

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRUNA MOLOZZI**

**O JOGO DO CONHECIMENTO NO DIA-A-DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PORTO ALEGRE**

**2012**

**BRUNA MOLOZZI**

**O JOGO DO CONHECIMENTO NO DIA-A-DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Darli Collares

**PORTO ALEGRE**

**2012**

Página para os dados de catalogação

**Bruna Molozzi**

**O JOGO DO CONHECIMENTO NO DIA-A-DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Darli Collares (orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Graça Souza Horn  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza Rheingantz Becker  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Waleska Cruz  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Às crianças da turma com a qual trabalhei no ano de 2010, participantes da pesquisa, por tornarem possível esta investigação e compartilharem comigo momentos tão especiais, momentos de brincar.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

À minha orientadora Darli Collares, pela competência, comprometimento e afeto que acolheu a mim (e à Alice) e orientou o meu trabalho;

Às professoras Maria Luiza Rheingantz Becker e Maria Walesca Cruz, professoras que trouxeram contribuições importantes para a construção desta dissertação.

Aos meus amores, Alexandre e Alice, por estarem ao meu lado, compartilhando lindos momentos e me incentivando a perseguir os meus sonhos;

Aos meus pais, que mesmo distantes fisicamente, mantiveram-se ao meu lado, lutando pelo meu sucesso;

Às minhas amigas Simone e Karin, pela grande amizade que construímos e por terem me ajudado a tornar essa caminhada mais gostosa;

Aos amigos do Núcleo de Estudos NECAEA, pelas trocas e desequilíbrios que promoveram durante nossos encontros.

*Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo;  
se é triste ver meninos sem escola,  
mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados  
em salas sem ar, com exercícios estéreis,  
sem valor para a formação do homem.*

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

Esta dissertação tem como foco o estudo do jogo no contexto da sala de aula da Educação Infantil. A base teórica da presente pesquisa é a Epistemologia Genética, com a qual se aborda a importância de se pensar a ação da criança. Nesse sentido, o jogo é acolhido como espaço de reflexão da prática do educador. A investigação foi realizada com um grupo de alunos de Educação Infantil, de uma escola privada do município de Porto Alegre, na qual a autora atuou como professora, em 2010. Para a realização desta investigação foram realizadas filmagens, que após transcritas, geraram protocolos de análise, a partir dos quais foram estabelecidas três fases caracterizando o envolvimento das crianças nos jogos. Dentre os resultados apontados, destaca-se a relevância da observação das ações das crianças em momentos de jogo, pois a mesma possibilita ao professor inferir sobre a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, o que pode promover a construção de uma prática pedagógica mais adequada às necessidades dos alunos. O jogo na Educação Infantil possibilita à criança construir e reconstruir suas idéias sobre o mundo, ampliando a percepção de si mesmo e dos seus pares, tornando-os possíveis interlocutores de suas ações.

Epistemologia Genética. Jogo. Educação Infantil.

## RESUMÉN

Esta tesis se centra en estudiar el juego en el contexto del aula de jardín de infantes. La base teórica de esta investigación es la epistemología genética, que se ocupa de la importancia de considerar las acciones de los niños. En este sentido, el juego es recibido como un espacio de reflexión de la práctica del educador. El estudio se realizó con un grupo de estudiantes de la Educación Infantil en una escuela privada en la ciudad de Porto Alegre, donde la autora trabajó como maestra en 2010. Para llevar a cabo esta investigación se hicieron rodajes, que después de la transcripción, generaron protocolos de análisis, desde la que se estableció tres fases que caracterizaban la participación de niños en los juegos. Entre los resultados presentados, se destacan la importancia de observar las acciones de los niños en tiempos de juego, ya que permite al profesor inferir la etapa de desarrollo en que se encuentra el niño, que puede promover la construcción de una práctica pedagógica más adecuada a las necesidades de los estudiantes. El juego en la Educación Infantil permite al niño construir y reconstruir sus ideas sobre el mundo, ampliando la percepción de sí mismo y sus compañeros, y haciéndolos posibles interlocutores de sus acciones.

Epistemología genética. Juego. Educación Infantil.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 JOGANDO TRILHA: RETOMANDO MINHA CAMINHADA .....</b>	<b>12</b>
<b>2 O JOGO .....</b>	<b>19</b>
2.1 AS DIVERSAS DEFINIÇÕES QUE PERMEIAM A PALAVRA JOGO .....	19
2.2 O JOGO NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....	20
2.2.1 <i>O jogo de exercício</i> .....	22
2.2.2 <i>O jogo simbólico</i> .....	24
2.2.3 <i>O jogo de regras</i> .....	27
<b>3 O JOGO E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
3.1 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	30
3.2 OS JOGOS EM GRUPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
<b>4 OS CONTEÚDOS.....</b>	<b>36</b>
<b>5 AS REGRAS DO JOGO: METODOLOGIA .....</b>	<b>39</b>
5.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA .....	39
5.2 O MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO .....	40
5.3 A OBSERVAÇÃO.....	42
5.4 LEITURA TEÓRICA DA REALIDADE .....	44
5.5 A COLETA DE DADOS .....	45
<b>6 ENTRANDO NO JOGO: NOS MEANDROS DO JOGO DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>47</b>
6.1 JOGO SOLITÁRIO .....	47
6.2 JOGO COM INTERLOCUÇÃO.....	53
6.3 JOGO COMPARTILHADO.....	60
6.4 NOS MEANDROS DAS IDEIAS DE UMA PESQUISADORA .....	63
<b>7 AO TÉRMINO DO JOGO: NOVAS PROPOSTAS DE JOGOS .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXO A : Carta de apresentação à escola .....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXO B: Termo de consentimento .....</b>	<b>73</b>

## APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa compõe a Dissertação do Curso de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O tema desta reflexão, o jogo na sala de aula, é abordado a partir da minha perspectiva de educadora de Educação Infantil e pesquisadora na área da educação e do jogo, que acredita na importância de refletir sobre a prática docente, a fim de proporcionar, cada vez mais, um ambiente de aprendizagem, convívio e felicidade, tanto para mim como para as crianças.

Pretendo, com este trabalho, dividir com o leitor algumas experiências da minha prática como professora de Educação Infantil, em momentos de jogo na sala de aula. Ao propor o jogo aos alunos, proponho-me a refletir, a partir da Epistemologia Genética, as ações das crianças nesse contexto, trazendo o jogo como uma atividade importante ao desenvolvimento social e intelectual do sujeito. Para isso, organizei a presente dissertação em sete capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Jogando trilha: retomando minha caminhada”, relato a minha caminhada durante a graduação e o mestrado, principalmente relacionada aos estudos do jogo e da Epistemologia Genética. Para isso, trago um breve relato de uma pesquisa de DeVries sobre diferentes perspectivas de como o jogo entra na sala de aula.

No próximo capítulo, “O jogo”, reflito sobre esse tema, trazendo diferentes concepções que permeiam essa palavra e definindo o que é jogo, para mim. Na sequência, abordo o jogo inserido no contexto da educação e, especificamente, na Educação Infantil, destacando alguns elementos pertinentes nesse nível de ensino.

No capítulo 3 trago o jogo a partir da perspectiva da Epistemologia Genética. Abordo algumas pesquisas de Jean Piaget sobre o tema e explico alguns conceitos importantes da teoria, que estão implicados nas ações de jogo. Além disso, trago uma revisão sobre a gênese do jogo e dos três tipos de estrutura que caracterizam o jogo infantil e fundamentam a classificação feita por Piaget: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regra.

No quarto capítulo, chamado “Os conteúdos”, trago uma breve reflexão sobre os conteúdos que permeiam as ações das crianças, principalmente em

momentos de jogo. Afirmando ainda que esses conteúdos, retirados das ações dos jogadores, podem tornar-se conteúdo para o professor tecer a compreensão do desenvolvimento do pensamento de seus alunos.

A metodologia é tratada no capítulo 5, que conterà a caracterização da turma e da escola onde foi realizada a pesquisa. Nele construo um breve relato sobre o Método Clínico Piagetiano e explico os dois métodos utilizados na pesquisa: a observação e a leitura teórica da realidade. Para finalizar, apresento como foi realizada a coleta de dados.

No capítulo 6, “Entrando no jogo: nos meandros do jogo das crianças” trago a leitura teórica da realidade, através de uma reflexão sobre as situações de jogo vivenciadas pelas crianças durante a pesquisa, à luz da Epistemologia Genética. A partir dessa análise, defino três fases que demonstram as transformações na forma como as crianças jogam. Trago, ainda, algumas reflexões sobre como me senti durante a realização da pesquisa.

Finalmente, no último capítulo, “Ao término do jogo: novas propostas de jogo”, apresento algumas considerações e reflexões acerca da pesquisa realizada, enfatizando alguns pontos essenciais que implicam a utilização do jogo em sala de aula.

Com este trabalho, quero compartilhar com o leitor um pouquinho do desafio e da magia que é, para mim, ser professora e pesquisadora.

## **1 JOGANDO TRILHA: RETOMANDO MINHA CAMINHADA**

Meu encantamento pelo jogo vem crescendo desde o primeiro contato que tive com esta temática, em setembro de 2005, quando cursava o terceiro semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS. Caminhando pela Faculdade, encontrei uma sala linda cheia de brinquedos e resolvi inscrever-me para trabalhar nesse lugar. Participei da entrevista e fui selecionada, tornando-me bolsista do Programa de Extensão Universitária “Quem Quer Brincar?(QQB?)”.

Trabalhei como bolsista de extensão nesse programa, cujo espaço no qual se desenvolve é conhecido como “brinquedoteca”, de setembro de 2005 a janeiro de 2006. Esse espaço destina-se a formar educadores em uma perspectiva lúdica, sem, no entanto, voltar-se ao atendimento de crianças. Ele funciona como uma biblioteca de brinquedos, onde os usuários (pessoas que possuem vínculo com a UFRGS) podem levar emprestados os materiais disponíveis em seu acervo. Oferece, ainda, à comunidade em geral – educadores e demais interessados na área - palestras e oficinas sobre a temática do brincar.

Em janeiro de 2006, participei do curso de brinquedista, promovido por esse programa. Em tal curso pude ampliar meu conhecimento sobre brinquedotecas e sobre a função social e pedagógica do brinquedista. Durante todo esse ano, continuei colaborando com o programa como voluntária.

Em 2007, fui monitora das disciplinas “O jogo e a educação” e “Psicologia da educação: o jogo I”, ministradas pelas professoras Tânia Ramos Fortuna e Darli Collares. Eram duas turmas em cada semestre, sendo uma oferecida para o curso de Licenciatura em Pedagogia e outra para as demais licenciaturas, como os cursos de Biologia, Artes Cênicas, Educação Física, entre outros. Um percentual da carga horária de monitoria foi desenvolvido na brinquedoteca, em atividades do Programa QQB?. Foi durante esse período de convívio com a temática do jogo, que pude ampliar os meus conhecimentos acerca deste tema, realizando leituras e participando de discussões sobre essa

temática com o grupo da brinquedoteca e também nas disciplinas que eu monitorava.

Em 2008, recebi a proposta de trabalhar como brinquedista na brinquedoteca de uma escola particular do município de Porto Alegre. Fiquei muito feliz com a oportunidade de poder vivenciar toda a magia de uma brinquedoteca na interação com as crianças, magia que, até então, era só imaginada por mim a cada leitura, a cada relato de colegas, a cada oficina da qual participava. Porém, junto com essa alegria de poder, enfim, colocar em prática tudo o que eu havia estudado até então, em relação à importância do brincar ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, foram emergindo algumas inquietações decorrentes de minha realidade: eu nunca havia trabalhado com crianças na brinquedoteca. Será que estava preparada? Seria capaz de desempenhar esse papel?

Foi um trabalho gratificante, que me oportunizou o enfrentamento de diversos desafios, como por exemplo, a organização do espaço da brinquedoteca e o manejo que precisei construir para trabalhar com as crianças neste espaço, que resultou em um grande aprendizado. Minha busca por compreensão e reequilíbrio, rendeu-me a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse trabalho, pude refletir, “conversando” com diferentes autores, sobre a minha atuação como brinquedista, buscando construir um trabalho consistente, juntamente com a escola e as crianças. Pude compartilhar com o leitor algumas experiências da efetivação desse espaço de brincar e da minha inserção como brinquedista nesse lugar. Essa reflexão me possibilitou respeitar as dinâmicas do chegar, do estar e do deixar a brinquedoteca pelas crianças que querem, ao brincar, ser felizes. Possibilitou-me, ainda, significar o meu lugar nesse espaço como espaço de felicidade também para mim.

Em 2009, ao iniciar o Mestrado, fui desafiada a aprofundar meus estudos sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Retomei algumas leituras, realizadas ainda na graduação que, ainda assim, foram difíceis e instigantes. Era uma teoria nova para mim que eu não conseguia compreender. Porém, através das discussões nas disciplinas que cursava, nos encontros de orientandos e de tantas outras leituras, como DeVries e Kamii, comecei a

compreender e significar as palavras do teórico, pensando a minha prática como professora.

Ao retomar os estudos que havia feito na graduação sobre Piaget, lembrei da disciplina “Método Clínico Piagetiano Aplicado à Educação”, que cursei no terceiro semestre com a professora Annamaria Píffero Rangel. Nessa disciplina tive o primeiro contato com o Método Clínico e conheci alguns dos experimentos realizados por Piaget.

No decorrer das aulas, apliquei alguns desses experimentos, como o de conservação de substância, com os meus alunos. No final da disciplina, tivemos que criar um experimento, utilizando esse método científico.

Aplicar os testes já realizados por Piaget não é uma tarefa fácil, pois o Método Clínico tem suas peculiaridades e para aplicá-lo, é preciso estar bem familiarizado com ele. Ao decidir pesquisar a minha sala de aula, fui desafiada a pensar uma metodologia para extrair elementos desse cotidiano, não utilizando o Método Clínico como Piaget utilizou, mas adaptando-o à sala de aula, pensando que o meu problema de pesquisa está relacionado às interações das crianças da minha turma.

Quero refletir sobre o jogo no cotidiano da minha sala de aula numa perspectiva construtivista. Acredito que o jogo não deve ser um momento isolado da aula, sem conexão com a aprendizagem das crianças, e sim, deve constituir a minha prática e estar permeando as minhas ações e as das crianças. Nessa perspectiva, lanço-me na aventura de tecer uma proposta que me auxilie a prosseguir meus estudos teóricos, teorizando a partir da própria docência.

Para essa reflexão, trago a pesquisa de DeVries (2004), apresentada na obra “O currículo construtivista na educação infantil”, que traz algumas observações sobre a prática do jogo em diferentes salas de aula de Educação Infantil dos Estados Unidos da América. A autora relata que todas as salas de aula observadas intitulavam-se como programas voltados ao brincar, porém, se observada a experiência das crianças em sala de aula, a prática educativa existente não correspondia ao discurso adotado. A partir dessas observações, a autora apresenta quatro tipos de salas de aula que demonstram quatro interpretações diferentes de como incorporar o brincar na prática educativa.

Na sala de aula do TIPO A **o brincar é algo periférico à aprendizagem e ao trabalho acadêmico**. A ênfase está no academicismo, pois o foco das práticas é a aquisição do conhecimento de um conteúdo tido como correto.

As crianças dessa sala de aula passam quase todo o tempo em um fluxo constante de trabalho acadêmico e o brincar é oportunizado nos minutos finais da aula, como recompensa aos que terminaram suas atividades. A brincadeira livre não é considerada como uma atividade educacional e os materiais oferecidos, normalmente, são limitados e inadequados aos interesses e necessidades das crianças.

O professor assume um papel autoritário, como foco no exercício repetitivo, na recompensa e na punição. Durante o tempo de brincar, o professor limita-se ao monitoramento do comportamento e disciplina dos alunos, retirando da brincadeira as crianças que não tem uma conduta adequada. O brincar é pouco reconhecido como importante na escola, sendo considerado apenas como uma maneira de dar às crianças um momento de descanso do trabalho.

DeVries (2004, p. 32) alerta para uma das grandes falhas das salas de aula do tipo A:

[...] as crianças não recebem oportunidades adequadas para interagir ou para envolver seu raciocínio em atividades que as levem a querer descobrir como fazer algo. Não se percebe uma comunidade na qual as crianças se envolvem com os outros a fim de atingir propósitos significativos.

Na sala de aula do TIPO B **o brincar são exercícios acadêmicos disfarçados**. A ênfase, como no tipo A, está no academicismo, com a diferença de que os materiais utilizados são mais coloridos, para atrair o interesse das crianças.

As crianças dessa sala de aula passam mais tempo em atividades no grande grupo e obedecem a um rodízio diário ou semanal nos tipos de atividades propostas. Na tentativa de introduzir o brincar na sala de aula, o professor disfarça os exercícios acadêmicos com materiais que, na visão do professor, atraem as crianças. Segundo DeVries (2004, p. 32): “Contudo, se o

professor considera tais atividades como brincar, o mesmo não acontece com as crianças”.

O professor pouco intervém, a não ser para ensinar às crianças como fazer as atividades. Apenas observa as mesmas executando as tarefas, verificando se não há erros.

Segundo DeVries (2004, p. 33) o problema das atividades das salas de aula do tipo B não é a oferta de materiais atraentes e sim, a maneira como esse material é trabalhado:

Tal atividade não inspira o real interesse das crianças, que apenas fazem a atividade porque o professor assim exige. Por ter como objetivo a elaboração de respostas certas e a busca de um determinado resultado, as crianças da sala de aula do tipo B sabem que não estão brincando.

Na sala de aula do TIPO C **o brincar está integrado às metas desenvolvimentistas sociais e emocionais**. A ênfase está no desenvolvimento social e emocional e o brincar, para os professores destas salas de aula, tem esse objetivo.

As crianças dessa sala de aula podem escolher em brincar sozinhas ou em grupo e circulam livremente entre as seguintes atividades:

- a) Experiências sensoriais: manusear massa de modelar, cheirar diferentes frascos com aromas diversos, brincar com água;
- b) Alfabetização: olhar livros, escutar histórias, escrever livremente;
- c) Construção: construir estruturas com blocos, brincar com Lego;
- d) Faz-de-conta: vestindo fantasias, brincar de cozinhar, comer, dar de comida ao bebê, em uma área destinada a esse tipo de atividade;
- e) Arte: pintar no cavalete;
- f) Cozinhar: ajudar a professora a fazer diversas receitas, participando mexendo, adicionando ingredientes, colocando na forma...;
- g) Classificação: separar objetos, por cor ou forma;
- h) Ciência: observar o vapor que sai de uma chaleira, observar como a chama de uma vela se apaga quando um copo é colocado sobre ela.

O professor limita-se à condição de observador, dirigente, administrador de materiais e mantenedor da ordem. O que diferencia as atividades da sala de aula do tipo C para as do tipo D é a maneira com que as crianças envolvem-se em tais atividades. DeVries (2004, p. 40) coloca um desafio ao professor dessa sala de aula, ou seja, o de: “[...] descobrir como selecionar os eventos e os fenômenos que deixarão as crianças intrigadas, levando-as ao desenvolvimento do raciocínio.”

Na sala de aula do TIPO D **o brincar e o trabalhar estão ligados ao desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual**. A ênfase, como nas salas do tipo C, está no desenvolvimento, mas para além do social e emocional, concentrando-se, também, no desenvolvimento moral e intelectual.

As crianças dessa sala de aula podem circular entre diversas atividades, além das encontradas nas salas do tipo C, como a construção com blocos e a leitura de livros:

- i) Jogos em grupo: brincar com os jogos que envolvem a formulação de perguntas e respostas e a adivinhação;
- j) Faz-de-conta: criar uma loja fingindo comprar e vender, usar marionete e fantasias para representar uma história aos colegas;
- k) Conhecimento físico/cozinhar/arte: fazer experiências com diversos recipientes e diferentes substâncias, preparar uma lanche para a turma a partir de uma receita, criar esculturas com papelão;
- l) Matemática/raciocínio espacial: brincar com blocos, Tangrams e material de *Cousinaire*, fazer pesquisas e gráficos com os colegas;
- m) Alfabetização: produzir diários pessoais, escrever histórias, criar uma lista de coisas que fizeram durante a semana, ditar uma história para a professora escrever.

Em todas as atividades as crianças se envolvem com a resolução de conflitos. O professor intervém com o intuito de facilitar as resoluções das crianças, enfatizando que elas mesmas devem enfrentar o conflito e resolvê-lo.

O professor do tipo D seleciona jogos que ofereçam desafios intelectuais às crianças, observando se, de fato, seu raciocínio está sendo instigado. O professor construtivista inclui objetivos acadêmicos em seu planejamento, mas esses objetivos estão encaixados no contexto do brincar e

do trabalhar. O brincar se mistura ao trabalho quando a criança desenvolve uma seriedade em suas ações e objetivos.

O professor não só observa como as crianças se envolvem nas atividades, como pode questioná-las sobre suas ações e sobre o que aconteceria se agissem de maneira diferente, incentivando-as a pensar. Segundo DeVries (2004, p. 47):

Todas essas atividades escolhidas pelas próprias crianças das salas de aula construtivistas do tipo D lhes oferecem a oportunidade de exercitar a autonomia quando buscam seus interesses e o raciocínio para descobrir como realizar objetivos pessoais variados, criam seus próprios objetivos e perseguem questões intrigantes levantadas por elas mesmas ou pelo professor.

A pesquisa apresentada acima traz um pouco das diferentes realidades da Educação Infantil e as diversas maneiras como o brincar aparece dentro das salas de aula. Trago a pesquisa de DeVries (2004) para elucidar a minha própria pesquisa, pois a partir dela pretendo constituir minha prática docente tendo como referência as salas de aula do tipo D, onde o brincar é visto como interligado ao desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual da criança.

DeVries (2004), como já descrito acima, aponta um desafio ao professor que quer construir uma prática construtivista: saber selecionar jogos que ofereçam desafios intelectuais às crianças, observando se, de fato, seu raciocínio está sendo instigado. É esse o objetivo da minha pesquisa, descobrir que materiais promovem um maior desafio às crianças. Como descobrir com que atividades as crianças mais se envolvem, o que realmente as inquieta, as instiga? As observações que relatarei a seguir trazem algumas pistas sobre essas questões e me possibilitarão criar um ambiente onde o brincar está interligado ao trabalho acadêmico e as crianças envolvam-se de maneira curiosa, instigante e prazerosa.

## 2 O JOGO

Neste capítulo abordo a temática central deste trabalho: o jogo. Início com uma reflexão sobre a palavra “jogo”, a qual permite diferentes interpretações, dependendo do contexto onde é utilizada. Assim, julgo necessário especificar como esse termo será tratado na pesquisa. Na sequência, trago o jogo na perspectiva da Epistemologia Genética, base teórica da presente dissertação.

### 2.1 AS DIVERSAS DEFINIÇÕES QUE PERMEIAM A PALAVRA JOGO

O termo “jogo” traz consigo um universo de definições sendo utilizado em situações diversas. Não se trata de um termo claro e transparente e sim, de uma palavra polissêmica, utilizada em diferentes contextos.

No presente trabalho o termo jogo é central e, por isso, destino algumas linhas à reflexão sobre ele, definindo em que sentido será utilizado na pesquisa.

Brougère (1998) traz uma pesquisa sobre os diferentes contextos em que a palavra “jogo” é utilizada. Segundo ele, esse termo é utilizado e compreendido na própria ausência de uma definição rigorosa. A partir de uma análise lexical, o autor destaca três diferentes níveis onde a palavra jogo é utilizada. O primeiro desses níveis refere-se à situação de jogo em si:

Jogo é o que o vocabulário científico denomina ‘atividade lúdica’, quer essa denominação diga respeito a um conhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. (BROUGÈRE, 1998, p. 14)

Em um segundo nível, o jogo pode ser definido como um sistema de regras que existe independente dos jogadores e de sua realização concreta, como, por exemplo, jogo de futebol, jogo de construção, jogo eletrônico, jogo de xadrez, etc. Nesse nível, o jogo subsiste na ausência de jogadores.

Ainda segundo o autor, o terceiro nível poderia ser associado à palavra brinquedo. Nesse contexto, o termo “jogo” se refere ao material utilizado em um contexto de jogo. A diferença desse nível para o anterior é a indeterminação do seu uso. Nesse caso, esse “material” não possui um sistema específico de regras que regem a sua utilização, possibilitando ao jogador utilizá-lo conforme a sua vontade, por exemplo: uma boneca pode tornar-se, na situação de jogo, uma filha, uma mãe, uma professora, uma aluna ou, até mesmo ser um objeto de afeto que a criança carrega para onde vai, sem ter um “papéis” específico.

A partir dessa reflexão que Brougère (1998) traz sobre os diferentes níveis em que a palavra jogo é compreendida, posso definir qual o significado que este termo assumirá na pesquisa.

Tendo em vista os níveis apontados pelo autor, o primeiro nível é o que mais se aproxima da minha concepção de jogo e é essa a concepção que será tratada na pesquisa. O jogo aparece, então, como uma situação lúdica, não necessariamente ligada a um sistema de regras previamente definidas ou a algum material específico.

Nesse contexto, aponto, ainda, que essa situação lúdica só se definirá no momento em que os jogadores a assumirem como tal, em função de seus sentimentos e impressões ao estarem constituindo-a.

É nesse sentido que o jogo é tratado na perspectiva construtivista. Segundo DeVries (2004, p.18): “Piaget [...] considerava brincar um veículo necessário e importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, provando cientificamente seu ponto de vista.” É sobre o jogo na Epistemologia Genética que escrevo o próximo item.

## 2.2 O JOGO NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

A primeira obra de Piaget que versa sobre o jogo foi publicada em 1932, intitulada “O Juízo moral na criança” (1994). Nela, o autor estuda, através da observação do jogo de regras (jogo de bola de gude), em diferentes grupos de crianças, como a criança sente-se em relação à regra e buscando entender o respeito ou não de determinadas regras. Nessa obra, o jogo aparece como um meio de acesso às representações espontâneas da criança, no que concerne à lei.

Anos depois o autor vai estudar as primeiras manifestações da inteligência no desenvolvimento da criança. Esse estudo aparece na trilogia, iniciada em 1936 com “O nascimento da inteligência na criança” (1987), seguida da obra de 1937, “A construção do real na criança” (1979) e finalizada em 1946 com “A formação do símbolo na criança” (1978).

Esta última obra foi o estudo mais significativo de Piaget sobre o jogo. Essa obra tem por objeto a gênese do símbolo e analisa o jogo em sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Para compreender melhor a concepção Piagetiana sobre o jogo é necessário esclarecer dois conceitos centrais de sua teoria: **a acomodação e a assimilação.**

A acomodação é o processo pelo qual a criança modifica suas estruturas mentais em resposta às demandas externas. A assimilação é o processo pela qual a criança incorpora elementos externos aos seus esquemas. Esses dois processos estão constantemente se complementando, sendo que um processo não existe sem o outro. Conforme Piaget (1987, p. 18):

A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação.

É no equilíbrio entre a acomodação e a assimilação que ocorre a adaptação. Segundo Piaget (1987, p. 18): “[...] a adaptação intelectual, como qualquer outra, é o estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.” Ainda segundo o autor, a inteligência é uma adaptação, é a criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio.

Esses dois processos, de assimilação e de acomodação, aparecem durante todo o desenvolvimento mental, mas diferenciando-se cada vez mais e, portanto, tornando-se mais complementares em um equilíbrio crescente.

O jogo infantil aparece como um dos processos em que ocorre essa diferenciação progressiva entre a assimilação e a acomodação. O jogo inicia,

então, desde os primórdios de dissociação entre esses dois processos. Quando a criança balança um objeto por balançar, pelo simples prazer da repetição e de dominar essa ação, há um predomínio da assimilação. Nesse caso, a criança joga pelo prazer de jogar, sem um esforço de aprendizagem ou descoberta, mas pelo simples prazer do exercício de poder. Segundo Piaget (1978, p. 208): “A assimilação dissocia-se assim da acomodação, subordinando-a e tendendo a funcionar por si própria: o jogo de exercício constitui-se desde então.” Ainda segundo o autor, o jogo se explica, pelo predomínio da assimilação. Segundo ele, a assimilação ao eu é princípio de todo o jogo.

Piaget (1978) estudou sobre a gênese do jogo e distinguiu três tipos de estrutura que caracterizam o jogo infantil e fundamentam a classificação feita por ele: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regra, analisados a seguir.

### **2.2.1 O jogo de exercício**

Os jogos de exercício, mais frequentes no período sensório-motor (primeiros 18 meses de vida), podem ser considerados como a forma inicial de jogo. Nesse período, frequentemente, as crianças realizam ações com um objetivo, como, por exemplo, afastar o cobertor com a perna. Ao observar a ação executada, repetem-na várias vezes, não mais com o objetivo inicial, mas pelo prazer de continuar o exercício, tornando lúdico o esquema que o promove. Conforme Piaget:

[...] simples *exercícios*, põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual. Logo, somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento. (PIAGET, 1978, p. 144)

Os jogos de exercício foram divididos por Piaget (1978) em diferentes classes, abordadas a seguir:

- a) **Exercícios simples:** jogos que se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada pelo único prazer de exercer tal poder, como uma criança que enche um balde de areia e depois esvazia-o, repetidas vezes;
- b) **Combinações sem finalidade:** a criança não se limita mais a exercer, simplesmente, atividades já adquiridas, mas passa a constituir com elas novas combinações, que não possuem uma finalidade inicial, constituindo ainda uma ampliação do exercício funcional característico dos exercícios simples. Percebe-se esse jogo em uma criança que enche uma colher de pedrinhas, depois enfileira as pedrinhas, depois junta-as em um montinho, etc;
- c) **Combinações com finalidade:** a criança já cria uma finalidade lúdica. Para exemplificar essa classe, trago um dos protocolos de Piaget (1978, p. 153):

V., aos 5;2, diverte-se pulando de cima para baixo e de baixo para cima numa escada. Combinando primeiro os seus movimentos sem finalidade, propõe-se em seguida saltar do chão para cima de um banco, franqueando uma distancia cada vez maior. K., (5,6), imita-o então, mas do outro lado. Começam em seguida, saltando a partir das duas extremidades opostas; correm pelo banco ao encontro um do outro, sendo um deles, portanto, rechaçado pelo choque. Este jogo, tornando-se social, transforma-se então em jogo de regras.

Piaget alerta que o jogo de exercício transforma-se, mais cedo ou mais tarde, de três maneiras: é acompanhado de imaginação representativa, transformando-se em jogo simbólico; socializa-se e transforma-se em jogo de regras; ou conduz a adaptações reais e sai do domínio do jogo para entrar no domínio da inteligência.

- d) **Exercícios do pensamento:** nesses jogos, é possível assinalar as mesmas categorias do exercício simples, mas eles são percebidos com o aparecimento da linguagem: quando uma criança diverte-se em fazer perguntas pelo simples prazer de perguntar, constituirá o exercício simples. Quando faz descrições ou relatos sem compromisso com a realidade, pelo prazer de fazer combinações de

palavras e conceitos, caracteriza a combinação sem finalidade. Ao fabular e inventar pelo prazer de construir, a criança estará jogando no âmbito das combinações com finalidade. A fabulação raramente se mantém no nível da combinação, convertendo-se em imaginação simbólica, que constitui um ato e pensamento.

### **2.2.2 O jogo simbólico**

Num segundo momento, os jogos de exercício vão dando lugar a outro tipo de jogo: os jogos simbólicos. Esses jogos caracterizam a fase que vai do aparecimento da linguagem até por volta dos 6/7 anos. O símbolo implica a representação de uma realidade ausente e aparece durante o segundo ano de vida.

O símbolo ainda não configura como um instrumento próprio do pensamento e prolonga o exercício, como estrutura lúdica. No jogo simbólico a criança interessa-se pelas realidades simbolizadas e não pelo símbolo em si, pois esse serve, somente, para evocar tais realidades. Assim, a criança não joga para aprender, mas para exercitar suas habilidades individuais. Nesse contexto, a criança usa símbolos em suas brincadeiras através da imitação, a qual Piaget denomina de imitação diferida, ou seja, ações realizadas na ausência do que está sendo imitado. Por exemplo, quando uma criança finge estar dormindo, imita o comportamento de uma pessoa que dorme: estar deitada, de olhos fechados, sem se mexer.

A mais primitiva forma de símbolo lúdico, que marca a transição e a continuidade entre o jogo de exercício e o jogo simbólico, é o esquema simbólico. Segundo Piaget (1978, 156), esse esquema é a: “[...] reprodução de um esquema sensório motor fora de seu contexto e na ausência de seu objeto habitual.” Esse esquema simbólico, apesar de possibilitar a evocação de uma conduta sem a presença do objeto a ela associado, somente põe em ação um esquema atribuído à conduta do próprio sujeito.

A partir do aparecimento da linguagem, vão surgir novas formas de símbolos lúdicos que foram classificados e analisados por Piaget, e serão descritos a seguir:

**a) Fase I (dos dois aos quatro anos aproximadamente):**

Tipo I A - projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos: nessa fase a criança atribui a outras pessoas ou a outros objetos esquemas já familiares. Exemplo: uma criança que brincava de dormir (esquema simbólico), agora faz dormir sua boneca, seu urso, etc.;

Tipo I B - Projeção de esquemas de imitação em novos objetos: é a projeção de um esquema simbólico não mais relativo à ação da criança, mas em certos modelos imitados. Exemplo: uma criança que finge telefonar (imitação) com objetos diversos (lápiz, caixinha);

Tipo II A - Assimilação simples de um objeto a outro: é quando a criança utiliza um objeto como sendo outro. Exemplo: uma concha transforma-se em xícara. A diferença deste tipo para os anteriores é que essa assimilação não está mais diretamente ligada a uma ação prévia que a determinava. Neste caso, a assimilação do objeto é direta e serve de pretexto a um jogo.

Tipo II B - Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos: é quando a criança faz um jogo de imitação. Exemplo: quando uma criança imita um carteiro, distribuindo papéis pela casa.

Tipo III A - combinações simples: quando há uma transposição do real, ou seja, a criança revive cenas inteiras vividas através do jogo. Exemplo: uma criança que dá de comer à sua boneca, falando exatamente o que lhe falam quando está comendo.

Tipo III B - combinações compensatórias: ocorre sempre que o real é mais a corrigir do que a reproduzir por prazer. Exemplo: uma criança quer ir até a cozinha e é proibida, pois o fogão está ligado. Então ela brinca de ir à uma cozinha fictícia e finge cozinhar no fogão. Nesse tipo ainda se encaixam as compensações do tipo catarse, quando a criança realiza, pelo jogo, algo que se tenha medo ou não teria coragem de fazer.

Tipo III C - Combinações liquidantes: é a possibilidade de reviver, através do jogo, uma situação vivida que não foi prazerosa. Por exemplo, a criança que vai ao médico e toma uma injeção. Ao chegar a casa brinca de ser médico com suas bonecas e aplica injeções nelas.

Tipo III D - Combinações simbólicas antecipatórias: trata-se de aceitar uma ordem ou um conselho antecipando-se às consequências da desobediência que se seguirem. Exemplo: uma criança caminha em uma estrada rochosa e é alertada pelo adulto a ter cuidado. A criança conversa com sua boneca, dizendo para ela ter cuidado, pois uma amiga um dia não foi cuidadosa e caiu nos pedregulhos, machucando-se.

**b) Fase II (dos quatro aos sete anos aproximadamente):**

Combinações simbólicas ordenadas: são reproduções do real em cenas ordenadas, com progresso na coerência da cena. Exemplo: duas crianças brincam de casinha, em volta de uma mesa, sentadas nas cadeiras. Uma delas finge cozinhar com algumas peças plásticas, outra finge comer utilizando peças em madeira de um dominó.

Imitação exata do real: nessa fase existe uma crescente preocupação com a verossimilhança, principalmente com a exatidão das construções materiais que acompanham o jogo. Exemplo: crianças que passam bastante tempo organizando a brincadeira, tentando deixar a cena o mais próxima do real possível, utilizando materiais iguais ou o mais parecidos com os reais, tendo atenção aos mínimos detalhes.

Simbolismo coletivo: é o jogo com diferenciação e ajustamento de papéis. Exemplo: a organização grandes cenas, como a de um casamento: as crianças dividem os papéis: noiva, noivo, padre, convidados, damas de honra, etc.

**c) Fase III (entre sete e 11 anos aproximadamente):**

Neste período ocorre o declínio do simbolismo em proveito dos jogos de regra ou das construções simbólicas deformantes, cada vez mais próximas do real. Segundo Piaget (1978, p. 182), a construção simbólica:

[...] já nada mais constitui que uma reprodução imitativa direta da realidade correspondente e esta só é evocada para servir de objeto ao esforço de compreensão inteligente: portanto, o símbolo tornou-se imagem e esta não serve para assimilação ao eu, mas, outrossim, para a assimilação ao real [...]

Vê-se assim, toda a evolução e o declínio do jogo simbólico, que chegará, então, ao jogo de regras, descrito a seguir.

### 2.2.3 O jogo de regras

O jogo simbólico, já dentro do período operatório, começa a se constituir de construções simbólicas cada vez menos deformantes, mais próximas da realidade e, assim, começa a dar lugar ao jogo de regras, sem, no entanto, desaparecer da vida do sujeito. A criança passa a abandonar o jogo egocêntrico e interessa-se pelos jogos coletivos de cooperação.

O jogo de regras é essencialmente social e, através dele, a criança poderá evoluir no processo de socialização. Esses jogos são caracterizados por estarem organizados por um conjunto de regras que deve ser respeitado por todos os participantes, desenvolvendo a cooperação. Conforme Piaget (1978, p. 147): “Ao invés do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais. [...] A regra é uma regularidade, e, de tal sorte, que a sua violação representa uma falta.”

Ainda, conforme o autor, esse terceiro tipo de jogo marca o enfraquecimento do jogo infantil na direção do jogo adulto. Ele apresenta um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu – princípio de todo o jogo - e a vida social. Ele ainda está ligado à satisfação do indivíduo, mas essa satisfação só será legitimada pelo código do jogo, conciliando a assimilação lúdica com as exigências da reciprocidade social.

Os jogos de regras são estruturados a partir de um desenvolvimento que vai da inconsciência das regras à certeza de que as mesmas são arbitrárias e podem ser mudadas na concordância dos parceiros de jogo. Piaget, em sua obra “O juízo moral na criança” (1994), traz a evolução da prática da regra e estabelece três estágios nessa evolução - a regra motora, a coercitiva e a racional:

**A regra motora** é oriunda da inteligência motora pré-verbal e é comum aparecer na criança até o segundo ano de idade. Essa regra resulta da ritualização dos esquemas de adaptação motora que possuem uma necessidade de exercício. Quando há um equilíbrio entre acomodação e assimilação, as condutas adotadas se cristalizam e se ritualizam, e é essa a origem da regra. Piaget refere-se a essa regra como relativamente independente da ação social, pois a criança, apesar de ser indiretamente

influenciada pelo seu sentimento em relação ao adulto, não consegue diferenciar ainda essas influências no conjunto de seu universo.

Essa mesma criança, por volta dos dois anos de idade, já está compreendendo a linguagem e, assim, começa a tomar consciência das regras impostas a ela pelos adultos e as distinguirá das regras motoras estabelecidas por ela até então. Surge então a **regra coercitiva**, que é imposta à criança pelo mundo adulto. A regra é imitada pela criança e sentida como obrigatória e inquestionável.

A partir dos onze ou doze anos, a criança começa a submeter-se verdadeiramente às regras e as pratica segundo uma cooperação real. Surge, aí, a **regra racional**, pois a partir desse momento a criança considera a regra como lei imposta pelo consentimento do grupo, de respeito obrigatório, mas que pode ser modificada, desde que haja um consenso geral.

É importante salientar que essa evolução dos jogos, proposta por Piaget, não é estanque. As fases seguem uma evolução, mas o aparecimento de uma nova fase, não implica o desaparecimento de outra. As características de cada tipo de jogo aparecem, também, nas outras fases. A repetição do jogo de exercício, por exemplo, se mantém no jogo simbólico e no jogo de regras. São fases sucessivas que vão se constituindo e se complementando.

### 3 O JOGO E A EDUCAÇÃO

Complementando os estudos realizados em DeVries e Zan, apresentados no capítulo 2, trago, neste momento, uma reflexão sobre como o jogo é tratado na educação em diferentes contextos, à luz de Brougère (1998).

O jogo é uma condição da infância, uma atividade espontânea da criança. Toda criança saudável joga, independente da idade ou contexto onde vive. Um pequeno espaço e tempo de jogo são suficientes para os pequeninos entregarem-se à diversão.

A escola, como espaço legítimo da infância é, também, um espaço do jogo. O jogo aparece, nos diversos contextos escolares, de diferentes maneiras. Brougère (1998) estabelece três principais relações entre jogo e educação.

A primeira delas é a recreação, onde o jogo é tratado como mero relaxamento, um descanso aos estudantes cansados física e mentalmente pelas atividades escolares.

A segunda traz o jogo como artifício pedagógico. Na verdade é dado um aspecto de jogo às atividades escolares, tornando-as divertidas sem substituí-las, como nas salas do tipo B, trazidas por DeVries (2004). Nessa relação, é conferido um valor educativo aos jogos dirigidos pelos educadores e não há espaço aos jogos espontâneos das crianças.

E a terceira, trata da atividade física, trazendo o jogo como atividade importante somente ao desenvolvimento físico-motor. Nesse contexto, não há muito espaço ao jogo na sala de aula, mas nas praças e nas aulas de educação física.

Dessas três relações, a que mais aparece nas salas de aula é o jogo educativo, que evidencia a atividade pedagógica, dando um ar de jogo à atividades dirigidas pelos educadores, com objetivos específicos a serem alcançados, trabalhando determinados conteúdos. Por exemplo: para trabalhar o alfabeto, o professor propõe um bingo, para que as crianças, ao jogarem, memorizem as formas das letras.

Nos jogos educativos, há sempre um objetivo pedagógico definido. Porém, a meu ver, um jogo não é pedagógico por si só. O que tornará válida

esta prática é a escolha adequada de tais objetivos. Conforme DeVries (2004) já apontava, referindo-se às salas de aula do tipo D, o professor inclui objetivos acadêmicos no contexto do brincar e do trabalhar, desde que estes objetivos ofereçam desafios intelectuais às crianças.

### 3.1 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil<sup>1</sup> é uma etapa da vida escolar da criança que lhe possibilite sair de seu círculo familiar para frequentar um espaço compartilhado com outras crianças da sua idade. Além de estar em um ambiente desafiador, que lhe possibilite construir e reconstruir suas idéias sobre o mundo, a criança convive com colegas da sua idade, ampliando a percepção de si mesmo e dos seus pares. Kamii (1991) propõe três objetivos gerais para a Educação Infantil. Esses objetivos são centrais na maioria dos currículos de Educação Infantil, sendo interessante fazer uma breve reflexão sobre eles.

O primeiro objetivo é que a criança desenvolva sua autonomia em relação ao adulto, construindo relações cada vez mais independentes e seguras, reduzindo o poder do mesmo.

Objetivar o desenvolvimento da autonomia da criança não significa dar a ela plena liberdade e “governo” de si mesmo, pois a heteronomia é frequentemente apropriada e, muitas vezes, inevitável nas relações adulto-criança. Porém, em muitas situações, é possível que a criança seja motivada a construir soluções e a pensar sobre determinadas decisões, desenvolvendo sua autonomia e a capacidade de cooperação.

Conforme DeVries e Zan (1998) o método pelo qual o relacionamento autônomo opera é o de cooperação. Ao cooperar as crianças buscam um objetivo comum coordenando seus sentimentos e perspectivas. As autoras ainda alertam que cooperar com as crianças não significa que o professor dispense inteiramente a sua autoridade. Nem sempre é possível cooperar com as crianças. Porém, quando a coerção é necessária, é preciso ter atenção ao modo como o adulto acolhe as questões envolvidas nas ações das crianças.

---

<sup>1</sup> Etapa da Educação Básica que atende crianças de 0 a 5 anos.

O segundo objetivo é que a criança desenvolva a habilidade de se descentrar e coordenar pontos de vista, na relação com as outras crianças.

Descentrar-se envolve a superação do egocentrismo. O egocentrismo infantil é caracterizado pela indiferenciação entre o eu e o meio social. As crianças na Educação Infantil vivem intensamente a fase do egocentrismo e é preciso entender as características do pensamento dessas crianças para construir uma prática adequada a essas características, no sentido de fazê-las evoluir em direção ao pensamento cooperativo.

Muitas são as atitudes das crianças que demonstram o seu egocentrismo. Disputas por brinquedos, por exemplo, são frequentes nas salas de aula e refletem o pensamento dessas crianças: elas não estão sendo egoístas ao se recusarem a emprestar o brinquedo ao colega, mas elas ainda não são capazes de se colocar no lugar do outro e perceber que o outro gostaria de brincar com aquele brinquedo.

As situações de jogo possibilitam às crianças o encontro com seus pares, fazendo com que interajam socialmente. No grupo descobrem que não são os únicos sujeitos da ação e que para alcançar seus objetivos precisam levar em conta o fato de que outros também têm objetivos próprios que querem satisfazer.

A evolução em direção ao pensamento cooperativo e, conseqüente, diminuição do egocentrismo é um desafio ao educador que trabalha com essa faixa etária. Conforme Araújo (1996, p. 107):

Num processo interligado e dialético, o enfraquecimento desse egocentrismo e a convivência cada vez maior com crianças coetâneas permitem que as trocas sociais e cognitivas ocorram de forma cada vez mais intensa, abrindo caminho para as relações de cooperação.

É importante esclarecer que a criança não vai superar o egocentrismo na Educação Infantil, aliás, ela não o supera por completo ao longo da vida. O educador precisa criar estratégias que façam a criança se perceber entre as outras crianças e comece a se dar conta si dentro do mundo que a cerca.

Por fim, o terceiro objetivo refere-se ao aprendizado da criança, que deve ser curiosa, crítica, confiante e expressar seu pensamento. Além disso,

deve ter iniciativa, elaborar ideias, perguntar e problematizar situações vivenciadas, relacionando as coisas umas às outras.

O jogo, sem dúvida, oportuniza vivências que contemplam os três objetivos apontados acima por Kamii (1991). Ao jogar, a criança desenvolve-se intelectual, afetiva e socialmente. O jogo envolve experimentações e a construção de novos conhecimentos de forma natural e prazerosa. É através do jogo que a criança experimenta o mundo e compreende a si mesma e a realidade onde está inserida. Segundo Collares (2008, p. 08):

Jogando nos expomos, interagimos, acolhemos, estabelecemos regras, lutamos por respeito, criamos laços solidários. E como resultado, conquistamos espaço, reorganizamos o mundo e a nós mesmos, somos um entre outros, resolvemos conflitos, nos tornamos inquietos, curiosos, bem-humorados, enfim, construímos conhecimento.

É importante que o adulto observe e interaja com a criança enquanto joga, a fim de conhecê-la, saber sobre os conhecimentos que ela já construiu, observar a maneira como ela reage a diferentes situações com seus pares. Conforme Horn (2008, p. 42):

O simples fato de ser proposto pelo adulto não torna o jogo “um jogo”. O que faz desta ação uma estratégia importante de aprendizagem é a possibilidade que pode se abrir para a criança de tomar decisões, agir de maneira significativa e prazerosa na relação com os conteúdos.

Ao observar e/ou compartilhar o jogo com a criança, o adulto pode compreender como a criança vê e constrói o mundo, como ela gostaria que ele fosse, o que a preocupa e os problemas que a cercam. Ao observar uma criança jogando o professor pode fazer inferências sobre os seus pensamentos. O que a criança expressa, através do jogo, deve ser o conteúdo do planejamento do professor, para que sua prática seja voltada à realidade das crianças.

### 3.2 OS JOGOS EM GRUPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, por atender crianças de 0 a 5 anos, é fortemente marcada pelo jogo simbólico. Nessa fase, a criança não se interessa muito por jogos coletivos por ser ainda muito egocêntrica, ou seja, centrada em si mesma, percebendo e esforçando-se somente pelos seus interesses. É muito comum, em grupos de crianças entre 2 e 5 anos, percebermos crianças falando consigo mesmas, mesmo que estejam brincando em um mesmo espaço, pois a tendência é que elas centrem-se em sua atividade. Piaget (2007) intitula essas conversas de monólogo coletivo, pois as crianças não discutem entre si e limitam-se a apresentar suas afirmações, sem uma troca de pensamentos reais.

Segundo Piaget (2007) é só por volta dos sete anos que a criança torna-se capaz de cooperar, pois não confunde mais seu ponto de vista com o dos outros, passando a coordená-los. Ainda, segundo o autor (1973, p. 105), "[...] cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros".

Porém, apesar de as crianças da educação infantil ainda não possuírem estruturas de pensamento que lhes possibilitem cooperar, é importante que os jogos em grupo sejam oportunizados a essa faixa etária. Conforme Kamii (1991, p. 34):

Para as crianças pequenas, no entanto, os jogos em grupo são uma nova forma de atividade, que não era possível antes. A habilidade crescente de jogar jogos em grupo é uma conquista cognitiva e social muito importante das crianças de cinco anos que deveria ser estimulada antes dos cinco anos e aprofundada depois dessa idade.

Piaget (1994, p. 60) esclarece que o pensamento é atrasado em relação à ação. Conforme o autor, "o pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão". Sendo assim, a cooperação deve sim ser incentivada e, mais do que isso, praticada ainda na Educação Infantil.

Conforme Piaget (1998) as questões que nos levam a compreender o outro não são necessariamente desinteressadas e, inclusive, surgem do interesse de satisfazer a si mesmo:

Não é pelos outros que, no fundo de nós mesmos, empreendemos esse esforço de adaptação; é por interesse próprio, para podermos nos orientar, para agir sem o outro, para trazê-lo para nossas ideias e submetê-lo aos nossos desejos, às vezes, até para nos protegemos e nos defendermos. Mas à medida que nos submetemos às condições necessárias para compreender os outros – [...] -, adquirimos simultaneamente uma nova atitude de reciprocidade e nos libertamos de nosso egocentrismo inicial. (PIAGET, 1998, p. 134)

Em seu estudo sobre o jogo de bolas de gude, Piaget (1932), analisando a prática das regras, encontrou quatro estágios referentes à maneira como as crianças jogavam.

O primeiro estágio ele chamou de **motor e individual**, pois a criança manipula os objetos em função de seus desejos e hábitos motores. Por exemplo, se dermos a uma criança de dois anos um jogo de memória, ela vai brincar sozinha com as peças, fazendo uma variedade de coisas com elas, porém, esses comportamentos não têm semelhança com o jogo de memória.

No jogo **egocêntrico**, o segundo estágio da prática do jogo, as crianças imitam crianças mais velhas, mas ainda jogam, na maioria das vezes, sozinhas. Mesmo quando tem companheiros de jogo, a criança não tem interesse em ganhar. Essa fase ocorre por volta dos três a cinco anos. Utilizando o mesmo exemplo acima, mas com uma criança de 4 anos que se encontra nessa fase, ela poderá distribuir as peças do jogo de memória viradas para baixo e até virá-las tentando encontrar os pares, mas seu interesse não será vencer o jogo. As crianças dessa fase jogam para si, sem se preocupar com a codificação das regras, podendo todas ganharem ao mesmo tempo.

O terceiro estágio aparece por volta dos sete anos. É o estágio da **cooperação nascente**. Nele, as crianças jogam para tentar vencer. Com a competição, surge a necessidade de regras que tornem as ações dos jogadores comparáveis. Então, um grupo de crianças de oito anos reúnem-se para jogar o jogo de memória e todos tem o objetivo de vencer. Mas apesar de

seus esforços para estabelecer as regras, por ainda ser egocêntrica, cada criança insiste na regra que ela entende, como sendo a regra verdadeira.

É somente no quarto estágio, da **codificação das regras**, que as crianças vão cooperar numa tentativa de unificar as regras do jogo. Nesse estágio, que se inicia por volta dos doze anos, vemos crianças combinando as regras do jogo antes mesmo do seu início, para elaborar regras que se aplicam a todas as situações que podem surgir durante a partida.

Para que haja o desenvolvimento da cooperação, é necessário que ocorra a diminuição do egocentrismo infantil. Esse só será amenizado na medida em que a criança tiver a oportunidade de interagir com seus pares e percebê-los como sujeitos que tem interesses e desejos diferentes dos seus. Nos jogos em grupo a criança é colocada em situações onde deve descentrar-se para poder participar do jogo. Segundo Kamii (1991, p. 35):

[...] a capacidade crescente das crianças de jogar jogos deve-se a sua crescente capacidade de descentrar e coordenar pontos de vista. A partir dessa constatação, acreditamos que os jogos em grupo devem ser usados na sala de aula não pelo mero fato de se ensinar as crianças a jogá-los, mas para promover sua capacidade de coordenar pontos de vista. O egocentrismo é uma característica de todos os aspectos do pensamento da criança, e o pensamento se desenvolve ao tornar-se mais descentrado, socializado e coordenado.

Kamii e DeVries (1991) destacam que os jogos promovem o desenvolvimento da cooperação, pois neles as crianças são motivadas pelo divertimento do jogo a cooperar voluntariamente (autonomamente) com as outras crianças, seguindo as regras do jogo. Ainda, conforme as autoras (p. 73), “[...] os jogos requerem, em grande parte, adequação e coordenação interindividual e as crianças são motivadas a usar a sua inteligência para compreender como jogar bem o jogo”.

## 4 OS CONTEÚDOS

Ao referir-me aos conteúdos envolvidos nas ações das crianças enquanto jogam, esclareço que tais conteúdos não são, ou não são somente, os conteúdos programáticos, estabelecidos pela escola para serem trabalhados com determinado nível de ensino. Trata-se dos conteúdos que estão permeando as ações das crianças. Conforme Collares:

A construção de significados sobre as ações dos estudantes requer que aprendamos a conceber a complexidade do processo de construção instituído no contexto escolar. Não se trata apenas de lidar com conteúdos previstos no planejamento. Trata-se de lidar com os conteúdos que estão em jogo nas ações reais dos estudantes. (COLLARES, 2008, p. 04)

Ao assumir a perspectiva construtivista como constituinte da minha prática docente, acredito que os conteúdos das minhas reflexões devem ser retirados das ações empreendidas em sala de aula pelas crianças. Segundo Collares (2003), em uma perspectiva construtivista piagetiana, são as ações dos alunos e professores que definem os caminhos que serão percorridos em sala de aula. O conteúdo de trabalho do professor não se limita aos conteúdos programáticos, pré-estabelecidos pela escola, mas é definido pela observação das construções dos alunos. Isso nos remete a sala de aula Tipo D, descrita anteriormente.

Na introdução do livro “O nascimento da Inteligência” (1987), Piaget propõe que os seres vivos têm dois problemas: o de organização e o de adaptação. O problema da organização refere-se à necessidade do organismo manter-se organizado em suas trocas com o meio. Essas trocas são necessárias, pois o indivíduo depende do meio para sobreviver. O segundo problema, o da adaptação, refere-se à construção de novas possibilidades para efetuar tais trocas com o meio. Essa adaptação, como já referida no capítulo 2, ocorre quando há um equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação.

Piaget (2007) afirma que o desenvolvimento mental é uma construção contínua: “[...] comparável à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio” (p. 14). O autor esclarece ainda que esse processo contínuo de equilíbrio é marcado por dois aspectos diferentes e complementares: as **estruturas variáveis**, que definem as formas ou estados sucessivos de equilíbrio e se referem ao problema da organização e um certo **funcionamento constante**, que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte, que é o processo da adaptação.

Ainda segundo o Piaget (2007), esse mecanismo funcional, que ocorre em todas as fases da vida de um indivíduo, por mais geral que seja, não explica o conteúdo ou as estruturas dos diferentes níveis de pensamento, pois as necessidades de cada nível são relativas à sua organização: “Os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a completá-los em sentido de melhor equilíbrio” (PIAGET, 2007, p. 16).

Os conteúdos das ações das crianças vão ser definidos, portanto, pela sua atual organização de pensamento, pois essa organização é que define as suas necessidades. As noções adquiridas por uma criança e também suas disposições afetivas podem ser observadas em suas ações e falas. Ter atenção a esses aspectos é indispensável ao professor que pretende ter uma prática voltada às necessidades de seus alunos, pois, a partir dessa observação, é possível inferir sobre os conteúdos que estão permeando o pensamento das crianças e, assim, será possível promover situações interessantes e problemáticas a elas. Conforme Collares (1992, p.170):

Nesse aspecto, nada é mais rico e complexo que a vida que a criança traz para a sala de aula. Através dela surgirão os conteúdos afetivos, cognitivos e sociais que se constituirão nos conteúdos de uma aprendizagem ativa e, através das quais, essa criança desenvolverá suas estruturas de pensamento.

Acredito que os conteúdos afetivos, cognitivos e sociais que as crianças trazem à sala de aula podem ser retirados de suas ações enquanto

jogam. Essas vivências trazidas pelas crianças devem ser a base do trabalho de um professor construtivista.

Em momentos de jogo surgem variadas situações que permitem ao professor perceber os conteúdos que estão permeando as ações de seus alunos. A descentração e diminuição do egocentrismo, o desenvolvimento moral, a construção das regras, a cooperação, o desenvolvimento da autonomia, a construção do número, a construção do espaço e do tempo, a consciência corporal, o desenvolvimento do pensamento simbólico, são alguns dos conteúdos que já arrisco citar baseada nas minhas vivências com as crianças em momentos de jogo.

Assim, os conteúdos envolvidos nas ações dos meus alunos em situações de jogo, trazem elementos para estudar os caminhos que estão sendo construídos pelos pensamentos deles. Este é um desafio que assumo como algo que me remeterá ao desconhecido, à construção de um conhecimento que tem, como lacuna, desequilibrado meu fazer e refletir docente.

## 5 AS REGRAS DO JOGO: METODOLOGIA

Em função da importância do jogo na escola, há um vasto acervo de pesquisas relacionadas a esse tema. Garcia e Macedo (2009) trazem um relato sobre algumas teses e dissertações, defendidas entre 1990 e 2008, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Os autores (2009, p. 36) destacam uma questão comum em muitos trabalhos que se detém neste tema: “[...] a análise da importância e das possíveis contribuições dos jogos, em especial dos jogos de regras, para o contexto escolar”. Nessas investigações são abordadas tanto a perspectiva da escola, como a dos alunos, em relação ao jogo.

Na presente pesquisa essa questão estará permeando as minhas ações, porém a análise não estará focada no jogo de regra, em função da idade das crianças participantes da pesquisa. O foco será então, as ações das crianças em momentos de jogo espontâneo.

Para realizar a pesquisa no âmbito do jogo na sala de aula, escolhi dois métodos que, a meu ver, complementam-se: a observação e a leitura teórica da realidade, que foi tecida por mim analisando os protocolos feitos a partir das filmagens coletadas. Início então apresentando o contexto da pesquisa, para depois explicitar a metodologia de trabalho utilizada.

### 5.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola privada no município de Porto Alegre. A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem boa estrutura, com salas amplas, brinquedoteca, praças, quadras e ginásio. Possui em torno de 700 alunos, sendo 80 na Educação Infantil.

A Educação Infantil da escola tinha, na época da investigação, 4 turmas: uma de nível 1 com 16 alunos, que atendia crianças de 3 e 4 anos; uma turma de nível 2 com 18 alunos, que atendia, crianças de 4 e 5 anos; e

duas turmas de nível 3, com 18 crianças cada uma, que atendia crianças de 5 e 6 anos.

As crianças que participaram da pesquisa eram da turma de nível 2, com a qual trabalhei como professora titular durante a pesquisa. O planejamento das atividades ficava sob minha responsabilidade, tendo atenção aos horários fixos das aulas ditas especializadas: biblioteca, brinquedoteca, educação física, informática e inglês. Eu contava com uma auxiliar fixa em minha sala de aula.

A sala de aula era ampla e equipada com prateleiras com jogos e brinquedos; três mesas redondas com oito cadeiras cada; um tapete grande emborrachado; estante com livros de literatura infantil; pia com torneira; uma cozinha em madeira, do tamanho das crianças, com uma mesa com quatro cadeiras, pia, fogão, geladeira e um armário. As crianças ainda dispunham de duas pracinhas externas para brincar.

## 5.2 O MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO

A metodologia utilizada na pesquisa foi pensada a partir de elementos utilizados nas pesquisas realizadas por Piaget, com a utilização do Método Clínico. Para melhor compreensão da metodologia que utilizei nesta pesquisa, julgo necessário trazer alguns elementos deste método.

Segundo Delval (2002, p. 67):

[...] o método clínico é um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras.

Piaget iniciou o Método Clínico propondo um método de conversas abertas com crianças para descobrir sobre os caminhos que seguiam os pensamentos das mesmas. Mais do que respostas certas ou erradas, o pesquisador buscava entender o pensamento que sustentava cada resposta dada pelas crianças.

Piaget não manteve o método sempre igual, mas foi adaptando-o conforme novos problemas e temas que abordava. Na obra “O Juízo moral na criança” (1994), o pesquisador afasta-se um pouco da entrevista para focar-se na ação do sujeito. Segundo Delval (2002, p. 58), nesta pesquisa: “Piaget tenta fugir da entrevista puramente verbal e apoiar-se na ação do sujeito, pois a atividade própria do sujeito é um dos principais interesses de todos os seus estudos.”

Foi a partir dessa obra, que Piaget interessou-se em estudar as origens da inteligência que, segundo ele, iniciam antes do aparecimento da linguagem. Assim, foi necessário modificar o método de entrevista, pois um método verbal não teria efeito algum com crianças bem pequenas, que ainda não adquiriram a fala.

Na trilogia “O nascimento da inteligência na criança” (1987), “A construção do real na criança” (1979) e “A formação do símbolo na criança” (1978) Piaget estudou, com a ajuda de sua mulher, seus próprios filhos. As pesquisas que Piaget apresenta nestas obras apóiam-se na observação e, em muitos momentos, na modificação das situações para perceber a ação das crianças frente a situações novas. As hipóteses criadas pelo pesquisador durante as observações das duas primeiras filhas, Jacqueline e Lucienne, possibilitaram a ele a elaboração de novas situações experimentais, que foram realizadas com seu terceiro filho, Laurent.

Durante essas pesquisas, embora tenha sofrido grandes mudanças, o método manteve a sua essência, pois Piaget continuava criando situações, agora não mais verbais, que possibilitassem a descoberta do pensamento do sujeito.

A etapa seguinte do trabalho de Piaget foi voltada à descoberta das estruturas lógicas subjacentes ao pensamento do sujeito. As perguntas centrais desses estudos continuavam sendo as mesmas dos estudos anteriores: como o sujeito constrói suas representações da realidade e como organiza mentalmente essa realidade? A estratégia para descobrir tais estruturas, dessa vez, foi a construção de experiências com materiais familiares à criança, como fichas coloridas e massinha de modelar, questionando-a como a mesma explicava o que ocorria diante dela em tais experiências.

Como nas pesquisas precedentes, Piaget focava na ação da criança frente às situações propostas, e não somente nas respostas dadas por ela. Segundo ele (PIAGET<sup>2</sup>, apud DELVAL, 2002, p. 65): “Não nos privaremos da linguagem, mas só deixaremos que intervenha nos pequenos na sua totalidade e o mais espontânea possível.”

Delval distingue, em sua obra “Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento da criança” (2002), três tipos de utilização do Método Clínico, em relação ao uso de materiais, que serão descritas abaixo.

O primeiro é a conversa livre com a criança, sem o uso de material, procurando seguir o curso de suas ideias a partir da explicação de um problema apresentado. Nesse caso o método baseia-se em uma conversa na qual o pesquisador intervém sistematicamente, conduzindo as perguntas de maneira a esclarecer o pensamento da criança.

O segundo refere-se ao questionamento do sujeito sobre transformações que se produzem nos objetos que estão diante dele. Essa abordagem é feita através da modificação de materiais específicos. São as ações que a criança pratica sobre esses objetos e suas explicações dessas situações que revelam ao pesquisador as propriedades que a criança atribui à realidade. A conversa com o sujeito serve para dar explicações e ajudar o pesquisador a interpretar suas ações.

A última forma trata de uma maneira de estudar o sujeito sem o uso da linguagem, introduzindo modificações na situação de acordo com as hipóteses e suposições do pesquisador acerca do pensamento da criança. As ações da criança servirão para confirmar ou não as suposições do pesquisador.

### 5.3 A OBSERVAÇÃO

A metodologia utilizada nesta pesquisa está alicerçada nesta última forma de utilização do Método Clínico: observação das ações do sujeito em uma determinada situação. Assim como Piaget observou seus filhos para teorizar sobre o seu desenvolvimento, procurei, na presente pesquisa, observar

---

<sup>2</sup> PIAGET, J. *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972. p. 9-10.

a minha realidade de sala de aula, através das ações dos meus alunos, para teorizar a minha prática, compreendendo, à luz da teoria, o desenvolvimento da criança.

Um dos principais interesses de Piaget em suas pesquisas era a atividade própria do sujeito e, em muitos momentos, a atividade espontânea. Pensando nesses elementos, escolhi estudar as crianças durante o jogo livre, ou seja, escolhido e organizado pelas próprias crianças, no qual elas poderiam escolher os companheiros e os materiais, dentre os materiais que havia na sala de aula.

Entendendo a importância do jogo no cotidiano da Educação Infantil, escolhi o mesmo como objeto de investigação, optando pelos momentos em que ocorre de forma espontânea. Tenho como hipótese que as ações das crianças possibilitam a análise da etapa do desenvolvimento em que se encontram, o que pode promover a construção de uma prática pedagógica mais adequada às necessidades dos alunos. Compartilho, com Collares (2008, p.10) a ideia sobre a constituição do jogo como instrumento de investigação, que possibilita: “[...] levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do aluno a respeito das noções em jogo nos conteúdos trabalhados e acompanhar a forma como organiza seu pensamento em relação às mesmas.”

Na introdução do livro “Jogos em grupo na Educação Infantil” (1991), Kamii traz a importância de utilizar jogos em sala de aula e afirma: “[...] assim como cada criança tem que reinventar o conhecimento para torná-lo seu, cada professor precisará construir sua própria maneira de trabalhar [...]”. É nessa construção de uma maneira própria de trabalhar, que o jogo pode ter um papel central, como objeto de observação e reflexão do professor. Assim, procuro estar atenta às ações das crianças enquanto jogam, buscando descobrir sobre as curiosidades, os medos, as angústias, as dúvidas, enfim, os conteúdos que permeiam as realidades de cada criança.

O meu olhar, durante a observação das crianças, estava atento principalmente à ação e fala espontânea das crianças no momento do jogo. Prestava atenção nos materiais que utilizavam e como os organizavam; como ocorria a relação entre as crianças e como estas resolviam impasses que surgiam durante o jogo.

Afirmar que a metodologia baseia-se na observação, não significa que não participe das situações observadas. Considero a própria observação uma intervenção. Em função disso, utilizarei a expressão observação/intervenção, na medida em que os elementos observados são balizadores das ações do professor nas futuras propostas de jogo. Algumas intervenções, manifestas por minha participação na atividade das crianças, ocorreram para ajudar na resolução de conflitos entre elas, outras para incentivá-las a falarem sobre o que estavam fazendo.

Analisando os momentos de jogo livre, procurei descobrir quais são as necessidades das crianças, com quais situações e com que elementos elas necessitam interagir, pois acredito que elas demonstram esses interesses através de ações e falas enquanto jogam. Apresento agora, o segundo método utilizado, para posteriormente explicitar os procedimentos da coleta de dados.

#### 5.4 LEITURA TEÓRICA DA REALIDADE

Para trazer as situações de jogo filmadas para o texto da dissertação, elaborei protocolos de cada uma das filmagens coletadas. Optei por não transcrevê-las em sua totalidade no texto, para facilitar a leitura do trabalho, pois relatei apenas as passagens que traziam elementos importantes para a teoria que estava sendo abordada.

Uma das questões que mais me chamou a atenção durante a leitura dos protocolos foi a maneira como as crianças relacionavam-se durante as situações de jogo. Nas situações de jogo em grupo percebi que as crianças tinham maneiras diferentes de interagir entre elas, das demais situações ocorridas, espontâneas ou propostas por mim, durante o turno de aula. Além disso, algumas condutas se repetiam em diferentes crianças.

A análise dos protocolos possibilitou-me a distinção de três fases que anunciam algumas transformações na forma como as crianças jogam: o jogo solitário, o jogo com interlocução e o jogo compartilhado.

O **jogo solitário** refere-se às primeiras manifestações de jogo na criança, nas quais ela permanece sozinha, centrada em seus interesses, sem sentir necessidade de ter outra pessoa em sua brincadeira.

O **jogo com interlocução** traz os primeiros esboços de uma interlocução no jogo, pois nessa fase, as crianças começam a perceber o outro como alguém que também joga e então ocorrem as primeiras tentativas de inserir o outro no jogo.

Na última fase, **o jogo compartilhado**, é que aparecem os primeiros jogos em grupo, nos quais as crianças compartilham a brincadeira. Assim, elas organizam contextos de jogo com objetivos comuns entre os jogadores, e não mais centrados somente nos interesses particulares de cada criança, o que ocorre nas duas fases anteriores.

Passo agora a relatar como foi realizada a coleta de dados, que possibilitou trazer a realidade da minha sala de aula para essa dissertação.

## 5.5 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados se deu através da filmagem de situações de jogo em grupo com a proposta de jogo livre. Nesses momentos as crianças formavam grupos que giravam em torno de 4 a 6 crianças e brincavam durante, em média, de 30 minutos. As crianças tiveram a oportunidade de utilizar os brinquedos da sala de aula (bonecas, jogos de encaixe, quebra-cabeças, livros, cozinha em madeira, panelinhas, carrinhos, peças de construção, jogos estruturados – quebra-gelo e pula macaco) e os brinquedos que traziam de casa. A escolha dos jogos e dos companheiros de jogo era livre. Conforme Collares (2008, p.05):

Os momentos de jogo livre oportunizam aos estudantes a definição do que, como e com quem jogar. Os conflitos, próprios das dificuldades de ceder, de trocar, de renunciar ou mesmo de perder, característica do pensamento egocêntrico, vão dando lugar à negociação, por vezes, de forma sofrida.

Como não poderia filmar todas as crianças ao mesmo tempo, pois fazendo isso não conseguiria perceber os detalhes das ações e falas de cada grupo de crianças, optei por filmar um grupo de crianças de cada vez.

Propunha às crianças que brincassem. Depois que elas organizavam-se em grupos nas brincadeiras, eu escolhia um dos grupos para posicionar a câmera. Ao assistir a primeira filmagem, percebi que as falas das crianças do

grupo escolhido misturavam-se às falas de todas as outras crianças da sala. Ficava muito difícil compreender o que as crianças do grupo escolhido estavam dizendo.

Tive então que mudar a estratégia. Propunha o momento de brincar às crianças. Depois que já estavam jogando organizadas nos grupos, eu escolhia um dos grupos para posicionar a câmera e pedia à auxiliar da turma que levasse as outras crianças para a pracinha. Essa proposta foi explicada às crianças e aquelas que eram escolhidas para serem filmadas poderiam ir para a praça com os colegas ao término da filmagem, que durava aproximadamente 30 minutos.

Eu procurava não ficar atrás da câmera, pois percebi que isto fazia as crianças ficarem envergonhadas, prejudicando sua espontaneidade. Então eu permanecia na sala, observando os jogos mais de longe, para não intimidá-las e reposicionava a câmera quando necessário, acompanhando o movimento das mesmas.

Ao término de cada filmagem, como combinado, as crianças iam para a praça onde estavam os colegas para brincar com eles.

## 6 ENTRANDO NO JOGO: NOS MEANDROS DO JOGO DAS CRIANÇAS

Neste capítulo, trago a leitura teórica da realidade, ou seja, uma reflexão sobre as situações de jogo vivenciadas pelas crianças durante a pesquisa, baseada na construção teórica realizada sobre o jogo, já apresentada anteriormente. Na presente reflexão, trago alguns trechos dos protocolos escritos a partir das situações de jogo ocorridas entre as crianças, compondo o universo de análise dos dados observados. Esses protocolos foram construídos por mim através da observação das filmagens coletadas. Neles, procurei relatar situações que, ao meu ver, traziam elementos importantes relacionados aos questionamentos da pesquisa.

A análise dos protocolos representa não apenas a leitura da realidade subordinando-a à teoria estudada, mas promoveram inferências que culminaram nas fases já apresentadas no capítulo anterior e que serão balizadoras da apresentação do resultado dessa análise.

A partir da análise dos protocolos e das fases de desenvolvimento da criança e do jogo, trazidas por Piaget (já mencionadas no capítulo 3), elaborei três fases que demonstram as transformações na forma como as crianças jogam, que serão abordados a seguir.

### 6.1 JOGO SOLITÁRIO

Nesta fase as crianças jogam sozinhas durante grande parte do tempo. Apesar de estarem em grupo, compartilhando o mesmo espaço e, algumas vezes até compartilhando o mesmo material de jogo, elas permanecem centradas em seu jogo, sem preocupar-se com a atividade das crianças que estão ao seu redor. Piaget (1998, p. 142) fala sobre a fase em que a criança busca a satisfação do eu:

Assim que o pensamento se liberta das redes de relações puramente práticas próprias da inteligência sensório-motora primitiva (e anterior à linguagem), sua tendência natural é, com efeito, satisfazer o eu, ou seja, substituir a adaptação dos desejos ao real por uma assimilação do real aos desejos. Disso

decorre o jogo da imaginação, a fabulação, a pseudo-mentira e todas as formas infantis do pensamento [...]

O monólogo coletivo, caracterizado por Piaget como uma fala centrada na ação do sujeito, que não utiliza a palavra para comunicar o pensamento, mas para acompanhar a ação, pode ser constatado nesta fase. Embora caracterize uma linguagem egocêntrica, já revela um pequeno interesse na participação do outro. Segundo o autor (PIAGET, 1989, p. 13):

Esta é a forma mais social das variedades egocêntricas da linguagem, pois une ao prazer de falar o de monologar diante dos outros e de atrair, ou acreditar atrair, o interesse desses sobre sua própria ação e seu próprio pensamento.

Trago agora um trecho do protocolo 5, que elucida essa fase de jogo, centrada no sujeito, mas já apontando para uma futura socialização do jogo:

*Seis meninas estão brincando na sala de aula: Bi, Be, Gi, Le, Ma e Pa. Na mesa e na pia da cozinha da sala de aula. Essa cozinha é formada por móveis de madeira no tamanho das crianças e é composta por: uma mesa com 4 cadeiras, uma pia com armários, uma geladeira, um fogão e um armário. As meninas colocaram alguns brinquedos de plástico que imitam móveis, como balcão, televisão, mesa, etc. Be está sozinha na cozinha com alguns desses brinquedos tirando-os da mesa e colocando os mesmos na pia. Enquanto faz isso, fala bem baixinho algo que, na filmagem, não é possível compreender. Depois de colocar todas as peças na pia, ela começa a colocá-las novamente na mesa e diz, batendo palmas:*

*Be: está pronta a comida!*

*E canta, repetidas vezes:*

*Be: Vamos comer, comer, comer, comer!*

*As outras meninas estão no tapete da sala. Pa está com uma boneca no colo dando mamadeira para ela. As outras meninas observam e conversam com Pa. Be grita, lá da cozinha:*

*Be: Venham, eu to fazendo o almoço!*

*As meninas permanecem no tapete sem atender ao convite de Be, que segue sua brincadeira, parecendo não se importar com a recusa das meninas em juntar-se a ela.*

A menina Be, durante essa situação de jogo, demonstra estar centrada em sua brincadeira. Suas ações são voltadas para si e, em alguns momentos, ela conversa sozinha. Em alguns momentos a fala dela, apesar de orientada para as colegas, não espera resposta das mesmas. Mesmo falando com as meninas, chamando-as para jantar, Be não parece estar preocupada em construir um jogo com as colegas. Isso é revelado quando ela não se importa com a recusa das colegas em ir até ela, quando são convidadas com a frase: “*Venham, eu tô fazendo almoço!*”. Apesar da recusa, Be continua em sua brincadeira, centrada em seus interesses. Segundo Piaget (1989, p. 13): “[...] a criança que fala dessa maneira não consegue fazer-se escutar pelos interlocutores, porque não se dirige realmente a eles.”

Na situação a seguir, retirada do protocolo 3, as características dessa fase aparecem em um jogo que, em sua origem, é de regras, mas que não é utilizado pelas crianças como tal.

*Quatro crianças, Ga, Jo, Leo e Le jogam o jogo “pula macaco”. Esse jogo é composto por uma árvore de plástico, 20 macacos plásticos com camisetas de 4 cores diferentes, 4 catapultas de plástico e 80 bananas de papel. Cada jogador tem 5 macacos e uma catapulta. O objetivo do jogo é colocar todos os macacos de uma das cores na árvore, utilizando a catapulta, antes dos outros jogadores. O macaco deve “voar” até a árvore, encaixando-se em sua copa. A cada macaco que o jogador consegue encaixar na árvore ele ganha uma banana.*

*As crianças montam a árvore e pegam, aleatoriamente, alguns macacos e catapultas, sem ter a preocupação em pegar os macacos de uma mesma cor. As bananas ficam em cima da mesa. As crianças começam a jogar, colocando os macacos nas catapultas e tentando fazê-los voar. Os macacos voam, mas nenhum acerta a árvore. As crianças pegam os macacos e continuam tentando.*

*Leo catapulta seu macaco para fora da mesa onde estão jogando e então, as outras crianças começam a tentar catapultar os macacos cada vez mais longe, sem ter mais a árvore como objetivo.*

*Ga vê que um dos macacos cai fora da mesa e corre para buscá-lo. Quando passa pelo Leo, este estica o braço e, sem querer, bate no rosto dela, que leva a mão ao rosto dizendo:*

*Ga: sério Leo, tu me machucou!*

*Leo olha para ela e não diz nada. Então Ga joga-se no chão e fica imóvel.*

*Leo: olha Jo, eu acho que a Ga morreu.*

*Jo: eu acho que ela desmaiou.*

*Nesse momento Le acerta um macaco na árvore, porém não pega a banana que teria direito por ter acertado seu macaco na árvore.*

*Ga levanta do chão com os braços estendidos para frente.*

*Jo olha para ela e diz:*

*Jo: ai, um monstro!*

*Ga ri e diz:*

*Ga: te assustei né, Jo!*

*As crianças voltam a jogar.*

*Leo acerta um macaco na árvore, porém também não pega a banana que teria direito por ter encaixado o macaco na árvore.*

*Ga: dá pra colocar todos os macaco com a mão.*

*Leo: não, não pode.*

*As crianças continuam tentando acertar os macacos com a catapulta.*

*Passa-se um tempo, e nenhuma criança consegue acertar mais macacos. Então falo:*

*Profe: mas essa árvore está quase vazia!*

*Ga: é, eu disse para os meninos para colocar os macacos com a mão.*

*Profe: e pode colocar o macaco com a mão, Ga?*

*Ga: não.*

*Profe: não pode?*

*Ga: não pode, mas ia ser uma boa idéia né, se desse!*

*Profe: mas porque que não pode?*

*Leo: então que graça tem?*

*Ga: é!*

*Leo: então não ia ser o pula macaco!*

O jogo Pula Macaco tem regras específicas que foram explicadas às crianças quando as mesmas tiveram o primeiro contato com tal jogo. Porém, as crianças parecem estar mais preocupadas com o desafio de fazer o macaco saltar, utilizando a catapulta, do que jogar nas regras do jogo, competindo. Dessa forma, centram suas ações no lançamento dos macacos, deixando ao acaso o acerto na árvore. No entanto, ao não aceitarem que se coloque os animais com a mão, garantem duas coisas: primeiro mantêm o prazer de jogar os macacos no espaço, o mais longe possível, sendo que colocá-los com as mãos tiraria a graça do jogo, como afirma Leo “*então que graça tem!*”; segundo começam a se dar conta das regras do jogo. Nesse primeiro momento, colocar o macaco na árvore com a mão descaracteriza o jogo, ainda conforme afirma

Leo “*então não ia ser o pula macaco!*”. Embora Ga afirme que “*ia ser uma boa idéia né, se desse!*” respeita o não poder imposto pela regra já apresentada e que parece ficar, para o grupo, como a única regra do jogo. Observe-se que a regra de se pegar uma banana para cada macaco que fica preso na árvore, praticamente inexistente no grupo, tanto para quem acerta, como para quem erra.

Assim, fazer o macaco saltar, utilizando a catapulta, torna-se o desafio do jogo. Essa ação é repetida pelas crianças incansavelmente pelo simples prazer de fazê-lo, o que caracteriza, em minha opinião, o jogo de exercício, que é a repetição de uma ação pelo prazer do exercício. Em um determinado momento do jogo, a árvore nem é mais o alvo do macaco, mostrando que o jogo das crianças está centrado no prazer em fazer o macaco saltar, através da catapulta. As crianças não jogam para competir e sim, para divertir-se em suas tentativas.

A competição não aparece no jogo do relato. Tanto que, ao acertar o macaco, Leo e Le não se interessam em pegar a banana, que seria a prova do seu acerto. Ao término do jogo, não se preocupam em contar quantos macacos cada um acertou. As crianças demonstram todo o tempo do jogo, uma grande diversão em catapultar os macacos o que torna este o único objetivo do jogo.

Apesar de não utilizarem as regras convencionais do jogo Pula Macaco, a regra central do jogo se mantém na ação das crianças: acertar o macaco na árvore utilizando a catapulta. Ga até tenta quebrar essa regra, sugerido que coloquem os macacos com a mão, mas seus companheiros de jogo não acolhem a sua ideia. Quando indago as crianças sobre tal regra, não aceitam questioná-la:

*Profe: mas essa árvore está quase vazia!*

*Ga: é, eu disse para os meninos para colocar os macacos com a mão.*

*Profe: e pode colocar o macaco com a mão, Ga?*

*Ga: não.*

*Profe: não pode?*

*Ga: não pode, mas ia ser uma boa idéia né, se “desse”!*

*Profe: mas porque que não pode?*

*Leo: então que graça tem?*

*Ga: é!*

*Leo: então não ia ser o pula macaco!*

A regra essencial do jogo se mantém para “dar graça” ao jogo. Como diz Leo, ela está explicitada no próprio nome do jogo – Pula Macaco. Essa regra impõe-se às crianças e, por isso, é chamada por Piaget de coercitiva, pois é dada pelos adultos ou, nesse caso, pela própria regra do jogo, e as crianças não se sentem autorizadas a questioná-la, seguindo-a com rigor.

Essa ação das crianças, em respeitar uma regra impositiva, não caracteriza ainda o jogo de regras em sua essência, no que se refere ao terceiro estágio da prática da regra. Como já referido no capítulo 3, esse terceiro estágio é chamado de regra racional, pois somente nele a criança começa a submeter-se verdadeiramente às regras e as pratica segundo uma cooperação real, e não mais por imposição. A partir desse momento a criança considera a regra como uma lei estabelecida pelo consentimento do grupo, de respeito obrigatório, mas que pode ser modificada, desde que haja um consenso geral. Segundo Piaget (1994, p. 82):

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra, pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade.

Na faixa etária, entre os quatro e cinco anos, as crianças estão constituindo o pensamento representativo e, em função disso, o jogo ao qual elas mais se dedicam é o jogo simbólico. As crianças utilizam como suporte de sua brincadeira um jogo que é, em sua origem, de regras. Porém, não o utilizam da maneira convencional. Em determinado momento, inclusive, surge um jogo simbólico, quando Ga finge desmaiar e assusta Jo:

*Ga vê que um dos macacos cai fora da mesa e corre para buscá-lo. Quando passa pelo Leo, este estica o braço e, sem querer, bate no rosto dela, que leva a mão ao rosto dizendo:*

*Ga: sério Leo, tu me machucou!*

*Leo olha para ela e não diz nada. Então Ga joga-se no chão e fica imóvel.*

*Leo: olha Jo, eu acho que a Ga morreu.*

*Jo: eu acho que ela desmaiou.*

*Nesse momento Le acerta um macaco na árvore, porém não pega a banana que teria direito por ter acertado seu macaco na árvore.*

*Ga levanta do chão com os braços estendidos para frente.*

*Jo olha para ela e diz:*

*Jo: ai, um monstro!*

*Ga ri e diz:*

*Ga: te assustei né, Jo!*

Percebe-se, portanto que as primeiras estruturas da regra já aparecem, sem desaparecer o simbolismo, próprio dessa fase do jogo simbólico, em que as crianças se encontram e com o qual há o esboço de acolhimento do outro.

## 6.2 JOGO COM INTERLOCUÇÃO

Nos jogos dessa fase é possível perceber os primeiros acolhimentos do outro no jogo. A principal característica desta fase é a falta de persistência da criança no jogo por tempo prolongado. As crianças organizam um jogo, mas logo perdem o interesse nele e iniciam uma nova brincadeira, que também não dura muito, pois estão ainda centradas em interesses pontuais e, quando esses interesses se desfazem, o jogo é modificado.

Nesta fase ocorrem muitos conflitos, pois as crianças estão começando a descobrir o outro como alguém que também quer brincar e, inevitavelmente, ocorre o conflito de interesses. Normalmente, quando acontecem, esses conflitos são motivo para acabar com a brincadeira, pois as crianças permanecem ainda bastante centradas em suas vontades. A passagem a seguir, retirada do protocolo 2, traz algumas condutas que explicitam bem as características dessa fase:

*Três meninas, Le, Ga e Pa brincam na cozinha da sala de aula.*

*Pa e Le estão brincando de ser mamãe, Pa com uma boneca bebê e Le com um pônei de pelúcia.*

*Ga chega na cozinha com uma cesta de plástico com peças de madeira que imitam tijolos, dizendo:*

*Ga: aqui tem comida de bebê.*

*Pa: comida de bebê tem que ficar na geladeira.*

*Ga então coloca a cesta dentro da geladeira e senta-se à mesa junto com Le e Pa, que seguram suas bonecas no colo. Ga pega uma peça de dominó que está em cima de*

mesa e leva-a em direção à boca da boneca de Pa dizendo:

Ga: vou dar o remédio para a sua bebê.

Ga levanta, vai até a geladeira:

Ga: vou dar comida para o bebê.

Ga pega a cesta de plástico que havia guardado lá e traz até a mesa, onde a boneca de Pa está deitada. Ga pega as peças, tira a boneca de cima da mesa e começa a montar um castelo.

Pa pega uma máquina fotográfica de brinquedo e brinca de tirar fotos das meninas. Ga pára de montar seu castelo e diz:

Ga: Le, posso tirar uma foto com o seu bebê?

Le: tá!

Ga coloca o pônei na cadeira em que estava sentada e esconde-se atrás da cadeira para segurá-lo. Pa “tira” algumas fotos.

Pa e Ga levantam e Pa tira algumas fotos de Ga. Pa coloca a câmera em cima da cabeça de Ga e diz:

Pa: daí, como tinha água, que a minha filha colocou, daí eu tirei foto de ti assim do alto e daí caiu água em ti, tá?

Ga olha para a câmera. Pa faz com a boca o barulho da água caindo:

Pa: shhhhhhhhh....

Ga: aaaiiii...

Pa e Ga vão para trás da câmera que as está filmando.

Ga vai na frente da câmera, pega o pônei de pelúcia e começa brincar com ele olhando para câmera. Então diz:

Ga: vamos fazer de conta que isso aqui é um filme de ação, tá?

Ga: Le, faz de conta que tu estás nanando o bebê e daí eu roubei ele, tá?

Le então fica com o pônei no colo e Ga pega ele dos braços de Le e sai correndo. Então Le vai até Ga e diz:

Le: daí eu roubei ele de ti!

Le pega o pônei de Ga e sai correndo.

Ga então pega as peças que estão em cima da mesa e diz:

Ga: daí eu roubei isso aqui!

Então Le corre até Pa e diz:

Le: mamãe, tem um ladrão na nossa casa e está roubando tudo!

Le e Pa vem até a cozinha, onde está Ga.

Pa pega a máquina fotográfica e diz à Ga:

Pa: daí eu tirei uma foto tua e daí eu te levei para a polícia.

Pa pega no braço de Ga e sai caminhando com ela. Pa finge colocar algo nas mãos e pés de Ga:

Pa: daí eu coloquei umas rodas no teu pé e daí tu tens que ficar assim ó, G!

*Pa fica parada com os pés juntos, mostrando à Ga como ela deve ficar. Então Ga diz:*

*Ga: não, mas mesmo assim consegue andar Pa, ó!*

*Ga caminha com os pés bem juntinhos.*

*Pa: tá, daí tu ficou aqui ó, Ga!*

*Pa mostra para Ga um cantinho ao lado do armário e pede para que Ga fique lá. Ga não gosta da ideia e diz para mudarem a brincadeira.*

Na passagem descrita acima é possível perceber a inconstância do jogo das meninas. Elas modificam o jogo diversas vezes e brincam desde mãe e filha até de ladrão. Destaco também a insistência das meninas em fazer prevalecer a sua vontade no jogo, principalmente da menina Pa, que em diversos momentos, não aceita as sugestões das colegas em suas brincadeiras, procurando sempre fazer prevalecer os seus desejos.

Piaget (1978) explica essa insistência em fazer prevalecer a vontade própria do sujeito. O autor faz uma classificação e evolução dos jogos simbólicos traçando algumas fases importantes dentro dessa evolução. A primeira fase, mais evidente entre as crianças de 2 a 4-5 anos, é chamada de composições simbólicas e é caracterizada pela transposição do real, ou seja, as crianças nesta fase revivem cenas vividas por elas na vida real através do jogo, transformando essa realidade em função dos seus desejos, através da assimilação deformante. Segundo Piaget (1978, p. 351):

[...] assimilar é modificar o objeto em função da ação e do ponto de vista propriamente ditos, ou seja, em função de um esquema. Nessa fase o que predomina é a assimilação deformante, pois a criança modifica o objeto em função da sua ação e ponto de vista, mas também em função dos seus desejos e necessidades. A criança transforma a realidade através do jogo e o símbolo lhe fornece os meios de assimilar o real aos seus desejos e aos seus interesses.

Ao utilizar um pônei como filha, Le demonstra conservar ainda alguns elementos da primeira fase das combinações simbólicas, quando o mais importante é vivenciar uma situação através do jogo, mesmo que os suportes utilizados na representação não se assemelhem à realidade.

Por outro lado, o jogo das meninas já traz alguns elementos dessa nova fase das combinações simbólicas que se aproximam do real. Segundo Piaget (1978) nesta fase existe uma crescente preocupação com a

verossimilhança, principalmente com a exatidão das construções materiais que acompanham o jogo. A utilização dos objetos que imitam o real, como por exemplo os móveis da cozinha e a boneca bebê que Pa utiliza, evidenciam a preocupação das crianças em fazer do jogo uma cópia mais próximo do real.

Ainda nessa segunda fase das combinações lúdicas aparece uma forma de jogo denominada por Piaget de simbolismo coletivo. Nessa forma de jogo as crianças criam cenas com diferenciação e ajustamento de papéis. É o que acontece quando as meninas brincam de polícia e ladrão, jogo em que elas criam uma cena de roubo e cada uma delas assume um papel nessa cena.

Na sequência da brincadeira, as meninas tiram fotografias com uma máquina fotográfica de brinquedo:

*Ga coloca a máquina no rosto e diz:*

*Ga: 10, 9, 8!*

*Pa: não é, é 10,11,12!*

*Ga: não, mas essa não é a contagem, é que eu estou fazendo ao contrário.*

*Pa: tá, então tu não sabe!*

*Ga: eu sei ó, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9, 10,11, 12, 13, 14 ... 28, 29, 30!*

*Pa: tá!*

Pa, nesse diálogo, demonstra ter uma pensamento egocêntrico próprio do período pré-operatório. Conforme Piaget (1978, p. 361): “O pensamento egocêntrico se caracteriza por sua “centrações”, ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila à ação propriamente dita, deformando as relações segundo o “ponto de vista” desta última.” Pa admite como correto somente o seu pensamento, pois não consegue perceber o ponto de vista de Ga. Esse pensamento é característico dessa fase, e é ele que ainda não permite o acolhimento do outro no jogo.

Ao contrário de Pa, Ga, ao fazer a contagem regressiva, demonstra um indício do pensamento reversível, que se constitui somente no período operatório, ou seja, em torno dos 7 anos de idade. Esse pensamento é caracterizado pela capacidade da criança de inverter uma operação feita, sabendo que se trata do mesmo conteúdo, como no exemplo, quando Ga conta do 10 ao 1. Apesar de ser questionada pela amiga, que afirma que essa

contagem não é a correta, Ga mantém sua posição, e inclusive explica o seu pensamento: “*não, mas essa não é a contagem, é que eu estou fazendo ao contrário.*”

Outro ponto a ser destacado é que, nessa fase, o conflito aparece como impedimento à continuação do jogo. Apesar de caracterizar uma situação desagradável para as crianças, o conflito se faz importante no momento em que é a partir dele que a criança percebe a existência de outros pontos de vista, outras vontades, outras maneiras de jogar. Segundo Piaget (1998, p. 142), os momentos de conflito são importantes para o sujeito conhecer melhor a si próprio: “Foi pelo atrito incessante com outrem, pela oposição das vontades e das opiniões, pela troca e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que todos nós aprendemos a nos conhecer.”

Como exemplo, trago as duas passagens a seguir. A primeira, é a continuação do protocolo 2:

*Pa: tá, daí eu disse, filha, vamos papar?*

*Le: eu não vou mãe!*

*Pa: ah Le, vai.*

*Le: não!*

*Pa: tá, então eu tô fora!*

*Le: tá!*

*Pa: mas antes eu brinquei contigo!*

*Le: mas não é só tu que manda!*

Uma situação parecida ocorre com o menino Vi, no protocolo 1, descrito abaixo:

*Três meninos Vi, Leo e Lu brincam com peças encaixáveis. Recolhem todas as peças e começam a encaixar umas nas outras, formando um “torre”.*

*Em um determinado momento, a torre que os meninos montavam cai e se desmonta em três pedaços. Vi e Leo pegam um pedaço cada um. Os dois meninos querem encaixar as peças que tem na mão no pedaço que ficou no chão. Inicia-se uma discussão, os dois puxam o pedaço restante e eu intervenho perguntando o que está acontecendo. Vi diz:*

*Vi: o Leo pegou as minhas peças!*

*Leo: as peças não são dele!*

*Profe: como vocês estavam brincando?*

*Leo: nós queríamos montar uma torre juntos.*

*Profe: Então Vi, se a brincadeira é montar uma torre juntos, as peças não são suas nem do Leo, pois os três precisam de todas as peças para montar, não achas?*

*Vi então larga as peças que tinha na mão e começa a chorar:*

*Vi: eu não quero mais brincar.*

*Profe: tu não precisas chorar. Podes vir montar a torre junto com os colegas.*

*Vi nega-se a voltar a brincar e fica sozinho em um canto da sala enquanto os outros meninos recomeçam a montar a torre.*

Diante do conflito ocorrido, Pa e Vi retiram-se da brincadeira, pois não aceitam o ponto de vista diferente dos colegas. Vi, ao se recusar dividir as peças com o amigo, sai da brincadeira e fica em um canto da sala. Apesar da minha intervenção em chamá-lo para brincar junto com os meninos, dividindo as peças para montarem uma torre de todos, ele insiste em se excluir do jogo, demonstrando não conseguir abrir mão de sua vontade. Da mesma maneira que Vi, Pa, tenta fazer prevalecer a sua ideia e, diante da recusa de Le, retira-se do jogo.

Pa, em uma outra situação, descrita a seguir e retirada do protocolo 5, demonstra não conseguir respeitar a “regra” criada no jogo e, a partir do conflito, novamente retira-se do mesmo.

*Ma, Le, Pa e Gi estão brincando na sala e pegam algumas cadeiras da cozinha e colocam na frente do tapete. Bi começa a dançar e cantar a música novamente. Be senta-se em uma cadeira do outro lado do tapete e coloca uma mesa em sua frente. Ma olha para Be e diz:*

*Ma: a Be vai vender os ingressos.*

*Ma levanta-se e vai até Be:*

*Ma: eu quero comprar um ingresso.*

*Ma vem até Pa e Be e “entrega” os ingressos para elas.*

*Ma: eu comprei ingressos, ingresso para o meu show.*

*Bi vai até Be para “comprar” um ingresso.*

*Ma vai até o tapete e começa a cantar a música. Bi junta-se a ela.*

*Ma pára de cantar, vai até a estante de jogos da sala e pega uma cesta de plástico com peças em eva de um jogo de memória. Entrega para Be:*

*Ma: Ó, esses são os ingressos.*

*Be coloca a cesta no chão ao seu lado. Ma “compra” dois ingressos e Be entrega à ela duas peças do jogo. Gi vai até Be, pára em frente à sua mesa e também “compra” os*

*ingressos, que são entregues à ela por Be. Então Pa vai até Be e pega diretamente da cesta de Be duas peças. Be não concorda com a atitude de Pa e diz:*

*Be: não Pa, sou eu que to vendendo! Dá aqui!*

*Pa sai com as peças na mão e senta-se novamente.*

*Be vem até Pa e pega da mão dela as duas peças de volta. Pa ajoelha-se no chão e começa a chorar.*

*Le vai até Be, “compra” dois ingressos e os entrega a Pa.*

*Pa pega as peças e atira-as o chão. Le pergunta:*

*Le: tu não quer?*

*Pa: não*

*Le volta e senta-se nas cadeiras. Passa-se um tempo e Le vai até Pa com uma boneca e tenta entregá-la a Pa, que não aceita. Le volta novamente a sentar-se.*

Apesar de se tratar de um jogo simbólico, no qual as meninas brincam de cantar, dançar e vender ingressos, já surge, dentro do contexto do jogo, uma regra: a vendedora dos ingressos, que é Be, detém o poder sobre eles e é ela quem os entrega aos compradores (as outras meninas). Quanto às regras, Piaget (1978, p. 183) distingue dois casos:

[...] as regras transmitidas e as regras espontâneas; por outras palavras, os jogos de regras que se tornaram “institucionais”, no sentido de realidades sociais que se impõe por pressão de sucessivas gerações, e os jogos de regras de natureza contratual e momentânea.

A regra que Be cria no jogo é a regra espontânea, pois é criada no momento do jogo, por um acordo momentâneo. A partir do momento em que Be passa a vender os ingressos, as meninas aceitam essa condição de Be como vendedora, com exceção de Pa, que pega as peças para si sem a intermediação de Be.

Be, diante da atitude de Pa, que não respeitou a sua condição de vendedora de ingressos, toma de volta as peças da mão da colega. As duas meninas, diante do impasse, demonstram não tentar resolver o conflito e Pa, inclusive, chora e sai da brincadeira.

Le, que assiste a toda a cena, demonstra claramente uma tentativa de resolução do conflito que se criou entre as amigas. Apesar de tentar, por duas vezes, trazer Pa novamente para a brincadeira, comprando as peças para a

amiga e emprestando-lhe uma boneca, Le não tem sucesso. Essa atitude de Le, de tentar resolver o conflito, já anuncia o próximo estágio, descrito a seguir.

### 6.3 JOGO COMPARTILHADO

Nesta etapa o jogo é claramente compartilhado. Isso se deve, em grande parte, à diminuição do egocentrismo, que faz com que as crianças centrem o jogo em seus próprios desejos. A descentração possibilita à criança focar seu pensamento no jogo e buscar o jogo compartilhado, com objetivos comuns entre os jogadores.

Com isso, as crianças iniciam as tentativas de resolver os conflitos gerados no jogo. Os jogos se mantêm por mais tempo, pois os conflitos não são mais impedimento ao jogo e o interesse dos jogadores está em mantê-lo o maior tempo possível.

A situação seguinte, retirada do protocolo 4, traz um jogo simbólico criado por quatro meninos, que revela as características desse estágio:

*Quatro meninos, Gui, Jo, Lo e Le estão fazendo um amontoado de cadeiras e mesas alegando estarem construindo uma nave espacial. Os meninos pegam peças encaixáveis e montam suas armas. Cada um dos quatro senta no meio daquele amontoado de cadeiras, “apontando” suas “armas” para os lados e fazendo o barulho com a boca – pum, pum, pum.*

*Lo vai até o tapete, onde está o jogo Pula Macaco, já mencionado em outro protocolo e pega o tronco da árvore. Traz até a “nave” e coloca ao seu lado. Senta-se, pega sua “arma” apontando e fazendo barulhos - pum, pum, pum – com a boca. Então diz:*

*Lo: deu, já matamos todo mundo!*

*Le olha para Gui e repete:*

*Le: já matamos todo mundo!*

*Gui: que?*

*Le: já matamos todo mundo!*

*Lo: guardem as armas! Vamos pra casa, vão comigo!*

*Lo sai da “nave”, caminha pela sala e retorna. Pega o tronco da árvore, que havia deixado em sua cadeira, coloca na frente da boca como se fosse um alto-falante e diz:*

*Lo: Estamos sem gasolina. Vão pegar gasolina, rápido, gasolina!*

*Jo pega um cesto de plástico, onde estão as peças encaixáveis que eles não utilizaram para montar as “armas”. Traz e coloca as peças entre as cadeiras, como se estivesse abastecendo a “nave”.*

*Jo: Aqui está!*

*Lo: coloca mais!*

*Jo coloca o restante das peças.*

*Lo: agora coloquem mais balas na minha arma!*

*Jo e Le pegam suas armas, encostam-as na de Lo e fazem com a boca um barulho – shhhhhhhhh.*

*Lo volta a sentar-se em sua cadeira e Jo pega a árvore que Lo havia usado como alto-falante. Quando vai falar algo, Lo diz:*

*Lo: não Jo, sou eu que mando!*

*Jo: hahaha*

*Jo larga a árvore e volta para a sua cadeira.*

*Os meninos saem das cadeiras e vão até uma mesa.*

*Lo: tá, nós vamos brincar de policial.*

*Os meninos concordam.*

*Gui: eu vi um ladrão!*

*Lo: matem esse ladrão!*

*Le: Eu!*

*Le pega a sua arma, aponta para o canto da sala e faz barulhos com a boca – pum, pum, pum.*

*Le: já matei!*

*Gui aponta para outro lado da sala e diz:*

*Gui: tem um ali!*

*Gui e Jo vão até lá com suas armas e repetem a ação de Le.*

*Lo: tem mais atrás de mim!*

*Le pega sua arma e “atira” atrás de Lo.*

*Lo: tem mais aqui e aqui! – apontando para os lados.*

*Le “atira” nas direções apontadas por Lo.*

*Lo: isso mesmo!*

*Os meninos arrumam suas armas, colocando mais peças.*

O jogo de faz-de-conta com o qual os meninos envolvem-se, em uma representação coletiva, é o ápice do jogo simbólico. Eles criam uma realidade completamente diferente, onde um amontoado de cadeiras vira uma nave espacial e algumas peças encaixáveis transformam-se em armas, combustível e balas. Essa transposição de um objeto simbolizando outro é o que Piaget (1978, p. 351) vai chamar de assimilação representativa:

[...] a assimilação representativa é caracterizada pelo fato de que os objetos não atualmente perceptíveis aos quais é assimilado o objeto percebido são evocados graças a “significantes” que os tornam presentes ao pensamento, na ausência de uma presença real. (PIAGET, 1978, p. 351)

Essa assimilação representativa é feita pelas crianças nesse faz-de-conta. Um amontoado de cadeiras transforma-se em uma nave espacial, que não existe ali, na realidade, mas no pensamento dos quatro meninos que utilizam o simbolismo para representar uma realidade ausente.

Os meninos demonstram grande envolvimento na cena criada, em função do grande prazer que tal cena promove em cada um deles. Segundo Piaget (1978, p. 356):

[...] se o sujeito assimila, por exemplo, uma concha sobre uma caixa a um gato sobre um muro, é que ele não experimenta nenhum interesse, no momento considerado, pela concha como tal e a subordina ao seu interesse pelo gato: a assimilação da concha ao gato precede, portanto, ao mesmo tempo, a acomodação à concha e, conseqüentemente, sua assimilação perceptiva direta. Por outro lado, a criança não pensa no gato sobre o muro para compreender e se adaptar, mas simplesmente pelo prazer de combinar essa realidade à sua ideia e submetê-las à sua atividade, o que reforça o primado da assimilação e confere assim às significações um sentido puramente lúdico.

É possível perceber a diferença entre o jogo das meninas no protocolo 2 e o jogo do protocolo 4, que se mantém durante todo o tempo de brincadeira. Os meninos demonstram maior envolvimento com a cena imaginada e criam cada vez mais elementos dentro dessa construção simbólica.

Apesar de surgir um conflito, quando Jo pega a peça do jogo que era de Lo, a brincadeira não termina, pois Jo abre mão de usar a peça, para poder continuar o jogo, sem interromper a brincadeira.

O jogo de regras aparece mais fortemente nessa fase, pois para que ele exista, é necessário que os jogadores já sejam capazes de centrar seu interesse no objetivo do jogo, e não somente em sua própria vontade. Além disso, é necessário que seja capaz de cooperar dentro do jogo e competir.

Segundo Souza (2011, p. 80):

Quanto ao jogo de regras, Piaget destaca o papel da assimilação recíproca e das relações sociais. Nesse caso [...], os jogos, considerados a mais verdadeira instituição infantil em seus aspectos práticos (prática das regras) e internalizados (consciência das regras), revelam como a consciência individual gradativamente assimila as regras e as relações sociais.

Durante a coleta de dados da pesquisa, não ocorreu nenhuma situação de jogo de regras legítimo, com regras específicas, competição e cooperação entre os participantes. Isso se deve a idade dos participantes da pesquisa, crianças de 4 e 5 anos, que ainda não são capazes de trabalhar com as regras com autonomia e, em função disso, esse tipo de jogo não os cativa.

#### 6.4 NOS MEANDROS DAS IDEIAS DE UMA PESQUISADORA

Como professora de Educação Infantil, em função da minha trajetória de estudos sobre a temática do jogo, ainda durante a graduação, já descrita no primeiro capítulo, entendo a importância de promover o jogo em sala de aula e busco oportunizar momentos de jogo aos meus alunos diariamente.

Os estudos no Mestrado alavancaram, pra mim, uma nova possibilidade: além de oportunizar o jogo aos meus alunos, poderia também refletir sobre essa atividade na perspectiva de promover o desenvolvimento e aprendizagem nas crianças. Conforme Macedo, Petty e Passos (2005, p. 105):

[...] não é somente o jogar que importa (embora seja fundamental!), mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permita a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem.

Para trazer para a dissertação as observações dos meus alunos em momentos de jogo, durante a realização da pesquisa, escolhi utilizar a filmagem, pois isso possibilitaria a retomada posterior das imagens, para

identificar mais detalhadamente os elementos importantes das situações de jogo vivenciadas pelas crianças.

Como já relatei na metodologia, ao assistir a primeira filmagem, descobri que a câmera não captava somente a voz das crianças que eu estava observando, e sim, todo o som gerado na sala: falas das outras crianças, ruídos de brinquedos, cadeiras, janelas. Essa situação me levou a buscar uma nova maneira de fazer essas filmagens. Assim, decidi que a melhor forma de captar somente o som das crianças em foco, era retirar os outros alunos da sala.

Isso me incomodou muito, porque quando as crianças estavam bastante empolgadas em suas brincadeiras, eu tinha que escolher um dos grupos e interromper a brincadeira de todos os outros, e essa minha atitude ia contra tudo o que eu acredito, pois sei da importância de eu, como educadora, garantir esse momento tão rico e importante ao desenvolvimento das crianças.

Porém, se eu escolhesse um grupo antecipadamente, antes de todos iniciarem a brincadeira, a filmagem não seria de um jogo espontâneo, pois, para mim, o jogo espontâneo implica na escolha dos companheiros de jogo e eu já observei que essa escolha nem sempre se faz antes do início da brincadeira, mas no decorrer do jogo. Para amenizar essa imposição que eu fazia a algumas crianças de interromperem sua brincadeira, permitia que elas fossem à pracinha, um dos lugares preferidos delas.

Apesar da minha tristeza em ter que retirar da sala alguns alunos, interrompendo suas brincadeiras, estava segura da minha escolha, pois foi ela que me possibilitou realizar a coleta de dados, tão importante à pesquisa. As crianças não reclamavam e, inclusive, alguns protestos que surgiram foram dos alunos que permaneciam para serem filmados, que gostariam de ir para a pracinha com os outros. Esses protestos não se mantinham, pois eles sabiam que poderiam juntar-se aos colegas ao término da filmagem.

Cabe destacar que este procedimento ocorreu apenas em função da pesquisa realizada e da necessidade pontual de coleta de dados o mais fidedigna possível. Em situações cotidianas, esse procedimento apresenta-se inadequado, uma vez que interromper o jogo das crianças inviabiliza uma construção simbólica significativa, pois é no desenrolar do jogo que poderemos perceber as ações espontâneas das crianças e isso implica ter tempo de jogo.

Acredito que essas inquietações fazem parte da pesquisa e, principalmente, ao pesquisar o seu próprio contexto de trabalho. Não sabia, com certeza, os caminhos que iria percorrer quando me propus pesquisar o jogo na sala de aula. Essas incertezas também permeiam a ação do professor, que nem sempre sabe como os alunos acolherão, ou não, as propostas que traz a cada dia. Porém, o olhar atento do professor às ações dos alunos na sala de aula possibilita a antecipação de alguns elementos e auxilia na escolha de propostas mais adequadas aos seus alunos. É o que Macedo, Petty e Passos (2005, p. 105) afirmam sobre o uso dos jogos em sala de aula: “Cada um de nós tem expectativas diferentes com relação aos possíveis usos dos jogos. Para não haver frustrações ou insatisfações, temos que aprender a extrair o que nutrirá nossa prática e nosso trabalho.”

Foi isso que busquei com esta pesquisa: saber um pouco mais sobre o que está nos meandros dos jogos das crianças e aprender a extrair dos seus jogos o que vai sustentar a minha prática na sala de aula.

## 7 AO TÉRMINO DO JOGO: NOVAS PROPOSTAS DE JOGOS

Ao término deste trabalho, retomando minhas reflexões, julgo importante enfatizar alguns pontos essenciais que implicam a utilização do jogo em sala de aula, pensando nas características do desenvolvimento da criança, e na construção de uma sala de aula na perspectiva construtivista da Epistemologia Genética, na qual o jogo está ligado ao desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual da criança.

Analisando as fases organizadas por mim sobre como as crianças jogam e, principalmente, focando na maneira como compartilham (ou não) o jogo e pensando nas situações de jogo que ocorrem nas salas de aula de Educação Infantil, percebi que há muitos equívocos na maneira como o jogo é tratado. Julgo necessário, então, abordar três pontos essenciais que devem ser pensados ao se fazer uma proposta de jogo: o tempo destinado a essa atividade, os materiais que serão disponibilizados e a intervenção do professor frente à maneira como as crianças jogam e compartilham o jogo.

A principal característica da primeira e segunda fases apontadas por mim, do jogo solitário e do jogo com interlocução, é a falta de persistência da criança no jogo por tempo prolongado. Isso se deve ao fato de seus interesses serem bem pontuais e mudarem frequentemente, como já observado no capítulo anterior. Essas fases foram observada por mim nos meus alunos, que tinham de 4 a 5 anos, idade na qual grande parte das crianças da Educação Infantil se encontram.

Pensando nesses aspectos, ao propor um momento de jogo a crianças dessa faixa etária, é importante pensar o tempo que será destinado a essa atividade e de que maneira esse tempo será administrado. Não adianta propor um jogo específico e estipular um grande tempo de dedicação da criança a ele, pois ela perderá logo o interesse no jogo proposto. É o que ocorre, muitas vezes, em salas de aula onde o professor propõe um circuito de jogos e cada grupo de crianças deve, necessariamente, dedicar-se por um tempo determinado a cada jogo proposto. Quando uma criança perde o interesse pelo jogo proposto, não é oportunizada a dedicar-se a um novo jogo, devendo

permanecer no seu grupo até que o tempo se esgote. O que acontece, muitas vezes, é que essa criança começa a se agitar e atrapalhar os outros colegas. Essa atitude dela, a meu ver, não se deve a uma indisciplina, mas ao fato de que o tempo que ela dedica a uma atividade específica não é muito extenso. Assim, o professor que tem um olhar atento aos alunos no momento de jogo, pode possibilitar para essa criança a escolha uma nova atividade, em função de seus interesses.

Um segundo ponto a ser destacado refere-se aos materiais que estão disponíveis às crianças na sala de aula, para que utilizem nos momentos de jogo. Como já referido, as crianças da Educação Infantil, em função de sua idade, estão vivendo a predominância do jogo simbólico. É importante, então, ao escolher materiais que se destinam ao jogo das crianças, que o professor opte por objetos que possibilitem às crianças elaborarem construções simbólicas, como por exemplo, sucatas, objetos de supermercado, utensílios de cozinha, fantasias, acessórios, roupas de adulto, etc. A escolha dos materiais deve ser feita a partir da análise dos conteúdos que são simbolizados pelas crianças em seus jogos de faz de conta. Segundo Piaget (1978, p. 170):

Quanto ao conteúdo (ao simbolizado), é a própria vida da criança: assim como o jogo de exercício reproduz por assimilação funcional cada uma das novas aquisições do sujeito, também o jogo de “imaginação” reproduz todo o vivido, mas por representações simbólicas; e, nos dois casos, essa reprodução é, sobretudo, afirmação do eu por prazer de exercer seus poderes e de reviver a experiência fugitiva.

A vida da criança é o conteúdo de seus jogos simbólicos e é com questões do seu cotidiano que ela irá jogar: uma consulta médica, a ida ao supermercado, a relação com um animal de estimação, a gravidez de uma tia, tudo isso se torna conteúdo do pensamento das crianças em seus jogos simbólicos. Em função disso, além de pensar nos conteúdos dos jogos das crianças, é indispensável observar a forma como elas utilizam seu pensamento para dar conta desses conteúdos.

Ao jogar a criança estará debruçando o seu pensamento sobre conteúdos importantes para ela, que são retirados do seu cotidiano. O jogo é a forma de trabalhar esses conteúdos de maneira a organizá-los ou, simplesmente, exercitá-los. Conforme Macedo, Petty e Passos (2005, p. 106):

“Sabemos que os jogos não são semelhantes às tarefas escolares, sobretudo se analisarmos os seus conteúdos, mas veremos que há muitos pontos em comum se considerarmos a sua forma.” É essa forma de jogar que mais me encantou durante a pesquisa, pois é ela que revela o pensamento da criança.

Pensando nessa forma de jogar, é imprescindível que, além de disponibilizar materiais adequados, o professor permita que as crianças utilizem os mesmos de maneira não convencional. É o que acontece quando as crianças jogam o Pula Macaco. Elas não seguem as regras do jogo e utilizam as suas peças num jogo de exercício que é, no momento, extremamente importante para elas. Não é enchendo a sala de aula de jogos com regras, ditos “pedagógicos”, que ensinaremos as crianças a jogar tais jogos. É preciso respeitar os primeiros contatos das crianças com esse material e compreender a maneira como as crianças utilizam esses jogos, pois dessa maneira que as crianças aprenderão a jogá-los, assim que tiverem a capacidade de cooperação e entenderem a regra de cada jogo, acolhendo-a como necessária.

O terceiro ponto que merece destaque diante de uma proposta de jogo na sala de aula de Educação Infantil é a maneira como o professor se coloca na situação proposta. A observação/intervenção do professor, ou falta dela, pode determinar o sucesso ou fracasso de uma proposta voltada ao jogo. A observação/intervenção do professor no contexto de jogo é essencial, pois ela permite fazer inferências sobre o pensamento das crianças durante suas ações. Segundo Macedo, Petty e Passos (2005, p. 7):

Ao jogar, uma criança dá muitas informações e comunica, através da ação, sua forma de pensar, desde que o observador reconheça nas ações ou nos procedimentos os indícios que está buscando para realizar sua avaliação. Em outras palavras, deve ser capaz de transformar as informações, sempre presentes, em dados significativos.

Essa afirmação traz um dos pontos mais relevantes da pesquisa: o olhar atento do professor durante os momentos de jogo possibilita a ele fazer inferências sobre o contexto de vida, os pensamentos, as construções que estão sendo feitas por seus alunos, o que pode promover a organização de uma prática pedagógica mais adequada às necessidades dos mesmos. Além disso, é importante salientar que esse olhar deve ser orientado por estudos e reflexões sobre o jogo e sobre o desenvolvimento infantil, pois é isso que vai

permitir transformar as informações observadas em dados significativos, que permeiem as ações futuras desse educador frente às crianças.

A intervenção do educador também se faz necessária, pois, como aparece na pesquisa, as crianças nessa faixa etária, ainda estão muito egocêntricas, têm dificuldades em compartilhar o jogo e resolver sozinhas os conflitos gerados. Os conflitos relatados nos protocolos da pesquisa demonstram a importância do professor se fazer presente nesses momentos, não no sentido de resolver o problema, mas auxiliando as crianças a se posicionarem e chegarem a um acordo. É importante salientar ainda que, na maioria das vezes, as crianças não ficam satisfeitas com as atitudes adotadas após o conflito, pois ainda não percebem o ponto de vista do outro. É o que acontece com Vi, por exemplo, que apesar da minha intervenção, na tentativa de fazê-lo perceber o ponto de vista do colega, continua chateado e exclui-se em um canto da sala. Essa situação demonstra que a resolução do conflito deve ter como objetivo resolver o impasse criado e isso não implica contentar as crianças envolvidas.

Assim, retomando minha formação como educadora e pensando nos meus estudos durante essa caminhada, percebo a importância desse caminho ser feito com muita leitura e reflexão, o que possibilita a construção de uma prática pedagógica mais consistente e, inclusive, uma retomada posterior dessa teoria. É preciso trazer a teoria para a prática, mas também, incansavelmente, pensar a prática através da teoria, num caminho de muitas idas e vindas, que não se encerra, mas se renova.

Por fim, concluo este capítulo. Como em um jogo de trilha, percorri, juntamente os meus alunos, a professora Darli e Piaget, meus companheiros de jogo, um importante e divertido caminho durante esta pesquisa. Esse trilhar foi percorrido voltando muitas casas, ficando rodadas sem jogar e inclusive, voltando ao ponto inicial da trilha. Mas, enfim, consegui avançar todas as casas. E como já afirmei, em outro trabalho (MOLOZZI, 2011, p.70):

Como todo o jogo que termina, fica a alegria de ter jogado, mas a tristeza por ele ter acabado. Porém, ao término de cada jogo, é possível recomeçar a jogar, e tenho certeza que muitas outras partidas virão, talvez com outros jogadores, em diferentes trilhas, com outras regras e novos desafios.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In.: PIAGET, Jean et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **O jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COLLARES, Darli. **Epistemologia Genética e pesquisa docente**: estudo das ações no contexto escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COLLARES, Darli. O jogo no cotidiano da escola: uma forma de ser e estar na vida. **Projeto: Revista de Educação**. Porto Alegre, v. 8, n. 10, p. 02-11, 11, out. 2008.

COLLARES, Darli. **Operação e Cooperação**: Bases Epistemológicas do Processo Educacional das Séries Iniciais. 1992. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

DELVAL, Juan Antonio. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, Retha. Bons jogos em grupo: o que são eles? In.: KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

DEVRIES, Retha; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEVRIES, Rheta. O brincar no programa da educação inicial: quatro interpretações. In.: DEVRIES, Rheta; et al. (Org). **O currículo construtivista na educação infantil**: práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira. MACEDO, Lino de. Pesquisas com jogos: relações entre inteligência-afetividade e ensino-aprendizagem. In.: MACEDO, Lino de (Org). **Jogos, Psicologia e Educação**: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. Jogo na Educação Infantil: onde e para quê. **Projeto: Revista de Educação**. Porto Alegre, v. 8, n. 10, p. 41-44, 11, out. 2008.

KAMII, Constance. Por que usar jogos em grupo? In.: KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, Constance; DEVRIES, Retha. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Tradução de Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, Constance; DEVRIES, Retha. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS; Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOLOZZI, Bruna. Crianças na brinquedoteca !!! – a efetivação de um espaço de brincar. In.: COLLARES, Darli; ELIAS, Carime Rossi (Orgs.) **Caminhos reflexivos da pesquisa docente**. Curitiba: Honoris Causa, 2011, p.41-70)

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2007.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1987.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In.: PARRAT, Silvia; Tryphon, Anastasia (Org). **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

SOUZA, Maria Thereza C. C. de. Os jogos e o simbolismo infantil: inteligência e afetividade em ação. In.: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo [et al]. (Org). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

**ANEXO A : Carta de apresentação à escola****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****Faculdade de Educação /Programa de Pós-Graduação em Educação**

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Senhor/a Diretor/a ou Responsável,

Eu, DARLI COLLARES, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, apresento minha orientanda de Bruna Molozzi, com o objetivo de solicitar a V.Sª permissão para realizarmos uma pesquisa de campo em sua Escola, na qual ela atua como professora. Informo que o projeto de pesquisa de dissertação, a ser qualificado por banca examinadora em futuro próximo, versa sobre a o jogo no cotidiano da Educação Infantil.

A coleta dos dados necessários à pesquisa será realizada através de observações das crianças regularmente matriculadas na turma em que atua, ou seja, no Nível 2 da Educação Infantil. Destacamos que os dados coletados manterão preservada a identidade dos dirigentes, professores, alunos e/ou toda e qualquer pessoa envolvida na pesquisa a não ser que haja anuência dos mesmos em sua identificação ou se houver co-autoria ou autoria nas ações empreendidas de forma contextualizada na referida pesquisa.

Agradecemos antecipadamente a compreensão de Vossa Senhoria e colocamo-nos à sua disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários a qualquer momento da efetivação da presente pesquisa de Mestrado.

Atenciosamente,

Darli Collares  
Orientadora

**ANEXO B: Termo de consentimento****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****Faculdade de Educação /Programa de Pós-Graduação em Educação****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_  
pai/mãe ou responsável por \_\_\_\_\_,  
declaro que \_\_\_\_\_ (autorizo/não autorizo) meu/minha filho(a) a  
participar da pesquisa sobre o jogo no cotidiano da Educação Infantil, objeto de  
dissertação de Mestrado, a ser realizada pela professora Bruna Molozzi, sob a  
orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Darli Collares.

Por sua vez, a pesquisadora Bruna Molozzi, mestranda no Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFRGS, compromete-se a manter em sigilo os  
dados como nome, imagem, falas ou quaisquer outros que coloquem em  
exposição e que possam promover prejuízos a meu/minha filho/a.

Por fim, estou ciente de que mestranda e orientadora colocam-se à  
disposição para todo e qualquer esclarecimento que se fizer necessário, durante o  
período de realização da referida pesquisa.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

---

Assinatura do Pai/Mãe ou responsável