

O JOGO NA PRÉ-ESCOLA

Sérgio Antônio da Silva LEITE¹

Lílian MONTIBELLER²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir o papel do jogo na pré-escola, a partir dos dados de uma pesquisa, onde foram observadas e analisadas práticas pedagógicas envolvendo jogos infantis. Utilizou-se o referencial teórico histórico - cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-Escola; Jogo; Desenvolvimento Humano

ABSTRACT: THE GAME IN THE PRE - SCHOOL

This study aims to discuss the infantile game-role in the pre-school, based on a research that observed and analysed educational practices involving these situations. One adopted a historic-cultural theoretical basis.

KEY-WORDS: Pre-School; Game; Human Development

INTRODUÇÃO

Os teóricos da abordagem histórico-cultural questionam o jogo analisado a partir de uma perspectiva biológica, considerando-o como um elemento construído sócio-culturalmente pelo indivíduo e que se modifica em função do meio cultural e da época em que o sujeito está inserido.

Os estudos de Vygotsky (1984, 1988, 1993) estão relacionados principalmente às funções psicológicas superiores, aos mecanismos psicológicos mais complexos, típicos do ser humano, como a memória, a linguagem, a atenção, a percepção e a aprendizagem, sendo esta última função - a aprendizagem - um fator fundamental no desenvolvimento do ser humano.

Acatando a idéia de Oliveira (1988) sobre o desenvolvimento humano na perspectiva sócio-histórica, é relevante ressaltar que este não é um fator isolado, puramente genético ou determinado por aspectos intrínsecos; ao contrário, o desenvolvimento ocorre através da relação, em que o papel do outro é fundamental. É necessário considerar, no decorrer deste processo, os condicionantes sociais, históricos, culturais e econômicos, como fatores fundamentais, que influenciam na constituição do sujeito humano.

Neste contexto, o conhecimento é construído através das relações interpessoais, sendo que as trocas recíprocas que se estabelecem durante toda vida fornecem as matrizes de significações na formação do indivíduo. No processo de interação, os

¹ Grupo de pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita - Faculdade de Educação – UNICAMP – 13084-111 – Campinas – Estado de São Paulo – Brasil.

² Grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita – Faculdade de Educação – UNICAMP – 13084-111 – Campinas – Estado de São Paulo – Brasil.

interlocutores participam de forma ativa, constituindo-se enquanto pessoa humana e constituindo o outro, num movimento dinâmico de ação-relação, em que as representações e significados vão se construindo.

Segundo Machado, *“a interação social implica transformação, via emprego de instrumentos físicos e/ou simbólicos. É na interação que a criança entrará em contato e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade”* (1996, p.28).

Nesse sentido, vale ressaltar que, para Vygotsky (1984), o conceito de mediação é central na sua teoria, por possibilitar que a relação entre o homem e o mundo seja, fundamentalmente, mediada. O autor distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.³

Portanto, esta linha de pensamento caracterizado pela corrente sócio-cultural contrapõe-se a uma visão apriorística e ahistórica, destacando o ser humano pela sua plasticidade, capaz de novas articulações em função das mudanças, que ocorrem no meio e das transformações histórico-culturais

Esta concepção reconhece o papel do jogo para a formação do sujeito, atribuindo-lhe um espaço importante no desenvolvimento das estruturas psicológicas. De acordo com Vygotsky, *“é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva (...)”* (1984, p. 109-10). Rocha argumenta que o brinquedo interfere no desenvolvimento humano e nos aspectos psicológicos possibilitando *“a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, a inserção na dimensão simbólica e a capacitação das formas de representação do mundo, incluindo a leitura e a escrita, a emergência da consciência articulada a este tipo específico de atividade, o favorecimento do comportamento voluntário e a origem da capacidade imaginativa.”* (1994, p.51).

Nos referenciais teóricos sobre o assunto, desenvolvidos principalmente por Vygotsky (1984, 1993), Elkonin (1984) e Leontiev (1988), destaca-se que o jogo não é uma atividade inata, sendo, portanto, resultado de relações sociais e de condições concretas de vida; a partir delas, a criança emerge como sujeito lúdico, sendo que a mediação tem papel fundamental neste processo.

De acordo com Leontiev, *“(...) a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras...”*(1988, p.120).

Otero, ao comentar a obra de Elkonin, defende que a natureza do jogo simbólico é social; os temas surgem, desenvolvem-se e variam de acordo com as condições concretas de vida da criança. O autor, ao pesquisar o desenvolvimento histórico do jogo, considera que este surgiu relacionado às necessidades das gerações em crescimento. Dessa forma, ainda segundo este autor, as sociedades primitivas não utilizavam o jogo simbólico: *“com o passar do tempo, as crianças foram sendo excluídas da esfera produtiva e profissional, surgindo então a necessidade do jogo de papéis.”* (1996, p.55); esta necessidade surgiu com a finalidade de proporcionar às crianças um meio de participarem, ou melhor, de penetrarem no mundo social dos adultos.

Machado, ao discutir os pressupostos teóricos de Elkonin, ressalta que o jogo, para este autor, *“não é qualquer tipo de interação, mas sim uma atividade que tem, como traço fundamental, os papéis sociais e as ações destes derivadas, em estreita ligação funcional com as motivações e o aspecto propriamente técnico-operativo da atividade”* (1996, p.41). Dessa forma, destaca-se o papel fundamental das relações humanas que envolvem os jogos infantis.

Outra idéia importante, nesta vertente teórica, é a de que o desenvolvimento da atividade lúdica segue a trajetória do jogo de papéis para o jogo de regras, e que ambos são importantes para o desenvolvimento humano.

A criança, na brincadeira, experiência papéis (re)construindo sua realidade, vivenciando sentimentos, comportamentos e fazendo representações do mundo exterior. Assim, o brinquedo constitui-se numa situação social em que aspectos, como a imitação de condutas sociais, novas explorações e relacionamentos interpessoais, presentificam-se. Como bem afirma Andrade, *“as crianças brincam porque vivem em um mundo onde estas e outras relações estão presentes. Brincando, elas exploram as diferentes representações que têm do mundo”* (1996, p.90).

De acordo com os autores citados, no jogo de papéis, o significado domina a ação, sendo que o fundamental é o papel que a criança toma para si. Bassan, ao citar Elkonin, *coloca que “a essência do jogo infantil consiste na interpretação de algum papel e aqui descobrimos o que possivelmente constitua o aspecto mais interessante do jogo infantil: as transformações dos objetos insignificantes e pouco interessantes em verdadeiros seres vivos”* (1997, p.23).

Vygotsky (1984) enfatiza o fator social no jogo, demonstrando que, no jogo de papéis, a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. O jogo constitui-se, para o autor, no elemento que irá impulsionar o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal. E, ao promover uma situação imaginária, a criança desenvolve a

³ Oliveira ao comentar a obra de Vygotsky (1997) coloca que os instrumentos são definidos como marcas externas ao indivíduo. Sua função é provocar mudanças nos objetos e controlar a natureza, por exemplo, o machado. Já os signos, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, agindo como um instrumento da atividade psicológica.

iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais.

Através do jogo de papéis, a criança lida com experiências que ainda não consegue realizar de imediato no mundo real; vivencia comportamentos e papéis num espaço imaginário em que a satisfação de seus desejos pode ocorrer.

No início do brinqueado, a percepção infantil é dominada pelo objeto real, que determina seu comportamento. De acordo com Vygotsky, a criança muito pequena não consegue separar o campo do significado do campo perceptual. Posteriormente, o significado passa a predominar, em função do brinqueado. Desta forma, as ações no brinqueado ficam subordinadas ao significado que a criança atribui aos objetos. Oliveira, ao discutir as idéias de Vygotsky, argumenta que *“a chave para toda a função simbólica da brincadeira infantil é a utilização pela criança de alguns objetos como brinqueado e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo.”* (1988, p.64)

Oliveira ainda analisa a relação dialógica que há entre os indivíduos no âmbito da brincadeira simbólica e interpreta essa relação interpessoal, assumindo que nesse processo *“ao mesmo tempo em que os indivíduos recortam seu movimento segundo matrizes histórico-culturais específicas, apresentam-se como agentes ativos construindo-se como sujeitos”* (1988, p.202). Dessa forma, conclui-se que, no brinqueado, a criança vive a interação com seus pares na troca, no conflito e no surgimento de novas idéias, na construção de novos significados, na interação e na conquista das relações sociais, o que lhe possibilita a construção de representações; com isto, as crianças - sujeitos concretos, sociais, históricos e culturais - vão se constituindo como tal, num cenário que também é concreto, social, histórico e cultural.

É através do brinqueado que a imaginação, enquanto processo psicológico especificamente humano, origina-se, sendo que este processo, em sua gênese, relaciona-se com a capacidade da criança lidar com o mundo, atribuindo-lhe significados, além daqueles socialmente estabelecidos; neste sentido, conclui-se que é através do brinqueado que o homem emancipa-se dos limites do real.

Portanto, neste tipo de jogo ocorre uma mudança qualitativa, ou seja, a princípio a fantasia é ligada ao real, sendo que toda ação da criança no brinqueado parte de elementos da realidade; num segundo momento, a experiência apoia-se na imaginação e a criança é capaz de construir imaginariamente uma situação que não viveu; num estágio mais avançado, ela tem a capacidade de criar algo novo, de fantasiar, de imaginar. De acordo com Oliveira (1988), o imaginário instaura-se quando a criança começa a lidar com o campo dos significados; assim, o imaginário não é condição prévia para o brincar, é consequência das ações lúdicas.

Para Vygotsky (1984), as regras e o imaginário são elementos-chave para o jogo, tanto o de papéis como o de regras. Estas estão presentes no brinqueado, porém de forma implícita e, mesmo no jogo de regras, o imaginário está presente, mas de forma latente.

Para melhor ilustrar o que foi dito, recorre-se a Leontiev, citado em Rocha, quando argumenta que *“... a principal mudança que ocorre no brinqueado durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente”* (1994, p.72).

Segundo Leontiev, durante o desenvolvimento dos jogos, as relações humanas que se estabelecem tornam-se cada vez mais claras e explícitas, assim, *“o conteúdo do jogo vai sendo alterado, não determinando apenas a ação da criança em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo”* (1988, p.135).

Os autores dessa corrente, ao analisarem a atividade lúdica, sustentam que, no desenvolvimento, ocorre um declínio do brinqueado (jogo de papéis), havendo um espaço cada vez maior para o jogo de regras. E ainda, que o jogo de papéis possibilita as bases para este último. Desta forma, no surgimento do jogo de regras, elementos estruturais do brinqueado são absorvidos e novas transformações ocorrem, promovendo o desenvolvimento dos processos psicológicos na criança.

Leontiev defende que, *“o desenvolvimento do jogo com regras consiste em uma diferenciação e uma consciência cada vez maiores do objetivo da brincadeira”* (1988, p.138). E ainda, que através destes jogos, traços importantes da personalidade infantil são desenvolvidos, principalmente a habilidade de submeter-se a uma regra. Além disso, os jogos regrados promovem um momento de auto-avaliação da criança em relação às suas possibilidades, podendo compará-las aos demais participantes e, assim, julgar sua própria ação. O autor discute ainda que, através destes jogos, pode haver a introdução do elemento moral, nas tentativas de ajuda ao outro, durante determinados jogos. Dessa forma, tais jogos constituem-se em elementos de grande importância psicológica.

No entanto, é relevante considerar, a partir dos postulados da própria teoria, que essa trajetória, do jogo simbólico (faz-de-conta) ao jogo de regra, não é linear e nem natural, mas fruto das condições histórico-sócio-culturais em que o indivíduo se encontra.

Um outro ponto que merece ser citado é a questão da linguagem, por ter um papel central no desenvolvimento do brinqueado. Com o surgimento da fala na criança, novas relações são construídas, mais complexas, porque a linguagem permite a interlocução entre os sujeitos, maior clareza nas interações e ainda maior entendimento das

relações que a criança estabelece com a atividade lúdica.

De acordo com Oliveira (1988), quando a fala está presente, o papel que a criança toma para si é mais claro e há maior negociação no jogo entre os participantes, através da construção de argumentos. Assim, a linguagem permite que a atividade seja coordenada, incluindo a criação de novos cenários.

A linguagem, na concepção sócio-histórica, representa um elemento importante na formação do indivíduo, por ser uma atividade mediadora que permite o intercâmbio, ao mesmo tempo em que ela é um fator central para o desenvolvimento mental da criança, por ter função de organizar e planejar seu pensamento.

Freitas (1994), ao discutir a questão da linguagem na perspectiva de Vygotsky, coloca que a linguagem constitui-se na expressão fundamental das interações sociais e que através dela a criança constrói sua própria individualidade. Dessa forma, *“Vygotsky, ao falar de linguagem, estava interessado em um modelo de produção do pensamento no qual a linguagem tem um papel determinante, desempenhando funções específicas, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano”* (p.99).

O JOGO NA ESCOLA

A escola, enquanto instituição social, participa do processo de constituição dos homens, situando-se como um ambiente onde perpassa uma pluralidade de relações sociais, representando um espaço possível e privilegiado onde o jogo seja concretizado. No entanto, este espaço possível tem sido garantido por nossas instituições escolares? O jogo, enquanto fator que contribui para a formação do sujeito, tem sido estudado/pesquisado como tal pelos profissionais da área?

Alguns estudos mais recentes referentes ao jogo na pré-escola (Otero, 1996; Wajskop, 1990; Rabioglio, 1995; Bassan, 1997; Kishimoto, 1996 e Macedo, 1995) indicam que há um consenso teórico sobre a importância do jogo na formação do homem. No entanto, as pesquisas quando analisam o papel do jogo na escola, na prática cotidiana, revelam que este toma outro rumo: quando se concretiza na prática é comum ser transformado apenas em atividade didática diretiva e destituída de significado. Rabioglio (1995), ao analisar a concepção dos professores (de uma escola localizada na capital paulista) em relação ao jogo, conclui que, para eles, parece difícil conciliar as idéias de jogo e estudo, além de pensar na própria atuação nesse contexto; ou seja, não há clareza quanto à função do jogo no processo de desenvolvimento e aprendizagem, como também não é claro o papel do professor em relação ao jogo na escola; a idéia de jogo está basicamente associada à idéia de prontidão, disfarce (aprender brincando) e passatempo.

Wajskop, preocupada em pesquisar a concretude das condições escolares que favorecem o desenvolvimento dos jogos pela criança, relata que a escola prioriza a preparação da criança para o primeiro grau utilizando-se dos jogos apenas como recurso didático de sedução, sendo que as experiências do brincar são, basicamente, ora determinadas pela professora que postula o ritmo e todos os passos a serem seguidos, ora como “desgaste natural de energias”. Como a autora expõe: *“Se a escola não atua positivamente, garantindo possibilidades para o desenvolvimento do jogo, ela, ao contrário, age negativamente, impedindo que este aconteça”* (1990, p.75).

Em seus estudos, Otero também aborda que os professores não demonstram interesse pelos jogos das crianças, sendo utilizados apenas para descanso das atividades pedagógicas; afirma que *“os jogos infantis possuem uma importância secundária em relação às atividades escolares propriamente ditas, visto que a medida que a criança vai se aproximando do ingresso no primeiro grau, o tempo previsto para os jogos e o material oferecido vai diminuindo”* (1996, p.89).

Os autores citados, além de outros pesquisadores, como Brougère (1998), Kamii (1991) e Brenelli (1996), defendem o uso dos jogos como espaços privilegiados, pois acreditam que estes têm um papel fundamental a desempenhar na pré-escola.

Wajskop (1990) propõe períodos longos entre as atividades dirigidas, para que a criança tenha espaço para brincar; sugere organização do ambiente, incorporação da brincadeira no Currículo, integração do professor nas brincadeiras, ora como observador, ora como participante ativo.

Rabioglio (1995) defende que o jogo é, para a escola, um meio e, para o aluno, um fim. Por isso propõe o uso diário dos jogos regrados e coletivos, tornando o jogo um instrumento privilegiado na rotina da classe, sendo mais que um espaço informal, pois promove interações, ação, reflexão, construção de hipóteses, troca e confronto de idéias.

Oliveira (1996) sugere a identificação dos temas de interesse nas brincadeiras infantis com a finalidade de buscar um aprofundamento de tais temas em livros, discussões e pesquisas; dessa forma, ela defende a incorporação do jogo ao projeto pedagógico, ou seja, a partir de um tema de interesse das crianças, que surge nas brincadeiras, formula-se o projeto.

Dessa forma, o jogo vem ganhando um espaço cada vez mais significativo entre pesquisadores e estudiosos, como um elemento que deve ser priorizado como prática humana criadora, que possibilita a produção de novos significados no plano simbólico e nas relações sociais.

CONCEPÇÕES DESTE TRABALHO

O jogo é analisado, no presente trabalho, como um fator importante na formação do sujeito, como elemento constitutivo que possibilita o desenvolvimento das funções superiores, como um espaço aberto a experiências de aprendizagens, de interação, de sociabilidade, de interpretações e representações do mundo, de criação e de construção de significados, bem como um recurso que permite situações significativas aos participantes, que promove ação, participação e desafios. Por se conceber o jogo desta forma, acredita-se que o jogo deve ter um espaço privilegiado na escola, assumindo-se que jogar e aprender é uma combinação possível.

Entende-se a escola como um ambiente que deveria viabilizar a socialização do conhecimento e das relações entre os sujeitos que delas fazem parte, além de possibilitar o incentivo do trabalho em grupo, da busca de soluções coletivas, da troca de idéias e de experiências, do espaço à imaginação, ao prazer e ao lúdico; e que isto pode ocorrer por ocasião do jogo.

Considera-se pertinente a argumentação de Dias (1996) indicando que garantir o espaço do jogo, na sua forma mais ampla, é também garantir o espaço às idéias, à imaginação, à representação das coisas, contrapondo-se a uma realidade congelada e opressiva, que desrespeita a construção do conhecimento como uma leitura significativa do mundo.

No entanto, as pesquisas apontam que o discurso sobre a importância do jogo dificilmente se concretiza na prática. Como bem afirma Rocha: *"...a atividade lúdica não passa incólume às contradições que se operam entre o que a instituição assume formalmente como importante e o que de fato ocorre quando as propostas teóricas se concretizam"* (1994, p.5). Entende-se, pois, que privilegiar esse espaço do jogo é garantir que ele aconteça, é concretizá-lo no cotidiano, tornando-se um elemento que deve ser estudado/pesquisado pelos profissionais em sua forma mais ampla, sob visões teóricas diferentes.

A partir disto, é necessário que se discuta sobre o papel da escola como um espaço criado/construído socialmente, também responsável pela formação do homem, pela sua própria constituição enquanto ser. Inúmeros estudos têm discutido a função da escola na nossa sociedade, contribuindo para desmontar a imagem romântica e mítica da educação, bem como a não neutralidade de seu papel, que é político, é social, é histórico. Revela-se, dessa forma, uma instituição que tem funções reais, que se concretizam num cenário de práticas sociais.

Portanto, é importante olhar a escola como um espaço de práticas concretas que reproduzem idéias, mas que também gera conflitos; um espaço que reflete o sistema social, mas que também pode ser palco de ação, reflexão e transformação. É neste cenário que se defende o

espaço efetivo do jogo, como uma atividade que participa da constituição social do indivíduo.

Partindo do pressuposto de que o jogo é um fator cultural e que é o indivíduo que se apropria dele, a escola como espaço educacional pode prever, no seu planejamento, um lugar para o jogo, assumindo dessa forma, o cidadão que pretende formar. Defende-se uma formação voltada para atividades significativas e para aprendizagens interativas, práticas possíveis através da linguagem expressiva do jogo.

SOBRE A PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida visando-se descrever e analisar as atividades de jogo que ocorrem na pré-escola. Procurou-se identificar como tais atividades têm se concretizado e a importância atribuída às mesmas pelos educadores.

Os sujeitos foram os professores e as crianças de quatro classes, com as seguintes características:

- Infantil II, cuja idade era de 3 anos, num total de 20 crianças, sendo 8 meninos e 12 meninas;
- Infantil III, cuja idade era de 4 anos, num total de 18 crianças, sendo 9 meninos e 9 meninas;
- Jardim, cuja idade era de 5 anos, num total de 26 crianças, sendo 15 meninos e 11 meninas;
- Pré, cuja idade era de 6 anos, num total de 28 crianças, sendo 15 meninos e 13 meninas.

De acordo com a coordenadora, a maioria das crianças tinham um nível sócio-econômico compatível com a classe média alta, cuja profissão dos pais variava entre médico, professor (principalmente universitário), engenheiro, dentista, comerciante, bancário, etc.

Foram coletados dados através da observação de atividades de jogos nas referidas classes. As sessões de observação iniciaram-se no final de agosto e foram até dezembro; cada sessão tinha a duração de 3 horas e meia.

Em todas as sessões, os registros foram realizados manualmente, por apenas um dos pesquisadores, que acompanhava as crianças em todas as atividades. Procurou-se registrar a rotina da classe e, principalmente, as atividades de jogos propostas pela professora ou iniciadas pelos próprios alunos. Ou seja, durante as sessões, observaram-se os chamados eventos de jogos ocorridos naquela situação, envolvendo as crianças.

Assim, considerou-se como evento de jogo uma situação lúdica, proposta ou não pela professora, onde pudessem ser identificados o início da mesma, as relações durante o seu desenrolar e o seu término. Não houve interferência dos pesquisadores nos eventos de jogos propostos pelas professoras.

Geralmente, no momento do registro, a pesquisadora procurava aproximar-se da atividade de jogo, que estava sendo observada, com a finalidade de anotar o que estava ocorrendo. Em algumas ocasiões, as atividades foram, primeiramente, observadas e, em seguida, anotadas; isto porque, de início, as crianças maiores freqüentemente interrompiam a brincadeira para ver o que estava sendo registrado.

As observações dos eventos de jogos realizados extra classe foram registradas manualmente, no momento em que ocorriam, sendo que a pesquisadora aproximava-se o máximo possível, evitando, no entanto, interferir no seu desenvolvimento.

Considerando que, em muitos momentos, ocorriam várias atividades de jogos simultaneamente, principalmente no ambiente extra-classe, os critérios para escolha da atividade de jogo a ser observada foram: a proximidade da ocorrência em relação à pesquisadora ou quando um grupo considerável de crianças mostrava-se muito envolvido num determinado jogo.

Embora não houvesse um roteiro de observação rigidamente estabelecido, em todos os eventos houve a preocupação em acompanhar o início, o desenvolvimento e o seu final, procurando-se registrar todos os acontecimentos; em alguns eventos, atentava-se para as falas das crianças, principalmente aquelas que mudavam o rumo da atividade; ou ainda, as falas que apresentavam um significado extremamente relevante, durante a ocasião.

No decorrer do período de observação, realizaram-se 11 sessões, tendo sido observados e registrados um total de 30 eventos de jogos, distribuídos da seguinte forma entre as classes: 8 eventos de jogos, na classe de alunos com 3 anos; 7 eventos de jogos, na classe de alunos com 4 anos; 9 eventos de jogos, na classe de alunos com 5 anos; 6 eventos de jogos, na classe de alunos com 6 anos.

A Tabela 1 apresenta os respectivos dados.

Tabela 1 - Número de Eventos de Jogos Simbólicos (EJS), Jogos de Regras (EJR) E Jogos Mistos (EJM) e respectivos totais.

	EJS	EJR	EJM	TOTAL
Número de Eventos de Jogos	18	11	1	30

EJS – Eventos de Jogos Simbólicos

EJR – Eventos de Jogos de Regras

EJM – Eventos de Jogos Mistos

RESULTADOS

Para a análise dos dados das observações, construíram-se as 7 categorias que se seguem, a partir da leitura dos protocolos, com a descrição dos eventos de jogos:

- 1 – a natureza dos eventos de jogos;
- 2 - ocorrência dos eventos de jogos;
- 3 – freqüência da iniciativa do professor e da iniciativa do aluno;
- 4 – local da ocorrência dos eventos de jogos;
- 5 – natureza das relações;
- 6 – natureza das interações;
- 7 – duração dos eventos de jogos.

Em seguida, serão apresentados os resultados da análise dos dados, organizados em tabelas, de acordo com as categorias construídas e distribuídos conforme sua natureza (tipo de jogo) e idade dos alunos.

1- A natureza dos eventos de jogos:

A primeira categoria de análise, a natureza dos eventos de jogos, refere-se ao tipo de jogo, ou seja, às características que definem o jogo, segundo Vygotsky (1984), considerando a situação imaginária e a presença de regras: *jogos simbólicos, jogos de regras e jogos mistos*.

Assim, os jogos simbólicos, ou “faz-de-conta”, são aqueles determinados por uma situação imaginária, embora também apresentem regras internas que garantem o andamento da brincadeira. Os jogos de regra são caracterizados pela existência de normas explícitas, imprescindíveis para o desenrolar da atividade. Considera-se importante destacar que nos jogos regrados, apesar da predominância das regras, a situação imaginária também está presente. Os jogos que forem fortemente marcados por estas duas características, regras e situação imaginária, ficam em um terceiro grupo, chamados de jogos mistos.

Observa-se que, dos 30 eventos de jogos registrados, 18 são simbólicos (faz-de-conta), ou seja, um pouco mais da metade.

2- Ocorrência dos eventos de jogos:

A segunda categoria de análise refere-se à ocorrência dos eventos de jogo nos diferentes níveis de idade.

A Tabela 2 apresenta os respectivos dados.

Tabela 2 - Número de Eventos de Jogos Simbólicos (EJS), Jogos de Regras (EJR) e Jogos Mistos (EJM), por idade, com respectivos totais.

Tipo de jogo	Idade				TOTAL
	3	4	5	6	
EJS	6	4	7	1	18
EJR	1	3	2	5	11
EJM	1	0	0	0	1
TOTAL	8	7	9	6	30

EJS – Eventos de Jogos Simbólicos

EJR – Eventos de Jogos de Regras

EJM –Eventos de Jogos Mistos

De acordo com a tabela, pode-se observar que, nas idades de 3, 4 e 5 anos, o jogo simbólico ocorreu com maior frequência em relação aos jogos de regras. O contrário ocorreu com as crianças de 6 anos, em que predominaram os jogos regrados.

Percebe-se que há uma inversão do tipo de jogo dominante entre as idades de 3 anos e 6 anos, ou seja, na idade de 3 anos predomina, de forma marcante, o jogo simbólico (6 para 1) e nas crianças de 6 anos, este predomínio é do jogo regrado (5 para 1). Os dados da tabela mostram

que ocorre um certo equilíbrio aos 4 anos, em que os dois jogos aparecem quase que com a mesma frequência, e um desequilíbrio aos 5 anos, em que os jogos simbólicos aparecem de forma marcante (7 para 2).

3- Frequência da iniciativa do professor e da iniciativa do aluno:

Nesta terceira categoria, consideraram-se os eventos cuja iniciativa foi do professor e aqueles cuja iniciativa foi dos próprios alunos.

A Tabela 3 apresenta os respectivos dados.

Tabela 3 - Número de Eventos de Jogos iniciados pelo professor (IP) e pelo aluno (IA), por tipo de jogo e por idade, com os respectivos totais.

Tipo de jogo	Iniciativa do Jogo	Idade				TOTAL
		3	4	5	6	
EJS	IP	0	0	0	0	0
	IA	6	4	7	1	18
EJR	IP	1	1	1	3	6
	IA	0	2	1	2	5
EJM	IP	0	0	0	0	0
	IA	1	0	0	0	1
TOTAL		8	7	9	6	30

IP – Iniciativa do Professor

IA – Iniciativa do Aluno

EJS – Eventos de Jogos Simbólicos

EJR – Eventos de Jogos de Regras

EJM –Eventos de Jogos Mistos

Observa-se que todos os jogos simbólicos foram iniciados pelas crianças e somam um pouco mais da metade do total dos eventos registrados. Nos jogos regrados, houve um certo equilíbrio na frequência da iniciativa, pois dos 11 jogos, 6 foram iniciados pelo professor e 5 pelas crianças.

4- Local da ocorrência dos eventos de jogos:

A quarta categoria de análise refere-se ao local onde os eventos de jogos ocorreram, podendo ser na sala de aula ou extra sala. Os locais extra sala de aula são: parque, casinha cor-de-rosa e galpão.

A Tabela 4 apresenta os respectivos dados.

Tabela 4 - Número de Eventos de Jogos ocorridos na sala de aula e fora da sala, por tipo de jogo e por idade, com respectivos totais.

Local	Tipo de jogo	Idade				TOTAL
		3	4	5	6	
Sala De Aula	EJS	1	3	0	0	4
	EJR	1	2	1	2	6
	EJM	1	0	0	0	1
Extra Sala	EJS	5	1	7	1	14
	EJR	0	1	1	3	5
	EJM	0	0	0	0	0
Total		8	7	9	6	30

EJS – Eventos de Jogos Simbólicos

EJR – Eventos de Jogos de Regras

EJM –Eventos de Jogos Mistos

Percebe-se que, praticamente, 1/3 (11 jogos) dos eventos observados foram em classe. Considera-se importante destacar que, em quase todas as sessões (com exceção de duas), foi observada uma atividade de jogo em classe. Destas, 5 foram iniciadas pelo professor.

5- Natureza das relações:

A quinta categoria, natureza das relações, foi organizada de acordo com o tipo de relação que

predominou no grupo: *criança x criança, criança x professor, grupo x professor.*

Os eventos em que apareceram interações somente entre as crianças, seja através de gestos ou da fala, foram enquadrados na subcategoria *criança x criança*. Quando o evento ficar restrito à relação professor e aluno, sem interferência alguma de outra pessoa, seja adulto ou criança, foi colocado na subcategoria: *criança x professor*. Os jogos onde as interações se deram entre o professor e o grupo de crianças, fazem parte da subcategoria *grupo x professor*.

A Tabela 5 apresenta os respectivos dados.

Tabela 5 - Número de Eventos de Jogos de acordo com a natureza das relações, por tipo de jogo e por idade, com respectivos totais.

Tipo de jogo	Natureza das Relações	Idade				TOTAL
		3	4	5	6	
EJS	CxC	6	3	5	1	15
	CxP	0	0	1	0	1
	GxP	0	1	1	0	2
EJR	CxC	0	1	0	1	2
	CxP	0	0	0	0	0
	GxP	1	2	2	4	9
EJM	CxC	1	0	0	0	1
	CxP	0	0	0	0	0
	GxP	0	0	0	0	0
Total		8	7	9	6	30

CxC – Criança x Criança

CxP – Criança x Professor

GxP - Grupo x Professor

EJS – Eventos de Jogos Simbólicos

EJR – Eventos de Jogos de Regras

EJM –Eventos de Jogos Mistos

Observa-se que há grande predomínio da relação *criança x criança* durante os jogos simbólicos, pois, de acordo com os dados, 15 dos 18 jogos apresentam esta relação. Isto se inverte nos jogos regrados, onde o predomínio da relação

é *grupo x professor*: dos 11 jogos observados, 9 mostram esta relação.

Considera-se importante pontuar que, dos 30 eventos de jogos observados, apenas 1 apresentou a relação *criança x professor*.

6- Natureza das interações:

A sexta categoria de análise refere-se à natureza das interações, organizada de acordo com a interação ocorrida, sendo os eventos de jogos classificados em: *individuais, coletivos ou mistos*. Os eventos de jogos individuais são

aqueles em que a criança brinca sozinha, mesmo que ela procure algum tipo de interação, ou seja, o desenrolar da atividade acontece sem a ação do outro. Nos jogos coletivos acontece a interação no decorrer da atividade, seja entre as crianças ou entre professor e crianças. São considerados jogos mistos aqueles que, inicialmente, são individuais e que no desenvolvimento da atividade, vão se configurando como jogos coletivos. Assim, estes jogos são marcados por um momento que é individual e torna-se coletivo posteriormente.

A Tabela 6 representa os respectivos dados.

Tabela 6 - Número de Eventos de Jogos de acordo com a natureza das interações, por tipo de jogo e por idade, com respectivos totais.

Tipo de jogo	Natureza das Interações	Idade				TOTAL
		3	4	5	6	
EJS	JC	4	1	5	0	10
	JI	0	0	1	1	2
	JM	2	3	1	0	6
EJR	JC	1	3	2	5	11
	JI	0	0	0	0	0
	JM	0	0	0	0	0
EJM	JC	0	0	0	0	0
	JI	0	0	0	0	0
	JM	1	0	0	0	1
TOTAL		8	7	9	6	30

JC – Jogo Coletivo

JI – Jogo Individual

JM – Jogo Misto

EJS – Eventos de Jogos Simbólicos

EJR – Eventos de Jogos de Regras

EJM – Eventos de Jogos Mistos

Percebe-se que há um forte predomínio na frequência dos jogos coletivos em relação aos individuais e aos mistos; pode-se dizer que um pouco mais de 2/3 são desta natureza.

7- Duração dos eventos de jogos:

A última categoria de análise refere-se à duração dos eventos de jogos. Nesta categoria foram considerados 3 períodos: até 30 minutos, de 30 a 40 minutos e mais de 40 minutos.

A Tabela 7 apresenta os respectivos dados.

Tabela 7 - Número de Eventos de Jogos de acordo com o tempo de duração, por tipo de jogo e por idade, com respectivos totais.

Tipo de jogo	Duração	Idade				TOTAL
		3	4	5	6	
EJS	Até 30 min.	4	4	2	1	11
	De 30 a 40 min	1	0	2	0	3
	Mais De 40 min	1	0	3	0	4
EJR	Até 30 min.	1	2	2	3	8
	De 30 a 40 min.	0	1	0	2	3
	Mais De 40 min	0	0	0	0	0
EJM	Até 30 min.	1	0	0	0	1
	De 30 a 40 min.	0	0	0	0	0
	Mais De 40 min.	0	0	0	0	0
Total		8	7	9	6	30

EJS – Eventos de Jogos Simbólicos

EJR – Eventos de Jogos de Regras

EJM – Eventos de Jogos Misto

Observa-se que a maioria dos jogos, independente de sua natureza (simbólicos, de regras ou mistos), têm a duração de até 30 minutos, somando um total de 20 jogos.

A interpretação teórica destes dados será realizada na etapa seguinte de acordo com o referencial já exposto.

DISCUSSÃO

Pretende-se, neste item, discutir os principais dados coletados nas sessões de observação à luz da teoria socio-cultural. Para tanto, julga-se necessário retomar duas características que definem o jogo infantil, de acordo com Vygotsky: a primeira, refere-se à presença de uma situação imaginária e a segunda, à existência de regras.

Segundo este autor, estas duas características do jogo infantil estão sempre presentes; ora uma predomina, caracterizando o jogo simbólico ou "faz-de-conta", ora a outra, caracterizando o jogo de regras. Nas palavras de Vygotsky (1984): "O que restaria se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras. Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo há regras (...)" (1984, p.108). E ainda: "A princípio parecia que a única tarefa do pesquisador ao analisar o brinquedo era revelar as regras ocultas em todo brinquedo; no entanto, tem-se demonstrado que os assim chamados jogos puros com regras são, essencialmente, jogos com situações imaginárias." (p.109)

Os jogos infantis, caracterizados na teoria, foram observados nas relações entre as crianças desta pesquisa, demonstrados na Tabela 1, configurando-se com a seguinte frequência: jogos simbólicos: 18; jogos de regras: 11 e jogos mistos: 1.

Para os teóricos da abordagem socio-cultural, a análise da atividade lúdica aborda a relação que há entre o jogo simbólico e o jogo de regras. Tal relação se dá, primeiramente, por meio da identificação do imaginário e das regras, como categorias essenciais do jogo. Num segundo momento, a análise aborda a questão do eixo evolutivo: ocorre, no desenvolvimento, um declínio do jogo simbólico e o desenvolvimento do jogo de regras. Segundo Vygotsky, "o desenvolvimento, a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta, delinea a evolução do brinquedo das crianças" (1984, p.109).

Com relação à evolução do jogo apontada pela teoria, os dados desta pesquisa, apresentados na Tabela 2, demonstram as seguintes relações entre o jogo simbólico e o jogo de regras: a) 3 anos: domínio do jogo simbólico em relação ao jogo regrado, na proporção de 6

para 1; b) 4 anos: equilíbrio na ocorrência dos jogos, na proporção de 4 jogos simbólicos para 3 jogos regrados; c) 5 anos: domínio do jogo simbólico, na proporção de 7 para 2; d) 6 anos: domínio do jogo de regras, na proporção de 5 para 1.

Tais dados sugerem a discussão de duas questões: a primeira diz respeito à evolução dos jogos apontada na teoria; a segunda refere-se à interpretação de que o jogo é um fator sociocultural, ou seja, não é um fator natural na infância, dependendo, portanto, das condições sociais e culturais vivenciadas pelas crianças.

A primeira questão a ser analisada - o eixo evolutivo do jogo - foi também abordada por Leontiev (1988), que identificou tal evolução, caracterizando-a como lei do desenvolvimento do brinquedo. Ao discutir como ocorre esta mudança no brinquedo, o autor sustenta que, durante o desenvolvimento dos jogos, as relações humanas surgem mais claramente, vão tornando-se cada vez mais explícitas; assim, o conteúdo do jogo infantil, além da relação com os objetos, passa a ser determinado pela ação dos outros participantes da brincadeira.

Ainda segundo o autor, durante o desenvolvimento destes jogos que envolvem relações sociais, o elemento principal constitui-se no comportamento de subordinação da criança a certas regras e isto configura-se numa "importante pré-condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo; é sobre esta base que surgem também os jogos com regras" (p. 138). Dessa forma, o autor sustenta a tese de que, no processo de desenvolvimento do jogo infantil, ocorre um declínio do jogo simbólico e a emergência do jogo com regras, sendo que o primeiro fornece as bases para que o segundo ocorra.

Procurando estabelecer relações entre o que é defendido na teoria e o que foi observado nos dados da presente pesquisa, considera-se importante pontuar o domínio do jogo simbólico entre as crianças de 3 anos, enquanto que na idade de 6 anos predominaram os jogos com regras.

Os jogos simbólicos observados entre as crianças menores apresentam a imitação como uma característica predominante, o que, em certa medida, diferencia-se dos jogos das crianças maiores. Alguns exemplos podem ser vistos nos eventos abaixo⁴:

Evento 2 – Brincar de Chiquititas: "... Por um determinado tempo há um silêncio, em seguida, todas levantam e uma diz: 'vou trabalhar'

⁴ Por motivo de falta de espaço, no presente artigo não foram incluídas as descrições dos 30 eventos de jogos observados. Neste item, apenas alguns trechos de eventos serão citados como ilustração. Os interessados poderão ter acesso à cópia do material através do e-mail: sasleite@uol.com.br.

e as demais saem correndo atrás dizendo que vão fazer a mesma coisa.”

Evento 3 – Brincar de fazer bolo: “Um coloca areia no balde do outro, mexe, experimenta e dá para o colega ... Nesta brincadeira, todo gesto, que aparece no desenrolar da atividade, é imitado pelo outro”.

Evento 4- Casinha Cor-de-rosa: Elas acariciam as bonecas, penteiam o cabelo e depois colocam para dormir no berço. Algumas meninas servem de modelo aos demais, que sempre acabam fazendo os mesmos movimentos com os brinquedos”.

Evento 11 – Amarração de cavalo: “Os dois meninos começam a brincar juntos com seus brinquedos amarrados no barbante: fazer movimentos de puxar, arrastar, etc. Os movimentos do menino que iniciou a brincadeira são freqüentemente imitados pelo outro”.

Nestas atividades, os gestos do outro são freqüentemente imitados, havendo pouca discussão ou questionamento em relação aos movimentos do parceiro: eles são simplesmente copiados e geralmente facilitam a atividade coletiva. Apesar da fala ser o principal elo de ligação entre as crianças, o gesto imitativo marca significativamente essas brincadeiras.

Quanto às crianças maiores, o que se torna mais presente são as relações sociais que ocorrem de forma mais explícita: as negociações e as sugestões entre os participantes da brincadeira. Um exemplo é o que se observou no **Evento 20 Brincadeira de cachorro**, com as crianças de 5 anos, em que começam, num determinado momento da brincadeira, a subir numa corda, sendo registrado o seguinte diálogo:

“- Você vai subir aqui com um pé depois com o outro. Depois é você. Um de cada vez. Vem, agora é sua vez!

_ Mas, eu não sou cachorro!

_ Ah! Então, não pode!”

O desenrolar dessa atividade demonstra, de forma clara, a presença de uma regra - só poder subir na corda quem for cachorro - respeitada pelos participantes do grupo; na seqüência do exemplo, ocorreu a subordinação do comportamento da criança à regra do jogo.

Um outro evento que marca a importância da relação com o outro é o **Evento 27 Construindo uma pista**, em que uma menina brinca sozinha e tenta atrair a atenção de alguns meninos para a brincadeira, ao mesmo tempo que procura interagir com os colegas; registrou-se o seguinte diálogo:

“- H. se você quiser passear pela minha pista... - Eu consigo fazer uma pista maior que a sua! - Espera né! Vou aumentar! - E quando a menina percebe que não consegue, ela simplesmente desiste”.

Analisando tais eventos, reforça-se a idéia de que os jogos simbólicos possuem regras de comportamento que se intensificam, tornando a brincadeira mais complexa, ao mesmo tempo que o conteúdo do jogo vai sendo alterado. De acordo com Leontiev, “os participantes do jogo tomam-se conteúdo da atividade lúdica, e neles se fixa o motivo do jogo. O que distingue os jogos são as diferentes ações relativas a outras pessoas e que se tomam a coisa principal” (1986, p.135).

Retornando aos dados, quando se observa a ocorrência dos jogos por idade, nota-se que esta linha evolutiva tende a um desequilíbrio ao comparar o que sucedeu entre as idades de 4 e 5 anos: na idade de 4 anos, as duas modalidades de jogos apareceram, praticamente, na mesma proporção, enquanto que na idade de 5 anos, os jogos simbólicos predominaram de forma significativa. No entanto, este dado vem reiterar a segunda questão apresentada, demonstrando que o jogo não é um fator natural na infância, mas resultado das condições concretas oferecidas pelas condições de mediação.

Assim, analisando-se os fundamentos da própria teoria, estas duas idéias interligam-se e complementam-se. O jogo de papéis surge através das condições concretas oferecidas pelo meio cultural, ou seja, a criança aprende a brincar imitando o mundo dos adultos, ela aprende a brincar porque os recursos (brinquedos, temas sociais, estruturação do ambiente, etc.) são oferecidos. Simultaneamente, no âmbito da brincadeira, as relações sociais concretizam-se e tornam-se mais complexas através da mediação⁵, sendo importante pontuar que a linguagem é essencial neste processo.

De acordo com os dados das observações, com as crianças de 4 anos, as possibilidades para o aparecimento de jogos simbólicos e jogos regrados foram praticamente as mesmas, o que não ocorreu com a idade de 5 anos, em que as possibilidades de jogos simbólicos foram maiores em relação aos jogos de regras.

Analisando tal questão, considera-se necessário discutir as condições concretas que possibilitaram essas relações, com ênfase na organização do ambiente e nas propostas de atividades que favoreceram a ocorrência desses jogos.

Durante as sessões de jogos observados com as crianças de 4 anos, pôde-se constatar que os **Eventos 5, 6 e 16**, que se caracterizam jogos simbólicos, ocorreram em classe, sendo que a professora ofereceu às crianças brinquedos e massa de modelar, facilitando, portanto, a ocorrência da brincadeira. Já nos **Eventos 17 e 18**,

⁵ A mediação é um conceito central na concepção de Vygotsky, de acordo com Oliveira (1997), “Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada.”(p.27) Para Vygotsky há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

que também ocorreram em classe e caracterizam-se como jogos regrados, a professora reuniu o grupo, convidando-os para brincar. No **Evento 17 - Cabra-cega** - uma criança sugeriu a brincadeira e ensinou as regras do jogo e no **18 - Dança da cadeira** - a professora iniciou a brincadeira, cujas regras já eram conhecidas.

Com as crianças de 5 anos, a maioria dos jogos aconteceu no parque, que é um espaço garantido à brincadeira, na rotina diária das classes. Como já foi mencionado, houve um predomínio dos jogos de faz-de-conta (simbólicos), sendo relevante pontuar que a maioria dos jogos que ali ocorreram são desta natureza. As condições físicas do parque são bem amplas, com muitos brinquedos, areia, ambientes onde as crianças podem subir ou se esconder, possibilitando, assim, várias situações para o desenvolvimento do jogo simbólico.

Ao considerar essas relações, parece clara a idéia de que a ocorrência do jogo não é um fator organicista, natural, não podendo, portanto, ser interpretado a partir de uma visão de natureza infantil; pelo contrário, o jogo é determinado pelas condições do ambiente, pelas relações humanas. Tais fatores diferenciam-se em função do que se pretende, das ações humanas e do momento histórico em que se vive.

Esta interpretação parece reiterar-se quando se analisa a forma como esses jogos se configuraram com as crianças das duas idades, em função das próprias condições e situações promovidas pelo espaço ambiental da sala de aula. O referido espaço constitui-se em um lugar onde as intenções educativas são mais direcionadas, sendo que o jogo acabou se caracterizando de acordo com o que foi oferecido. Já nas situações de parque ou extra sala de aula, o desenvolvimento das atividades aconteceu mais livremente, sendo os materiais (brinquedos) oferecidos; entretanto, os professores não propunham atividades, o que, como já foi colocado, acabou facilitando o desenvolvimento do jogo simbólico.

Outro aspecto que merece ser discutido, quando se analisa o jogo simbólico, é a característica independente que este jogo apresenta, ou seja, ele pode acontecer sem a presença do adulto, sendo importante reafirmar que a estruturação do ambiente possibilita que ele ocorra, ao mesmo tempo que produz mudanças qualitativas no próprio jogo.

Wajskop, ao discutir o jogo simbólico, cita Fernandes : *“Consideramos que é através do jogo infantil, organizado de forma independente do adulto, que a criança exerce sua posição social, reiterativa e criadora do trabalho total da sociedade na qual está inserida”* (1990, p.42). No entanto, não se pode confundir essa característica independente do jogo, como se tal atividade surgisse espontaneamente, pois ela também ocorre sob influência das condições ambientais. Considera-se que a forma como o jogo simbólico tem se configurado nas nossas escolas, sendo

interpretado como um jogo da criança e devendo acontecer de forma livre da ação do adulto, acentua esse caráter independente do jogo.

Wajskop, ao discutir esta questão, cita Lauwe : *“... o jogo infantil e a sociedade não são desvinculados um do outro. O tema, a forma e o espaço do jogo não dependem unicamente das características das crianças e de seu desenvolvimento (...) mas também do meio sociogeográfico no qual ela se desenrola”*. Além disto, a pesquisa da mesma autora veio reforçar a idéia de que o jogo não é uma condição natural e espontânea na infância, *“mas sim, resultado de aprendizagem, dependendo de uma ação educacional voltada para o sujeito social criança”* (p.174).

Retomando-se os dados, ainda em relação à ocorrência dos jogos, pretende-se considerar o predomínio que houve do jogo regrado com as crianças na idade de 6 anos, pois tais relações reforçam as duas questões inicialmente discutidas, ou seja, o eixo evolutivo do jogo e a interpretação do mesmo como um fator socio-cultural.

Com relação à primeira questão, pode-se argumentar que estas crianças convivem numa trama em que as relações sociais são mais intensas, em que a ação depende muito mais da relação que se estabelece com o outro e, portanto, o condicionamento às regras do jogo torna-se mais fácil e necessário para o próprio convívio social. O **Evento 30 - Pula corda**- exemplifica o surgimento de uma regra que provavelmente já teria sido adotada antes pelo grupo, o que é observado no seguinte trecho:

Evento 30 – Pula corda : *“Quando uma criança não conseguiu pular, uma menina interfere:*

- *Chance!*
- *Não tem chance.*
- *Tem sim, quando alguma criança não sabe pular, a gente tem que dar chance!*

Todos acabam concordando (...)

Os jogos de regras observados nesta classe demonstraram uma intensa relação social vivenciada pelas crianças, como no exemplo acima: o grupo todo para com a finalidade de ensinar um menino a pular corda. Isto porque, no jogo, de acordo com Leontiev (1988), *“dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido”* (p.139).

A segunda questão apresentada está relacionada com a concepção do jogo como resultante das condições sociais e culturais. O predomínio do jogo regrado nesta idade reforça esta idéia, pois é totalmente provável que estes jogos, acompanhados por suas músicas e regras, foram ensinados às crianças. Além disso, o espaço físico, temporal e o material usado,

também são elementos que promovem tal tipo de jogo.

Pode-se, ainda, fazer referência ao **Evento 29 - Jogo de futebol** - que é um jogo que está presente na nossa sociedade de forma marcante. As crianças dividiram-se, organizaram-se e jogaram de acordo com as regras já existentes.

Procurando fazer uma relação entre as características dos jogos de faz-de-conta (simbólicos) e os jogos de regras, os dados mostram alguns pontos em relação à iniciativa, à natureza das relações e das interações, julgados importantes neste trabalho.

De acordo com as Tabelas 3 e 5, foi observado que todos os jogos simbólicos foram iniciados pelas crianças, sendo que dos 18 jogos, 15 apresentaram a relação criança x criança predominando. Nos jogos de regras, 6 foram iniciados pelo professor e 5 pelas crianças e a relação que marcou este jogo foi do tipo grupo x professor. Ao analisar os jogos simbólicos a partir dos referenciais teóricos adotados por esta pesquisa, pode-se dizer que os dados das Tabelas 3 e 5, quanto à iniciativa e o tipo de relação que predomina, possivelmente, relacionam-se com a característica independente deste jogo, já apontada neste trabalho.

A discussão desses dados, à luz da teoria, possibilita entender as diferentes mediações que ocorreram nestes jogos. Neste sentido, Otero (1996), ao fazer algumas reflexões sobre o jogo livre, relembra que o jogo tem um fim em si mesmo. No mesmo sentido, de acordo com Leontiev, " (...) o brincar é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação" (1988, p.123). Portanto, ainda segunda a autora, a questão da utilização pedagógica dos jogos na educação infantil está longe de ser resolvida. A autora ainda salienta que "as atividades lúdicas da criança de qualquer tipo são educativas, na medida em que, através delas, a criança tem a possibilidade de concomitantemente exercitar e desenvolver suas funções físicas, emocionais, cognitivas e sociais independentemente do jogo ter sido criado e ou utilizado com objetivos pedagógicos" (p.87).

Rocha, ao interpretar a relação professor – aluno predominante nos jogos de regras, argumenta que tais situações contribuem para o declínio do jogo de faz-de-conta "e instituem a história de suas transformações, apontada pelos teóricos, como plenamente possível" (1994, p. 155). Entende-se que tal interpretação reforça ainda mais a tese do jogo enquanto elemento construído sócio-culturalmente pelo homem e que, portanto, dependente de condicionantes externos que podem promover ou suprimir determinadas relações/interações e possibilitar mudanças no próprio eixo evolutivo do jogo. Assim, a presente pesquisa permite ampliar a compreensão da dinâmica dos jogos, inseridos num contexto social, onde condições históricas e culturais determinadas afetam comportamentos e atitudes.

Vale ressaltar que a maioria dos jogos observados tiveram uma duração de no máximo 30 minutos. Este fato revela mais um condicionante social da brincadeira, no caso o fator tempo, o qual pode ser determinado pelas condições do ambiente ou pelo próprio desgaste do jogo, provocado pela configuração da brincadeira, pelas relações que se estabeleceram ou por outros interesses oferecidos pelo meio em que as crianças estão. Alguns exemplos podem ser observados nos eventos:

Evento 5 – Carro com chaminé : "A brincadeira termina quando a professora pede para trocarem de atividade."

É importante pontuar, também, a natureza das interações observadas nos eventos, pois os dados revelam uma predominância significativa do jogo coletivo: dos 30 jogos observados, 21 foram coletivos, 7 foram jogos mistos⁶ e apenas 2 foram de natureza individual; conforme indica a Tabela 6. Tais dados sugerem como o meio social tem favorecido a atividade grupal e como esta é significativa nesta fase do desenvolvimento humano, revelando-se como um elemento fundamental na constituição do sujeito.

Neste contexto, as relações interpessoais ganham consistência e é na relação com o outro que o jogo configura-se, desenvolve-se e é significado pelos membros do grupo. De acordo com Oliveira, "a constituição coletiva das brincadeiras fornece ainda, a base para a construção do próprio grupo infantil, com seus papéis, suas regras e seus temas" (1988, p.200).

Numa perspectiva vygotskiana, a experiência social no desenvolvimento cognitivo é de grande valor, sendo o conhecimento construído e transformado através dos significados compartilhados na interação social. Tendo em vista que a instituição escolar é, por natureza, um espaço socializador, pois nele a criança convive com outras crianças de faixa etária igual ou diferente e também com adultos, a probabilidade da realização de atividades em grupo é muito ampliada. Assim, o ambiente educacional constitui-se num espaço potencial que favorece a ocorrência de experiências interativas.

CONCLUSÃO: JOGO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

"Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças,

⁶ Jogos mistos são considerados nesta pesquisa, aqueles jogos que inicialmente se configuraram como jogos individuais e no decorrer da atividade tornaram-se coletivos.

no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significados” (Freire, 1997, p.49).

Estas reflexões finais iniciam-se com as palavras de Freire que se relacionam com a idéia de que o sujeito constitui-se através das relações, permeadas de significados, que se estabelecem durante toda vida, idéia esta também defendida por Vygotsky.

Oliveira, ao comentar a obra de Vygotsky, coloca que *“existe um percurso, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos íntimos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam”* (1997, p. 56). Esta concepção coloca a aprendizagem como um elemento primordial para o desenvolvimento da pessoa, estabelecendo, de modo significativo, a relação entre o indivíduo e o ambiente sócio-cultural, o que marca, de forma decisiva, seu desenvolvimento.

De acordo com esta abordagem teórica, o jogo infantil configura-se numa condição de criação de zona de desenvolvimento proximal na criança, influenciando, assim, seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1984), no brincar, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela criação de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Para Leontiev, a atividade principal apontada no período pré-escolar, é o jogo, mais especificamente, o brincar: *“a criança começa a aprender de brincadeira (...), os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar (...) e é precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento(...)”* (1988, p.64-5).

Todos estes aspectos apontados acerca do papel do jogo no desenvolvimento infantil parecem suficientes para justificar a presença deste nas instituições de educação infantil, como um espaço privilegiado na formação das crianças.

Com a intenção de ampliar a discussão referente à aprendizagem e ao desenvolvimento, relacionando estes fatores ao jogo infantil, julga-se necessário abordar a questão das relações que se estabelecem durante os jogos. De acordo com os dados coletados nesta pesquisa, a maioria dos jogos apresentou um caráter coletivo, demonstrando que a interação com o outro é um aspecto marcante desta atividade.

Dentro do contexto sócio-cultural, a criança é vista como um ser social, que entrará em contato e se utilizará de instrumentos mediadores, através da interação social. Segundo Machado, *“na interação social, a formação das funções*

psicológicas superiores aparece como um elemento-chave que, articulado ao movimento desenvolvimento/aprendizagem/ensino no espaço virtual da zona de desenvolvimento proximal, torna-se o suporte fundamental para a elaboração tanto de novas apropriações de conhecimentos inéditos, quanto para a confirmação de conhecimentos previamente difundidos” (1996, p. 30-1).

De acordo com Oliveira (1988), a atividade de jogo desenrola-se permeada por relações sociais. Assim, cabe ressaltar que o jogo infantil constitui-se numa atividade que possibilita situações de interação, ao mesmo tempo que possibilita à criança tomar para si os temas, cujo conteúdo é social, através do jogo de faz-de-conta. Segundo esta mesma autora, é no processo de interação que os sujeitos se apropriam de um conjunto de elementos: espaço físico, gestos, palavras, condutas, etc., que são significados por eles; e, com tais elementos, vão sendo construídos o cenário, as personagens, o enredo, as regras, enfim, o jogo.

No mesmo sentido, Oliveira, aponta corretamente que as brincadeiras infantis são constituídas por meio de relacionamentos interpessoais, socialmente construídos. E, *“tais situações são plenas de estados afetivos que ligam crianças e adultos. Elas envolvem, pois, sujeitos agindo entre si, mediados por gestos e palavras, utilizando ou não determinados objetos, em determinados contextos”* (1988, p.109). Dessa forma, a autora enfatiza a questão da afetividade (desejos, satisfações, frustrações, alegria, etc.) presente nestas interações, provocando mudanças no decorrer dos jogos. Quando ela discute os pressupostos teóricos de Wallon, coloca que *“a interação humana, com sua necessária marca afetiva, constitui, portanto, a matriz de desenvolvimento da criança, o locus onde ela satisfará suas necessidades e modelará seu comportamento”* (p.39).

Galvão, ao discutir a obra de Wallon, aborda a questão da afetividade, assumida como primordial por este autor: *“a afetividade, o ato motor e a inteligência são considerados, por ele, campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil”* (1998, p.49). Ainda conforme a autora, *“Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases de predominância alternadamente afetiva e cognitiva”* (p.43). Assim, há momentos em que o domínio é da afetividade e outros, predominantemente, cognitivos, sendo importante mencionar que, *“o domínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, corresponde às etapas que se prestam à construção do eu”* (p.45).

A partir destas reflexões, considera-se necessário apontar que os diferentes estados afetivos, presentes nos jogos, são vistos como

elementos importantes por revelarem ações que são resignificadas em função do movimento e da expressão do outro. Assim, para Wallon, é pela ação do outro que o movimento passa a ser expressão, passa a ser afetividade exteriorizada.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, no decorrer das interações infantis, é a questão da linguagem que, de acordo com os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa, constitui-se um fator fundamental para formação do sujeito. Os dados indicam que a linguagem, entre as crianças observadas, apresentou funções distintas: serviu como elemento de comunicação, configurou-se como o mais importante elo de ligação entre os pares, provocou mudanças no rumo das brincadeiras, deu significado aos gestos, enfim, mediou e intensificou as relações. Assim, o uso da linguagem, durante os jogos, possibilitou que esta atividade passasse a ser cada vez mais coordenada e enriquecida por meio das negociações, argumentações e justificativas. Além disto, foi através da palavra que muitas brincadeiras, inicialmente individuais, assumiram o caráter coletivo, modificando qualitativamente o procedimento da atividade.

Vygotsky (1984), ao pesquisar as funções psicológicas superiores, que se constituem em processos mentais mais complexos, típicos do ser humano, constatou que tais funções são construídas ao longo da história social e cultural do homem, sendo a linguagem um fator fundamental na formação da consciência e na elevação dos níveis psíquicos, ou seja, ela muda substancialmente os processos do pensamento. Segundo o mesmo autor, *“as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.”* (1993, p.132).

Freitas, ao comentar os pressupostos teóricos de Bakhtin, coloca que a natureza humana é dialógica, ou seja, nasce na relação com o outro e o que é produzido, através da palavra, constitui o sujeito; assim, o centro organizador da atividade mental está na própria interação verbal. E, ainda, *“a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo próprio corpo. Esse material é a palavra que, como instrumento da consciência, acompanha toda criação ideológica e está presente em todos os atos de compreensão e interpretação.”* (1994, p.139)

Assume-se, assim, este caráter dialógico do desenvolvimento humano pois, para que o conhecimento seja construído, é necessária a formação de processos de significação, criados e compartilhados socialmente na dinâmica das interações humanas.

A linguagem e o próprio conhecimento são considerados por Wallon, o “alimento cultural” que possibilita a evolução do pensamento, uma vez que somente o amadurecimento não garante o desenvolvimento das habilidades complexas

especificamente humanas. *“Assim, não é possível definir um limite terminal para o desenvolvimento da inteligência, nem tampouco da pessoa, pois dependem das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas”* (1988, p. 41).

Tais reflexões ampliam os referenciais teóricos assumidos nesta pesquisa, ao mesmo tempo que elucidam a questão central aqui assumida: o jogo configura-se num elemento essencial na constituição do sujeito e, portanto, deve ter um lugar privilegiado na instituição escolar.

Segundo Wajskop (1999)⁷, antes de aceitar a brincadeira como um meio que desenvolve esta ou aquela atividade, deve-se ter consciência de que o brincar é um direito da criança neste momento histórico, vivido por esta sociedade. A autora defende a idéia de que o brincar deve ser visto como um princípio que contribui para o exercício da cidadania, ou seja, a criança deve ter o direito de brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. Ela coloca que, através da brincadeira, ocorre o desenvolvimento das capacidades: **- cognitivas** (imitação, imaginação, regras, transformação da realidade, acesso e ampliação dos conhecimentos prévios); **- afetivas e emocionais** (escolha de papéis, parceiros e objetos, vínculos afetivos, expressão de sentimentos); **- interpessoais** (negociação de regras e convivência social);

- físicas (imagem e expressão corporal); **- éticas e estéticas** (negociação e uso de modelos socioculturais); **- desenvolvimento da autonomia** (pensamento e ação centrados na vontade e desejos).

Dessas colocações, conclui-se que a função do profissional da educação é diversa: é ele quem deve ajudar a estruturar o campo das brincadeiras, oferecendo os recursos concretos necessários (espaço, material, tempo, etc.); deve acompanhar as atividades através da observação, como também, participar eventualmente das mesmas. Otero considera importante que a instituição escolar tenha como objetivo aproveitar o conteúdo dos jogos para incorporá-los ao projeto pedagógico, especialmente o jogo simbólico. Quanto à função do professor, ela argumenta que o mesmo possui um papel fundamental na ampliação do repertório dos jogos infantis, sendo imprescindível a observação atenta em relação aos jogos das crianças. Além disto, *“o professor deve participar dos jogos infantis até que as crianças sejam capazes de jogá-los sozinhas. Na pré-escola as crianças menores, em geral, solicitam a presença do professor como colaborador, as maiores já aceitam a participação do professor como sendo um membro do grupo”* (1996, p.111).

Tais reflexões parecem não deixar dúvidas quanto à função do jogo no desenvolvimento, como também quanto ao papel dos educadores na

⁷ Comunicação Pessoal, Campinas – S.P. 22/05/99.

promoção de condições que o viabilizem. Embora, tradicionalmente a visão predominante sobre o jogo enfoca o seu caráter didático-pedagógico, as novas concepções teóricas assumem que o jogo tem um papel fundamental na constituição do sujeito, por razões já expostas no presente

trabalho. Esta nova compreensão tem possibilitado a um número cada vez maior de educadores brasileiros adotarem o jogo como importante referencial na educação infantil, assumindo-o como um direito inalienável da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, C. J. de.** "Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche". In **OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.).** *Educação infantil: muitos olhares.* São Paulo: Cortez, 1996
- BASSAN, S.** *A Constituição social do brincar: um estudo sobre o jogo de papéis.* Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado). UNICAMP
- BROUGÈRE, G.** *Jogo e educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRENELLI, R.P.** *O Jogo como espaço para pensar.* São Paulo: Papyrus, 1996.
- DIAS, M. C. M.** "Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar." In **Kishimoto, T. M. (Org.).** *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* São Paulo: Cortez, 1996.
- ELKONIN, D. B.** *Psicología del juego.* Trad.: Josefina L. Hurtado. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.
- FREIRE, P.** *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, M. T. de A.** *Psicologia e educação: um intertexto.* São Paulo: Ática, 1994.
- KAMII, C., DEVRIES, J.** *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget.* São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.).** *O jogo e a educação infantil.* São Paulo: Cortez, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.).** *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* São Paulo: Cortez, 1996.
- LEONTIEV, A. N.** "Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar." In: **YGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.** *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, Editora da USP, 1988.
- GALVÃO, I.** *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.* Petrópolis: Vozes, 1998.
- MACEDO, L. de.** Os Jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, n. 93, p.2-17, maio 1995
- MACHADO, M. L. de A.** "Educação infantil e sócio-interacionismo". In: **Oliveira, Z. de M. R. (Org.).** *Educação infantil: muitos olhares.* São Paulo: Cortez, 1996.
- OLIVEIRA, M. K de.** *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Z. de M. R.** *Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano.* São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) - USP.
- OLIVEIRA, Z. de M. R.** *Educação infantil: muitos olhares.* São Paulo: Cortez, 1996.
- OTERO, C. C.** *O Espaço pedagógico do jogo: algumas possibilidades.* São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) - USP.
- RABIOGLIO, M. B.** *Jogar: um jeito de aprender.* São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) - USP.
- ROCHA, M. S. P. L.** *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico.* Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP.
- YGOTSKY, L. S.** *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- YGOTSKY, L. S.** *A Formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- YGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.** *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1988.
- WAJSKOP, G. F.** *Tia me deixa brincar: o espaço do jogo na educação pré-escolar.* São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) - USP.