

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Elenice Aparecida da Silva

**JOGOS DE REGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DO LÚDICO E DO EDUCATIVO**

Belo Horizonte

2012

Elenice Aparecida da Silva

**JOGOS DE REGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DO LÚDICO E DO EDUCATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Dr. José Simões de Almeida Júnior

Belo Horizonte

2012

Elenice Aparecida da Silva

**JOGOS DE REGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DO LÚDICO E DO EDUCATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Dr. José Simões de Almeida Júnior

Aprovado em 07 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Dr. José Simões de Almeida Júnior – Faculdade de Educação da UFMG

Dr. Rogério Correia da Silva – Faculdade de Educação da UFMG

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e ao LABEB - UFMG, pela oportunidade de reflexão e aperfeiçoamento profissional.

Ao Dr. José Simões de Almeida Junior, pelas orientações e contribuições para a construção deste trabalho.

Às crianças e equipe pedagógica da UMEI onde realizou-se essa pesquisa, por tornarem esse projeto possível.

À minha mãe, pelo apoio incondicional.

Às colegas da pós-graduação, pelo companheirismo.

À todos que, ao longo desse processo, contribuíram de alguma forma para a realização desta meta.

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo refletir sobre o uso de jogos de regras na Educação Infantil, com crianças de 5 a 6 anos, a partir de estratégias que visam articular o lúdico e o educativo. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Os procedimentos utilizados para descrever e analisar os resultados foram: revisão bibliográfica, prática de jogos, reflexão das crianças (a partir da roda de conversa), registros através de desenhos, observação, gravação em áudio e, posterior, transcrição sintética das atividades compondo um diário de campo. Através destes procedimentos foi possível apontar como as crianças enfrentaram os desafios propostos, verificar as interações entre o grupo durante essas vivências e descrever como elas compartilharam com seus pares as impressões sobre os jogos praticados. Ao avaliar os resultados obtidos foi constatado a importância da pesquisa-ação no processo de formação continuada do professor como forma de avaliar a própria prática e provocar mudanças significativas no seu campo de atuação. Quanto ao tema de estudo, foi possível perceber a importância do uso de jogos na educação infantil, como forma de conhecimento. Para isso, é necessário um planejamento que promova ações capazes de garantir o equilíbrio entre o lúdico e o educativo, a fim de propiciar vivências prazerosas e significativas.

Palavras-chave: Educação infantil. Jogos de regras. Brinquedo. Brincadeira. Jogo educativo.

SUMÁRIO

1 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	7
1.1 Revivendo experiências: do faz de conta à sala de aula.....	7
1.2 Delimitando uma proposta de intervenção.....	9
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS	11
2.1 Jogo, brinquedo e brincadeira: contextos e significados.....	11
2.2 Características do jogo.....	14
2.3 Classificação dos jogos.....	16
2.4 O uso do jogo no processo educativo	20
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 Caracterizando a investigação.....	27
3.2 Descrevendo o plano de ação.....	29
4 COMPARTILHANDO RESULTADOS	32
4.1 Contextualização dos espaços e sujeitos	32
4.1.1 Características gerais da UMEI.....	32
4.1.2 Um pouco sobre a turma.....	34
4.2 Planejamento e condução da prática de jogos.....	35
4.3 A visão das crianças sobre os jogos.....	37
4.4 Vivenciando a prática de jogos de regras.....	41
4.5 Reflexões sobre o planejamento inicial: lidando com os imprevisto.....	59
5 APONTAMENTOS FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	66

1 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 Revivendo experiências: do *faz de conta* à sala de aula

Meu interesse pela área educacional iniciou-se na infância. Lembro-me que nas brincadeiras de *faz de conta*¹ imitava a professora da pré-escola. Os alunos eram representados pelas bonecas e sapatos que encontrava pela casa. Neste instante, revivia cenas marcantes do cotidiano escolar. Com o tempo, os jogos simbólicos² ficaram para trás, dando espaço às brincadeiras tradicionais³ desenvolvidas em diversos ambientes, como a escola, a igreja e as ruas do bairro.

Ao frequentar o ensino fundamental, novas brincadeiras foram vivenciadas e aos poucos substituídas por outras atividades e responsabilidades. Na escola, gostava de auxiliar os professores, bibliotecários e colegas de classe. Assim, pouco a pouco, despertou a vontade de dedicar-me ao ensino infantil.

O tempo passou e chegou o momento da escolha profissional. Naquela época⁴ o ensino médio, na cidade onde moro, oferecia três opções: magistério, contabilidade e científico. Não tive dúvidas em optar pelo magistério. Enfim, poderia preparar-me para colocar em prática o que vinha “ensaiando” desde a infância. No decorrer do curso o lúdico⁵ esteve presente através do aprendizado de novas brincadeiras e na forma de expor os trabalhos desenvolvidos.

Concomitante ao curso, trabalhei em uma creche comunitária que atendia crianças de dois a seis anos. A instituição possuía espaços amplos, destinados à salas de aula, refeições e brincadeiras. Por receber poucos recursos financeiros,

1-O *faz de conta* é “... uma atividade na qual as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram, por meio da representação de diferentes papéis, compreender o mundo a sua volta. Nesses jogos, pode-se, ou não, trabalhar com objetos aos quais a criança confere diversos significados.” (FRIEDMANN, 2006a, p. 105).

2-“No jogo simbólico a criança se interessa pelas realidades simbolizadas, e o símbolo serve somente para evocá-las. As funções dos jogos simbólicos (compensação, realização de desejos, liquidação de conflitos) somam-se ao prazer de se sujeitar à realidade.” (FRIEDMANN, 2006a, p. 25)

3-“A noção de brincadeira tradicional compreende o contexto mais amplo da cultura da qual faz parte o folclore e, mais especificamente, a cultura infantil.” (FRIEDMANN, 2006b, p. 74)

4-Ano 1993.

5-“Lúdico vem de ludus, que significa jogo, divertimento, recreação e deu origem às palavras aludir, iludir, ludibriar, eludir, prelúdio etc. Mas originalmente, refere-se ao brincar não-verbal, à ação propriamente dita.” (FRIEDMANN, 2006b, p. 41)

faltava material de apoio pedagógico e brinquedos. Como o objetivo desta instituição não era a alfabetização, a rotina era composta por momentos de alimentação, descanso, higiene pessoal e brincadeiras. Nas salas de aula desenvolvia-se atividades com sucata (tampinhas de garrafa, caixas, latinhas) e no pátio os jogos tradicionais.

Ao concluir o magistério trabalhei em uma escola particular de educação infantil. O ambiente e os materiais oferecidos às crianças eram diferentes da instituição anterior. Os espaços eram pequenos, mas a materialidade oferecida era suficiente para garantir o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Havia alguns brinquedos no pátio e nas salas. Lembro-me que o brincar ocupava pouco tempo na rotina, pois o foco era a alfabetização. Assim, com a falta de espaço e de tempo na rotina, privilegiava-se o desenvolvimento das atividades de escrita e leitura.

Em 2004 fui nomeada para a função de Educador Infantil, do município de Belo Horizonte. Desde então trabalho em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da região oeste. Os espaços desta instituição são amplos e foram planejados para atender crianças de quatro meses a seis anos. Assim, as instalações e mobiliários são adequados ao atendimento desta faixa etária. A materialidade e suporte pedagógico oferecidos possibilitam a realização de bons projetos, cujo objetivo principal é o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, além de receberem os cuidados básicos, como alimentação e higiene, as crianças tem a possibilidade de explorarem diversos espaços e materiais.

Nesta unidade de educação o brincar sempre fez parte da minha prática pedagógica. Porém, ao longo dos anos minha visão sobre ele mudou. No início, lembro-me que o utilizava como forma lúdica, por isso ensinava jogos tradicionais que vivenciei na infância e durante o curso de magistério. Depois, utilizei jogos de mesa (quebra-cabeça, memória, bingo, dominó) para desenvolver nas crianças a concentração e a memorização. Mais tarde, passei a utilizá-los como ferramenta para o ensino de conteúdos, como cores, formas geométricas, numerais e letras.

Nas três escolas, citadas acima, vivenciei experiências diferentes, devido aos espaços, a materialidade, os objetivos pedagógicos, o público atendido, os conhecimentos adquiridos e a própria concepção de infância predominante em cada época. Apesar das diferenças, o objetivo comum entre elas era garantir o acolhimento destas crianças e um atendimento adequado às suas necessidades. As experiências com o brincar, também, foram diferentes. Além dos avanços no campo

da infância há, também, uma mudança na percepção sobre a importância da brincadeira, do brincar e dos jogos nas instituições de educação infantil. E isso, faz com que estudiosos do campo da sociologia, filosofia, antropologia, entre outros, voltem seus olhares sobre o papel destes instrumentos para o desenvolvimento infantil e elaborem pesquisas e reflexões sobre o assunto.

Portanto, o que motivou essa pesquisa foi a possibilidade de aprofundar meus conhecimentos sobre o uso de jogos na educação infantil, buscando compreender teorias que envolvam conceitos, concepções e modos apropriados de utilizá-los.

1.2 Delimitando uma proposta de intervenção

Ao ser publicado o edital de seleção para pós-graduação em Docência na Educação Básica, oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte, desejei fazer parte desta formação. Dentre as diversas opções de área de concentração, minha escolha foi pela Educação Infantil, pois assim teria a oportunidade de rever teorias e aprender as novidades sobre o campo da infância.

Um dos momentos mais importantes foi a escolha do tema para o trabalho de conclusão de curso. Desde o início pretendia pesquisar sobre a utilização de jogos na educação infantil, por ter muito que aprender e melhorar na minha prática pedagógica. À medida que as disciplinas eram ministradas na UFMG procurava relacioná-las ao tema escolhido. Alguns professores, cujo trabalho relaciona-se ao lúdico, conseguiram me motivar (mesmo sem saber) e despertar o desejo de refletir sobre o papel do brincar, das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos nas instituições de educação infantil. Porém, busquei uma abordagem diferente da adotada por mim até agora. Minha intenção era desvincular os jogos da categoria ferramenta de ensino de conteúdos e passar a usá-los como ação e elemento formativo, ou seja, como conhecimento. Assim, pretendia investigar sobre sua importância, a materialidade necessária, o espaço físico mais adequado e os modos de utilizá-lo, a fim de garantir a articulação entre o lúdico e o educativo. Desse modo,

para desenvolver uma pesquisa-ação⁶, a partir de uma abordagem qualitativa, propus um projeto de intervenção, cujo objetivo é refletir sobre o uso de jogos de regras na Educação Infantil, com crianças de 5 a 6 anos, a partir de estratégias que visam articular o lúdico e o educativo. As atividades planejadas buscarão apontar como as crianças enfrentam os desafios propostos; verificar as interações entre o grupo durante essas vivências; e descrever como elas compartilham com seus pares as impressões sobre os jogos praticados. Elas ocorrerão em três momentos: prática dos jogos, roda de conversa e registro através de desenhos. Os dados da pesquisa serão coletados através da observação das reações da turma durante todo o processo, gravação em áudio (e posterior transcrição de forma sintética compondo o diário de campo), reflexão das crianças nas rodas de conversa e os desenhos produzidos após a prática dos jogos.

Sendo assim, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: neste primeiro capítulo apresento minhas experiências na área da educação e os motivos que me levaram à escolha do tema. No segundo, apresento discussões sobre o significado dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, de acordo com Kishimoto, Antunes e Brougère; as características do jogo, segundo Huizinga, Caillois e Pereira; a classificação dos jogos conforme Wallon, Caillois, Buhler e Piaget; a relação entre jogo e educação, de acordo com Kishimoto e Antunes; e as estratégias de trabalho com jogos para turmas da educação infantil, a partir das propostas de Friedmann, Smole e Kamii. No terceiro, abordo os procedimentos metodológicos, buscando caracterizar a investigação e descrever o plano de ação elaborado. No quarto, procurei compartilhar os resultados obtidos durante a pesquisa, contextualizando espaços e sujeitos envolvidos; apresentando o planejamento e a condução da pesquisa; e relatando as experiências ocorridas durante a prática dos jogos. Por fim, no quinto capítulo apresento as reflexões finais sobre a intervenção realizada.

6-Segundo Tripp (2005), no campo educacional, a pesquisa-ação é uma estratégia de formação de professores, que pretendem aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 Jogo, brinquedo e brincadeira: contextos e significados

É comum vermos palavras como jogo, brinquedo e brincadeira serem utilizadas como sinônimos. Porém, pelas leituras realizadas durante este estudo encontrou-se algumas definições e esclarecimentos quanto ao uso destes termos.

Kishimoto (1994), ao refletir sobre o significado de jogo, cita uma partida de xadrez, por ser um tipo de atividade em que as regras orientam as ações dos jogadores e estas dependem das estratégias utilizadas por eles. Ela afirma que este jogo pode ser usado em momentos de lazer, onde a vontade de participar é livre, o objetivo predominante é entreter seus participantes e a predominância é o prazer. Porém, quando se trata de uma disputa profissional, os competidores o fazem pela obrigação gerada pelo trabalho (competição esportiva). Então, ela questiona: neste caso, pode-se chamar esta atividade de jogo? E quando o tabuleiro de xadrez, confeccionado de material nobre, é exposto como um objeto de decoração, teria o significado do jogo? Antes de responder ela utiliza outro exemplo: a ação de uma criança indígena atirando com arco e flecha em pequenos animais. Segundo ela, para um observador externo essa ação pode ser uma brincadeira, mas para a comunidade indígena onde vive, trata-se de um preparo para a arte da caça, necessária à subsistência da tribo. Dessa forma, o ato de atirar com arco e flecha pode ser considerado jogo, para uns, e preparo profissional, para outros. Isso, mostra que há momentos em que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo, tudo dependerá do contexto em que é utilizado e do significado a ele atribuído.

Segundo Antunes (2008) o jogo, do ponto de vista educacional, inclui intenções lúdicas, envolve a relação interpessoal, estimula o crescimento e a aprendizagem. Para o autor, as regras são a essência do jogo, "... pois é operando dentro de algumas regras e percebendo com clareza sua essência que vivemos bem e nos relacionamos com o mundo." (ANTUNES, 2008, p.11).

Para Brougère (2003) o termo jogo possui três sentidos diferentes. Pode-se utilizar esta palavra ao referir-se a uma situação lúdica, como dizer que irá assistir a um jogo de futebol. Usa-se, também, ao se referir a “uma estrutura, um sistema de regras que existe e subsiste de modo abstrato independentemente dos jogadores, fora de sua realização concreta em um jogo entendido no primeiro sentido” (Brougère, 2003, p. 14). Como exemplo, há o jogo de damas e amarelinha. Por fim, este termo pode designar o material lúdico, como um jogo de xadrez, ou seja, o tabuleiro e as peças que o compõem, permitindo assim, jogar um sistema de regras, também, chamado de jogo de xadrez. Portanto, segundo Brougère, o que chamamos de jogo pode ser a ação (de jogar), o sistema de regras preexistentes ou o material utilizado em ambos.

Este autor aponta, também, que os materiais lúdicos apresentam dois significados diferentes: jogo e brinquedo. Para ele o brinquedo é um objeto sem uma função precisa portanto, pode ser manipulado livremente pela criança. Isso, significa que ele não tem relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização. E os jogos, enquanto material, possuem uma utilidade lúdica, ou seja, há uma função que determina o interesse pelo objeto. Vale ressaltar que, para Brougère o brinquedo é um objeto infantil e o jogo pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto, não sendo restrito a uma faixa etária.

Com base nas definições de Kishimoto (1994) o brinquedo é um substituto de um objeto real, que pode ser manipulado a vontade, sendo marcado pela ausência de um sistema de regras. É, portanto, um suporte à brincadeira, cujo objetivo é estimular o imaginário infantil. E, para Antunes (2008) trata-se de um objeto, relacionado à criança, de uso indeterminado, portanto sem regras fixas.

Quanto ao termo brincadeira, vale destacar as ideias de Brougère (2008). Para o autor ela é a mutação da realidade, é transformar uma coisa em outra e obedecer a regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos ganham significados diferentes e os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana. Uma boneca pode virar a filhinha, um toquinho pode ser o carrinho, o lápis pode se transformar em um avião. Pode-se imitar a mãe, o pai, a professora, o irmão mais novo ou até mesmo o cachorro de estimação. Dessa forma, “A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica.” (Brougère, 2008, p. 100). Assim, ela supõe comunicação e interpretação, ou seja, para que essa situação surja deve existir a

decisão, por parte daqueles que brincam, de entrar na brincadeira e construí-la segundo modalidades particulares. Sem essa livre escolha não existe brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos. Por isso, o autor a considera um sistema de sucessão de decisões que se exprime através de regras.

Essas reflexões nos mostram que, para Kishimoto e Brougère, o uso destes termos dependerá do contexto em que são utilizados e do significado à eles atribuídos. Dessa forma, determinada ação pode ser considerada um jogo ou uma atividade profissional, por exemplo, e os objetos podem ser classificados como brinquedo, jogo ou peça decorativa.

Antunes, por sua vez, aborda o jogo do ponto de vista educacional e relaciona suas as regras às de convivência social. Assim, ele acredita que a criança que consegue compreender e seguir as regras de um jogo, age da mesma forma em outras situações da vida. É possível notar que a visão deste autor é voltada para questões éticas e morais.

Para Kishimoto a finalidade do jogo é entreter seus participantes de forma prazerosa, e estes tem a liberdade para escolher participar ou não. Além disso, ela explica este termo mostrando situações em que a mesma ação pode ser interpretada de formas diferentes. Como uma partida de xadrez, que pode ser uma disputa entre amigos ou uma competição profissional. Neste caso, apenas a primeira situação seria considerada jogo, ou seja, um esporte profissional não é jogo, assim como as peças utilizadas como objeto de decoração.

Brougère, ao contrário, admite a utilização do termo jogo para a ação de jogar, o sistema de regras e até mesmo para o objeto utilizado em ambos os casos. E, assim aproxima-se da forma como o jogo é visto e compreendido socialmente. Ou seja, quando se diz que assistirá um jogo, logo se remete a uma partida de futebol. E, ao presentear alguém, há quem prefira escolher um jogo, por considerar mais estimulante e útil. Com isso, Brougère abrange a utilização do termo, partindo de significados utilizados pelo senso comum.

Quanto ao termo brinquedo, Antunes, Kishimoto e Brougère o consideram como um objeto infantil, que pode ser manipulado livremente, por não ter relação direta com um sistema de regras. Para Brougère, a brincadeira é o que conhecemos por jogo simbólico ou *faz de conta*, em que a realidade é representada a partir objetos, falas e ações. As regras não são fixas mas, construídas e modificadas por seus participantes ao longo da ação.

A partir da reflexão sobre as definições acima é possível diferenciar os termos jogo, brinquedo e brincadeira com mais segurança, levando em consideração o significado e o contexto em que estão sendo utilizados. Contribuindo assim, para o trabalho pedagógico, evitando utilizar termos diferentes para uma mesma atividade ou termos iguais para ações diferentes. Isso, é mais claro quando se fala em brincadeira, pois esta recebe vários adjetivos como brincadeira dirigida, livre, pedagógica ou recreativa. Após esclarecer o significado destes termos é importante aprofundar os conhecimentos sobre o objeto desta pesquisa, o jogo. Assim, nos próximos tópicos pretende-se abordar suas características e classificações, segundo alguns autores que estudam o assunto.

2.2 Características do jogo

Segundo alguns autores, como Huizinga e Callois, o jogo possui características que devem ser observadas e compreendidas por aqueles que o analisam e utilizam para algum fim. Kishimoto (1994) aponta que, segundo Huizinga (1951)⁷, as características do jogo são: a predominância do prazer, na maioria das situações, pois há casos em que o desprazer prevalece; o caráter não-sério, que refere-se ao cômico e ao riso que acompanham o jogo e a oposição ao trabalho; a liberdade, por ser colocado como uma atividade voluntária; a separação dos fenômenos do cotidiano, que relaciona-se ao imaginário infantil; a existência de regras, explícitas (como no xadrez) ou implícitas (como no *faz de conta*); o caráter fictício ou representativo, como ocorre na representação de papéis; e sua limitação no tempo e no espaço, com uma sequência própria.

Pereira, com base nos estudos de Caillois (1990)⁸ caracteriza o jogo como “uma atividade livre, delimitada (no espaço e tempo), incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia” (PEREIRA, 2005, p. 20). E amplia estas características acrescentando: a intencionalidade, a significação, a consciência e o rito.

7-HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: essai sur la fonction sociale du jeu**. Paris: Gallimard, 1951.

8-CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990, 228 p.

Pereira (2005) explica que o jogo é uma atividade livre, porque todo brincar parte de uma vontade, ninguém brinca por obrigação. É delimitada porque ocorre dentro de certos limites de espaço e de tempo. Como exemplo, ele cita o jogo da amarelinha, que para acontecer precisa de um traçado e dos jogadores que atuam dentro de determinado tempo. Nesse jogo sabe-se as regras, mas não é possível prever se o jogador conseguirá executá-las. Portanto, o resultado é incerto. É considerado improdutivo, pois não visa a produção de um bem material. É regulamentado, porque possui as regras que orientam as ações dos jogadores. É fictício por conferir às situações diferentes significados, transformando a realidade. A intencionalidade é o sentido que se dá ao jogo, “e somente quem está brincando é que sabe realmente sobre essa intencionalidade.” (PEREIRA, 2005, p. 21). A significação trata-se do que é possível perceber nas ações (gestos, falas ou relações entre os brincantes). A consciência é o estar presente no instante da brincadeira e se reconhecer brincando, porém esse estado não é estático, ele oscila gerando uma “constante mobilidade que leva a um contínuo “entrar” e “sair” da área de brincadeira.” (PEREIRA, 2005, p. 22). E o rito “é o encadeamento das ações que possibilitam a repetição desse “estado de brinquedo” que acontece no início, durante e nas finalizações das brincadeiras.” (PEREIRA, 2005, p. 22).

Percebe-se que as ideias de Huizinga e Caillois se aproximam ao caracterizar o jogo como uma ação livre, com regras, de caráter fictício e que ocorre dentro de um tempo e espaço. O que os diferencia é o fato de Huizinga relacionar o jogo ao prazer e ao não-sério. E, Caillois ao apontá-lo como uma atividade incerta e improdutivo. Por sua vez, Pereira acrescenta pontos importantes, como a intencionalidade, a significação, a consciência e o rito.

Ao unir o ponto de vista destes três autores pode-se dizer que há aspectos do jogo que são próprios deste e não apresentam muitas variações, como as regras, a liberdade de participar, o tempo e o espaço, além de ser improdutivo e não-sério. Porém, há fatores que dependem da ação dos jogadores como o caráter fictício, o prazer (ou desprazer), a incerteza, a intencionalidade, a significação, a consciência e o rito. Isso mostra que, os resultados dos jogos não são estáticos e previsíveis, pois variam de acordo com o comportamento de seus participantes e, até mesmo, da forma como são conduzidos pelo professor. Um dos fatores que pode mudar o rumo de um jogo é a forma como seus participantes encaram os conflitos e a mediação realizada pelo educador. Neste caso, os conflitos no grupo, ao invés de produzir o

prazer, poderá gerar o desprazer, a tensão, o medo e a frustração. Portanto, acredita-se que ao propor a realização deste tipo de atividade deve-se levar em consideração suas características, potencialidades e a forma como essa ação será conduzida, a fim de garantir um bom aproveitamento. Por isso, o olhar atento do professor na reação das crianças diante do jogo permeará caminhos mais certos e seguros, a fim de se alcançar os objetivos almejados com esta proposta.

2.3 Classificação dos jogos

Além de descrever as características dos jogos, alguns estudiosos, como Wallon, Caillois, Buhler e Piaget, os classificaram segundo alguns critérios.

Kishimoto (1994) afirma que Wallon classifica os jogos em quatro tipos: funcionais (representam movimentos simples como balançar objetos), de ficção (brincadeiras de faz-de-conta), de aquisição (são aqueles que a criança aprende vendo e ouvindo) e de construção (reúne, combina, modifica e cria objetos).

Pereira (2005) aponta a classificação sugerida por Caillois, que são: Agôn, Alea, Mimicry e Llinx. Agôn são jogos que dependem dos jogadores e envolvem competição, luta, confronto e disputa. Como exemplo, cita-se pega-pega, dama, queimada e amarelinha. Alea são jogos de sorte, portanto não dependem somente dos jogadores (jogos de dados, loterias e baralho). Mimicry são os de ficção, disfarce, mímica e fantasia, como as brincadeiras de faz-de-conta. Llinx são aqueles que mudam a percepção e provocam vertigem, como nos jogos de rodar, balançar e escorregar.

Antunes (2008) apresenta a classificação apontada por Buhler (1935): funcionais, ficcionais, receptivos, construtivos e com regras. Os jogos funcionais são aqueles praticados com bebês e visam estimular ações coordenadas como bater palmas, dar tchau e identificar objetos. A partir dos dois anos desenvolvem-se os ficcionais, envolvendo brincadeiras de faz-de-conta (atribuindo papéis para pessoas ou objetos) e os receptivos, em que há a interação adulto-criança, a fim de estimular a fala e a reflexão. A partir dos três anos pratica-se os construtivos, que envolvem brincadeiras com blocos e desenhos. Entre os quatro e seis anos desenvolvem-se

os jogos de regras, com brincadeiras coletivas e o uso de objetos que exploram princípios éticos e morais.

Friedmann (2006a) descreve a classificação dos jogos nas diferentes fases do desenvolvimento da criança, segundo Piaget. Os três tipos de estruturas⁹ que caracterizam o jogo infantil e fundamentam sua classificação são: o exercício, o símbolo e a regra. Os *jogos de exercício* tem como finalidade o prazer do funcionamento. Sua fase vai do nascimento ao aparecimento da linguagem, caracterizando a fase do desenvolvimento pré-verbal. Este tipo de jogo diminui assim que a criança começa a falar. Apesar disso, reaparece durante toda a infância. Quando uma criança realiza a atividade de empurrar uma bola, ir atrás dela, voltar e recomeçar a atividade, ela faz por mero divertimento. Quando o objetivo do jogo não gera mais qualquer aprendizagem, ela se cansa. “Na criança, a atividade lúdica supera amplamente os esquemas reflexos¹⁰ e prolonga quase todas as ações. Até os 18 meses, os esquemas sensório-motores¹¹ adquiridos pela criança dão lugar a uma espécie de simples funcionamento por prazer.” (FRIEDMANN, 2006a, p. 23). Piaget distingue os jogos de exercício em duas categorias: sensório-motores e do pensamento.

Os *jogos de exercício sensório-motores* dividem-se em simples, sem finalidade e com finalidade (lúdica). Os *simples* são aqueles em que a criança reproduz uma conduta como, por exemplo, puxar um barbante ou rolar um carrinho. Os *sem finalidade* são situações em que a criança constrói novas combinações lúdicas. Isso ocorre quando entram em contato com um novo material ou objetivos destinados à diversão, como boliche, peteca, jogos de construção ou destruição. Esses são considerados instáveis, pois há movimento pelo movimento e manipulação pela manipulação. Os jogos *com finalidade lúdica*

... são situações em que o jogo de exercício se transforma de três maneiras:
a) faz-se acompanhar de imaginação representativa e torna-se jogo simbólico; b) socializa-se e torna-se jogo de regras; e c) conduz a

9-“Os jogos de construção constituem a transição entre os três tipos e as condutas adaptadas. Eles não caracterizam uma fase entre as outras; assinalam uma transformação interna na noção de símbolo. Ocupam no segundo e no terceiro níveis uma posição entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação”. (FRIEDMANN, 2006a, p. 22)

10-“Esquema reflexo: Estrutura mental que serve de modelo para a ação para os organismos. Os bebês já nascem com os esquemas reflexos que servem de base para a ação.”(FRIEDMANN, 2006a, p. 23)

11-“Esquema sensório-motor: É o estágio de desenvolvimento do bebê, fase em que as crianças adquirem conhecimento a partir das ações sensoriais (percepções do mundo) e motoras (ações no mundo).”(FRIEDMANN, 2006a, p. 23)

adaptações reais e sai do domínio do jogo para entrar no domínio da inteligência prática. (FRIEDMANN, 2006a, p. 24)

Os *jogos de exercício do pensamento*, também, dividem-se em simples, sem finalidade e com finalidade (lúdica). No jogo *simples* a criança pergunta por prazer. É conhecida, popularmente, como a fase do “por quê?”. No *jogo de exercício sem finalidade* há relatos sem coerência, pois o que predomina é a satisfação em combinar palavras. E no *jogo com finalidade (lúdica)* a criança inventa pelo prazer de construir enunciados.

Quanto aos jogos simbólicos, Friedmann (2006) explica que o símbolo é a representação de um objeto ausente (havendo uma comparação entre um elemento dado e um imaginado). Esta fase vai desde o aparecimento da linguagem até aproximadamente os seis anos. “No jogo simbólico a criança se interessa pelas realidades simbolizadas, e o símbolo serve somente para evocá-las.” (FRIEDMANN, 2006a, p. 25). A criança joga para reproduzir ações e mostrá-las a si e aos outros.

Os jogos simbólicos são divididos em três fases. Na *primeira* (de 1 ano e 6 meses aos 4 anos) ocorre as seguintes ações: atribui à objetos um esquema que lhe é familiar (a criança diz para sua boneca chorar e imita o ruído do choro); projeção de esquemas de imitação: imita a ação de outras pessoas (geralmente adultos); assimilação entre objetos (ao escorrer areia entre os dedos, diz que está chovendo); assimilação do próprio corpo com o de outro ou de objetos (imitar um bebê ou cachorro); transposição da vida real e invenção de seres imaginários (dar comida à bonecas); reagir contra um medo (imitar o irmão chorando, no meio de uma briga); auto-compensação ou auto-aceitação (consolar-se ao se machucar); aceitação de ordens ou conselhos, antecipando-se simbolicamente às consequências (ao ser advertida a criança inventa histórias, dentro do contexto vivenciado).

Na *segunda fase* (dos 4 aos 7 anos) inicia-se o declínio dos jogos simbólicos. O símbolo perde seu caráter de deformação lúdica e torna-se uma representação imitativa da realidade. Nesta fase ocorre as seguintes ações: os jogos apresentam uma combinação simbólica ordenada ou de ordem relativa das construções lúdicas, havendo uma continuidade nas ideias durante o diálogo; imitação exata do real; e o início do simbolismo coletivo, com diferenciação e ajustamento de papéis. Inicia-se a passagem do egocentrismo inicial para a reciprocidade.

Na *terceira fase* (dos 7 aos 12 anos) há um declínio evidente do simbolismo em detrimento dos jogos de regras. Há o abandono do jogo egocêntrico em proveito

do espírito de cooperação entre os jogadores.

Os jogos de regras, segundo Friedmann (2006a), surgem a partir dos seis anos e desenvolve-se durante toda a vida. Nesta fase o símbolo é substituído pela regra. Esta supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais impostas pelo grupo e sua violação constitui uma falta. Há jogos comuns a crianças e adultos, e muitos deles, especificamente as brincadeiras infantis, foram transmitidos de geração a geração. Neste tipo de jogo pode haver exercício sensório-motor (bolinhas de gude) ou imaginação simbólica (adivinhações ou charadas), sendo que a regra é o elemento novo que resultará da organização coletiva das atividades lúdicas.

Há dois tipos de regras: as transmitidas e as espontâneas. As *transmitidas* são aquelas que tornam-se institucionais, no sentido de realidades sociais, passando de geração a geração. E as *espontâneas* são de natureza momentânea, que surgem a partir da socialização dos jogos de exercícios simples ou simbólicos. Além disso, comporta relações entre indivíduos mais novos e mais velhos, como também relações entre crianças de uma mesma geração. Segundo as definições de Piaget, os jogos de regras são combinações sensório-motoras ou intelectuais, havendo competição e cooperação entre os indivíduos, cuja regulamentação de códigos é transmitida de geração a geração ou por acordos momentâneos.

Os jogos de regras originam-se em costumes adultos que caíram em desuso (jogo de amarelinha), nos jogos de exercício sensório-motores que se tornaram coletivos (pular sela) e nos jogos simbólicos que passaram a coletivos, esvaziando-se de seu simbolismo (gato e rato). Quanto à prática das regras, há quatro estágios:

- Motor e individual* (0 a 2 anos): regras motoras individuais (não há regras propriamente coletivas).

- Egocêntrico* (2 a 5 anos): A criança joga sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros, ou joga com parceiros, sem se preocupar em vencê-los. As crianças brincam sozinhas, mesmo quando estão acompanhadas de outras.

- Cooperação* (7 a 10 anos): Cada jogador procura vencer seus parceiros. Surge a necessidade de controle mútuo e da unificação das regras.

- Codificação das regras* (11 a 12 anos): As partidas são minuciosamente regulamentadas, uma vez que as regras são amplamente conhecidas.

Do ponto de vista da consciência das regras, no início do estágio egocêntrico ela ainda não é coercitiva, porém no decorrer desta fase até a metade da fase

seguinte a regra passa a ser considerada intangível. No fim do estágio da cooperação e durante o estágio seguinte, “a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, permitindo-se transformá-la desde que haja consenso geral.” (FRIEDMANN, 2006a , p. 32). Vale considerar que as idades apresentadas acima, referente aos estágios da prática de regras, varia de criança para criança, pois os avanços para a etapa seguinte dependerão dos estímulos e experiências propostos e desenvolvidos pelo professor.

Enfim, nota-se que Wallon, Buhler e Piaget adotam praticamente o mesmo tipo de classificação e consideram a fase de desenvolvimento das crianças. Apenas Caillois se diferencia, pois considera outros aspectos do jogo. O único elemento comum aos demais são os jogos de ficção.

2.4 O uso do jogo no processo educativo

A percepção da funcionalidade do lúdico para fins educativos, sociais e culturais, não é algo novo. Vários estudos, realizados ao longo dos anos, relacionaram-no, de alguma forma, ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e aos processos de socialização. Por isso, após definir o termo jogo, apresentar suas características e classificações é essencial abordar sua relação com a educação.

Kishimoto (1994) aponta, em seus estudos, dúvidas de alguns professores que associam o jogo à educação: há diferença entre o jogo e o material pedagógico? O jogo educativo utilizado em sala de aula é realmente jogo? O jogo tem um fim em si mesmo ou é um meio para alcançar objetivos? Enfim, blocos lógicos, quebra-cabeça, jogos de encaixe, são jogos ou materiais pedagógicos? Acredita-se que o trecho a seguir responde esta dúvida:

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material

pedagógico. Um mesmo objeto pode adquirir dois sentidos conforme o contexto em que se utiliza: brinquedo ou material pedagógico. (KISHIMOTO, 1994, p.14).

Ela exemplifica, dizendo que, se um professor utiliza um quebra-cabeça como forma de avaliação, ele constringe e elimina a ação lúdica. Neste caso, ao perder a função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem, o brinquedo torna-se apenas uma mera ferramenta de trabalho. Portanto, deixa de ser brinquedo e vira material pedagógico.

Com isso, ela deixa claro que a escola tem objetivos a atingir e o aluno conhecimentos e habilidades a adquirir. Nesse caso, todas as atividades realizadas pelos alunos, na escola, visam um resultado. Assim, o uso de jogos em sala de aula trata-se de um meio para a realização dos objetivos que se pretende atingir. “Portanto, o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola.” (KISHIMOTO, 1994, p.14). Dessa forma, a autora afirma que ao incorporar o jogo à prática pedagógica, cria-se o jogo educativo.

Porém, ela alerta que há divergências em torno do jogo educativo, devido a presença concomitante de duas funções: a lúdica e a educativa. De acordo com a função lúdica, ele propicia a diversão e o prazer (ou desprazer) quando escolhido voluntariamente. E, de acordo com a função educativa “o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.”(KISHIMOTO, 1994, p.19). Porém, o objetivo do jogo educativo é o equilíbrio entre essas duas funções. Pois, quando uma delas predomina, a outra desaparece.

Antunes (2008) ao abordar este tema diz que o educador não deve classificar os jogos em: aqueles que “divertem” e aqueles que “ensinam”. Se houver respeito pelo amadurecimento da criança, lançar desafios a sua experiência, exercitar e proporcionar a relação interpessoal exaltando regras de convívio, ele será sempre um jogo educativo, mesmo que simultaneamente possa ensinar e divertir. Para ele a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo é uma ferramenta pedagógica capaz de, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento de ambos. As crianças jogam porque se divertem, e dessa diversão emerge a aprendizagem. Por isso, a forma “como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos.” (ANTUNES, 2008, p. 14).

Neste sentido, este autor considera que o jogo deve ser seguido de um debate e uma reflexão sobre suas regras. O professor deve aproveitar este momento para discutir sobre o que é ou não é aceitável no grupo. Assim, o educador infantil estará cumprindo seu papel de ser uma ponte entre a brincadeira e as reflexões sobre a mesma, atuando como um facilitador de discussões entre os jogadores, que coletivamente construirão sua aprendizagem.

Para este autor, os jogos precisam ser bem organizados para ajudar as crianças realizarem novas descobertas e desenvolverem a personalidade. Ele considera que "... a essência do jogo se sintetiza em suas regras pois é operando dentro de algumas regras e percebendo com clareza sua essência que vivemos bem e nos relacionamos com o mundo." (ANTUNES, 2008, p. 11).

Antunes considera que agindo desta forma estaremos garantindo uma aprendizagem significativa. Além do mais, para ele uma boa escola não é aquela que possui muitos brinquedos eletrônicos ou jogos educativos e sim aquela que possui educadores que utilizam a reflexão que o jogo desperta e o transforma em uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa.

Outro fato importante que deve ser pensado ao se trabalhar com os jogos infantis é o valor da competição e da cooperação. Para Antunes, o mais importante não é se preocupar em vencer ou perder, e sim em cumprir as regras estabelecidas, ou seja, são os valores envolvidos em uma atividade e não os resultados alcançados por este ou aquele.

São as regras de um jogo que definem se este é competitivo ou cooperativo. No futebol, por exemplo, onde o foco é a competição entre duas equipes, é necessário haver uma intensa cooperação entre os jogadores do mesmo time para vencer. Por isso, muitos jogos podem ser considerados competitivos e cooperativos, ao mesmo tempo. Segundo Antunes, ao aplicar um jogo na escola, o papel do professor é fundamental para torná-lo saudável ou conflituoso.

Um verdadeiro educador não entende as regras de um jogo apenas como elementos que o tornam possível, mas como verdadeira lição de ética e moral que, se bem trabalhadas, ensinarão a viver, transformarão e, portanto, efetivamente educarão. (ANTUNES, 2008, p.13).

Ao utilizar jogos na educação é importante que o professor saiba conduzir as atividades propostas a fim de alcançar os resultados almejados. Deve haver um

projeto organizado, com etapas bem definidas para se ter clareza sobre o ponto de partida e de chegada.

As autoras Friedmann (2006a), Smole (2000) e Kamii (2009) apontam em seus estudos estratégias de trabalho com jogos para turmas de educação infantil. Elas acreditam que, para um jogo ser considerado útil ao processo educacional necessita-se seguir três critérios: ser interessante e desafiador, permitir a avaliação do próprio desempenho e a participação ativa de todas as crianças.

No primeiro critério deve-se levar em consideração se o conteúdo está relacionado ao estágio de desenvolvimento da criança. O professor deve-se perguntar: Qual é a noção que a criança tem do que está tentando fazer? Ela está interessada em alcançar esse objetivo? Será o jogo suficientemente interessante e difícil para desafiá-la, mas, ao mesmo tempo, passível de resolução? Portanto, deve analisar as possibilidades do conteúdo do jogo e a ação da criança ao jogar, ou seja, o que o jogo significa para ela.

No segundo critério é necessário que fique claro para as crianças o resultado esperado do jogo para que possam avaliar se obtiveram sucesso. Assim, é possível, diante de um resultado inesperado, analisar onde errou e tentar resolver os problemas, com base na relação de ação e reação.

O terceiro critério envolve perceber o envolvimento das crianças no jogo proposto, de acordo com seu nível de desenvolvimento. Essa participação pode assumir várias formas: agir, observar e pensar. Além disso, deve proporcionar à criança um estímulo da atividade mental e de sua capacidade de cooperação.

Friedmann (2006) propõe a elaboração de um registro prévio para auxiliar o professor na análise do grupo, diante de um jogo apresentado. Este registro deve conter o nome do jogo que será desenvolvido com as crianças, os materiais necessários¹², o número de participantes, o espaço¹³, a descrição das regras e o potencial da atividade¹⁴. A autora aborda, também, o papel do educador diante do grupo durante o desenvolvimento das atividades lúdicas. Para alcançar com eficácia os objetivos almejados, as regras devem ser propostas e não impostas, pois assim

12-Brinquedos ou objetos para o desenvolvimento do jogo.

13-Se o jogo será desenvolvido ao ar livre ou em espaço fechado; indicar se haverá modificação do espaço em função da atividade proposta.

14-“Qualquer brincadeira tem o potencial de desenvolver na criança seus aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, sociais, morais, linguísticos, criativos, imaginários e até espirituais. Ter o potencial não é garantia de desenvolvimento; porém as atividades lúdicas contribuem sim para que ele ocorra.” (FRIEDMANN, 2006a, p. 40)

as crianças poderão participar de sua elaboração. Além disso, a explicação deve ser breve e clara. É necessário incentivar seu cumprimento, a autonomia, a iniciativa e a confiança em expressar sentimentos e ideias. O professor pode participar da atividade no início, como forma de exemplificá-la, porém quando se tratar de um jogo conhecido pela turma, isto torna-se desnecessário, cabendo-lhe apenas o papel de orientador. Friedmann afirma que:

Nesta perspectiva, o professor é mais do que um orientador: ele deve ser um desafiador, colocando dificuldades progressivas na atividade, como forma de avançar nos seus propósitos de promover o desenvolvimento ou de fixar aprendizagens. Ao adotar tais posturas, o professor alcançará o seu papel como educador lúdico e criativo, que compartilha o processo de desenvolvimento de seu grupo. (FRIEDMANN, 2006a, p. 46)

A autora considera que os jogos possibilitam a criação e a modificação de regras, bem como a verificação de seus efeitos e a comprovação de resultados. Dessa forma, sugere possibilitar à turma a troca de ideias para que possam definir as regras que deverão ser seguidas. “Isso ajudará as crianças a se descentrar de si mesmas, escutar os outros e coordenar pontos de vistas diversos...” (FRIEDMANN, 2006a, p. 45). Para Smole (2000) ao propor jogos com regras para as crianças da educação infantil deve-se ter um objetivo a ser alcançado. Além disso, é importante permitir que elas usem estratégias, estabeleçam planos e descubram possibilidades.

Friedmann (2006a) sugere alguns **aspectos que devem ser observados e analisados** pelo professor durante a realização de um jogo, como: comportamento social (cooperação, conflito, competição); interesse, motivação, satisfação, tensão; valores e ideias envolvidas; linguagem utilizada; iniciativa, criatividade e autonomia; interações entre o grupo; diferentes papéis assumidos (líder, questionador, mediador).

Smole (2000) sugere atividades que podem ser realizadas com as crianças após a prática do jogo. Para ela é fundamental proporcionar um momento de conversa ou registro sobre a atividade realizada. Isso, porque “enquanto brincam, muitas vezes as crianças não tem consciência do que estão aprendendo, do que foi exigido delas para realizar os desafios envolvidos na atividade.” (SMOLE, 2000, p. 17). Por isso, ao registrar o jogo praticado as crianças podem refletir sobre suas ações e o educador pode verificar se elas alcançaram as metas estabelecidas.

A autora propõe três formas de registro: oral, desenho e texto. Através do

registro oral¹⁵ as crianças podem refletir sobre suas ações e seu desempenho, além de ampliar o vocabulário. Assim, após praticar o jogo proposto, o professor deve sentar em círculo com as crianças para conversarem. Pode-se realizar os seguintes questionamentos: Como foi brincar? Quem gostou e por quê? O que foi fácil? O que foi difícil? Quem não gostou? Todos brincaram adequadamente? O que poderia ser melhor? Todos respeitaram as regras? Quais eram as regras?

Este momento é adequado para abordar assuntos como vencedor/perdedor, cooperação e respeito às regras, além de combinar quando o jogo será repetido. A partir dos relatos é possível analisar o envolvimento das crianças com o jogo proposto.

O registro através de desenhos possibilita à criança representar o que foi significativo e compartilhar suas impressões com seus pares. E o registro através de texto permite a apropriação da escrita, de seus códigos e funções, além de possibilitar a reflexão. Após o jogo, as crianças são incentivadas à elaborarem um texto para registrar suas percepções sobre a atividade, onde o educador deverá assumir o papel de escriba.

Ao verificar as propostas apresentadas pelos autores sobre o uso de jogos na educação, percebe-se algumas proximidades e afastamentos entre eles. Kishimoto (1994) e Antunes (2008) preocupam-se, primeiramente, em conceituar o jogo e definir suas funções. Ambos consideram o jogo educativo uma ferramenta de trabalho capaz de promover a aprendizagem, desde que mantenha seu objetivo. Antunes vai além e aponta o jogo como um aliado no processo de desenvolvimento social. Sua preocupação volta-se para questões relacionadas à valores. Ele acredita que após este tipo de atividade deve haver uma reflexão sobre questões morais e éticas, como regras de convívio social, a competição e a cooperação. Para o autor, a criança que aprende a mediar conflitos e seguir as regras de um jogo, agirá da mesma forma na sociedade. Portanto, para ele o jogo é um objeto de reflexão e aprendizagem.

Antunes aborda, também, sobre a importância do planejamento e de uma boa condução das atividades com jogos, a fim de se alcançar os resultados almejados. Ele sugere a elaboração de projetos com etapas bem definidas e aponta o professor como um importante mediador de debates e reflexões. Porém, não apresenta nenhum modelo esquematizado.

15-Através da roda de conversa.

Friedmann (2006a), Smole (2000) e Kamii (2009), apontam estratégias de trabalho com jogos para turmas de educação infantil de forma mais efetiva apontando modelos de planejamento, observação, análise de desempenho das crianças e atividades de reflexão. Kamii aborda critérios para escolha dos jogos que serão aplicados e sugere um debate após a atividade a fim de perceber o que significou para a criança, como ela se envolveu com a proposta e a avaliação de seu desempenho. Friedmann recomenda a elaboração de um registro prévio para auxiliar o professor na análise do grupo, diante de um jogo apresentado. Para a autora o papel do educador diante do grupo deve ser de um desafiador e não apenas um orientador. Ele deve, por exemplo, permitir a participação das crianças na construção de regras, ao invés de trazer tudo pronto.

Smole aponta aspectos que podem ser observados pelo professor durante a aplicação dos jogos, para analisar o desempenho das crianças e verificar se os objetivos foram alcançados. Ela considera importante permitir que as crianças usem estratégias, estabeleçam planos e descubram possibilidades. Além disso, recomenda que após a prática dos jogos haja uma conversa ou registro sobre a atividade realizada, a fim de que reflitam sobre suas ações. Assim, o educador pode verificar se elas alcançaram as metas estabelecidas.

Portanto, as propostas apresentadas pelos autores visam utilizar os jogos para atingir algum fim pedagógico, seja a aprendizagem, a reflexão, ou o desenvolvimento social. Eles abordam, também, a importância do planejamento e de uma boa condução das atividades para se obter resultados satisfatórios. Isso mostra que apesar dos jogos envolverem a diversão, eles podem ser grandes aliados no ensino.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterizando a investigação

Esta investigação trata-se de uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, que propiciou a elaboração de um projeto didático visando refletir sobre o uso de jogos de regras, na educação infantil, a partir de estratégias que visam articular o lúdico e o educativo, em atividades desenvolvidas com crianças de 5 a 6, em uma UMEI de Belo Horizonte.

Segundo Tripp (2005), no campo educacional, a pesquisa-ação é uma estratégia de formação de professores, que pretendem aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma,

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446)

Desse modo, segundo o autor, o ciclo básico da investigação-ação é composto por quatro fases e pode ser representado conforme o diagrama abaixo:

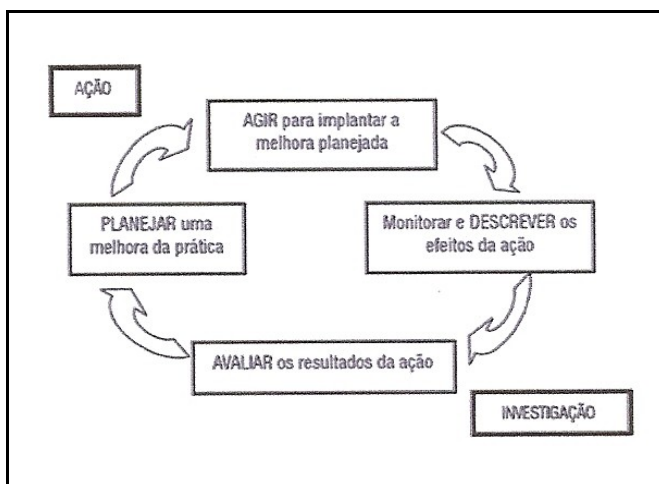


Figura 1: Representação do ciclo básico de investigação-ação (TRIPP, 2005, p. 446).

Assim, a solução do problema inicia-se com sua identificação, ou seja, com o reconhecimento do contexto das práticas desenvolvidas no campo onde será desenvolvida a pesquisa-ação. A partir de então, planeja-se uma solução e a implementa, a fim de melhorar a prática. Posteriormente, descreve-se seus efeitos e, por fim, avalia-se os resultados obtidos e a eficácia do plano implementado.

O autor afirma, ainda, que há vários modos de utilizar este ciclo e executar suas fases, portanto chegando a resultados diferentes. Assim, “pessoas diferentes podem ter diferentes habilidades, intenções, cronogramas, níveis de apoio, modos de colaboração e assim por diante. Tudo isso afetará os processos e os resultados.” (TRIPP, 2005, p. 446).

Para Tripp (2005, p. 454) “A reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação”. Portanto, deve ocorrer durante todo o ciclo de investigação-ação. Inicia-se refletindo sobre a própria prática a fim de identificar o que pode melhorar. Depois, é essencial que esteja presente durante o processo de planejamento das ações que serão desenvolvidas e sua implementação. Por fim, reflete-se sobre o que ocorreu e quais conclusões chegou-se.

Quanto à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p.47-50) apontam cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; o significado é de importância vital; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelo produto e tendem a analisar seus dados de forma indutiva.

De acordo com os autores, para a coleta de dados pode-se utilizar um bloco de apontamentos ou equipamentos de áudio e vídeo¹⁶. Os dados coletados devem ser apresentados em forma de texto ou imagem e não de números. Podendo incluir entrevistas, notas de campo, fotos, vídeos, documentos pessoais e registros oficiais.

Além disso, afirmam que os pesquisadores, ao utilizarem este tipo de abordagem, “Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. (BOCDAN E BIKLEN, 1994, p. 50).

Portanto, considerando a relevância de cada fase do ciclo básico da investigação-ação e das características da abordagem qualitativa elaborou-se um

16-Neste caso, os dados devem ser complementados pela informação que se obtém através do contato direto.

plano de ação que permitisse a reflexão sobre o uso de jogos de regras, na educação infantil, a partir de estratégias que visam articular o lúdico e o educativo.

3.2 Descrevendo o plano de ação

Como a pesquisa-ação, no campo educacional, trata-se de uma estratégia de reflexão sobre a própria prática a fim de aprimorá-la, o primeiro passo foi recapitular o trabalho desenvolvido por mim, desde 2004, nesta instituição. Neste sentido, o que mais despertou-me interesse foi a utilização do jogo na educação infantil. Isso, porque ao longo destes anos minha visão sobre ele mudou. No início, utilizava-o como forma lúdica, depois como maneira de desenvolver a concentração e a memorização e por fim como ferramenta para o ensino de conteúdos. E por considerar que o jogo vai além de tudo isso, gostaria de descobrir novas formas de abordar este tema. Por isso, decidi aprofundar meus conhecimentos sobre sua importância para a educação infantil, buscando compreender teorias que envolvam conceitos, concepções e modos apropriados de utilizá-lo, a fim de garantir a articulação entre o lúdico e o educativo.

A partir deste contexto realizei pesquisas bibliográficas que pudessem esclarecer minhas dúvidas e apontar novas possibilidades de trabalho com os jogos. Na tentativa de compreender as teorias encontradas e transportá-las para o campo prático, elaborei um projeto didático (em anexo) visando refletir sobre o uso de jogos de regras na Educação Infantil, com crianças de 5 a 6 anos, a partir de estratégias que visam articular o lúdico e o educativo.

Dessa forma, o planejamento elaborado prevê o desenvolvimento de quatro jogos. Sendo que, os dois primeiros, serão selecionados pela professora (levando em consideração sua utilidade ao processo educativo¹⁷) e os demais serão definidos pelas crianças através de votação. Para isso, elaborou-se ações a fim de apontar como as crianças enfrentam os desafios propostos; verificar as interações entre o grupo durante essas vivências; e descrever como elas compartilham com seus pares as impressões sobre os jogos praticados.

17-Como proposto por Friedmann (2006a), Smole (2000) e Kamii (2009).

A intervenção iniciará com uma roda de conversa para apresentar o assunto às crianças e saber quais são suas ideias em relação ao tema. As famílias contribuirão enviando, por escrito, nomes de jogos ou brincadeiras de sua infância, a fim de enriquecer o processo de reflexão com a turma. Em seguida, será criada uma lista dos jogos preferidos pelas crianças para, posteriormente, selecionarem apenas dois. Mais tarde, elas serão desafiadas a modificarem as regras destes jogos¹⁸.

Cada jogo¹⁹ será praticado três vezes para as crianças se familiarizarem com as regras, experimentarem novas ações, descobrirem outras estratégias e formarem grupos diferentes. Sendo que, os jogos definidos pela turma serão praticados uma vez, com a regra de conhecimento geral, e três vezes com as modificações sugeridas pelo grupo.

Pretende-se desenvolver estas ações durante os meses de setembro, outubro e novembro; três vezes por semana²⁰, por aproximadamente uma hora e meia. A cada dia haverá três momentos²¹: prática do jogo, roda de conversa e registro através de desenhos. O primeiro momento ocorrerá, preferencialmente, no parquinho e os demais na sala de aula.

A fim de descrever os efeitos desta prática, pretende-se construir um registro prévio²² sobre os jogos que serão utilizados. A cada dia será registrado o nome do jogo, a data, duração da atividade, quantidade de crianças presentes, materialidade necessária e espaço utilizado. Definiu-se, também, alguns aspectos que seriam observados como, comportamento social (cooperação, conflito, competição); interesse, motivação, satisfação, tensão; iniciativa e criatividade; interações entre o grupo; diferentes papéis assumidos (líder, questionador, mediador).

Além disso, pretende-se realizar gravação em áudio (para posterior transcrição das atividades de forma sintética, compondo um diário de campo) das atividades desenvolvidas, observar a reação das crianças nos três momentos propostos (prática de jogos, roda de conversa e registro através de desenhos) e recolher os desenhos produzidos a cada dia de atividade.

Ao final do projeto pretende-se reunir todos esses dados e avaliar os resultados obtidos, procurando ressaltar os pontos importantes desta intervenção e confirmar, ou não, a relevância deste tipo de prática com crianças da educação

18-Como proposto por Friedmann (2006a).

19-Tanto os selecionados pela professora, quanto os definidos pelas crianças.

20-Preferencialmente nas segundas, quartas e sextas.

21-Como sugerido por Smole (2000). A única sugestão não utilizada foi a construção de textos.

22-Conforme sugestão de Friedmann (2006a).

infantil. Vale destacar, que a reflexão estará presente em todas as etapas, desde o reconhecimento do contexto²³ das práticas desenvolvidas no campo onde será desenvolvida a pesquisa-ação (definindo o que poderá ser melhorado) até os efeitos promovidos em todos os sujeitos envolvidos (crianças e pesquisadora).

23-Ou seja, desde a definição do tema de estudo.

4 COMPARTILHANDO RESULTADOS

4.1 Contextualização dos espaços e sujeitos

4.1.1 Características gerais da UMEI

A escolha do campo de estudo deve-se a proposta apresentada pelo LASEB, visando o desenvolvimento de uma pesquisa-ação no ambiente de trabalho das cursistas. Assim, terão a oportunidade de aliar teoria e prática, a fim de promover mudanças pessoais e no local onde atuam.

A Unidade de Educação Infantil, onde desenvolveu-se a pesquisa, foi inaugurada em 2004 e está vinculada à uma escola municipal, localizada na mesma região. Esta unidade atende cerca de 250 crianças. Há quatro turmas que funcionam em período integral (07:00 às 17:30), para crianças de quatro meses a dois anos. E dez turmas em período parcial (cinco turmas de 07:00 às 11:30 e cinco de 13:00 às 17:30) para crianças de três a seis anos.

Para garantir o funcionamento da instituição, o quadro de pessoal é composto por trinta e uma educadoras infantis, distribuídas em três horários (07:00 às 11:30, 08:30 às 13:00 e 13:00 às 17:30) e, atualmente²⁴, três coordenadoras pedagógicas. Excepcionalmente, no ano de 2011 houve apenas uma coordenadora e sua atuação ocorreu em período integral. No setor administrativo há uma vice-diretora e um auxiliar de secretaria. Além disso, há porteiros, auxiliares de apoio à inclusão e de serviços gerais.

O espaço físico da instituição foi planejado para atender diferentes funções. As salas de aulas são amplas, arejadas, iluminadas, possibilitam visão para o ambiente externo, possuem lavabo, filtro e prateleiras para acondicionar os materiais de uso diário. As mesas e cadeiras são adequadas as faixas etárias atendidas. Nas turmas de dois e três anos há mesas para grupos de quatro crianças e a partir de

24-Ano: 2012.

quatro anos são individuais²⁵. Há, também, um espaço destinado a exposição de livros e brinquedos.

O berçário, ao contrário das demais salas, possui uma área reduzida. Há um espaço destinado ao repouso das crianças e outro às atividades e alimentação. Para atendimento das necessidades de banho e troca há um fraldário, equipado com banheira, ducha, bancada para trocas e um grande espelho.

Há uma cozinha e um lactário destinados ao preparo dos alimentos e um refeitório onde as crianças se reúnem para o café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. Como extensão deste espaço há um pátio coberto, atualmente utilizado como ateliê, equipado com mesas, bancos, estantes e armários (destinados a guardar materiais de uso coletivo). O pátio externo (chamado de parquinho) possui uma área ampla, com brinquedos que são utilizados, em momentos específicos da rotina.

A instituição possui, também, sala da coordenação pedagógica e de professores, secretaria, sala multiuso, lavanderia e banheiros (para uso público e das crianças). A UMEI é equipada com computadores, televisores, data show, DVD e som portátil. A materialidade oferecida pela vice-direção é suficiente para garantir o bom andamento das atividades propostas. Além disso, disponibiliza-se materiais pedagógicos específicos para o desenvolvimento de projetos didáticos definidos para as turmas. Todos os anos as crianças recebem da prefeitura um kit com material escolar, livros de literatura infantil e brinquedo pedagógico. Neste ano (2012), também, receberão uniforme e tênis.

O trabalho pedagógico desta unidade baseia-se em documentos que norteiam a educação infantil, como o Referencial Curricular Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais e, mais recentemente, as Proposições Curriculares para a educação infantil em Belo Horizonte. Os projetos pedagógicos são definidos anualmente, de acordo com as especificidades das turmas. Atualmente, uma das formas de apresentar o desenvolvimento dos projetos e os avanços alcançados pelas crianças é através de portfólios individuais²⁶ e coletivos. Para isso, utiliza-se as reuniões de pais (duas vezes ao ano) e a Mostra cultural/Festa da Família.

25-Sendo que as mesas para as turmas de cinco anos são maiores que as de quatro.

26-Os portfólios individuais são entregues às famílias ao final de cada semestre e contém, entre outras coisas, um relatório individual que aponta o desenvolvimento da criança durante aquele período.

4.1.2 Um pouco sobre a turma

A intervenção pedagógica ocorreu em uma UMEI, de Belo Horizonte, com uma turma, do segundo turno, composta por vinte e duas crianças (doze meninas e dez meninos), com faixa etária entre cinco e seis anos. O atendimento às crianças é realizado por uma educadora referência e uma apoio. Nesta unidade a professora referência é responsável pelo planejamento de projetos específicos para a turma, pela apuração de frequência, elaboração de portfólios e relatórios individuais e preenchimento de diários. E a professora de apoio desenvolve projetos e os registra, visando complementar à ação da referência.

A sala de aula desta turma é equipada com mesas e cadeiras, dispostas lado a lado, formando dois grandes grupos. Há prateleiras onde são organizados brinquedos e mochilas, um quadro branco e o cantinho da biblioteca, onde são expostos livros para o manuseio. Na parede ao fundo há um mural onde fica os nomes das crianças, um cartaz para a escolha dos ajudantes do dia e um espaço para fixar suas produções. Há, também, um lavabo e filtro.

A rotina desta turma é diversificada. Ao chegarem à UMEI, geralmente, as crianças são recebidas pela educadora de apoio. Após organizarem seus materiais, realizam as atividades programadas durante, aproximadamente, trinta minutos diários. Posteriormente, fazem a higiene das mãos e em seguida vão ao refeitório para o lanche da tarde. Ao assumir a turma realizo a chamada, a definição da rotina do dia, escolha dos ajudantes e marcação do calendário. Após estas tarefas temos, aproximadamente, uma hora e cinquenta minutos para desenvolver os projetos planejados. As 16:00 as crianças tem o momento de brincadeiras no parquinho, durante trinta minutos. Ao encerrar esta atividade, bebem água, vão ao banheiro (higienizar as mãos) e em seguida se dirigem ao refeitório, para o jantar. O cardápio é diversificado ao longo da semana. Por volta das 16:50 realizam a escovação dos dentes e ao voltarem para sala organizam seus materiais e aguardam a chegada dos pais, que ocorre a partir das 17:20.

Em 2011, os projetos desenvolvidos com a turma englobaram as diversas linguagens, visando a formação integral das crianças. Abordou-se vários temas, como meio ambiente, percepção espacial, leitura, brincadeiras musicais, etc. Além disso, por considerar importante a parceria com as famílias procurou-se envolvê-las,

de alguma forma, nos projetos trabalhados.

4.2 Planejamento e condução da prática de jogos

Para desenvolver a proposta apresentada, cujo objetivo é refletir sobre o uso de jogos de regras na Educação Infantil, com crianças de 5 a 6 anos, a partir de estratégias que visam articular o lúdico e o educativo, elaborou-se um projeto didático, com planejamento detalhado, a fim de conduzir as atividades elaboradas.

A intervenção com a turma iniciou-se com uma roda de conversa para apresentação do projeto, ou seja, falar sobre as atividades (prática de jogos) que seriam desenvolvidas nos próximos meses. Aproveitou-se este momento para averiguar o que as crianças pensam sobre jogos e regras. No mesmo dia elas levaram para casa uma atividade solicitando às famílias que relatassem os jogos praticados em sua infância. No dia combinado houve uma nova roda de conversa, para realizar a leitura das respostas enviadas e a criação de uma lista com os jogos citados. Em seguida, elaborou-se uma lista com os jogos conhecidos pelas crianças²⁷. Posteriormente, ela foi utilizada para definir (através de uma votação) os dois jogos preferidos (para serem utilizados durante a intervenção).

Dando continuidade ao projeto, selecionou-se dois jogos desconhecidos pela turma: passa-passa e arranca lã (regras em anexo). De acordo com as orientações de Kamii (2009), a escolha considerou a utilidade da atividade ao processo educativo. Dessa forma, ambos foram definidos por serem desafiadores, permitirem a participação de todas as crianças e a avaliação do próprio desempenho. Os dois jogos envolveram a competição e cooperação. Além disso, a meta era possível de ser alcançada por todos os participantes. Como havia diversas formas de se chegar ao resultado, o foco passou a ser as estratégias e o comportamento dos membros de cada equipe. Cada jogo foi praticado durante três aulas. Como envolviam movimentação no espaço e agilidade, a prática ocorreu no parquinho, por ser um local amplo, aberto e afastado das salas de aula.

27-Isto possibilitou a comparação entre os jogos conhecidos pelas famílias e pelas crianças.

Seguindo a proposta de Friedmann (2006a), após a escolha dos jogos realizou-se um registro prévio contendo os materiais necessários, o espaço adequado e a descrição das regras. A cada dia, finalizada a atividade, acrescentou-se a quantidade de crianças presentes, o tempo de duração, o desempenho da turma, as discussões realizadas e as modificações sugeridas pelo grupo. Esse tipo de registro dá suporte ao professor ao analisar as adequações que precisam ser feitas e o desenvolvimento das crianças diante do que foi proposto. Além disso, permite ao final do processo, avaliar se atingiram as metas ou se necessitam de outro tipo de intervenção.

A fim alcançar os objetivos almejados buscou-se propor regras e não impô-las, como sugere Friedmann (2006a). Isso significa que, apesar de haver regras preexistentes elas se adequaram a diversos fatores como, a quantidade de crianças presentes, a agitação da turma e a necessidade de provocar desafios maiores ou comparações de resultados. A troca de ideias para defini-las ocorria antes de iniciar o jogo ou após sua realização, no momento da roda de conversa. A cada dia, procurou-se explicá-las de maneira clara e objetiva, tendo sempre a ajuda das crianças. A princípio notou-se que elas apresentaram dificuldade em compreender o que seria uma regra, pois a relacionavam apenas às proibições como, não empurrar o colega ou sair do espaço delimitado para o jogo. Essa associação está ligada as normas de convivência social trabalhadas todos os anos, a fim de controlar os conflitos existentes no ambiente escolar. Mas, aos poucos, compreenderam que regra, também, era o que deveria ser seguido para se alcançar a meta definida. Durante a prática dos jogos houve o mínimo possível de intervenção, cabendo orientá-las somente naquilo que fosse estritamente necessário.

Adotando as propostas de Smole (2000), após a prática dos jogos desenvolveu-se duas atividades: roda de conversa e registro através de desenhos. A roda de conversa ocorreu na sala de aula, com as crianças sentadas no chão (em círculo). Neste momento, procurou-se refletir sobre as ações e o desempenho do grupo. Para isso, realizou-se questionamentos que foram repetidos nas três aulas, a fim de se obter comparações. Discutiu-se, também, sobre cooperação, respeito às regras e os combinados para a próxima aula. No decorrer da atividade incentivou-se à todos a falar e a ouvir. A maioria manifestou-se espontaneamente e apresentou respostas originais. Outras, devido a timidez, preferiram não responder ou apenas repetir a fala dos colegas.

Em seguida a turma foi convidada a registrar o jogo, através de desenhos. Esta atividade, também, ocorreu em sala de aula, porém com as crianças sentadas em suas mesinhas, formando grupos de quatro a seis componentes, necessitando assim, de uma reorganização do espaço. Os registros eram individuais e representavam o que foi significativo para elas. Durante este momento elas compartilharam impressões, materiais e ideias sobre o que criar, gerando novos elementos que foram acrescentados nos registros seguintes.

Após o desenvolvimento destes dois jogos, partiu-se para os escolhidos pela turma: “coelho sai da toca” e “dança da cadeira” (regras em anexo). Cada um foi desenvolvido apenas uma vez (com as regras praticadas pelo grupo). Em seguida, as crianças foram desafiadas a mudarem suas regras. Após as alterações eles foram praticados durante três aulas. O primeiro ocorreu no parquinho e o segundo na sala de aula. Ambos envolviam apenas a competição e resultados individuais.

Apesar das regras terem sido modificadas pela turma, necessitou-se relembra-las a cada dia, com a ajuda das crianças. Como nos demais jogos, construiu-se um registro prévio e, após a atividade, ocorreu a roda de conversa e o desenho do momento vivenciado.

Enfim, o trabalho com jogos, apesar de parecer simples, requer organização e planejamento por parte do professor, a fim de garantir aprendizagens significativas. Portanto, cada etapa deve ser cuidadosamente pensada e reavaliada, mediante os resultados alcançados durante todo o processo. Assim, novos objetivos e desafios podem surgir, tornando a atividade mais produtiva.

4.3 A visão das crianças sobre os jogos

A intervenção com a turma iniciou-se com uma roda de conversa para apresentação do projeto sobre a prática de jogos de regras. Neste momento procurou-se averiguar o pensamento das crianças²⁸ referente ao assunto. A pergunta²⁹ inicial foi “o que são jogos?”.

28-Os nomes das crianças, utilizados nesta pesquisa, são fictícios, a fim de preservá-las, e as idades foram arredondadas.

29-Nos diálogos apresentados neste tópico, Márcia era a única criança que tinha 5 anos, as demais tinham 6 anos.

-Bruno : Jogos é que a gente brinca com as coisas.
-Professora: Jogo é brincar com as coisas?
-Bruno: É. Alguma coisa que tem aqui na escola e não tem aqui na escola.
-Professora: Onde tem?
-Bruno: Em casa.
-Professora: Que coisa é essa?
-Gustavo e Bruno (respondem ao mesmo tempo): Brinquedo.
-Professora: Então, jogo é brinquedo?
-Várias crianças: É.
(Diário de campo: transcrição da atividade do dia³⁰12/09/11)

Neste diálogo as crianças não diferenciam jogo e brinquedo, dando o mesmo significado para ambos. Em seguida, começam a citar diversos jogos, como da memória, da velha, da vida, de computador, etc. Após tantos exemplos a pergunta é repetida e elas concluem que jogo é um brinquedo, porque serve para brincar.

-Professora: Então, o que é um jogo?
-Vicente: É um brinquedo, ora.
-Bruno: Jogo é um brinquedo, porque a gente brinca.
(Diário de campo: transcrição da atividade do dia12/09/11)

Posteriormente, procurou-se saber quais são os jogos que eles tem em casa. Os mais citados foram os eletrônicos, apenas Bruno (6 anos) cita os de mesa: quebra-cabeça e jogo da memória. Ao relatarem com quem costumam jogar, as respostas mais comuns foram os familiares (pai, mãe, irmãos, tios e primos). Perguntou-se, também, se os jogos são somente para crianças ou para adultos. Todos concordaram que ambos podem jogar, e Bruno justifica: “porque se não tiver ninguém pra jogar, pede pro papai e pra mamãe”. E Hélio completa: “qualquer pessoa que tiver em casa pode”. O sentido da pergunta era outro (se há jogos específicos para adultos e crianças), mas eles responderam de acordo com suas vivências, ou seja, nos jogos que necessitam de parceiros, não havendo nenhuma criança por perto, os adultos podem assumir essa posição.

Por isso, a fim de ser mais clara, perguntou-se se há jogos somente para adultos. Muitos responderam afirmativamente e, inclusive, citam alguns³¹, como “Baralho”, “GTA” e “Deus da Guerra”. A conversa continua e questiona-se o que eles aprendem com os jogos. Márcia afirma que aprende a brincar e Bruno diz que os utiliza para ficar inteligente quando crescer. Por fim, procurou-se saber o que as

30-Todas as atividades foram gravadas em áudio (com mp4) e posteriormente transcritas de forma sintética, compondo o diário de campo. As transcrições encontram-se em poder da pesquisadora.

31-De acordo com os relatos, os jogos GTA e Deus da guerra, envolvem violência, por isso são proibidos pelos pais.

crianças pensam sobre regras, o que significam e porque existem. As respostas obtidas no grupo relacionaram-se à irregularidades cometidas pelos participantes, gerando sua saída do jogo. Alguns, inclusive, relataram situações em que este tipo de atitude ocorreu.

Neste dia, levaram uma tarefa para casa, solicitando aos pais que listassem jogos ou brincadeiras que vivenciaram na infância. No dia marcado para discussão desta atividade, criou-se uma lista com as respostas enviadas pelas famílias e, posteriormente, partiu-se para uma reflexão envolvendo a transmissão dos jogos, ao longo do tempo. Apesar da idade (5 e 6 anos) a maioria das crianças que participaram deste diálogo apontaram a transmissão dos jogos, como sendo algo passado de geração em geração. Apenas Ivo levantou a hipótese de terem aprendido na escola (através dos professores).

-Professora: Quem será que ensinou esses jogos para o papai e a mamãe?

-Ana Paula: A mãe deles, os pais, as irmãs, as tias.

-Ivo: Eu acho que quando eles eram pequenos eles estudavam, aí os professores ensinavam eles fazer de tudo.

-Henrique: O vô e a vô, eles nasceu primeiro, aí criou meu pai e minha mãe, aí depois os dois foi e se casou, aí me criou, aí minha mãe e meu pai me ensinou a jogar o jogo.

-Professora: E quem ensinou para eles?

-Henrique: Os pais deles.

(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 14/09/11)

Posteriormente, criou-se uma lista com os jogos conhecidos pelas crianças da turma e realizou-se uma rápida comparação com a lista anterior (da família). Em seguida, o foco passou a ser os jogos citados pelo grupo.

O primeiro questionamento foi: “quem os ensinou a jogar?”. Bruno disse que foram os pais e os demais disseram ser a professora. Então, citou-se vários jogos praticados na escola, como boliche, quebra-cabeça e memória, e perguntou-se quem os havia ensinado. A resposta foi dada em coro: “a professora”. Porém, ao perguntar quem os ensinou a brincar de boneca e de carrinho eles afirmam terem aprendido sozinhos. Então, solicita-se mais exemplos do que aprenderam sozinhos. Todas as respostas referiram-se aos brinquedos existentes na sala, como o kit de ferramentas, de cozinha e de salão. E os brinquedos de construção, como toquinhos e as peças de montar. Neste momento, nota-se que a turma faz uma distinção entre jogos e brinquedos, não no sentido conceitual, mas funcional. Isso significa que, provavelmente, elas consideraram que para se utilizar um jogo é necessário ter alguém (um adulto por exemplo) que as ensine a jogar (ou seja que lhes informe as

regras). Enquanto que, os brinquedos (por não existirem regras preestabelecidas) não necessita ser ensinado, basta apenas utilizá-lo. E, principalmente, quando se trata dos brinquedos envolvendo objetos do cotidiano (como do kit de cozinha e salão) basta apenas representarem papéis já conhecidos.

Outra questão levantada foi se os jogos sempre existiram. Várias crianças responderam que sim, levando em consideração, novamente, a transmissão de geração em geração.

-Professora: Será que o vovô e a vovó também brincavam quando eram crianças?

-Hélio: Não (risos).

-Ana Paula: Brincava, se não eles não iam viver sem brincar.

-Professora: E quem ensinou o vovô e vovó a brincar?

-Ana Paula: Os pais deles.

-Professora: E quem ensinou os pais deles?

-Ana Paula: As mães deles.

(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 12/09/11)

Depois, pediu-se que pensassem na hipótese de um dia os jogos acabarem. Todos disseram achar que eles sempre existirão e, inclusive, as pessoas inventarão jogos diferentes. Então, pede-se para imaginarem que se de repente todos os jogos do mundo acabassem (o que fariam?). Alguns disseram que ficariam tristes, outros que iriam chorar. Mas, a partir da resposta de Gabriela, o assunto toma um novo rumo e as crianças começam a classificar os jogos, separando-os em dois grupos: os que necessitam de materiais para sua realização e os que não necessitam.

-Gabriela: Brincar de outra coisa.

-Professora: Brincar de que, se não tem mais jogos?

-Vicente: Nem brinquedo. (completa com tom voz triste).

-Isaura : A gente pode brincar de roda.

-Bruno: E pega pega.

-Gustavo: E futebol. Ah não! Futebol não dá. (Provavelmente lembrou-se que necessitaria de um brinquedo: a bola).

-Isaura: Esconde esconde.

-Gustavo: Queimada não. (Fala com expressão de que novamente pensou em outra atividade, porém, novamente que necessitaria de uma bola).

-Gustavo (faz uma nova tentativa, desta vez com sucesso): Coelhoinho sai da toca (ao falar mostra-se feliz com a resposta).

(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 12/09/11)

Para finalizar esta etapa de reflexão inicial com as crianças pergunta-se o que precisamos fazer para que os jogos não acabem e, mais uma vez, surge a transmissão cultural de geração em geração.

-Isaura: A gente não deixar.
 -Professora: Como?
 -Isaura: Não sei.
 -Carla: Brincando.
 -Professora: Aí eles nunca vão acabar?
 -Carla: Não.
 -Ana Paula: A gente tem que fazer os jogos pra eles existir.
 -Hélio: É só a gente ir comprando jogo, até que nós ficamos com muito jogo. Aí quando a gente morrer, aí o nosso filho que vai nascer. Aí ele vai e brinca com os jogos de quando a gente era criança.
 -Professora: E as brincadeiras que não precisam de jogo, o que podemos fazer para não acabarem?
 -Hélio: A gente vai ensinar pro filho, nós vão falar: filho eu vou te ensinar a brincar de coelho sai da toda, filho eu vou te ensinar a brincar disso, disso, disso.
 -Professora: E o filho vai fazer o que quando crescer?
 -Hélio: Vai brincar.
 -Professora: E quando ele tiver um filho, ele vai fazer o que?
 -Hélio: Ensinar, igual o pai ensinou.
 (Diário de campo: transcrição da atividade do dia 12/09/11)

Estes dois dias de reflexão, que antecederam a prática dos jogos, tiveram como objetivo diagnosticar as ideias que as crianças tinham sobre os jogos e suas regras. Aproveitou-se, também, para propiciar momentos de levantamento de hipóteses quanto a invenção, a propagação e, até mesmo, a extinção dos materiais lúdicos. Por fim, pode-se dizer que eles foram capazes de responder os questionamentos de maneira espontânea, criativa e original, levando-se em consideração as experiências vividas dentro e fora do ambiente escolar.

4.4 Vivenciando a prática de jogos de regras

Após abordar o planejamento e a condução da intervenção pedagógica será relatado as vivências lúdicas e educativas, experimentadas pela turma, através da prática de jogos de regras. Portanto, pretende-se apontar como as crianças enfrentaram os desafios propostos durante a realização dos jogos, verificar as interações entre o grupo durante as atividades e averiguar como elas compartilharam com seus pares, suas impressões sobre os jogos praticados.

Todos os jogos desenvolvidos durante o plano de ação envolveram desafios, uns mais simples e outros mais complexos, porém possíveis de serem realizados e

vencidos pela turma. Assim, os desafios enfrentados pelas crianças foram: seguir as regras estabelecidas, elaborar estratégias, trabalhar em equipe e criar novas regras.

Nos quatro jogos praticados havia *regras* preestabelecidas, que eram repetidas a cada dia de atividade, a fim de reforçá-las ou torná-las conhecidas por aqueles que se ausentaram na aula anterior. A princípio notou-se que as crianças apresentaram dificuldade em compreender o que seria uma regra, pois a relacionavam às proibições, como não empurrar o colega ou sair do espaço delimitado para o jogo. Isso, ocorreu por associarem aos “combinados”³² construídos anualmente. Mas, aos poucos, entenderam seu significado. Além disso, tiveram que enfrentar o desafio de cumprir as regras, pois a maioria tentava burlar os combinados estabelecidos.

O primeiro jogo realizado com a turma (passa-passa) foi o que mais apresentou descumprimento de regras. No primeiro dia foi necessário lembrá-las várias vezes e, inclusive, parar a atividade e comparar os objetivos propostos com as ações exercidas pelo grupo. Mas, na medida em que se familiarizavam com o jogo e com a cobrança pelo cumprimento das regras, que ocorria tanto por parte da professora quanto dos próprios colegas, elas foram sendo mais respeitadas pelo grupo. Por fim, houve jogadas em que não registrou-se seu descumprimento. Isso, mostra que a repetição de determinada atividade faz as crianças desempenharem suas funções com mais segurança e propriedade. Além disso, nota-se que o nível de tensão e euforia diminuiu gradualmente, dando espaço a ações mais elaboradas.

Nos demais jogos as regras foram compreendidas e seguidas pelo grupo com mais facilidade. Isso, fez com que as atividades apresentassem poucas interrupções. Toda essa cobrança fez com que as crianças, além de procurarem seguir as regras, vigiassem os colegas a fim de evitar “irregularidades”. Assim, o papel da professora acabou se restringindo às observações das reações da turma.

Todos os jogos praticados possibilitaram a *elaboração de estratégias*. O principal instrumento utilizado neste desafio foi o corpo. Através dele as crianças ocuparam os espaços disponíveis, se defenderam e “atacaram” o adversário. Em alguns casos isso ocorreu de forma agressiva³³, mas aos poucos os gestos foram controlados e contidos, fazendo com que a atividade fosse desenvolvida de forma mais harmoniosa.

32-Anualmente costuma-se construir combinados com as turmas, deixando claro o que pode e o que não pode ser feito, a fim de evitar conflitos ou comportamentos inadequados no ambiente escolar.

33-Observou-se empurrões, arranhões, tapas, chutes, etc.

No “passa-passa” registrou-se o maior número de estratégias elaboradas pelas crianças. O objetivo deste jogo era passar de um campo a outro sem ser colado pelos piques³⁴. Ao mesmo tempo, a tarefa dos piques era colar os adversários, impedindo-os de passar. Ambos os grupos elaboraram estratégias que favoreceram suas equipes. Na medida em que percebiam o sucesso alcançado, a repetiam na próxima jogada e outras surgiam gradativamente. Neste jogo algumas crianças³⁵ se destacaram no papel de liderança³⁶, ao serem capazes de tomar decisões e coordenar as ações da equipe. Pelas reações, notava-se que esse “poder” exercido sobre os demais foi percebido por alguns membros do grupo, gerando, em alguns momentos, a disputa entre eles para decidir quem ditaria as ordens.

Na primeira aula utilizou-se dois piques. Eles elaboraram estratégias que envolveram o corpo e a movimentação no espaço, como forma de atingir o objetivo. Além disso, houve divisão de tarefas. Primeiramente, procuraram ficar na frente dos adversários, andando lateralmente, para impedir a tentativa de passagem. Como cada pique vigiava apenas um oponente, os demais acabavam passando. Então, Ana Paula (6 anos) decidiu vigiar o campo de saída (para as crianças não passem) e falou para Paulo (6 anos) vigiar os componentes do outro campo, a fim de evitar que descolassem os companheiros.

Na segunda aula o jogo foi praticado três vezes³⁷, primeiro utilizando um pique, depois dois e por último três, a fim de comparar os resultados obtidos de acordo com a quantidade de crianças exercendo essa função. As estratégias elaboradas anteriormente repetiram-se e novas foram descobertas. Na jogada com um pique a passagem das crianças foi rápida e de fácil execução. Quando jogou-se com dois piques surgiu por parte de Sérgio (6 anos) a preocupação de vigiar as que estavam coladas, impedindo-as de serem salvas pelas demais. Enquanto isso, Vicente (6 anos) vigiava as que tentavam passar. Ao utilizar três piques Sérgio (6 anos) ficou no meio e sugeriu à Vicente (6 anos) e Bruno (6 anos) que se posicionassem nas laterais, a fim de ocupar toda a extensão do campo. Porém, ao perceber que mesmo assim havia espaço entre eles, Sérgio (6 anos) descobriu que se abrissem os braços essas brechas seriam preenchidas, impossibilitando a

34-Os piques e o grupo que iniciaria o jogo eram escolhidos utilizando-se fórmula de escolha.

35-Os nomes das crianças, utilizados nesta pesquisa, são fictícios, a fim de preservá-las, e as idades foram arredondadas.

36-Como: Ana Paula, Bruno, Carla, Isaura, Sérgio e Vicente.

37-No relato da roda de conversa há mais detalhes sobre como surgiu essa proposta.

passagem dos adversários. Neste episódio ficou nítido a existência de reflexão e tentativa de experimentar soluções para resolução do problema colocado.

No terceiro dia, as estratégias anteriores foram repetidas e aperfeiçoadas. E no momento final, quando restava apenas uma criança colada (Mariana – 6 anos), Ana Paula (6 anos) aproveitou que a adversária estava encostada na parede e a envolveu com os braços, impedindo que as demais a descolassem. Novamente, registra-se o uso do corpo como estratégia. Assim, pela primeira vez, o jogo foi encerrado sem que todas conseguissem atingir o campo de chegada.

As crianças que deviam passar de um campo a outro, também, descobriram formas de driblar os piques. A primeira estratégia utilizada envolvia o espaço. Algumas crianças que conseguiram atingir o outro campo indicavam caminhos livres para quem ainda precisava passar. Porém, no segundo dia, após perceberem que mesmo utilizando esta estratégia a criança seria colada pelo pique, Renata (6 anos) sugere à Gabriela (6 anos) que passasse e se deixasse colar, pois em seguida as demais a salvariam. Isso mostra que elas perceberam que a passagem tornava-se mais fácil quando estavam posicionados no meio do campo. Mais uma vez, corpo e espaço são utilizados como tática de jogo. Ao perceberem o sucesso desta estratégia começaram a combinar o salvamento dos companheiros colados.

No jogo “arranca lã” o objetivo era arrancar a lã do time adversário e, ao mesmo tempo, proteger a sua. Além disso, ao ter a lã arrancada eles deveriam ajudar os companheiros de equipe, protegendo-os. Porém, as crianças apresentaram dificuldade em desenvolver duas ações ao mesmo tempo. Assim, algumas se preocuparam em se proteger e outras em “atacar” o adversário. Dessa forma, na tentativa de proteger a própria lã as crianças utilizaram duas estratégias: correr do adversário ou encostar na parede e fechar as pernas (para a lã não aparecer e ser arrancada). Aqueles que se preocupavam apenas em arrancar a lã dos oponentes agiam pelo impulso, não conseguindo construir ações mais elaboradas. Portanto, vencia a equipe que era mais ágil.

O jogo “sapo sai da pedra” tinha como objetivo ocupar os círculos desenhados no chão, ao sinal da professora. Para se posicionar nesses espaços a turma utilizou duas estratégias. Algumas crianças perceberam que, ao trocar de círculo, era mais fácil ocupar o que estivesse próximo, do que procurar um distante. Assim, optaram em seguir a sequência desenhada no chão. Além disso, alguns participantes que estavam fora dos círculos perceberam que bastaria se posicionar

próximo a um deles e esperar que fosse liberado para ocupá-lo imediatamente. Essas estratégias foram utilizadas nas três aulas, porém não foram notadas por todos, apesar de terem sido apontadas nas rodas de conversa. Isso mostra que, enquanto algumas crianças percebem as ações dos companheiros e as imitam, outras agem como se estivessem jogando sozinhas³⁸ e parecem realizar as ações automáticas, sem refletir sobre novas possibilidades de se cumprir determinada tarefa.

O último jogo (“dança da cadeira”) tinha como objetivo sentar em uma cadeira, quando a música parasse de tocar. Por se tratar de uma tarefa mais simples, esta atividade exigiu pouca elaboração por parte da turma. Assim, as estratégias envolveram a observação e o uso do próprio corpo. Isso, porque enquanto a música tocava, algumas crianças observavam a mão da professora e assim que percebiam uma movimentação, indicando que ocorreria a pausa do som, elas sentavam-se rapidamente. Nesse caso o ponto de concentração era mão da professora e não a cadeira. Outras crianças se concentravam nas cadeiras, olhando fixamente para elas e até mesmo segurando-as a fim de facilitar sua ocupação. Neste caso, eram “advertidas”, pois estavam quebrando uma das regras preestabelecidas.

O *trabalho em equipe* foi um desafio proposto nos dois primeiros jogos, por envolverem, simultaneamente, a cooperação e a competição. No “passa-passa” as crianças trabalharam em conjunto a fim de atingir os objetivos preestabelecidos. Percebeu-se isso, tanto na atuação dos piques como no grupo de crianças que deveria passar de um campo a outro. Apesar da idade elas foram capazes de se organizar, definir funções, elaborar planos e sugerir estratégias. Dessa forma, mostraram que, com a ajuda do grupo os objetivos são mais facilmente alcançados. Porém, no segundo jogo as crianças envolveram-se mais com a competição, não preocupando-se em colaborar com os companheiros de equipe. Assim, as ações de se proteger ou “atacar” o adversário foram individuais.

Isso leva à uma reflexão sobre o tipo de atividade proposta pelo professor e o que as crianças já são capazes de desempenhar, pois no primeiro jogo a competição e a cooperação andaram lado a lado. Porém, cada equipe tinha apenas uma função. Já no segundo, exigiu mais das crianças por terem que optar em se

38-Como apontado anteriormente por Friedmann (2006), no embasamento teórico (Classificação dos jogos), Piaget ao classificar os estágios das práticas das regras define essa ação como Egocêntrica, ou seja, a criança joga sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros, ou joga com parceiros, sem se preocupar em vencê-los. Assim, brincam sozinhas, mesmo quando estão acompanhadas de outras.

proteger ou atacar, ou seja, a realização de duas ações ao mesmo tempo foi uma tarefa difícil para esse grupo³⁹.

A *criação de novas regras* foi proposta nos dois últimos jogos: coelho sai da toca e dança da cadeira. No primeiro as crianças apresentaram facilidade em realizar adaptações modificando, inclusive, o nome do jogo. Muitas ideias surgiram, necessitando de votação para definir qual sugestão seria acatada. No segundo, houve mais dificuldade em alterar as regras originais e as primeiras sugestões surgiram, somente, após a interferência da professora.

Para alterar as regras do “coelho sai da toca”, o grupo sentou-se em roda para troca de ideias. Assim que a proposta foi lançada à turma, imediatamente, Carla (6 anos) sugeriu fazer um círculo no chão, com giz, para ser a toca, ao invés de ficar segurando as mãos do colega. Sérgio (6 anos) concordou e disse que assim era mais fácil, pois não suava a mão.

Neste momento, Gustavo (6 anos) questionou sobre a quantidade de coelhos. Como não haveria tocas, o número de participantes por jogada seria grande, podendo gerar confusão. A fim de instigar a discussão dirigiu-se a pergunta para o grupo e as sugestões foram diversas: vinte, cinco, dez, um. Então, questionou-se o que as demais fariam durante o jogo. Carla (6 anos) propôs a formação de dois grupos. Assim, enquanto uma equipe estivesse jogando a outra aguardaria a vez de participar. Com isso, Hélio (6 anos) sugere formar a equipe das meninas e dos meninos. Como houve oposição por parte de Ana Paula (6 anos), fez-se uma votação e definiu-se que se formariam grupos homogêneos.

Em seguida, questionou-se a mudança, ou não, do animal representado no jogo. As sugestões que surgiram foram macaco e sapo. Mais uma vez realizou-se uma votação e a escolha foi pelo sapo. A fim de continuar instigando às criações da turma, questionou-se o que o círculo representaria, pois como o coelho foi trocado pelo sapo, ao invés de ser uma toca deveria ser outra coisa. Ivo (6 anos) diz que poderia ser “a plantinha verde” que o sapo fica, Ana Paula (6 anos) se opõe dizendo ser uma pedra e não planta. Após uma breve discussão, definiu-se que o círculo desenhado no chão representaria uma pedra e que deveriam trocar de lugar quando a professora falasse “sapo sai da pedra”.

Assim, a essência do jogo permaneceu a mesma, ou seja, mudar de lugar ao sinal da professora. Porém, modificaram a forma de delimitar o espaço, o significado

39-Provavelmente sendo realizada com crianças mais velhas o resultado seria diferente.

de sua representação, o animal imitado e o nome do jogo⁴⁰.

A modificação das regras da “dança da cadeira” não ocorreu com a mesma facilidade que o jogo anterior, pois as crianças apresentaram dificuldade em encontrar algo que pudesse ser alterado. A princípio houve um momento de silêncio, ninguém ousou se pronunciar. Na medida em que foram incentivados a pensarem sobre o jogo e o que sentiam quando estavam jogando, timidamente, algumas ideias surgiram.

Ivo (6 anos) sugeriu andar entorno das cadeiras, em silêncio, e sentar quando a música começasse a tocar. Ana Paula (6 anos) achou melhor que cantassem ao invés de utilizar o aparelho de som. Alguns discordaram de ambos, porém não deram novas contribuições. Como as modificações sugeridas não provocariam grandes alterações, solicitou-se que relatassem o que sentiam quando saiam do jogo. Algumas disseram se sentir tristes. A partir destes relatos surge a ideia de Hélio (6 anos) de retirar apenas cadeiras, quando a música parasse. Assim, a quantidade de crianças permaneceria a mesma até o final da jogada e ninguém ficaria triste se não conseguisse sentar. Por não surgir outras modificações retomou-se às sugestões realizadas e, através de votação, definiu-se que apenas a última seria acatada pelo grupo.

Este tipo de atividade fez com as crianças exercitassem a imaginação e a criatividade. Percebeu-se que as sugestões que surgiram relacionavam-se às experiências vivenciadas anteriormente na escola. Além disso, foi uma boa oportunidade para expressarem suas opiniões e tomarem decisões em grupo (o que é algo difícil para essa idade).

Ao observar as interações, durante a realização dos jogos, verificou-se as reações das crianças diante da competição e cooperação, dos conflitos e do processo de formação de grupos.

Os dois primeiros jogos envolviam a *competição e a cooperação*, para isso a turma foi dividida em dois grupos. No “passa-passa” houve a competição entre as equipes e a colaboração entre os membros do mesmo grupo. As estratégias que surgiram mostraram que cada equipe desempenhou atos que favoreceram seu próprio grupo, como dar dicas para os colegas ou realizar combinados. As crianças conseguiram elaborar estratégias, tomar decisões e coordenar as ações do grupo. Porém, no “arranca lã” as ações foram individuais, ou seja, alguns preocuparam-se

40-Que ao ser pronunciado pela professora indica o momento das crianças trocarem de lugar.

em proteger a própria lâ, enquanto outros em arrancar a dos colegas. Em momento algum apresentaram a iniciativa de proteger os companheiros de equipe. Por isso, o objetivo de provocar simultaneamente a competição e a cooperação, como no jogo anterior, não foi alcançado.

Os demais jogos envolveram apenas a competição e seus resultados eram individuais. Mesmo assim, alguns demonstraram perceber as reações do outro. No “sapo sai da pedra”, por exemplo, as crianças, após entrarem no círculo, preocupavam-se em indicar espaços vazios para os colegas. E no “dança da cadeira”, as que aguardavam a vez de participar torciam por seus favoritos, incentivando-os.

Como sugere Antunes (2008), durante a aplicação dos jogos não houve a preocupação em se ter um vencedor e um perdedor, e sim em seguir as regras estabelecidas e elaborar estratégias. Tanto que, ao final de cada jogada não havia euforia ou frustração pelo resultado obtido e sim a manifestação de desejo pela repetição da atividade. Portanto, houve mais euforia durante o desenvolvimento da atividade, do que diante do resultado.

Outro fator observado durante as interações foram os *conflitos*. Em todos os jogos eles ocorreram como uma forma de defesa. Assim, as reações eram diversas, como arranhar, unhar, empurrar, chutar ou agarrar o colega pela blusa. Sempre que estes fatos aconteciam a atividade era paralisada para conversar sobre essa atitude e as regras preestabelecidas. Além disso, o assunto era retomado durante as rodas de conversa. Aos poucos a turma conseguiu controlar este tipo de reação e procurou outras maneiras de se “defender” e “atacar” o adversário.

Além do mais, ao longo do processo percebeu-se que a repetição dos jogos gerava mais segurança para as crianças, pois passavam a ter mais controle da situação vivida. Portanto, a tensão e ansiedade não eram a mesma do primeiro dia de atividade.

Durante as interações verificou-se, também, como se deu a *formação dos grupos*. No desenvolvimento do primeiro jogo as crianças se dividiram por gênero. Como nessa atividade não necessitava de um número exato de participantes em cada equipe, isso foi possível de ser mantido. Porém, no segundo jogo os grupos deveriam ter a mesma quantidade de componentes. E, como em um dos dias havia onze meninas e cinco meninos, a divisão foi prejudicada. Neste momento, aproveitou-se para questionar o que poderia ser feito para que as equipes tivessem

a mesma quantidade de pessoas. Ana Paula (6 anos) sugere criar um grupo misto. E, assim, prosseguimos a atividade.

Os efeitos foram positivos e refletiram nas demais aulas, pois antes de dividir as equipes algumas crianças perguntavam se poderiam formar grupos com meninos e meninas, demonstrando ter encontrado uma nova forma de organização e interação entre eles. Porém, isso não ocorreu com toda a turma. Alguns continuaram optando por participar de equipes com membros do mesmo gênero. Constatou-se, também, que as meninas apresentaram mais dificuldade em mesclar os grupos. Assim, a formação das equipes passou a ser por afinidade. Portanto, esse tipo de atividade promoveu a integração entre os gêneros e grupos de afinidades.

O último objetivo proposto no plano de ação era descrever como as crianças compartilham com seus pares suas impressões sobre os jogos praticados. Por isso, ao final de cada atividade desenvolveu-se, na sala de aula, a roda de conversa e o registro através de desenhos.

Durante as *rodas de conversa* realizou-se as mesmas perguntas durante os três dias de desenvolvimento de cada jogo, a fim de comparar as respostas. Os diálogos envolveram opiniões sobre o jogo, seguimento de regras, organização da atividade, estratégias utilizadas e ações desempenhadas.

Uma das questões levantadas sobre o jogo passa-passa foi a quantidade ideal de piques, pois a princípio utilizou-se apenas um, mas percebendo-se a necessidade de mais integrantes para esta equipe, experimentou-se novas formações. Portanto, durante a primeira roda de conversa questionou-se à turma quantos piques deveria haver neste jogo. Segue abaixo algumas ideias que surgiram⁴¹:

-Sugestão de Bruno: três.

-Professora: por quê?

-Bruno: porque é mais legal, pra pegar a gente mais.

-Sérgio (complementando a fala anterior): pra ficar mais difícil.

-Bruno: pra gente ver se a gente consegue passar dos piques.

-Isaura (discordando dos colegas): um.

-Professora: se fosse um seria mais fácil ou mais difícil para passar?

-Isaura: mais fácil.

-Professora: por quê?

-Bruno (discordando da colega): tem que ter alguém pra ajudar, se não, vai passar um tanto de gente e ele não ia conseguir colar.

(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 16/09/11)

41-Todas as crianças que participaram deste diálogo tinham 6 anos.

Neste diálogo as opiniões são do ponto de vista do grupo que deve atravessar o campo e não dos piques. Mesmo assim, há divergência de opiniões, pois Isaura prefere que haja apenas um pique, para facilitar a passagem. Enquanto isso, Bruno e Sérgio sugerem a existência de mais de um, a fim de dificultar o jogo, tornando-o mais difícil e “emocionante”. Ao observar as falas percebe-se a preferência, por parte de algumas crianças, de um jogo mais dinâmico e desafiante, enquanto outras preferem atingir os objetivos com mais facilidade. Como não houve uma conclusão, decidiu-se que na próxima aula experimentaríamos o jogo com um, dois e, depois, três piques para verificar qual seria a melhor quantidade. Ao final, compararíamos os resultados.

Após cumprir o combinado da aula anterior, procurou-se saber a opinião deles sobre a experiência vivida. Primeiro, opinaram os que foram pique e depois as crianças que deveriam passar de um campo a outro. Todos os piques disseram que o melhor foi quanto havia três pessoas para colar os demais. Segue algumas justificativas⁴²:

-Mariana: porque é mais fácil pegar todo mundo.

-Sérgio: porque fica mais gente pra pegar, se não só um fica fácil aí todo mundo passa.

-Bruno: porque o Sérgio tava daquele lado, o Vicente daquele lado, e eu tava aqui, só uma pessoa passou pro lado de lá.

-Vicente: porque pega todo mundo.

(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 19/09/11)

Neste caso, todos perceberam que quanto mais piques houvesse mais fácil seria para o grupo, principalmente porque ocupariam mais espaço no campo. Bruno relembra neste momento uma das estratégias descobertas e utilizadas por eles em que os três piques se posicionaram em toda extensão da área reservada à eles e abrem os braços, impedindo que as demais passassem.

Depois, procurou-se ouvir a opinião do outro grupo, qual seria a melhor quantidade de piques para conseguirem passar de um campo a outro sem serem coladas, e a maioria disse: um. Nas justificativas apresentadas nota-se que eles perceberam que quanto menos piques, mais espaço teriam e mais fácil ficaria para passar. Segue as justificativas⁴³:

-Ana Paula: porque é mais fácil.

-Paulo: porque fica mais fácil passar.

42-Todas as crianças deste diálogo tinham 6 anos.

43-As crianças deste diálogo tinham 6 anos, exceto Gabriela (5 anos).

*-Hélio: porque tinha muito espaço para passar, aí ficava enganando.
-Gabriela: porque tem mais espaço.
(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 19/09/11)*

Questionou-se, também, qual seria a melhor forma de passar para o outro lado sem ser pego pelo pique. As respostas envolveram as táticas experimentadas durante os jogos, como: correr rápido, desviar dos piques, fingir que vai para um lado e vai para o outro, e passar no meio deles.

E, posteriormente, perguntou-se o que o pique deveria fazer para ninguém passar para o outro lado. Elas disseram: correr rápido e deixar pouco espaço; ficar com os braços abertos; ficar lado a lado, ocupando todo o espaço; ficar cercando as pessoas; ficar de mãos dadas; ficar um na frente e o outro atrás, pois se alguém conseguisse passar pelo primeiro, seria pego pelo segundo.

Nota-se então, que ao longo dos três dias de realização do jogo as crianças criaram e testaram estratégias, passando a utilizar aquelas que mais lhes favoreciam. Vale destacar que houver um rodízio de piques, portanto a maioria vivenciou os dois lados da competição.

Após realizar o “jogo arranca lã” questionou-se às crianças se acharam mais fácil, arrancar a lã dos colegas ou proteger a sua. No diálogo abaixo nota-se que, no primeiro dia, todos⁴⁴ responderam que o melhor foi arrancar, porém no segundo⁴⁵, três crianças (Hélio, Bruno e Vicente) mudaram de opinião.

1º dia:

Ana Paula: arrancar, porque se a gente arranca o colega não pega da gente.

Hélio: pegar, porque eu só ficava pegando do Vicente e do Diogo.

Bruno: pegar, porque se um pega a gente, a gente pega o outro.

Vicente: pegar, porque eu peguei o do Bruno.

Sérgio: pegar, porque quem ficar protegendo na parede, a lã aparece aí pode pegar.

(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 26/09/11)

2º dia

Ana Paula: eu acho melhor arrancar, porque fica mais legal a brincadeira.

Hélio: proteger, porque é só desviar, encostar na parede e ficar com a perna fechada.

Bruno: proteger, porque a gente corre e desvia, finge que vai pra esse lado e vai pro outro.

Vicente: proteger, porque quando fica com a perna fechada ele não vê.

Sérgio: arrancar, porque se o outro estiver na parede com a perna aberta e a lã aparecer, a gente arranca.

(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 28/09/11)

44-Todas as crianças deste diálogo tinham 6 anos.

45-As comparações foram realizadas apenas entre o primeiro e segundo dia devido a presença, nestes dias, das crianças citadas.

Ao questionar qual era a melhor forma de pegar a lâ do adversário, houver diversas respostas, como: “puxar quando o colega estiver olhando para o outro lado”; “quando o colega ficar parado”; “se a pessoa pegar o da gente, a gente pega o dele”; “se a pessoa ficar encostada na parede”; “correr mais rápido”; e “ficar atrás do outro”. E ao perguntar sobre a melhor forma de proteger sua lâ, eles disseram: “ficar encostado na parede”; “enganar os outros”; “correr para um lado e para o outro”; e “vigiar o nosso ao invés de ficar olhando para o colega”.

Quanto ao jogo “sapo sai da pedra”, primeiramente, procurou-se saber se preferiram as regras originais⁴⁶ ou as criadas pelo grupo. Todos preferiram as novas regras. Ao questionar o porquê, as crianças, que responderam⁴⁷, levaram em conta que ao fazer as tocas com as mãos é mais cansativo e desconfortável. Além disso, foi possível observar que utilizando os círculos elas tinham mais liberdade de explorar o espaço.

Ana Paula: porque no coelho tem que fazer a toca (com as mãos) e no sapinho só faz o círculo.

Sérgio: porque no coelho fica segurando (a mão), aí cansa.

Gabriela e Vicente: sua a mão (complementando a resposta anterior).

(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 18/10/11)

Ao refletir sobre as estratégias utilizadas neste jogo, questionou-se qual foi a melhor forma que encontraram para entrar nos círculos⁴⁸.

Marcela: ficava pulando.

Isaura: ficava na frente.

Mariana: ficava perto do outro para pegar a pedra.

Hélio: eu peguei pedra longe (referindo-se que não seguiu a sequência de círculos).

Márcia: é só ficar na frente (de uma criança que está dentro do círculo), porque quando o colega sair a gente pega.

Sérgio: eu corro para a onde não tem menino (referindo-se aos círculos vazios).

Gabriela: eu fico perto do colega (que está dentro de um dos círculos).

Ana Paula: corri.

(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 20/10/11)

Nota-se que algumas crianças encontraram estratégias com mais facilidade, pois estavam atentas ao espaço (círculos) e a movimentação dos companheiros, enquanto outras focaram apenas na própria ação. Como os desenhos das diversas “pedras” formavam, em uma visão geral, um grande círculo, algumas crianças

46-As regras originais referem-se ao jogo “coelho sai da toca”.

47-Apenas Gabriela tinha 5 anos.

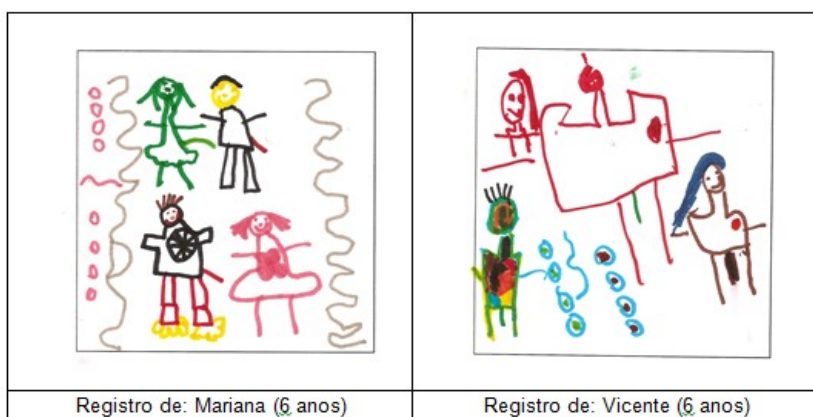
48-Neste diálogo Marcela e Márcia tinham 5 anos e as demais 6 anos.

perceberam que era mais fácil passar de um círculo a outro, em sequência, ao invés de procurar uma pedra mais afastada. Além disso, outros perceberam que se não conseguissem ficar em um círculo, ao invés de irem para o centro aguardando o próximo comando, deveriam ficar próximo a uma pedra, pois assim que uma criança saísse eles entrariam. Assim, mais uma vez corpo e espaço foram utilizados como estratégia de jogo.

Enfim, os momentos de conversa serviram para as crianças exporem seus pensamentos sobre o jogo realizado e compartilharem as estratégias utilizadas. Isso, levou a repetição e ao aperfeiçoamento das táticas utilizadas, por aqueles que estavam atentos. Percebeu-se, também, que algumas crianças, enquanto jogavam, observavam o comportamento das demais, relatando o descumprimento das regras (por parte de alguns colegas) e as estratégias utilizadas.

Após as rodas de conversa as crianças tinham o momento de registrar, através de desenho, o jogo praticado. Para isso, a turma foi dividida em grupos de quatro a seis integrantes. Ao observá-los percebe-se que os assuntos giraram entorno de: cores que iriam utilizar; o que estavam desenhando ou o que queriam desenhar; questionamentos ao outro sobre seus desenhos e o pedido de opinião sobre suas produções.

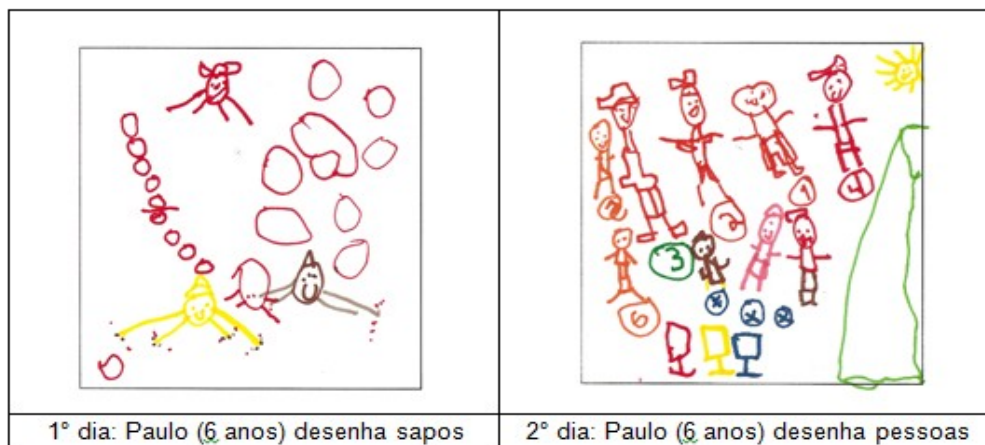
Em um dos momentos de registro do jogo arranca lã, por exemplo, Mariana (6 anos) diz a Vicente (6 anos) que vai desenhá-lo. Ele concorda e pede que desenhe seu cabelo com um “moicano”⁴⁹. Ela desenha e pede sua opinião. Não muito satisfeito, ele diz que vai mostrá-la como se faz. Desenha em sua própria folha e mostra para a colega, que o reproduz e novamente pede sua opinião. Essa produção pode ser vista abaixo:



Desenho 1: Registro do jogo arranca lã (30/09/11)

49-Tipo de penteado utilizado pelos meninos.

Em outro momento, após a prática do jogo “sapo sai da pedra”, Paulo (6 anos) desenha sapos ao invés de pessoas e Ana Paula (6 anos) lhe pergunta se por acaso tinha sapo e não gente. Ele diz que era porque estavam imitando o sapo⁵⁰, e continua seu desenho. Porém, nos demais dias de registro ele desenha os colegas e elementos do espaço, ao invés de sapos, como mostra o quadro abaixo.



Desenho 2: Registro do jogo “sapo sai da pedra” (18 e 19/10)

Além destes fatos, percebe-se através dos desenhos que, algumas crianças fizeram representações parecidas com as dos colegas do mesmo grupo. Havia uma conversa sobre o que estava sendo produzido e uma “cópia” desta representação. Assim, ao verificar as produções identificou-se algumas semelhanças entre elas, como as que estão abaixo. Neste primeiro grupo, composto por três meninas, fica claro a combinação de vários elementos⁵¹ e cores.

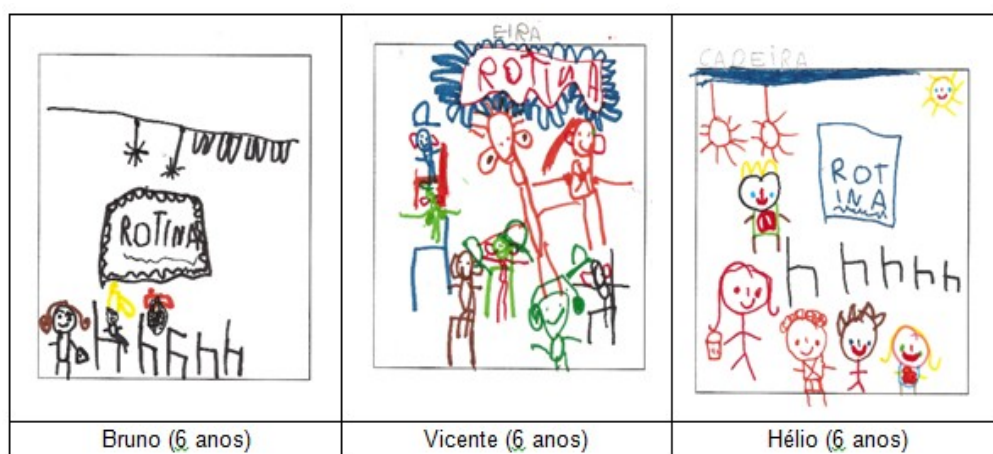


Desenho 3: Registro do jogo dança da cadeira (Data: 24/10/11)

50-Durante o jogo algumas crianças, ao invés de andar ou correr para entrar nos círculos, ficavam pulando como sapo, inclusive Paulo (6 anos). Utilizando, assim, o *faz de conta*.

51-Todas desenharam sol, ventiladores (a mesma quantidade), lâmpadas da sala (a mesma quantidade), mato e as crianças na cadeira. Carla e Isaura desenharam uma nuvem e as crianças sentadas nas cadeiras, de frente. E Ana Paula e Carla desenharam a professora e a mesa com o som.

O mesmo ocorre com o grupo composto por meninos, ou seja, percebe-se os elementos que foram combinados. Além disso, comparando as produções dos dois grupos nota-se a diferença de pensamentos entre eles. Enquanto o primeiro procurou retratar elementos da natureza (nuvens e sol), as janelas e ventiladores da sala; o outro preocupou-se em reproduzir o quadro branco onde estava listado a rotina do dia.



Desenho 4: Registro do jogo dança da cadeira (Data: 24/10/11)

Ao encerrar esse processo passou-se para a finalização do projeto, montando com a turma um álbum individual sobre os jogos praticados, contendo suas regras e um registro (desenho) de cada jogo, para levarem para casa e compartilharem com a família as atividades vivenciadas. Para isso, as crianças foram chamadas⁵², uma a uma, para observarem os três desenhos produzidos ao final de cada jogo⁵³ e escolherem qual elas gostariam que fosse para o álbum.

Neste momento elas tiveram a oportunidade de comparar os desenhos produzidos. Algumas foram capazes de notar diferenças e evoluções entre eles, percebia-se que observavam atentamente um por um, antes de fazer a escolha. Enquanto outras, rapidamente decidiram sem se importar com detalhes.

A maioria da turma escolheu os desenhos produzidos no terceiro dia de jogo. Acredita-se que foi devido a evolução apresentada de um para outro, pois

52-A atividade de escolha dos desenhos ocorreu nos dias 27, 28 e 31 de outubro e 01 de novembro.

53-Cada jogo foi realizado três vezes, portanto ao final do projeto as crianças que estiveram presentes em todos os dias de realização da atividade tinham três registros de cada. Portanto, solicitou-se que escolhessem a produção que mais gostaram para montar o álbum. Após a escolha pedia-se uma justificativa.

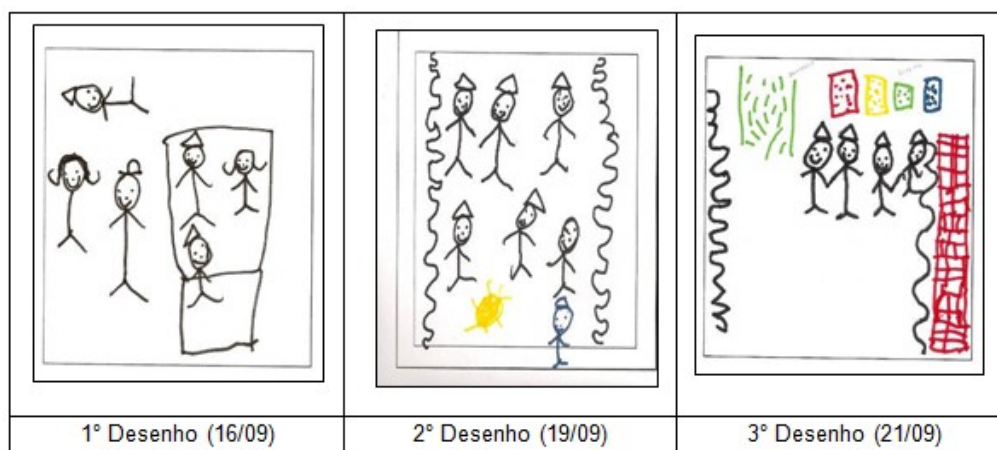
começaram a acrescentar elementos referentes ao jogo⁵⁴ e ao espaço⁵⁵ onde foi praticado. As justificativas pela escolha foram diversas, como: porque achou legal, bonito, mais colorido, desenhou a colega e a professora ou porque havia feito algum detalhe do jogo, como a lã pendurada nos colegas e os círculos desenhados no chão (referente segundo jogo).

Sérgio (6 anos) foi que conseguiu analisar mais cuidadosamente cada registro e apontar “falhas” (segundo sua visão) de um desenho para outro. Por isso, segue abaixo os registros escolhidos (e as justificativas) para compor seu álbum.

Ao observar os registros do primeiro jogo ele escolheu o 3º desenho, apresentando a seguinte justificativa:

“porque esse tem a grade, e não tem coleguinha virado (como no primeiro) e aqui (aponta para o segundo desenho) o sol tá embaixo. Ah, e esse aqui (aponta o primeiro) tá sem braço (primeira menina à esquerda).”
(Diário de campo: transcrição da atividade do dia 27/10/11)

A evolução da riqueza de detalhes do primeiro para o último dia é notável, tanto quanto aos elementos acrescentados, quanto a variedade de cores utilizadas. Tanto que no último dia desenhou a lixeira (retângulos vermelho, amarelo, verde e azul), a grade na lateral (em vermelho) e a encosta (o desenho verde ao lado da lixeira).

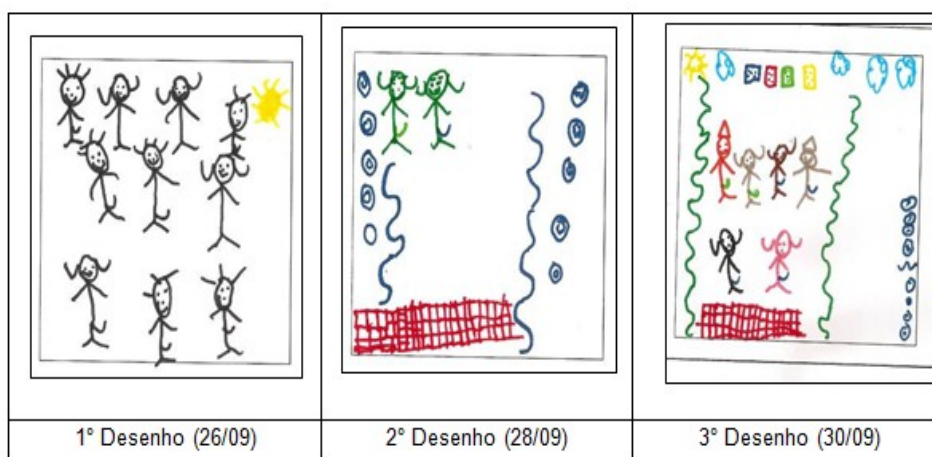


Desenho 5: Registro do jogo “passa passa”, realizado por Sérgio (6 anos).

54 -Quantidade de participantes, a posição que ocupavam e objetos utilizados.

55-As crianças passaram a desenhar detalhes do parquinho, como a lixeira, a encosta e a grade que ficavam na lateral do campo (espaço) utilizado, a divisão dos campos e os círculos desenhados no chão. No jogo realizado em sala, preocuparam-se em desenhar as cadeiras, teto, ventiladores, porta, quadro, a professora e o som ao lado.

Ao comparar os registros do segundo jogo (arranca a lã) ele, também, optou pelo desenho realizado no 3º dia, alegando que no 1º não desenhou a grade, a lixeira e a nuvem. Novamente, é possível observar como que a cada desenho suas impressões voltam-se para diversos detalhes. No primeiro dia, por exemplo, ele desenhou todas as crianças com lãs pretas⁵⁶ penduradas. No segundo, acrescentou detalhes do espaço e diferenciou a lã dos dois componentes, e no terceiro a riqueza de detalhes ficou ainda maior.



Desenho 6: Registro do jogo “arranca a lã”, realizado por Sérgio (6 anos).

Quanto à escolha do terceiro registro (jogo “sapo sai da pedra”), sua preferência foi pelo desenho do segundo dia, alegando o seguinte: “Sabe por que fessora? O barranco tá em cima”. E aponta para o desenho do terceiro dia, em que desenhou a encosta ao lado das nuvens. No primeiro dia ele procurou desenhar os participantes dentro e fora dos círculos, no segundo além de acrescentar detalhes do ambiente (encosta, lixeira, grade, árvore, sol e nuvens) ele acrescentou as crianças que estavam sentadas (na lateral) esperando a vez de participar (pois tínhamos dividido a turma em duas equipes), desenhou cada pequeno círculo (representando a “pedra” que deveriam pular) formando um grande círculo (como foi feito realmente), inclusive ele desenhou três círculos com um x dentro, pois como neste havia menos crianças que no dia anterior, três círculos foram eliminados (o x indicava que aquela “pedra” não poderia ser utilizada). E no terceiro dia utilizou os mesmos elementos, porém em posições diferentes. Sendo que um deles foi a encosta, como ele mesmo apontou.

56-No jogo utilizou-se lã de duas cores (verde e roxa) para distinguir os dois grupos.



Desenho 7: Registro do jogo “sapo sai da pedra”, registro realizado por Sérgio (6 anos).

Por fim, ao escolher o desenho do quarto jogo (dança da cadeira) ele elege o do último dia, alegando o seguinte: “porque esse (referindo-se ao primeiro) tá com a cadeira assim, deitada (referindo-se a primeira cadeira à esquerda.” Apesar de sua resposta, acredito que a escolha possa ter sido motivada pela riqueza de detalhes do último dia, pois o primeiro desenho havia apenas as crianças sentadas na cadeira e a professora com a mão no som. No segundo, desenhou o teto, os ventiladores, as lâmpadas, as crianças sentadas nas cadeiras, a professora ao lado de uma mesa com o som e o alfabeto fixo que fica exposto abaixo do quadro. No terceiro, ele acrescentou as duas portas da sala e o quadro.



Desenho 8: Registro do jogo “dança da cadeira”, registro realizado por Sérgio (6 anos).

Após a escolha dos registros partiu-se para a montagem do álbum⁵⁷. As folhas⁵⁸ foram entregues uma a uma para que eles organizassem o próprio material.

57-Esta atividade foi realizada no dia 03/11/11, marcando a culminância do projeto.

58-Contendo as regras dos jogos praticados e os desenhos registrados.

Apesar desta atividade (montagem do álbum) parecer algo simples, também, foi uma experiência importante, pois exigia-se que tivessem atenção e cuidado com o material, a fim de não prejudicar a ordem em que as folhas deveriam ser colocadas e não misturar com o material do colega ao lado, como acaba acontecendo em algumas ocasiões, em que a euforia toma conta da situação. Ao final da tarde as crianças levaram suas produções para casa, marcando a culminância do projeto.

4.5 Reflexões sobre o planejamento inicial: lidando com os imprevistos

Após apresentar as experiências vivenciadas pela turma, vale destacar que ao longo do projeto houve adaptações do plano inicial. Estas ocorreram por diversas razões, envolvendo a rotina escolar, a frequência das crianças, os espaços utilizados, a época do ano (período de chuvas), o calendário letivo⁵⁹, as atividades extra-escolares⁶⁰ e os preparativos para festa de despedida da turma⁶¹.

Devido a esses fatores necessitou-se de alterações no cronograma proposto. A ideia inicial seria desenvolver as atividades três vezes por semana, em dias intercalados (segunda, quarta e sexta) durante os meses de setembro e outubro, com exceção da escolha dos desenhos e montagem do álbum, que seriam realizados na segunda semana de novembro (de segunda à sexta). Durante o mês de setembro foi possível manter os intervalos propostos, entre uma atividade e outra, porém a partir de outubro necessitou-se realizá-las todos os dias, a fim de conseguir cumprir as demais tarefas programadas pela instituição. Mesmo acelerando o processo, a finalização do projeto ocorreu com apenas com uma semana de antecedência (primeira semana de novembro) e não prejudicou a proposta e os resultados esperados.

A ausência das crianças foi outro fator que gerou necessidade de adequações. A princípio, pretendia-se formar os mesmos grupos para o momento dos registros (desenhos dos jogos), a fim de comparar a evolução do conjunto,

59-Como no mês de outubro há a comemoração da semana da criança, o desenvolvimento do plano de ação foi suspenso por duas semanas. Além disso, é uma época de finalização de projetos e produção de relatórios avaliativos das crianças.

60-Realização de excursões com a turma.

61-Este foi o último ano na UMEI para a maioria das crianças desta turma.

porém as faltas impossibilitaram este tipo de organização. Além disso, no momento de escolha dos desenhos para compor o álbum sobre o projeto, nem todas as crianças tinham os três registros (do mesmo jogo) para comparação. Houve casos⁶², por exemplo, em que as crianças participaram do jogo apenas uma vez.

As regras dos jogos, também, foram adaptadas diante das condições apresentadas pela turma. No primeiro dia de realização do jogo “passa-passa”, por exemplo, havia quatorze crianças presentes. Portanto, duas foram escolhidas para serem os piques e as demais para passar de um campo a outro, o que tornou a atividade tumultuada, inclusive gerando quedas e colisões entre as crianças. A primeira vista parecia que o jogo não daria certo e seria impossível alcançar os resultados esperados. Porém, somente na quarta tentativa (ainda no primeiro dia) procurou-se dividir a turma em dois grupos. Assim, cada equipe era formada por dois piques e apenas cinco componentes para passar de um campo a outro. Neste momento percebeu-se que quanto menor o número de crianças, mais fácil torna-se a mediação da atividade e o entrosamento entre eles. A partir de então, para a realização do segundo e terceiro jogo formou-se dois grupos⁶³ e para o último foi necessário quatro grupos. Isso, porque o jogo foi realizado em sala devido a necessidade de utilizar o aparelho de som. E como o espaço era reduzido necessitou-se de equipes menores.

No segundo jogo necessitou-se de duas adaptações. A primeira foi delimitar o espaço em que poderiam correr, pois na primeira vez alguns correram em direção ao parquinho, outros se protegeram na encosta ou na lixeira. A segunda envolveu a divisão dos grupos, pois havia doze meninas e apenas cinco meninos, portanto surge a necessidade de mesclar os grupos⁶⁴.

No terceiro jogo foi preciso misturar as equipes (meninas e meninos) para manter uma equidade e adequar a quantidade de “pedras” (desenhos dos círculos) à de crianças presentes em cada dia de jogo, pois deveria haver mais participantes do que círculos, garantindo assim, a dinâmica da atividade. Portanto, houve dias em que foi necessário eliminar alguns círculos (fazendo um x dentro deles) para indicar que estes não poderiam ser utilizados. E, no último jogo praticado pela turma (dança da cadeira) a única adaptação realizada foi a mudança do mobiliário, ou seja,

62-Como ocorreu com Gustavo e Roberto (ambos com 6 anos) no primeiro jogo, e com Ivo (6 anos) no terceiro e quarto jogo.

63-Enquanto um grupo jogava o outro aguardava sentado fora do “campo” demarcado.

64-Como já foi explicado anteriormente, ao abordar a formação dos grupos.

necessitou-se afastar algumas mesas para abrir espaço para a atividade e utilizar algumas cadeiras.

Um fator que gerou grande preocupação, no início da intervenção, foi a possibilidade ou não de utilização do espaço externo (parquinho) para desenvolvimento dos jogos, pois tratava-se de um período chuvoso. O que acabou gerando incertezas quanto ao cumprimento do cronograma e, até mesmo, quanto a necessidade de mudança ou adaptação dos jogos programados.

Porém, apesar das adaptações ocorridas, as atividades e seus resultados não foram comprometidos. Assim, foi possível realizar todas as etapas previstas, além de observar e incentivar a participação e envolvimento das crianças em todo o processo. E, principalmente, refletir sobre minha prática pedagógica dentro desta instituição.

5 APONTAMENTOS FINAIS

A realização de uma pesquisa-ação é algo desafiante e requer cuidado, por parte do pesquisador, pois refletir sobre a própria prática não é tão simples quanto parece. Neste processo, o primeiro passo tomado foi detectar algo que motivasse uma intervenção, em uma turma de crianças de 5 a 6 anos, de uma UMEI de Belo Horizonte. A primeira ideia que surgiu envolvia a importância da ação lúdica na formação das crianças. Assim, me vi diante da possibilidade de aprofundar meus conhecimentos sobre o uso de jogos na educação infantil, buscando compreender teorias que envolvam conceitos, concepções e modos apropriados de utilizá-los, a fim de garantir a articulação entre o lúdico e o educativo.

Ao buscar um embasamento teórico, que justifique esse tipo de prática na educação, deparei-me com várias concepções. Através da revisão bibliográfica foi possível compreender sobre os diferentes significados empregados aos jogos, além de verificar como são classificados e caracterizados por alguns estudiosos sobre o assunto. Foi preciso atenção, para detectar semelhanças e diferenças entre eles, a fim de definir qual caminho seguir. Isso, porque há autores que consideram o jogo um importante aliado na construção da moral e da ética, outros que o abordam como forma de incentivar o aprendizado de conteúdos e há aqueles que o julgam como elemento de ação e formação, portanto de conhecimento.

Após inúmeras leituras buscou-se, através desta intervenção, refletir sobre o uso de jogos de regras, na educação infantil, a partir de estratégias que visam articular o lúdico e o educativo, em atividades desenvolvidas com crianças de 5 a 6 anos, a fim de apontar como elas enfrentam os desafios propostos; verificar as interações entre o grupo durante essas vivências; e descrever como elas compartilham com seus pares as impressões sobre os jogos praticados. Assim, o foco do trabalho foi o jogo como conhecimento.

Durante a pesquisa, foi possível perceber que o uso de jogos requer um planejamento detalhado a fim de se obter os resultados almejados. Porém, não basta apenas pensar quais objetivos pretende-se alcançar com a turma, através desta prática. Deve-se, também, pensar nos espaços da escola que poderão ser utilizados para esse fim, garantindo que sejam apropriados para tal ação; na materialidade necessária; no tempo disponível dentro da rotina da instituição; e,

principalmente, nos sujeitos envolvidos (crianças e adultos). Em seguida, ao colocar em prática o que foi planejado, é necessário estar atento aos imprevistos e adaptações, gerando assim, uma constante reflexão sobre o que se pensou em fazer e o que foi possível realizar, diante de uma situação real, criando-se desta forma, um processo de ação e reação contínuo.

Além disso, ao propor o uso de jogos educativos o professor deve ter o cuidado de manter o equilíbrio entre as duas funções desta prática (a lúdica e a educativa), evitando o predomínio de apenas uma delas. A fim de garantir esse equilíbrio, a cada dia houve três momentos para executar o plano e coletar os dados necessários para a pesquisa: prática do jogo, roda de conversa e desenho da atividade realizada. Assim, todas as etapas planejadas foram observadas e descritas, a fim de compor um material que propiciasse uma avaliação dos resultados obtidos. Para isso, levou-se em consideração as falas das crianças, suas reações, descobertas e produções gráficas.

Ao avaliar as atividades realizadas, pode-se dizer que durante a prática dos jogos, o lúdico e o educativo estiveram presentes, entrelaçando-se e garantindo diversão e ensino (como a elaboração de estratégias, o trabalho em equipe, a prática e a criação de novas regras). Durante a roda de conversa, nota-se que o educativo predominou. Porém, o objetivo desta tarefa era “reviver”, através da memória e da fala, as ações desempenhadas, os erros cometidos e os avanços conquistados, a fim de provocar a reflexão das crianças sobre o que estava sendo proposto e o que estava sendo realizado. Portanto, apesar de exigir mais concentração e ordem, para saber a hora de ouvir e de falar, esse momento serviu como base para a tarefa seguinte: o desenho do jogo. Assim, ao formarem grupos para registrar a atividade vivenciada, novamente, percebe-se a junção lúdica e educativa presente no ambiente. A partir das reações geradas neste momento, percebeu-se uma mistura de euforia e reflexão sobre a prática realizada. Assim, os membros dos grupos iniciam troca de ideias e opiniões sobre a produção dos colegas. Além disso, ao observar a evolução dos desenhos produzidos nota-se a importância deste momento de interação.

Portanto, a pesquisa-ação, no campo educacional, é de suma importância para o processo de reflexão do professor sobre sua prática por provocar um olhar mais atento ao que se realiza no dia a dia das instituições e detectar o que pode ser melhorado, incentivando a busca de novas possibilidades. Assim, através da

pesquisa realizada pode ter mais clareza quanto à importância do uso do jogo na educação infantil. E, ao tentar aliar teoria e prática percebi que esse tipo de trabalho requer um bom planejamento e condução de todo o processo a fim de garantir o conhecimento provocado pelo jogo. Além disso, existem inúmeras possibilidades de trabalho com este tema, como por exemplo, o resgate dos jogos tradicionais valorizando, assim, nossa cultura.

Enfim, ao buscar um embasamento teórico sobre o uso de jogos na educação infantil, percebeu-se a importância de criar estratégias que visassem articular o lúdico e educativo. Dessa forma, cada etapa foi planejada tentando garantir o equilíbrio entre estas duas funções. Na prática foi possível perceber que os momentos de realização dos jogos e de seus registros, através de desenhos, foram os momentos em que essa articulação esteve mais presente e contou com a participação de toda a turma. Pois, durante as rodas de conversa apenas algumas crianças manifestaram suas opiniões e percepções sobre o jogo praticado. Assim, pode-se dizer que cabe ao professor escolher a melhor forma de utilizar e conduzir o jogo em sala de aula, com vista aos objetivos que se pretende alcançar. Porém, para que ele não se torne uma mera ferramenta de trabalho é necessário refletir sobre sua importância no processo de formação das crianças que encontram-se nas instituições de educação infantil, procurando articular o lúdico e o educativo, a fim de promover vivências prazerosas e significativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis: Vozes, fascículo 15, 6 ed., 2008, 85 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Editora Porto, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. A palavra e a coisa: Polissemia e funcionamento da linguagem. In: BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003, 2ª reimp, Cap. 1, p. 14-17.

BROUGÈRE, Gilles. O brinquedo, objeto extremo. In: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008, 7. ed, v. 43, p.11-24.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006a, 135 p.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006 b, 143 p.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. Bons jogos em grupo: o que são eles? In: KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2009, ed. Rev., p. 23-32.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994, 62 p.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysson; et all. Orgs. **Brincar (es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 17-27.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZA, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Coleção de 0 a 6: Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000, vol.1, 92 p.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-446, set/dez. 2005. Disponível em www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf. Acesso em: 09/06/2012.

ANEXOS

ANEXO A- Projeto elaborado para intervenção

Projeto “Jogos de regras: conhecer, experimentar e refletir”

Introdução

Esta proposta trata-se do desenvolvimento de um projeto didático envolvendo jogos de regras, a fim de possibilitar o conhecimento, a experimentação e a reflexão deste tipo de atividade.

Justificativa

A elaboração deste projeto partiu da necessidade de propiciar às crianças desta turma o contato com jogos de regras, principalmente os tradicionais, por ser um meio de resgatar nossa cultura e ao mesmo tempo promover o aprendizado infantil. Acredita-se que por meio das atividades programadas as crianças terão a oportunidade de praticar jogos conhecidos e novos, refletir sobre suas ações e participar de processos de criação.

Público alvo:

-uma turma com 22 crianças de 5 a 6 anos.

Objetivo compartilhado:

-produzir um álbum com os jogos de regras praticados (contendo as regras e os desenhos das crianças).

Objetivos didáticos

Objetivo geral

-Valorizar a prática de jogos de regras como forma de conhecimento.

Objetivos específicos

- resgatar jogos conhecidos pela turma;
- apresentar novos jogos às crianças;
- proporcionar a prática de regras;

- promover a interação entre turma;
- possibilitar a reflexão e avaliação do próprio desempenho;
- representar, através de desenhos, os jogos vivenciados;

Linguagens trabalhadas: corporal, oral, escrita, matemática, plástica visual.

O que se espera que as crianças aprendam:

- conhecer e praticar novos jogos de regras;
- compreender o que são regras e segui-las;
- criar novas regras;
- comunicar impressões sobre as atividades realizadas;
- avaliar o próprio desempenho;
- registrar, através de desenhos, as atividades vivenciadas;

Tempo estimado:

- durante os meses de setembro, outubro e novembro.

Metodologia

A proposta iniciará com o levantamento dos jogos conhecidos pelas famílias e pela turma, a fim de realizarmos uma comparação e reflexão sobre o assunto. Em seguida, serão desenvolvidos quatro jogos (dois desconhecidos pela turma e dois conhecidos). Após a realização dos dois jogos conhecidos pela turma, será proposto que as crianças realizem a modificação de suas regras.

Cada jogo, planejado neste projeto, será realizado em três dias diferentes, a fim de proporcionar a reflexão sobre o mesmo. Esta atividade será dividida em quatro momentos: explicação das regras, prática do jogo, roda de conversa (sobre o que foi realizado) e um registro (através de desenhos) sobre a experiência vivenciada. Os jogos poderão ser realizados no parquinho, e as rodas de conversa e registros, em sala de aula.

Ao final, as crianças montarão um álbum individual sobre os jogos realizados durante o projeto, contendo as regras e os desenhos produzidos. Sendo que, estes serão escolhidos por elas, dentre os registros realizados ao longo do processo. Este álbum será levado para casa a fim de ser compartilhado com a família.

Material:

-papel sulfite e hidrocor (para registro das crianças);

-mp4 (para gravação das atividades);

Avaliação:

A avaliação deste projeto ocorrerá em diversos momentos. A princípio será verificado os conhecimentos prévios das crianças e, ao longo do processo, será analisado os avanços esperados. Ao trabalhar com este tipo de atividade espera-se que as crianças sejam capazes de compreender e seguir regras, que consigam participar de atividades coletivas, resolver conflitos, testar hipóteses, propor estratégias, comunicar suas impressões e criar novas regras.

Cronograma detalhado das atividades que serão desenvolvidas

Segunda	Terça	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
12/09 -Apresentação do projeto	13/09	14/09 -Roda de conversa (Para casa)	15/09	16/09 -Definição de jogos pela turma
19/09 -Jogo 1	20/09	21/09 -Jogo 1	22/09	23/09 -Jogo 1
26/09 -Jogo 2	27/09	28/09 -Jogo 2	29/09	30/09 -Jogo 2
03/10 Atividades da semana da criança	04/10 Atividades da semana da criança	05/10 Atividades da semana da criança	06/10 Atividades da semana da criança	07/10 Atividades da semana da criança
10/10 -Recesso	11/10 -Recesso	12/10 -Feriado	13/10 -Recesso	14/10 -Recesso
17/10 -Jogo 3 *jogar uma vez e criar novas regras	18/10	19/10 -Jogo 3 com novas regras	20/10	21/10 -Jogo 3 com novas regras
24/10 -Jogo 3 com novas regras	25/10	26/10 -Jogo 4 *jogar uma vez e criar novas regras	27/10	28/10 -Jogo 4 com novas regras
31/10 -Jogo 4 com novas regras	01/11	02/11 Feriado	03/11 -Jogo 4 com novas regras	04/11
07/11 -Escolha do desenho (Jogo 1)	08/11 -Escolha do desenho (Jogo 2)	09/11 -Escolha do desenho (Jogo 3)	10/11 -Escolha do desenho (Jogo 4)	11/11 -Montagem do álbum

Sequência de atividades:

-Apresentação do projeto

Será realizada uma roda de conversa para apresentar às crianças as atividades, sobre jogos de regras, que serão desenvolvidas durante os próximos meses. No mesmo dia será enviado um para casa, solicitando que as famílias relatem quais jogos costumavam brincar na infância.

-Roda de conversa sobre jogos conhecidos pela família e pelas crianças

A professora criará uma lista com os jogos apontados pelas famílias e outra com os conhecidos pelas crianças. Em seguida, haverá uma comparação entre eles e um momento de reflexão.

-Definição de jogos pela turma:

Para esta atividade será reutilizada a lista criada anteriormente, com os jogos conhecidos pela turma. E, a partir destes haverá uma votação para escolha dos dois preferidos pelo grupo (que serão utilizados posteriormente, cujas regras serão modificadas).

-Aplicação dos jogos 1 e 2 (jogos definidos pela professora)

Apresentar o jogo à turma, explicando suas regras. A partir do segundo dia de realização do jogo perguntar às crianças quais são as regras. Após a prática do jogo, realizar uma roda de conversa para que possam falar sobre as impressões que tiveram. Em seguida, as crianças formarão grupos de quatro ou seis integrantes, para registrarem o jogo realizado, através de desenhos.

-Aplicação dos jogos 3 e 4 (definidos pelas crianças)

Por se tratar de um jogo conhecido pela turma, solicitar que as crianças expliquem as regras e, em seguida, passem para sua prática. Depois, realizar uma roda de conversa, para que possam falar sobre suas impressões e, finalmente, propor à turma o desafio de criar novas regras para o jogo realizado.

-Aplicação dos jogos 3 e 4 (modificados)

Relembrar as regras criadas pela turma. No primeiro dia⁶⁵ de desenvolvimento das novas regras, após realizar a prática do jogo, questionar às crianças se preferem as regras originais ou as criadas por eles. Depois de conversar sobre as impressões que tiveram, deverão formar grupos de quatro ou seis integrantes, para registrarem o jogo realizado, através de desenhos.

-Escolha dos registros

Após realizar os quatro jogos propostos, as crianças escolherão um registro, referente a cada jogo, para compor um álbum com as atividades desenvolvidas. Neste momento a criança será questionada sobre os motivos da escolha.

-Fechamento do projeto

Ao final as crianças montarão o álbum contendo as regras e desenhos de cada jogo praticado, para que possam levar para casa e compartilhar com a família.

65-Nos demais dias a roda de conversa será sobre as impressões que tiveram sobre a atividade realizada.

ANEXO B- Regras dos jogos praticados

-Jogo 1: Passa passa

Primeiro é preciso demarcar o espaço onde cada grupo deverá ficar. Para isso, será traçado no chão duas linhas perpendiculares que indicarão o campo destinado ao pique e as demais crianças. Após escolher quem serão os piques cada grupo deverá seguir para seu campo. Ao sinal da professora inicia-se o jogo e as crianças deverão tentar passar de uma linha a outra, desviando dos piques. Se forem apanhadas pelos piques, deverão ficar paradas até que um colega venha salvá-las. O grande desafio é que todas as crianças do grupo consigam passar de um lado para o outro.

-Jogo 2: Arranca a lã

Para esta atividade deve-se formar dois grupos (com cores diferentes). Os integrantes de cada grupo irão pendurar um pedaço de lã na parte de trás da calça. Ao sinal da professora, as crianças deverão tentar arrancar a lã do grupo adversário e ao mesmo tempo proteger a sua. Ao arrancá-la a criança deverá colocá-la em um círculo desenhado no chão. O grupo que conseguir arrancar primeiro todas as lãs dos adversários, e colocá-las no local indicado, será o vencedor.

-Jogo: Coelho sai da toca

Primeiramente, deve-se dividir a turma em dois grupos: um representará as tocas e o outro os coelhos. As tocas serão formadas por duas crianças de mãos dadas, frente a frente. O jogo inicia com todos os coelhos no centro. Quando a professora disser “coelho entra na toca”, as crianças que a representam devem levantar as mãos para que um colega possa entrar, logo em seguida abaixa-se as mãos fechando a toca. Quem não conseguir entrar em uma toca deverá ficar no centro e aguardar o novo comando da professora, indicando que as outras crianças deverão mudar de toca. Para isso, a professora irá dizer: “coelho sai da toca”. Essa frase será repetida várias vezes. Depois de algum tempo de jogo realiza-se a troca: quem foi toca fica sendo coelho e vice-versa.

-Jogo 3: Sapo sai da pedra (modificação do jogo anterior)

Deve-se desenhar alguns círculos no chão para representarem as pedras que os sapos deverão subir. O jogo inicia com todos os sapos no centro. Quando a professora disser “sapo pula na pedra”, as crianças deverão entrar nos círculos desenhados. Quem não conseguir entrar deverá ficar no centro e aguardar o novo comando da professora, indicando que as outras crianças deverão mudar de pedra. Para isso, a professora irá dizer: “sapo sai da pedra”. Essa frase será repetida várias vezes. Só poderá ficar uma criança em cada círculo.

-Jogo 4: Dança da cadeira

Para este jogo será preciso colocar várias cadeiras em círculo. Deve-se tocar uma música enquanto as crianças andam entorno das cadeiras. Quando a música parar todas devem sentar. Quem não conseguir sentar sairá do jogo e uma cadeira é retirada. Vence quem conseguir sentar na última cadeira.

-Jogo 4: Dança da cadeira (modificação do jogo anterior)

Para este jogo será preciso colocar várias cadeiras em círculo. Deve-se tocar uma música enquanto as crianças andam entorno das cadeiras. Quando a música parar elas devem se sentar. Neste jogo quem não conseguir sentar não sairá, apenas será retirada uma cadeira. Vence quem conseguir sentar na última cadeira.