



SABERES DOCENTES ACERCA DO JOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

Tiago Nicola Lavoura¹

Afonso Antonio Machado²

Universidade Estadual Paulista – Rio Claro – Brasil

Resumo: Através de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se como procedimento metodológico um questionário com questões abertas, e posteriormente fazendo uma análise de conteúdo das respostas adquiridas, este trabalho teve como objetivo verificar qual é a compreensão que os professores de educação física possuem sobre o jogo, considerando-se o contexto escolar e a valorização desta temática no âmbito da Educação Física. Como resultados, pode-se chegar a duas unidades de significados, de acordo com as respostas dos participantes, e também dos pressupostos do método selecionado, sendo elas: classificação coerente (eixo temático principal I), classificação simplificada (eixo temático principal II), sendo que este último eixo temático principal pode ser subdividido em dois eixos temáticos secundários, a saber: conceituação generalizada (eixo temático secundário I) e conceituação reduzida. Considera-se que a conceituação e o conhecimento apresentado pela maioria dos professores, nesta pesquisa, acerca do jogo no âmbito escolar, se dá de uma maneira generalizada e simplificada, reduzindo de uma certa forma o conceito do jogo, desconsiderando sua complexidade e transcendência de realização.

Palavras-chave: jogo; conhecimento; desenvolvimento.

DOCENT KNOWLEDGE CONCERNING THE GAME IN SCHOOL CONTEXT

Abstract: By doing a qualitative research, using as a methodological procedure a questionnaire with opened questions, and later making an analysis of the acquired answers, this paper's objective was to verify what is the understanding that physical education teachers have about the game in general, considering the school context and the valuation of this thematic in the scope of Physical Education. As results, it is possible to come to two units of meanings, according to the answer of the participants and also about the designations of the selected method, those being: coherent classification (main thematic axle I), simplified classification (main thematic axle II), where this last main thematic axle can be subdivided in two secondary thematic axles, namely: generalized conceptualization (secondary thematic axle I) and reduced conceptualization. It is considered that the conceptualization and the knowledge presented by the majority of the professors, in this research, concerning the game in school context, are given in a generalized and simplified way, reducing in a certain way the concept of game, disregarding its complexity and accomplishment.

Keywords: game; knowledge; development.

¹ Aluno de Mestrado em Ciência da Motricidade – Pedagogia da Motricidade Humana – UNESP/RC.

² Professor Adjunto.

INTRODUÇÃO

Logo após o nascimento, a criança é inevitavelmente posta a inúmeras experiências que até então não havia experimentado enquanto estava “protegida” na barriga de sua mãe. Ao ser apresentada ao mundo, já inicia uma busca ininterrupta de adaptação ao meio.

As primeiras formas de movimento que conhecemos nos seres humanos são os chamados movimentos reflexos, tidos como automático (como o ato de sugar), mas que pouco a pouco vão se transformando em movimentos intencionais em consequência da interação da criança com o meio externo, fruto da sua busca de descobrimento e comunicação com o mundo que a permeia.

Sabemos que o movimento possui vital importância nas fases iniciais da vida do indivíduo. Não que não tenha essa característica futuramente, mas é por meio dele que a criança afirma sua existência no mundo. Enquanto não possui a capacidade da fala, ela se expressa corporalmente, sendo o ato motor também responsável pela manifestação dos aspectos cognitivos e afetivos. Piaget (1978b) chamou esse período, do ponto de vista do desenvolvimento da inteligência, aproximadamente em crianças de 0 a 2 anos, de sensório-motor.

Após esta passagem, e também já com a constituição da linguagem, a criança passa para uma nova fase de sua vida, na qual seus esquemas motores básicos já estão formados (fruto das experiências com o mundo externo que a rodeia, e a constituição dos seus esquemas de ação através de assimilação e acomodação). Este período é marcado pela representação simbólica, sua capacidade de criar, imaginar e representar mentalmente objetos, pessoas, lugares e animais, construindo um mundo de fantasias e faz-de-conta. Piaget (1978b) caracterizou este período como pré-operatório, aproximadamente vivido por crianças entre 2 e 6-7 anos.

A educação física infantil ganha características importantíssimas para o desenvolvimento das crianças neste período de vida. Todas as inúmeras possibilidades de atuação em aula que os professores podem criar com os jogos simbólicos, marcados com a presença do lúdico, do prazer, a estimulação da fala, da criatividade e da imaginação, da superação e resolução de conflitos e obstáculos, e tantas outras, acabam por caracterizar os jogos como eminentemente educativos, quando permeados por essas características.

É com base na experiência vivida que se constitui o aprendizado significativo para a criança. Pela ação motora, pelo ato corporal, é que o indivíduo embarca neste mundo do faz-de-conta, e todas essas inúmeras imaginações mentais acabam por auxiliar na formação e modificação das estruturas cognitivas, contribuindo significativamente para a formação do pensamento lógico. Este conhecimento acerca do jogo neste período de vida das crianças é o mínimo que se espera dos professores ao atuarem no contexto de suas práticas pedagógicas.

Quando nos deparamos com crianças de primeira à quarta série do ensino fundamental, reconhecemos algumas outras características novas que nos permitem atuar com outras possibilidades de jogos, como os jogos de regras e jogos em grupo. Neste período de vida, definido por Piaget (1978b) como operatório-concreto (marcado por crianças com faixa etária entre 7 aos 10-12 anos, aproximadamente) é que se percebe o início da cooperação e do raciocínio lógico.

Nesta idade, as crianças abandonam o egocentrismo marcado na fase anterior, na qual o jogo tinha características individuais, em que o “ganhar” é considerado de acordo com seu ponto de vista – jogam com os outros, mas pensam e agem individualmente – e passam a apresentar a necessidade do entendimento mútuo. A cooperação surge no sentido de jogar com o outro, marcando o início da socialização.

Se o professor de educação física for portador destes conhecimentos, permitirá em suas aulas, quando atuando com crianças desta faixa etária, que os alunos experimentem verdadeiras possibilidades de autonomia, respeito e cooperação. Isso

porque, segundo Piaget (1994), é nesta fase que, devido a livre decisão entre os jogadores, digna de respeito quando mutuamente consentido, faz com que a heteronomia e a coação sucedam a autonomia e a cooperação. São nestes momentos que o professor deve atuar como um mediador, propondo e gerando conflitos que devem ser resolvidos entre os praticantes, permitindo que eles construam seus próprios modos de agir e pensarem. Está é uma verdadeira educação para a autonomia.

Esta pesquisa teve como objetivo verificar qual é o conhecimento que os professores de educação física possuem acerca do jogo no âmbito escolar, identificando como os mesmos o conceituam, professores estes que trabalham em escolas com alunos da educação física infantil (com idades de 3 a 6 anos, aproximadamente) e do ensino fundamental, ciclos I e II (com idade entre 7 a 10 anos, aproximadamente).

Considerando a sua importância no contexto da escola, e de todas as contribuições e benefícios que ele possibilita para o desenvolvimento da criança, nossas indagações permearam alguns questionamentos que pudessem apontar quais eram os conhecimentos que os professores possuíam diante do jogo, desde que esses professores o incluíssem nas suas práticas pedagógicas, e se as formas de aplicações e realizações destas atividades lúdicas realmente contribuíam para a formação e o desenvolvimento infantil.

Este trabalho foi proposto com a intenção de uma possível chamada de atenção ou um “abrir de olhos” dos professores que atuam com a educação física escolar, tentando fazer uma possível aproximação entre o conhecimento teórico sobre a importância dos jogos e das atividades lúdicas que podemos encontrar na vasta literatura sobre o tema, e a real prática pedagógica destes professores, despertando-os, se caso for o necessário, para um saber superior ao simples “saber fazer”, e a realização de uma práxis plena na atuação profissional.

O QUE É JOGO?

Para que possamos clarear um pouco mais essas discussões, vejamos algumas definições que alguns autores nos apresentam a respeito do jogo. Huizinga (2001, p. 16) apresenta algumas características consideradas essenciais do jogo, sendo este:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não – séria’, e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Caillois (1990) segue uma linha de pensamento próxima a de Huizinga (2001), definindo o jogo com seis características, sendo elas:

1. Atividade livre: não apresenta um caráter de obrigatoriedade, possuindo um simples prazer funcional;
2. Delimitada: desenvolve-se com tempo e espaço pré-estabelecidos;
3. Incerta: não possui previsão de resultados, e também possibilita chances de invenções e criações;
4. Improdutiva: por não manter vínculos com a sociedade de consumo, sem gerar bens e nem riqueza;
5. Regulamentada: algumas regras são pré-estabelecidas, regras próprias, contextualmente delimitadas;
6. Fictícia: manifestada num meio de irrealidade em relação à vida, como espécie de simulação.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança, Piaget (1978a) dedicou uma parte de sua obra analisando tipos de jogos realizados por elas, resultando na seguinte classificação:

- **jogo de exercício:** ação do jogo construída de acordo com as possibilidades do ato corporal. Única forma de jogo possível para crianças do período sensório-motor, por ainda não terem estruturadas as representações mentais que caracterizam o pensamento. A única finalidade do jogo é o próprio prazer do funcionamento e da prática do jogo;
- **jogo simbólico:** transcende os limites funcionais do anterior, abrindo espaço para a resolução de conflitos e realização de desejos. Nesta tipologia de jogo, a fantasia se faz presente, o mundo do faz-de-conta, podendo-se realizar aquilo que não é ou não foi possível na realidade, especialmente realizado por crianças que se encontram no período pré-operatório;
- **jogo de regras:** é caracterizado como a forma mais completa e avançada do jogo, com características de socialização entre os participantes, devido à construção das regras em conjunto, na qual sua violação constitui-se em falta. Neste tipo de jogo acentua-se a necessidade do entendimento mútuo e da cooperação no sentido de jogar com o outro. Este tipo de jogo é mais característico das crianças que se encontram na fase das operações concretas;
- **jogos de construção:** caracterizado como a transição entre os jogos simbólicos e os de regras, apresentando uma transformação interna na noção da representação, do símbolo. Os jogos de construção são marcados como uma passagem do mundo simbólico para o mundo e a realidade concreta. O contato com os objetos nas construções faz as crianças terem uma maior distinção da realidade, saindo do mundo da fantasia.

Segundo Bruhns (1999), alguns critérios e especificidades podem ser destacados no jogo, tais como: o interesse dos participantes; a seriedade com que os mesmos jogam; o prazer da realização; a desorganização, devido às trocas de lugares, agitação e empolgação; a espontaneidade; e a “libertação dos conflitos”, pela possibilidade de supressão e solução dos conflitos.

Interessante é percebermos que, independentemente da forma do jogo, tipo ou classificação que receba ou aparente ter, devido as suas características essenciais, ele pode ser, conforme Rangel-Betti (2001), reproduzido, transformado ou criado, de forma que possa ser adequado e contextualizado conforme as necessidades do professor, dos alunos e da aula em questão.

As definições de jogo de Caillois (1990) e Huizinga (2001) serão tomadas como base para as reflexões e análises desta pesquisa, levando-se em conta que tais conceituações dão conta de abordar o significado do fenômeno em questão.

PARA QUE SERVE O JOGO?

Quando consideramos que o jogo deva estar incluído dentro dos conteúdos das aulas dos professores de educação física, especialmente na educação infantil e de primeira à quarta série do ensino fundamental, o fazemos porque acreditamos que essas atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) têm muito a contribuir para o desenvolvimento infantil da criança.

Dentre os vários estudos sobre os jogos (KAMMI e DEVRIES, 1991; KISHIMOTO 2000, 2002; MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005), são muitos os que associam essas atividades com o desenvolvimento cultural, sócio-afetivo, cognitivo e motor de quem joga. O jogo lúdico é eminentemente educativo porque apresenta valores, podendo e devendo ter, portanto, uma finalidade pedagógica.

Quando nos deparamos com a literatura predisposta ao estudo do jogo, encontramos várias delas que associam as atividades lúdicas com inegáveis fins educacionais e benefícios para o crescimento e o desenvolvimento da criança. Entretanto, esses benefícios e qualidades não aparecem claramente distinguidos, pelo contrário, surgem com uma espécie de nuvem cinzenta confundindo um pouco as características qualitativas dos jogos, deixando um certo ponto de interrogação na cabeça dos professores. Tentaremos a seguir clarear um pouco esta questão.

SOBRE O ASPECTO MOTOR E O ASPECTO COGNITIVO

O aspecto motor é sem dúvida nenhuma o mais defendido pelos professores e visado quando se fala nos benefícios do jogo para as crianças. A estimulação das competências motoras, como imagem corporal, noção de lateralidade, coordenação motora, noção de tempo e espaço, velocidade, força, equilíbrio e agilidade, entre outras, são bem estimuladas nas aulas de educação física, ao menos quando os professores têm a mínima preocupação em desenvolver alguma coisa com os alunos.

Apesar de todo o discurso que alguns professores utilizam sobre a importância do desenvolvimento integral dos alunos, não levando em consideração o simples ato motor da criança que se movimenta, desfazendo ou quebrando o velho paradigma cartesiano da separação entre corpo e mente, o que constatamos em nossa experiência prática e vivência com outros colegas de trabalho é justamente uma grande preocupação de tais professores simplesmente com o movimento, descaracterizando, assim, o perfil educacional e humanístico da educação física, comprovando-se que tais “educadores” utilizam-se pura e simplesmente de um discurso não condizente com a realidade cotidiana.

Sobre a questão do desenvolvimento infantil nos apoiamos nos estudos de Piaget (1978a), nos quais ele nos apresenta a construção, pela criança, dos esquemas motores através de assimilação e acomodação. Com o tempo, após o nascimento, através da formação das funções nervosas, a criança vai desenvolvendo seus esquemas de ação. Sem ainda poder utilizar o recurso da linguagem, o recurso que ela utiliza para agir no mundo são as sensações e os movimentos corporais. Sem a possibilidade da fala, ela age, se expressa corporalmente. E essas experiências corporais são responsáveis pelo surgimento de novos esquemas motores, pois a cada experiência nova necessita-se de um novo mecanismo de ação, para que a criança possa adaptar-se à nova situação. E a cada assimilação vão surgindo novas acomodações.

Passado esses anos nos quais a criança, por absoluta necessidade, forma todas as suas possibilidades básicas de movimentação corporal, e também com o surgimento da linguagem, ela sai do período sensório-motor e entra no período pré-operatório. Esta fase é da representação mental, caracterizada pela formação do símbolo na criança. Aqui, ela se encontra no mundo da fantasia, do faz-de-conta. Como o corpo foi estimulado na fase anterior, agora é o pensamento que necessita ser exercitado. E é através do símbolo, a representação mental de objetos do meio externo, que a criança aprenderá a pensar.

Com todas essas considerações, quer oportunidade maior para a educação física de ser a responsável por esse desenvolvimento da criança, com todas as suas possibilidades de jogos, brincadeiras e movimentos apresentados nos conteúdos das suas aulas. É neste momento que os jogos simbólicos assumem a dianteira nas aulas e devem estar dentro da escola. Nas palavras de Freire (1997, p. 46):

No brinquedo simbólico, na sua construção imaginada e corporificada, a criança vive e representa um sem-número de relações. Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada [...] No brinquedo simbólico, a ação vai e vem incessantemente, da ação ao pensamento, modificando-se em cada trajeto, até que as representações do indivíduo possam se expressar de forma cada vez mais compreensível no universo social.

Percebemos com isso a relação significativa entre a ação corporal (ação motora) com a representação mental (simbolismo), e assim o aspecto motor continua a se desenvolver crescentemente, conjuntamente com a formação das imagens mentais. E essas construções mentais através do jogo simbólico, por meio das atividades lúdicas desenvolvidas em aula pelas crianças junto com o professor de educação física, auxiliam na modificação das estruturas cognitivas, adquirindo complexidade suficiente para realizarem operações lógico-matemáticas (FREIRE, 1997).

Essas operações são desenvolvidas pela dinâmica criativa do professor em aula, através da utilização de objetos variados, com diferentes formas, tamanhos e cores, desenvolvendo nos alunos noção de seriação, conservação e classificação, assim

como o professor estimular nos alunos a resolução de conflitos e problemas, incentivando também as crianças a pensarem e a refletirem sobre cada ação, ajudam a desenvolver pouco a pouco o raciocínio operatório.

Discutimos até aqui as relações entre o jogo, brinquedo simbólico acompanhado da ação corporal, e suas possíveis e concretas relações com os aspectos motor e cognitivo. Vejamos agora como os jogos infantis podem contribuir com o desenvolvimento dos aspectos sócio-afetivos.

A SOCIALIZAÇÃO E A AFETIVIDADE

Conforme descreveu Huizinga (2001), ao praticar o jogo, todo indivíduo tem acesso à cultura de sua sociedade, pois vê o jogo como um elemento de retransmissão e recriação cultural.

Sabemos que o jogo é um espaço privilegiado de manifestação social, pois ao jogar, os indivíduos estabelecem relações sociais uns com os outros, possibilitando a construção de regras mutuamente aceitas, tornando-se compreensíveis por parte de todos os praticantes.

Qualquer professor de educação física que se preocupe com o desenvolvimento infantil, voltando seus olhares para os alunos, pensando em objetivos e estratégias de ensino que beneficiem os educandos, sabe que uma educação voltada para a autonomia é construída com a participação freqüente dos alunos nas construções e elaborações de regras, de forma que eles possam se acostumar a pensarem e a expressarem suas opiniões, dando espaço para a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Quando permeamos essas discussões, pressupomos que os educadores são possuidores do conhecimento do período de vida das crianças em que essas possibilidades de postura e conduta em aula são mais favoráveis. Levantamos essas considerações na introdução deste artigo, na qual explicamos, baseados nos estudos de Piaget, as fases ou períodos de vida do indivíduo em que a cooperação e a socialização começam a desfrutar e a surgir.

Quando pensamos na afetividade, Knijnik (2001) descreve que para Klein (appud HENRIOT, 1969), seguidora da linha psicanalítica de Freud, ao fazer uma análise infantil através da utilização do jogo, constatou que as condutas dos indivíduos ao jogarem tendiam a equilibrarem-se entre o mundo interior e exterior, permitindo a realização simbólica de desejos, destruições ou atenuações de angústias, valorização de emoções, manifestação de condutas inconsciente, autoconhecimento das emoções próprias e do mundo interior, ocorrência da *catarsis* (espécie de válvula de escape para os fantasmas mentais), tudo isso transparecendo, através do jogo, através da expressão corporal.

Enfim, podemos citar muitas outras contribuições do jogo para os seus praticantes, justificando sua inserção e permanência no ambiente escolar. Kishimoto (1998) afirma que o jogo é educativo por natureza, pois a sua realização possibilita permear algum fim educacional, caracterizando-o como jogo funcionalista, mas sem perder a forma lúdica e livre, tendo um fim recreativo. Esse equilíbrio é que permite a criança na escola jogar e aprender.

Rangel (2004) cita que esta possibilidade do jogar e do aprender ao mesmo tempo faz com que o jogo receba a denominação de jogo educacional, possuindo como finalidades: transmitir e produzir uma cultura; ter objetivos cognitivos (como auxiliar no desenvolvimento do pensamento concreto); auxiliar nas relações sociais; auxiliar na compreensão de como uma cultura se constitui; vivenciar e discutir a cooperação, a inclusão, a ética, a solidariedade, as relações de gêneros, a resolução de conflitos e a pluralidade cultural; exploração de habilidades e coordenação motora; noções de tempo e espaço; e o imenso e inesgotável prazer experimentado pelo jogador.

METODOLOGIA

Em nossa pesquisa, caracterizada como descritiva (THOMAS e NELSON, 2002) utilizamos um instrumento que pudesse atender a nossas necessidades, baseando-se na aplicação de um questionário que permitisse analisar características qualitativas das respostas dos sujeitos.

Tal questionário utilizado para a coleta de dados pode ser compreendido em duas etapas. A primeira etapa constitui-se de nove perguntas visando a caracterização do sujeito, identificando o perfil do sujeito participante da pesquisa. Algumas informações puderam ser recolhidas nesta primeira etapa, como idade do participante, sexo, tempo de atuação na área, nível de ensino que atua, tipo de instituição que trabalha (pública ou privada), opinião sobre a infra-estrutura do ambiente escolar, como materiais fornecidos, espaço e equipamentos, entre outras.

Na segunda etapa do questionário, foram elaboradas duas questões abertas que pudessem nos informar qual o conhecimento que os professores possuíam sobre o jogo infantil, questões formuladas de forma que os sujeitos pudessem escrever livremente sobre suas opiniões, informações e conhecimentos, nos permitindo identificar, em suas descrições, o quanto eles possuíam de conhecimento sobre as reais contribuições dos jogos para o desenvolvimento da criança, e de que forma o professor de educação física poderia aproveitar desses benefícios para as realizações de suas aulas.

A opção feita pela coleta de dados em forma de aplicação de questionários se justifica pela real necessidade de se obter respostas de indivíduos de uma ampla área geográfica (THOMAS e NELSON, 2002), procurando preservar a informação sobre as práticas e condições presentes. As elaborações de questões abertas também permitem aos sujeitos considerável liberdade para expressarem opiniões e idéias. Como nosso objetivo foi verificar justamente o conhecimento do professor, julgamos que dessa forma não faríamos nenhum tipo de indução nas respostas dos entrevistados.

Neste estudo, participaram 18 sujeitos, todos professores de educação física, que trabalham em escola pública ou privada, podendo atuar no ensino desde o infantil até a 4ª série do ensino fundamental. Foram escolhidas diferentes escolas das cidades de Piracicaba, Limeira, Rio Claro, Campinas, buscando-se diversificar o universo da pesquisa. Todos os participantes assinaram, anteriormente ao preenchimento do questionário, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Para o tratamento dos dados apresentados na primeira questão, referente a conceituação que os professores atribuíam ao jogo, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Richardson (1999). Dessa forma, após contato prévio com os questionários, foi realizado o processo de categorização das respostas, optando-se pela categorização temática, devendo os temas apresentar alguns critérios como: exaustividade, homogeneidade, objetividade e fidelidade, para logo em seguir ser concluído o processo de análise. A opção pela técnica de análise temática consiste em isolar temas e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema da pesquisa.

Já para a segunda questão, procurando-se identificar qual a importância que os mesmos atribuíam ao jogo, não foi possível aplicar o mesmo tratamento metodológico, devido à complexidade e a variação das respostas, não se podendo chegar a nenhuma unidade de significado, considerando a análise de conteúdo e os critérios estabelecidos por Richardson (1999). Para tanto, foi realizada apenas uma categorização para a compreensão das respostas dos sujeitos, e posterior discussão com a literatura científica.

RESULTADOS

Partindo primeiramente da análise das caracterizações dos sujeitos, constata-se que dos 18 entrevistados, 11 eram do sexo masculino, enquanto 7 eram do sexo feminino, apresentando em sua totalidade uma média de idade de 30,6 anos com desvio padrão de 6,8 anos. Da totalidade dos sujeitos, 83,3% possuíam curso de pós-graduação, uma porcentagem considerada alta para a amostra em um contexto geral, sendo que 53,3% possuíam o título de mestre e 46,6% o título de especialista.

Quanto aos níveis de ensino de atuação, 50% trabalhavam com o ensino fundamental, 22,2% com a educação infantil e 27,7% com ambos os níveis. 55% dos entrevistados trabalhavam em escola pública, e 44,4% em escolas privadas. Da amostragem em geral, 61,1% classificaram a infra-estrutura dos seus locais de trabalho suficiente, com 27,7% considerando a infra-estrutura pouco suficiente, e 11,1% insuficiente.

Realizando a categorização temática com base na análise dos questionários, pode-se chegar a duas unidades de significados, de acordo com as respostas dos participantes, e também dos pressupostos do método selecionado, sendo elas: classificação coerente (eixo temático principal I), classificação simplificada (eixo temático principal II), sendo que este último eixo temático principal pode ser subdividido em dois eixos temáticos secundários, a saber: conceituação generalizada (eixo temático secundário I) e conceituação reduzida.

O primeiro eixo temático principal, definido como “classificação coerente”, foi identificado pela descrição de somente quatro sujeitos, com um percentual de 22,2% da totalidade dos participantes, que definiram o jogo de uma forma muito semelhante às conceituações estabelecidas no referencial teórico desta pesquisa, conforme se verifica nas suas respostas:

“Tenho o jogo como uma atividade livre e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Considero uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e regras estipuladas”. (S1)

“É uma atividade de caráter lúdico tendo em sua organização regras, tempo e espaço delimitados, pode ser livre no momento de lazer [...]”. (S5)

“Atividade voluntária praticada durante um certo tempo, num espaço, seguindo regras combinadas ou padronizadas [...], tendo como inspiração a ludicidade num contexto simbólico”. (S13)

“É uma atividade voluntária que acontece dentro de determinados limites de tempo e espaço, com regras elaboradas entre os participantes [...]”. (S15)

Interessante perceber que é possível fazer uma associação muito próxima destas afirmações, constituídas pelas respostas destes sujeitos acima, com as definições de jogo propostas por Caillois (1990) e Huizinga (2001). Essas aproximações destas respostas com a revisão teórica considerada neste trabalho foi o que levou a criação desta unidade de significado, considerada como coerente e conceitualmente aceitável.

O segundo eixo temático principal foi definido como “classificação simplificada”, devido ao fato de as respostas dos questionários serem julgadas como incompletas, e de uma determinada maneira muito simples, quando considerado o referencial teórico desta pesquisa.

Este eixo temático principal foi sustentado pela aparição de dois eixos temáticos secundários, sendo que o primeiro deles, considerado como “conceituação generalizada”, pode ser constatado pelas respostas a seguir:

“Jogo é um fenômeno, onde todas as pessoas que jogam [...] sentem prazer ao jogar”. (S3)

“Atividade lúdica, com regras, que proporciona o aprendizado e o desenvolvimento”. (S6)

“Atividade prazerosa que envolve ganhar ou perder, que tem regras definidas”. (S7)

“É uma forma de manifestação do lúdico”. (S8)

“Atividade que se realiza de forma livre, descompromissada”. (S9)

“Toda e qualquer competição onde as regras são feitas ou criadas. [...] participantes participam por prazer [...]”. (S10)

“É uma forma de desenvolver várias habilidades nas crianças, brincando”. (S11)

“É o ato de brincar, onde são estabelecidas algumas regras, que podem ser modificadas”. (S12)

“São atividades lúdicas prazerosas [...] com regras pré-estabelecidas”. (S14)

“É toda atividade que apresente um desafio [...] buscando a superação das habilidades com objetivos lúdicos ou recreativos”. (S17)

Como se pode constatar, 55% dos entrevistados se encaixam neste eixo temático secundário, e o aparecimento desta unidade de significado se deu pelo fato de todas as respostas destes sujeitos, de uma forma ou de outra, caírem sempre na consideração do jogo como uma atividade ligada ao lúdico e ao prazer. Não que esta definição esteja correta, pelo contrário, fato que também pode ser analisado considerando os autores apresentados no referencial teórico deste trabalho. O que levou a nomear este eixo temático secundário de “conceituação generalizada” foi justamente por se considerar o jogo como um ato de brincar e manifestação do lúdico e do prazer, e como se pode observar nas conceituações dadas por Caillois (1990) e Huizinga (2001), o jogo é muito mais que isso, faltando-se, portanto, elementos constitutivos do elemento jogo na definição dada por estes sujeitos acima apresentados.

O segundo eixo temático secundário proveniente deste eixo temático principal (classificação simplificada) recebeu o nome de “conceituação reduzida”, e como veremos nas respostas dos entrevistados, tais indivíduos, com um percentual de 22,2% da totalidade, reduzem tal classificação dos jogos, que institucionalmente possui uma conceituação ampla, em apenas alguns elementos do seu universo de compreensão, conforme seguem as respostas:

“Envolve situações de desafios, cooperação e competições”. (S2)

“Jogar é uma das formas de expressão mais natural dentro do comportamento humano”. (S4)

“Jogo é uma estrutura única, que mantém uma auto-organização, podendo se articular com outras estruturas, podendo se articular com outras estruturas”. (S16)

“É uma atividade física que favorece a socialização, tendo começo, meio e fim, regras e um provável vencedor”. (S18)

A totalidade dos sujeitos enquadrados no segundo eixo principal, denominado “classificação simplificada”, recai em um percentual de 77,7%, uma margem de população considerada alta para o universo geral da pesquisa.

Passado este momento sobre a definição que tais professores atribuem a respeito do jogo, pode-se verificar agora qual a importância que os mesmos delimitam para o desenvolvimento e aprendizado da criança.

Para esta fase de análise, pode-se chegar a categorizar as respostas dos sujeitos, identificando as conseqüentes importâncias do jogo no contexto pedagógico relacionadas a seguir:

Quadro I: Quadro generalizado sobre a importância dos jogos na visão dos professores.

Desenvolvimento físico	Desenvolvimento cognitivo	Percepção de si e do outro
Desenvolvimento motor	Desenvolvimento emocional	Amizade
Formação de cidadãos	Desenvolvimento afetivo	Solidariedade
Desenvolvimento da autonomia	Cooperação	Formação ética e moral
Integração	Liderança	Organização
Socialização	Criatividade	Saber perder e ganhar
Respeito às regras	Desenvolvimento integral	
Criticidade	Construção simbólica	
Organização sistêmica	Personalidade	

De uma maneira geral, a longa lista que pode ser observada, citada pelos professores participantes deste trabalho, sugere que os mesmos atribuem grande importância à presença dos jogos no aparelho escolar, e que os mesmos identificam suas contribuições em diferentes aspectos da formação do “eu” enquanto indivíduos. A limitação do estudo permaneceu no fato de não ser citado, por nenhum sujeito, o como da contribuição desses aspectos, mas simplesmente que de uma maneira ou de outra beneficiam os indivíduos.

No quadro estabelecido acima, cruzam-se perspectivas e conhecimentos, ora divergindo, ora convergindo, apresentando-se o desenvolvimento de idéias sobre as complexas relações entre jogo e desenvolvimento infantil.

Entretanto, necessário se faz apresentar novas formas de organização de pensamento sobre as práticas educativas cotidianas, em especial ao que se refere ao jogo no contexto escolar, para que os professores de Educação Física saibam apresentar conhecimentos sólidos entre teoria e prática, demonstrando claramente o porque daquela atividade, o para quê, o como e de que forma, possíveis mediações dos saberes docentes, constituindo-se assim, a verdadeira práxis no aparelho escolar.

CONCLUSÕES

Na intenção de se chegar a algumas considerações finais, possibilitando-se refletir sobre as considerações levantadas acima, vê-se que, no âmbito desta pesquisa, falta uma maior homogeneidade no discurso dos profissionais sociais que trabalham na área da educação física escolar. Sem a intenção de se fazer qualquer referência de importância sobre a necessidade teórica acima da experiência prática, julga-se que um determinado conhecimento sobre o jogo e sua importância se faz necessário para um adequado embasamento e domínio de conteúdo dos profissionais de Educação Física, fato que é visto pelo menosprezo da área nas instituições escolares e na sociedade como um todo.

Considera-se que a visão de unidade entre teoria e prática supera uma certa perspectiva dicotômica, tanto de forma dissociativa quanto associativa, já que a prática é a fonte da teoria nutrindo-a com conhecimento e interpretação, mas que ao mesmo tempo é fornecido um conhecimento da realidade fornecido pela teoria, tendo, portanto, a prática, conhecimentos teóricos (NETO, CESANA E SILVA, 2006).

No que tange à importância dos jogos para os professores entrevistados, observa-se que os mesmos são capazes de identificar uma abrangência significativa de qualidades acerca das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil. Não obstante, embora tais benefícios sejam citados, os sujeitos não explicaram de que maneira o jogo leva ao desenvolvimento de

tais características, simplesmente identificando o resultado, mas sem expressar o processo ou o caminho para a obtenção dessas respostas finais.

Portanto, entende-se que o processo de formação profissional e saberes docentes, ao menos ao que tange os conhecimentos acerca do jogo, quanto ao processo de desenvolvimento da criança, necessitam ser revisto, entendendo-se que a prática pedagógica do educador se dá a partir da sua experiência, constituída pela sua história de vida e perspectivando um saber fazer, mas atrelado ao conhecimento teórico formativo, identificado como um saber sobre o fazer, embasado ainda pelos saberes pedagógicos da preparação científico-tecnológica do seu entorno social.

REFERÊNCIAS

BRUHNS, H. T. **O jogo parceiro e o jogo adversário**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

HENRIOT, J. **Le Jeu**. Paris, PUF, 1969.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KAMMI, D; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KNIJNIK, J. D. A questão do jogo: uma contribuição na discussão de conteúdos e objetivos da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 45-48, 2001.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NETO, S. S.; CESANA, J.; SILVA, J. J. Profissão, profissionalização e profissionalidade docente: as mediações entre teoria e prática na demarcação ocupacional. In: NETO, S. S.; HUNGER, D. **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, 1978b.

RANGEL-BETTI, I. C. A. Jogos: possibilidades e adequações. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

RANGEL, I. C. A. Jogos e brincadeiras nas aulas de educação física. In: DARIDO, S. C., MAITINO, E. M. (org). **Pedagogia cidadã: Cadernos de Formação**. Educação Física. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação, 2004.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

THOMAS, J. R., NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Contatos

Fone: (019) 34338482
Endereço: Rua Dr. Paulo Simões, 61 Castelinho Piracicaba-Sp 13403-051
E-mail: nicolalavoura@uol.com.br

Tramitação
Recebido em: 22/02/07
Aceito em: 03/05/07