como o símbolo substitui o exercício após a o surgimento do pensamento, a regra substitui o símbolo e enquadra o exercício à medida que são estabelecidas as relações sociais entre pares.

Há, também, os jogos de construção que, para Piaget (1964/1990), se situam entre o jogo e o trabalho inteligente, uma vez que esses jogos não são considerados uma categoria, mas uma transmissão entre os jogos e a conduta adaptada.

Como indicou Barreto (1996), “o jogo é fundamentalmente uma atividade de grupo e, ao mesmo tempo, é por ele que a criança se relaciona com os outros” (BARRETO, 1996, p. 66). Por meio do jogo, a criança interage com os outros, explora o mundo e as coisas ao seu redor, investiga, questiona, pensa, enfim, aprende. De forma específica, a utilização dos jogos em grupo tem sido investigada por vários pensadores, enfocando que esses jogos são importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Como afirmou Barreto (1996),

ancorada em Kamii (1991), os jogos em grupo, além de estimularem “ações físicas encoraja as crianças a manterem-se mentalmente ativas” (BARRETO, 1996, p. 66).

A interação entre os iguais nos jogos em grupo são elementos importantes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Piaget (1964/1990), ao estudar os jogos de regras, evidenciou que esses jogos supõem, necessariamente, relações sociais entre as crianças, o que inclui o conhecimento das regras, a sua compreensão e o cumprimento destas, ou seja, é preciso seguir as regras para que o jogo aconteça. À medida que há desenvolvimento intelectual, há também ampliação das relações sociais, que por sua vez gera necessidade das regras estabelecidas no grupo para que tenha jogo.

Vygotsky (1984/1994)⁴³ e seus colaboradores destacaram a importância da interação social e a relação entre pares na construção do conhecimento. É pela aprendizagem nas relações com os outros que a criança constrói o conhecimento, o que permite seu desenvolvimento. O ponto central das idéias daquele autor é que o ser humano nasce em um meio sociocultural que o constitui, e é mediante as relações com os outros que a criança se apropria das significações socialmente construídas.

Conforme citado anteriormente, o jogo é, para Vygotsky (1984/1994), o objeto que determina sua ação, sendo o elemento que impulsiona o desenvolvimento a partir da zona de desenvolvimento proximal. Referindo-se aos trabalhos desse autor, Kishimoto (2003) salientou que, ao valorizar o social, Vygotsky mostrou que, no jogo de papéis, a criança cria uma situação imaginária, quando são incorporados elementos do contexto cultural adquiridos por meio das relações sociais, mais especificamente da interação e comunicação.

É no brinquedo e pelo brinquedo que o imaginário se constitui, conforme Vygotsky (1984/1994). “A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VYGOTSKY, 1984, p. 124). Para esse autor, da mesma

⁴³ Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), bielo-russo, teve uma formação sólida desde criança, estudou Medicina, Direito, Filosofia. Utilizou a dialética marxista em seus estudos, trabalhou no Instituto de Psicologia de Moscou e, junto com seus colaboradores Luria e Leontiev, desenvolveu a teoria sociocultural, também denominada sociointeracionismo, que atribui papel preponderante da interação social no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Em 1936, após sua morte, toda a obra de Vygotsky foi censurada pela ditadura de Stalin, e assim permaneceu por 20 anos. Um grande esforço foi feito pelos seus colaboradores para reunirem os escritos do autor e publicá-los. Como exemplo, citamos o livro “A formação Social da Mente”, texto original em inglês, traduzido para o Brasil em 1984.

forma que em uma situação imaginária estão implícitas regras de comportamento, assim também todo jogo de regras contém uma situação imaginária.

O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim, que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas (*Idem*, p. 125).

Sintetizando as idéias de Vygotsky, é possível considerar que o desenvolvimento da criança se dá a partir da evolução dos brinquedos, o que envolve a passagem de uma situação imaginária com regras ocultas a uma situação inversa, ou seja, com regras às claras e situação imaginária oculta. Assim, o jogo na visão sócio-histórica é entendido como uma atividade social humana, por meio da qual a criança recria a realidade a partir de símbolos próprios. O jogo é mais que uma atividade psicológica, é uma atividade cultural por excelência.

Elkonin (1998)⁴⁴, um dos principais seguidores de Vygotsky nos estudos de psicologia do jogo infantil, centrou seu trabalho na investigação sobre o que denominou “jogo protagonizado”, referindo-se aos papéis desempenhados pela criança numa situação de jogo imaginário. Para Elkonin, numa situação de jogo de papéis o objeto é o próprio adulto, suas ações e as relações que se estabelecem com as outras pessoas. O autor explicitou sua concepção de jogo protagonizado da seguinte forma:

(...) a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem- homem (ELKONIN, 1998, p. 34).

Em seu livro “Psicologia do jogo”, Elkonin (1998) explicitou suas hipóteses a respeito do jogo infantil e, a partir das investigações, nos deixa uma contribuição de que a situação imaginária do jogo protagonizado quando a criança assume o papel de outra pessoa é regida pelas ações decorrentes desse papel, ou seja, a criança assume as ações e as relações provenientes daquele papel. Há um destaque nesse pensamento ao papel que a criança assume, entendendo que nesse processo de interpretação há uma transformação das ações e, ainda, uma atitude diante da

⁴⁴ Daniil Elkonin (1904-1984), psicólogo russo, contemporâneo de Vygotsky, com quem chegou a dialogar sobre suas hipóteses a respeito do jogo de papéis. Com a morte de Vygotsky, em 1934, o que impediu que muitos de seus trabalhos fossem concluídos, Elkonin integrou-se ao grupo de trabalho e pesquisa de outros seguidores e colaboradores de Vygotsky, dirigidos por Leontiev.

realidade. Há uma transferência do significado de um objeto ao outro, o que constitui, na visão do autor, a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo.

Outro aspecto importante nos trabalhos de Elkonin (1998) refere-se à elucidação da origem cultural e social dos jogos, que variam conforme contextos históricos, geográficos, culturais e de classe social. As condições concretas em que se encontra a criança definem o tema e o conteúdo do jogo, que se modificam conforme condições de vida. Num jogo, a atividade da criança e as relações produzidas não são específicos da vida dessa criança, mas possuem um fundo social, portanto não se pode considerar apenas como fenômeno biológico a situação de jogo imaginário. “A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem” (ELKONIN, 1998, p. 36), ou seja, o jogo nasce em determinado contexto histórico-social e é modificado e transformado pelas relações nele estabelecidas, marcadas pelas ações e interações.

Jean Chateau (1987)⁴⁵, em sua obra “O jogo e a Criança”, enfatizou que pelo jogo abandonamos o mundo das necessidades e nos entregamos ao mundo das utopias. Atribuímos ao jogo funções que a ação prática considera inúteis; nós nos realizamos plenamente, chegando a nos entregar por inteiro ao jogo, que se torna uma realização do ser humano. Para a criança, quase toda atividade é jogo e é pelo jogo que ela adivinha e antecipa as condutas superiores.

Percebe-se, na obra de Chateau (1987), a relação direta entre jogo e aprendizagem, pois enfatiza que é pelo jogo e pelo brinquedo que crescem a alma e a inteligência e que o desenvolvimento da criança e da infância se estabelece a partir do jogo, sendo esse a mola-mestra:

Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor (CHATEAU, 1987, p. 14).

O jogo tem caráter sério, quase sempre regras rígidas, inclui fadigas e, às vezes, esgotamento. É mais que divertimento. As formas de jogo pelas lutas, brigas e batalhas, os jogos de valentia confirmam a premissa de que a criança procura no jogo

⁴⁵ Jean Chateau (1908 --). Não tivemos acesso à biografia do autor, apesar de várias buscas. Sabemos de sua origem francesa, tendo sua obra *O jogo e a Criança* originalmente publicada em 1954. Suas reflexões sobre o jogo trazem um enfoque psicológico sobre a relação jogo e natureza infantil.

uma oportunidade de afirmação de seu eu. O prazer do próprio jogo não é, portanto, um prazer sensorial, mas um prazer propriamente moral. Outro aspecto importante é que esse autor considerou o jogo como motor para o desenvolvimento, chegando a afirmar que:

O princípio motor do jogo infantil é que, o jogo da criança é um exercício como no jogo animal, mas no espírito da criança que brinca/ joga, é antes de mais nada uma prova de sua personalidade e uma afirmação de si (CHATEAU, 1987, p. 29).

Para esse autor, o jogo é fundamental para a formação da personalidade, que inclui o aprendizado moral e social e a aquisição de regras. O jogo se torna, assim, uma preparação para o trabalho, uma passagem da infância para a vida adulta. O jogo se impõe como uma tarefa a ser cumprida, para a qual há esforço para ganhar ou, pelo menos, fazer o possível para ganhar. Nesse sentido, Chateau (1987) considerou que existe no jogo um aprendizado da moral. Porém, o trabalho do qual esse autor se refere não é o trabalho remunerado do adulto, mas sim uma tarefa a ser cumprida, uma vez que o jogo tem regras, e estas devem ser assumidas coletivamente. O mundo do trabalho, mundo dos adultos, envolve relações de natureza social, econômica e cultural, fruto de uma necessidade humana.

O jogo é abstraído da situação real, se mantém independente. o jogo não considera o lugar, nem a hora (sabe-se que as crianças esquecem a hora das refeições). Cada jogo é como que fora do tempo e do espaço reais, num tempo e num espaço que lhe são próprios. Sob esse aspecto, há uma suficiência e uma independência do jogo, que o subtraem do mundo das necessidades, do mundo prático (CHATEAU, 1987, p. 135).

Nessa perspectiva, uma educação que se limitasse ao jogo isolaria o homem da vida, seria como viver num mundo ilusório. O jogo é considerado, então, uma preparação para o trabalho porque envolve atividade em grupo, relações sociais e morais, além de cumprimento de regras estabelecidas *a priori*, com ou sem participação de quem joga. Para Chateau (1987), o uso do jogo pela escola contribui para a criatividade, a reflexão, o interesse e a descoberta, o que acontece, principalmente, nas relações entre adultos e crianças. Ressaltou que o jogo prepara para o trabalho porque:

(...) ele é introdutório ao grupo social. Para o grande, jogar é cumprir uma função, ter um lugar na equipe; o jogo, como trabalho, é, por conseguinte, social. Por ele, a criança toma contato com as outras, se habitua a considerar o ponto de vista de outrem, e sair de seu egocentrismo original. O jogo é uma atividade de grupo (*Id.*, 1987, p. 126).

Podemos destacar uma proximidade entre as idéias de Chateau (1987) e Piaget (1964), quando aquele evidencia o jogo em grupo como importante na formação da personalidade. Fica evidente, nos teóricos citados, a importância das relações sociais que envolvem a ação de jogar, sendo o jogo uma atividade fundamental para a formação humana. Conforme evidenciamos, as pesquisas de Piaget (1964), Vygotsky (1984), Elkonin (1998) e Chateau (1987) apontaram a utilização do jogo como meio de promover o desenvolvimento da criança. O desenvolvimento nessa perspectiva envolve os aspectos físico, motor, social, afetivo, cognitivo e moral, isto é, o jogo promove desenvolvimento e aprendizagem em todas as suas dimensões, independentemente da idade da criança. Entendendo que é na família que as primeiras relações com o jogo se dão e que estas se estendem à escola, estudar o jogo na percepção dos professores e pais se faz necessário para que se compreenda a concepção de jogo por esses atores e sua relação com a prática educativa.

Na sociedade contemporânea, o uso dos jogos na educação tem sido cada vez mais intenso. Inúmeras pesquisas têm confirmado o que alguns teóricos nos relataram em relação aos jogos como importantes para o desenvolvimento infantil. Para Brougère (1998), é necessário romper com o mito do jogo natural, uma vez que a criança é inserida em um contexto social e culturalmente demarcado desde o nascimento; assim também não é possível considerar o jogo como natural, pois ele é o resultado das relações interindividuais e culturais.

O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. O jogo não é inato, pelo menos nas formas que assume o homem. A criança pequena é iniciada no jogo pelas pessoas que se ocupam dela, particularmente sua mãe ou o adulto que por ela é responsável (BROUGÈRE, 1998, p. 189).

Para que haja jogo, é preciso que haja interação entre os parceiros, o que aquele autor chamou de “metacomunicação”, quando a mensagem, “isto é, um jogo”, é transmitida e assimilada pelos organismos que a eles se entregam. Isso é o que difere uma situação de jogo, da situação de não-jogo. Esse caráter lúdico do jogo não é característico do jogo em si, ou do material do jogo, sejam peças ou brinquedos, mas da maneira como ele é utilizado, ou ainda, do significado social atribuído a ele. “O jogo não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento adquire uma significação específica” (*Idem*, p. 191).

Há no jogo um sistema de sucessões de decisões, o que compõe as regras que determinam o próprio jogo. Essas regras são, de fato, acordadas entre ou jogadores, sejam elas pré-existentes ou criadas para um jogo específico e só têm valor se forem aceitas por todos os jogadores e só têm validade durante o jogo. Podemos concluir, a partir das idéias desse autor, que sem regras não há jogo e, ainda, que essas regras são construídas e reconstruídas socialmente. Como espaço social, o jogo supõe regras, que se tornam decisão dos jogadores. É o desejo dos jogadores que mantêm o acordo de jogar ou não com determinadas regras. Com esse raciocínio, o referido autor apresentou o jogo como possibilidade de construção de conhecimento, de pensamento, enfim, de ser ela mesma.

No mesmo sentido, Singer e Singer (2007), ancorados nas idéias piagetianas, numa discussão específica sobre o jogo simbólico, apontaram que, ao assumirem diferentes papéis, as crianças seguem um roteiro, um *script*, pois é o que mantém a brincadeira. Esses *scripts* são as regras, que são seguidas, na visão dos autores, já em crianças de 3 e 4 anos.

As regras fazem parte da brincadeira das crianças em idade pré-escolar. Sem regras o jogos deterioram-se. As crianças estabelecem as regras quando desenvolvem seus scripts para determinada brincadeira. Eles aderem rapidamente a essas regras e a criança que não segue o script é eliminada do jogo (SINGER; SINGER, 2007, p. 43).

É importante que o jogo lúdico, o jogo de fantasia, seja incentivado pelos adultos, para que se permita à criança desenvolver seu pensamento e percepção sobre o que é real e o que imaginário. Para esses autores, o senso de cooperação é desenvolvido mediante a vivência desses jogos simbólicos, à medida que as crianças progridem nas séries escolares e:

Tentam aceitar as regras do jogo, sejam elas de jogos de tabuleiro ou simulação. Aprendem gradualmente que as regras são codificadas, fixadas e aplicam-se a todos; raramente ouvimos: “tenho uma nova regra, então vamos brincar dessa maneira”. Um senso de justiça é gradualmente internalizado por meio de cooperação e do respeito mútuo (*Id.*, p. 44).

O jogo de regras foi amplamente discutido por Kamii (1991), que o considerou como atividade particularmente desafiadora para o desenvolvimento social e intelectual da criança. A definição está associada a três características básicas: a presença de regras, a possibilidade de oposição de ações e a elaboração de estratégias. Essas três situações fazem do jogo uma possibilidade de interação entre

crianças, além de ser um veículo de promoção de desenvolvimento, intelectual, social e afetivo.

Já mencionamos o uso dos jogos para construção do juízo moral, conceito mencionado por Piaget (1967/1990) e ampliado por Kamii (1991), que ressaltou a possibilidade de se desenvolver a descentração, que, no uso estrito do verbo, essa autora definiu “descentrar como ser capaz de ver alguma coisa a partir do ponto de vista que difere do seu próprio” (KAMII,1991, p. 24). A partir da descentração, a criança amplia o seu campo cognitivo, é capaz de pensar, refletir e construir estratégias, enfim construir conhecimento. Assim, quanto maior a possibilidade de se jogar em grupo, maiores as possibilidades de conhecimento, pois, como disse Piaget *apud* Kamii (1991, p. 38), a interação social é indispensável tanto para o desenvolvimento moral quanto para o cognitivo. “As crianças desenvolvem não apenas social, moral e cognitivamente, mas também política e emocionalmente através dos jogos com regras” (*Ibid*). Essa relação remete ao espaço da família e da escola como fundamentais para que os jogos aconteçam e, a partir deles, novas aprendizagens sejam construídas.

Há um destaque nos trabalhos de Kamii (1991), em relação aos jogos em grupo, pois, conforme a referida autora, há nas crianças uma tendência natural de se envolver em jogos em grupo, que é uma atividade favorita das crianças em recreios escolares. Esse desejo se estende aos adultos, que também procuram pares para seus jogos, como damas, xadrez, boliche e outros.

Juntamente com De Vries (1991), publicou o livro “Jogos em Grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget”, em que enfatizou a importância dos jogos em grupo em contextos escolares. Ao destacar a importância e relevância do tema estudado, afirmou que “o fato de os jogos em grupo serem uma atividade humana espontânea não necessita de maiores evidências. O que necessitamos é de uma justificativa para o seu uso em sala de aula” (KAMII, 1991, p. 31).

Para tanto, essa autora deixou clara a definição de jogos, compreendida como aqueles em que as crianças jogam juntas, mediante uma regra estabelecida; que tenha algum clímax a ser alcançado; que as ações dos jogadores sejam interdependentes, opostas e cooperativas. A competição é vista como importante nos jogos não como vitória, mas como possibilidade de incentivo ao jogo, ao desafio.

Quanto à utilidade do jogo no processo educacional, um jogo deve:

1. Propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem.
2. Permitir que as crianças possam se auto-avaliar quanto ao seu desempenho.
3. Permitir que todos os jogadores possam participar ativamente do começo ao fim do jogo (KAMII, 1991, p. 6).

Os jogos em grupo constituem um dos meios mais naturais de estímulo à capacidade de desenvolvimento infantil. Partindo de Piaget, Kamii (1991) destacou que as crianças se desenvolvem não apenas no aspecto social e cognitivo, mas também política e emocionalmente por meio de jogos com regras. A própria criação da regra é considerada pela autora como uma atividade política, que implica várias decisões e que as crianças, mesmo as pequenas, têm condições de construir. “A responsabilidade de cumprir as regras e zelar pelo seu cumprimento encoraja o desenvolvimento da iniciativa, da mente alerta e da confiança em dizer honestamente o que pensa” (*Idem*, p. 40).

À medida que a criança é desafiada pelo jogo, ela será estimulada a pensar e a criar estratégias para vencer. O pensamento reflexivo proporciona o desenvolvimento do pensamento e a conquista da autonomia intelectual e social. Nesse sentido, é fundamental que os jogos oferecidos às crianças sejam desafiadores e estimulantes para elas. Um bom jogo, conforme Kamii (1991), não é o que a criança domina “corretamente”. “O importante é que a criança possa jogar de uma maneira lógica e desafiadora para si mesma e para o grupo” (KAMII, 1991, p. 9).

Os jogos em grupo tornam-se um momento em que se estimulam ações físicas e encorajam as crianças a se manterem mentalmente ativas. Para Kamii, o valor dos jogos em grupo depende da forma como o professor conduz à atividade em sala. No lugar de pretender que as crianças joguem “corretamente”, será importante o professor proporcionar espaços de aprendizagem e construções cognitivas, a partir dos jogos. Assim, estaria atingindo os objetivos da Educação, que, segundo a referida autora, são: desenvolver a autonomia perante o poder do adulto; habilidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista diante dos companheiros e capacidade de elaborar idéias e críticas, relacionando as coisas umas às outras (KAMII, 1991).

Ao discutir essa idéia, Macedo et al. (2000) indicaram que as regras de um jogo devem ser claras e simples, o que ajuda a manter o interesse pelo jogo, pois há um limite bem-estabelecido na situação. Uma tarefa, para ser interessante, deve manter-se na forma e ser variável no conteúdo. Isso é o que acontece num jogo, “pois possuem regras e material constantes, porém uma partida nunca é igual à outra” (MACEDO, 2000, p. 53). Embora um jogo tenha sempre situações previsíveis, antecipáveis, “há sempre algo que só se revela ao jogar” (*Idem*, p. 54), e é esse imprevisível que torna a ação de jogar interessante, desafiadora.

O referido autor ressaltou a relação entre jogo e conhecimento, principalmente o jogo com regras, e as possibilidades de aprendizagem advindas das situações- problema a partir dos jogos. Segundo esse autor, tanto para conhecer quanto para jogar, é preciso agir, e, como qualquer ação, o jogo envolve regulação. As regras são, assim, um convite ao jogo, é o que se tem de mais significativo na ação de jogar.

Uma consideração salutar de Macedo (2000) é que o desenvolvimento e a aprendizagem não se encontram nos jogos em si, mas nas interações, intervenções e desafios propostos aos alunos durante os jogos ou a partir deles. Nesse sentido, a prática e jogos proporciona interação entre os participantes, com desafios cognitivos que conduzirão à aquisição de conhecimento, pois:

O sujeito aprende sobre si próprio (como age e pensa), sobre o próprio jogo (o que caracteriza, com o vencer), sobre as relações sociais relativas ao jogar (tais com competir e cooperar) e, também, sobre conteúdos (semelhantes a certos temas trabalhados no contexto escolar) (MACEDO et al., 2000, p. 24).

Os trabalhos do autor⁴⁶ estão ancorados em Piaget, que considerou o desenvolvimento um processo contínuo, que depende da ação do sujeito e de sua relação com os objetos. A educação, então, deve pautar-se no oferecimento de possibilidades para que o aluno reflita, pense e construa suas idéias sobre o mundo, seus conceitos e conhecimentos. O papel do professor é fundamental nesse processo, pois este deve ter papel ativo perante os alunos, estimulando-os em suas descobertas

⁴⁶ No livro *Aprender com jogos e situações-problema*, Macedo et al. (2000) apresentou uma síntese da metodologia de trabalho desenvolvida pela equipe do Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O uso de jogos é o tema central do trabalho, evidenciando seus efeitos na construção de conhecimentos. OS jogos utilizados formam Quilles e Sjoelbak; Caravana e Resta Um; Traverse e Quarto. O autor tem outros trabalhos com a mesma temática.

e organização de idéias, ampliando, assim, seus conhecimentos. O jogo torna-se um instrumento por meio do qual poderá desenvolver a autonomia intelectual e moral dos alunos.

De acordo com Brenelli (1996), o jogo cria um “espaço para pensar” (grifo da autora) que envolve os aspectos cognitivos e afetivos, intimamente relacionados numa mesma ação. Numa situação de jogo, é a afetividade que impulsiona o sujeito que joga para alcançar seus objetivos. A inteligência determinará as estratégias necessárias para o alcance dos objetivos, no caso vencer o jogo. É a relação afetividade e inteligência que possibilitará ao jogador escolher as estratégias mais adequadas para “ganhar a partida” (BRENELLI, 1996). Há um desejo ou ainda uma necessidade do uso da inteligência no momento dos jogos, como relatou a autora:

O interesse que a criança tem pelos jogos faz com que prazerosamente ela aplique sua inteligência e seu raciocínio no sentido de obter o êxito. Assim sendo, ao jogar, o sujeito realiza uma tarefa, produz resultados, aprende a pensar num contexto em que enfrentar os desafios e tentar resolvê-los são imposições que ele faz a si próprio (*Id.*, p. 173).

Essas idéias estão reunidas no livro “O jogo como espaço para pensar” (BRENELLI, 1996), em que comprova sua hipótese inicial a respeito do uso do jogo de regras como possibilidade de avanço cognitivo em crianças com dificuldade de aprendizagem. A pesquisa dessa autora, baseou-se na utilização dos jogos Cilada⁴⁷ e Quilles⁴⁸, numa experiência de intervenção psicopedagógica com crianças da 3ª série do 1º grau, em escolas públicas de Campinas, SP. Os resultados alcançados em relação à construção de noções lógicas e à compreensão de noções de aritmética comprovam que o uso do jogo estimula o pensamento. Diante de uma situação-problema engendrada por um jogo, o jogador fica motivado a vencer, o que constitui um desafio para o pensamento. “Isto é uma perturbação, que, ao ser compensada, resulta em progresso no desenvolvimento do pensamento” (BRENELLI, 1996, p. 17)

⁴⁷ **Cilada** consiste num jogo que propõe montagem de diferentes quebra-cabeças. É constituído por 24 peças plásticas a serem encaixadas numa matriz formada por 28 figuras (quadrado, círculo e cruz) em alto-relevo. Caberá ao jogador escolher entre os 50 quebra-cabeças propostos no estojo, encaixá-las na matriz sem sobrar uma; caso contrário, cairá em cilada.

⁴⁸ O **Quilles** é o primeiro boliche que o homem inventou há 600 anos. É formado por um tabuleiro em madeira, onde se encontram marcados os lugares em que nove pinos de madeira são colocados. Em uma haste, presa por um barbante, encontra-se uma bola. O jogador deve lançar a bola, mirando os objetivos (pinos) e derrubá-los. Quanto mais pinos forem derrubados, maior será o número de pontos.

A autora ressaltou que essa intervenção não é específica para crianças com dificuldades, pois aquelas que não têm essas características também poderão ser beneficiadas. Um aspecto que ficou evidente em seu trabalho é o interesse pelo jogo, o que motivava os jogadores diante dos desafios. Esse ponto é destacado por Brenelli (1996), ao considerar que é o desejo de jogar que move o jogador, levando-o a querer provar seu poder e sua força mais para si do que para os outros.

Retornamos a Chateau (1954/1987), ao dizer que quando a criança aceita participar de um jogo, ela aceita todas as suas regras, ela aceita “um certo código lúdico, como por um contrato social implícito” (CHATEAU, 1954/1987, p. 125). As regras do jogo são incorporadas pelo jogador como um juramento feito a si mesmo e depois aos outros, de respeitá-las e segui-las como uma fórmula.

Essas afirmações remetem às nossas questões de pesquisa. Diante dos estudos a respeito da importância dos jogos como construção de conhecimento, como o jogo é conceituado pela família, que também tem responsabilidade sobre a educação dos filhos, em seu sentido integral, assim como a escola e como tem sido incorporado o jogo às práticas educativas na escola?

Rosamilha (1979) comprovou, a partir de pesquisas com crianças em situação escolar, que os jogos influenciam a aprendizagem das crianças. O enfoque principal do autor foi analisar o uso dos jogos como instrumento para o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir do olhar da psicologia. Para tanto, demonstrou a influência dos jogos no desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social das crianças, em fase inicial de alfabetização. Através dos jogos, as crianças se sentem mais descontraídas, inclusive para expor suas opiniões, além de aguçarem o “senso de competência” (ROSAMILHA, 1979, p. 77). Os jogos possibilitam às crianças se sentirem mais confiantes, mais competentes no ambiente da escola e no relacionamento com os conteúdos, também com os professores e colegas. Por meio dos jogos, é possível desenvolver competências, que em outra situação seria mais difícil. Isso porque, relatou o referido autor, os jogos são próprios da natureza infantil, sendo necessário, portanto, que a escola se utilize desse instrumento.

Também a linguagem é mencionada por Rosamilha (1979), afirmando que “o jogo é a linguagem e a linguagem é a ordem encontrada no jogo” (*Id.*, p. 79). Em relação à oportunidade de jogo na escola, como elemento de aprendizagem, ressaltou que:

Todo momento é, na verdade, um bom momento para aprendizagem se a criança, por exemplo, puder envolver-se, usar seus próprios recursos, as estruturas disponíveis. Se é da natureza da infância o atributo lúdico, nossa hipótese é que os jogos permitem essa vivência e facilitam novas aquisições (*Ibid*, p. 112).

Carvalho, Alves et al. (2005) analisaram as relações entre o contexto das instituições educativas e o comportamento de brincar de seus educandos. Após observarem as crianças em contextos de brincadeiras e entrevistar professores e equipe pedagógica, verificou-se que há influência do contexto educativo no brincar das crianças. Percebe-se uma ambivalência quanto à inserção do brincar na rotina das instituições. O brincar apareceu como atividade livre, associada à diversão e ao lazer, assim como o brincar esteve vinculado ao recurso pedagógico, com objetivos definidos e planejados. Podemos inferir que o brincar e o jogar estão presentes no contexto educativo, assumindo diferentes funções, que são a livre brincadeira e o apoio aos conteúdos escolares.

Numa perspectiva crítica, Volpato (2002) analisou as mudanças ocorridas historicamente nas características do brincar e do jogar. Para tanto, refere-se ao século XVIII, com o início do capitalismo, quando o objeto brinquedo passa a ser comercializado, o que, na visão do referido autor, afasta-se de sua origem. Os momentos de jogos e brincadeiras, que antes eram motivos de integrações familiares, com valores e sentidos familiares significativos, torna-se objeto destinado a um público infantil, com um fim em si mesmo (VOLPATO, 2002).

Muitos desses brinquedos são fabricados com o objetivo claro de ensinar comportamentos, gestos, atitudes, valores considerados “corretos”, no contexto social. Há indicações de idade, sexo, número de participantes e tempo de duração, sendo preciso, simplesmente, segui-los. Há uma atitude também dos pais no sentido de direcionar, por meio de jogos e brinquedos, os gestos e atitudes considerados específicos para cada sexo, idade ou situação específica (VOLPATO, 2002). Isso se dá para que se garantam os hábitos e costumes sociais, além da racionalidade instrumental. “Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos que vão além da imitação de pessoas” (VOLPATO, 2002, p. 4) e assumem importante papel na formação de pessoas. No caso das crianças, elas não apenas imitam, mas reproduzem e reelaboram situações e gestos dos adultos, o que contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O uso da racionalidade exarcebada é evidenciado também no início do processo de escolarização, pois a capacidade mimética que aparece no âmbito do jogo de faz-de-conta, principalmente na Educação Infantil, nem sempre é permitida, nem tampouco estimulada, valorizada (VOLPATO, 2002, p. 5).

Fica um alerta para a família e a escola no sentido de permitir e incentivar o jogo como instrumento de aprendizagem, de criação e recriação, aspectos importantes no desenvolvimento infantil, e não como reprodução de valores e comportamentos, muitas vezes estereotipados, determinantes de uma sociedade excludente. Faz-se necessária a utilização do jogo como espaço de construção de autonomia e identidade, o que acontece, principalmente, nos jogos em grupo.

3.6. Família e escola: as inter-relações na educação da infância

A relação entre jogo e família é um dos enfoques desta pesquisa, pois é no contexto familiar que as primeiras experiências sociais se manifestam, e o jogo faz parte da herança cultural desde as sociedades primitivas, conforme explicitado por autores como Áries, Huizinga e Caillois. Para ampliarmos a discussão, apresentamos, neste capítulo, um breve histórico das mudanças na família e suas interações com o contexto escolar, o que contribui para situarmos nosso contexto de pesquisa.

As mudanças pelas quais passou a família ao longo da história são frutos de mudanças também em outros setores sociais, o que revela a inserção da família como elemento integrador de cultura e, por sua vez, como um dos pilares na formação dos filhos. O ciclo de vida familiar é marcado por especificidades que se justificam num momento demarcado historicamente, sendo elemento de vários estudos e análises. Atualmente, temos redefinições inovadoras no aspecto legal, quanto à educação das crianças que envolve tanto a participação da família quanto a da escola. Nota-se, portanto, a relevância do papel dos genitores no desenvolvimento dos filhos.

Estudar a família é uma tarefa difícil, por ser um sistema complexo, composto por subsistemas integrados e interdependentes, que se relacionam continuamente num contexto sócio-histórico no qual está inserida. “A família é, também, vista como um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, possuindo papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento” (DESSEN, 2005, p. 113).

Entre as teorias utilizadas para se estudar família, a teoria sistêmica tem sido uma das mais completas, pois busca compreendê-la como um sistema complexo. Conforme essa teoria, a família, assim como outros sistemas vivos, é regida por princípios básicos, entre eles:

O sistema é um todo organizado; b) Os padrões em um sistema são circulares e não lineares, ou seja, há influência mútua e bidirecional entre os seus componentes; c) Os sistemas vivos são abertos, isto é, estabelecem trocas com o ambiente externo que, por sua vez, provocam transformações no sistema; d) Os sistemas são complexos, compostos por outros subsistemas interdependentes (marido-esposa, genitores-filhos, irmãos-irmãos, avós-netos) (DESSEN; BRAZ, 2005, p. 114).

A partir desses princípios, a família é considerada um todo estruturado, com uma dinâmica e uma função, sendo as relações entre seus membros reguladas pelos princípios da retroalimentação, em busca do equilíbrio. Na dinâmica da família, os subsistemas são mantidos por regras e limites próprios, que regulam suas próprias inter-relações e mantêm a integridade dos padrões próprios daquele grupo.

Devido às mudanças sócio-históricas e culturais ocorridas ao longo dos anos, surgem também mudanças e evoluções inerentes aos sistemas abertos, representados pelo ciclo e vida da família, provocando diferenciações e redefinições de estruturas anteriormente estabelecidas. Os períodos que envolvem tais mudanças são chamados, por Dessen (2005), de “transições no desenvolvimento”, e na abordagem sistêmica de “crises normativas”.

A definição do termo família inclui mudanças em diversos campos disciplinares ligados a fatores sociais, políticas, econômicos e culturais. O modelo de família conjugal, sendo a mulher responsável pelos trabalhos domésticos e submissa ao marido, o homem, provedor dos bens dessa instituição, “o chefe da casa”. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, o que ocorre na década de 1970, no Brasil, a família tradicional nuclear, composta por pai, mãe e filhos naturais dessa união, foi abalada, o que provoca mudanças no papel do feminino, assim como instabilidade nas relações íntimas e reformulação de projetos individuais e grupais.

As características da família tradicional têm sido substituídas por diferentes padrões, que envolvem institucionalização de diversas formas de relações afetivas e sexuais, que passam a existir de forma legítima, o que determina a pluralidade dos tipos de casamento e de formas de família (TROST, 1995 *apud* DESSEN, 2005).

Conforme Dessen (2005), muito pouco ainda se sabe a respeito das mudanças decorrentes desse novo modelo de família no tocante ao desenvolvimento das crianças. Sabe-se que fatores como o divórcio interferem diretamente no desenvolvimento delas, porém há muito a ser investigado sobre o assunto. O mesmo para filhos de genitores solteiros, filhos adotados por casais homossexuais e outros modelos de família existentes. No caso da “família reconstituída” também há um desafio, pois envolve uma adaptação após a inserção do padrasto ou da madrasta na vida das crianças. Temos, ainda, as famílias que decidem não ter filhos e aquelas que têm seus filhos com a ajuda da tecnologia, a exemplo da inseminação artificial. Outras formas de família que vêm crescendo no mundo ocidental nos últimos anos são: “a poligamia” (nova família, mantendo esposa e filhos de um casamento legal), “as famílias extensas” (inclusão de parentes ou outros no mesmo teto) e as famílias denominadas “multigeracionais” (convívio familiar entre quatro ou até mais gerações).

A visão contemporânea da família instiga cada vez mais o avanço das pesquisas nessa área. Os diversos arranjos familiares são analisados por autores como Petzold (1996), citado por Dessen (2005), que define a concepção ecopsicológica de família para melhor análise desses fatores, o que envolve variáveis externas e características das relações entre os cônjuges, entre genitores e filhos e entre estes e outras pessoas da família. Conforme o referido autor, a visão ecopsicológica envolve aspectos dos sistemas ecológicos, que influenciam a formação e caracterização da família. Temos, então, as perspectivas do macrossistema⁴⁹, que envolve aspectos culturais mais amplos; o exossistema, que envolve contextos e redes sociais específicos; o mesossistema que envolve, principalmente, tipo de relação parental; o microssistema, que envolve três aspectos: se o estilo de vida é compartilhado ou separado, se a relação estabelecida é hetero ou homossexual se o padrão de interação é igualitário ou dominante subordinado.

A redefinição da família vem superar a concepção no âmbito da ciência, que restringiu, durante anos, o papel da família à transmissão dos genes. As recentes definições de família, além de considerar a proteção do funcionamento biológico e da

⁴⁹ O termo está inserido na Teoria Ecológica, de Urie Bronfenbrenner, que apresenta uma perspectiva teórica para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano. Essas discussões se encontram na obra: BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

sobrevivência humana, enfatiza a manutenção e transmissão de valores, conceitos, tradições e significados sociais. Essa cultura familiar é transmitida pela família, de formas diversas, dando diferentes significados a fatos ou expressões do cotidiano. O enfoque cultural se revela nas regras sociais, valores, comportamentos, ações, enfim, no modo de condução da própria existência. É importante ressaltar o papel da linguagem nesse processo ou, poderíamos dizer, das diferentes linguagens, responsáveis por essa transmissão.

A criança ao ser inserida no mundo entra em contato com uma realidade que lhe é transmitida por meio desses significados. À medida que se desenvolve, ela constrói sua rede de significados, mediados pela interação com os outros, o que a torna um sujeito cultural. As interações familiares são os primeiros passos para essa construção, e é também, o que possibilita o estabelecimento e manutenção de uma relação entre os seus membros.

A família funciona, então como mediadora desse processo. Tanto promovendo uma cultura específica de comunicação e um clima emocional particular, como oferecendo suporte ou, mesmo, impedindo o desenvolvimento de várias habilidades infantis (DESSEN, 2005, p. 121).

As possibilidades de desenvolvimento infantil, assim como das relações familiares, estão intimamente ligadas às relações e interações estabelecidas entre os membros da família. A criança, inserida nesse contexto, constrói, assim, as suas relações e sua rede e significados sociais e culturais que a tornam um sujeito inserido no mundo, com perspectivas de ação e transformação dessa realidade.

As relações e interações familiares constituem relevante papel no estudo dos processos familiares, uma vez que essas relações se interpenetram, pois envolvem interações entre os diferentes membros da família e, no caso das crianças, essas relações se ampliam conforme seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Também sabemos que essas relações têm significados demarcados num contexto sócio-históricocultural e que as famílias redefinem esses conceitos e valores conforme suas experiências na sociedade. Há uma conexão entre o desenvolvimento do indivíduo e da família, que pode ser compreendido a partir do ciclo de vida familiar, exposto anteriormente. Podemos dizer que, por meio do ciclo de vida, entendemos a participação das diferentes gerações na construção do modelo cultural das famílias, pois são as gerações mais velhas as responsáveis pela

transmissão de crenças, valores, costumes, o que contribui para a “formação de um teia da cultura das relações familiares” (DESSEN, 2005, p. 122).

A família é entendida, assim, como um agente socializador de conhecimentos e valores, sendo capaz de criar e recriar cultura. No decorrer do desenvolvimento familiar e individual, o sistema familiar, bem como o relacionamento estabelecido entre seus membros, sofre modificações. No caso da criança, a aquisição de conhecimentos e valores junto a seus familiares é um fator presente em várias culturas, por várias gerações. Porém, embora haja influência das gerações mais velhas sobre as gerações mais novas, temos hoje uma nova perspectiva de criança, que é entendida como um participante ativo dentro de seu universo de relações, mantendo trocas de significados nas relações estabelecidas com seus genitores, avós e demais pessoas.

A família é vista hoje como um contexto complexo promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, além de ser um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações... Portanto, tanto a criança quanto os membros familiares são participantes ativos nas relações, sendo as influências exercidas entre eles mútuas e bidirecionais (DESSEN, 2005, p. 128).

Conclui-se a esse respeito que as crenças parentais sobre o cuidado com os filhos estão baseadas nos resultados que os genitores esperam alcançar com eles, ou seja, estão correlacionados com os valores parentais e com o comportamento de oferecer suporte aos filhos. O papel dos genitores é entendido como mediadores das inter-relações entre o contexto (valores, crenças e práticas parentais) e o papel ativo e a criança, os quais são modificados ao longo dos tempos. A família, então, tem papel primordial no desenvolvimento dos filhos, sendo responsável pelos conhecimentos culturais, que são ampliados e modificados à medida que a criança interage com os outros. Vale ressaltar que a escola também tem papel importante nesse processo, como continuidade da educação familiar, conforme discutido nos tópicos subsequentes.

3.6.1. O percurso histórico da relação família e escola

Os estudos que envolvem a participação da família na formação dos filhos também revelam que é inegável o papel fundamental da Educação na produção e

reprodução cultural e social que inicia, na família, lugar de reprodução física e psíquica cotidiana e constitui as bases de toda a vida social e produtiva. É importante indicar como essa relação se constitui no desenrolar da história.

Carvalho (2004), em seu artigo intitulado “Modos de Educação, Gênero e relações escola-família”, destacou que, como processo de socialização, a Educação tem duas dimensões: a social, marcada pela herança cultural transmitida às gerações por meio do trabalho e de outras instituições; e a individual, centrada na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores.

Essa autora destacou que os modos de educação e reprodução social variam conforme o momento histórico, bem como em diferentes contextos sociais (CARVALHO, 2004). O modelo de educação que vivenciamos atualmente se difere completamente da educação pautada em transmissão de valores e preparação dos papéis dos adultos, presentes em culturas consideradas primitivas. Nesse sentido, a instauração da instituição escola marcou e determinou muitos aspectos referentes à educação das crianças, o que foi se aprimorando ao longo do tempo.

Antes do surgimento da escola como um lugar separado e especializado de educação formal, as crianças e jovens educavam-se na família e na comunidade, inclusive pela participação nas práticas produtivas e rituais coletivos (CARVALHO, 2004, p. 48).

A educação considerada informal, por não obter local e horário demarcados, acontecia o tempo todo e englobava a aprendizagem de ofícios, tarefas manuais e hábitos sociais e culturais. As crianças aprendiam com os mais velhos, sejam pais, irmãos, tios ou avós, por meio da imitação, do fazer, que era cada vez mais aprimorado, conforme o exercício da prática. Quanto aos hábitos culturais, estes eram incorporados desde criança e repassados aos descendentes, como marca de um grupo, de um povo.

Brandão (1981), em seu livro “O que é Educação”, abordou o significado do termo, evidenciando que o homem transforma a natureza com o trabalho, a consciência e a cultura e que ele está sempre em situação social de “aprender-ensinar-e-aprender” (grifo nosso), ou seja, em situação de educação. Esse referencial, conforme o citado autor, deslocou-se com o surgimento da escola, o que foi discutido posteriormente.

As práticas das sociedades ditas primitivas eram tarefas comunitárias, informais, presentes nas relações cotidianas ou rituais. “O saber da comunidade,

aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos” (BRANDÃO, 1981, p. 20), era socializado e ensinado por meio da observação, da prática e do incentivo. Nas reuniões de família, a relação entre crianças e adultos não se separavam, nem mesmo os acontecimentos sociais, pois todos participavam de tudo.

Ariés (1978) destacou, mediante análises iconográficas e de outros objetos da Idade Média, que até o século XVI era raro encontrar cenas de interior das casas e cenas de família, sendo a multidão a principal personagem por muito tempo. Destacam-se, então, cenas de assembléias em lugares públicos, a rua, a vizinhança, mercados, jogos, ofícios, armas e igrejas.

O nascimento e desenvolvimento desse sentimento de família ocorreram do século XV até o século XVIII, começando com as classes ricas e importantes, aristocracia ou burguesia, e depois do século XVIII estendeu-se a todas as camadas. Foi nesse movimento que a família se tornou uma sociedade fechada, ficando incompatível a co-existência da intimidade da vida privada e a densidade social que existia, a forte sociabilidade.

Conforme Redin (1994), até o século XVIII a família se organizava num espaço aberto, tendo livre trânsito, pais, filhos, criados, empregados e visitantes. Um espaço que desempenhava função pública, voltado mais para as pessoas de fora do que para os pertencentes à família. Nessa “casa grande”, citado por Redin (1994), não havia espaço para a criança, que imersa nesse contexto não tinha nenhuma consideração especial. Conforme esse autor, “a família atual começou a se constituir quando a sociedade perdeu a rua” (REDIN, 1994, p. 15). As famílias, por serem muito numerosas, tinham laços de intimidade pouco exercitados. O cotidiano era constituído por relações fora de casa, em praças e ruas, sempre em eventos como festas, orações etc. A educação e instrução das crianças era dada por todos aqueles com as quais se relacionavam.

A criança não aparece nem como centro da sociedade, nem como centro da família, mas está presente onde quer que haja pessoas se encontrando ou mantendo qualquer tipo de relação (...). A criança aprendia a vida, isto é, a transmissão dos saberes e da cultura se fazia pela aprendizagem direta (*Ibid.*, p. 16-17).

Quanto à passagem da família medieval à família moderna, Ariès (1978) destacou que nos séculos XVI e XVII ocorreram mudanças importantes na atitude da

família em relação à criança. A relação entre pais e crianças, entre 7-9 anos, na família medieval era marcada pela troca de filhos por determinado período, para que os filhos na casa de outras pessoas pudessem aprender a trabalhar. Nessa condição de aprendizes, o principal era que as crianças aprendessem as boas maneiras e os serviços domésticos. Na Idade Média, a transmissão do conhecimento de uma geração à outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos, o que explica “a mistura” de crianças e adultos, no trabalho, nos jogos e nas brincadeiras. Como a criança era afastada de sua família desde muito cedo, não existia sentimento profundo entre pais e filhos. “A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (*Idem*, 1978, p. 158).

Do século XV em diante, a escola começa a influenciar diretamente o desenvolvimento do sentimento da família, sendo também responsável pela aprendizagem das crianças. Essa mudança exprime uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância. No século XVII, as crianças ainda se afastavam dos pais, mas por um tempo menor do que a condição de aprendiz e, portanto, o laço entre a escola e a família foi se estreitando. No entanto, a escolarização não foi imediatamente generalizada. Para as meninas, por exemplo, só se deu na passagem do século XVIII e início do XIX, enquanto para a alta nobreza e para os artesãos prevalecia a antiga aprendizagem, que era os pajens para os grandes senhores e os aprendizes para os artesãos. Portanto, somente a camada média aderiu à escolarização.

A partir do século XVIII, com a nova ordem urbano industrial a família se isola em suas casas, passando a assumir funções antes desempenhadas por todos. A família se volta para sua casa, fechada entre portões e muros (REDIN, 1994). A criança se torna elemento indispensável na vida dos adultos, que se preocupam com o seu futuro, sendo a educação entregue às instituições do Estado. Essa mudança trouxe uma idéia de criança como ser que ainda não ocupa lugar na sociedade, um vir-a-ser, um protótipo do adulto.

O surgimento da família nuclear nas expectativas da sociedade capitalista provocou a separação entre as esferas do público e do privado. Com isso, houve revitalização dos laços afetivos, e a criança passou a ser vista como ingênua, inocente e graciosa. A família contemporânea do século XIX se organizava de maneira diferenciada do modelo anterior.

Dentro da família os locais e as atividades são distribuídos e atribuídos segundo critérios preestabelecidos, e os cuidados das crianças são assumidos por profissionais cada vez mais especializados, de tal forma que a realidade ampla e abrangente já não é vivida, nem aprendida com clareza (REDIN, 1994, p. 19).

É importante salientar que, no início da escolarização, nem todos tinham acesso à escola, assim como os currículos se diferenciavam conforme os grupos sociais, como mulheres, pessoas pobres, indígenas e negros. Ao longo do tempo têm sido variados, além de currículos e práticas, as agências financiadoras e os responsáveis pela organização do ensino (CARVALHO, 2004). Assim, a educação escolar das sociedades modernas democráticas foi se organizando e estruturando em seus aspectos legais e organizacionais, tornando-se uma realidade possível (ou quase) a todos. A escola se expande para além do cuidado físico e nutricional e passa a preocupar-se com as habilidades e competências intelectuais.

Gradualmente, um novo panorama escolar se redefiniu como instituição, e a escola, então, lugar de educação pública, contrapondo-se à educação doméstica, e encarrega-se da reprodução da cultura letrada, “dos valores sociopolíticos, e da qualificação para o trabalho, assumindo funções econômicas e ideológicas” (CARVALHO, 2004, p. 50). A escola se torna, assim, a instituição responsável pela transmissão do saber, tendo como principais atores para essa função os professores. A institucionalização do ensino gerou profunda mudança no processo de aquisição dos conhecimentos, dos saberes, antes de todos e para todos, que passam a ser de posse de alguns para também alguns. No momento em que a sociedade separa “o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe” (BRANDÃO, 1981, p. 27), a Educação vira ensino, e o informal cede lugar ao formal, ao acadêmico.

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar- e – aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (*Idem*, p. 26).

Nas últimas décadas do século passado, assistimos a grandes movimentos sobre a Educação, quando a proposta de Educação para todos era sempre a bandeira. Nos dias atuais, com a universalização da escola básica temos, ainda, um panorama

em que a qualidade do ensino tem sido um desafio, embora as conquistas burocráticas quanto ao direito à educação pública. Há uma demanda para que o direito a essa educação, apesar de ser uma realidade para todos, em nível legal ainda não se consolidou em práticas eficientes, capazes de, de fato, promoverem um ensino voltado para a formação integral, a uma educação no sentido amplo do termo.

Para Zamberlam (2001), com o surgimento da sociedade capitalista os pais foram privados de exercer a criatividade, devido à divisão de trabalho, expropriação da profissionalidade e alienação. Conseqüentemente, na visão da referida autora ficou difícil para os pais exercerem a tarefa humana (presença afetiva) e a tarefa pedagógica (educação para a prática de vida). Assim, a escola passou a assumir a função de transmissão do saber, e a família assumiu o papel de formação, de transmissão de valores e de normas sociais. Esse cenário se faz presente até o século XIX, tendo a escola papel importante na formação acadêmica e também na divulgação de valores comportamentais frutos de uma sociedade classista.

Conforme apontou Zamberlam (2001), o século XX trouxe mudança em relação à família, sendo considerada pela autora “o século de interação de velhos padrões de relacionamento humano e com ela o elo entre gerações – entre passado e presente” (ZAMBERLAM, 2001, p. 45). A família brasileira aparece nesse momento como um dos pilares da formação humana, um espaço onde se constroem laços afetivos e rede de relações fundamentais para o desenvolvimento.

Pois mostra ser o espaço indispensável para a garantia de sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma com vêm se estruturando (ZAMBERLAM, 2001, p. 58).

Diante das mudanças pelas quais passa a família, fica difícil identificá-la como um modelo único ideal. Ao contrário, a família se mostra em um conjunto de trajetórias individuais que se expressam em arranjos diversificados e em espaços domiciliares específicos. No entanto, é notória a contribuição de seus membros para o desenvolvimento da criança. Como apontou Neves (2004), não há nenhuma configuração familiar melhor, ou superior à outra, pois, em razão de seu contexto, a família tem sido o que é possível ser, considerando-se sua herança e capacidade de mudança que tem. Para tanto, ancorada em Maistro (1997), Neves (2004) salientou que, embora considerando os diversos arranjos familiares, em que os filhos são cuidados pelos genitores, outras vezes pelos avós ou, mesmo, por tios ou irmãos mais

velhos, a família não pode ser considerada como “desorganizada”, e sim organizada conforme as necessidades e desafios que a eventualidade da vida lhe impõem.

Presenciamos, nos últimos anos, avanços em termos da legislação, que insere a família e a criança como atores sociais ligados por uma inter-relação fundamental. Atualmente, a criança é amparada por seus direitos, de proteção, assistência integral e, ainda, ao direito de ter uma escola, ou melhor, frequentar uma instituição de educação infantil.

A escola, atualmente, assume papel importante na educação das crianças, que compreende não só à construção de conhecimentos, mas, também, sua formação integral. Cabe à escola promover situações de interação da criança ao seu grupo. À família é atribuído o papel, no Estado, de formação integral dos filhos. A Constituição Federal de 1998 incorporou a responsabilidade da educação de crianças também à família, além do Estado, como podemos conferir no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família ,será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E definiu a criança como sujeitos de direitos, devendo a sociedade, os pais e o poder público respeitar e garantir os direitos definidos no artigo 227, que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade , o direito à vida, `saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade,e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

Em 1991, o Estatuto da Criança e do Adolescente explicitou melhor os direitos das crianças:

A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidades e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se físico, mental, espiritual e socialmente de forma saudável e normal assim como em condições de liberdade e dignidade... (Princípio II).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB, 1996) concebe a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Nessa definição, a ênfase no preparo para um papel futuro a ser desempenhado na sociedade cede lugar

ao foco no momento presente da criança pequena, mais especificamente em seu desenvolvimento integral. Conferindo o artigo 29, que diz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em 2006 ocorre mudança em relação ao atendimento às crianças, tendo sido aprovada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração. Essa Lei implicou mudança em relação às crianças de 6 anos de idade, que passam a compor o quadro do ensino fundamental. Sabemos que essas alterações envolvem uma discussão mais ampla, ligadas à implantação de políticas públicas, voltadas para o atendimento à infância, o que não é o foco deste estudo. Porém, essas mudanças não alteram a ênfase na participação da família, como parceira na educação das crianças, como citado anteriormente.

Temos, assim, a presença da família como parceira na educação das crianças, em busca de uma formação integral. Nesse sentido, um novo olhar sobre a infância se instaura no campo do desenvolvimento humano: a idéia de criança como cidadã de direitos, que traz consigo vivências e capacidades. Um ser que pensa, que age sobre o mundo e com ele se relaciona, observa, pensa, reflete, enfim, aprende.

Kaloustian (1988), citado por Pequeno (2005), que situou família como o lugar indispensável para garantir a sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como se vem estruturando. Ressaltou que é na família que se propiciam os aportes afetivos e, sobretudo, material necessário ao desenvolvimento e bem-estar de seus componentes. Segundo essa autora, cabe à família o papel:

Decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre gerações e são observados valores culturais (KALOUSTIAN, 1988, p. 3).

Para Zamberlan e Biasoli Alves, citado por Poletto (2005), o papel dos pais, além de ser o de prover bens, sustento dos filhos, educação informal e preparo à educação formal, consiste em transmitir valores culturais de diversas naturezas, ou seja:

A partir da segunda infância, na relação entre os pares, há satisfação de necessidades de afiliação, compartilhamento de brincadeiras e identificação com os outros (Idem, p. 4).

Nesse sentido, não só a família se torna agente socializador para a infância, mas também outras interações, que ampliam sua rede de relações sociais, que podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. A transmissão de valores culturais se dá, em princípio, nas relações familiares, o que se estende para outras instituições, como escola, igreja, clubes.

Na realidade contemporânea, o papel da família ocupa espaço privilegiado no desenvolvimento escolar dos filhos, e a relação família-escola assume papel particular como responsável pela formação intelectual e social da criança. No entanto, pesquisas recentes têm apontado os desafios, os entraves e as conquistas sobre o tema, conforme detalhado a seguir.

3.6.2. Família e escola: desafios e conquistas contemporâneos

A relação família-escola na contemporaneidade tem sido um fenômeno social analisado pelos cientistas e pesquisadores, o que tem apresentado contribuições para compreensão dessa temática, bem como sinalização de novas tendências.

Nogueira et al. (2000) afirmaram que não se construiu uma tradição de estudos sobre as relações entre as famílias e a escolaridade dos filhos. A relação entre essas instituições é considerada complexa e assimétrica, no tocante à transmissão de valores sociais e objetivos na educação das crianças. No entanto, as mudanças recentes pelas quais passam as duas instituições despertam tendência crescente de conexão entre os territórios: família e escola (NOGUEIRA et al., 2000, p. 11).

As pesquisadas das referidas autoras, juntamente com a de Almeida (2005), Nogueira (2005) e Dessen (2000), trazem grande contribuição tanto para os pesquisadores da área da Família quanto da Educação, assim como para o repensar das próprias instituições, tanto no plano individual quanto no interior da relação entre elas.

A cumplicidade entre família e escola modernas é assim muito estreita e a investigação tem vindo a demonstrar com a reconfiguração da família, a reorientação da normatividade familiar, passam justamente pela representação da escola com uma das dimensões sociais da infância (ALMEIDA, 2005, p. 581).

Nogueira (2005) abordou o assunto considerando, inicialmente, que a relação família-escola contemporânea é um fenômeno social e de interrogações sociológicas. Quanto à categoria família, essa autora enfatizou que, em nível macroscópico, ela já se fazia presente na literatura sociológica desde as décadas de 1950-60, nos países ocidentais industrializados.

Os trabalhos de Pierre Bourdieu (1975)⁵⁰ merecem destaque no debate sociológico envolvendo família e escola, pois, nos anos 1970, instituiu a chamada teoria crítica que, juntamente com Passeron (1990), apresentou a escola como uma instituição de reprodução das desigualdades sociais de classe, gênero e raça e, ainda, como reprodutora da cultura dominante.

Essa reprodução, na perspectiva desses autores, se dá a partir da transmissão do capital cultural, que é entendido nessa teoria como os bens de costume, como capital lingüístico e as relações sociais e de prestígio (GOMES, 1993). Representa o elemento da bagagem familiar como um código de transmissão cultural realizado no contexto escolar (NETO, 2002). A posse desse capital cultural facilitaria a aprendizagem dos conteúdos escolares, influenciando, assim, o desempenho daqueles alunos detentores desse capital (NOGUEIRA, 2002).

Se por um lado, as análises sociológicas realizadas até fins da década de 70, não deixam de reconhecer o papel da família na escolaridade dos indivíduos por meio de processos de socialização primária), por outro, eles promovem sua diminuição ao deduzi-lo a partir da condição de classe do grupo familiar, desobrigando-se de submetê-lo à observação empírica (NOGUEIRA, 2005, p. 567).

A sociologia de Bourdieu tem sofrido análises críticas⁵¹ pelos teóricos contemporâneos sem, contudo, desmerecer a relevância de sua teoria. Uma das grandes contribuições do trabalho do referido autor foi o entendimento sociológico da escola como uma instituição que não é neutra, sendo, portanto, “impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças entre os indivíduos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 34). Esses estudos vão de encontro às idéias de Bourdieu, apontando que o que falta nos dias atuais é completar

⁵⁰ Pierre Boudieu, sociólogo francês, falecido em 23 de janeiro de 2002, construiu uma vasta e rigorosa obra, com olhar crítico sobre a sociedade em que vivia. Entre suas obras, destacamos o livro *A reprodução*, escrito juntamente com o colega também sociólogo francês, Passeron. Nos anos de 1990, publicou *A miséria e o Mundo*.

⁵¹ Ver o artigo *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*, de Cláudio M.M.NOGUEIRA e Maria Alice NOGUEIRA (2002).

a análise macrossociológica das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Portanto, propõe-se um estudo mais minucioso, que contemple as diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização.

Dessen (2000) apontou que as questões e tendências que envolvem a família no início do século XXI são fatores que compõem as pesquisas na área. Nesse sentido, é preciso levar em conta as realidades das famílias e suas singularidades, pois:

Focalizar a singularidade e a complexidade da rede relacional da família permite vislumbrar um novo quadro de família como um grupo específico e em desenvolvimento, inserido em um contexto cultural também em desenvolvimento (DESSEN, 2000, p. 1).

As famílias lidam com problemas oriundos do ambiente e de nossa época, sendo destacados a influência da escola, dos meios de comunicação de massa, dos apelos da sociedade de consumo e, ainda, as dificuldades surgidas a partir das novas imagens da criança. Conforme já mencionamos, a criança hoje é compreendida como autônoma e independente, que deve ser compreendida em sua singularidade (DESSEN, 2000). Então, estudar família implica, necessariamente, estudar sua relação com o contexto escolar.

Gomes (1993) apresentou uma reflexão acerca da realidade da escola pública das populações urbanas de São Paulo, em que constata a distância entre a escola e a vida cotidiana das crianças e de seus familiares. Afirmou que a escola “não só não conhece, e desconhece, a população a que atende, como a população que a circunda” (GOMES, 1993, p. 90), o que impede o estabelecimento de relações entre a aprendizagem das crianças, a que vem da família e aquela adquirida na escola. É preciso, assim, esclarecer os vínculos entre a educação familiar e a escolar e estabelecer novos vínculos.

Segundo Caetano (2003), os interesses da escola quanto à participação dos pais e desses para com a instituição estão sempre voltados para o desempenho escolar da criança. Porém, muitas vezes, por diversos fatores, a interação não acontece. A referida autora citou a pesquisa de Sá (2001), que revelou a existência de uma “duplicidade discursiva” entre família e professores. Ou seja:

A família demonstra que possui preocupação e desejo de envolver-se com os assuntos escolares; por outro lado, os discursos dos educadores demonstram o interesse na participação dos pais em situações que

acontecem fora dos muros da escola, como o auxílio nas tarefas de casa. (Sá, 2001, apud CAETANO, 2003, p. 3).

A solicitação da escola para que a família participe fica, assim, restrita às tarefas de casa, pois se teme que maior proximidade venha a delegar poderes quanto às decisões consideradas estritamente pedagógicas, ou seja, de competência dos profissionais da escola, como avaliação, currículo, calendário. Os pais, por sua vez, temem que a não-participação possa refletir no insucesso dos seus filhos.

A dificuldade, entretanto, da efetiva construção dessa relação, de uma maneira que proporcione condições de igualdade na relação das duas instituições, isto é, estabelecendo-se uma parceria, onde a participação dos pais seja real, diferente daquela participação, onde enviam uma contribuição mensal, onde colaboram comprando rifas, ou vêm à escola para ouvirem a professora contar inúmeras dificuldades dos filhos, é um dado presente na maioria das pesquisas: que relatam o paralelismo entre as duas instituições, rompidos por raros e frágeis pontos de intersecção (CAETANO, 2003, p. 4).

Paro (2000) estudou o papel da família no desempenho escolar de alunos do ensino público fundamental, bem como as atribuições da escola na promoção da participação da família na melhoria desse desempenho. Para tanto, analisou-se o discurso dos professores e dos pais quanto à continuidade e descontinuidade da educação, concluindo que, ao serem solicitados a participar da vida escolar dos filhos, principalmente no auxílio ao dever de casa, tem-se o discurso da escola para que a família dê continuidade à educação fornecida pela escola. No entanto, esse autor considerou essa intervenção uma continuidade de mão única, argumentando que, mesmo concebendo a escola como segunda família, há por parte dos pais um distanciamento da escola. E:

A timidez diante dos professores, o medo da reprovação dos filhos e a distância que sentem da cultura da escola os levam a ver a escola não como uma continuidade em suas vidas, mas como algo separado de suas experiências (PARO, 2007, p. 32).

Outro ponto mencionado nesta pesquisa é a falta de incentivo dos professores para com os pais, no tocante à orientação em situações como reuniões de pais, por exemplo. O referido autor considerou os professores descrentes a respeito de possíveis soluções no curto prazo, bem como por via de ações coletivas, em especial o conselho de pais. Percebe-se a falta de uma política voltada para a inserção efetiva da família como parceira no desenvolvimento dos filhos.

Acredito que a escola pode e deve comprometer-se com uma educação libertadora que, embora possa conter muito do que os atuais exames acadêmicos exigem, não se restringe a isso, constituindo-se em verdadeiras atualizações histórico-cultural das pessoas que as instrumentalize, na qualidade de sujeitos, a engrandecerem suas práticas político-sociais (PARO, 2007, p. 26).

Embora seja um desafio, o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos é, sem dúvida, uma das principais bandeiras da educação brasileira atual, seja no aspecto do rendimento escolar como produção de conhecimento sistematizado, seja na formação humana, que se modifica conforme tendências pedagógicas e filosóficas. Não podemos esquecer de que essa é uma questão política que envolve formação de cidadãos com vistas à construção de uma sociedade mais justa. Sujeitos dotados de consciência crítica, capazes de exercer papéis sociais voltados para o atendimento da demanda do mercado, altamente competitivo, individualista sem, contudo, perder a noção da totalidade. Afinal, vivemos uma era da globalização, que se faz presente em todas as instâncias sociais.

Nas sociedades caracterizadas pela heterogeneidade e complexidade dos domínios sociais e simbólicos, a família tem se constituído em locus importante de análise e de investigação acerca da mudança e da permanência de padrões sociais e culturais (NUNES; VILARINHO, 2001, p. 3).

É importante ressaltar que, no contexto atual, a composição da família se dá por várias formas de união, ficando os filhos, muitas vezes, sob a responsabilidade de tios e avós que se agregam aos núcleos familiares. Esses cenários têm sido elementos de investigação por parte dos cientistas, como nos mostra a pesquisa desenvolvida por Nunes e Vilarinho (2001), numa instituição particular de ensino do Rio de Janeiro, enfocando os novos contornos que a relação família-escola pode tomar no contexto da educação formal. No referido estudo, a escola pesquisada, que atendia crianças da educação infantil à quinta-série, apresentava uma realidade na qual os pais dos alunos não participavam das atividades da instituição para as quais eram convocados, sendo constante a presença dos avós buscando e levando as crianças.

Conforme essas autoras, o grupo de avós participantes da pesquisa assumiu parcialmente a responsabilidade pelos netos à falta dos pais, por razões como: necessidade do casal de trabalhar o dia inteiro fora de casa, crise ou separação entre os cônjuges. Buscou-se, então, trabalhar com os avós dos alunos, que foram situados

como uma extensão da família nuclear, considerados pelas pesquisadoras como a “família possível” (grifo das autoras). Propôs-se, então, por meio da pesquisa:

Uma nova abordagem da relação família-escola, baseada na ação dos avós que se (re) aproximam, (re) estabelecendo laços que pareçam frágeis entre escola e família (NUNES; VILARINHO, 2001, p. 3).

O trabalho de Nunes e Vilarinho (2001) é relevante, uma vez que a aproximação dos avós na escola possibilitou maior interação escola-família-comunidade. Além das entrevistas e questionários realizados, a pesquisa envolveu reuniões e encontros do grupo, o que intensifica a participação na escola. Pode-se notar que o estudo favoreceu a extrapolação do proposto, pois dele surgiram propostas e atividades que busquem o alargamento da relação família-escola, além da certeza de que “é viável à escola encontrar apoio na família-possível (*Idem*, p. 9). Além disso, os relatos indicaram que, após o movimento dos avós na escola, os pais passaram a participar intensamente das reuniões e reivindicaram um espaço para encontros de grupo.

Conforme mencionado anteriormente, os modelos de família são muitos, porém, independentemente de como se constituem, a relação e interação entre seus membros e desses para com a escola é fundamental. Para tanto, cada instituição deve assumir a co-responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças, o que traz benefícios não só para as pessoas envolvidas nesse processo, como para as próprias instituições. Podemos dizer que essa co-responsabilidade, quando de forma recíproca, amplia as relações familiares e escolares, o que contribui para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica e participativa em prol de uma sociedade em transformação, tendo em vista melhores condições de vida para todos. Almeida (2005) analisou a relação família-escola no contexto de Portugal, considerando essas as instâncias, por excelência, responsáveis pela educação das crianças. Após apresentar uma contextualização das famílias portuguesas, com enfoque nas mudanças ocorridas nos últimos anos, essa autora destacou o acesso à escola, que se dá cada vez mais cedo e por um período cada vez mais longo, a profissionalização da mulher, a consideração da criança como um sujeito de corpo inteiro, portador de direitos, que são conferidos na Convenção dos Direitos da

Criança.⁵² Destacou-se neste trabalho a afirmativa de que a escola é uma instância “tributária da marcação e socialização familiares que se fazem antes e fora e apesar dela” (ALMEIDA, 2005, p. 583). Vale destacar aqui a ênfase da influência da família na organização e dinâmica da escola.

Para essa autora, a escola é moldada pela família, que condiciona fortemente o sucesso escolar, podendo ser medido pela duração e qualidade das aprendizagens e pela escolha de certas vias profissionais e vocacionais, em detrimento de outras. O estilo educativo da família, a expectativa dos pais sobre a personalidade e o futuro profissional dos filhos se articula com a escola, gerando a estruturação de métodos pedagógicos e técnicas influentes. A personalidade social do aluno traz, então, não só a marca da escola, mas sobretudo “a marca da casa” (*Idem*, p. 586).

Parece haver uma proximidade na consideração da criança portuguesa e da brasileira no tocante aos direitos como cidadã. No caso do Brasil, como já discutimos, isso é recente no aspecto legal. No interior das famílias e em suas relações, essa mudança foi um processo, que se apresenta na contemporaneidade, com novas formas de relacionamento entre pais e filhos. Os valores demarcados, como autoritarismo e repressões, dá lugar a uma relação marcada pelo diálogo e pela comunicação. Os pais assumem, hoje, a função de provedores de bem-estar psicológico, o que “alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos” (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

O êxito ou fracasso escolar e profissional dos filhos torna-se uma responsabilidade dos pais, que tomam para si a tarefa de integrá-los à sociedade (NOGUEIRA, 2005). Com esse objetivo, várias estratégias são organizadas, principalmente pela escola, que se fortalece cada vez mais como instância de legitimação dos alunos.

Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola (Idem, p. 573).

Fica evidente, nessas discussões, quão urgente e necessária é a construção de uma relação de parceria entre família e escola, bem com a possibilidade de sucesso não só em rendimento escolar, mas em formação humana.

⁵² CDC, aprovada em 1989. O conteúdo do texto é inovador e precursor de uma nova relação com o universo da criança portuguesa.

(...) vê-se que a tarefa de se construir uma parceria entre tais instituições se faz mister, uma vez que a escola não sustenta ou talvez jamais tenha sustentado a posição de substituta da família na função educadora, tão pouco, lhe caberá assumir uma postura de resistência e rivalidade, baseada em uma aproximação unilateral, que venha a submeter a família, a partir da exagerada consideração de uma possível ignorância e incapacidade desta última para educar e socializar (CAETANO, 2003, p. 5).

O processo de escolarização, juntamente com o sistema escolar, vem-se modificando para atender a uma nova demanda social, o que implica desde as políticas de democratização do acesso ao ensino às mudanças internas no currículo, a proposta de gestão escolar, as questões pedagógicas vistas de forma ampla, a partir do Projeto Político Pedagógico, sem falar no novo perfil de aluno e de professor. Essas mudanças interferem diretamente nas famílias que têm os seus filhos na escola e que, de certa forma, estão intimamente ligadas a ela.

Em relação às questões pedagógicas, o projeto educativo se pauta, em geral, pela interação entre o conteúdo abordado pela escola e a vivência do aluno, ou seja, aquilo que ele traz de casa e de outras vivências. Torna-se necessário, conforme discurso da escola, o conhecimento da realidade familiar para que assim possa compreender melhor a criança, o que é importante para o bom desempenho desta. Busca-se então, cada vez mais, a proximidade entre família e escola, por meio do diálogo, de eventos, de reuniões etc.

Além do desenvolvimento cognitivo, a escola tem sido responsável pelo desenvolvimento afetivo, social e também moral de seus alunos. Para isso, e em nome do desempenho acadêmico, a escola busca as mais diversas informações a respeito da intimidade da vida familiar de seus educandos, como constituição familiar, crises e separações, doenças, desemprego e outros. A escola conta com serviços especializados, sejam da própria escola, ou particulares, para auxiliarem as famílias na resolução dos conflitos, como é o caso de psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos (NOGUEIRA, 2005). Nesse sentido, é interessante a afirmativa de Montandon (2001), citado por Nogueira (2005):

Na medida em que (...) há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se atêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que a escola utiliza uma pedagogia invisível e em que a socialização aí feita, tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território afetivo da família é, de qualquer forma, invadido (pela escola) (MONTANDON, 2001 *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 573).

Para Perrenoud (2000), informar e envolver os pais é uma das competências necessárias à escola e ao professor para que se tenha qualidade no ensino. Antes de ser uma competência, o diálogo com os pais é uma “questão de identidade, de relação com a profissão, de concepção do diálogo e de divisão de tarefas com a família” (PERRENOUD, 2000, p. 114). Para que se construa essa relação, é necessário, segundo esse autor, um investimento do professor, no sentido de envolver os pais para que, convencidos da pedagogia adotada pela escola, dela participe integralmente, naquilo que compete à família. Muitas vezes, o que se observa é uma “simetria dos desafios” (PERRENOUD, 2000), que implica numa postura primeira da escola ou, mais especificamente, do professor, que independente da pedagogia utilizada, “precisa que os pais de seus alunos compreendam-na e adiram a ela, pelo menos globalmente, em nível das intenções e das concepções do ensino e da aprendizagem” (*Idem*, p. 114).

Concordamos com o autor de que essa necessidade é, sem dúvida, maior no contexto das novas pedagogias, porque incitam mais não só por razões ideológicas, mas também didáticas, a mobilizar e envolver os pais. Também, sabemos que essa tarefa não é só do professor, mas de toda a equipe pedagógica da escola, que também, pautada nas novas tendências, devem organizar o trabalho nos princípios da gestão democrática, que inclui o planejamento participativo e a parceria escola-família-comunidade.

Para Carvalho (2004), é necessário clarificar o que se tem como desejável parceria família-escola, pois o que ele entende como parceria (mesmo reconhecendo-se que as relações família-escola são de interdependência) não significa identidade de atribuições” (CARVALHO, 2004, p. 55).

Na mesma direção, temos as contribuições de Nogueira (2005), que apontou três processos fundamentais para o que ele chamou de “metamorfoses de uma relação” (p. 574), que demonstram as relações entre as famílias e a escola na atualidade. O processo de **aproximação** (grifo da autora), que se justifica pela presença dos pais cada vez mais no interior das escolas, e a participação efetiva em eventos festivos ou pedagógicos. O segundo processo é o da “individualização da relação”, marcada pela intimidade profissional entre pais e educadores. O último processo é **a redefinição de papéis** (grifo da autora), que é a divisão de trabalho educativo, que deixa em aberto a delimitação de fronteiras entre o espaço da escola e o da família. Temos a escola se responsabilizando não mais apenas do aspecto

cognitivo, assim com a família passa a reivindicar e intervir nas questões pedagógicas ligadas à aprendizagem dos filhos.

Em suma, ressaltamos as conquistas e os desafios já superados, mas fica a certeza de que muito se tem por fazer, para que a relação família-escola seja uma realidade, mais que apenas uma formalidade. E a proposta de Caetano (2003) nos incita, pois remete a uma parceria pautada na relação de cooperação, no respeito mútuo, tornando paralelos os papéis de pais e professores, podendo e devendo sempre colocar-se no lugar do outro, para que essa cooperação se efetive. Essa proposta tem o sentido piagetiano, que não podemos deixar de mencionar aqui, como fez Caetano (2003):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (...) (PIAGET, 1972/2000 *apud*, CAETANO, 2003, p. 7).

Assim, torna-se essencial um olhar sobre essas questões, para que avanços efetivos aconteçam no cotidiano dos lares e das escolas e que a ligação estreita e continuada entre as instituições seja mais que uma proposta, uma ação.

4. “ME FALAM DE COISAS BONITAS QUE EU ACREDITO QUE NÃO DEIXARÃO DE EXISTIR” RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises foram realizadas mediante categorias temáticas, previamente definidas, conforme indicadores empíricos, tendo em vista os objetivos propostos no início da investigação. As categorias foram assim constituídas: **Jogo** (Concepção de jogo; Memória pessoal e social, Identificação dos termos jogo e brincadeira; Funções e importância do jogo; e Utilização do jogo); **Ação Educativa** (Desenvolvimento e aprendizagem; Jogo e competitividade; As regras; e Frequência do jogo).

A partir das respostas obtidas nas entrevistas, foram construídos quadros ilustrativos como meio de possibilitar os agrupamentos, o que facilitou a criação de categorias, seguidas de análises e interpretações dos dados.

O caminho percorrido nesta etapa está ancorado nas idéias de Franco (2005), em sua obra “Análise de Conteúdo”, que apresenta, além dos pressupostos teóricos desse método, exemplos de pesquisas com aplicação deste. A metodologia utilizada por Carelli (2002)⁵³, citado por Franco (2005), serviu de referência para trilhar nosso caminho, indicando a forma de agrupamento das respostas, para composição dos quadros e categorias.

A partir das respostas dos entrevistados, passou-se à etapa de constituição dos indicadores para criação das categorias, classificadas como *molares*. Para tanto,

⁵³ Vide: CARELLI, F.M.E. **Privilegiando o contar histórias no projeto de aproximar crianças da leitura e da escrita**. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, PUC/SP, 2002.

definiu-se o tema como unidade de registro, sendo as análises feitas buscando o sentido das asserções explicitadas, mediante o referencial teórico.

Os resultados e a discussão serão apresentados mediante a explanação das respostas e o agrupamento por categorias, além de estarem relacionados aos indicadores empíricos e aos objetivos propostos inicialmente. Para tanto, serão apresentado dois blocos de resultados e discussão, a saber: resultados a partir das entrevistas com os professores e resultados a partir das entrevistas com os pais.

4.1. Perspectiva dos professores

No primeiro bloco, apresentaremos os resultados das entrevistas com os professores, que reúne os dados das professoras da Educação Infantil, das professoras do Ensino Fundamental e dos especialistas dos dois segmentos. No segundo bloco são apresentados os resultados das entrevistas com os pais, também em dois blocos, a saber: pais de crianças da Educação Infantil e pais de crianças do Ensino Fundamental. A discussão foi organizada seguindo as categorias de análise que emergiram ao longo da pesquisa. Assim, seguiremos o mesmo roteiro para apresentação dos dados dos professores e dos pais.

4.1.1. Concepção de Jogo

Para atender ao primeiro objetivo do estudo, ou seja, identificar a concepção de jogo para professores e pais, optamos por agrupar as respostas das questões das entrevistas, juntamente com o indicador empírico “Concepção de jogo”, definido no início da investigação. No Quadro 1, são apresentadas as idéias dos professores, separados por segmento, enquanto o Quadro 2 contém as categorias advindas dessas idéias.

Percebe-se que, para as professoras da Educação Infantil, a socialização, a coletividade e a interação estão presentes na idéia de jogo, o que supõe o entendimento do jogo como elemento de interação social. Em relação às palavras e pensando em seus significados, para esses professores a competição está presente no jogo, assim como a coletividade, socialização.

Quadro 1 – Representação da idéia de jogo pelos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas⁵⁴

Professor(a)*		Idéia pensada ao ouvir a palavra jogo	Palavras associadas a jogo
E D I N F	01	Lúdico, brincadeira, socialização	Brincadeira, socialização
	02	Memória, quebra-cabeça, prazer	Memória, competição concentração
	03	Coletividade, troca	Competição, coletividade
E N F U N	04	Desafio	Socialização, regra, lazer
	05	Brincadeira, socialização, regra	Convivência, respeito, regra
	06	Prazer	Prazer, diversão, aprendizagem
E S P E C I A L I S T A S	07	Interação, diversão	Cooperação, socialização,
	08	Faz de conta	Teatro, raciocínio, pensamento
	09	Brincadeira	Integração, alegria, desenvolvimento
	10	Diversão	Aprendizado, coletivo, alegria
	11	Diversão, aprendizado	Diversão, descoberta, conhecimento
	12	Disputa	Regra, competição, interação

* Agrupamento por segmento: Educação Infantil, séries iniciais e especialistas. Indicador numérico utilizado para preservar a identidade dos informantes.

Para as professoras das séries iniciais, além da socialização e do prazer, como indicados pelas docentes da Educação Infantil, aparecem as palavras “desafios” e “aprendizagem e regra”, o que nos leva a inferir que, para elas, o jogo tem conotação de conteúdo, de aquisição de conhecimento, mais que de lúdico.

Podemos notar que o jogo aparece primeiramente como idéia de diversão para a maioria dos professores especialistas. As palavras “competição, aprendizado” e “conhecimento”, também emergem como situações relacionadas à idéia de jogo. Podemos também inferir que essa concepção de jogo é construída pelo contexto, ou

⁵⁴ As disciplinas ministradas pelos professores especialistas são: Artes, Literatura, Inglês, Laboratório e Educação Física (ensino fundamental); literatura, Música e Educação Física (educação infantil).

seja, a formação na área específica, bem com a atuação com conteúdos específicos, interferem na construção de conceitos e idéias. As palavras “disputa e cooperação” aparecem em profissionais da área da Educação Física, o faz-de-conta e o teatro, na Literatura; e a alegria e brincadeira, na área da Música e Artes.

Ainda para atender ao objetivo referente à identificação da concepção de jogo, foram montadas tabelas que explicitassem as categorias criadas a partir das falas dos professores, independentemente do segmento ou da série em que atuavam, conforme representado no Quadro 2.

Quadro 2 – Conceituação da idéia de jogo pelos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Concepção de Jogo	Nº de professores	% *
Jogo como lúdico (brincadeira, diversão, prazer e alegria)	9	75
Jogo entendido como fator de interação social (socialização, interação, integração, coletividade)	7	58
Jogo promove desenvolvimento e aprendizagem (concentração, conhecimento, aprendizado, desafio, desenvolvimento)	7	58
Jogo implica competir (competição, regra, disputa)	3	25

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Como visto, para 75% dos professores o jogo é concebido como lúdico, vinculado à brincadeira, à diversão e, sobretudo, ao prazer. Com 58% de respostas, o jogo é visto como fator de interação social e como motivador de desenvolvimento e aprendizagem. A presença de regras como determinante para competição e disputa é indicado por 25% das respostas dos professores, levando-nos a inferir que, para eles, essa não é a marca do jogo, isto é, a regra não é determinante no jogo, e sim, o caráter da ludicidade, do prazer de jogar.

O caráter lúdico, apresentado na primeira categoria, se aproxima das idéias de Huizinga (1938), que concebe o jogo como uma atividade livre, voluntária, que dá prazer, sendo esse o motivo pelo qual se joga. A interação social, segunda categoria

apresentada, é também promovida pelo jogo e por meio dele, conforme o referido autor. O jogo como elemento da cultura integra gerações e coletiviza experiências (HUIZINGA, 1938). Esse conceito foi ressaltado por Kishimoto (2002), que considerou o jogo como lugar de construção da cultura lúdica. Essa relação está intimamente ligada à interação social, às relações com os outros e com o mundo. Para Caillois (1958), o jogo implica necessariamente alegria e divertimento, e deixa de ser jogo quando é imposta a ação de jogar.

O jogo como fator de desenvolvimento e aprendizagem nos remete inicialmente à Brougère (1998), que considerou a ação de jogar como uma atividade aprendida socialmente, sendo o jogo uma atividade não-inata, também fruto das relações e interações entre crianças, jovens e adultos. Embora a regra, a disputa e a competição tenham aparecido discretamente na fala dos professores, um dos autores citados nesta pesquisa (PIAGET, 1967/1990), assim como Kamii (1991), destacaram essa característica no jogo, ou seja, para eles a regra faz parte do jogo, e este só acontece mediante regras previamente estabelecidas. O jogo com regras encoraja o desenvolvimento do pensamento, a autonomia e a descentração⁵⁵.

Podemos inferir, diante do exposto, que as categorias emergentes das idéias dos professores traduzem uma concepção de jogo que está diretamente relacionada ao lúdico, ao prazer e à brincadeira, mas também envolve a aprendizagem, o desenvolvimento e a vivência da regra. Vale ressaltar a importância de se pensar o jogo na escola a partir dessas premissas, ou seja, independentemente da situação em que é oferecido, será sempre jogo, portanto é preciso ser lúdico, prazeroso, possibilitar a imaginação e fantasia.

4.1.1.1. Memória pessoal e social a partir dos jogos de infância

Diante da concepção de jogo como fator de interação social e cultural, investigamos os professores a respeito da influência dos jogos na formação pessoal e social deles. Buscamos, assim, conhecer se os jogos faziam parte de suas memórias de infância, os tipos de jogos e se eles tiveram influência na formação pessoal e social dos professores. O Quadro 3 contém os registros das respostas.

⁵⁵ Conforme Kamii (1991), descentração é a capacidade de coordenar diferentes pontos de vista diante dos companheiros e de elaborar idéias críticas, relacionando as coisas uma às outras.

Quadro 3 – Registro da memória pessoal e social ligada ao jogo na infância, para os professores de Educação Infantil, séries iniciais e especialistas

Professor(a)*		Presença de jogos na infância	Tipos e jogos	Influência dos jogos na formação pessoal	Influência dos jogos na formação profissional
E D I N F	01	Brincadeiras de rua	Queimada, bandeirinha, cantigas de roda	Socialização, dinamismo Preparo para a vida	Criatividade na profissão
	02	Jogos em família	Baralho	Concentração	Valorização do jogo para crianças
	03	Jogos de rua	Queimada	Socialização	Jogar com as crianças
E N S I N O F U N D A M E N T A L	04	Jogos de rua	Bandeirinha ⁵⁶ , mãe da rua ⁵⁷ , pique	Relação com o outro, autonomia	Regras ajudam na convivência e na formação
	05	Brincadeira de casinha e de escolinha	Fazer comidinha, Ser professora ou aluno e pique	Idealização de ter uma família, ser mãe	Idealização de ser professora
	06	Jogos de rua	Pique, bandeirinha	Prazer pelo jogo	Jogar com os alunos
	07	Jogos coletivos, de rua	Queimada, bandeirinha, jogos competitivos	Lidar com a ansiedade, com a sobrepujança, a perder e ganhar	Saber lidar com os alunos, com suas dificuldades e anseios
	08	Não teve interação com outras crianças, nem vivência de brincadeiras	Apenas subir em árvores e bonecas (raramente), sozinha	Não há relação com a infância Interessou-se pelo faz-de-conta no curso de magistério	O fato de não obter vivência na infância motivou a busca e desenvolveu o gosto pela literatura, o jogo dramático
	09	Jogos de rua	Mãe da rua, garrafão ⁵⁸ , bente altas ⁵⁹ , corda	Gosto pela música Formação da personalidade	Ser músico, poeta, compositor
	10	Jogos de área livre	Amarelinha, correr, subir em árvore	Ajuda na tomada de decisões	O uso do lúdico nas aulas da disciplina
	11	Brincadeira em áreas externas de prédios	Jogos de tabuleiro	Reprodução inconsciente do prazer pelo jogo	Uso do jogo em sala de aula
	12	Jogos coletivos na rua	Pique, queimada, bandeirinha, subir em árvore	Descoberta de si, desenvolvimento,	Integração, traços de personalidade

* Agrupamento por segmento: Educação Infantil, séries iniciais e especialistas. Indicador numérico utilizado para preservar a identidade dos informantes.

⁵⁶ Também conhecido como pique-bandeira. Duas equipes ficam cada uma do lado oposto, separadas por uma linha. O objetivo é pegar a sua bandeira que está no campo adversário. Quem for pego no campo do adversário fica parado, esperando ser salvo por um companheiro. Vence o jogo quem trazer primeiro a sua bandeira.

⁵⁷ Escolhe-se um pegador (mãe da rua) e os fugitivos, que devem tentar atravessar a rua (espaço demarcado na quadra, por exemplo) de um lado para outro pulando num pé só. Quem for pego, transforma-se na nova mãe da rua. Algumas variações, como atravessar em duplas, por exemplo, podem ser adaptadas.

⁵⁸ A Brincadeira de Garrafão começa desenhando no chão uma garrafa grande e um círculo fora dela na frente, que será o céu. Escolhe-se um pegador, que sai do céu e vem correndo por dentro do garrafão tentando pegar os jogadores, que ficam do lado de fora em volta do garrafão. Se o pegador sair do garrafão, ele tem que correr logo para o céu, senão vai apanhando até lá e continuará sendo o pegador. Quem do lado de fora for pego ou pisar na linha do desenho do garrafão também terá que correr rápido para o céu.

⁵⁹ Bente Altas é um antigo jogo de rua, muito popular em toda a Minas Gerais até pouco tempo. Utilizam-se dois conjuntos de três gravetos que, unidos em forma de pirâmide, formam as casinhas; dois pedaços achatados de lata, formando as bases, ou pás; e uma bola de pano, do tamanho de uma laranja média, usualmente feita a partir de meias velhas, a bola de meia. Duas duplas disputam quem derruba primeiro a casinha dos adversários. Durante a partida, se um dos defensores desejar se afastar da pá momentaneamente, só deve fazê-lo recitando a fórmula "Bente Altas, licença para um"!

Conforme apresentado no Quadro 3, os jogos de rua foram marcantes na vida das professoras da Educação Infantil. As brincadeiras de rua, muitas vezes, com presença de adultos e crianças, de meninos e meninas, compõem o cenário de lembranças desses professores. Quanto aos tipos de jogos, fica evidente a presença de jogos coletivos, que permitem a participação de crianças de diferentes idades e até mesmo adultos. No caso do baralho, foi citado que este é utilizado como jogo em situações de reunião de família e, como jogo, envolve adultos e crianças para jogar.

É importante inferir que o contexto em que viveram esses professores na infância reflete-se nas vivências e tipos de jogos. Enquanto as professoras 1 e 3 tiveram uma infância em pequenas cidades, com ruas pouco movimentadas, sendo esse o espaço de diversos jogos, a professora 2 teve sua infância em uma cidade de maior porte, com avenidas movimentadas, onde brincar na rua era quase impossível, ficando, então, o espaço da casa e os jogos de cartas como momentos de jogos guardados em sua lembrança.

Quanto à influência dos jogos na formação pessoal, a socialização se faz presente, assim como um preparo para a vida, explicitado pelo professor 1. Em relação à influência do jogo para a formação profissional, três professores indicaram a influência para a formação e atuação profissional, visto que há indicações de que o jogo auxiliou na valorização do próprio jogo em sala e na utilização desse recurso na educação de crianças pequenas.

Das três professoras das séries iniciais, duas evidenciaram os jogos de rua como elementos presentes na memória. Uma professora evidenciou os jogos de faz-de-conta com simulações de situações cotidianas da família em cenas como preparo de comida, horário das refeições e de situações de escola.

Conforme mostrado no Quadro 3, os jogos de rua prevalecem como os principais na memória dos professores especialistas. Mesmo em caso de espaço mais restrito, há presença de jogos em grupo, de interação entre crianças e adultos. Queimada e bandeirinha são exemplos de jogos vivenciados pelos professores. A maioria dos jogos citados pelos professores envolve integração entre os jogadores, crianças e adultos, em que as regras são definidas e reconstruídas pelos jogadores, sempre que assim o desejarem.

Quanto à influência dos jogos na formação pessoal, é possível notar que o jogo aparece como elemento de construção da personalidade e da formação da individualidade, além contribuir para o conhecimento de si e do outro, o que amplia as possibilidades de interação e vida em sociedade. Fatores como desenvolvimento e conhecimento também surgiram na fala dos professores, demonstrando a

contribuição do jogo para o desenvolvimento do raciocínio. Em relação à influência na formação profissional, há predomínio da utilização do jogo nas aulas, como forma de integração e aquisição de conteúdos de forma lúdica. Além disso, a vivência com jogo é apontada como suporte para entendimento sobre questões comportamentais dos alunos.

Dois professores, com experiências distintas em relação ao jogo na infância, incluem-no na definição pela profissão, pelas escolhas e opções de trabalho. Para o professor 8, a ausência de momentos de jogo e brincadeira na infância foi o elemento motivador para a relação intensa como profissional que lida com o imaginário infantil. Para o professor 9, foram a relação e vivência de jogos de rua, cantigas e brincadeiras que contribuíram para a área da música e da arte como profissão. No Quadro 4, apresentam-se os registros da memória pessoal e social ligados ao jogo na concepção dos professores dos segmentos de Educação e Ensino Fundamental, incluindo os especialistas e as categorias advindas dos dados da pesquisa.

Podemos notar pelas informações das categorias do Quadro 4 que 66,6% dos professores concebiam os jogos de rua como vivência demarcados sempre pelo grupo, sendo crianças e alguns adultos. Os tipos de jogos citados, em sua maioria, fazem parte da cultura folclórica, sendo transmitidos por gerações, e, dessa forma, apresenta-se com diversas nomenclaturas e diferentes formas de jogar. O que eles têm em comum é a espontaneidade, o espírito de liberdade, de agrupamento, de coletividade, voltados para a invenção, criação e socialização (KISHIMOTO, 1993).

Chamou-nos atenção a pouca representatividade do faz-de-conta, apresentado por apenas uma professora, o que nos leva a perguntar: não seria essa uma situação em que as crianças eram consideradas adultos em miniatura, sendo o espaço do imaginário, do faz-de-conta desconsiderado, ou quase proibido? Ariés (1978) mostrou, no contexto social da Idade Média, como os jogos e brincadeiras eram considerados fenômenos sociais, dos quais todos participavam, independentemente de sexo ou idade. Da mesma forma, também considerou as mudanças advindas com a sociedade moderna, que institucionalizou o brincar, porque também institucionalizou as crianças, separando o mundo adulto e o mundo infantil. Assim, os jogos e brincadeiras passam a ser controlados, regidos pelo que é permitido ou proibido, sendo muitas vezes considerado vício, o que um dia foi brincadeira foi prazer. Diante disso, podemos inferir que a ruptura da brincadeira do faz-de-conta, quase inexistente, se mostrava como uma das maneiras de formatar o pensamento infantil, ficando o brincar cada vez mais institucionalizado.

Quadro 4 – Concepção de jogo advinda da memória pessoal e social dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Concepção de Jogo	Nº de professores	% *
Jogos vividos na infância		
Brincadeiras de rua	8	66,0
Jogos com a família (ambiente interno e externo da casa)	2	16,6
Faz-de-conta	1	8,3
Não teve vivência de brincadeiras com outras crianças	1	8,3
Tipos de jogos		
Jogos de grupo, ao ar livre (queimada, bandeirinha, pique, corda, cantigas de roda, garrafão, amarelinha, subir em árvore)	8	66,0
Jogos de cartas e tabuleiro	2	16,6
Brincadeiras de casinha e escolinha	1	8,3
Apenas subir em árvore e brincar de boneca (raramente e sozinha)	1	8,3
Influência na formação pessoal		
Autonomia, descoberta de si, ajuda na tomada de decisões, formação de personalidade	4	30,0
Preparo para a vida (lidar com ansiedade, sobrepujança, perder e ganhar, ser mãe)	3	25,0
Socialização, relação com o outro	3	25,0
Concentração, desenvolvimento	2	16,6
Prazer pelo jogo, gosto pela música	2	16,6
Não houve relação com a infância. O interesse pelo faz-de-conta surgiu durante o curso de magistério	1	8,3
Influência na formação profissional		
Valorização do jogo no trabalho com os alunos	5	41,6
Criatividade na formação, saber lidar com as dificuldades dos alunos	3	25,0
Integração, convivência	2	16,6
Idealização de ser professora, músico, compositor	2	16,6

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Uma professora que tenha vivido sua infância em plena ditadura militar brasileira (1964-1985) certamente vivenciou a ruptura de comportamentos, gestos, palavras e até brincadeiras. O faz-de-conta trazia a marca do futuro, do “vir-a-ser”, como relatou Ariés (1978). E, para o professor, a brincadeira teve influência tanto na formação pessoal quanto profissional, como mostra o extrato a seguir:

(...) na brincadeira de casinha eu idealizei ter uma família, ser mãe, cuidar dos filhos e da casa (...) no profissional porque no galinheiro lá de casa a gente brincava de escola junto com os colegas. A gente passava no quadro os exercícios da professora e eu sempre sonhei ser professor, então isso me ajudou a ser o profissional que sou hoje (PROF E F⁶⁰).

⁶⁰ Para melhor clareza em nossas discussões, os extratos terão a indicação numérica do professor, acompanhada do segmento no qual trabalha, com as iniciais EI (Educação Infantil), EF (Ensino Fundamental) e ESP (especialistas).

Nesse sentido, o imaginário infantil, como a possibilidade e liberdade de criação, não seria a melhor forma de jogo. Importa ressaltar que essa afirmativa está isenta de constatações, sugerindo como reflexão e inferência a partir dos dados.

Outro aspecto apresentado no Quadro 4 é a ausência de jogos na infância, destacada por um professor, como uma falta, uma lacuna em sua infância. O fato de não ter vivenciado as brincadeiras influenciou vários aspectos de seu desenvolvimento. A dificuldade no convívio com outras crianças e nas relações com os colegas é um exemplo que pode ser conferido no relato a seguir:

Na minha infância eu não vivi o jogo, morava com meu irmão. Vivia sobressaltada, pensando que ia acontecer alguma coisa. O meu irmão ficava o tempo todo apreensivo, pensando que algo ia acontecer comigo e prejudicar o meu futuro. Com isso não brincava e estava sempre em desvantagem com as amigas da rua. Com isso, eu chamava atenção. e era motivo de chacota, de crítica pelos outros, pelo fato de não saber jogar a bola, não conseguir pular amarelinha. Na hora de dividir o time ninguém me queria, porque eu não sabia jogar. Com isso eu me desestimulava. As brincadeiras que vivi eram subir em árvores e brincar de boneca, sozinha, mas também não tive bonecas, não tive um espaço de infância como as outras crianças têm, de pai, mãe, irmãos (PROF ESP).

Os jogos e as brincadeiras, como já foi mencionado, fazem parte da essência humana e são fundamentais para o desenvolvimento infantil, independentemente de que tipos de jogos são vivenciados. O adulto em miniatura, citado por Ariés (1978), aparece aqui como um modelo de comportamento, de criança obediente, para a qual brincar e jogar estão sempre ligados ao fazer do adulto, sem nenhuma consideração com o mundo infantil. Isso porque a infância se revela como um protótipo de adulto em seus múltiplos aspectos: o vestuário, o modo de ser e agir, e até os brinquedos, que, embora vivenciados por adultos e crianças, são construídos retratando o mundo do adulto, suas vivências e costumes.

O relato dessa professora nos instiga a refletir sobre a forma com a atividade lúdica foi segregada para se transformar na padronização do mundo infantil. Ainda nessa entrevista encontramos uma experiência fantástica: diante da falta, da ausência do brincar na infância, descobre-se o lúdico, o faz-de-conta, o jogo dramático, por outras vias, embora acadêmicas, empolgantes e motivantes, do qual gerou um viés para a área de atuação profissional desse professor, que relatou:

Eu comecei a me envolver com o faz de conta na época do magistério, que tinha um disciplina literatura infantil (...). e fiquei fascinada. Foi aí que comecei a gostar de literatura infantil, porque eu não tive contato com histórias na minha infância, não tive infância nesse sentido..... Entrei para

a Biologia, só consegui concluir biologia porque e descobri o curso de Letras e me apaixonei(...), e veio o Proler, que se instalava naquele momento no país e fiquei completamente absorvida....E tinha o grupo de contadores de histórias, o teatro, e aí, de vez em quando eu estudava biologia..... Não sei se é porque não tive isso na infância mas fui canalizando cada vez mais o faz de conta, o teatro, o jogo (PROF ESP).

Vale ressaltar que, apesar da ausência do jogo infantil, é possível resgatar a atividade lúdica, mesmo na vida adulta, e por meio dela desenvolver o potencial de liberdade e de sensibilidade. Esse resgate é importante, primeiramente, como formação pessoal, humana, e depois no aspecto profissional, no caso de professores que lidam com crianças, em que o lúdico se torna a linguagem primeira nessa relação.

No item formação pessoal, “a autonomia, descoberta de si, ajuda na tomada de decisões, formação de personalidade” têm grande representatividade, o que revela a importância das brincadeiras e jogos infantis na construção do ser, da pessoa, em sua forma de conceber o mundo. Da mesma forma, “o preparo para a vida”, citado por 25% dos professores, está ligado à personalidade, pois envolve enfrentamento de situações e tomada de decisões. Friedmann (1992) considerou que as interações sociais ocupam papel importante no desenvolvimento infantil, em comparação às necessidades vitais, como cuidado, nutrição, afeto. Por meio da brincadeira acontecem interações criança-criança e adulto-criança, o que possibilita que as formas de comportamento sejam experimentadas e socializadas. A personalidade se forma mediante as interações com o grupo social com o qual convive, suas reflexões acerca do mundo e, principalmente, diante das interações com os objetos e situações que lhe são oferecidas. Dessa forma, os jogos e as brincadeiras ocupam lugar importante nesse processo.

Quanto à influência dos jogos na formação profissional, aparece em destaque a “valorização do jogo no trabalho com os alunos”. Essa afirmativa nos instiga: será a valorização do jogo com um fim em si mesmo, ou o jogo com fim utilitarista, estritamente pedagógico, para ensinar algo? Considerar o jogo como elemento importante na escola e fora dela é dar espaço à cultura lúdica, por todas as justificativas apresentadas nesse item. Entretanto, se o jogo é incorporado apenas com apoio ao conteúdo, ele tem outra função que é o escolar, o acadêmico. Essa discussão será ampliada em outros itens, referentes a questões específicas sobre o jogo na escola, quando poderemos, com base nas respostas dos professores, discutir sua concepção.

4.1.1.2. Identificação dos termos jogo e brincadeira

As pesquisas que envolvem a temática jogo apontam para a diversidade de concepções a respeito do termo, que está intimamente ligado ao termo brincadeira. Conforme exposto no referencial teórico, elegemos as definições de Kishimoto (1997) para fundamentar essa pesquisa. Dessa forma, interessou-nos investigar como os professores conceituam os termos jogo e brincadeira, e quais as características definidas para cada um, bem como as relações entre eles. Para tanto, elaboramos a seguinte questão? “Para você jogo é diferente de brincadeira? Como você caracteriza esses termos?” As respostas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Diferença e, ou, semelhanças entre os termos jogo e brincadeira para professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Professor(a)*		Jogo	Brincadeira
E D I N F	01	Jogo envolve brincadeira	Diversão e raciocínio, envolve jogo – <i>Não consegue separar, estão ligados</i>
	02	Às vezes é sério, mas é também uma brincadeira	Só brincar
	03	Tem regras	Não tem regras
E N F U N	04	Desafio	Lazer, diversão
	05	Regra, mas é brincadeira	É jogo, também. Tem regras
	06	Não tem diferença. Quando se joga, se brinca	A relação é bem próxima. Quando se brinca se joga
	07	Não há liberdade, é mais conduzido	É lúdico. Você conduz como quer
	08	Quando se fala em um, pensa-se no outro	Diversão, prazer, lúdico... vira jogo
	09	Pode ser uma brincadeira, se for lúdico, é construtivo Não é jogo quando envolve dinheiro, rivalidade, ambição	É fantástico, é o lúdico, envolve alegria
	10	Não sei....nunca pensei sobre isso Desafio Competição – não é correto	Diversão
	11	Tem um objetivo específico, uma meta, mas não deixa de ser brincadeira	Não tem a objetividade do jogo... é mais livre
	12	Pode ser sistematizado Jogo - trabalho	É mais lúdico, mas tem regras o jogo sem sistematização Ex. futebol na escola

* Agrupamento por segmento: Educação Infantil, séries iniciais e especialistas. Indicador numérico utilizado para preservar a identidade dos informantes.

Analisando as definições das professoras da educação infantil, percebeu-se que a diferenciação entre os termos é visto pelos professores 1 e 2 como termos que se completam, que estão intimamente vinculados. A professora 3, no entanto, deixou claro a sua distinção, que é definida pela presença ou não de regras.

Em relação às professoras do ensino fundamental, uma professora distinguiu os termos jogo e brincadeira e dois consideraram que jogo e brincadeira se completam, se misturam, sendo difícil defini-los separadamente. A regra aparece tanto na brincadeira quanto no jogo, e o desafio do jogo é compensado pela diversão da brincadeira.

Podemos entender as concepções de jogo pelos professores especialistas sob dois enfoques: o jogo entendido como uma extensão da brincadeira e vice-versa; e outro grupo que distingue entre os termos, sendo o jogo visto como ação mais dirigida, sistematizada e a brincadeira com ação livre, diversão. Podemos inferir que essas idéias sofrem influência pela área de atuação do profissional, da presença do jogo na prática dos professores e da forma como o jogo é visto pela escola em que trabalham.

Quadro 6 – Diferença e, ou, semelhanças entre os termos jogo e brincadeira para os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Concepção de Jogo	Nº de professores	% *
Características específicas de jogo		
-Envolve brincadeira	5	41,6
-Tem regras	3	25,0
É sério, sistematizado (jogo – trabalho)	2	16,6
Desafio, meta, objetivo	2	16,6
Características específicas de brincadeira		
- É só brincar, diversão, lúdico, alegria	7	58,0
-Não tem regras	3	25,0
-Tem regras	2	16,6
Pontos comuns entre jogo e brincadeira		
- Relação direta entre os termos. Não conseguem distingui-los	4	30,0

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e na ao partir do número de professores.

Fica evidente a relação intrínseca entre jogo e brincadeira quando os professores afirmam que “jogar é brincar”, sendo, inclusive, representado pelo maior percentual de respostas (41,6%). A relação direta entre os termos jogo e brincadeira foi apontada por 30% dos professores, e a presença de regras para definir o que é jogo, distinguindo-o da brincadeira, que não tem regras, foi apontada por 25% dos professores. A presença de regras na brincadeira foi indicada por 16,6%, razão por que consideramos importante apresentar o extrato da fala de um dos professores:

(...) brincar também é um jogo, brincar também tem as regras, numa brincadeira de casinha tem as regras, quem será a mãe, o pai qual é o papel do papai, da mamãe, de quem vai limpar da casa e você tem que respeitar isso.. Num jogo de damas você também tem as regras, tem que respeitar a vez do outro quem vai soprar a pedra, que vai movimentar a pedra (...) (PROF EF).

Essa posição nos remete ao referencial teórico construído para esta pesquisa, com autores como Piaget (1964), que tratou do jogo simbólico como uma das categorias da estrutura mental. Também nos remetemos a Vygotsky (1984), ao considerar que, em qualquer brincadeira, a regra se faz presente, seja ela definida *a priori*, ou não. Na mesma direção temos os trabalhos de Kishimoto (1997), que afirmou que são as regras que conduzem as brincadeiras de faz-de-conta. Dessa forma, no jogo simbólico as regras são definidas para jogos específicos, ou seja, para cada situação vale uma regra, que poderá ser reconstruída e redefinida sempre que se fizer necessário, conforme o desejo dos jogadores.

As contribuições de Pereira (2001) vão ao encontro dessa discussão ao afirmar que não há jogo ou brincadeira sem regras, o que muda é a intensidade delas. Na brincadeira, as regras são movidas pela fantasia, enquanto no jogo as regras são mais definidas, determinadas pelo próprio jogo.

É interessante mencionar que, em algumas entrevistas, quando essa pergunta era feita, os informantes reagiam de forma pensativa, com expressões relativas à dúvida, ou dificuldade de discernir entre os significados. Diante do silêncio, da dúvida, representado por: “hum... deixe-me pensar, nunca pensei sobre isso” (...), alguns pediam mais explicações sobre a questão a que nos referíamos: “Jogar é diferente de brincar?” Alguns extratos ilustram essa situação:

Ah... tenho que pensar, eu não sei se é diferente(...) particularmente, não sei dizer onde termina um e começa o outro (PROF ESP⁶¹).

Não.... não sei..... nunca pensei sobre isso (...) Um brinquedo que você compra, ele não vai ser só um desafio, ele vai ser uma diversão (...)Tem jogos que é muita competição, e acho que isso não é muito correto (PROF ESP).

Podemos inferir que há um *continuum* de jogo e brincadeira, sendo difícil definir entre um e outro. Novamente nos reportamos a Kishimoto (1997), quando disse que tentar definir o que é jogo não é tarefa fácil, uma vez que o termo é carregado de significados que são determinados, principalmente, pelo contexto histórico, cultural e geográfico, no qual o sujeito está inserido. A brincadeira, por sua vez, também envolve os aspectos citados para o jogo. Essa autora distinguiu os termos jogo e brincadeira, embora considerasse a inter-relação entre eles; ao definirmos nossa opção quanto à definição dos termos, que estão ancorados em Kishimoto, podemos inferir que as colocações dos professores quanto à dificuldade de distinção entre ambos também se encontram embasados na teoria.

Essas idéias ficam evidentes nas palavras de alguns professores, que podem se evidenciadas nos extratos a seguir:

As duas coisas estão super ligadas. A diversão surge da brincadeira, que **envolve** raciocínio, que envolve jogo, então a brincadeira e o jogo estão ligados. Não consigo separar as duas coisas não (PROF EI).

(...) quando se fala em um, pensa-se no outro...se você está jogando, seja lá como for, e em qum área, você esta brincando, porque está sendo divertido, prazeroso, é lúdico,... se você está brincando, e você sai um pouquinho do seu real, acaba sendo um jogo.Se você tem que passar por um obstáculo de uma trilha, é um jogo, mas é um brincar.... particularmente, não sei dizer onde termina um e começa o outro (PROF ESP).

Quando se joga, se brinca, brinca e joga. Não vejo diferença , acho que a relação é bem próxima (PROF EF).

Jogar é diferente de brincar, mas você pode jogar brincando(...). O jogo é uma brincadeira.Mas o jogo é diferente de brincar, mas que você pode fazer as duas coisas juntos. Você pode estar jogando sem ter que levar a sério, sem ter que ganhar, se divertindo, brincando, sem intenção nenhuma. Já a brincadeira é só brincar, mas você pode fazer as duas coisas juntas, ao mesmo tempo (PROF EI).

⁶¹ Para melhor compreensão e identificação, utilizaremos siglas para os segmentos aos quais pertencem os professores, sendo EI(Educação Infantil); EF (Ensino Fundamental) e ESP (especialista).

A partir das respostas, podemos inferir que esses professores utilizam os termos **jogo** e **brincadeira** como sinônimos ou, ainda, que a brincadeira está implícita no jogo que, por sua vez, seja qual for, envolve o lúdico, a alegria. A regra é caracterizada como específica do jogo na mesma proporção em que a brincadeira é caracterizada pela ausência de regras. Prevalece a crença de que o importante é a presença da **função lúdica** (KISHIMITO, 2003), não importando se é uma brincadeira ou um jogo com regras determinadas. Essa perspectiva vem confirmar a nossa perspectiva de jogo e brincadeira.

4.1.2. Funções e importância do jogo

Para atendermos ao **segundo objetivo**, ou seja, descrever as funções que as famílias e os professores atribuem ao jogo de acordo com a idade e, ou, nível de ensino, pedimos aos professores que citassem um aspecto sobre a importância do jogo para uma criança de 0 a 3 anos de idade e para uma de 6 a 8 anos. A partir das respostas, montamos o Quadro 7, identificando a visão desses docentes sobre a importância do jogo para as crianças naquelas faixas etárias.

Conforme os dados apresentados no Quadro 7, para alguns professores da Educação Infantil a “construção de conceitos” para crianças de 3 a 6 anos de idade e “fixação de conceitos” para 6 a 8 anos é uma das funções do jogo. Também nesse sentido é apresentada a “resolução de operações e descoberta de cores e formas”. Isso mostra que o jogo é visto pelos professores da Educação Infantil como uma maneira de ensinar conteúdo. A expressão “apoio à memória” aparece atrelada ao conteúdo, para os dois grupos de idades diferenciadas, o que nos permite inferir que memória, nesse caso, refere-se à lembrança e retomada de conceitos já trabalhados. Nos trabalhos de Kamii (1991), Macedo (2000) e Brenelli (1996), encontramos o jogo de regras como um elemento para construção do pensamento reflexivo, em vista da autonomia intelectual, moral e social. A criação de estratégias para resolução dos desafios dos jogos são construídos a começar de esquemas anteriormente elaborados mentalmente, a partir dos quais se elaboram outros, para resolver os desafios do jogo. Portanto, a memória seguindo a teoria piagetiana não é apenas lembrança, mas uma reelaboração mental de esquemas anteriormente construídos.

Quadro 7 – Importância e função do jogo para crianças de 3 a 6 e de 6 a 8 anos de idade, na perspectiva dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Professor(a)		3 a 6 anos de idade	6 a 8 anos de idade
E D I N F	01	Brincadeiras, descoberta do faz-de-conta, construção de conceitos	Formação da personalidade Fixação de conceitos
	02	Relações com os outros, descoberta de cores e formas, incentivo à memória	Resolução de contas, operações, somas, descoberta de palavras, apoio à memória, concentração
	03	Coletividade, construção de regras	Competição, coletividade
E N S F U N	04	Socialização	Construção de regras
	05	Brincar, vivenciar papéis	Vivência de regra, exploração do raciocínio
	06	Prazer, brincar	Respeito às regras e criação de novas
	07	Socialização, agente socializador	Formação de caráter
	08	Relações, referência à vida adulta; brincadeira de faz de conta; formação de identidade e de personalidade	Estímulo para o conteúdo formal
	09	Socialização, relações espaciais, superação de limites, brincadeira	Organização; espírito de liderança e capacidades; enfrentamento de desafios.
	10	Brincadeira, aprendizado	É jogo, disputa, tem aprendizado
	11	Aprendizagem para atingir uma meta	Competição
	12	Brincadeira, socialização	Funções mais avançadas, regras, desafios

* Agrupamento por segmento: Educação Infantil, séries iniciais e especialistas. Indicador numérico utilizado para preservar a identidade dos informantes.

Uma professora da Educação Infantil considera a coletividade e a presença da regra para dois grupos de crianças. A “construção de regras, a vivência e o respeito” são evidenciados também pelos professores do Ensino Fundamental, para os dois grupos etários. Para essas professoras, a função do jogo para 3 a 6 anos de idade está voltada para a socialização, enquanto a brincadeira o está para diversão. É unânime a idéia da presença da regra para as professoras do ensino fundamental para crianças de 6 a 8 anos de idade, o que envolve tanto o respeito às regras quanto à possibilidade de criação de novas regras. Nesse aspecto, Brougère (1998) considerou que uma regra só tem valor quando acordadas entre os jogadores, seja pelas pré-existes ou criadas para um jogo específico. Esse mesmo autor enfatizou que, sem

regras, não há jogo, ou seja, mesmo para as crianças menores as regras estão presentes na mais simples brincadeira.

As considerações dos professores especialistas se aproximam em muito dos docentes do ensino fundamental em relação às funções do jogo. Em sua maioria, esses professores consideram que para a idade de 3 a 6 anos o jogo é um “agente socializador”, marcado pelas brincadeiras e pelas relações. Já para a idade de 6 a 8 anos a regra, o aprendizado, a formação de caráter e o apoio ao conteúdo estão presentes.

No Quadro 8, mostram-se as categorias advindas das respostas dos professores acerca da importância e função do jogo para crianças de 3 a 6 anos e criança de 6 a 8 anos de idade, juntamente com os percentuais correspondentes às respostas.

Quadro 8 – Importância e função do jogo para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Importância e função do jogo para crianças de 3 a 6 anos de idade	Nº de professores	% *	Importância e função do jogo para crianças de 6 a 8 anos de idade	Nº de professores	% *
Socialização - Coletividade, relações de grupo, brincadeiras, vivência de papéis, prazer	12	100,0	Competição - Disputa, enfrentamento, liderança	4	33,3
Aprendizagem - Descobre conceitos, cores, formas, aguça a memória, relações espaciais, meta a ser atingida, construção de regras	6	50,0	Aprendizagem - Formação de conceitos, estímulo para aprendizagem do conteúdo formal (operações e outros), concentração, memória	5	41,6
Regras e desafios Construção de regras	1	8,3	Regras e desafios Respeito às regras e construção de novas	5	41,6
Formação pessoal e social - Referência à vida adulta, formação da personalidade e identidade, superação de limites	2	16,6	Formação pessoal e social - Organização, formação de caráter, desenvolvimento de capacidades	3	25,0

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e na ao partir do número de professores.

Na perspectiva do grupo de professores entrevistados, a função primeira do jogo para crianças de 3 a 6 anos de idade é o de socialização (100%), seguido da aprendizagem (50%). Dessa forma, o jogo exerce um papel de socializador, de interação, de brincadeira. Para as crianças de 6 a 8 anos, foram destacadas duas funções: A aprendizagem e a regra, com 41,6% das respostas. Isso indica que, para os professores, o jogo tem como função primeira a de ser mais livre, lúdica, para as crianças menores, e a função de ensinar, de ser mais estruturado para as crianças maiores. A regra tem pouca representatividade para as crianças de 3 a 6 anos e muita representatividade para as de 6 a 8 anos de idade.

Os registros nos levam a inferir que o jogo é entendido pelos professores como funções diferenciadas conforme a idade, ou seja, é o jogo como brincadeira, o brincar pelo brincar para as crianças de 3 a 6 anos de idade e o jogo sério, com regras, relacionado à aprendizagem de algum conteúdo para as crianças de 6 a 8 anos. Nesse sentido, vem a pergunta: Não poderia o jogo ter a mesma função de lúdico, de prazer, de socialização, com regras predeterminadas, ou com construção de novas regras, tanto para crianças de 3 a 6 anos como para as de 6 a 8 anos de idade? Será a escola quem demarca essa função, que institucionaliza o que é apenas lúdico e o que é lúdico para aprender?

A esse respeito encontramos as contribuições de autores como Brougère (1998) quando afirmou que o jogo na escola é sempre considerado como jogo educativo, ou seja, direcionado ao ensino de conteúdo, ficando relegadas a segundo plano as atividades livres e o brincar pelo brincar. Na mesma direção, Redin (1998) acrescentou que os jogos utilizados na escola com fins determinados distanciam-se da inserção do lúdico como construção da cidadania, perdendo-se, assim, o compromisso do jogo que é sempre com o processo do “brincar pelo brincar”. Importa ressaltar que o jogo pode indiretamente ensinar determinados conteúdos sem, contudo, perder o seu caráter lúdico, de prazer e entretenimento. Os objetivos dos adultos e das crianças são diferentes no tocante ao jogo e, nesse sentido, a escola como instituição organizada por adultos tende a inserir o jogo sob sua ótica e não na perspectiva da criança. Em geral, o que se observa nas instituições escolares é que o jogo é inserido para atender aos objetivos da escola, do professor ou da disciplina. Nesse sentido nos perguntamos: Qual tem sido o espaço da criança como participante do processo educativo, no tocante ao jogo no espaço da escola? Ou, ainda, qual é a perspectiva da criança a esse respeito? Decerto essa questão nos instiga nesse

momento, no entanto não temos elementos para discuti-la neste estudo, mas acreditamos ser possível adentrarmos nessa temática em outra pesquisa.

Para aprofundar a reflexão acerca da função dos jogos, foi perguntado aos entrevistados se os jogos podem ter funções diferenciadas para as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Explicamos que a função da qual nos referíamos estava ligada ao uso do jogo pela escola, nas salas de aula ou fora dela. Como as respostas foram bastante recorrentes, foi possível agrupá-las conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 – Opinião dos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas quanto à função dos jogos

Agrupamento das respostas à questão: <i>Os jogos nas turmas e Educação Infantil exercem funções diferenciadas do que nas turmas do ensino fundamental?</i>	Nº de professores	% *
Sim , na Educação Infantil é mais brincadeiras e Séries Iniciais é mais desafio	7	58,3
Não , em ambos os casos é jogo e brincadeira, é lúdico e desafio	5	41,6

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e na ao partir do número de professores.

É interessante notar que para 58% dos professores há diferenciação clara quanto às funções do jogo para os diferentes segmentos etários, o que indica também a diferenciação por idade. Uma das justificativas que nos chamou atenção foi a utilização da palavra “pedagogizando”⁶², como pode ser observado no extrato de uma professora do ensino fundamental. Embora não tenhamos o significado restrito do termo, entendemos que se refere ao uso pedagógico do jogo, ou seja, o jogo utilizado para ensinar algo, ou seja:

Não tem essa separação. Os alunos maiores elaboram mais, tem mais regras. Quando estamos pedagogizando o jogo, para nós, professores ele pode ter funções diferenciadas, dependendo do meu objetivo, mas para os alunos não, tudo é jogo (PROF EF).

⁶² O termo mais próximo que conseguimos é **pedagogismo**, que, conforme o Aurélio (p. 490), é um sistema ou processo dos pedagogos; ação indiscriminada de doutrinas pedagógicas.

Podemos refletir, a partir desse posicionamento, a diferença e os objetivos do jogo ou da ação de jogar para a criança e para o professor. Para a criança, quando ela joga, não importa se é pelo lúdico ou pelo conteúdo, e sim que é jogo, portanto ela atua como jogador, e joga com todo o seu potencial e envolvimento, libertando suas emoções de prazer ou desprazer. Essa professora parece ter clara essa distinção, de pensar que enquanto jogo não há separação, e o mesmo acontece com as crianças. No entanto, para a escola o jogo parece estar sempre ligado ao objetivo, ao pedagógico, à função de ensinante. O próximo extrato confirma o que dissemos:

Como cada jogo tem uma regra diferente, vai depender da objetivo e da idade. Vai depender da complexidade e da idade, mas o objetivo é o mesmo: ensinar alguma coisa (PROF ESP).

Esses objetivos sofrem variações conforme a idade dos alunos, conteúdo trabalhado, organização do planejamento. A regra também fica condicionada ao objetivo do professor, distanciando, assim, do que propôs Kamii (1991), quanto ao uso dos jogos de regra como estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e moral. Nesse caso, a regra é o desafio, pois é isso que estimula o pensamento, o raciocínio. Também Kishimoto (2003) alertou para o uso do brinquedo apenas como material pedagógico. Para essa autora, quando isso acontece, a utilização do material que deveria criar momentos lúdicos, de pura exploração, torna-se busca de resultados, em relação à aprendizagem de conceitos e noções. “Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico” (KISHIMOTO, 2003, p. 14).

4.1.3. Utilização do jogo

O terceiro objetivo foi definido tendo em vista identificar os tipos de jogos e as formas de utilização deles na escola. Para tanto, foi perguntado aos professores “se existiam situações de jogos em sua sala de aula e fora dela” e, ainda, em caso positivo, “como e quando isso acontecia”. O Quadro 10 explicita as informações dos professores.

Quadro 10 – Utilização de jogos em sala e fora dela para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Professor(a)	Jogos em sala	Jogos fora da sala	
E D I N F	01	Jogos coletivos, brincadeira presente o tempo todo	Educação física, brincadeiras com o grupo todo
	02	Jogos livres no início da aula e quando termina uma atividade; jogos planejados pela professora	Jogos e brincadeiras, amarelinha, pique, jogos para desenvolver coordenação motora
	03	Trilhas, jogos de leitura e escrita; baralho. Não tem horário fixo para o jogo, acontece sempre que os alunos têm interesse	Menos do que dentro de sala. O espaço é restrito para jogos, acontecem mais brincadeiras juntamente com crianças de outras idades
E N S F U N D	04	Brincadeira de roda, passa-anel, boliche Desafios, jogo de memória, liga-ponto, forca	Bola, revezamento com os outros, descoberta de jogos desportivos
	05	Jogos em grupo, teatro, atividades com dados, marcação de pontos, jogo dentro do conteúdo	Dia do jogo, prioriza o jogo de regra, de raciocínio; é mais elaborado. Jogos que necessitam de parceiros
	06	Jogos em grupo; às vezes, joga com os alunos para trabalhar dificuldades, ora com o objetivo pedagógico, ora livre	Jogos de tabuleiro (dia do jogo), brincadeira, prazer
E S P E C I A L I S T A S	07	O tempo todo; jogos coletivos, pequenos grupos e toda a turma Objetivo específico: refletir sobre as obras literárias	Teatro fora da sala
	08	Jogos em grupos, desafios ligados ao conteúdo	Pouco freqüente
	09	Brincadeiras folclóricas, coordenação rítmica, parlendas, batida de pés, cantos, jogos musicados	Cirandas, jogos com bola, jogos ritmados
	10	Jogos em grupo para trabalhar conteúdos	Jogos para orientação espacial, consciência corporal, lateralidade, uso de espaços fora da escola (pracinha)
	11	Jogos em grupos, resgate cultural, sempre ligado ao conteúdo e objetivo da aula	Sempre espaço externo
	12	Integração do grupo	Brincadeiras, atividades lúdicas

- Agrupamento por segmento: Educação Infantil, séries iniciais e especialistas. Indicador numérico utilizado para preservar a identidade dos informantes.

Uma professora de educação infantil relatou a utilização do jogo discriminando momento de atividade e momento do jogo, que são sempre início e fim de aula. Novamente temos a situação do jogo desvinculado do que se entende como **jogo legítimo** (BROUGÈRE, 1998), pois se encontra o jogo com fim escolar: a aula, as atividades, o jogo nos tempos demarcados pela professora.

Para as professoras do ensino fundamental há predomínio de jogos mais estruturados, jogos com regras, desafios, com enfoque também no “objetivo pedagógico”, termo utilizado várias vezes pelos professores. Novamente

questionamos: o jogo utilizado com a função de jogo apenas, com um fim em si mesmo, não é pedagógico? O que se entende por pedagógico parece ser conteúdo escolar. Sem dúvida, o conteúdo faz parte do pedagógico, porém em relação ao jogo ele não é determinante, como discutimos anteriormente, ao citarmos Kishimoto (2003), sobre o jogo educativo. Se o jogo é utilizado apenas com um fim pedagógico para ensinar algo, ele perde seu caráter de jogo, de lúdico, e passa a ser apenas um material pedagógico

Os professores especialistas apresentam uma proximidade com relação aos professores do ensino fundamental, pois relatam que utilizam o jogo, em sua maioria, para fixação de conteúdo. Os professores das áreas de Educação Física, Artes e Literatura revelaram o uso do jogo o tempo todo como parte integrante da disciplina. O Quadro 11 apresenta as categorias organizadas a partir das informações sobre utilização do jogo dentro e fora de sala.

Quadro 11 – Utilização de jogos na sala e fora dela para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Situações de jogo dentro de sala de aula	Nº de profes- sores	% *	Situações de jogo fora de sala de aula	Nº de profes- sores	% *
Jogos com função específica de fixar conteúdo - Atividades com dados, marcação de pontos, análise de obras literárias, jogos cantados, bingo de palavras, bingo, dominó, trilha de operações matemáticas	8	66,6	Jogos com função específica de fixar conteúdo - Jogos de orientação espacial, esquema corporal, iniciação esportiva, jogos de regra	8	66,6
Jogos livres e jogos para fixar conteúdos - Trilhas, desafios, liga-pontos, forca, jogos de palavras, leitura e escrita, dominó, baralho, boliche	3	25,0	Jogos livres e jogos para fixar conteúdos - Ciranda, jogos com bola, teatro arremesso, jogos musicados Jogos de tabuleiro (dia do jogo)	5	41,6
Jogos livre, sem horário definido - Jogos coletivos, jogos livres, brincadeiras folclóricas, amarelinha, passa anel	4	33,3	Jogos livre, sem horário definido - Brincadeiras utilizando os diversos espaços da escola (quadra, cabaninha, parquinho)	4	33,3

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Vale ressaltar que a maioria das respostas dos professores (66,6%) indicam que a utilização do jogo tanto dentro quanto fora de sala são realizadas com a função específica de fixar conteúdo. Nos jogos em sala, 25% das respostas indicam os jogos livres e jogos para ensinar conteúdo. Para 33,3% dos professores, as situações de jogo em sala acontecem livremente. Nas situações de jogo fora da sala, 41,6% das respostas apontam os jogos livres e jogos para fixar conteúdos e 33,3% para os jogos sem horário definido.

Podemos perceber que o jogo livre, sem horário definido, se faz presente, embora com menor representatividade. O jogo desprovido de horário, muitas vezes controlado rigidamente pelo professor, é o que faz a imaginação fluir, permitindo a passagem do jogo simbólico ao jogo de regras e, por isso, se faz importante para o desenvolvimento infantil. A escola, talvez pela responsabilidade que lhe é conferida historicamente como tendo a responsabilidade de transmitir o conhecimento elaborado, acaba buscando justificativas pedagógicas para o uso do jogo e da brincadeira, sempre associada ao conteúdo formal. Porém, o que defendemos é que, mesmo a brincadeira sem um “compromisso”, sem uma função específica, tenha seu valor, sua presença na vida das crianças ou de quem quer que jogue e que brinque. O valor do qual falamos é o de ser jogo, da sua “inutilidade”, da parceria, da alegria, do prazer de jogar, da invenção.

A brincadeira assim considerada vale por si, por sua gratuidade, por sua "inutilidade". Qualquer adjetivação, por exemplo, brinquedos educativos, ou de gênero, ou de violência, ou de competição, é desnecessária e pode ser uma armadilha, atribuindo-lhe uma importância ou um condicionamento desnecessários (REDIN, 2007, p. 3).

Entendemos que é fundamental na escola o espaço do brincar, do lúdico, o jogar pelo prazer de jogar, de ganhar ou perder, de utilizar os jogos, brinquedos e brincadeiras pelo simples prazer de jogar. Para isso não há necessidade de funções, ou melhor, é o jogar “para nada”, como nos lembrou Rubem Alves:

O mundo é um grande brinquedo. Tantas coisas divertidas para fazer com ele (...) Brinquedo não serve para nada (...) é uma atividade inútil. E no entanto, o corpo quer sempre voltar a ele. Por que? Porque o brinquedo sem produzir qualquer utilidade, produz alegria. Felicidade é brincar (...). No brinquedo nos encontramos com aquilo que amamos (ALVES, 1994, p. 76).

Essa reflexão nos alerta para a necessidade de um repensar sobre a forma como o jogo vem sendo utilizado pela escola e da possibilidade de reorganizar os espaços e a função do jogo. À medida que a escola entende o jogo como importante simplesmente por ser jogo, ela abre espaço para a criação, para a alegria e para o prazer.

4.1.3.1. Tipos de jogos

Para identificar os tipos de jogos desenvolvidos na escola, foram feitas questões para que os professores explicitassem as suas experiências sobre esse tema. Uma das questões foi “se existem jogos específico para serem jogados em casa e, ou, na escola”; 58% das respostas dos professores indicaram que não há diferenciação de tipos de jogos para diferentes espaços e grupos, podendo qualquer jogo ser jogado na escola ou em casa. Diferentemente dessa posição, 25% das respostas apresentaram que há diferença, justificando que: os tipos de jogos oferecidos às crianças, a influência dos jogos eletrônicos, que são mais presentes em casa; o espaço restrito em casa; e o número reduzido de pessoas nas famílias contemporâneas, inviabilizando a realização de alguns jogos.

Questionados sobre os tipos de jogos mais utilizados pelos alunos, os professores citaram ou os nomes dos jogos ou o tipo de jogo, referindo-se, nesse caso, ao material utilizado para jogar. O quebra-cabeça, jogo mais citado como preferido pelas crianças (40%), tem como desafio a junção das peças para formar uma imagem, seja cena, seja objeto. Pode ser jogado individualmente ou em grupo. Em geral é um jogo de fácil aquisição, considerando o valor comercial. Nesse sentido, também é um jogo que possibilita a interação entre crianças de diferentes idades, entre adultos e crianças. Por apresentar variação de número de peças, o quebra-cabeça oferece diferentes desafios, ampliando o desejo de jogar e de vencer.

Os jogos de estratégia (bingo, gato e rato, resta um e autódromo), citado por 30% das respostas, são jogos que exigem formação de grupos, com regras previamente estabelecidas, e envolvem marcação de pontos. Com a mesma representatividade estão os jogos de tabuleiro, que também são jogos de estratégias e se fazem presentes na escola, principalmente, no Dia do Jogo, quando as crianças trazem jogos de casa. As brincadeiras cantadas, embora com pouca representatividade (20%), fazem parte do resgate da cultura folclórica, que é

bastante enfatizada na escola, estando mais presente nas aulas de música e artes. Não podemos deixar de mencionar a relevância desses jogos cantados para qualquer idade e em qualquer disciplina, pois o resgate e a transmissão da cultura têm seus vieses nos jogos e brincadeiras.

O leitor pode se perguntar: por que não apareceu jogo eletrônico nessa lista? A resposta é que a escola não oferece aula de informática, e as crianças não têm acesso a computador em momentos livres, para jogos, como pode ocorrer em outras instituições de ensino. No entanto, considerando que os jogos eletrônicos fazem parte do mundo infantil contemporâneo, os professores foram interrogados a respeito das “características presentes nesses jogos que tanto atraem as crianças”. As respostas estão organizadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Características dos jogos eletrônicos conforme professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Características dos jogos eletrônicos conforme professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Especialistas	Nº de vezes que foi citado	% *
Recursos visuais atraentes (áudio, movimento)	5	41,6
Desafio de vencer etapas	3	25,0
Conhecem pouco dos jogos para opinar	2	16,6
Imagem, ação	2	16,6
Possibilita viver todos os desejos	2	16,6
Comodidade	1	8,3
Estimula o cérebro	1	8,3
Mascara a realidade	1	8,3

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Como pode ser observado no Quadro 4.12, as características mais citadas foram: “presença marcante dos recursos visuais da imagem (movimento, cores, áudio); o desafio de vencer etapas; a competição; a possibilidade de viver todos os desejos”. Dois professores declararam que conheciam muito pouco desses jogos, ficando difícil se posicionar a respeito. Quanto às “contribuições dos jogos

eletrônicos para o desenvolvimento e a aprendizagem”, 50% das respostas apontaram para os prejuízos causados pelo uso desses jogos sem controle do adulto. Da mesma forma, a contribuição para a aprendizagem só ocorrerá se o jogo for utilizado com moderação.

Os recursos visuais do computador e outros jogos eletrônicos são citados como os maiores atrativos aos jogadores, na visão dos professores, seguidos do desafio de vencer etapas. Alguns jogos são constituídos de várias etapas, de forma que o jogador fica estimulado a vencer cada uma para alcançar a etapa subsequente, o que muitas vezes leva horas e horas em frente da máquina. Um item interessante citado foi “a possibilidade de viver todos os desejos”, que são os recursos oferecidos pelos jogos, sempre utilizando personagens e heróis que têm o espírito de lutar e vencer, ou de realizar várias tarefas impossíveis no mundo real. Basta um toque na tecla para ir a onde quer, e isso fascina. A esse respeito houve o posicionamento de um professor que considera essa situação como uma máscara que a pessoa internaliza, sem reflexão, podendo causar vários danos à sua formação.

Caillois (1958/1990), ao definir jogo, enfatizou que tudo o que envolve mistério, ou simulacro, está próximo do que considera jogo. Onde há máscara, disfarce, segredo, aí há jogo, afirmou o referido autor. Para Caillois, a regra cria a ficção, tanto que o envolvimento ao jogar é do **como se**, que é separado da vida real. Nessa perspectiva, a ficção substitui a regra e desempenha a mesma função que a primeira, isto é, o jogo é regido pela ficção. Podemos, então, inferir, baseado na visão de Caillois (1958/1990), e o que acontece com o jogador diante da tela é um jogo imaginário, uma fantasia, que faz parte do jogo. Também lembramos Piaget (1964/1990), que, ao classificar os jogos infantis, indicou o jogo simbólico, como uma estrutura representativa fundamentalmente lúdica. O símbolo representa para a criança a possibilidade de assimilar o real às suas necessidades, o que implica a representação do objeto ausente. Para Piaget (1964/1990), a vivência do jogo simbólico é fundamental para o equilíbrio afetivo e intelectual, portanto para o desenvolvimento infantil.

Ampliando a discussão, foi perguntado “se os jogos eletrônicos contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem ou são prejudiciais para as crianças”. Como pode ser visualizado no Quadro 13, são diversas as opiniões, em que aparece a contribuição para a aprendizagem, como a relevância dos aspectos negativos desse tipo de jogo.

Quadro 13 – Contribuições positivas e negativas dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento das crianças conforme professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Contribuições positivas e negativas dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento das crianças conforme professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	Nº de vezes que foi citado	% *
Contribuições positivas		
-Contribui para a aprendizagem se usado com moderação	6	50,0
-É importante para determinados conteúdos (ex. inglês)	1	8,3
Contribuições negativas		
-É prejudicial quando usado sem controle	3	25,0
É prejudicial sempre	2	16,6
- É função dos pais o controle	2	16,6
Gera violência, cria memória negativa	1	8,3

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Entre as contribuições positivas prevalece a idéia do uso dos jogos eletrônicos com moderação, o que poderá promover aprendizagem (50%). A afirmativa de que é prejudicial se utilizado sem controle está diretamente relacionado à questão anterior. Também temos posições mais precisas de que, nos jogos, o uso dos jogos eletrônicos é sempre prejudicial. Apesar de a expressão “controle dos pais” ter sido menos expressiva (16,6%), podemos inferir que o uso com moderação por parte das crianças depende do adulto, seja ele integrante da família ou da escola. No caso da escola, objeto do estudo, não há acesso do aluno para jogos de computador, podendo apenas ocorrer fora dela, sendo esse controle da família. Fica explícita a necessidade de se investigar mais sobre essa temática.

Perguntamos aos professores a respeito da escolha dos jogos, buscando compreender como era feito essa escolha, isto é, “numa situação de jogo, quem escolhe o tipo de jogo e de que forma são compostos os grupos de jogadores”. As respostas dos professores estão apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Formas de escolha dos tipos de jogos e dos jogadores pelos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Quem escolhe o jogo e quem define os jogadores	Nº de vezes que foi citado	% *
Educação Infantil		
- Os alunos escolhem. Passam por fases de preferência por determinado jogo	1	8,3
- Rodízio proposto pela professora. A professora oferece três jogos, e os alunos escolhem	1	8,3
- Às vezes, os alunos, outras, a professora	1	8,3
Ensino Fundamental		
Às vezes os alunos, outras a professora	2	16,6
Os alunos escolhem	1	8,3
Especialistas		
- Às vezes os alunos, outras a professora	3	25,0
- Os alunos escolhem	2	16,6
- Professores ajudam a definir o jogo	1	8,3
- Sorteio de jogos e de jogadores	1	8,3

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Em relação à escolha pelo tipo de jogo, foi interessante analisar cada grupo de professores, conforme o segmento. Para as professoras de Educação Infantil, a escolha é feita ora pelos professores, ora pelos alunos. Uma professora foi determinante em sua resposta, citando até o número de jogos (3) que oferece para a turma escolher qual jogo preferia. Isso nos leva a questionar: por que esse número? Ele é suficiente para atender aos interesses dos grupos? Quais os critérios para essa escolha? Nesse caso, não aparece a escolha do aluno, sempre a do professor.

A participação dos alunos na escolha aparece com maior frequência no Ensino Fundamental, comparado à Educação Infantil, o que nos chama atenção. Apesar de em outras respostas termos identificado o uso do jogo atrelado ao conteúdo no Ensino Fundamental, há maior participação do aluno desse segmento do que na Educação Infantil. Entendemos que, quanto menor a criança, maiores a sua liberdade, a sua necessidade de brincar e de jogar sem limites, ou melhor, o limite é a própria brincadeira, ela se basta. É pelo jogo, pelo brincar que se constrói o pensamento infantil, pois “em todas essas etapas, a maneira não formal de organização é, em todas as crianças, a brincadeira” (REDIN 2007). À medida que a

criança participa da escolha dos jogos, ela estará desenvolvendo sua autonomia, a interação com os outros, construindo seu espaço junto a seus pares.

A escolha do aluno, juntamente com a do professor, aparece também nas falas dos professores especialistas, muito próximo dos professores do Ensino Fundamental. A escolha exclusiva dos alunos aparece em 16,6% das respostas dos professores, o que é interessante, pois, embora o professor especialistas tenha uma carga horária semanal menor que a do professor regente, responsável por conteúdos específicos, há espaço para essa participação do aluno, o que mostra o compromisso com a filosofia da escola, que inclui a interação da criança em seu processo de formação e aprendizagem. O sorteio como técnica para escolha dos jogo foi citado em 8,3% das respostas dos professores, sendo justificado como processo democrático numa situação de ter que definir entre quem joga e o que se joga.

Importa destacar que sorteio não é “democracia”, é sorte, está relacionado ao acaso, ou seja, não há como prever nem discutir. Democracia, numa situação de escolha de jogo, está relacionada a um processo de discussão de idéias e interesses, em busca de um consenso pautado no bem comum. Embora possa parecer um desafio, acreditamos que a escolha de um jogo por essa vertente seria uma oportunidade de formação de consciência crítica e de autonomia para as crianças. Uma fala se destaca nesse grupo de professores:

A escolha depende da característica das crianças e do jogo, é um pouco de cada, do tanto que desafia, do tanto que a criança da conta (...) (PROF ESP).

Esse extrato ilustra a maneira como a escola, em algumas situações, utiliza o jogo voltado para a elaboração mental da criança, que é medido, muitas vezes, pela quantidade de conteúdo absorvido em cada série. O jogo, então, passa a atender a esse conteúdo, e na perspectiva do professor ele será mais ou menos desafiante para o aluno, tanto quanto for a capacidade de absorção do conteúdo. Isso nos remete a Kamii (1991) que evidenciou, a respeito dos jogos em grupo, que, quando a criança é desafiada a jogar, é desafiada também a pensar e a agir estrategicamente, o que desenvolve o raciocínio e a autonomia intelectual e social. Para tanto, destacou que os jogos precisam ser estimulantes, desafiantes. Para a referida autora, o que importa não é se a criança joga corretamente, mas se ela cria estratégias para jogar. É possível destacar que num jogo o desafio será estímulo para a criança à medida que houver

uma condução pedagógica para tal e que as estratégias de resolução do desafio serão diversas, assim como será a formação dos grupos para jogar determinado jogo.

Foi perguntado aos professores como é a relação entre os meninos e as meninas durante os jogos, para entendermos como se dá essa interação e se esses alunos sofrem influência das questões culturais, relacionadas ao “jogo para meninas” e “jogo para meninos”. A relação entre meninos e meninas apareceu como uma relação de interação, principalmente nas turmas de menor idade, para a maioria dos professores. Embora não seja o foco desta pesquisa, chamou-nos atenção a forma como os professores se referiam à relação entre meninos e meninas durante os jogos. Destacamos as falas de dois professores, em que se ressalta o trabalho da escola interferindo na forma de interação entre meninos e meninas de forma positiva, isenta de separações, segregações ou preconceitos na forma de entender o tipo de jogo/sexo.

Aqui na escola é impressionante, isso se dá da melhor maneira possível... o que é diferente de todos os lugares que já vi. Há escolas em que a educação física em meninos é separada de meninas, porque os valores são impregnados de forma diferente. Você chega aqui de manhã e percebe o futebol de meninos e meninas... Os meninos jogam por brincadeira, por divertir, por brincar, por ser companheiro (...) (PROF ESP).

Muito interessante isso na escola. Super normal... acho interessantíssimo, estou impressionada.... acho que a proposta da escola é ver o gênero de maneira diferenciada, ou melhor, como deve ser tratado. Não tenho problemas nenhum há um interação o tempo todo (PROF ESP).

Como não era foco de pesquisa discutir a temática gênero, apenas nos reportamos a ela por ser uma questão que está presente no cotidiano da escola, em diferentes situações nas quais se discutem jogo e tipos de jogo. Percebemos que nessa instituição havia uma interação entre os sexos na realização dos jogos, o que parece ser também uma prática da escola, estimular uma integração entre eles em outras situações. Certamente, para maior precisão sobre o assunto, será necessário estudo aprofundado sobre o tema.

4.1.4. Jogo e Ação Educativa

Após discutirmos as concepções de jogo por parte dos professores, passaremos a apresentar as discussões sobre as investigações acerca das contribuições do jogo para desenvolvimento e aprendizagem. As questões referentes

à relação ente jogo e ação educativa foram organizadas para atender ao quarto objetivo, ou seja, analisar como as concepções de jogo dos professores refletem na ação educativa nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

4.1.4.1. Jogo, desenvolvimento e aprendizagem

Ao serem questionados “se o jogo na escola contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças”, todos os professores (100%) indicaram que sim, revelando que o jogo tem grande influência e contribui para o processo ensino-aprendizagem. No Quadro 15, reúnem-se as afirmativas que confirmam as justificativas e exemplificações dada pelos professores sobre o assunto.

Quadro 15 – Contribuição do jogo para desenvolvimento e aprendizagem das crianças para professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Exemplos de situações de contribuição do jogo para desenvolvimento e aprendizagem	Nº de vezes que foi citado	% *
Educação Infantil		
Aprender matemática, leitura e escrita	2	16,6
Ensinar os pais a jogar	1	8,3
Lidar com os números	1	8,3
Ensino Fundamental		
Interação entre os membros da família	2	16,6
Elaboração de estratégias	2	16,6
Autonomia	2	16,6
Especialistas		
Respeito às regras	2	16,6
Saber ganhar e perder	2	16,6
Resolução de desafios	1	8,3
Relaxamento, distração	1	8,3
Noções básicas de convivência	1	8,3
Os adultos também aprendem	1	8,3

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Para as professoras da Educação Infantil, a contribuição dos jogos para o desenvolvimento e aprendizagem está relacionada com os conteúdos formais, ou seja, aprendizagem da leitura e da escrita e conhecimentos matemáticos. Foi também citada a relação entre os membros da família, entendendo, assim, que “se os filhos jogam, eles poderão ensinar os pais a jogar também”, o que promoveria interação entre os membros. Essa interação é citada também pelas professoras do Ensino Fundamental e pelos professores especialistas, sendo que estes ampliam afirmando que “os adultos também aprendem”, o que nos faz inferir que aqui também incluímos os professores, que muitas vezes aprendem a jogar com seus alunos. É possível relacionar os termos “elaboração de estratégias e a construção da autonomia” citados pelos professores do Ensino Fundamental ao “respeito as regras, resolução de desafios e saber ganhar e perder”, citados pelos professores especialistas, pois os termos se completam, principalmente, ao refletirmos utilizando o referencial teórico.

Conforme Kamii (1991), quando a criança joga ela se desenvolve não só no aspecto cognitivo e social, mas política e emocionalmente, sobre tudo, por meio dos jogos de regras. Os aspectos citados pelos professores compõem o que a referida autora considerou situações de jogos com regras, que são os desafios enfrentados pelos jogadores. E é por meio desses desafios que se construirá a autonomia. Na visão dos professores foi destacada a participação da família como primeira experiência de vida social, assim como a possibilidade de ser também a família a vivenciar os primeiros jogos. Isso pode ser verificado no extrato seguinte:

O jogo contribui para as regras, o ganhar e o perder, quando isso vem da família ajuda na escola. As primeiras experiências em sociedade vem da família, e a construção da sociedade surge na família, então é fundamental que isso venha de casa. Na escola o jogo é utilizado para a socialização e para o raciocínio (PROF EF).

É enfatizada a importância do jogo para a formação integral das crianças:

A família precisa acreditar, sensibilizar, entender que se o jogo fizer parte da vida dos filhos ele será mais feliz, vai ser um adulto mais seguro, porque a vida é um jogo, ele tem que ter estratégias de jogo (PROF EF).

Um professor chamou atenção para a relação escola-família, no sentido de ambas incluírem o jogo como parte integrante da educação das crianças. Fica a idéia de que uma instituição completa a outra.

A família é importantíssimo (...) não adianta você ter uma escola que tem tudo isso se na família não faz (...) essa prática do jogo não tem idade. Depois se você tem isso na família, você vai procurar uma escola que tenha o jogo... Na escola a mesma coisa, ou mais.... seria terrível uma escola que não tivesse jogo nenhum.... (PROF ESP) .

Uma fala se diferenciou por considerar que a influência do jogo não é tão determinante, porém faz parte do processo de desenvolvimento da criança:

Eu acho que o jogo participa disso, não sei se é tão determinante. Acho que nas questões de desenvolvimento e de jogo as coisas se completam. Se você parte do desenvolvimento motor, espacial, da questão rítmica que o jogo proporciona, você cria uma memória visual e auditiva impressionante, e principalmente questão do amigo, porque o jogo não se joga sozinho (...) Então eu acho que o jogo nessa perspectiva, seja na escola ou fora dela vai manter essa ligação (...) (PROF ESP).

Entende-se, diante dos últimos posicionamentos, que jogo, desenvolvimento e aprendizagem se completam. Há destaque para as relações estabelecidas durante o jogo, o que parece ser o diferencial para o desenvolvimento. Podemos inferir, a partir do extrato anterior, que para esse professor o mais importante não é o jogo em si, mas as relações que se estabelecem a partir desse jogo. Essa crença nos remete a Brougère (1998), que considerou que numa situação de jogo é necessária uma comunicação entre os parceiros, o que ele chamou de “metacomunicação”. Para esse autor, há uma entrega ao jogo, por parte dos jogadores, à medida que a mensagem, “isto é, um jogo”, é entendido por todos. Para Brougère (1998), mais importante que os materiais com os quais se joga é a situação criada para que o jogo aconteça, o que determina um comportamento específico, que por sua vez atribui significado social ao próprio jogo.

4.1.4.2. Jogo e competitividade

Outra questão analisada foi a concepção dos professores sobre a “relação jogo e competitividade”, buscando-se compreender como os professores entendem a relação entre os termos e de que forma ela se manifesta. Para tanto foi levantada a questão: “Temos afirmativas de que o jogo incentiva a competitividade, o que, para muitos envolve apenas o ‘ganhar’ e não o ‘perder.’ O que pensa sobre isso?”As idéias apresentadas foram agrupadas em categorias, que ilustram a concepção dos professores sobre o assunto , conforme exposto no Quadro 16.

Quadro 16 – Idéias sobre a competitividade por parte dos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Idéias sobre a competitividade por parte dos professores de educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	Nº de vezes que foi citado	% *
Preparação para a vida		
- Respeitar o semelhante	3	25,0
- Na vida a gente não só ganha, mas perde também	3	25,0
Faz parte do jogo		
- Competir envolve o ganhar e o perder	4	33,3
Jogar não é só competir		
O importante é participar	2	16,6
Função da escola		
- Preparar para o jogo mais como participação do que competição	5	41,6

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Para 25% dos professores, a competitividade no jogo é uma preparação para a vida, sendo, portanto, uma necessidade. A premissa de que “na vida a gente não só ganha, mas também perde” foi citada como justificativa para a importância da competição. O respeito ao semelhante também surgiu como um valor a ser adquirido com a experiência da competição nos jogos. A crença de que a competitividade faz parte do jogo foi citada por 33,3% dos professores, sendo destacado que competir envolve o ganhar e o perder e, ainda, que “perder não significa ser o perdedor, o fracassado”. Para 16,6% dos professores, “jogar não é só competir, o importante é participar”. Entende-se nessa idéia que os jogos cooperativos⁶³ são fundamentais no trabalho com crianças. A função da escola como incentivadora na preparação dos alunos para a idéia de que o importante é participar, mais do que competir, foi citada por 41,6% dos professores.

Alguns extratos tornam evidente a competição como situação necessária à preparação para a vida. O ganhar e o perder se tornam vivências necessárias à

⁶³ Os jogos cooperativos têm como princípios a cooperação, a aceitação, o envolvimento e a diversão. Esse conceito foi desenvolvido pelo pesquisador canadense Terry Orlick, que, ao questionar as regras dos jogos tradicionais, propôs uma adaptação, transformando-os em jogos cooperativos. Nestes, o confronto é eliminado e jogam um com os outros, me vês de uns contra os outros. Para maiores aprofundamentos, ver: BROTTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos: Projeto Cooperação, 2000.

formação, na opinião de alguns professores, como pode ser verificado no extrato a seguir:

O jogo ajuda no desenvolvimento porque você não só ganha, você perde ou ganha. Se você só ganhasse acho que seria preocupante. E na vida é assim. Da mesma forma que você aprende a se superar, a ganhar, aprende a perder, aprende a lidar com a frustração. E é isso a gente tem que aprender na vida (PROF EF).

Para um professor, a vivência pessoal como profissional do esporte influencia sua forma de pensar sobre a competição na vida das crianças. Há um entendimento de jogo com competitividade, uma relação intrínseca entre os termos. No entanto, ressaltou que essa vivência deve trazer benefícios ao desenvolvimento:

(...) quando penso em jogo, penso logo em disputa, eu trabalho com competição, vivi isso durante a minha adolescência. Só que temos que ter muito cuidado com isso, desenvolver as características do jogo, para trazer benefícios para ela. Para mim, como ex-atleta, o jogo implica competitividade (PROF ESP).

Essa fala nos faz pensar a respeito de como as marcas sociais e culturais se revelam na formação de opiniões a respeito do mundo e das coisas. Há uma tendência à crença de que as vivências pessoais demarcam o pensamento e as emoções. Cria-se um modelo social de comportamento que é esperado, ou melhor, exigido pela própria sociedade. No extrato anterior, temos a situação de um ex-atleta que definiu jogo como competitividade, por lidar com isso o tempo todo.

4.1.4.3. As regras do jogo e os jogos de regras

Para melhor explicitarmos a concepção dos professores a respeito das “características do jogo e suas funções educativas”, perguntamos a respeito da presença das regras e do divertimento e lazer. As questões foram: “Todo jogo tem como característica a regra? E todo jogo tem como característica o divertimento e o lazer?” Quanto à regra, a maioria dos professores (75%) indicou que ela é determinante do jogo, pois está sempre presente, conduzindo e identificando o jogo. Também indicou que as regras determinam as direções e os limites do jogo. Para 25% dos professores, a regra não é uma característica do jogo, visto que alguns jogos são livres, por exemplo o jogo dramático. Foi considerada, ainda, a possibilidade de

criação de novas regras durante uma brincadeira, gerando novas formas de brincar, o que pode ser verificado o extrato a seguir:

A regra é interessante porque ela determina as direções, ela determina os limites (...) eu acho que alguns não tem regra, o jogo que envolve o lúdico, quando parte para o teatral, parte para o improviso. Então você começa a improvisar e cria a regra (...) (PROF ESP).

É importante ressaltar que essa questão gerou dúvidas para alguns professores, que pareciam nunca ter pensado sobre o assunto:

Sim, porque senão o jogo vira bagunça, por isso tem que ter regra. Mesmo as brincadeiras de rua (...) Ai não ... ou melhor... claro que tem, quem vai começar, como brinca, então tem sim, também tem regra (PROF EI).

À medida que a questão era respondida e que surgia a dúvida do professor, percebemos que também havia uma reflexão, um pensar sobre a presença da regra e de sua função nos jogos e brincadeiras. Na fala de uma professora da Educação Infantil, relatado no extrato anterior, há menção ao termo “bagunça”, que é um termo considerado no âmbito escolar como não educativo. Por inferência, podemos dizer que, em princípio, para essa professora a regra é necessária para impor a ordem no grupo e no próprio jogo. Após a reflexão, a mesma professora fez consideração enfatizando que a própria ação de brincar e de como se brinca é considerada uma regra.

A presença da regra, para Kishimoto (1997), é o que dá identidade ao jogo, definindo-o com o estrutura seqüencial, além de desenvolver a atividade lúdica. A regra torna-se, assim, uma característica marcante nos jogos, sejam elas explícitas, como em jogos de tabuleiro, por exemplo como em brincadeiras de faz-de-conta, que são conduzidas pelas regras ocultas.

Outra consideração interessante foi a de um professor que se referiu ao jogo dramático, ou jogo de faz-de-conta, sobre o qual ele fez colocações a respeito da presença ou não de regras:

Pausa... (ahhh) , você quer ver.... o jogo dramático...que eu faço, é o jogo de fazer de conta que é uma outra pessoa (...) eu não sei se tem uma regra (...). Vale tudo....não sei o que é que não pode.... a não ser a regra de convivência. Não faltando respeito, vale tudo: a fantasia, a imaginação (...) Agora, os jogos manipulativos, não sei (...) conheço pouco....não me lembro agora de algum que não tenha regra... deve ter a regra (...) . Não sei (...) (PROF ESP).

A relação entre jogo dramático e jogos de regra foi analisada por Piaget (1964), que considerou três estruturas mentais pelas quais se caracterizam e classificam os jogos infantis: o exercício, o símbolo e a regra. O jogo dramático, ou faz-de-conta, foi considerado por Piaget como jogo simbólico, que é diferenciado do jogo de exercício por implicar:

A representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante (PIAGET, 1964/1990).

O jogo simbólico só aparece a partir dos dois anos de idade e é marcado pelo símbolo, por meio do qual a criança é capaz de representar um objeto ausente e de usar um objeto para se remeter a outro, assimilando o real ao seu eu. Há várias fases que distinguem os jogos simbólicos, indo do esquema de imitação até o declínio do simbolismo, período demarcado por Piaget entre 7 e 12 anos (BARRETO, 1996).

No processo de desenvolvimento das estruturas mentais há uma evolução do jogo simbólico para o jogo de regras, que para Piaget (1964) supõe necessariamente relações sociais e interindividuais:

A regra só se constitui dos quatro aos sete anos, e sobretudo no período de sete aos onze anos (...) o jogo de regras subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida (esportes, xadrez, jogos de cartas) (...). O jogo de regras é uma atividade lúdica do ser socializado (PIAGET, 1964, p. 182).

A noção de regra, inicialmente, aparece esboçada, pois são praticadas individualmente, e é só por volta dos quatro anos que a criança passa a se caracterizar pela regularidade, marcada pela obrigação, o que supõe, necessariamente, duas pessoas (PIAGET, 1964/1990).

Quanto às características divertimento e lazer, a maioria dos professores (66,6%) indicou que essas fazem parte do jogo, sendo freqüente a expressão “todo jogo é divertido”. Foram mencionados os momentos de troca e interação, motivados pelo jogo, bem com o prazer e a quebra da rotina da vida. Um item recorrente na fala dos professores foi a visão de jogo como trabalho, que para 50% do professores não envolve diversão e lazer, pois é profissão, envolve o poder e a ambição. Os extratos a seguir confirmam essa reflexão:

O jogo de maneira profissional, não tem como característica o lazer, é o trabalho do cara, o ganha-pão dele, não é lazer (PROF ESP).

Depende. Tem pessoa que tem o jogo como uma questão só do poder, e esquece a diversão, mas o jogo é divertir... o futebol arte pode ser só prazer ou , como hoje, o técnico, não mais o lúdico (...). O jogo tem a possibilidade de quebrar a rotina da vida, de levar para um outro lugar, de tocar o outro (PROF ESP).

O jogo aparece como algo que produz diferentes sentimentos: prazer, alegria, poder, ansiedade, relaxamento. Percebe-se no extrato anterior que há distanciamento entre o jogo, que é diversão, do jogo trabalho, o jogo do poder. Para Huizinga (1938/2005), o jogo é desprovido de qualquer interesse material ou rentário, sendo uma atividade livre, não-séria. Nesse sentido, o exemplo citado pelo professor especialista do jogo como poder se distancia do que Huizinga definiu como jogo. A “possibilidade de quebrar a rotina da vida” nos remete novamente ao autor, que considerou como uma das características do jogo a “evasão da vida real”, explicitada como “um intervalo para a vida cotidiana.” É o jogo em que o jogador se envolve de forma profunda, e é capaz de esquecer das questões do dia-a-dia, sejam elas pesadas ou não, intensas ou não, o que importa é se deixar levar para aquilo que está em jogo, que é o próprio jogo.

É interessante notar que um professor expõe a sua indefinição quanto à relação entre “jogo, divertimento e lazer” e, nesse contexto, cita Marx, que escreveu a teoria sobre as relações de trabalho num mundo capitalista, que estão reunidas em seu livro “O Capital” (1982):

Vai depender do objetivo. Se você pegar um profissional do jogo, em alguns momentos isso não é diversão para ele, é profissão, (...) , é trabalho. Tem muitas questões filosóficas envolvidas aí, porque muitos dizem que o trabalho tem que ser o nosso lazer, então (...). Por exemplo, Marx dizia que o trabalho deveria ser o lazer, não ofício que alienasse. Nesse sentido fica difícil, quando você começa a responder (...) fico refletindo sobre várias coisas... fica difícil definir... se é uma coisa ou outra, vai depender do contexto, da pessoa, de uma série de coisas (PROF EF).

Para Marx (1982), o trabalho é a essência do homem, e é por meio dele que o homem se realiza. O trabalho é uma atividade vital humana e consciente:

(...) Ato de autoprodução do homem, isto é, atividade por meio do qual e na qual somente o homem se torna aquilo que ele é como homem, segundo sua essência (...). O trabalho, assim concebido, é a afirmação essencial especificamente humana: nele se realiza e se confirma o ser humano (MARX, 1982, p. 163).

Por ser uma atividade pela qual o ser humano se realizaria, o trabalho para esse autor seria, então, não uma obrigação, uma alienação, mas uma possibilidade de realização, portanto de lazer e divertimento. Nos remetemos a Freinet (1998) ao referir ao jogo-trabalho como atividade que gera satisfação na criança. Também nos remetemos a pesquisadores como Kishimoto (2003), Redin (1998), Friedmann (1992) e Wajskop (2001), entre outros, que caracterizam o jogo como divertimento e lazer, com ênfase na atividade lúdica como essência de vida, de realização humana. Também, lembramos as pesquisas de Kamii (1991) e Macedo (2000), que evidenciaram o jogo em grupo como desafio cognitivo, mas, sobretudo, como atividade prazerosa.

4.1.4.4. Rotina escolar: a frequência do jogo

Buscando entender à rotina escolar dos professores relacionado ao uso de jogos, foi perguntado aos professores “com que frequência os jogos acontecem na rotina escolar”. Também perguntamos “se há um espaço demarcado para o jogo ou se lê acontece espontaneamente.” No Quadro 17, apresentam-se as repostas dos professores dos diferentes segmentos.

Quadro 17 – Frequência do uso de jogos na rotina escolar dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Frequência do uso de jogos na rotina escolar dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	Nº de vezes que foi citado	% *
Educação Infantil		
Diariamente há espaço demarcado para jogos, mas, além disso, os jogos e brincadeiras surgem em outros momentos	3	25,0
Jogo o tempo todo	1	8,3
Ensino Fundamental		
Quando acaba uma atividade	3	25,0
Quando a professora oferece com objetivo específico	3	25,0
Algumas vezes por semana	2	16,6
Três vezes por semana	1	8,3
Especialistas		
Planejado e espontâneo	5	41,6
De vez em quando	3	25,0
Acontece mesmo sem planejar	2	16,6
No final da aula, se der tempo	2	16,6
Para avaliar o conteúdo	1	8,3
Jogo o tempo todo	1	8,3

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de repostas e não a partir do número de professores.

As professoras da Educação Infantil afirmaram que o jogo está presente na rotina diária, tanto num espaço planejado pelo professor quanto em outras situações. Há uma indicação de que há jogo tempo todo, o que nos faz inferir que essa idéia está ligada à concepção de que o lúdico se faz presente sempre na Educação Infantil. No entanto, estamos nos referindo aqui às situações mais específicas de jogo, não importa que tipo de jogo, mas como ele é inserido na rotina e com que frequência. Questionamos, então: para essas professoras, tudo que se faz na Educação Infantil é jogo, ou as atividades são propostas em forma de jogos? Não há diferenciação para o que é jogo de outras atividades da rotina? Embora nos falte complementos que traduzam o pensamento do professor dentro dessa perspectiva, podemos inferir que falta maior clareza por parte do professor sobre o que é jogo e, ainda, sobre o papel atribuído ao jogo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para as professoras do ensino fundamental prevalece a frequência do jogo nas situações em que termina uma atividade de sala e quando o professor tem um objetivo específico para o qual oferece o jogo. Essa prática pode ser conferida no extrato a seguir:

Diário não tem não, mas algumas vezes por semana eles acabam acontecendo. Nos momentos livres eles pedem para jogar e quando acabam uma atividade pegam um jogo. Tem também os momentos em que eu ofereço o jogo com algum objetivo (PROF EF).

A frequência do jogo fica condicionada ao tempo gasto para realização das tarefas escolares, ou seja, se der tempo se joga, mas..., e se não sobrar tempo, não haverá jogo? O tempo para o jogo também está condicionado ao tempo livre, ao que perguntamos: o tempo livre acontece quando? Outra situação do jogo é aquele oferecido pelo professor, com um objetivo específico. Esse objetivo está associado ao conteúdo sistematizado ou à ação de jogar ou com um fim em si mesmo? As pesquisas de Kamii (1991), já mencionadas, apontaram o uso do jogo em sala de aula como espaço de construção de estruturas mentais, de aquisição de conhecimento e de autonomia. Faz-se necessário um olhar atento sobre a frequência dos jogos no ensino fundamental e as formas de utilização deles.

O jogo planejado e espontâneo é citado pela maioria dos professores especialistas, o que entendemos que há situações em que o jogo acontece espontaneamente e em outros em que há um planejamento do professor, voltado para um objetivo específico. Nesse aspecto, os depoimentos dos professores especialistas se aproximam dos professores do ensino fundamental, como citamos anteriormente,

assim como a expressão “no final da aula, se der tempo”, também aponta para o jogo condicionado ao tempo livre, ou seja, quando termina o conteúdo formal. E qual é a consideração do jogo como espaço realmente de aprendizagem, ou importante para o desenvolvimento, mesmo que não tenha um objetivo específico?

Foi mencionada a frequência do jogo utilizado para “avaliar o conteúdo”, o que foi apresentado por uma professora. Percebe-se, a partir do extrato de resposta, que há um envolvimento do professor e dos alunos nesse jogo.

Essa coisa do jogo é tão fascinante que....Antes isso acontecia espontaneamente, mas o jogo é tão incrível, que com ele, eu faço a discussão do livro,. Hoje, depois que eles lêem o livro, e para que o projeto realmente aconteça .e para avaliar ate que ponto compreenderam.... faço o jogo. Eu não trabalho com o foco mais técnicos, por exemplo, quem são os personagens... ,mas na mediante que vamos conversando, o jogo vai acontecendo vou percebendo se compreenderam o que leram. Com o jogo isso vem mais imediato (PROF ESP).

Como mostrado no extrato anterior, o jogo torna-se um recurso didático interessante, pois envolve a turma e o professor e, por meio do desafio, da ação de jogar e, principalmente, da possibilidade de vencer, há um envolvimento com o conteúdo proposto. A possibilidade de criação por meio do jogo também foi manifestada por um professor, que situou a brincadeira, o improvisado como algo importante no planejamento diário e, por sua vez, fundamental na prática do professor e na vivência dos alunos:

As vezes planejo uma coisa e acontece outra. Saio daqui sem entender como é que eu crio tanto... a sala de aula é um laboratório vivo, de criação, de desenvolvimento de percepção auditiva, visual. As vezes entro com um planejamento, e surge uma brincadeira, um personagem (...) (PROF ESP).

Diante desse relato, percebemos a sala como um espaço onde a imaginação e a criatividade se fazem presentes, onde o conteúdo é o lúdico, o jogo do faz-de-conta, a música e a brincadeira. É possível perceber interação entre o professor e os alunos quando esse professor fala de sua própria criação, coloca o encontro com os alunos, denominado “aula”, como espaço do lúdico e da brincadeira também para ele. Importa ressaltar a urgência do resgate do lúdico, do brincar, do jogo, não só com as crianças, mas também para os adultos, sejam pais ou professores. Assim como esse é um direito da criança, o é também para o adulto, principalmente para os professores, que têm em seu trabalho a relação direta com as crianças.

Redin (1998) enfatizou o brincar como direito da criança, justificando que o direito ao jogo faz parte das necessidades essenciais do ser humano. Para esse autor, a criança que joga reinventa grande parte do saber humano, e nesse movimento ela cria e recria o mundo. Entretanto, faz uma ressalva: que o brinquedo com o qual se joga tenha condições de relacionamento e seja lúdico, cause prazer. A participação do adulto, como sujeito que brinca, ou melhor, que precisa brincar, para que resgate o lúdico em sua vida, para assim “despertar a criança que está dentro de todo adulto sadio” (REDIN, 1998, p. 67).

Após a análise da frequência dos jogos na rotina dos professores, foi perguntado sobre a frequência dos jogos nas turmas organizadas por segmento, especificamente Educação Infantil e Ensino Fundamental. Buscou-se compreender, nesse caso, a opinião dos professores “se a frequência com que os jogos ocorrem nesses segmentos, deveriam ou poderiam ser a mesma”. Para tanto, fizemos a seguinte questão: “A frequência com que os jogos acontecem nas turmas de Educação Infantil deve ser a mesma das turmas de as séries iniciais?”. As respostas estão sintetizadas no Quadro 18.

Quadro 18 – Análise sobre a frequência dos jogos nos segmentos da Educação Infantil, séries iniciais e especialistas

Análise sobre a frequência do uso de jogos na Ed. Infantil e nas séries iniciais	Nº de vezes que foi citado	% *
Educação Infantil		
- Não pode ser a mesma. Nas séries iniciais, eles têm outros afazeres curriculares	3	25,0
- É importante, mas desde que não atrapalhe muito o conteúdo	3	25,0
- Auxilia a alfabetização, na Ed. Infantil. Nas séries iniciais, o tempo é curto	2	16,6
- Deveria ser diferente, mas não diminuir tanto	1	8,3
Ensino Fundamental		
- Na Ed. Infantil deve acontecer com mais frequência, porque não tem conteúdo sistematizado	3	25,0
- Há uma cobrança dos pais para o conteúdo formal	3	25,0
- O conteúdo sistematizado faz que perca a importância	3	25,0
- O tempo destinado ao jogo (Dia do Jogo) é insuficiente	2	16,6
- Currículo é entrave	2	16,6
Especialistas		
- O conteúdo define o jogo	5	41,6
- É diferente. É preciso mudar o tipo dos jogos	3	25,0
- Lúdico ainda está relacionado à Educação Infantil	3	25,0
A frequência deveria ser a mesma ou se aproximar	2	16,6

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

As falas das professoras da Educação Infantil apontam para a necessidade de uma frequência diferenciada dos jogos pelo fato de que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, há conteúdo curricular, e o jogo não poderia atrapalhar o desenvolvimento desse conteúdo. Novamente temos a questão curricular como um entrave para a inserção do jogo como jogo, assim como a idéia de que há tempos diferenciados para os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também, a concepção equivocada de que o jogo só é espaço de “lazer” entre as aulas e não de sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem. O tempo para brincar e para jogar é ainda direcionado à Educação Infantil, e a idéia do tempo organizado, atrelado ao conteúdo, aos “afazeres” escolares, inicia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que pode ser conferido no extrato seguinte:

Ai ai... você me aperta viu (...) Acho que não acontece na mesma frequência... porque penso o lúdico ainda está muito voltado para educação, infantil.... Embora se tente trabalhar na 1 a 4 com ludicidade maior, com prazer...esse enfoque é mais na educação infantil e ai ela para e gasta um tempo grande para ver como fazer com que a criança se divirta mais.... tornar a escola um lugar prazeroso. E como a 1 a 4 tem um conteúdo mais programado, que tem que ser seguido, mais fechado, fica mais difícil... (PROF ESP).

A questão do conteúdo como limite para menor frequência dos jogos no Ensino Fundamental reforça a crença dos professores desse segmento. Os termos “currículo é entrave e conteúdo sistematizado” nos leva a inferir que, embora os professores tenham clareza da necessidade e importância de maior frequência do jogo nas turmas de Ensino Fundamental, essa não é ainda uma realidade na prática docente. O extrato seguinte confirma essa reflexão:

É a questão do conteúdo que acaba amarrando.. Querendo ou não a gente fica amarrado ao conteúdo, temos que dar conta. Na Coeducar, o jogo está no currículo, mas ainda assim, é preciso repensar. Talvez, o que existe é porque não paramos para analisar, para refletir e mudar (PROF EF).

Há nos extratos anteriores indicações de que a questão curricular está presente nas discussões dos professores. Da mesma forma, há indicações, conforme os dois extratos seguintes, da necessidade de reflexão mais aprofundada sobre o assunto:

A frequência não sei dá da mesma forma, porque a criança vai passando e é uma coisa que a gente comenta... Ah, o conteúdo, o conteúdo.... e aí os jogos vão perdendo espaço. A importância não deixa de existir,

independente da idade. A utilização do jogo não deixa de ser importante com 3 anos e com 6 anos, ou de 6 a 8 anos (PROF EF).

(...) Penso que se a escola ampliassem muito o tempo, teríamos protestos, por que ali já começa a ter um currículo formatado para ter que dar conta.. não sei se teria que ser na mesma frequência porque na educação infantil o jogo e o brincar é o conteúdo... e no fundamental não é só o jogo que é o conteúdo, mas o jogo também.... então não sei se tem que ser na mesma frequência (...) (PROF ESP).

É possível inferir que a idéia de jogo como lazer para os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental é evidenciada também pelos professores dos dois níveis de ensino, o que confirma mais uma vez nossos pressupostos.

Para uma professora do Ensino Fundamental, além dos entraves do conteúdo, há uma cobrança dos pais quanto à sistematização e cumprimento desse conteúdo, o que acaba interferindo na proposta de trabalho, assim como na prática do jogo. O extrato a seguir apresenta um “desabafo” dessa professora, que relatou situações vivenciadas no cotidiano da escola no tocante à pouca participação de alguns pais na escola, o que interfere na compreensão da proposta pedagógica e de suas ações educativas:

(...) É que eles não tem tanto a questão do conteúdo sistematizado como nas turmas maiores, e tem as exigências, que são muitas.... e também tem a cobrança dos pais o tempo todo..... cada vez eles cobram mais... não que temos que adequar a isso porque temos a proposta da escola, mas cada vez mais eles cobram a sistematização (...). Por incrível que pareça, apesar da proposta que temos, para alguns pais, enquanto o filho está jogando, ele não está aprendendo. Temos um numero pequeno de pais, mas que ainda não valorizam esse momento. Eles chegam aqui e buscam o filho na hora em que ele está super envolvido jogando (...) não entendem as relações que a criança estabelece no jogo....quantas construções ele está adquirindo com o jogo....que são riquíssimas (...) (PROF EF).

Nesse extrato há uma não-valorização de alguns pais pelo momento do jogo na escola, que acontece às sextas-feiras, denominado “Dia do Jogo”, conforme já mencionado. A postura dos pais ao buscarem o filho na hora do jogo demonstra que há uma crença de que o jogo é apenas diversão e, assim, não é mais conteúdo escolar. Importa ressaltar que a fala da professora confirma nossa hipótese inicial ao construirmos o problema de pesquisa, que nasceu justamente dessas observações. Uma das hipóteses formuladas para esta pesquisa foi de que os pais entendem o jogo apenas como diversão, desconsiderando-o como instrumento de desenvolvimento.

Essa discussão é mais ampla no capítulo seguinte, na discussão dos resultados das entrevistas com os pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Outra professora do Ensino Fundamental indicou uma possibilidade de mudança no pensamento dos pais, que precisam se informar mais quanto às funções do jogo na escola, o que pode ser verificado no extrato seguinte:

Os pais pensam que na educação infantil pode se jogar mais, tem mais tempo para os jogos, que lá pode jogar mais.....diferente das séries iniciais.... penso que precisamos informar melhor esses pais... de que quando as crianças estão jogando há um envolvimento muito maior do que uma aula expositiva, então eles estão aprendendo muito mais... (PROF EF).

A fala dessa professora evidencia a existência de um pensar sobre o jogo e suas funções por parte dos professores, além de uma perspectiva de interação com a família e de sua participação no processo escolar dos filhos.

A posição dos professores especialistas, em sua maioria, é de que o jogo é definido pelo conteúdo e confirmado pela crença de que a frequência de jogo deveria ser diferente nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O lúdico está relacionado apenas à Educação Infantil, evidenciado por dois professores. Para 16,6% dos docentes a frequência deveria ser a mesma ou se aproximar entre os dois segmentos. Esse posicionamento difere bastante dos demais, o que nos leva a questionar: o que interfere nessa postura? A formação? A área de atuação? A vivência pessoal com o jogo? O conhecimento sobre a importância do jogo? Não pretendemos esgotar aqui essas questões, mas cremos que mereçam ser estudadas mais profundamente.

Questionados se “os jogos de fato contribuem para a aprendizagem dos conteúdos”, a maioria dos professores afirmou que sim, justificando que “a brincadeira estimula o raciocínio, que através do jogo o aluno aprende com prazer”, que em situações de jogo “há sempre um desafio”. Destacamos, nesse item, comentários que nos remetem à questão discutida anteriormente no tocante à visão de jogo sempre relacionado ao conteúdo. A afirmativa de um professor especialista “quando o conteúdo é pelo jogo é diferente” reafirma o que dissemos, a necessidade da presença do conteúdo para que haja jogo. A reorganização curricular para que o jogo esteja presente, desde que adaptado ao conteúdo, aparece na afirmativa: “O professor pode adaptar o jogo ao conteúdo ou o conteúdo ao jogo.” Podemos afirmar que nossa hipótese novamente se confirma, a partir da crença dos professores

de que o jogo é entendido antes como apoio pedagógico nas turmas de Ensino Fundamental do que como espaço lúdico, de prazer.

Foi perguntado aos professores se todo jogo é educativo, ao que a maioria respondeu que sim, cujas justificativas estão organizadas no Quadro 19.

Quadro 19 – Resposta dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e especialistas quando perguntados se todo jogo é educativo

Resposta dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e especialistas quando perguntados se todo jogo é educativo	Nº de vezes que foi citado	% *
Educação Infantil		
- Sim, todo jogo tem algo a ensinar	2	16,6
- A maioria dos jogos é educativa, à exceção dos eletrônicos	1	8,3
Ensino Fundamental		
- Sim, tem sempre um lado educativo	3	25,0
- A maioria sim	2	16,6
- Os eletrônicos não são educativos	2	16,6
Especialistas		
- Sim, ensina conteúdo, competitividade, coletividade	5	41,6
- Os eletrônicos não são educativos, pois são violentos	4	33,3
- Depende de como é utilizado	4	33,3
- É forte falar todos	1	8,3

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Os três grupos de professores consideraram que os jogos, em sua maioria, são educativos, com exceção dos eletrônicos, que foram apontados pelos três segmentos como não-educativo. Para os professores especialistas, o conteúdo, a coletividade e a competitividade são exemplos de atuação educativa dos jogos. Um professor incluiu essas características também aos jogos eletrônicos, como pode ser verificado no extrato seguinte:

Tanto ensina o conteúdo, como ensina a competitividade, a coletividade, mesmo os eletrônicos (PROF EI).

Kishimoto (2003) enfatizou a ação educativa dos jogos, desde os jogos de rua, as brincadeiras folclóricas até os jogos mais elaborados, jogos de estratégia. Para

essa autora, qualquer jogo utilizado pela escola é educativo, desde que respeite a natureza do ato lúdico, pois, independentemente do que se joga, há sempre uma aprendizagem e, nesse aspecto, todo jogo é educativo, independente da idade.

Conforme já comentamos, a escola tem o chamado “Dia do Jogo, para as turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças se reúnem para jogar os jogos trazidos de casa. Perguntamos aos entrevistados se consideravam importantes essas situações de jogos que a escola oferecia. Eles foram unânimes em afirmar a relevância desses jogos para a formação das crianças. O Quadro 20 contém a síntese das afirmativas.

Quadro 20 – Importância das situações de jogos oferecidos pela escola na opinião dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas

Importância das situações de jogos oferecidos pela escola na opinião dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas	Nº de vezes que foi citado	% *
Educação Infantil		
- É muito legal, e as crianças curtem muito	3	25,0
- Oportunidade de interação e conhecimento de outros jogos	3	25,0
- Conseguir envolver todos os alunos	1	8,3
Ensino Fundamental		
Interação e desafio com diferentes idades e com a família	3	25,0
É um momento importante; é educativo sempre	2	16,6
Preciso inserir mais o jogo com regras	1	8,3
Especialistas		
- Estimula o diálogo, momento de partilhar o jogo	5	41,6
- Compromisso de trazer os jogos de casa, e mesmo de comprar	4	33,3
- Espaço de troca, de descontração	3	25,0
- É fundamental, construtivo	1	8,3

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

As respostas referem-se, em sua maioria, às contribuições positivas desses jogos para os alunos. A interação com os colegas e com os pais é destacada pelos professores do Ensino Fundamental. O diálogo e partilha do jogo foram recorrentes para os especialistas, seguidos do compromisso de trazer o jogo de casa. Percebe-se que há um combinado entre professores e alunos a esse respeito: só haverá o momento do jogo se os alunos trouxerem jogos, o que se transforma em um

compromisso assumido por todos. Um professor ressaltou a influência que essa vivência exerce na família, quanto à aquisição de jogos, incluindo a sua experiência pessoal e profissional ao ser ingressada na escola, o que pode ser conferido no extrato a seguir:

Eu acho muito importante, e eles ficam muito empolgados. Um aluno novo que entra aqui desperta para isso. Ontem vi um casal comprando jogos por influência da escola, e aí em casa eles jogam com a família. Vejo que eles tem o compromisso de trazer os jogos. Quando eu entrei aqui e conheci esse sistema de jogos, comecei a jogar com meus filhos em casa (PROF ESP).

Diante desse relato, podemos refletir a respeito da influência que a escola exerce sobre a família quanto à proposta de educação e de seus princípios pedagógicos. Acreditamos que, quanto maior o envolvimento das crianças com os jogos, maior também será o envolvimento das famílias. Esse envolvimento depende da forma como a escola entende o jogo e de que maneira ele é disponibilizado ao aluno: como situação lúdica, ou apenas como fixação de conteúdo.

Alguns professores se manifestaram em relação à importância das situações de jogos oferecidos pela escola, sugerindo e opinando sobre possíveis mudanças e necessidades quanto ao uso do jogo. Foi recorrente o papel da família como incentivadora da utilização do jogo na escola, assim como a urgência da instituição em informar cada vez mais a respeito da importância do jogo na educação das crianças, que pode ser evidenciado nos extratos a seguir:

Como a escola trabalha é muito importante. Penso que temos informar mais os pais a importância do jogo na escola, do momento do jogo (PROF EF).

Vejo que há uma resposta positiva das famílias na aquisição de jogos para os filhos (PROF EI).

Acho que quando a gente chega na escola que faz isso, você acha estranho, mas acaba querendo e aceitando (...) Quando eu cheguei aqui, achei diferente, o meu filho não estava na fila esperando, igual a escola anterior... fui ver e ele estava brincando (...) logo depois ele não queria ir embora, tem que pegar e levar (...) Acho que a gente não pode perder essa questão da socialização do jogo (...) (PROF ESP).

A família que confia na proposta da escola consegue ver a questão do jogar e brincar de maneira positiva. E as crianças são completamente mais desenvolvidas. Sou fascinada pela proposta da escola, é a minha primeira experiência. Acho que os pais que estão lá tem essa compreensão. Ainda temos alguns que pensam que jogo e brincadeira é o momento de não fazer nada e isso não é para a escola, na escola tem que ir para aprender (...) (PROF ESP).

É possível inferir que a maneira como os professores concebem o jogo está relacionada à forma como a escola, enquanto instituição, também o entende. Percebe-se que os professores têm conhecimento teórico sobre jogo e sobre sua importância na educação de crianças. Porém, há entraves quanto à concretização de práticas voltadas para o uso do jogo em suas múltiplas dimensões, que possibilitem o desenvolvimento físico, moral, social, afetivo e cognitivo. Essas constatações podem ser verificadas por meio de suas respostas sobre quando, como e de que maneira utilizam o jogo na escola. Além das situações que já acontecem na escola para o jogo, os professores sinalizam a necessidade de um repensar sobre a forma como o jogo tem sido utilizado. Nesse sentido, fica um alerta que extrapola nossa pesquisa, que é o repensar sobre o papel do jogo na proposta pedagógica da escola e, mais do que isso, na prática docente.

4.2. Perspectiva dos Pais

Seguindo o mesmo caminho para discussão dos resultados dos professores, são apresentados os resultados das entrevistas com os pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A seqüência das respostas e a ordem dos quadros apresentados nesta seção são as mesmas apresentadas na discussão do resultado dos professores.

4.2.1. Concepção de jogo

O primeiro objetivo desta pesquisa foi identificar a concepção de jogo dos professores e das famílias. Assim, nos Quadro 21 apresenta-se a crença dos pais de crianças da Educação Infantil e pais de crianças do Ensino Fundamental e no Quadro 21, as categorias construídas a partir das respostas desses pais.

Percebe-se que a competição, o ganhar e o perder estão presentes na idéia de jogo, o que supõe o entendimento deste como disputa e como competição. A diversão também aparece como representação, envolvendo o prazer e a alegria.

Quadro 21 – Representação da idéia de jogo pelos pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Pai/Mãe*		Idéia pensada ao ouvir a palavra jogo	Palavras associadas a jogo
E D I N F I L	01	Diversão	Desafio, diversão, estratégia
	02	Competição, descontração	Competição, ganhar e perder
	03	Competição	Lealdade, vontade de vencer
	04	Esporte, sentimento, coletividade, cooperação	Brincar, competitividade, cooperação
	05	Organização	Competição, organização
	06	Futebol, bola	Diversão, prazer, disciplina
E N S F U N	07	Diversão	Alegria, entusiasmo, relaxamento, diversão
	08	Esporte	Saúde, disciplina, divertimento
	09	Diversão,	Diversão, integração, prevenção
	10	Brincadeira	Brincar, esporte, criança
	11	Competição	Concorrência
	12	Futebol	Adrenalina, ansiedade

* Indicador numérico utilizado para preservar a identidade dos informantes.

Para o grupo de pais de crianças do Ensino Fundamental, o jogo é concebido como diversão e prazer, o que indica o caráter lúdico dos jogos. A competição e a concorrência aparecem aliados aos sentimentos como ansiedade, indicando o jogo como competição. Podemos inferir que a competição, o ganhar e o perder são marcas do jogo para os pais das crianças da Educação Infantil. Já para os pais das crianças do Ensino Fundamental a competição está presente, mas o que ressalta na idéia de jogo é a diversão, o entretenimento. No Quadro 22 são apresentadas as categorias advindas das falas dos pais quanto à idéia de jogo.

Como pode ser observado no Quadro 22, 91,6% das respostas dos pais indicaram que o jogo implica competir, tendo a disputa, a regra e a vontade de vencer como determinantes nessa crença. O esporte foi citado como exemplo e, entre as modalidades esportivas, o futebol foi lembrado por vários pais. Com porcentual muito próximo do anterior (83,3%), o jogo como lúdico apareceu ligado à brincadeira, à diversão e à alegria. A interação social e a integração foram uma categoria menos citada, juntamente com a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. Podemos inferir que para os pais o jogo significa competição e regra, que envolvem a disputa, o ganhar e o vencer. Muito próximo dessa crença estão a diversão e o prazer ligados ao jogo.

Quadro 22 – Conceituação da idéia de jogo pelos pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Concepção de jogo	Nº de vezes que foi citado	% *
Jogo implica competir (competição, regra, disputa, adrenalina, ansiedade, disciplina, ganhar e perder, vontade de vencer, esporte)	11	91,6
Jogo como lúdico (brincadeira, diversão, prazer, alegria, entusiasmo)	10	83,3
Jogo entendido como fator de interação social (cooperação, integração, coletividade)	3	25,0
Jogo promove desenvolvimento e aprendizagem (estratégia, desafio)	2	16,6

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

As palavras “ansiedade e adrenalina”, citadas pelos pais, indicam sentimentos envolvidos na ação de jogar, o que nos remete a Duflo (1999), que considerou que no jogo o que se busca não é o repouso e sim a agitação, e é isso que constitui o divertimento no jogo. Para ele, os jogadores se envolvem no jogo pelo prazer ou pelo desprazer, pelo ganhar ou pelo perder, pois o que predomina no jogo não é o resultado, mas é o jogo, ou seja, a ação de jogar. Para o citado autor, a ansiedade e a adrenalina são partes integrantes do jogo. E a atividade lúdica? Esse mesmo autor considerou que esta preenche o fim essencial do jogo, está presente pelo jogo, pela ação de jogar. O fato de o jogo envolver competição não significa necessariamente não ser lúdico. Nesse sentido, podemos inferir que as duas categorias com maior representatividade apresentadas pelos pais, o jogo com competição e o jogo como lúdico, caminham juntas, compondo a idéia de jogo.

4.2.1.1. Memória pessoal e social a partir dos jogos de infância

Para que conhecêssemos sobre a influência dos jogos na formação pessoal e social dos pais, investigamos os pais sobre as memórias de infância vinculadas aos jogos e brincadeiras, conforme registrado no Quadro 23.

Quadro 23 – Registro da memória pessoal e social ligada ao jogo dos pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Pai/Mãe*		Presença de jogos na infância	Tipos e jogos	Influência dos jogos na formação pessoal	Influência dos jogos na formação profissional
E D U C A Ç Ã O I N F A N T I L	01	Jogos de rua	Polícia ladrão, garrafão, cuscuz	Descontração, irreverência	Xadrez; mover e juntar peças; prática de jogar
	02	Jogos de carta; jogos de rua	Baralho, bola de gude, queimada	Coletividade e capacidade de competir, lidar com as diferenças	Esporte fortalece o vínculo entre as pessoas
	03	Jogos de rua	Bola	Autodefesa	Discutir e dar opinião
	04	Jogos de rua	Garrafão, futebol, queimada. carrinho de rolimã	Prepara para a vida	Lidar com a diversidade
	05	Teve pouco contato	Quebra-cabeça, casinha	Organização pessoal	Organização profissional
	06	Jogos de rua	Bola, futebol	Disciplina pessoal, base de tudo	Não associa os termos
E N S F U N D	07	Brincadeiras de rua, brinquedos individuais Faz de conta	Bicicleta, patinação, Casinha	Constrói personalidade, lidar com o outro	Satisfação em fazer o melhor que pode
	08	Brincadeiras de rua	Pique, futebol, Queimada	Relacionamento com os outros	Não vê relação entre os termos
	09	Jogos de rua Ajudava a mãe nos afazeres domésticos	Amarelinha, pular corda	Interação, conflitos e soluções	Regras, limites
N T A L	10	Jogos de rua	Bate lata, queimada, casinha, competição	Não tem relação competitiva	Não vê relação
	11	Jogos de rua	Mãe da rua	Faz parte da infância	Competição, concorrência
	12	Jogos de rua	Bola, subir em árvore, vôlei	Coletividade, influência no comportamento	Competir, saber perder e ganhar

* Indicador numérico utilizado para preservar a identidade dos informantes.

Conforme apresentado no Quadro 23, os jogos de rua foram marcantes na vida dos pais. As brincadeiras de rua aparecem como uma das primeiras lembranças para a maioria deles. Quanto aos tipos de jogos, fica evidente a presença de jogos coletivos, que permitem a participação de crianças de diferentes idades e até mesmo de adultos. A presença do futebol se revelou marcante na vivência dos pais, o que

demonstra as lembranças de grupos de meninos que, em sua infância, jogavam pelada nas ruas e praças.

Quanto à influência dos jogos na formação pessoal, fica evidente que a “preparação para a vida”, tem sido apontada em situações ligadas à “convivência, resolução conflitos e disciplina.” Em relação à influência do jogo para a formação profissional, com exceção de um pai, que não vê relação entre o jogo e a profissão, os demais apontam situações específicas da profissão, revelando como o jogo influenciou a decisão pela profissão, como pode ser conferido no extrato a seguir:

Na minha profissão, um jogo que gosto muito é xadrez..... que é um jogo excelente, de estratégia... e ai chego perto do que faço hoje, eu trabalho juntando peças..... movendo peças.... a vivência e a prática de jogar, eu tenho ela com profissão (...) (PAIS EI).

Uma mãe do ensino fundamental revelou em suas lembranças da infância situações em que precisava ajudar a mãe nos afazeres domésticos, sobrando pouco tempo para brincar. Porém, ressaltou que, mesmo assim, as brincadeiras aconteciam. Também, citou o faz-de-conta, lembrando dos jogos de casinha. Esse relato nos remete às idéias de Freinet (1998), que considerou a existência do lúdico em qualquer tipo de trabalho e que essa relação aparece desde a mais tenra idade. O trabalho nesse sentido é carregado de satisfação, o que é diferente de serviço, que é uma mera obrigação, como afirmou Freinet (1998).

Há trabalho todas as vezes que a atividade- física ou intelectual-suposta por esse trabalho atende a uma necessidade natural do indivíduo e proporciona por isso uma satisfação que por si só é uma razão de ser (FREINET, 1998, p. 316).

A presença do lúdico em situações de trabalho infantil é ressaltada por autores, como Masi (2000), em sua obra “O ócio criativo,” que retrata o contexto da produção industrial em que o ciclo produtivo envolvia toda a família, inclusive as crianças, que cresciam e se desenvolviam ao mesmo tempo que aprendiam um ofício.

(...) coincidia com o aprendizado do ofício, o tempo dedicado ao trabalho coincidia com o tempo da própria vida (por exemplo, se rezava, se cozinhava, se dormia nos mesmos lugares em que se trabalhava) (MASI, 2000, p. 192).

Aquele autor ressaltou que havia uma mistura de criatividade e trabalho, o que nos remete ao lazer, ao lúdico. Ali a vida acontecia, e a criança se divertia

enquanto trabalhava, ao mesmo tempo que também o seu crescimento ocorria. Sabemos que essa foi, e ainda é, uma realidade para várias crianças brasileiras que têm as suas vivências lúdicas nos afazeres domésticos ou em outras formas de trabalho infantil.

A maioria dos jogos citados pelos pais dos segmentos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental envolve integração entre os jogadores, crianças e adultos, em que as regras são definidas e reconstruídas pelos jogadores, sempre que assim o desejarem. Destacam-se a patinação e a bicicleta, presentes na memória de um pai, que teve sua infância em outro contexto cultural, em outro país. O futebol e o vôlei aparecem tanto como brincadeira de rua, como iniciação aos jogos desportivos, como presença de treinadores. O Quadro 24 registra as categorias advindas da memória pessoal e social ligada ao jogo dos pais.

Como pode ser conferido no Quadro 26, as brincadeiras de rua predominam na memória do grupo de pais entrevistados (91,6%), indicando a presença de grupos de crianças, com ou sem participação dos adultos. Conforme as respostas dos pais, os tipos de jogos vivenciados na rua são jogos tradicionais, coletivos, com regras construídas pelo grupo, que variam conforme o espaço geográfico. Os jogos desportivos se fazem presentes em 25% das respostas dos pais. Os jogos de cartas, em família, assim como o faz-de-conta, foram citados por 16,6 dos pais, o que indica uma representatividade menor, confirmando, assim, a prioridade das brincadeiras de rua na memória dos pais.

Para uma mãe do Ensino Fundamental, pelo fato de não ter vivenciado situações competitivas no jogo, não vê relação entre os termos citados, como pode ser conferido no extrato a seguir:

Não consigo achar algo não . Nunca tive uma relação competitiva com jogo, sempre a questão do brincar... Não me lembro de situação de conflito por causa do jogo. Não sei se foi influência da família ou os tipos de jogos que jogamos (PAIS EF).

Quanto à influência dos jogos na formação pessoal, há uma ênfase nas relações e interações provocadas pelo jogo, o que interfere na construção da personalidade, assim como o enfrentamento de conflitos, como explicita o extrato seguinte:

(...) quando você está jogando está interagindo com os outros, sempre tem as briguinhas, mas tem as soluções, tem sempre as regras “você só pode ir até aqui”, (...) então contribuiu sim, para a minha formação... A questão do limite, é na vida como um todo, tanto profissional como pessoal, e isso é que destaco no jogo (PAIS EF).

Quadro 24 – Resumo da memória pessoal e social ligada ao jogo dos pais das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Concepção de jogo	Nº de vezes que foi citado	% *
Jogos vividos na infância		
Brincadeiras de rua	11	91,6
Desportivos (futebol, vôlei, bola)	3	25,0
Jogos com a família (cartas)	2	16,6
Pouco contato	2	16,6
Faz-de-conta	1	8,3
Patinação, bicicleta	1	8,3
Tipos de jogos		
Jogos de grupo, ao ar livre (queimada, amarelinha, pique, corda, mãe da rua, bate lata, garrafão, carrinho de rolimã, futebol, subir em árvore)	12	100,0
Brincadeiras de casinha	2	16,6
Jogos de cartas e de montar	2	16,6
Influência na formação pessoal		
Preparo para a vida (lidar com a diversidade, capacidade de competir, organização e disciplina)	7	58,3
Autodefesa, formação de personalidade, influencia no comportamento, resolução de conflitos, irreverência	5	41,6
Socialização, descontração, interação	3	25,0
Influência na formação profissional		
Prepara para competição de mercado, enfrentar a concorrência, saber perder e ganhar, regras e limites	4	33,3
Convivência em grupos (discutir, dar opiniões, lidar com o diferente)	3	25,0
Não vê relação entre os termos	3	25,0
Influência direta na profissão (juntar e mover peças, vínculo entre pares)	2	16,6
Compensação – satisfação em fazer o melhor que pode, organização profissional	2	16,6

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Em relação à formação profissional, a maioria das respostas dos pais apontou para a competição, para saber ganhar e perder, saber lidar com as regras, o que nos leva a inferir que novamente temos a idéia de jogo como preparação para a vida. Como podemos observar no próximo extrato, é como se o jogo fosse um ensaio para a vida adulta, com seus conflitos, vitórias e derrotas:

O coletivo sempre influencia no comportamento. Quando a gente fica adulto, percebemos isso, que temos que dividir, que a vida traz o perder e ganhar, você acaba amadurecendo nesse aspecto. Claro que jogamos para ganhar, mas temos que saber perder. Vejo isso com meus filhos, mas isso é um aprendizado sempre (PAIS EF).

Chateau (1987) referiu-se ao jogo como algo que é mais que divertimento, pois inclui lutas, brigas, o que são, para ele, oportunidades de afirmação de seu eu. A importância do jogo para Chateau (1987) está justamente na formação da personalidade, que inclui o aprendizado moral e social e a aquisição de regras, sejam aquelas impostas pelo próprio jogo, ou aquelas construídas ao jogar. O referido autor afirmou que o jogo é uma preparação para o trabalho e exerce uma função propedêutica para o universo infantil. O prazer de jogar na visão do autor não é um prazer sensorial e, sim, moral. Na visão de Chateau (1987), as crianças brincam porque são ainda incapazes de trabalhar, sendo, então, o jogo, o substituto do trabalho. O jogo exerce papel introdutório do indivíduo ao seu grupo social, pois o contato com o outro, as relações e interações possibilitarão a superação do egocentrismo original. O jogo na escola é apresentado nessa perspectiva como uma contribuição à criatividade e à reflexão, o que promove aprendizado.

4.2.1.2. Identificação dos termos jogo e brincadeira

Ainda para atender ao primeiro objetivo que era “identificar a concepção de jogo”, elaboramos a seguinte questão: “para você jogo é diferente de brincadeira? Como você caracteriza esses termos?” Os pais se posicionaram revelando a conceituação dos termos e as relações que estabelecem entre eles. As respostas são apresentadas no Quadro 25.

As informações apresentadas no Quadro 25 revelam um pensamento recorrente em relação aos termos jogo e brincadeira. No entanto, o jogo é entendido como sério e envolve mais responsabilidade do que a brincadeira, sendo a competição citada como o diferencial na distinção dos termos. O jogo como trabalho é apontado como algo que não envolve brincadeira, assim como o jogo da vida.

Para os pais do Ensino Fundamental há uma predominância na crença de que a regra constitui o jogo, tornando-o sério, regulamentado, que tem que ser monitorado. A função de diversão e a relação entre os termos aparecem discretamente. Novamente temos o jogo como brincadeira apontado como não-lúdico. Em relação à brincadeira, a maioria a indica como prazerosa. É o jogo da convivência, da interação, sem a intenção de competir, de ganhar, de ser o jogo profissional. No Quadro 26, apresentam-se as categorias geradas a partir das crenças dos pais sobre o tema.

Quadro 25 – Diferença e, ou, semelhanças entre os termos jogo e brincadeira para os pais da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Pai/Mãe*		Jogo	Brincadeira
E D I N F A N T I L	01	Quase sinônimos, serve para construir algo, é sério	Diversão
	02	Jogo profissional não é brincadeira	Jogo em família
	03	Depende – jogo da vida não é brincadeira	Tem jogo que é brincadeira
	04	Um torneio pode ser uma brincadeira	Tem prazer, o esporte pode ser uma brincadeira
	05	Duas coisas que caminham juntas têm mais responsabilidade	Pode brincar e aprender Dá mais prazer à criança
	06	Envolve competição; é a competição que faz a diferença	É da infância, faz parte
E N S F U N D	07	Tem parâmetros, regulamento, tensão, precisa de regras	Liberdade, criatividade
	08	Envolve regras, não é brincadeira	Se não for jogo profissional, jogar é brincar
	09	Tem que seguir regras, a maioria tem a função de divertir	É mais diversão
	10	Como conceito é diferente Os dois estão sempre juntos	Como vivência, jogar é brincar
	11	É mais sério	Brincar sem intenção de concorrência, de ganhar espaço
	12	Como profissão é jogo, não é brincadeira	é diversão, pode ganhar ou perder

* Indicador numérico utilizado para preservar a identidade dos informantes.

Quadro 26 – Diferença e, ou, semelhanças entre os termos jogo e brincadeira para os pais da Educação Infantil e séries iniciais

Concepção de jogo	Nº de vezes que foi citado	% *
Características específicas de jogo		
É mais sério, mais responsabilidade	3	25,0
Envolve competição, ganhar e perder	2	16,6
Tem regras, parâmetros	2	16,6
Prepara para a vida; não é brincadeira	1	8,3
Características específicas de brincadeira		
É diversão, prazer, faz parte da infância	6	50,0
Jogar é brincar (jogo em família)	3	25,0
Envolve liberdade, criatividade	2	16,6
Pontos comuns entre jogo e brincadeira		
Jogo como profissão não é brincadeira, é trabalho (concorrência; construir algo)	7	58,3
O esporte, o torneio, o jogo como vivência pode ser uma brincadeira	4	33,3
São quase sinônimos; sempre juntos, relacionados	3	25,0

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Como podemos observar no Quadro 26, há destaque (58,3%) para a crença de que o jogo como trabalho não é brincadeira, não é lúdico, não envolve o prazer, o que é diferente do brincar, do lúdico, da brincadeira, como pode ser verificado nos extratos a seguir:

(...) O jogo profissional não é brincadeira, é considerado profissão, um negócio, ... já o jogo em família é uma brincadeira (PAI EI).

Se não for jogo profissionalmente feito, jogar é brincar. Um jogador profissional, na maioria das vezes não joga por diversão. Ele vai porque precisa ir (PAI EF).

Redin (1998), ao discutir a relação do brincar no mundo contemporâneo, nos alertou sobre a massificação do trabalho e a espetacularização do lúdico, quando falou da importância do lúdico como dimensão humana, como construção de personalidade e de cidadania. No entanto, esse autor nos alertou sobre as formas de lazer que não constroem cidadania⁶⁴. Entre elas, destacamos:

⁶⁴ Ver: REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! Porto Alegre: Mediação, 1998.

Os esportes de lazer e de massa e a indústria do lazer, porque levam à passividade e ao acomodamento (espectadores do lazer) ou à desmobilização (enquanto catarse das tensões não-resolvidas no trabalho, na sociedade...) e à exploração (REDIN, 1998, p. 68).

Essa afirmativa se confirmou nos extratos a seguir:

Depende do jogo. Tem o jogo que é brincadeira, mas o jogo da vida não é brincadeira. Eu mexo com vendas, então é um jogo, porque eu quero sempre melhor, ganhar... (PAIS EI).

Não no sentido da profissão. Para quem joga por profissão, o jogo não é brincadeira de maneira alguma. Brincadeira é diversão, pode acontecer de ganhar ou não (PAIS EF).

A brincadeira entendida e caracterizada como diversão, prazer, foi apontada em 50% das respostas dos pais. Nesse sentido, foram ressaltadas situações de jogos desportivos como uma brincadeira, uma diversão, não necessariamente jogos competitivos. Nesse pensamento, a competição ocupou lugar de destaque, como diferencial entre jogo como diversão e jogo como trabalho:

Bom... ai tenho que ver o lado pessoal, mesmo... na infância tudo brincadeira... na adolescência, quando começo a competir, começa a diferença... a competição faz isso. Na brincadeira não tem competição e no jogo sim... então a competição é que faz a diferença (PAI EI).

A relação e proximidade entre os termos também foi apontada, ressaltando-se, inclusive, a ludicidade na fase adulta, o que é muito importante. Houve consideração, conforme o extrato a seguir, a respeito da satisfação que o jogo promove ao indivíduo e a possibilidade de construção de idéias, de conhecimentos, enfim, de cidadania.

Eu vejo quase como sinônimos (...). Isso para a criança e para o adulto... você pode ter uma pessoa de 80 anos brincando. O jogo diverte e ai é brincadeira, retiro dele a satisfação de brincar... A partir do momento que o jogo serve para construir algo dentro de mim, ele passa a ser algo mais sério (PAI EI).

Podemos, então, inferir que para os pais o jogo envolve necessariamente a regra, que se distingue da brincadeira, que envolve o lúdico, a diversão e, ainda, que o jogo como profissão é trabalho, não envolve ludicidade. Necessária se faz uma reflexão acerca de como a escola, de maneira geral, tem incorporado ou incentivado a competição. Como vimos, torna-se um desafio, porém, uma urgência, o resgate do

jogo, do lúdico como prazer, e assim estaremos, como nos disse Redin (1998), usufruindo do “reino da liberdade”, quando o homem poderá usufruir de suas atividades não porque são produtivas, mas porque lhe dão prazer.

4.2.2. Funções e importância do jogo

O **segundo objetivo** proposto neste trabalho, que era “descrever as funções que as famílias e os professores atribuem ao jogo de acordo com a idade e, ou, nível de ensino”, foi estruturado a partir das respostas dos pais quanto à importância do jogo para a criança de 3 a 6 anos de idade e para a criança de 6 a 8 anos de idade. As respostas advindas dessa questão estão reunidas no Quadro 27, identificando a visão dos pais sobre a importância do jogo para as crianças de 3 a 6 anos e de 6 a 8 anos de idade.

Quadro 27 – Importância e função do jogo para crianças de 3 a 6 e de 6 a 8 anos de idade na perspectiva dos pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Pai/Mãe*		3 a 6 anos de idade	6 a 8 anos de idade
E D I N F A N T I L	01	É puramente brincadeira	Ambiente cognitivo; é mais sério; conhecimento para a vida
	02	É lúdico	Mais percepção e mais raciocínio
	03	É mais brincadeira	É jogo mesmo
	04	É mais inocente, mais brincadeira; independente da idade	É mais jogo; envolve o desejo de ganhar; auxilia o raciocínio
	05	Organização, coordenação, orientação	Permanecem as características anteriores e amplia
	06	Não tem muita coordenação; aleatório	Exige mais concentração; raciocínio
E N F U N D	07	Depende do jogo, depende do adulto para jogar	Tem raciocínio, regulamento
	08	Joga para brincar; não tem competição	Joga para ganhar
	09	Raciocínio; pensamento	Raciocina mais; tem a competitividade; o querer ganhar
	10	Campo afetivo; social; lidar com emoções; brincadeira	Competição; ganhar e perder; montar estratégia
	11	Joga para conquistar pai e mãe	Conquistar o espaço da casa
	12	Não tem sofrimento; não tem espírito de competição	Quer ganhar, não quer perder; sentido de jogo mesmo

* Indicador numérico utilizado para preservar a identidade dos informantes.

Como podemos verificar no Quadro 27, para os pais da Educação Infantil a função do jogo para as crianças de 3 a 6 anos de idade está intimamente ligada ao lúdico, à brincadeira. Os termos “inocente e aleatório” indicam uma visão de ingênua infância, como se a criança fosse um *vir-a-ser*, termo utilizado por Ariés (1978), quando na Idade Média se tinha uma visão da criança como um adulto em miniatura, sem nenhuma consideração especial ao ser criança. Para os pais do Ensino Fundamental a “brincadeira” também aparece como característica, assim como aparece a “não-competição”. São apontados a “presença do adulto”, como necessidade para jogar; e o “raciocínio”, em nível menos elaborado que dos 6 aos 8 anos de idade, além do “campo afetivo e as emoções”. Embora tenham sido diversificadas as colocações dos pais desse segmento, podemos inferir que há uma proximidade de significados entre os pais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no tocante ao caráter lúdico do jogo na faixa etária de 3 a 6 anos de idade.

A importância e função do jogo para crianças de 6 a 8 anos de idade foi considerado de maneira bem distinta para os pais dos dois segmentos. Para os pais da Educação Infantil, o jogo é importante porque envolve o “raciocínio, o desejo de ganhar, a concentração”. Já para os pais do Ensino Fundamental o jogo nessa faixa etária tem como função principalmente a “competitividade”, seguida “do raciocínio”, que foi citado discretamente, como pode ser verificado no extrato a seguir:

O jogo independente da idade auxilia no desenvolvimento e raciocínio lógico, de cálculo, distancia, operações numéricas num dado, até um chute numa bola envolve isso. De 3 a 6 é mais inocente, e mais brincadeira e de 6 a 8 é mais jogo, quer ganhar (PAI EI).

Uma das respostas nos chamou atenção por haver indicações do pensamento diferenciado de uma mesma pessoa quando se coloca como mãe e como professora. Como pode ser conferido no extrato a seguir, a função desempenhada pelos sujeitos parece ser determinante em sua maneira de pensar o jogo:

Como mãe, acho que não tem diferença na importância dos jogos (...) você tem é que oferecer vários jogos e interagir, participar, brincar ativamente. Como professora acho que há diferença sim. De 3 a 6 anos, há um universo a ser trabalhado, muito mais no campo afetivo, do sócio-afetivo, mais social... e aí o papel do jogo é de lidar com as emoções... O vivenciar a brincadeira como jogo dramático... De 6 a 8 anos, o jogo é mais o lado da competição, do ganhar, do perder, o jogo é mais a questão de montar estratégia, como posso chegar lá... (PAI EF).

Ainda sobre o extrato anterior, podemos refletir: não haveria influência no pensamento dos sujeitos em posições recíprocas, ou melhor, o fato de ser professora, educadora, influencia as concepções de mãe, e vice-versa, o fato de ser mãe, de conviver com crianças em casa, cuidando e educando na função materna e em família, influencia a maneira de pensar o jogo? Essas questões também ficarão guardadas, como possibilidade para novas pesquisas, pois não é nosso objeto neste estudo.

O Quadro 28 agrupa as categorias construídas sobre a importância do jogo para pais do segmento Educação Infantil e do Ensino Fundamental para diferentes idades (3 a 6 anos e 6 a 8 anos).

Quadro 28 – Importância e função do jogo para pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Importância e função do jogo para crianças de 3 a 6 anos de idade	Nº de vezes que foi citado	% *	Importância e função do jogo para crianças de 6 a 8 anos de idade	Nº de vezes que foi citado	% *
Aprendizagem Raciocínio, pensamento; organização; coordenação; orientação	3	25,0	Aprendizagem Ambiente cognitivo; mais percepção e mais raciocínio; elaboração de estratégias; concentração; coordenação; orientação	10	83,3
Lúdico Puramente brincadeira; mais inocente	6	50,0	Essência do jogo É mais sério; é jogo mesmo; sentido de jogo	4	33,3
Competição Não é competição; não tem sofrimento	4	33,3	Competição Competitividade; querer ganhar e não perder; seguir regras, regulamento	3	25,0
Socialização Campo afetivo; social; lidar com as emoções; conquistar pai e mãe	2	16,6	Preparação para a vida Conhecimentos necessários para a vida; preparar para o futuro	1	8,3

* As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

De acordo com as respostas apresentadas no Quadro 28, fica explícito o pensamento dos pais quanto à “diversão e a ludicidade” como função primeira do jogo para crianças de 3 a 6 anos de idade, o que foi representado por 50% das respostas. Diferentemente dessa concepção está o jogo para as crianças de 6 a 8 anos de idade, que tem a “aprendizagem” como função primeira do jogo, sendo representado por 83,3% das respostas dos pais. A “concentração, elaboração de estratégias e o raciocínio” são alguns dos itens citados nesse aspecto. Enquanto o lúdico é ressaltado como função para as crianças menores, a essência do jogo, a seriedade é destacada para crianças maiores. Na categoria competição, os pais consideraram que, para as crianças menores, essa não é a marca do jogo, o que foi representado por 33,3% das respostas. Em sentido oposto está a crença dos pais dos dois segmentos a respeito do jogo para as crianças maiores, pois eles apontaram que a “competitividade” é a função do jogo, que envolve a “regra, o ganhar e o perder”. A socialização foi a categoria menos representativa para as crianças de 3 a 6 anos de idade (16,6%), assim como a preparação para a vida o foi para as crianças de 6 a 8 anos de idade (8,3%).

É possível inferir que as funções e importâncias do jogo são definidas pelas famílias conforme a idade das crianças e que, para os pais, há uma mudança considerável entre o jogo para as turmas de Educação Infantil e para as turmas do Ensino Fundamental. O caráter “lúdico” do jogo fica destinado às crianças de 3 a 6 anos de idade, enquanto a “seriedade, a competição, as regras, a aprendizagem” ficam direcionados aos jogos para crianças de 6 a 8 anos de idade.

É necessário adentrarmos mais nessa discussão, pois elas contemplam parte de nossa hipótese investigativa, quando indicamos que famílias e professores entendem o jogo como elemento integrador na educação de crianças, porém o diferem conforme o nível de ensino, ou seja, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os resultados e discussões confirmam o que indicamos como hipótese, pois revelam a maneira diferenciada de entendimento por parte dos pais a respeito do jogo para crianças de 3 a 6 anos de idade e para crianças de 6 a 8 anos, correspondentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os dados também revelam a função lúdica com maior representatividade (50%) apenas para as crianças menores, sendo que essa função não aparece para as crianças maiores, que tem a aprendizagem como representatividade superior (83,3%) para as turmas de 6 a 8 anos de idade. O termo “ambiente cognitivo” dá um

caráter de severidade, de rigidez na consideração de que o jogo para essa faixa etária ocupa espaço de aprendizagem, de raciocínio. A categoria “essência do jogo” também contribui para validação de nossa hipótese, pois apresenta afirmativas ligadas à seriedade do jogo, indicando que o jogo para crianças de 6 a 8 anos de idade “tem sentido de jogo, ou é jogo mesmo”. Isso nos leva a questionar: e para as crianças menores, não é jogo? Não tem sentido de jogo? O fato de ser lúdico tira o seu caráter de jogo, de seriedade ao jogar? De vivência de jogo? Essas questões continuarão sendo refletidas ao longo do trabalho, para que possamos aprofundar nossa reflexão sobre a temática.

Após o posicionamento dos pais quanto à importância do jogo para as diferentes faixas etárias, buscamos entender o que pensavam a respeito das funções do jogo na escola. Para tanto, eles foram interrogados “se os jogos exercem funções diferenciadas nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.” As respostas tanto dos pais da Educação Infantil quanto dos pais do Ensino Fundamental foram enfáticas, indicando que “sim, na educação infantil é mais brincadeiras e no ensino fundamental é mais conteúdo, é mais jogo”. Alguns depoimentos a seguir são esclarecedores dessas posições antagônicas:

Para a educação infantil um jogo é mais para diversão, para os maiores é mais para raciocínio (PAI EI).

Sim, como na vida da gente tudo tem fases... uma criança de educação infantil esta adquirindo responsabilidade. Na fase de 6 a 8 anos isso está fortalecido e precisa ser trabalhado... daí a importância dos jogos... O jogo estimula o raciocínio tanto das crianças, como dos adulto (PAI EI).

Ate 6 anos é mais brincadeira, e depois é mais jogo (PAI EF).

Retomamos as contribuições de Brougère (1998), um dos autores que sustentaram teoricamente nossa hipótese investigativa. Para o referido autor, à medida que o jogo espontâneo é deixado à margem da vida escolar vai-se abrindo espaço para a finalidade puramente pedagógica, o conteúdo, deixando de lado o caráter lúdico, de jogo. A diferença nas formas de conceber o jogo para crianças de “creche” e crianças do “ensino elementar”, termos utilizados por Brougère (1998), são também evidenciados neste trabalho. As falas dos pais vão ao encontro dessa idéia, revalidando uma ruptura no pensamento do jogo como atividade lúdica presente nas turmas de Educação Infantil para dar lugar ao jogo sistematizado, o jogo do raciocínio, da aprendizagem nas turmas do Ensino Fundamental. Na visão de

Brougère (1998), os jogos utilizados dessa forma no cotidiano escolar não permitem espaço para a cultura lúdica, para o jogo legítimo, que é o próprio jogo, com um fim em si mesmo.

4.2.3. Utilização e tipos de jogos

Para atender ao **terceiro objetivo** que era identificar os tipos de jogos e a forma de utilização deles na família, perguntamos aos pais “se existiam situações de jogos em casa” e em caso positivo, “como e quando isso acontecia” e quais eram “os tipos de jogos”. No Quadro 29, apresentam-se os dados obtidos nessa questão.

Quadro 29 – Utilização e tipos de jogos em família para pais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Pai/Mãe*		Situação em que os jogos acontecem	Tipos de jogos
E D I N F	01	Jogos em grupo – pais e irmãos	Memória
	02	Jogos com os pais	Amarelinha e quebra-cabeça
	03	Com a mãe	Quebra-cabeça
	04	Com os pais e irmãos – dentro e fora de casa	Memória, tabuleiro, bola, videogame
	05	Pais e irmãos	Memória
	06	Com amigos e, às vezes, os pais	Bola, futebol
E N S F U N D	07	Pais e irmãos	Jogos de letra, números, bola
	08	Poucos momentos em família	Futebol, videogame
	09	Poucos momentos	Jogos de computador
	10	Muitos momentos, pais, irmãos, parentes	Wor, jogo da vida, quebra-cabeça, dominó
	11	Mais com a mãe	Tabuleiro, quebra-cabeça
	12	Sempre	Tabuleiro, batalha naval, Wor, trilha, ping-pong, dados, jogos eletrônicos

* Indicador numérico utilizado para preservar a identidade dos informantes.

Percebemos que os momentos de jogo em família são mais frequentes para os pais de crianças da Educação Infantil do que para os pais do Ensino Fundamental. Também fica evidente que os jogos eletrônicos são mais frequentes para as crianças maiores, em substituição às situações de jogos de rua, jogos mais coletivos.

Dois pais de crianças do Ensino Fundamental relataram que há poucos momentos de jogos em família. As justificativas, em geral, foram a falta de tempo dos pais que trabalham fora o dia todo, sobrando pouco tempo para atividades com os filhos, principalmente, para jogar com eles. Os jogos de computador foram citados por esses dois pais como jogos vivenciados pelos filhos em casa. Foi ressaltado, ainda, a natureza do jogo, que não depende do adulto para jogar, “basta o domínio da máquina”. Em relação aos tipos de jogos, os jogos de tabuleiro foram mais frequentes para os pais de crianças do Ensino Fundamental, e o jogo de memória para os pais das crianças da Educação Infantil. Essa distinção nos parece estar ligada à complexidade dos jogos, pois os jogos de memória envolvem menos desafios que alguns jogos de estratégia, por exemplo o Wor⁶⁵, que foi citado pelos pais, talvez pela complexidade de raciocínio que alguns apresentam. Os dados podem ser conferidos no Quadro 30.

Quadro 30 – Tipos de jogos mais utilizados em momentos de jogos em família na opinião dos pais das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Tipos de jogos mais utilizados em momentos de jogos em família na opinião dos pais das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Nº de vezes que foi citado	% *
Jogos com peças - Quebra-cabeça, memória, dominó	8	66,6
Jogos com dados - Trilha, jogos de letras e números	5	41,6
Jogos de tabuleiro - Wor, batalha naval, jogo da vida	4	33,3
Jogos eletrônicos - Computador, videogame, minigames etc.	4	33,3

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

⁶⁵ Wor é um jogo de estratégia, que tem como objetivo domínio de territórios, simulados em um tabuleiro, tendo como instrumentos soldados, que compõem o exército e cartas-objetivos, que são mantidas em segredo entre os jogadores durante a partida. Maiores informações, acesse www.grow.com.br

A partir dos dados do Quadro 30, podemos perceber que os jogos com peças representam 66,6% dos mais utilizados em família, pelos pais de crianças tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. O quebra-cabeça foi citado pelos pais de uma forma interessante, como pode ser verificado no extrato a seguir:

Jogamos em casa a amarelinha e o quebra-cabeça. A gente tem que se tornar criança em determinados momentos... (PAIS EI).

Esse extrato mostra a relação afetiva criada pelo jogo, tornando-se um convite ao adulto para que seja criança novamente, ou melhor, que se torne criança ao jogar. Às vezes, isso acontece não como um convite, mas como uma condição, pois o jogo envolve o despojar da vida adulta e das afirmativas e certezas para nos entregarmos ao próprio jogo, ao que está por vir, que é sempre uma surpresa, um desafio. Essa é a beleza do jogo, que só é percebido se é vivido com intensidade, com emoção, com entrega à ação lúdica.

O relato de uma mãe do Ensino Fundamental indica tipos de jogos, diferenciando-os conforme a natureza deles: os jogos considerados mais simples e os mais complexos, conforme mostrado no extrato seguinte:

Os jogos em família são muito comuns, principalmente com jogos mais estruturados (...). Jogo da vida, Wor, Jogos de percurso. Gosto muito dos jogos simples (...). Eu adoro quebra-cabeça... que não é bem um jogo, mas é um desafio com você mesmo e nesse sentido é jogo (...) (PAIS EF).

Percebemos que essa família vivencia diferentes tipos de jogos, desde os mais elaborados quanto aos desafios e estratégias, como Wor, como o quebra-cabeça, que, conforme a quantidade de peças contidas nele, envolve mais ou menos complexidade. É interessante a maneira como esse informante se referiu ao quebra-cabeça como um jogo que desafia ao próprio jogador, e por isso é jogo. Outro aspecto abordado pelos pais foi a utilização do jogo para construção de valores e formação da personalidade, conforme mostrado no extrato seguinte:

Acho que essa é uma situação importante de você construir valores. Na situação de jogo, você consegue discutir questões que as vezes não discutiria. As vezes, no Jogo da Vida⁶⁶, sai uma carta que não faz parte dos seus princípios e você se coloca, e eles opinam. É a oportunidade de passar para eles o que você acredita (PAIS).

⁶⁶ O jogo da vida é um jogo de estratégia, que envolve desafios e situações a serem resolvidos no percurso de uma trilha. Envolve negócios, casamento, filhos e decisões a serem tomadas para seguir o percurso. Mais detalhes em www.estrela.com.br

O jogo se torna instrumento de discussão e reflexão a respeito da vida e dos valores impregnados na forma de concebermos o mundo e as coisas. Por meio do jogo, a comunicação entre os jogadores se torna cada vez mais intensa, num diálogo interativo. Como disse Rosamilha (1979), “o jogo é a linguagem e a linguagem é a ordem encontrada no jogo” (ROSAMILHA, 1979, p. 77). Os jogos, na visão desse autor, possibilitam às crianças tornarem-se mais confiantes e mais competentes, sendo também um meio de desenvolver competências que em outra situação seria mais difícil.

A inserção do jogo eletrônico para análise nesta pesquisa foi feita considerando-se o contexto atual dada à expansão desse tipo de jogo para o universo infantil. Para tanto, perguntamos aos pais a respeito das características dos jogos eletrônicos que tanto atraem as crianças. As respostas mais citadas por eles foram:

A possibilidade de viver algo impossível para o mundo real; o envolvimento emocional durante o jogo; o movimento dos objetos e o fascínio pela tela; o visual, o barulho; a verdade presente o tempo todo; o desafio de vencer etapas; vencer a si mesmo; vencer a máquina; agilidade física e mental.

O Quadro 31 reúne as idéias dos pais sobre o assunto.

Quadro 31 – Características dos jogos eletrônicos conforme pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Características dos jogos eletrônicos conforme pais da Educação Infantil e séries iniciais	Nº de vezes que foi citado	%
Viver algo impossível para o mundo real; envolvimento emocional	5	41,6
Movimento; fascínio pela tela; visual; barulho	5	41,6
E a verdade presente o tempo todo	4	33,3
Vencer etapas; vencer a si mesmo; vencer a máquina; agilidade física e mental	3	25,0

Conforme o Quadro 31, percebemos que as características mais relevantes dos jogos eletrônicos, com a frequência de 41,6%, encontra-se na possibilidade de viver algo impossível ao mundo real e também ao visual, ao movimento, ao barulho presente durante o jogo. Foi ressaltado também a maneira como os jogos envolvem

o jogador, mantendo-o conectado todo o tempo em que se joga. Há uma simulação de fatos e acontecimentos que se entrelaçam numa cadeia de movimentos, que cada vez mais empolgam aqueles que jogam. O extrato a seguir ilustra esses fatos:

Os jogos são interessantíssimo s(..) até eu fico horas jogando. Eles gostam muito e com isso ajuda na rapidez de raciocínio, na agilidade (...) (PAI EI).

Ampliando essa temática, foi perguntado aos pais se os jogos eletrônicos contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem ou são prejudiciais para as crianças. Conforme o Quadro 32, as opiniões são diversas, desde a contribuição para a aprendizagem, como a relevância dos aspectos negativos desses jogos.

Quadro 32 – Contribuições positivas e negativas dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento das crianças conforme os pais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Contribuições positivas e negativas dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento das crianças conforme os pais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Nº de vezes que foi citado	%
Contribuições positivas		
A família (os pais) tem quem controlar; pode ser muito bom ou ruim	5	41,6
Ajuda no desenvolvimento	3	25,0
Não tem como proibir; é fascinante	2	16,6
É divertimento	2	16,6
Contribuições negativas		
Excesso é negativo	6	50,0
Gera violência, agressividade	3	25,0
Pode gerar um vício	2	16,6
Ate 6 anos não tem nada de favorável	1	8,3

Conforme indicam os dados do Quadro 32, as falas dos pais dos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental afirmam que o excesso do uso dos jogos eletrônicos é prejudicial ao desenvolvimento das crianças, o que foi representado em 41,6% das respostas. Foi ressaltada a necessidade do controle dos pais sobre o uso desses jogos, mas a maior representatividade (50%) das respostas indicam que os

pais consideraram que o excesso do uso dos jogos eletrônicos é negativo para as crianças.

Os autores apresentados no referencial teórico (SETTON, 2002; SINGER; SINGER, 2007; MENDES, 2005; ANDRADE, 2003; SOUZA; SAKABI, 2006; JONHSON, 2006) discutiram amplamente a questão, apontando divergências e convergências quanto à contribuição dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento infantil. Diferentes posicionamentos também foram encontrados nas respostas dos pais, como pode ser conferido nos extratos seguintes:

Nós não temos vídeo game. Por característica de família os jogos são mais de enredo. Mas o que fascina é o visual. Ele não te dá o tempo de parar. Nesse sentido acho ruim, vicia. Ele não permite o que o jogo normal permite que é o parar ... dar um tempo. Há um envolvimento emocional é vencer a etapa, vencer você mesmo e a máquina (PAI EF).

A questão da ação..... muita ação..... acho que as pessoas tem que ficar atento porque muitos tem a violência... (PAI EF).

É importante citarmos o artigo da Sandra Brasil (2007), que afirmou que a maravilhosa “janela do mundo virtual” apresenta fascínio e, ao mesmo tempo, grandes perigos às crianças, se não controlados pelos adultos. A autora destacou a função dos pais de atuarem como guardiões no controle desse uso, não desmerecendo, entretanto o lado educativo dos jogos virtuais. Essa função dos pais, como alertas, é evidenciado por um pai do Ensino Fundamental, como mostrado no extrato a seguir:

É necessário ficar atento o tempo todo, junto do filho... saber o que ele está jogando, com quem. É a forma de controlar um pouco e evitar maiores problemas (PAI EF).

Uma mãe da Educação Infantil foi enfática ao posicionar-se, indicando que até 6 anos de idade o jogo eletrônico não favorece o desenvolvimento; ao contrário, só traz violência e dependência. Esse pensamento pode ser verificado no extrato a seguir:

(...) A forma como esse jogo chega ate as crianças..... já é construído, manipulado para atrair. Existe sempre uma incógnita para a criança ir à frente. Vejo um perigo da dependência. Eles chegam ao final cansados, vencidos, mas querendo voltar. Até 6 anos não tem contribuição (...) (PAI EF).

Essas crenças nos remetem ao que apresentamos como reflexão teórica, na tentativa de compreendermos e situarmos esse debate no contexto atual. Em outra perspectiva, as pesquisas de Souza e Sakabi (2006) destacaram que os jogos de computador, videogames e programas televisivos contribuem muito para a aprendizagem das crianças, pelo fato de ensinarem a selecionar e processar informações, além de exercitar a lógica e o raciocínio. Um pai da Educação Infantil, como mostrado no extrato seguinte, aborda pontos positivos ao uso desses jogos, como estímulo à atenção e ao raciocínio:

Acima de tudo é a verdade ali presente. Os jogos eletrônicos fazem uma coisa que o cérebro não faz, que é trazer para o presente. Se estou conversando de alguma forma eu me disperso. O jogo eletrônico te traz tanto para o jogo, que se eu me distrair, vou perder (...). Traz uma concentração imensa. Isso é muito interessante. Tem o lado bom e o lado ruim (PAI EI).

O posicionamento desse pai, quanto ao fato de os jogos eletrônicos serem bons ou ruins, ilustra o que apresentamos no referencial teórico, em relação ao uso dos jogos eletrônicos. Embora não seja o foco desta pesquisa, essa temática se inclui necessariamente ao discutirmos jogo e educação de crianças, visto que, de uma maneira ou de outra, esses jogos fazem parte do universo infantil. Assistimos constantemente a inserção dos jogos eletrônicos em todas as esferas sociais, impressionando e fascinando cada vez mais as crianças e provocando nelas diferentes sensações como medo, alegria, euforia, emoção, pavor etc. Como dissemos, nosso objetivo foi fornecer um panorama sobre as pesquisas na área, mas fica evidente a necessidade de se investigar mais sobre o assunto.

Ainda no item utilização e tipos de jogos, os pais foram interrogados a respeito da relação entre meninos e meninas nos momentos de jogo, o que, conforme as respostas dos pais, parece ser ainda uma questão conflituosa. A maioria dos pais afirmou que na escola a relação é tranquila, não há separação entre eles, o que não acontece em situações familiares ou comunidades próximas. Na opinião dos pais, não foi enfatizado o distanciamento vinculado à idade, e sim às questões culturais que envolvem esse assunto. Apenas para ilustrar, temos os depoimentos a seguir:

Vejo um distanciamento, principalmente da parte dos meninos, eles tem um certo afastamento... nem consigo compreender muito isso... mas e assim que eu vejo (...). Isto está ligado à identidade, o pensamento... os meninos gostam de umas brincadeiras e as meninas de outras... existe também a questão cultural, se um menino for brincar com uma menina, pode servir de chacota no meio dos amiguinhos (...). Penso que deveria

ser trabalhado desde pequeno para mudar... principalmente hoje que homens e mulheres na fase adulta trabalham juntos e muitas vezes os homens são chefiados por mulheres... (PAI EI).

Aqui vejo uma interação grande ente meninos e meninas, sem distinção de brincadeiras e jogos (...). Penso que isso precisa acabar... e claro que um pai não vai gostar se ver um filho brincando de boneca, mas penso que isso n o vai influenciar (PAIS EI).

Na escola percebo que eles não tem separação.... Já na igreja percebo que eles se separam mais... mas acho que é porque tem menos meninas. E homem também gosta de umas brincadeiras mais violentas.... coisas que as meninas não gostam (PAIS EF).

Uma mãe do Ensino Fundamental foi enfático na questão dos estereótipos sociais e culturais, determinando o campo dos jogos, como pode ser conferido no extrato seguinte:

A minha vivência pessoal é que há uma relação muito íntima, não temos problemas com isso. A relação não é dada pelo que é de menina ou de menino. O que vai dando o limite é o social mais amplo. O brincar de casinha, de carrinho, nunca teve lá em casa essa limitação.... mas a gente percebe que no ambiente mais amplo ainda é muito comum a definição do que é menino ou menina (PAIS EF).

Esse pensamento pode ser complementado com outro depoimento, que destaca o comportamento e crença dos adultos diante dessa questão, conforme evidencia o extrato a seguir:

(...). Hoje me dia está tudo misturado. Na minha época não era assim.... e claro que se a gente vê hoje uma menina jogando futebol a gente ainda diz: nossa, que legal (PAI EI).

Não foi objetivo desta pesquisa analisar essa questão. No entanto, consideramos importante apresentar algumas crenças dos pais para evidenciarmos que essa é uma temática que merece ser estudada com profundidade para que se compreendam as questões que envolvem a relação gênero e jogo⁶⁷.

Vale ressaltar o estudo de Souza (2006), que investigou a diferença e semelhança de gênero percebidas entre crianças de 5 a 7 anos nos jogos livres do recreio e nas atividades de sala em escolas de Lisboa e do Rio de Janeiro. O estudo, que utilizou de figuras de pessoas em situação de jogo, apontou que, para as crianças entrevistadas, nas atividades de recreio, houve uma tendência ao estereótipo

⁶⁷ Para maior conhecimento e reflexão sobre o tem a ver: SOUZA, Gisele Maria Costa. **Jogo e diferenças de gênero**: estudo comparativo em atividades lúdicas em escolas de Lisboa e do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, 2006.

masculino e, nas atividades internas, a maioria é apropriada tanto ao gênero masculino quanto ao gênero feminino. Para esta autora, nas atividades internas, utilizadas na aprendizagem escolar, há uma homogeneização dos estereótipos masculinos e femininos, ainda que na família não se configure essa representação.

4.2.4. Jogo e ação educativa

A categoria ação educativa agrupa concepções advindas de nossa investigação no tocante à “contribuição do jogo para o desenvolvimento e a aprendizagem”. As questões organizadas neste capítulo atendem ao **quarto objetivo** que era: “analisar como as concepções de jogo refletem na ação educativa nos diferentes níveis de ensino: educação infantil e ensino fundamental”.

4.2.4.1. Jogo, desenvolvimento e aprendizagem

Ao serem questionados se o jogo na família e na escola contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, 100% das respostas dos pais indicam que o jogo influencia a “aprendizagem de conteúdos” formais, na “relação com os outros” e na preparação para a vida”. As situações apontadas pelos pais são apresentadas no Quadro 33, revelando que o jogo tem grande influência e contribuição para o processo ensino-aprendizagem.

Quadro 33 – Contribuição do jogo para desenvolvimento e aprendizagem das crianças na perspectiva dos pais de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Exemplos de situações de contribuição do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem	Nº de vezes que foi citado	%
Educação infantil		
Preparação para a vida	4	33,3
Aprende a ganhar e perder	2	16,6
Desenvolve a memória	1	8,3
Ensino fundamental		
Aprende conteúdos (matemática, letras, geometria)	6	50,0
Desenvolve o raciocínio; pensamento rápido	4	33,3
Aprende a ganhar e perder	3	25,0
Idéia comum nos dois segmentos		
Afetividade, aproximação, descoberta do outro	7	58,3

Analisando o Quadro 33, podemos notar que para os pais da Educação Infantil a “preparação para a vida” foi citada como contribuição de maior frequência (33,3%) nas respostas, seguida do “saber ganhar e perder e da memória”. Para os pais do ensino fundamental a aprendizagem dos conteúdos apareceu como crença de maior representatividade (50%) nas respostas dos pais. O desenvolvimento do “raciocínio”, o pensamento rápido também foram citados. O ganhar e o perder, citado na Educação Infantil, é também lembrado para os pais das crianças do Ensino Fundamental. Uma idéia que foi comum entre os pais dos dois segmentos e com maior representatividade (58,3%) das respostas foi a possibilidade de “aproximação, de interação” com o outro e de “afetividade”. Os extratos a seguir ilustram o que dissemos:

O jogo contribui muito (...) para comunicação, no afeto, reúne mais. A gente como pai tem a felicidade do sorriso. Na escola é as sim também, por isso eu procurei essa escola, a Coeducar (PAI EF).

(...) primeiro porque você esta na integração família, pais, filhos, e enquanto você discute e conversa sobre o jogo, está acontecendo aprendizagem (PAI EF).

(...) É a afetividade, a aproximação... você descobre o outro (PAI EF).

Diante do exposto, retomamos nossa hipótese investigativa, discutida em outros momentos, que é a idéia de que o jogo na Educação Infantil é apenas jogo e que no Ensino Fundamental ele é ensino, é conteúdo, ou melhor, ele ensina e, por isso, tem espaço na escola. Nesse aspecto, a fala de um pai do Ensino Fundamental nos chamou atenção, pois confirmou o pensamento da família diante do jogo como instrumento de apoio ao conteúdo e, ainda, na maneira como a dinâmica da escola influencia o repensar da família, o que pode ser verificado no extrato a seguir:

Se eu pudesse jogava mais em casa. Com o jogo aprende a jogar, a ganhar e perder, a ter mais raciocínio (PAIS EF).

Sobre esse pensamento, levantamos uma questão: a quais jogos essa família se refere? É qualquer jogo ou jogos específicos, que demonstram um conteúdo formal, por exemplo trilhas de adição e subtração, jogos de localização geográfica, com mapas, jogos de ortografia e tantos outros. Ou seriam jogos em geral, que fossem simplesmente jogos. Não temos elementos para essa análise, mesmo porque

não foi esse nosso olhar investigativo. Deixamos a questão para que em estudos futuros possa ser contemplada.

4.2.4.2. Jogo e competitividade

A relação entre jogo e competitividade foi analisada, buscando-se compreender como os pais entendem a relação entre os termos e de que forma ela se manifesta. Para tanto foi construída a questão: “Temos afirmativas de que o jogo incentiva a competitividade, o que, para muitos envolve apenas o ‘ganhar’ e não o ‘perder’. O que pensa sobre isso?” As idéias apresentadas foram agrupadas em categorias, que ilustram a concepção dos pais sobre o assunto, conforme mostrado no Quadro 34.

Quadro 34 – Idéias sobre a competitividade por parte dos pais de Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Idéias sobre a competitividade por parte dos professores de Educação Infantil, séries iniciais e especialistas	Nº de vezes que foi citado	% *
Preparação para a vida Na vida, a gente joga o tempo todo	5	41,6
Faz parte do jogo Saber ganhar e o perder	5	41,6
Competir envolve diversão Numa competição há divertimento Competição sadia é bom	3 2	25,0 16,6
O jogo ajuda a lidar com as emoções	2	16,6

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

Conforme informações do Quadro 33, 41,6% das respostas dos pais indicam que a competitividade no jogo é um aprendizado para a vida, sendo presente numa expressão: “na vida a gente joga o tempo todo”, como pode ser verificado no extrato a seguir:

(...) Tem que saber ganhar e saber perder. Na vida é assim. A experiência é boa para o crescimento. O jogo prepara o nosso filho para isso. A competitividade existe sempre, desde que nasce. Sem querer a gente compara, então eles vivem isso desde cedo (PAI EF).

Essa idéia de que a competitividade prepara para a vida está ligada a uma segunda, sobre a importância da competitividade para o “saber ganhar e perder”, também representada por 41,6% dos pais e confirmada no extrato seguinte:

O jogo envolve vitórias e derrotas e isso serve para você se relacionar na vida (PAI EI).

A crença de que “numa competição há divertimento” foi seguida de outra idéia, que indica que “competitividade sadia é bom”. É possível inferir que a competição também para os pais, assim como para os professores, é necessária e exerce influência positiva sobre o desenvolvimento dos filhos. O extrato com o pensamento de um pai do Ensino Fundamental confirma essa idéia:

Jogo é divertimento, mas também é competitividade, e competir de forma saudável é bom, faz bem (PAISEF).

Segundo 16,6% das respostas dos pais, o uso do jogo ajuda a lidar com as emoções, sendo, portanto, essencial para as crianças. O extrato a seguir ressalta essa idéia, destacando inclusive que o diferencial não está no jogo em si, mas no uso que se faz dele:

Não é exatamente o jogo, mas o uso dele (...) Não acredito que tem que deixar ganhar, mas é fundamental lidar com a frustração... Não acho que tem que minimizar o ganhar... você . entrou num jogo é para ganhar... mas pode ganhar ou perder.... isso o jogo permite.... mas não é o jogo o responsável..... o jogo pode reforçar isso ou não.... porque vivemos o ganhar e perder na rua, na sociedade (...) (PAI EF).

O pensamento contido nesse extrato nos remete a Kamii (1991), que ao enfatizar sua definição de jogo estabeleceu a presença de regra como determinante e, ainda, o clímax a ser alcançado diante de ações dos jogadores. Essa ação é vista por essa autora como oposta, porém cooperativa. A competição é ressaltada como oportunidade não apenas de ganhar, mas de incentivo ao próprio jogo, ao desafio. Essas características constituem para Kamii a utilidade do jogo no processo educacional. Podemos inferir, então, que o jogo em si não é competitivo nem deixa de ser, pois o que está em jogo é a ação de jogar que é movida pela regra, ilustrada

no extrato anterior pelo “uso” do jogo. Isso envolve o ganhar e o perder, porém a maneira como lidamos com essa competição está na relação estabelecida entre os jogadores, visto que as regras podem ser estabelecidas *a priori*, ou construídas a cada jogada, conforme relatou Kami (*op. cit.*).

4.2.4.3. As regras do jogo e os jogos de regra

Para melhor explicitarmos a concepção dos pais a respeito das características do jogo e suas funções educativas, perguntamos a respeito da presença das regras e do divertimento e lazer. As questões foram: “todo jogo tem como característica a regra? E todo jogo tem como característica o divertimento e o lazer?” Quanto à regra, todas as respostas (100%) indicaram que ela está presente no jogo, mesmo que se manifeste de maneiras diferenciadas. Verificamos também que em 33,3% das respostas dos pais a regra estava presente até mesmo no brincar, pois há sempre um “combinado” de como se brinca, o que pode ser verificado no extrato a seguir:

Sim, mesmo que muita gente pense também em jogar para brincar, para passar o tempo,....normalmente a maioria tem regra (...) (PAI EF).

Essa crença é completada por outra expressão que diz: “se não seguir , não dá certo”, ou seja, para brincar ou para jogar , tem que seguir as regras. A regra também foi mencionada como parte do “aprendizado e preparação para a vida”, crença bastante citada nesta pesquisa. Os extratos seguintes confirmam a crença de que a regra é essencial no jogo ou na brincadeira, porque também o é na vida em sociedade.

Em relação à vida, sim, na vida tudo tem regra, tudo em excesso faz mal (PAI EI).

A regra é muito importante para a vida em sociedade.... estamos o tempo todo, na nossa família, na igreja, no trabalho, na rua.... estamos sempre tendo que seguir regras... mesmo porque se elas não existissem a vida seria um caos.... (PAI EI).

Foi interessante observar como a profissão interfere nas concepções dos pais que deixam claro o seu pensamento a partir do que vivencia em seu trabalho. Novamente, a relação com a vida, com o fazer, com o social se faz presente, como mostrado no extrato seguinte:

Hum..... Não me vem à cabeça nenhum jogo que não tenha regra... Em minha profissão utilizo a regra como excelência. A regra do grande jogo social (...) (PAIS EI).

Essas crenças vão ao encontro de pesquisadores como Kamii (1991), Kishimoto (1997), Brougère (1998) e Macedo (2000), por considerarem que a regra faz parte do jogo, sendo o que o identifica, o que o constitui como jogo. A afirmativa de Brougère (1998) resume essa idéia, quando diz que “sem regras não há jogo” (BROUGÉRE, 1998, p. 191). Para esse autor, a regra está presente no jogo, sendo definida previamente ou criada para um jogo ou uma situação específica. A esse respeito, uma fala dos pais nos remeteu à teoria aqui discutida, como se resumisse o que estamos debatendo, o que pode ser verificado no extrato seguinte:

Todo jogo tem regra, mesmo que a regra seja reconstruído a cada jogada. A regra antecipada é uma característica do jogo (PAIS IEF).

Para Macedo (2000), embora o jogo tenha situações previsíveis, há sempre algo novo, que acontece apenas quando se está jogando, e é isso, na visão desse autor, que torna o jogo estimulante e desafiante, tanto que “uma partida nunca é igual a outra” (MACEDO, 200, p. 53), motivo pelo qual o jogo é sempre oportunidade de construção de estratégias e de raciocínio. No mesmo sentido, Kamii (1991) enfatizou a necessidade de a escola incluir propostas de jogos que sejam desafiantes para os alunos, de forma que estimulem a elaboração de idéias e críticas. À medida que forem oferecidos jogos às crianças estimulando-as a pensar, será também estimulada a criação de estratégias para vencer o jogo. Isso desafia a criança a jogar de forma lógica e desafiante para si e para o grupo. Portanto, para Kamii (1991) um bom jogo não é aquele que a criança domina por completo, mas aquele que a desafia amplamente.

Quanto às características “divertimento e lazer”, a maioria das respostas dos pais (66,6%) indicou que elas fazem parte do jogo, sendo fundamental para a ação de jogar. O jogo como trabalho e como profissão foi entendido por 41,6% dos pais como não-divertimento, pois implica profissão, obrigação e, às vezes, o vício, quando se joga para ganhar dinheiro. Essa crença pode ser conferida nos extratos seguintes:

Tem jogo que você vai ter dor de cabeça... Tem jogo de baralho que dependendo você vai perder muita coisa. Tem o jogo vício. O paciente viciado, é como outro doente qualquer. Não tem divertimento. Ai não tem prazer, é um impulso, é como a droga (PAIS EF).

Hum..... acho sim, porque quando você vai praticar algum jogo, por exemplo o baralho, a pessoa joga mesmo... em alguns jogos vira vício, aí não é lazer (PAIS EF).

Algumas respostas apontaram para a dúvida, ou melhor, indicaram que depende do jogo, que pode ser divertimento, como também pode ser trabalho. O esporte como profissão foi um dos exemplos mais citados, assim como os jogos de carta, como vício. Um pai da educação infantil se referiu ao divertimento como algo sempre presente, mesmo no jogo como profissão:

Sim, porque normalmente, mesmo quem pratica um esporte por profissão, é porque gosta, pratica aquilo desde a infância... e também ele proporciona diversão aos outros (PAI EI).

A relação jogo-trabalho foi discutida por Freinet (1998),⁶⁸ em sua proposta de educação pelo trabalho, pautada na ação cooperativa, na qual há interação entre as pessoas, de forma que a relação professor-aluno é baseada no respeito.

Sim, tem que ser sempre divertido, inclusive no trabalho, que tem que fazer dele uma brincadeira para não cansar (PAI EF).

O termo jogo-trabalho é utilizado na pedagogia de Freinet (1989)⁶⁹ como um dos princípios de sua teoria, assim como a autonomia e a livre expressão. A idéia de que a atividade da criança não é puro jogo, mas sim trabalho, tem com Freinet (1989) conotação diferenciada do que entendemos, de maneira geral, como trabalho. Não é do trabalho exaustivo, desinteressante, que muitas vezes nós adultos vivenciamos que vem essa idéia e, sim, do trabalho prazeroso, que resulta de ações coletivas e participativa, respeitando-se o potencial de cada um, principalmente, na diversão, no prazer.

Foi perguntado aos pais se o jogo em família contribui para as relações entre pais e filhos, ao que 100% das respostas apontaram que sim. De acordo com os pais, a vivência do jogo junto com o filho contribui para que sejam estreitados vínculos afetivos, manifestados por eles como: “união, afetividade, interação, diálogo, respeito, proximidade”. Os dois extratos seguintes confirmam essa idéia:

⁶⁸A Pedagogia Freinet têm como eixos fundamentais o trabalho, a cooperação, a autonomia e a livre expressão e a relação de respeito entre professor e aluno e dos alunos entre si, integrando um binômio tradicionalmente tão compartimentado: vida e escola.

⁶⁹ Ver: SAMPAIO, Rosa M.W. .F. **Freinet evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

A oportunidade de estar junto do filho. De ele saber que é uma disputa, mas você está junto. Você passar raiva e alegria, mas junto. Cria uma relação de intimidade, de proximidade (PAIS EI).

Sim eles aprendem juntos, a proximidade, nesses momentos tem mais afetividade e quando tem alguma reação negativa a gente conversa, então tem o diálogo (PAIS EF).

Podemos inferir que o jogo exerce também a função de aproximar as pessoas da família e que a afetividade e a relação entre pais e filhos podem e devem ser cuidadas, para que seja duradoura. O jogo traz essa possibilidade, como foi mencionado nos extratos anteriores, indicando que, quando se joga junto, há proximidade, intimidade, conhecimento do outro, o que é tão importante para a vida em sociedade

4.2.4.4. Rotina escolar: a frequência do jogo

Para ampliarmos a investigação sobre a opinião dos pais quanto à utilização dos jogos pela escola, foi perguntado a eles “se a frequência com que os jogos acontecem nesses segmentos deveriam ou poderia ser a mesma”. As respostas estão organizadas no Quadro 35.

Quadro 35 – Análise dos pais sobre a frequência dos jogos nos segmentos da Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Análise dos pais sobre a frequência dos jogos nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Nº de vezes que foi citado	% *
Educação Infantil		
Nas séries iniciais tem conteúdo	5	41,6
Na Educação Infantil é mais divertido; depois é mais sério	4	33,3
No Ensino Fundamental é mais desenvolvimento	2	16,6
Na Educação Infantil é mais prazer; depois é mais duro, pesado	1	8,3
Ensino Fundamental		
No Ensino Fundamental tem mais conteúdo	6	50,0
O conteúdo é mais presente nos maiores	4	33,3
A diferença está na intensidade, não no jogo	1	8,3
Há muito jogo, deveria ter menos	1	8,3

*As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas e não a partir do número de professores.

As respostas indicaram que tanto para os pais da Educação Infantil quanto para os do Ensino Fundamental há um pensamento de que no Ensino Fundamental há maior presença de conteúdo, portanto menor tempo para o jogo, o que pode ser verificado no extrato a seguir:

A frequência não deveria ser a mesma . A criança precisa começar a intensificar sua compreensão e concepção de mundo, para criar nela a idéia de que o mundo não é só brincadeira.... Ai tem o conteúdo, em suas diversas formas (PAIEI).

Assim como os professores, a maioria das respostas dos pais apontou para a crença de que a frequência em que os jogos são oferecidos na escola, nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, deveria ser diferenciada, indicando, assim, maior frequência nas turmas de Educação Infantil e menor frequência nas turmas do Ensino Fundamental. A justificativa para esse pensamento está, em sua maioria, ligada à questão do conteúdo formal, que, na concepção dos pais, passa a fazer parte da vida escolar, quando a criança entra no Ensino Fundamental, sendo, portanto, prioritária a aquisição de conteúdo. Assim, o jogo pode, e deve, ficar para segundo plano. O extrato a seguir ilustra essa perspectiva:

(...) Vai chegando uma certa idade em que a criança tem que responsabilidade de estudar.e o estudo. Já no 1 período e Maternal eles estão mais é brincando, divertindo, lógico que estão aprendendo, mas depois isso fica mais sério... E também tem a hora da Educação Física para divertir, que é um lazer..... Acho que tem que começar desde cedo a levar a serio esse negocio de estudar, senão depois não tem jeito... (PAI EI).

Percebe-se que para alguns pais jogo e aprendizagem são coisas dissociadas e a aquisição de conteúdos se dá apenas pela forma tradicional, ou seja, por atividades sistematizadas, esquemáticas, de preferência, sem a presença do lúdico. Embora reconheçam a importância do jogo para a socialização, este deveria acontecer em momentos específicos, apenas como entretenimento ou em aulas específicas, como a Educação Física, que para alguns pais significa lazer simplesmente, como se nessa disciplina fosse permitido divertir, o que não seria nas demais. Ou seja:

Até 6 anos a frequência deveria ser maior, ter mais jogos e brincadeiras. Aos 8 anos , as crianças estão alfabetizadas, elas já tem mais coisas para ensinar, mais conteúdo, então não pode ser só jogo (PAIS EF).

Teóricos como Piaget (1964), Vygotsky (1984) e Chateau (1987) convergem para o pensamento de que o jogo tem influências positivas na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Chateau (1987) enfatizou a existência de relação direta entre jogo e aprendizagem, pois é pelo jogo que a alma e a inteligência se desenvolvem. Também Kamii (1991), Kishimoto (2003), Macedo (2000), Brenelli (1996) e Rosamilha (1979), realizaram estudos que revelam que o jogo é um instrumento por meio do qual se constrói conhecimento, sendo, portanto, fundamental para a aprendizagem, independentemente da idade, ou seja, do segmento em que a criança está inserida.

Uma das respostas nos chamou atenção quanto à relevância do jogo não apenas nos segmentos pesquisados, mas com extensão até a oitava série, quando encerra o Ensino Fundamental. Como pode ser conferido no extrato de um pai do Ensino Fundamental, o lúdico foi evidenciado como essencial na vida das pessoas, independentemente do segmento ou da idade. Fica uma reflexão a partir da fala seguinte, pois, além de discordar dos demais, indica a necessidade de a escola repensar o uso dos jogos para além das séries iniciais do Ensino Fundamental:

Deveria ser a mesma até a oitava. Não parto do princípio de que tem atividades que são exclusivas da educação infantil, e outras de 1ª a 4ª. O que vai fazer a diferença é a intensidade e o contexto. O jogo tem quem estar presente na vida da pessoa. E no ambiente escolar a gente vê como isso muda. A gente não pode acreditar no engodo de que chegou de 1ª a 4ª é só sentar, ler e escrever. O jogo tem um papel na ed, infantil, tem um papel de 1ª a 4ª e tem um papel de 5ª a 8ª. Isso sim é diferenciado (...) É importante o brincar... a ludicidade.. Para mim é fundamental o brincar. Acho importante o uso do jogo não só no dia do jogo, mas como outros momentos do conteúdo (PAIS EF).

Essa idéia apresenta uma reflexão do jogo para além das séries iniciais e, no caso da escola pesquisada, além do dia do jogo, experiência das turmas do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries). Faz-se necessário à escola repensar a importância do jogo para o ensino e aprendizagem e a sua utilização para as turmas dos diversos segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental, nesse caso até a oitava série.

É interessante mencionar que o extrato anterior nos coloca diante de um questionamento sobre uma ruptura na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerado por muitos como espaço de ler e escrever, fazer contas, ficando para trás o lúdico, a brincadeira. A idéia de escola livre na Educação Infantil e de escola séria no Ensino Fundamental perpassa gerações e está carregada

de valores e concepções quanto ao comportamento, à disciplina, ao lúdico, ao ensino e à aprendizagem. A escola como instituição responsável pelo saber, pela transmissão do conhecimento acumulado, pelas normas e silêncios ainda está presente, como mostrado no extrato seguinte:

(...) Falo para minha filha que escola não é só brincar. O jogo é importante, mas não pode jogar todo o tempo, tem outras coisas para aprender, a vida não é assim. Na 1ª série, tem que ser menos, tem que ter mais horas de estudo, mais disciplina. A criança não pode ficar atrás, tem que ficar no nível dos demais (PAIS EF).

A idéia de ruptura na passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se revela cada vez mais presente na concepção dos pais. É como se a liberdade da Educação Infantil desse lugar às privações e obrigações do Ensino Fundamental. Como afirmou Redin (2007), as crianças se queixam da escola quando saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental. É como se tivessem a vida ameaçada, tamanhas as mudanças ocorridas: o espaço físico, a ausência de brinquedos, o tempo cada vez mais restrito para brincadeiras, indicando que “no lugar de crianças começa a surgir o aluno” (REDIN, 2007, p. 86). Essas mudanças envolvem a organização escolar como um todo:

Os papéis se modificam, as formas de ser também. Alguns princípios que eram considerados importantes como a ludicidade e que balizavam muitos planejamentos são aos poucos substituídos por coisas sérias, conteúdos a vencer, preocupações com o disciplinamento dos corpos e das mentes (*Idem*, p. 86).

Há uma transformação da cultura, antes entendida como processo criador, significativo, em reprodução de estereótipos escolares. Na visão dessa autora, essa ruptura enfatiza a forma de entender a criança como sujeito produtor de cultura, com capacidade de conhecer e re/significar conhecimentos, de expressar seu lado imaginativo e criativo e, por meio dele, conhecer o mundo e as coisas (REDIN, 2007).

A fala de um pai do Ensino Fundamental nos chamou atenção pelo fato de afirmar que a escola oferece tempo demais para o jogo, o que leva os alunos a brincarem demais e esquecerem das coisas sérias. Embora a posição seja a mesma evidenciada nos extratos anteriores deste capítulo, percebe-se que, em relação à frequência diferenciada, a justificativa se destaca, pois se considera que o jogo deveria acontecer apenas para disciplinar as crianças:

(...) o ensino fundamental tem jogo demais... na idade da L... o jogo na escola que é uma brincadeira poderia ser menos, ou um jogo mais sério, que levasse à disciplina... ela pede muito para vir para a escola mais cedo para brincar, para pegar mais tarde para brincar... A pequeninha não, porque a escola é só brincadeira mesmo (PAI EF).

Fica explícito, nos últimos fragmentos, que para esses pais o jogo na escola ocupa ou deveria ocupar apenas um espaço de recreio, com pequeno tempo livre ou ainda utilizado para confirmação de normas, comportamento, ou seja, voltado para o treino e para o controle da disciplina. Há uma crença de que a vivência do jogo não favorece a aprendizagem ou, se favorece, não é sistematizado, como são as atividades, os conteúdos formais. Esses, sim, merecem destaque na escola, tempos demarcados, extensos, pois, dentro dessa idéia, esse é o papel da escola: ensinar, transmitir conteúdos.

Essas falas confirmam mais uma vez nossa hipótese investigativa, referente à forma como as famílias compreendem o jogo, ou seja, como elemento de socialização, prazer e divertimento no período da Educação Infantil. No entanto, essa visão de jogo se diferencia no período do Ensino Fundamental, quando o jogo assume caráter sério, disciplinador, de fixação de conteúdos, com o compromisso de ensinar conteúdo, de suporte, e não como construção de estruturas cognitivas que possibilitariam a aprendizagem de conteúdos.

Podemos inferir que as idéias expressas por alguns pais do Ensino Fundamental inserem o jogo e o lúdico como atividades que deveriam trazer algum retorno explícito ao indivíduo, a exemplo da indústria do lazer e das grandes competições, em que alguns se destacam pela vitória, em detrimento da simples derrota dos outros. A competição, nesse caso, difere da perspectiva de autores como Kamii (1991) e Macedo (2000), que enfatizaram os jogos em grupo, as competições como desafios cognitivos e possibilidade de construção da autonomia. Importa destacar ainda nesta discussão o que nos alertou Redin (2000) quanto às atividades de espetacularização do lúdico, que não constroem cidadania, como:

Os esportes de lazer de massa; (...) e os jogos e brinquedos pedagógicos enquanto determinam o que brincar, como brincar e a que resultado chegar (REDIN, 2000, p. 69).

Nesse aspecto não há espaço para o pensar a partir do jogo, mas o jogo pronto, com início e fim determinados previamente, sem possibilidade de criação e invenção de regras.

Para ampliarmos essa questão, foi perguntado aos pais “se os jogos contribuem para aquisição ou fixação dos conteúdos escolares”. Os pais foram unânimes em afirmar que “sim”, sem muitas justificativas, apenas expressões como: “com certeza; aprendem muito; é fundamental; aprendem números, cálculos e palavras”. Destacamos uma reflexão feita a partir da palavra “contribuição”, utilizado por um pai do Ensino Fundamental ao enfatizar a relevância do uso do jogo na escola, o que pode ser verificado no extrato a seguir:

Pra mim ele não contribui, porque se falo assim, pode existir ou não. Acho que ele é F U N D A M E N T A L (ênfase na pronúncia). Não consigo imaginar um tipo de educação que a gente acredita sem o uso do jogo (PAIS EF).

Novamente temos um alerta para a escola no sentido de repensar o jogo e o seu papel na educação das crianças. Nessa afirmativa, percebe-se o jogo como integrante da proposta de educação, elemento fundamental para construção de conhecimento.

Perguntamos aos professores “se todo jogo é educativo”. As respostas a essa questão estão reunidas no Quadro 36.

Quadro 36 – Resposta dos pais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental quando perguntados se todo jogo é educativo

Resposta dos pais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental quando perguntados se todo jogo é educativo	Nº de vezes que foi citado	%
Educação Infantil		
Sim (aprendem sempre; de alguma forma o jogo ensina)	4	33,3
Não (jogos de azar e eletrônicos não são educativos)	2	16,6
Ensino Fundamental		
Eletrônicos não são educativos	3	25,0
Sim, sempre	2	16,6
Depende (jogos de rua não são educativos)	1	8,3
Todos não, a maioria	1	8,3

Conforme pode ser evidenciado no Quadro 36, a maioria dos pais da Educação Infantil considerou os jogos como educativos, pois sempre ensinam alguma coisa. Consideram, entretanto, que os jogos eletrônicos não são educativos,

idéia também presente na maioria das respostas dos pais do Ensino Fundamental. Para esses pais, os jogos são educativos, porém as justificativas são diferenciadas. Para 16,6% das respostas dos pais, os jogos são sempre educativos, sendo os de rua considerados não educativos por 8,3% das respostas. Uma das respostas abordou a questão dos jogos de carta valendo dinheiro, considerados não educativos, o que indicou a afirmativa “todos não, a maioria” dos jogos como educativos.

A caracterização dos jogos de rua como não educativos (ausência de letras, de conteúdo) foi elucidado a partir do referencial da disciplina e do conteúdo, como pode ser conferido no extrato a seguir.

Depende, no jogo de rua, ele não é educativo (...) se não tiver letra, raciocínio, não é educativo. Todo jogo educativo tem que ter disciplina, regulamento. Ele é educativo no sentido de disciplina, não para ensinar, não no conteúdo (PAIS EF).

A crença de que o jogo educativo é aquele que traz um conteúdo explícito é presente na fala desse pai. Nessa perspectiva, os jogos de rua, caracterizados historicamente como jogos livres, passados de geração a geração, são considerados jogos que auxiliam as regras, a disciplina, ou seja, o comportamento, mas não o conteúdo. Percebe-se que há uma centralidade de que o conteúdo seja sistematizado e registrado, de preferência com a utilização da escrita, como números e letras.

É importante reportarmos a Kishimoto (2003), que considerou a ação educativa dos jogos como todos aqueles que respeitam a natureza lúdica, sejam jogos de rua, brincadeiras folclóricas, jogos de cartas, jogos de estratégia, enfim, todo e qualquer jogo. Para essa autora, o que está em jogo, nessa situação, são a ação e natureza lúdicas, e não o tipo de jogo.

Foi questionado também a respeito das “situações de jogos oferecidos pela escola”, principalmente o **Dia do Jogo**, já exposto neste trabalho. A maioria dos pais entendeu que esse momento é importante. Foram citadas algumas considerações em relação à aquisição de jogos pela família e à inserção de jogo com caráter disciplinador. As informações dos pais estão agrupadas no Quadro 37.

Quadro 37 – Importância das situações de jogos oferecidos pela escola na opinião dos pais das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Importância das situações de jogos oferecidos pela escola na opinião dos pais das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Nº de vezes que foi citado	%
Educação Infantil		
Superinteressante; aprendizagem entre as crianças	5	41,6
É muito bom; troca de informações	4	33,3
É muito positivo	4	33,3
Interação entre idades diferentes	2	16,6
Ensino Fundamental		
É educativo; aprende conteúdo	4	33,3
Aprende a competir	3	25,0
Socialização	3	25,0
Diminuir opção das crianças e a escola impor mais	1	8,3

É possível perceber que tanto para os pais da Educação Infantil quanto para os pais do Ensino Fundamental as situações de jogo oferecidas pela escola são importantes para o desenvolvimento das crianças. A aprendizagem esteve presente na fala dos pais, como resultado das situações de jogos nos dois segmentos. A socialização também foi citada como fator importante na vivência dos jogos. A competição apareceu apenas para os pais do Ensino Fundamental, na mesma proporção que a socialização, o que nos leva a inferir que é no grupo e na interação que essa aprendizagem acontece.

A relação entre idades diferentes foi ressaltada em algumas respostas, indicando que o jogo pode envolver crianças de várias turmas, o que de fato acontece no dia do jogo. É interessante perceber que a forma como a escola insere o jogo influencia a maneira de pensar o jogo por um pai da Educação Infantil, que se manifestou, como pode ser conferido no extrato seguinte:

Eu acho super interessante. Quando cheguei na escola e vi as crianças jogando eu estranhei, porque a gente normalmente pensa que isso é só para os pequeninhos. Mas depois eu vi como é importante. O menor aprende com o maior. Acho que dependendo do jogo que a criança traz é um refresco à memória, para não ficar só no conteúdo (PAI EI).

No dia do jogo, determinado pela escola, para o grupo do Ensino Fundamental, os alunos trazem jogos de casa, conforme opção das crianças e dos pais. Percebemos que essa liberdade de escolha, que a escola adota, foi questionada

por um pai do Ensino Fundamental, que considera a necessidade de maior rigidez na determinação do que jogar ou como jogar, indicando que essa atitude traria maior “produção”. Entende-se aqui produção como maior aquisição de conteúdo, mencionado pelo mesmo pai, como pode ser conferido no extrato seguinte:

Sou a favor do jogo, mas se incentivasse um jogo disciplinar, para que eles não escolhessem tanto. Se a escola pensasse um jogo, determinasse, uma coisa produtiva. Acho que a escola tinha que pensar no conteúdo e determinar o jogo (PAI EF).

É possível inferir que a maioria dos pais considerou o Dia do Jogo fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Porém, a idéia do jogo como apoio ao conteúdo está presente para alguns pais do Ensino Fundamental, sendo recorrente em vários aspectos da relação educativa entre jogo, desenvolvimento e aprendizagem. Mais uma vez confirmamos nossa hipótese investigativa sobre a maneira diferenciada com que pais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental entendem o jogo e, ainda, como esse diferencial está relacionado à aprendizagem formal dos conteúdos.

4.3. Famílias e professores: encontros e desencontros na forma de se pensar “o jogo”

Para atender **ao quarto objetivo** que era “confrontar a concepção de jogo entre as famílias e os professores revelando possíveis convergências e divergências,” utilizamos as análises realizadas *a priori*, mediante informações das entrevistas. Para tanto, agrupamos por temáticas, conforme utilizado na apresentação e discussão dos resultados. Importa ressaltar que neste capítulo demos ênfase aos fatores mais recorrentes, de acordo com a frequência das respostas, apresentadas nos capítulos anteriores.

4.3.1. Concepção de jogo

A partir da análise da **concepção de jogo** pelos professores e pelos pais dos segmentos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, podemos inferir que há pouca convergência no pensamento desses grupos e algumas divergências na forma de se pensar o jogo. O lúdico, a brincadeira e o prazer são marcas determinantes do

jogo, na visão dos professores. No entanto, para os pais a competição e a disputa são as características mais marcantes no jogo. Como segunda categoria mais marcante para os professores, temos o desenvolvimento e a aprendizagem e para os pais, a diversão, o prazer de jogar. Podemos inferir, então, que o “lúdico”, como prazer e envolvimento das crianças, é uma identificação do jogo para os professores a “regra e a disputa” para os pais. O desenvolvimento e a aprendizagem é também uma caracterização do jogo na visão dos professores, o que não foi evidenciado na perspectiva dos pais.

Vale ressaltar que o espírito de competitividade e a vontade de vencer foram citados pelos pais, o que apareceu muito discretamente na fala dos professores. Enquanto a interação social foi bastante significativa para os professores, para os pais essa foi uma categoria pouco mencionada. Essa constatação nos permite inferir que as divergências no entendimento do jogo podem estar relacionadas a vários fatores, como: vivência pessoal com o jogo, influenciando a forma de concebê-lo e a função desempenhada pela família e pelos professores na educação de crianças. No tocante aos professores, há uma tendência da escola em pensar todos os aspectos e ações das crianças de forma pedagógica, com finalidades educativas. Assim, o jogo é entendido menos como competição e mais como interação, como cooperação. Para os pais, a competição e a disputa parecem revelar o pensamento da sociedade contemporânea, cada vez mais competitiva, havendo, assim, tendência à identificação do jogo como competição sempre, privilegiando a vitória, os vencedores.

Quanto à **memória pessoal e social ligada ao jogo**, os dados revelaram muitas convergências nos grupos analisados. Os jogos de rua e as brincadeiras coletivas foram presentes na vida da grande maioria dos informantes, tanto pais e professores, havendo exceção de um professor que não teve tal vivência na infância. Os tipos de jogo citados com maior frequência foram os jogos ao ar livre, como bandeirinha, pique, cantiga de roda, queimada.

O futebol foi bastante citado pelos pais, e não pelas mães, como brincadeira de rua no tempo de criança, o que não apareceu nas lembranças dos professores. Sobre isso nos perguntamos: será essa uma marca da figura masculina, visto que no grupo de professores a grande maioria é composta por mulheres? Considerando, em média, a infância dos pais entrevistados na década de 1970, podemos inferir que, mesmo sendo em forma de brincadeira, de “peladas na rua,” o futebol já trazia o estereótipo social de ser um jogo de meninos. Essa afirmativa está centrada nas

informações dos entrevistados que enfatizaram a presença de meninos e meninas e até de adultos nas brincadeiras de rua, menos no futebol, que, quando tinha a presença do adulto, era sempre o pai e não a mãe.

No aspecto da **contribuição dos jogos para formação pessoal**, as idéias apresentaram convergência de opiniões. A socialização e a convivência foram muito citadas, assim como a resolução de conflitos e a tomada de decisões. A formação da personalidade foi um aspecto relevante na contribuição pessoal dos jogos para os dois grupos, professores e pais, o que nos leva a inferir que há uma consonância de pensamento quanto à necessidade de se inserirem jogos na vida das crianças e que esses possibilitam grande contribuição na formação humana desses indivíduos.

No tocante à **formação profissional**, as idéias apresentadas foram divergentes, sendo a competição o fator mais relevante para os pais e a valorização do jogo no trabalho com crianças o mais relevante para os professores. Para os pais, o jogo envolve o ganhar e o perder, o que prepara para a vida, principalmente para a situação de concorrência de mercado. Para os professores, a vivência com o jogo interfere nas ações de professor e na valorização do lúdico na escola. É preciso considerar que, nos dois grupos, temos situações diferenciadas quanto à profissão, ou seja, em um grupo todos são professores, pertencem, portanto, a uma mesma categoria profissional, o que não ocorreu com o grupo de pais, que pertenciam a categorias diversas, como funcionário público, profissional liberal, empresários e do lar, entre outros.

Um aspecto que nos chamou atenção foi a presença do termo **preparação para a vida**, que foi utilizada em situações distintas pelos dois grupos. Para os professores, a “preparação para a vida” apareceu como formação pessoal, junto à personalidade, como preparo para lidar com a ansiedade, com as perdas e ganhos. Já para os pais, o termo esteve todo o tempo relacionado à competitividade de mercado, à concorrência, ao “jogo da vida”, como indicaram alguns informantes.

A **identificação dos termos jogo e brincadeira** foi um item que apresentou bastante divergência no pensamento dos professores e dos pais. Como já explorado, buscamos identificar como os grupos identificavam os termos e, ainda, como os relacionavam. Na visão dos professores, os termos jogo e brincadeira são identificados como sinônimos, estando a brincadeira implícita no jogo. Houve diferenciação quanto à regra, que foi indicada pela maioria dos professores como específica do jogo, visto que a brincadeira, além da ausência de regras, envolve

sempre o lúdico, o prazer. A regra presente na brincadeira apareceu discretamente na visão de alguns professores.

Para os pais, a regra é o que determina o jogo, tornando-o sério, regulamentado, diferente da brincadeira que é apenas lúdica, prazerosa. A competição, que envolve o ganhar e o perder, foi considerada como elemento integrante do termo jogo, diferentemente da ação de brincar, que é pura diversão. Um destaque foi dado à diferença do jogo-trabalho, que envolve a profissão, o dinheiro, reconhecido pelos pais como não divertimento, como obrigação e não como diversão.

Podemos inferir que a relação entre os termos “jogo e brincadeira” apresentada pelos professores está novamente vinculada à formação, ao trabalho pedagógico e ao conhecimento teórico que muitos professores demonstraram durante a entrevista. Os fundamentos da proposta da escola contribuem para o pensamento sobre o jogo como uma relação entre os termos, visto que um dos autores citados como referencial para esta pesquisa, como Kamii (1991) e Piaget (1967), são também referência para tal proposta. Em relação aos pais, foi possível notar distinção clara entre brincadeira e jogo, este com a presença da regra, com caráter sério. A competição foi vista como o diferencial entre os termos, sendo citado inclusive o jogo como preparação para “o jogo da vida.” Diante disso, ficou implícita a idéia de que para os pais há uma passagem natural da brincadeira, que é diversão para o jogo, que é competição e que esse tipo de jogo faz parte da vida adulta, sendo preciso, portanto, preparar as crianças para isso.

Na crônica intitulada “Brincar é difícil” (2004).⁷⁰ Rubem Alves afirmou que “todo brinquedo tem de oferecer um desafio”, pois em qualquer situação de brincadeira estamos sempre:

‘Medindo forças’ com alguma coisa: com a água (nadar é brincar com a água), com uma árvore (subir na árvore é brincar com a árvore), com uma pessoa (o “pique”: quem corre mais rápido), com uma adivinhação (todo problema é um enigma a ser decifrado).

Para esse autor, o brinquedo só tem sentido se tem desafio, se envolve o jogador na realização de uma tarefa. A regra, nesse caso, torna-se parte integrante da

⁷⁰ Esta crônica, como tantas outras do mesmo autor, podem ser encontradas no site Aprendiz (www.aprendiz.org.br).

brincadeira. Ao brincar ou jogar, há sempre o inesperado, ou seja, pode-se ganhar ou não, pode dar certo ou não. E essa imprevisibilidade, segundo Rubem Alves, é que torna a brincadeira interessante, pois:

(...) não existe nada mais chato do que um brinquedo que acerta sempre. Brincar só é divertido quando existe a possibilidade de não dar certo. Brinquedo divertido exige luta, esforço: lutar com o vento, lutar com o pião, lutar com o taco, para ver quem pode mais (ALVES, 2004, p. 1).

Na categoria **função e importância do jogo de acordo com a idade** (3 a 6 anos e 6 a 8 anos de idade), a crença dos pais e dos professores foram convergentes, demonstrando consonância de opiniões acerca do assunto. Tanto para os pais quanto para os professores, a função do jogo para crianças de 3 a 6 anos de idade é a socialização, o caráter lúdico, a interação e a brincadeira. Para as crianças de 6 a 8 anos de idade, a aprendizagem foi citada como de importância primordial para pais e professores. A regra, o aprendizado e o apoio ao conteúdo foram mencionados pelos professores, assim como os termos “raciocínio, ambiente cognitivo e desafio” o foram pelos pais. Percebe-se que família e professores compreendem as funções do jogo pela mesma ótica, ou seja, o jogo só é lúdico, prazeroso para as crianças menores. A partir dos 6 anos de idade o jogo passa a ser sério, a ter função pedagógica, com desafios e raciocínio elaborado, servindo como apoio ao conteúdo programado.

Isso nos leva a inferir que o jogo assume funções diferenciadas conforme a idade das crianças e nível de ensino, tanto para os professores quanto para os pais, o que vem mais uma vez confirmar nossa hipótese investigativa. O jogo só é lúdico; só é simplesmente jogo para as crianças menores, pois, para as maiores, ele é regra, aprendizado, conteúdo. Como mostrou Brougère (1998), o jogo vem perdendo espaço como jogo livre, para dar espaço ao pedagógico, ao acadêmico, ao formal, o que nos leva a questionar: onde está o “jogo legítimo,” proposto pelo mesmo autor como aquele que o professor vivenciou em sua infância e que é tradicionalmente vivenciado com outras gerações? Estarão a escola e a sociedade tornando o jogo puramente acadêmico, sistematizado, como apontou Kishimoto? Acreditamos que essa é uma das tarefas dessa escola: repensar o jogo a partir das concepções dos referidos autores.

As **formas e utilização do jogo** foram analisadas de maneira diferenciada pelos professores e pelos pais mediante a natureza de cada grupo. Juntamente com os

professores, analisamos a utilização dos jogos dentro e fora da sala de aula e, com os pais, analisamos os momentos de jogos em família. Considerando as diferenças nos critérios para análise, não tivemos elementos para análise de convergências ou divergências. Quanto aos tipos de jogos utilizados pelas crianças em situação escolar e no contexto familiar, percebemos uma convergência quanto aos jogos de peças, como memória, dominó e quebra-cabeça, sendo este último o mais citado pelos alunos em situação escolar. Houve consonância também quanto aos jogos com dados, como trilhas e autódromo, assim como os jogos de tabuleiro. A diferença nessa categoria foi quanto aos jogos eletrônicos, citado por alguns pais como preferência das crianças em contexto familiar. Como a escola não oferece aula de Informática, esse tipo de jogo não foi mencionado pelos professores.

Embora não fosse foco da pesquisa, algumas questões referentes ao uso dos jogos eletrônicos foram analisadas, visto que esses fazem parte do universo infantil contemporâneo. Quanto às características dos jogos, os dois grupos, professores e pais, apontaram para os recursos visuais, o fascínio pelo mundo virtual e o desafio de vencer etapas. No tocante à contribuição dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento e a aprendizagem, o posicionamento dos professores e dos pais são incisivos ao afirmarem que o excesso desses jogos é prejudicial, sendo imprescindível o controle do adulto. No entanto, houve consonância no pensamento de que o uso desses jogos com moderação pode trazer contribuições favoráveis ao desenvolvimento.

4.3.2. Ação Educativa

Para analisarmos a relação ente jogo e ação educativa, iniciamos pela opinião dos professores e dos pais a respeito das **contribuições do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem** das crianças. Percebemos que as crenças se convergem ao entenderem que há desenvolvimento e aprendizagem quando se joga, ou seja, o jogo promove desenvolvimento e promove também aprendizagem. A ênfase na aprendizagem de conteúdos foi freqüente tanto para os pais quanto para os professores, o que nos parece ser uma tendência à sistematização, ao “jogar para aprender conteúdo específico”. Os termos “elaboração de raciocínio, e de estratégias, pensamento rápido,” advindos dos entrevistados ilustram esse pensamento, assim como o “respeito às regras e a autonomia.” A “interação” entre alunos foi enfatizada

por professores e pelos pais, havendo destaque para a “afetividade” e para as “relações” estabelecidas ao jogar, sendo ambas fundamentais para que aconteça jogo.

É possível inferir que o aspecto de maior representatividade no tocante à relação jogo, desenvolvimento e aprendizagem, na visão de professores e pais, é a aprendizagem do conteúdo. Também, percebemos que os professores consideravam a participação da família como motor das relações sociais da criança e da inserção do jogo no mundo infantil. Nessa mesma direção, os pais indicaram a importância da escola ao proporcionar o jogo para a aprendizagem dos conteúdos, para a socialização. Um termo bastante recorrente para os dois grupos foi a “preparação para a vida,” que inclui a competição, o ganhar e o perder.

A **competitividade** no jogo foi analisada buscando compreender como os professores e pais entendiam a relação jogo e competição. Ambos se manifestaram revelando consonância de opiniões, ao revelarem que a competição faz parte do jogo, que envolve o ganhar e o perder e que vivenciar isso no jogo é se preparar para a vida. Algumas falas interessantes se destacaram, como a crença de que competir no jogo auxilia a lidar com as emoções, e o ganhar e o perder não estão no jogo em si, mas no uso que fazemos dele. À medida que se joga, está implícito o ganhar ou o perder, e essa situação é vivenciada na rua, na sociedade o tempo todo.

Um ponto divergente nessa categoria foi quanto à forma de inserir a competição na vida dos alunos. Ficou evidente a indicação dos professores para que a escola prepare o indivíduo para o jogo mais como participação do que como competição. Para os pais, pareceu-nos que é preciso inserir cada vez mais a competição, para que os alunos sejam preparados para a vida.

A **presença de regras** no jogo foi citada pela maioria dos professores e dos pais, apontando-a como determinante do jogo, seja uma brincadeira ou um jogo mais estruturado, como os jogos de tabuleiro, por exemplo. Alguns aspectos como a construção e reconstrução da regra, mencionados por um pai como possibilidades de jogo, foram destacados. Essa idéia está vinculada ao conceito apontado por Macedo (2000) e Kamii (1991), referente ao imprevisível do jogo, ao desafio de cada jogada e ao desafio que a regra inicial provoca nos jogadores, assim como esse desafio instiga a criação de novas regras. Outro aspecto foi quanto às regras presentes no jogo dramático, o que relacionamos ao conceito de Piaget (1964) sobre o processo de evolução do jogo simbólico para o jogo de regras.

Quanto ao **divertimento e lazer**, professores e pais indicaram que essa é uma das características do jogo, e está presente em qualquer tipo de jogo ou de brincadeira. No entanto, foi destacado também pelos dois grupos o jogo-trabalho como atividade profissional que envolve relações de poder, não havendo, assim, o divertimento e o lazer. Um aspecto presente na percepção apenas dos pais, e não dos professores, foi a presença do divertimento e do lazer também no jogo profissional. A justificativa, nesse caso, foi que, mesmo sendo uma profissão, um jogador a tem porque gosta, sente prazer, portanto é divertimento para si e para os outros que assistem a ele.

Na análise da **freqüência dos jogos**, nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental houve convergência no posicionamento de professores e pais, ao indicarem que a freqüência de jogos nesses segmentos deveria ser diferenciada. A justificativa para os dois grupos também foi coincidente: o conteúdo programático, ou melhor, a presença do conteúdo sistematizado no Ensino Fundamental é um fator determinante para a diminuição na freqüência dos jogos, em comparação com o segmento da Educação Infantil.

Podemos inferir que há consonância entre professores e pais na idéia de que o tempo de brincadeira, de jogar pelo prazer, de diversão é livre apenas na Educação Infantil. A partir do ingresso da criança no Ensino Fundamental é como se toda a beleza do brincar, do jogar, do prazer fosse encerrada, dando espaço a um novo tempo: o do sério, do jogo como responsabilidade para aprender conteúdo, ou fixar matérias. Percebe-se, nos extratos analisados, que para os professores um dos entraves é o currículo fechado, organizado ainda por disciplinas, conteúdos e tempos demarcados. Outro entrave é o posicionamento de alguns pais, conforme apontado por alguns professores, que exigem da escola esse conteúdo formal, acadêmico, considerando assim o jogo apenas como entretenimento. Por sua vez, os pais confirmaram a indicação dos professores quando mencionaram a necessidade de se ter uma freqüência diferenciada no uso dos jogos no segmento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, justificada também pelo conteúdo, pela aprendizagem formal.

Alguns relatos se destacaram nessa categoria: uma consideração feita por um pai, indicando que “a freqüência do jogo deveria ser a mesma até a oitava série, e que a diferença deveria ser a intensidade e o contexto” (PAI EF) nos direciona a outra reflexão, que extrapola esta pesquisa, mas que consideramos interessante e pertinente. Essa fala nos instiga: não seria essa uma proposta interessante e

desafiadora? Quais são os entraves e quais as possibilidades de inserção dessa prática no currículo da escola-campo?

Posicionamentos divergentes ao citado anteriormente foram também salientados, quanto à necessidade de a escola repensar o tempo excessivo dado ao jogo, ao brincar, ficando explícita a indicação para que a escola repensasse essa postura. Nessa idéia, estão presentes o jogo como disciplinador, como necessário, e os demais jogos recreativos, apenas em horários livres, como o recreio.

Importa ressaltar as considerações feitas pelos professores, no sentido de a escola inserir mais os pais na discussão a respeito do jogo para que se amplie a compreensão de sua importância no desenvolvimento das crianças.

A crença de que **todo jogo é educativo** foi elucidada pela maioria dos professores e dos pais. Para os professores, o conteúdo, a coletividade e a competitividade foram exemplos de marcas educativas dos jogos. Para os pais, o conteúdo foi o mais marcante, chegando a afirmar que se não tiver letra, ou conteúdo, não é educativo. Os jogos de rua e os de azar foram exemplos citados pelos pais como não educativos. De forma geral, podemos inferir que há convergência no pensamento dos pais com relação aos professores quanto à ação educativa dos jogos, assim como a crença de que os jogos eletrônicos não são educativos.

No tocante ao posicionamento dos pais quanto à **importância das situações de jogos oferecidos pela escola**, as análises apontaram consonância na crença de que essas situações são importantes e promovem desenvolvimento e aprendizagem das crianças sob vários aspectos. Para os professores, a interação entre colegas e entre os pais é um dos pontos relevantes dessa prática de jogos. É necessário ressaltar que no **Dia do Jogo** as crianças do Ensino Fundamental utilizam a quadra da escola para os jogos, distribuindo-se em vários grupos de crianças, de séries variadas em cada grupo, para jogar. Como o horário demarcado pela escola é o final do período escolar, é comum ver os pais, ao chegarem à escola para buscarem as crianças, também se ingressarem nos jogos, fazendo parte dos jogadores, seja para jogar ou, mesmo, para assistir. Também há posicionamentos de pais que, por considerarem esse tempo de jogo com não-escolar, acabam buscando a criança mais cedo, como se o período escolar encerrasse na hora do jogo.

Outro ponto destacado pelos professores foi o compromisso das crianças em trazer jogos de casa, visto que isso faz parte do combinado entre professores e alunos, “que o Dia do Jogo é destinado à socialização de jogos de casa,” A

socialização e integração entre diferentes idades foram citadas por professores e pais, que avaliaram como positivo o incentivo que a escola dá para que, ao formarem grupos de jogadores, esses sejam abertos à entrada de colegas de outras turmas. Percebe-se que há liberdade para que esses grupos se formem, e, portanto, não há nenhuma regularidade quanto à composição nem ao número de jogadores. Esse acordo é feito entre as crianças e o professor, como parceiro, que se insere, muitas vezes, também para jogar.

A “competição” foi destacada apenas pelos pais como uma situação advinda dos jogos e que se torna também uma aprendizagem. Outro ponto presente na concepção de um pai é a necessidade de a escola ser mais determinista na escolha dos jogos, para que as crianças não tivessem tanta liberdade e, também, que os jogos escolhidos tivessem mais o caráter disciplinador, de ensinar disciplina. Podemos inferir que esse pensamento é percebido pelos professores como distante da proposta da escola, ao que indicam a necessidade de a escola informar cada vez mais a família sobre a função dos jogos em sua proposta pedagógica, uma vez que é freqüente na crença dos professores a idéia da família como incentivadora da utilização de jogos em casa e na escola. Um professor especialista fez uma reflexão interessante, que ao nosso ver deveria ser o início de um repensar da escola, junto às famílias, no tocante à questão curricular e à ampliação das situações de jogos na escola. Diz o professor:

Penso que tem que trabalhar as famílias também, para que trabalhasse mais os jogos... mas a questão curricular é perfeitamente adaptável... não penso que os jogos alterariam a questão curricular não... mas as famílias estão preparadas para uma avaliação por meio dos jogos? O professor está preparado para isso? (PROF ESP).

Considerando que a fala desse professor nos convida a uma longa e profunda reflexão e que, pela sua importância e seriedade no contexto da prática educativa, não o faremos aqui, porque extrapolaríamos nossa investigação.

Podemos concluir, ao final deste capítulo, que, entre encontros e desencontros na forma de pensar o jogo, há mais convergência do que divergências entre as crenças de professores e pais. As convergências mais evidentes estão na categoria ação educativa e as de maiores divergências, na categoria concepção de jogo. Pesando na importância da relação família-escola, este estudo verificou que o jogo pode ser também um dos elos desse diálogo, tão necessário para uma educação de qualidade.

5. PARA ALÉM DAS ENTREVISTAS

Já caminhando para o final desta pesquisa, consideramos importante registrar algumas falas e depoimentos de professores e pais quanto à temática jogo, opção para esta investigação. Ao final da entrevista, foi pedido aos informantes que se manifestassem quanto àquele momento, ou sobre a temática jogo, se assim desejassem. Foi ressaltada a liberdade de escolha para se posicionarem ou não. A intenção foi de que houvesse um espaço livre, para alguma colocação que se fizesse necessária por parte dos informantes ou, mesmo, para refazerem alguma complementação de suas respostas, se assim o desejassem.

De posse dos dados e ao nos debruçar sobre eles para fazer o tratamento necessário à análise, percebemos que as indicações e comentários feitos pelos pais e professores mereciam atenção especial. Considerando o tempo gasto nesta investigação e, ainda, a extensão das discussões, não pretendemos analisar os extratos. Porém gostaríamos de socializar com o leitor as percepções de alguns informantes quanto à temática jogo, mais especificamente sobre uma entrevista cujo foco era compreender a concepção de jogo por parte dos professores e dos pais.

Acho importantíssimo a o estudo da aplicabilidade do jogo, é o que eu mais gosto e acredito... (PAIS EI).

Queria falar o que senti durante a nossa conversa.O momento da entrevista foi muito bom, me fez refletir muito. A gente corre tanto e apesar de ter o jogo em sala, me fez refletir sobre isso e principalmente para um aspecto que nunca tinha pensado:Nunca parei para pensar em como e o jogo em minha vida e a entrevista me trouxe isso e foi muito legal (PROF EF).

Amei a idéia de sua pesquisa. Acho os jogos muito importantes e com os jogos elas vão viver mais feliz (PROF EF).

Também nos chamou atenção o posicionamento de um pai do ensino fundamental que mencionou mudança quanto à aquisição de jogos pela família. Também conforme pode ser verificado no segundo extrato, a seguir, um posicionamento a respeito da ação de jogar junto com os filhos em casa:

Eu queria falar que depois dessa entrevista eu vou comprar mais um joguinho para a C..... porque as vezes agente esquece o tanto que é bom....e faz falta o jogo em casa (PAIS EI).

O jogo é muito importante. O jogo é outra forma de as coisas (...) é a essência. Vi que preciso jogar mais com os meus filhos (PAIS EF).

A maneira como alguns pais se referem ao trabalho desenvolvido pela escola influencia o desenvolvimento dos filhos e o pensamento dos responsáveis a respeito do jogo. Essa idéia está expressa nos extratos a seguir:

Muitas vezes a gente não se atenta para esse tema, mas ele é muito importante, porque se a criança estiver brincando, jogando, isso pode contribuir muito para o aprendizado dele...tanto para a vida dele, como na questão do conteúdo... pode assimilar melhor com um joguinho, uma brincadeira... e às vezes a gente não dá o devido valor... vejo só como brincadeira... e na brincadeira também ele está interagindo (...). Eu tenho me envolvido muito aqui... diferente de outra escola... e o V... esta envolvido no jogo e na escola (PAIS EF).

Não consigo ver meus filhos estudando em outra escola. Quantas amizades bacanas meus filhos trouxeram de lá.... Amigos, família sem consangüinidade.... As crianças vivem o jogo, com amigos e com os pais (...) Tenho uma relação de amor com a Coeducar. Meus filhos são apaixonados com os jogos que a escola oferece. Eles se desenvolvem muito, e isso nos deixa muito feliz (PAIS 12).

Os dois extratos seguintes referem-se a depoimentos de professores de Educação Infantil de Ensino Fundamental, respectivamente. O que nos chamou atenção foi a reflexão sobre a proposta da escola e da organização da prática pedagógica, principalmente no tocante ao jogo. Como pode ser conferido a seguir, os professores mencionaram a interferência da entrevista realizada para nossa pesquisa como um instrumento de reflexão. Ou seja:

Acredito que o brincar não só na infância, na Educação Infantil deveria ser uma situação rotineira entre escola e família. Isso é válido na formação social, de caráter, na formação profissional, o brincar é fundamental na vida das pessoas, não só na escola. Eu sou uma eterna criança, brinco até hoje e isso é muito bom, forma um cidadão mais

feliz, mais crítico. A forma com a escola trabalha o jogo faz a gente repensar. Quando eu entrei aqui e conheci essa forma eu estranhei porque nunca tinha visto. Mas a gente percebe com é importante e quer levar para outros lugares essa idéia (PROF EI).

Achei super interessante a sua idéia e quando estou conversando com você vejo questões que nunca tinha parado para pensar....
Vejo que na medida em que a escola estimula o jogo, a criança leva isso para casa, e estimula também o pai (PROF EF).

Acreditamos que esses depoimentos comprovam o que consideramos essencial numa entrevista: que ela tenha valor social, que seja instrumento de reflexão para os sujeitos participantes, em nosso caso, pais e professores da escola-campo. Sabemos que esses depoimentos poderiam ser profundamente analisados e discutidos, mas nossa intenção foi registrá-los para que não se perdessem valiosas contribuições para outras investigações e, sobretudo, para discussões no interior das instituições: escola e família.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a concepção de jogo na perspectiva dos professores e das famílias e seus reflexos na ação educativa com crianças de 3 a 8 anos de idade. Após a identificação da concepção dos professores e das famílias, descreveram-se as funções que os professores e as famílias atribuíam ao jogo de acordo com a idade e, ou, nível de ensino, bem como identificaram-se os tipos de jogos e as formas de utilização destes na escola e nas famílias. Buscando ainda uma discussão sobre a relação família e escola, analisamos como as concepções de jogo das famílias e dos professores refletem na ação educativa da escola nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Feito isso, foi realizado o confronto da concepção de jogo das famílias e dos professores, revelando as possíveis convergências e divergências.

Como pressuposto para a pesquisa, partimos da premissa de que famílias e professores entendem o jogo como elemento integrador na educação de crianças, porém o diferenciam conforme o nível de ensino, ou seja, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Entendendo que a família é a pioneira na prática de jogos junto aos filhos, assim como no estabelecimento dos laços afetivos e sociais, optamos por realizar a pesquisa na área de concentração sobre estudos da família para que, com os estudos no âmbito da Educação, pudéssemos travar um diálogo que possibilitasse discutir nossas inquietações e hipóteses investigativas.

Constatamos, também, que a identificação dos termos jogo e brincadeira apresentou-se de forma divergente para professores e pais. Enquanto para os

professores esses termos se completavam, uma vez que estão ligados, sendo difícil determinar onde começa um e termina o outro; os pais indicaram que o jogo tem a regra como característica, tendo o caráter de sério. A brincadeira, no entendimento dos pais, é sempre lúdico, não sério. Ficou evidente que a concepção dos professores para os termos jogo e brincadeira tem reflexos da formação profissional e dos subsídios teóricos da proposta pedagógica da escola investigada. Também para os pais, a formação profissional teve influência na concepção dos termos.

A crença de que a presença do jogo exclui o conteúdo distancia-se das teorias utilizadas neste estudo a respeito da influência do jogo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, ainda, das pesquisas, amplamente divulgadas, as quais constataram que o jogo é fundamental em qualquer idade, ou seja, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Na mesma direção estão os estudos que evidenciaram a natureza do trabalho na Educação Infantil, espaço e tempo de desenvolvimento e aprendizagem, em suas múltiplas dimensões. O jogo é importante nesse período porque é jogo, porque é lúdico, porque é brincadeira. Não há uma função específica que supere outra, elas se misturam e se completam.

A respeito das situações de jogos oferecidas pela escola, mais precisamente o **Dia do Jogo**, verificamos que para professores e pais essa é uma vivência positiva, que favorece a aprendizagem das crianças. A interação com colegas de diferentes idades, a socialização e o compromisso em trazer jogos foram salientados pelos professores como frutos dessas situações. Para os pais, a competição, o saber ganhar e perder foi o aspecto mais relevante. Constatamos, assim, que para os pais no jogo está implícita a competição, e é por ela e para ela que se joga, e essa vivência de ganhar e perder reúne aprendizagem de preparação para a vida. Não importa se o jogo tem caráter lúdico e, sim, que tem vencedores e vencidos.

Este estudo nos move a novas reflexões sobre os reflexos da maneira de pensar o jogo na construção de uma sociedade. Se lutamos por uma sociedade mais digna, mais justa, será o jogo como competitividade apenas um dos pilares para a formação das crianças? É certo que a criança, ao jogar, se entrega de corpo e alma, com seriedade, e tudo passa a girar pelo domínio do jogo. No mundo do lúdico, mesmo havendo quem ganha e quem perde, o que impera é o envolvimento no jogo, um campo sem limites para o imaginário. À medida que o jogo perde o caráter lúdico, perde-se a sua essência, e deixemos para trás o prazer das partidas, nas quais vencedores e vencidos serão simplesmente parceiros no jogo.

A partir das discussões dos dados foi possível perceber por parte dos professores a necessidade de maior diálogo entre escola e família no que se refere ao jogo, suas funções e interações à prática educativa. Apesar das situações de jogos oferecidas pela escola percebemos que há entraves ainda, tanto por parte da escola em inserir de fato o jogo com elemento integrador na educação das crianças, como por parte dos pais em compreender a proposta da escola e mais especificamente, os aspectos ligados ao jogo. Essa constatação ficou evidenciada no pensamento dos pais e dos professores ao longo da pesquisa. Os professores mencionaram a necessidade de a escola redefinir sua proposta quanto ao jogo, o que implica também discutir com os pais essa proposta, que está ligado ao Projeto Político Pedagógico da escola, com seus princípios, sua filosofia, seus métodos e seus procedimentos. Essa tarefa, em princípio, é da escola, como instituição, e é também dos pais, como parceiros na educação dos filhos. Visto que a escola é uma cooperativa e que tem em suas bases a participação efetiva dos pais, cabe a estes utilizarem o espaço que lhes é concedido para, juntos, construir uma escola de qualidade.

Vale ressaltar que a inserção do Dia do Jogo indica uma postura da escola na compreensão e valorização do jogo como importante na educação de crianças. No entanto, é preciso ampliar essas situações para que o jogo, o lúdico, se torne de fato uma das linguagens da escola. Não apenas para as crianças menores, mas para todos os alunos, como foi evidenciado por um pai, que acredita que essa deva ser uma realidade até a oitava série. Essa investigação poderá contribuir para que se amplie o diálogo entre família e escola a respeito da importância do jogo como possibilidade de construção de conhecimento, independentemente da idade das crianças ou do nível de ensino em que se encontram.

Diante de tantas inquietações que abordamos ao longo da apresentação dos resultados da pesquisa, encerramos uma etapa. Uma etapa porque sabemos que muito se tem por investigar a respeito das concepções de jogo, seja por famílias, professores ou ambos e, mais ainda, com as interações na prática educativa.

Nesse percurso de pesquisa, tivemos também limitações. A primeira delas foi a extensão da entrevista, e a extensão dos dados. A segunda refere-se à análise das interações das concepções de jogo na prática educativa da escola, que necessita de continuidade de investigação nessa linha com observações de campo, no interior das salas de aula e da escola para que seja possível ampliar a discussão sobre a prática educativa. Nesse sentido, encontramos indicadores da relação teoria e prática,

mas se faz necessário construir pesquisas que abordem especificamente as contradições dessa relação.

É necessário ressaltar que entre tantos estudos já realizados com a temática jogo, poucos são os que abordam pesquisas sobre a concepção de jogo, o que muito nos motivou no início deste trabalho. No entanto, esse também foi um desafio, pois envolver a família nessa discussão foi um trabalho instigante, que nos revelou outras percepções de família que extrapolam essa investigação. É possível afirmar que, por meio da temática jogo, pudemos compreender a dinâmica das famílias e inseri-las numa discussão sobre educação de crianças. Da mesma forma o fizemos com os professores, reunindo, assim, um diálogo entre família e escola, o que consideramos fundamental para uma educação de qualidade e a construção de uma sociedade mais digna, justa e verdadeiramente disponível a todos.

Para finalizarmos, registramos a crença de que novas pesquisas devam ser feitas sobre essa temática para que cada vez mais se compreenda o jogo com elemento integrador na formação de pessoas e, ainda, para que a família e a escola se tornem verdadeiramente parceiras na educação das crianças, adolescentes e jovens. Entre tantas idéias, angústias, certezas e incertezas geradas no decorrer da pesquisa também foram muitas as indagações. Uma delas, que apontamos como necessidade para que se amplie a temática discutida neste estudo, está inserida no questionamento: o que pensam as crianças sobre o jogo? Como as crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental concebem o jogo e o inserem no cotidiano das escolas e das famílias? Podemos afirmar, ao terminar este estudo, que pesquisar a concepção crianças a respeito do jogo é o nosso desejo, e certamente esse será o nosso próximo caminho a ser investigado, com resultados que trarão contribuições para a construção de uma educação de qualidade e para a relação escola-família. Também será uma continuidade deste trabalho, que não se esgota aqui.

O tema foi instigante, e prazeroso também foi discuti-lo, pesquisá-lo, adentrar nos estudos da família, antes pouco conhecidos por mim. A pesquisa possibilitou algumas conclusões, confirmações de hipótese, mas, além disso, confirmou crenças vindas de nossa vivência pessoal, mais que profissional, pois estão nas memórias de infância e que retratamos neste momento: o jogo é fundamental para a nossa existência. Por meio do jogo nos tornamos pessoas, expressamos sentimentos, socializamos, rimos e choramos, mas, sobretudo, nos permitimos VIVER, e viver plenamente. É difícil conceber uma infância sem jogos e,

mais que isso, uma vida sem jogos. Dizemos infância porque cremos que, uma vez vivenciado nessa fase, o jogo não morrerá jamais, será sempre parte da vida de quem o vivenciou. Mudarão os jogos, as formas, os motivos pelos quais se joga, mas o jogo não deixará jamais de ser jogo e, com certeza, não deixará de ser lúdico.

Esperamos que as reflexões contidas aqui sejam um repensar para os envolvidos nesta pesquisa, assim como para outras da área. Afinal, o trabalho não finda aqui... muito se tem por fazer... ele é (pode ser) apenas recomeçar.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes de. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. **Análise Social**, v. 11, n. 176, p. 579-593, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a06.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2008.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Brincar é difícil**. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id200402.htm>. Acesso em: 20 maio 2008.

ANDRADE, Leila; ZA VALETA, Jorge et al. Jogos inteligentes são educacionais? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 14., 2003: Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: NCE– IM/UFRJ, 2003.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. (1973). Trad. por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARRETO, Maria de Lorde M. **Procedimentos de representação gráfica da quantidade em crianças de 4 a 6 anos de idade: uma perspectiva piagetiana**. Campinas, SP: UNICAMP, 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Organização intelectual e desenvolvimento cognitivo**. Texto elaborado para a disciplina ECD 330 – Fundamentos da teoria piagetiana. Viçosa, MG: UFV/DED, [s.d.]. 8 p.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho-pais bons o bastante**. Trad. Por Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil. 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n.9394/1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Sandra. Escancarada: assim é a sua casa. **Revista Veja**, 18 de julho de 2007

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRENELLI, Rosely P. **O jogo como espaço para pensar**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Jogo e educação**. Trad. por P.C. Ramos. Porto Alegre: Art. Médicas, 1998.

CAETANO, L. M. **Relação escola e família**: uma proposta de parceria. Disponível em: www.unopec.com.br/revistaintellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem** (1958). Trad. por José Garcez Palha. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CARVALHO, ALVES & GOMES. Brincar e educação: concepções possibilidades. **Psicologia e Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, maio/ago. 2005.

CARVALHO, Maria E. Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola – família. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, p.41-58, jan./abr. 2004.

CAPELLE, M. C. A. **A dinâmica do poder no espaço organizacional**: uma análise das práticas de gestão da força de trabalho. **L7. REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Ana Nunes de. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. **Análise Social**, v. 11, n. 176, p.579-593, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a06.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2008.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Brincar é difícil**. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id200402.htm>. Acesso em: 20 maio 2008.

ANDRADE, Leila; ZAVALA, Jorge et al. Jogos inteligentes são educacionais? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 14., 2003: Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: NCE– IM/UFRJ, 2003.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família.** (1973). Trad. por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARRETO, Maria de Lordes M. **Procedimentos de representação gráfica da quantidade em crianças de 4 a 6 anos de idade:** uma perspectiva piagetiana. Campinas, SP: UNICAMP, 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Organização intelectual e desenvolvimento cognitivo.** Texto elaborado para a disciplina ECD 330 – Fundamentos da teoria piagetiana. Viçosa, MG: UFV/DED, [s.d].8 p.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho- pais bons o bastante.** Tradução Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL.**Constituição.** República Federativa do Brasil.1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico,1988.

BRASIL. **Lei n.9394/1996.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Sandra. Escancarada: assim é a sua casa. **Revista Veja**, 18 de julho de 2007

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRENELLI, Rosely P. **O jogo como espaço para pensar.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Jogo e educação.** Trad. por P.C. Ramos. Porto Alegre: Art. Médicas, 1998.

CAETANO, L. M. **Relação escola e família:** uma proposta de parceria. Disponível em: www.unopec.com.br/revistaintellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem** (1958). Trad. por José Garcez Palha. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CARVALHO, ALVES & GOMES. Brincar e educação: concepções possibilidades. **Psicologia e Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2,; maio/ago. 2005.

CARVALHO, Maria E. Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola – família. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, p.41-58, jan./abr. 2004.

CAPELLE, M. C. A. **A dinâmica do poder no espaço organizacional:** uma análise das práticas de gestão da força de trabalho. Lavras, MG: UFLA, 2002. 131 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras.

CHATEAU, Jean (1954). **O jogo e a criança**: 4. ed. Trad. por Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

DESSEN, M.A.; BRAZ, M.P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.A.; JUNIOR, A. L. C. **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; SILVA NETO, N.A. e. Questões de família, desenvolvimento e a prática de pesquisa. **Psicologia**: teoria e pesquisa., Brasília, v. 16, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 set. 2007.

DESSEN, M.A.; JUNIOR, A. L. C. **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.139-154, mar. 2002.

DUFLO, Colas. **O jogo**: de pascal a Schiller. Trad. Poir Francisco Settineri e Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente. **Lei n.8.069**, de 13 de julho de 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo: Cortez,1991.

FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação** – Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Dicionário básico da língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. O papel do brincar na cultura contemporânea. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. I, n. 3, dez. 2003 a mar. 2004.

GARON, Denise. O brincar e as crianças. **Cadernos do EDEM** – Comunicações e debates, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 112-131, jun. 1990.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. Trad. por Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, Jerusa Vieira. **Série Idéias**. São Paulo: FDE, 1993. n.16, p. 84-92. Disponível em: <<http://www.cmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 16 dez. 2007.

HUIZINGA, Johan (1938). **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. Trad. por João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KALOUSTIAN, S.M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

KAMII, Constance. **Jogos em grupos na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. Brinquedo e brincadeira. In: SANTOS, Santa Marli P. (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

_____. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel F. P. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MACEDO, Lino de et al. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MASI, Domenico. **O ócio criativo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MENDES, Lucio Cláudio. Como os jogos eletrônicos educam? **Revista Presença Pedagógica**, v.11, n. 62, mar./abr. 2005.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Trad. por Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____ et al. **A excelência do brincar**. Trad. por Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NETO, Antônio J.M. Produções e leituras de Pierre Bourdieu. **Revista Presença Pedagógica**, v. 8, n. 44, mar./abr. 2002.

NEVES, Naise Valéria Guimarães. **Instituições de educação infantil e família: limites e possibilidades de um projeto participativo**. Viçosa, MG: UFV, 2004.

NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano 23, n.78, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, n. 176, p.563-578, out. 2005.

NUNES, D. G.; VILARINHO, L.R.G. “Família possível” na relação escola-comunidade. **Psicologia Educacional Escolar**, Campinas, v. 5, n. 2, 2001. Disponível em: <www.abrapee.psc.br/revista.htm>. Acesso em: 10 dez. 2006.

OCEMG E MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E DO MEIO AMBIENTE/SDR. **Cooperativismo – Para tudo e para todos**. [S.l.: s.n.t.].

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007. (reimp.).

PEQUENO, Andréia Cristina A. **Educação e família: uma união fundamental?** Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/TEXT02.htm>>. Acesso em: 06 set. 2005.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar, brinquedo, brincadeira, jogo, lúdico. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 38, mar./abr. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. por Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean (1932). **O juízo moral na criança**. Trad. por Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 358 p.

_____. (1964). **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. 3. ed. Trad. por Álvaro Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos Editora S. A, 1990.

_____; INHLEDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 6. ed. Trad. por Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Editorial S/A, 1980.

POLEETTO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Estudos Psicológicos**, Maringá, v.10, n.1, p.181-188, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www..scielo.br/pdf.pe/v10n1/v10n1a08.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2006.

QUARESMA, S.J.; BONI V. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1/3, p.68-80, jul. 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 03 fev. 2007.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Nesta terra ainda se brinca**. Disponível em: <<http://euclidesredin.blogspot.com>>. Acesso em: 24 mar. 2008.

REDIN, Marita Martins. **Entrando pela janela: o encantamento do aluno pela escola**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides et al. (Org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.152 p.

ROCHA, D.; DEUSDARÀ, B. **Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SETTON, Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 001, p. 107-116, janeiro-junho, 2002.

SINGER, Dotothy G., SINGER, Jerome L. **Imaginação e jogos na era eletrônica**. Trad. Por Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, Gisele Maria Costa. **Jogo e diferenças de gênero: estudo comparativo em atividades lúdicas em escolas de Lisboa e do Rio de Janeiro**. Lisboa, Portugal: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

SOUZA, Okky; ZAKABI, Rosana. Imersos na tecnologia – e mais espertos. **Revista Veja**, 11 de janeiro de 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. (1928). **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente**. Trad. por José Cipolla Neto et al. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Trad. por Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZAMBERLAM, Cristina de Oliveira. **Os novos paradigmas da família contemporânea: uma perspectiva interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Roteiro de entrevista com as famílias

Nome: _____ **Data:** ___/___/___
Local: _____ **Horário:** _____

CATEGORIA: JOGO

1. Concepção de Jogo

- 1) Quando se fala em jogo, qual a primeira idéia ou imagem que lhe vem à cabeça?
- 2) O jogo fez parte da sua infância? Gostaria que relatasse suas experiências com o jogo ao longo de sua trajetória de vida.
- 3) Em suas lembranças você destaca os jogos individuais ou os coletivos? Que tipos de jogos você jogava em sua infância? Quem eram as pessoas que jogavam com você? Eram crianças ou adultos?
- 4) Você considera que o jogo teve algum significado para sua formação pessoal e profissional?
- 5) Você poderia me dizer três palavras que você associa ao jogo?
- 6) Você acha que jogo é diferente de brincadeira? Explique.

2. Importância e funções do jogo

- 7) Você poderia citar uma importância do jogo para um criança de 3 a 6 anos de idade)? E para uma criança de 6 a 8 anos de idade?

2.2. Em relação à escola

- 8) Há em sua casa situações de jogo? Como e quando isso acontece? São jogos individuais ou em grupo?
- 9) Em sua opinião os jogos podem ter funções variadas?
- 10) Pegando como exemplo o jogo de cartas, como Baralho e um jogo de memória, você considera que eles têm funções diferenciadas ou não? Explique
- 11) Qual o espaço de sua casa mais utilizado para os jogos?

3. Tipos de jogos

3.1. Na família

- 12) Você joga atualmente? Que tipo de jogos? Com quem?
- 13) Você acha que existe jogos específicos para jogar em casa?
- 14) Você acha que existem jogos para serem jogados na escola? Poderia citar exemplos?

3.2. Na escola

- 15) Você poderia exemplificar os tipos de jogos mais utilizados por seu(s) filho(s)?
- 16) Nos momentos de jogos há preferência por algum tipo de jogo? Como é definido o tipo de jogo para ser jogado? Quem escolhe os jogadores?
- 17) Você acha que a forma com que as crianças escolhem os jogos está relacionado às características dos jogos ou às características pessoais?
- 18) Há interação entre meninos e meninas nos jogos em família?

CATEGORIA: AÇÃO EDUCATIVA

4. Eixo Desenvolvimento e Aprendizagem (aspectos: afetivo, social, cognitivo, moral e físico-motor).

- 19) Você acha que o jogo na escola contribui para o desenvolvimento das crianças? De que forma isso acontece?
- 20) Pensando no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, em que situação você pensa que o jogo é mais importante? (Nos primeiros anos de vida, em qualquer idade ou a partir, por exemplo dos seis anos de idade?).
- 21) Muitos autores afirmam que o jogo favorece o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em qualquer idade, o que você acha dessa posição? Você concorda com essa afirmativa?
- 22) Também temos afirmativas de que o jogo incentiva a competitividade, o que, para muitos envolve apenas o “ganhar “ e não o “perder”. O que pensa sobre isso?
- 23) Todo jogo tem como característica a regra?
- 24) Todo jogo tem como característica o divertimento e o lazer?
- 25) É sabido que muitos jogos eletrônicos fascinam as crianças. Na sua opinião o que existe nesses jogos para essa reação dos jogadores?
- 26) Algumas pesquisas mostram que o uso intenso dos jogos eletrônicos é prejudicial à saúde e ao desenvolvimento das crianças, enquanto outras ressaltam a importância dos mesmos para o desenvolvimento. O que você pensa sobre esse assunto?
- 27) Pensando numa situação em que estivessem disponíveis às crianças jogos de cartas, jogos de tabuleiro e jogos eletrônicos, qual seria sua indicação, em termos de prioridade para jogar? Explique sua opção.

5. Relação Jogo- Família – Criança

- 28) No contexto familiar é possível vivenciar jogos com pessoas de diferentes idades? E no contexto escolar? Explique.
- 29) O jogo em família ajuda nas relações entre as crianças e os pais? Explique.
- 30) Dos jogos que você conhece qual o que você considera essencial de ser vivenciado pelas crianças? Quais as características desse jogo, que norteiam sua opção?

6. Relação Jogo – Escola – Criança

- 31) Alguns jogos são utilizados como apoio aos conteúdos escolares, como exemplo o aprendizado de operações matemáticas. (Na sua opinião o jogo contribui para isso? Tanto na Ed. Infantil como nas séries iniciais?)
- 32) Você poderia citar exemplo de um jogo que ajuda o aprendizado de conteúdos escolares?
- 33) Alguns estudiosos consideram que todo jogo é educativo. Você concorda com isso? Explique
- 34) Cite jogos que você considera que não devem ser jogados na escola.
- 35) Você considera importante situações do jogo que a escola oferece para as turmas de educação infantil? E para as turmas de ensino fundamental?
- 36) Para você a forma como a escola utiliza o jogo deveria ser modificada? Como?

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Roteiro de entrevista com os professores

Nome: _____ Data: ___/___/___
Local: _____ Horário: _____

CATEGORIA: JOGO

1. Concepção de Jogo

- 1) Quando se fala em jogo, qual a primeira idéia ou imagem que lhe vem à cabeça?
- 2) O jogo fez parte da sua infância? Gostaria que relatasse suas experiências com o jogo ao longo de sua trajetória de vida.
- 3) Em suas lembranças você destaca os jogos individuais ou os coletivos? Que tipos de jogos você jogava em sua infância? Quem eram as pessoas que jogavam com você? Eram crianças ou adultos?
- 4) Você considera que o jogo teve algum significado para sua formação pessoal e profissional?
- 5) Você poderia me dizer três palavras que você associa ao jogo?
- 6) Você acha que jogo é diferente de brincadeira? Explique.

2. Importância e funções do jogo

- 7) Você poderia citar uma importância do jogo para um criança de 3 a 6 anos de idade)? E para uma criança de 6 a 8 anos de idade?

2.1. Em relação à escola

- 8) Há em sua sala situações de jogo? Como e quando isso acontece? São jogos individuais ou em grupo?
- 9) E fora da sala, há situações de jogos? Quem joga? Com que objetivo se joga?
- 10) Em sua opinião os jogos podem ter funções variadas?
- 11) Pegando como exemplo o jogo de cartas, como Baralho e um jogo de memória, você considera que eles têm funções diferenciadas ou não? Explique
- 12) Qual o espaço da escola que é mais utilizado para os jogos?

3. Tipos de jogos

3.1. Na família

- 13) Você joga atualmente? Que tipo de jogos? Com quem?
- 14) Você acha que existe jogos específicos para jogar em casa?

15) Você acha que existem jogos para serem jogados na escola? Poderia citar exemplos?

3.2. Na escola

16) Você poderia exemplificar os tipos de jogos mais utilizados por seus alunos?

17) Nos momentos de jogos há preferência por algum tipo de jogo? Como é definido o tipo de jogo para ser jogado? Quem escolhe os jogadores?

18) Você acha que a forma com que os alunos escolhem os jogos está relacionado às características dos jogos ou às características das crianças?

19) Há interação entre meninos e meninas em todos os tipos de jogos?

CATEGORIA: AÇÃO EDUCATIVA

4. Eixo Desenvolvimento e Aprendizagem –(aspectos: afetivo, social, cognitivo, moral e físico-motor).

20) Você acha que o jogo na escola contribui para o desenvolvimento das crianças? De que forma isso acontece?

21) Pensando no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, em que situação você pensa que o jogo é mais importante? (Nos primeiros anos de vida, em qualquer idade ou a partir, por exemplo dos seis anos de idade?).

22) Muitos autores afirmam que o jogo favorece o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em qualquer idade, o que você acha dessa posição? Você concorda com essa afirmativa?

23) Também temos afirmativas de que o jogo incentiva a competitividade, o que, para muitos envolve apenas o “ganhar “ e não o “perder”. O que pensa sobre isso?

24) Todo jogo tem como característica a regra?

25) Todo jogo tem como característica o divertimento e o lazer?

26) É sabido que muitos jogos eletrônicos fascinam as crianças. Na sua opinião o que existe nesses jogos para essa reação dos jogadores?

27) Algumas pesquisas mostram que o uso intenso dos jogos eletrônicos é prejudicial à saúde e ao desenvolvimento das crianças, enquanto outras ressaltam a importância dos mesmos para o desenvolvimento. O que você pensa sobre esse assunto?

28) Pensando numa situação em que estivessem disponíveis às crianças jogos de cartas, jogos de tabuleiro e jogos eletrônicos, qual seria sua indicação, em termos de prioridade para jogar? Explique sua opção.

4.1. Na escola

29) No seu planejamento diário há espaço demarcado para o jogo, ou ele acontece espontaneamente?

30) Na sua opinião os alunos se envolvem completamente no jogo ou ele é apenas uma atividade a mais na rotina?

5. Relação Jogo- Família – Criança

- 31) No contexto familiar é possível vivenciar jogos com pessoas de diferentes idades? E no contexto escolar? Explique.
- 32) O jogo em família ajuda nas relações entre as crianças e os pais? Explique.
- 33) Dos jogos que você conhece qual o que você considera essencial de ser vivenciado pelas crianças? Quais as características desse jogo, que norteiam sua opção?

5.1. Relação Jogo – Escola – Criança

- 34) Alguns jogos são utilizados como apoio aos conteúdos escolares, como exemplo o aprendizado de operações matemáticas. (Na sua opinião o jogo contribui para isso? Tanto na Ed. Infantil como nas séries iniciais?)
- 35) Você poderia citar exemplo de um jogo que ajuda o aprendizado de conteúdos escolares?
- 36) Alguns estudiosos consideram que todo jogo é educativo. Você concorda com isso? Explique
- 37) Cite jogos que você considera que não devem ser jogados na escola.
- 38) Você considera importante situações do jogo que a escola oferece para as turmas de educação infantil? E para as turmas de ensino fundamental?
- 39) Para você a forma como a escola utiliza o jogo deveria ser modificada? Como?

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS

N °

<p>Dados da criança</p> <p>Nome da Criança _____</p> <p>Data de Nascimento _____ Idade _____</p> <p>Nome do Pai _____</p> <p>Nome da Mãe _____</p> <p>Nome do Cooperado _____</p> <p>Grau de Parentesco _____</p> <p>Data da entrada na escola _____ Série de entrada _____</p> <p>Série que freqüenta em 2007 _____</p>

Dados da Família

1. Número de membros da família _____

2. Idade dos membros da família

Pai _____ anos Mãe _____ anos Responsável _____ anos

3. Idade dos filhos:

1° Filho(a) _____ anos Série _____ Escola _____

2° Filho(a) _____ anos Série _____ Escola _____

3° Filho(a) _____ anos Série _____ Escola _____

4. Formação dos pais e responsáveis:

Pai: () Ensino fundamental () Superior () Graduação () Mestrado/
Doutorado () Outro_____

Mãe: () Ensino fundamental () Superior () Graduação () Mestrado/
Doutorado () Outro_____

Responsável () Ensino fundamental () Superior () Graduação ()
Mestrado/ Doutorado () Outro_____

5. Profissão:

Pai _____

Mãe _____

Responsável _____

6. Jornada diária de trabalho

Pai () 4 horas () 8 horas () Outro _____

Mãe () 4 horas () 8 horas () Outro _____

Responsável () 4 horas () 8 horas () Outro _____

7. Quem cuida da criança quando ela não está na escola?

() O pai () A mãe () A babá () O (a) irmão(a)

() Fica em outra instituição de ensino () Outro

8. Condições de Moradia

() casa () Apartamento () outro_____

9. Localização da residência:

() Zona urbana () zona rural

APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

CARACTERIZAÇÃO DAS FAMILIAS

Nº

1. Nome _____
2. Idade _____
3. Formação (titulação máxima concluída) _____
4. Ano de conclusão do último título _____
5. Área de atuação _____
6. Tempo de exercício no magistério _____
7. Tempo de exercício na escola _____
8. Turma (s) em que trabalha na escola _____
9. Jornada de trabalho na escola _____
10. Função exercida na escola _____
11. Exerce outra função fora da escola? () sim () não
12. Qual? _____
13. Jornada de trabalho total _____

APÊNDICE 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, 09 de Novembro de 2007

Ao Sr.
Sra.

Prezados Pais,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa cujo projeto de pesquisa intitulado “O jogo na família e na escola: concepções e interações na prática educativa” está vinculado à linha de pesquisa “Família, Políticas Públicas e Avaliação de Programas e Projetos Sociais”.

A pesquisa que proponho realizar tem como objetivo analisar a concepção de jogo na perspectiva da família e dos professores e seus reflexos na prática educativa com crianças de 3 a 8 anos de idade. Informamos que a pesquisa, incluindo as entrevistas com pais e professores, já foi autorizada pelo Conselho Pedagógico da Coeducar.

Na seleção das famílias, realizada previamente, gostaríamos de comunicar que a sua foi selecionada, ficando a critério da mesma indicar quem participará da entrevista, ou seja, o pai ou a mãe. Nesse sentido, contamos com a sua disponibilidade para participar desse estudo e solicitamos que nos indique o nome do(a) entrevistado(a) para que possamos entrar em contato e agendar a referida entrevista.

Ressaltamos que as entrevistas serão gravadas para maior fidedignidade da pesquisa e para que sejam resguardados os aspectos éticos das mesmas a identificação dos entrevistados será preservada e as gravações, após transcrições e análises, serão destruídas.

Solicito a gentileza de preencher os dados a seguir e devolvê-los à escola, na agenda de seu(a) filho(a) até a próxima terça-feira (13/11)

Certa de poder contar com a sua colaboração subscrevo-me, colocando-me à disposição para os demais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Vicentina A. Veloso de Barros Lisboa
Mestranda
E-mail: yavbarros@yahoo.com.br

Nome do entrevistado (a): Pai ou mãe: _____

Horário de trabalho: _____

Contatos: Telefones: _____

E-mail: _____

APÊNDICE 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, 21 de junho de 2007

À Senhora
Neuza Maria C. Brumano
Presidente do Conselho Pedagógico da Coeducar

Prezada Senhora,

Como é do conhecimento deste Conselho, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa cujo projeto de pesquisa intitulado: “O jogo na família e na escola: concepções e interações na prática educativa” está vinculado à linha de pesquisa Família, Políticas Públicas e Avaliação de Programas e Projetos Sociais.

A pesquisa que proponho realizar trata de um estudo de caso, cujo objetivo é analisar a concepção de jogo na perspectiva da família e dos professores e seus reflexos na prática educativa com crianças de 3 a 8 anos de idade.

Para que tal estudo seja efetuado, vimos por meio desta solicitar a autorização para realização da pesquisa no Centro Educacional Coeducar. Os instrumentos de coleta dos dados serão: análise documental, entrevista individual com professores e famílias de crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e grupo focal, também com famílias e professores.

Informamos que o contato com os participantes, bem como organização das entrevistas, será de inteira responsabilidade da pesquisadora, tendo como princípio o sigilo das informações bem como o respeito à dinâmica da escola para que essa não seja alterada.

Certas de contar com a colaboração deste Conselho, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Vicentina A. Veloso de Barros Lisboa
Mestranda

Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Mattos Barreto
Orientadora

APÊNDICE 7



**COOPERATIVA EDUCACIONAL DE VIÇOSA LTDA.
CENTRO EDUCACIONAL COEDUCAR**

CNPJ: 42933861/0001-72

e-mail: coeducar@coeducarvicosa.com.br

Viçosa, 29 de junho de 2007.

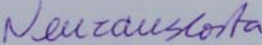
Ilma. Sra.
Dra. Maria de Lourdes Mattos Barreto
Departamento de Economia Doméstica
UFV

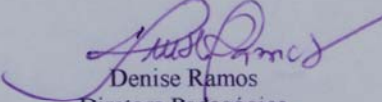
Prezada professora

Na condição de Presidente do COPED e de Diretora Pedagógica da COEDUCAR autorizamos *ad referendum* ao COPED/COEDUCAR a solicitação para realização da pesquisa “O jogo na família e na escola: concepções e interações na prática educativa”, da mestranda Vicentina A. Veloso de Barros Lisboa, sob sua orientação.

Solicitamos que sejam feitos contatos prévios com a Diretora Pedagógica e as Coordenadoras dos segmentos envolvidos na pesquisa para agendamento das entrevistas em horários que não interfiram na dinâmica e planejamento da escola. Gostaríamos ainda de receber, ao final do estudo, informações sobre os resultados obtidos e sugestões que possam melhorar a prática educativa da escola.

Atenciosamente.


Neuza Maria Brunoro Costa
Presidente do COPED


Denise Ramos
Diretora Pedagógica

CC: Vicentina A. Veloso de Barros Lisboa - Mestranda

Centro Educacional COEDUCAR
Rua Padre Serafim, 243. Centro. CEP 36570-000 - Viçosa-MG