

MARIA ELINA COSTA/MELO 193

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por MARIA ELINA COSTA MELO e aprovada pela Comissão Julgadora em 25/06/93.

Data: 25/06/93.

Assinatura: 

A CONSTRUÇÃO DE REGRAS NO JOGO INFANTIL  
um estudo em aulas de Educação Física da  
primeira e segunda séries do primeiro grau

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993



Dissertação apresentada como exigên-  
cia parcial para obtenção do título  
de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de  
concentração: PSICOLOGIA EDUCACIO-  
NAL à Comissão Julgadora da Faculda-  
de de Educação da Universidade Esta-  
dual de Campinas, sob a orientação  
da Profa. Dra. LUCILA DIEHL TOLAINE  
FINI.

COMISSÃO JULGADORA:

*Daniel De Castro*

---

*Olympe Assis*

---

*Rui*

---

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. LUCILA DIEHL TOLAINE FINI, pelo que aprendi de sua admirável competência e ética profissional, e pela inesgotável paciência com minhas limitações;

à Profa. Dra. ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS, pelas indicações seguras nos caminhos por ela traçados, através dos quais vamos construindo nosso percurso;

à Profa. Dra. AMÉLIA DOMINGUES DE CASTRO que, com sua grande sabedoria, trouxe valiosa contribuição na definição do referencial deste estudo;

à Profa. Dra. HELOÍSA TURINI BRUHNS, por ter me ensinado os primeiros passos na pesquisa;

às amigas e professoras TERESINHA MINUZZO (Prefeitura Municipal de Paulínia) e RITA DE CÁSSIA FRANCO S. ANTUNES (UNESP-BAURU), que acreditaram nos meus projetos;

aos professores que se deixaram observar, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa;

às crianças, razão maior da realização deste trabalho;

aos meus familiares, pelo apoio incondicional;

e a Deus, por tudo que me tem concedido.

Para R A U L,  
que um dia estará na escola.

## R E S U M O

O presente estudo tem por objetivo analisar a prática do jogo de regras nas aulas de Educação Física das primeiras e segundas séries do primeiro grau e suas implicações no desenvolvimento moral, social e cognitivo da criança. Para isto, optou-se pela perspectiva teórica da Psicologia Genética e pelo método piagetiano de investigação.

A pesquisa, realizada em duas escolas da rede pública estadual e municipal de Campinas e junto a quatro classes do Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD/UNICAMP), consistiu na observação de 17 sessões de Educação Física, ministradas por professores habilitados, envolvendo 135 crianças, no total, e na realização de 17 entrevistas individuais com crianças da primeira e segunda séries do primeiro grau.

A análise das observações e entrevistas revela situações distintas na prática do jogo de regras na escola, diferenciando-se o jogo proposto e dirigido pelo professor do jogo realizado espontaneamente pelas crianças. O resultado da análise das relações sociais presentes nas duas situações, tendendo entre as formas opostas da coação e respeito unilateral, e da cooperação e respeito mútuo, indica a influência destas relações no desenvolvimento moral e intelectual dos sujeitos.

O estudo e pesquisa do jogo de regras infantil

permitiram considerar algumas questões pedagógicas no âmbito da Educação Física Escolar, fornecendo elementos indicadores da adequação e relevância da proposta construtivista para a atuação do professor nas séries iniciais.

## S U M Á R I O

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....	1.
I - O JOGO DE REGRAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA .....	12.
1.1. O jogo de regras na teoria piagetiana .....	12.
1.2. O jogo de regras e as aulas de Educação Física ..	21.
II - METODOLOGIA .....	26.
2.1. Objetivos da pesquisa .....	26.
2.2. Sujeitos e instrumentos utilizados .....	26.
2.3. Coleta de dados .....	29.
III - ANÁLISE DOS DADOS .....	32.
3.1. O jogo de regras proposto pelo professor .....	33.
3.1.1. A escolha e a preparação do jogo .....	33.
3.1.2. O anúncio da regra coletiva .....	35.
3.1.3. A condução do jogo pelo professor .....	39.
3.1.4. A prática das regras do jogo .....	45.
3.1.5. O não-confronto ou o conflito negado .....	54.
3.2. O jogo de regras realizado espontaneamente pe-	
las crianças .....	61.
3.2.1. A escolha e preparação do jogo .....	61.
3.2.2. A preocupação com a definição das regras..	66.
3.2.3. A resolução de conflitos .....	69.
3.2.4. Como a criança compreende e explica o jogo ..	74.

IV - DISCUSSÃO .....79.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....93.

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A busca da relação pedagógica propícia ao desenvolvimento mais harmonioso da criança e à emergência da autonomia na ação e no pensamento infantil, integrando este processo à realidade político-social, tem gerado práticas educacionais progressistas e tem traçado caminhos nem sempre bem definidos.

Contemporaneamente, estudos de Psicologia vieram esclarecer os modos específicos de crescimento, desenvolvimento e percepção de mundo na infância, apontando para a necessidade de considerar o jeito próprio de ser da criança, nas situações em que o adulto se relaciona com ela.

Um número significativo de estudos e pesquisas atualmente têm focalizado o JOGO, o lúdico e seu sentido na vida da criança, na práxis educacional, tentando resgatar seu valor no processo de desenvolvimento humano, na aprendizagem escolar e nas interações adulto-criança e criança-criança.

Na realidade educacional brasileira, a escola representa, para grande parte das crianças, o único espaço onde podem viver o lúdico e podem ser crianças, livres de jornadas de trabalho precoce ou da obrigação de cuidar dos irmãos menores. FREITAG (1986) é quem constata que

*"... não são tanto os conteúdos curriculares oficialmente transmitidos pela escola e sim o convívio com os pares que se torna o fator decisivo para explicar a influência extremamente favorável da escola sobre o desenvolvimento das estruturas de consciência de crianças das mais diferentes classes sociais" (p. 207).*

Na prática do ensino de primeiro grau de Educação

Física e Recreação, temos observado inúmeras situações onde o jogo infantil tem sido descaracterizado pela intervenção, nem sempre oportuna e conseqüente, do adulto. Algumas vezes, esta intervenção se dá na tentativa de organizar o jogo, outras vezes, na intenção clara de coibir ou limitar a ação natural da criança ou grupo de crianças que joga: correr atrás de colegas, ultrapassar ou subir em locais "proibidos", gritar ou manifestar-se de maneira não convencional etc. Outras vezes, o professor interfere no transcorrer do jogo, pretendendo melhorá-lo ou adequá-lo às características do grupo de crianças que joga, o que nem sempre acontece.

Especialmente nas séries iniciais do primeiro grau, com a implantação das aulas de Educação Física em horário específico, com profissional habilitado, o jogo espontâneo e a brincadeira em pequenos grupos têm sido substituídos pelas atividades dirigidas e organizadas. A realização de gestos fragmentados e padronizados é justificada a título de promover a percepção do esquema corporal, das noções espaço-temporais, da aquisição da coordenação motora, enquanto itens definidos previamente como objetivos a serem alcançados nos conteúdos da Educação Física Escolar. Quando, nestas aulas, realizam-se os jogos de regras, típicos das crianças de idade escolar, são os modelos do adulto que, geralmente, são apresentados às crianças: gestos técnicos próprios do desporto especializado, regras oficiais adotadas nos eventos olímpicos, espaços e equipamentos apropriados à prática adulta, e caráter acentuadamente competitivo e normativo.

As tentativas da Escola em fazer do jogo infantil um momento organizado e educativo poder estar refletindo visões distorcidas do que seja "brincar", na perspectiva da criança.

Muitas vezes, observa-se que a denominação de jogo, dada pelo professor à atividade proposta, não coincide com o JOGO que as crianças conhecem e praticam nas ruas, praças, condomínios, ou mesmo durante o recreio escolar – período no qual, por princípio, as crianças podem brincar à vontade. O que acontece, no entanto, é o próprio recreio sofrer tentativas de organização, sob a forma de atividades orientadas, uso de monitores, recreio programado, "recreio com ordem" (NOVA ESCOLA, abril/1992).

A condução do jogo na escola se efetiva, geralmente, com o professor dirigindo a ação, fornecendo modelos prontos de movimento a serem copiados, determinando as regras a serem observadas, ordenando as crianças em filas, procedendo à separação de equipes com critérios próprios, anunciando o lado vencedor e o total de pontos alcançado. Este monopólio da regra do jogo pelo professor, subtrai do brincar suas características fundamentais: a atemporalidade, a gratuidade, o prazer, a negação da lógica do adulto. E ainda, impede que a criança vivencie oportunidades de problematizar sua ação, elimina situações de confronto de posições entre as crianças, dissimula os conflitos morais e intelectuais que possam surgir, enfim, nega a possibilidade e o direito da criança à autonomia.

Para compreender melhor este universo particularmente rico que é o jogo infantil, buscamos na obra de Jean PIAGET aquelas pesquisas onde a observação do jogo conduz o estudo do desenvolvimento cognitivo e moral: A formação do símbolo na criança (1946/1978) e O julgamento moral na criança (1932/1977). Outros textos piagetianos vêm esclarecer, posteriormente, questões importantes relativas à autonomia na escola e à educação moral.

A prática do jogo de regras na escola situa-se en

tre as séries iniciais do primeiro grau, compreendendo a faixa etária entre 7 e 10 anos aproximadamente, período a que PIAGET atribui a passagem do nível pré-operatório ao nível operatório concreto do pensamento infantil. Seria o estágio equivalente ao surgimento do sentimento de cooperação, onde o jogo egocêntrico dá lugar à manifestação do jogo social, ou jogo de regras propriamente dito.

As formas como o jogo de regras se manifesta e se organiza e o tipo de relação entre adulto e criança na escola definiram os itens de análise e sistematização de dados.

O interesse universal e o fascínio que a infância nutre pelo jogo já seriam suficientes para justificar os estudos que são feitos dentro da temática lúdica. Se somamos a isto a preocupação de educadores e pesquisadores no campo educacional que entendem a Escola como um espaço vivo, criativo e liberador, então encontramos motivos concretos para dar continuidade à investigação do valor do jogo e do lúdico na educação.

Entre as contribuições de grande valor na construção deste universo temático, destacamos as publicações de CASTRO (1974), onde são analisadas várias questões educacionais e didáticas, à luz da Psicologia Genética, especialmente dirigidas aos profissionais do ensino pré-escolar e de primeiro grau. A mesma autora propõe um modelo piagetiano para a pré-escola brasileira em CASTRO (1983), ressaltando na teoria de Jean PIAGET os pontos fundamentais que devem nortear a prática pedagógica.

Os estudos referentes ao desenvolvimento intelectual e sócio-emocional das crianças pré-escolares, apresentados por ASSIS (1989), trazem contribuição também à definição das metodologias de ensino nas séries iniciais do primeiro grau, por

que os diferentes níveis de desenvolvimento são processos integrados, e não podem ser considerados apenas sob o ponto de vista da faixa etária em que a criança se encontra. A Metodologia Piagetiana de Educação Prê-escolar proposta por ASSIS (1976) ressalta a importância dos jogos e atividades realizadas por pequenos grupos de crianças no desenvolvimento da sua socialização e das relações baseadas no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade.

Outros autores, como LEIF e BRUNELLE (1978) e CHATEAU (1987), analisam vários aspectos do jogo e reclamam da escola o papel de recuperar os valores lúdicos no processo educativo, ainda que de uma perspectiva instrumental, considerando o jogo como um meio para a criança preparar-se para o futuro.

Arvid BENGTTSSON (1979), interessado em recuperar, nas escolas e nos centros urbanos, espaços apropriados para o jogo infantil, vê nessa atividade a maneira natural das crianças estarem juntas. A criança, quando joga, reproduz o mundo que a cerca, se integra ao contexto cultural e social. Para este autor, a presença do adulto é imprescindível para que o jogo infantil ganhe significado, não bastando bons parques e equipamentos para garantir a qualidade da experiência concreta da criança.

Abordando a questão da produção cultural para a criança, PERROTTI (1982) chama a atenção para o caráter irreparável da perda do espaço-livre, levando ao desaparecimento dos grupos lúdicos infantis, onde

*"a criança cria a si e ao mundo, forma sua personalidade, humaniza-se de modo muito menos repressivo que em grupos controlados pelos adultos, experimenta um convívio social rico, exerce funções as mais diversas, lidera, obedece a regras traçadas pelo próprio grupo" (p. 25).*

Esta experiência social não mais vivenciada pela criança nestes espaços lúdicos e culturais não poderá ser substituída por nenhum tipo de produto cultural consumível.

Para BRUHNS (1989), o verdadeiro sentido do jogar tem sido sistematicamente confiscado da criança pelo adulto, na busca de "pedagogizar" o jogo infantil. A autora identifica uma dinâmica própria no jogo, que o diferencia de outras atividades, como por exemplo o esporte. "... A criança quando joga parece projetar-se no mundo; ela se confunde com o próprio jogo, e dessa vivência relacional utilizará elementos para trabalhar com a realidade" (p. 42).

Rubem ALVES (1986) é enfático ao afirmar que "o brincar implica numa negação radical da lógica do mundo adulto (...) implica na recusa das crianças a serem organizadas através da nossa realidade" (p. 102). Organizar o jogo infantil segundo modelos criados pelos adultos e consumidos na sociedade capitalista representa a "lógica do absurdo". As estruturas cognitivas que determinam a lógica peculiar da infância representam um ponto de resistência e criatividade frente à realidade estabelecida. Resguardar o espaço do brincar é, assim, permitir a criação do novo, ou a construção de conhecimento com significado na vida da criança.

Seguindo a mesma abordagem filosófica, MARCELLINO (1990) denuncia o furto do componente lúdico da cultura na infância, "ou pela negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa, ou mesmo através do consumo 'obrigatório' de bens e serviços" (de lazer) "oferecidos como num grande supermercado" (p. 55). O autor postula a recuperação do lúdico pela Escola, enquanto recuperação da cultura da criança. Especialmente no início do processo de escolarização, e não apenas no que

diz respeito aos conteúdos do ensino, a própria relação educando/educador, se for impregnada do caráter lúdico, prazeroso, recriador da realidade, contribuirá para a transformação da escola e da sociedade.

LE BOULCH (1983) ressalta a característica fundamental dos jogos de regras – a socialização, favorecendo a vivência de situações que envolvem organização, comunicação, cooperação, liderança, rivalidade no seio do grupo:

*"O interesse destas formas competitivas a meio caminho entre as condutas egocêntricas e a cooperação, muito apreciadas entre 7 e 11 anos, reside no fato de exigirem a estruturação progressiva do grupo, o respeito de regras aceitas por todos. Portanto, elas desenvolvem pouco a pouco na criança uma moral; não uma moral preconcebida, vinda de fora, mas uma moral nascida da atividade comum onde se impõe uma certa organização coletiva" (p. 261).*

Investigando a prática e a consciência das regras em um jogo infantil, entre crianças de 5 a 12 anos, VANNI e MARCHEZI (1976) afirmam que

*"nas recreações e atividades lúdicas existe sempre a possibilidade de investigarmos de que maneira ocorre o desenvolvimento dos conceitos normativos das crianças, uma vez que o jogo tem uma lógica cuja estrutura mental é tão complexa quanto a estrutura lógico-matemática" (p. 28).*

A importância de estudos específicos sobre o jogo e suas possibilidades educativas foi apontada por FRIEDMANN (1990) em sua dissertação de mestrado. Recuperando os jogos tradicionais na cidade de São Paulo desde o começo do século, FRIEDMANN realiza uma análise dos jogos de regras e propõe critérios metodológicos para a observação e diagnóstico do jogo e de sua função educacional, tendo como referencial teórico a teoria piagetiana.

Na sua dissertação de mestrado Observáveis e coordenações em um jogo de regras: influência do nível operatório e

interação social, BRENELLI (1986) analisa as condutas de crianças de 6 anos e meio a 10 anos de idade, durante a prática de um jogo de mesa (QUIPS) aparentemente muito simples, composto de dados, fichas coloridas e cartelas. Neste trabalho, a autora demonstra as possibilidades de operações concretas contidas na regra do jogo e também a cooperação evidenciada nas situações de pequenos grupos, onde três crianças jogam juntas. Constata, ao final de sua análise, que a interação social entre crianças de nível operatório distinto favorece o desempenho daquelas de nível operatório inferior no jogo. Assim, a formulação e a prática das regras de um jogo constituem um exercício operatório e ocasião de interação social muito ricos, levando-se em conta também o interesse e motivação intrínsecos à atividade lúdica. Cabe ao educador saber valer-se destas possibilidades para realizar melhor seu trabalho (p. 218-219). Para BRENELLI, o jogo pode ser um instrumento ou meio de intervenção que deve ser utilizado pelo pedagogo na condução do processo de desenvolvimento integral da criança.

Para nós, mais que um meio ou um recurso didático na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, o jogo de regras deve ser um item do conteúdo dos programas de educação infantil e das primeiras séries do primeiro grau. O jogo de regras possui elementos mais próximos da realidade infantil e mais plenos de significado para a criança do que muitos itens do conteúdo curricular oficial, além de solicitar o desenvolvimento moral, social e cognitivo com mais eficácia que a repetição de exercícios e raciocínios — de aparência muito séria, como a escola deve ser para muitos educadores.

Fundamentando-se no mesmo referencial teórico de FRIEDMANN e BRENELLI, MENIN (1985) analisa as formas de respei-

to às regras escolares – autonomia e heteronomia – observando crianças de 6 a 10 anos, na escola. A autora constata, entre outras conclusões, que a relação predominante na escola é a de coação dos professores aos alunos, sustentada pelo respeito unilateral, prevalecendo a heteronomia na forma de respeito às regras. Neste estudo, MENIN sugere que em situações lúdicas as quais ela não observou formalmente, as crianças poderiam estabelecer trocas mais livres – na utilização do material didático, na informalidade da utilização do espaço físico, na possibilidade de maior movimento corporal e verbalização durante os jogos. Esta prática poderia levar mais facilmente à criação de regras comuns, o que permitiria uma consciência mais autônoma. Esta é uma das propostas de investigação que pretendemos realizar neste trabalho.

À luz da teoria piagetiana, percebemos a necessidade premente de contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática, onde somente indivíduos autônomos têm condições cognitivas de buscar o consenso para regras socialmente estabelecidas, e de se defenderem dos processos de ideologização (FREITAG, 1986).

Quando atuamos no campo específico da Educação Física Escolar tomamos consciência da urgência do resgate e valorização do jogo infantil no cotidiano escolar. Nas séries iniciais do primeiro grau, as aulas de Educação Física encontram uma receptividade incondicional por parte das crianças e constituem ocasião privilegiada de atuação para o professor. Invariavelmente, as crianças estão motivadas para o jogo, mas nem sempre encontram formas de manifestarem suas potencialidades. São barradas pelas limitações do espaço físico, pelas condições materiais precárias das escolas e, principalmente, pelo desprepa

ro profissional do professor de Educação Física, formado em cursos que privilegiam a especialização técnico-desportiva, o esporte de competição de alto nível, em detrimento da formação psicopedagógica do profissional em Educação.

A observação dos jogos de regras nas sessões de Educação Física, nas primeiras séries do primeiro grau, no entanto, revela, na maioria das vezes, a constante utilização destes jogos como forma de iniciação aos desportos (que detêm a primazia sobre os demais conteúdos da disciplina). Ao receber esta "versão oficial", os jogos são descaracterizados e despojados do seu potencial lúdico e educativo. Ditando regras prontas e não passíveis de alteração, o adulto (ou o mais velho do grupo, mediante aprovação do professor) assume a função de árbitro exclusivo, decidindo e resolvendo ele mesmo sobre cada situação de conflito que possa surgir no jogo: infração às regras, desrespeito aos colegas, divergência sobre contagem de pontos, finalização do jogo etc.

O professor, muitas vezes, tem dificuldade em perceber os vários "jogos" que a criança propõe durante a aula, ou as regras que ela estabelece para si, egocentricamente, num jogar constante. O que se observa, em conseqüência, é o rápido desinteresse da criança pelo jogo proposto pelo adulto e o seu abandono. Desta forma, a aula de Educação Física passa a ser uma sucessão linear de jogos, onde pouco ou nenhum espaço ou oportunidade há para rever regras, considerar pontos de vista diferentes ou conflitantes, argumentar, estabelecer formas de respeito mútuo, recriar a realidade, construir o conhecimento. É confiscada da criança a oportunidade de problematizar a sua ação e exercer seu direito à autonomia.

Em contraposição ao que observamos acima, encon-

tramos situações onde o jogo de regras predispõe o grupo de crianças que joga a exercitar a cooperação e o respeito mútuo, tais como aquelas descritas por PIAGET (1977) no jogo de bolinhas de gude. A criança de 7 - 8 anos joga motivada pela vontade de descobrir regras fixas e comuns a todos os jogadores, o que diferencia este tipo de jogo (chamado por PIAGET "jogo social") do jogo egocêntrico, onde a criança de menos de 7 anos joga junto com outras crianças, mas como se estivesse sozinha. Na hora de jogar, as crianças conseguem se entender; quando mais novas, imitando o colega mais velho ou o bem mais informado; em seguida, observando regras comuns reconhecidas por todos. As regras passam a ser respeitadas na medida em que passam pelo consenso de todos e, por isso, são aceitas as inovações, alterações e eliminação de regras que não contribuem para aumentar o interesse do jogo.

KAMII e DEVRIES (1980) registraram, da mesma forma, situações de jogos de regras, durante o decorrer de sessões de recreação na escola, nas quais o adulto ou professor consegue reduzir ao mínimo possível seu poder de autoridade perante o grupo que joga, respeitando a capacidade e habilidade da criança em jogar sem a intervenção contínua do professor.

O valor do jogo de regras no desenvolvimento e aprendizagem da criança das séries iniciais do primeiro grau e a possibilidade do próprio grupo de crianças elaborar a organização do jogo e estabelecer e alterar as regras comuns, são elementos que configuram a oportunidade e atualidade desta pesquisa.

## CAPÍTULO I

### O JOGO DE REGRAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 1.1. O jogo de regras na teoria piagetiana

Os estudos de Jean PIAGET no campo da Epistemologia e da Psicologia Genética integram uma teoria abrangente e coerente, de caráter interdisciplinar, que explica a gênese do conhecimento humano, revela os processos cognitivos na construção do pensamento racional no indivíduo e na humanidade e alcança as relações entre o homem e a sociedade. A observação sistemática e contínua da criança, desde o seu nascimento, nas suas ações e interações mais simples é o ponto central para a construção teórica piagetiana.

Apesar de não ter sido um pedagogo, nem ter pretendido elaborar uma teoria da aprendizagem ou esclarecer questões educacionais, Jean PIAGET foi um dos estudiosos e psicólogos contemporâneos que mais contribuiu na elucidação dos processos do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, abordando ainda os temas do desenvolvimento moral, afetivo, social. A Psicologia Genética é o referencial teórico que elegemos no presente estudo, assim como tem sido referência para um número expressivo de pesquisadores e educadores de diversos países, comprometidos com o desenvolvimento de crianças e jovens autônomos, cooperativos e capazes de construir uma sociedade mais justa.

Na explicação dos processos do desenvolvimento cognitivo e moral da criança e do adolescente, a teoria piagetiana esclarece que a apropriação do conhecimento e a construção das estruturas da inteligência pressupõem uma contínua interação entre o sujeito e o mundo, através das relações com o objeto, mas também das auto-regulações e coordenações progressivas internas (PIAGET apud Carmichael, 1975).

A ação do sujeito, ponte para a assimilação do real às necessidades do eu, é um dos fatores essenciais do conhecimento. "Para conhecer os objetos o sujeito deve agir sobre eles e, portanto, transformá-los" (idem, p. 72). Esta atividade se refere não só às ações físicas como manipular objetos, mas também às operações intelectuais executadas mentalmente.

Para que possamos compreender o desenvolvimento das funções cognitivas, é preciso primeiro compreender as relações entre o sujeito e o objeto no ato do conhecimento, conforme esclarece ASSIS, a partir dos pressupostos de PIAGET:

*"... o conhecimento, na sua origem, não vem dos objetos e nem do sujeito, mas das interações entre ambos. Nesse sentido, o conhecimento não consiste numa simples cópia da realidade ou num mero desdobramento de estruturas pré-formadas no sujeito, mas implica uma série de estruturas construídas progressivamente através da contínua interação entre o sujeito e o meio físico e social" (ASSIS, 1989, p. 23)*

PIAGET considera quatro fatores básicos ou gerais para explicar o desenvolvimento cognitivo: a hereditariedade ou maturação, a experiência adquirida, as interações sociais e a equilibração.

Como o desenvolvimento da inteligência não se explica por uma programação hereditária ou dom inato, a MATURAÇÃO ORGÂNICA aparece como um fator necessário, mas apenas um entre os outros fatores, consistindo basicamente em "abrir possibili-

dades novas para o desenvolvimento", "em dar acesso a estruturas que não poderiam ser desenvolvidas antes de essas possibilidades serem oferecidas" (PIAGET apud CARMICHAEL, 1975, p. 97; PIAGET, 1989a, p. 130). Para que estas possibilidades se realizem, à maturação devem se integrar os fatores como o exercício e a experiência e a interação social.

O segundo fator se refere à EXPERIÊNCIA que é ADQUIRIDA pelo contato com o ambiente físico externo, através da ação sobre os objetos. PIAGET distingue três categorias referentes à experiência adquirida. A primeira é o exercício, presente já nos primeiros dias de vida na atividade do bebê, assim como nas várias atividades caracterizadas pela assimilação, que buscam o aperfeiçoamento e a consolidação de esquemas de ação por repetição ativa. ASSIS (1989, p. 28) exemplifica o exercício presente também nas atividades físicas, psicomotoras e esportivas tais como arremessar bolas, saltar, movimentar-se de acordo com um ritmo etc. Estas ações não implicam necessariamente em aquisição de conhecimento, mas na determinação da estruturação cognitiva fundamental ao desenvolvimento intelectual. A segunda categoria é a experiência física "que consiste em agir sobre os objetos para deles abstrair as propriedades" (PIAGET, 1989a, p. 131), ou seja, poder separar uma propriedade recentemente descoberta das outras, e desprezar estas últimas, por exemplo, comparar dois pesos independentemente dos volumes, ou texturas, ou cores. A experiência lógico-matemática é a terceira categoria da experiência adquirida e "consiste em agir sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações"; neste caso, o "conhecimento é abstraído da ação (que ordena ou reúne) e não dos objetos" (PIAGET, 1989a, p. 131). "É a partir da coordenação das ações que se chega à manipulação simbólica e ao raciocí

nio puramente dedutivo" (ASSIS, 1989, p. 29). Assim, as operações de adição, ordenação, classificação etc., são descobertas empiricamente, a partir destas experiências no contato com o mundo externo.

O terceiro fator fundamental no desenvolvimento é a INTERAÇÃO SOCIAL e as TRANSMISSÕES CULTURAIS, determinado pelo contato do sujeito com o ambiente social e com o meio cultural, familiar, escolar etc. As relações e trocas que a criança faz com as pessoas com as quais convive, adultos, pais e professores, crianças mais velhas e da mesma faixa etária, e as informações transmitidas pelos meios de comunicação social representam o fator social do desenvolvimento que, para ser efetivo, supõe a existência de instrumentos ou estruturas adequadas que possibilitem ao sujeito assimilar o que lhe é transmitido do mundo externo. No processo educativo, é importante considerar a influência destes fatores do desenvolvimento, pois "aquilo que é ensinado somente é assimilado efetivamente quando dá lugar a uma reconstrução ativa ou até mesmo reinvenção pela criança" (PIAGET apud CARMICHAEL, 1975, p. 100).

ASSIS (1989) assinala a importância das interações sociais entre as crianças, e entre crianças e adulto, por constituírem fontes de conflitos cognitivos, que favorecem os progressos no desenvolvimento. Assim:

*"as interações sociais geram conflitos, quando uma determinada situação suscita, simultaneamente, respostas contraditórias e o sujeito vê suas afirmações negadas pelas afirmações dos outros. É nessas situações que o sujeito percebe suas contradições, e isto o obriga a ultrapassar seu pensamento egocêntrico. A vida em grupo exige que o sujeito seja coerente consigo mesmo; quando ele se contradiz, os elementos do grupo se encarregam de mostrar-lhe sua contradição" (ASSIS, 1989, p. 47).*

ZAIA (1985) pesquisou a relação entre interação

social e desenvolvimento cognitivo, observando vários tipos de interações sociais nos grupos formados por indivíduos de diferentes níveis cognitivos, o que desencadeava influências diferenciadas sobre o seu desenvolvimento.

O quarto fator é a EQUILIBRAÇÃO, ou processo contínuo de auto-regulação, agindo como fator de coordenação entre os demais. O fator equilíbrio é assim, mais que um fator aditivo no desenvolvimento cognitivo; ele age a título de coordenação necessária entre os demais fatores, constituindo o processo formador das estruturas cognitivas. Esta equilíbrio seria o movimento contínuo e progressivo de passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. A estes estados de equilíbrio momentâneo não se atribui uma característica de estabilidade ou repouso; pelo contrário, eles provêm de reações ativas do sujeito, em compensação às perturbações externas. "Toda conduta tende a assegurar o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação" (PIAGET, 1989b, p. 96).

O conceito de assimilação significa incorporação ou integração de novos elementos a estruturas ou esquemas de ação já existentes, construídos anteriormente. A assimilação possibilita ao sujeito relacionar-se com o objeto, integrando-o, de maneira específica e pessoal, ao seu mundo (PIAGET apud CARMICHAEL, 1975). A acomodação complementa o processo de adaptação cognitiva, representando "qualquer modificação de um esquema ou estrutura de assimilação pelos elementos assimilados" (idem, p. 78). Da mesma maneira, é através de sua ação própria que o sujeito irá alcançar níveis menos egocêntricos e mais complexos de pensamento ou desenvolvimento mental. À medida que incorpora novas informações, estão em jogo os fatores assimilação e acomodação, buscando um equilíbrio que surge gradativamente.

O desenvolvimento da inteligência no homem segue, segundo PIAGET, uma seqüência universal de estágios ou estádios cognitivos. Estes "têm uma propriedade sequencial clara, isto é, aparecem em ordem fixa de sucessão (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto, operatório-formal) porque cada um deles é necessário para a formação do seguinte" (PIAGET apud CAR MICHAEL, 1975, p. 83). Esta sucessão tem caráter universal e constante para todos os sujeitos, admitindo-se, porém, variações de uma população para outra, de um ambiente sócio-econômico-cultural para outro, nas idades médias correspondentes a cada estágio (COLL & MARTI).

A evolução do JOGO pode ser acompanhada paralelamente à sucessão das etapas do desenvolvimento cognitivo. Em 1946, PIAGET explica a gênese e a evolução do jogo através da estruturação do pensamento na criança (A Formação do Símbolo na Criança, 1946/1975).

A partir do seu nascimento, após o período de simples exercício dos reflexos (1º mês de vida), o bebê apresenta uma atividade, quer seja sugar, agarrar objetos, balançá-los etc, que é orientada pela assimilação e pela acomodação, sendo atividade assimiladora a conduta que integra as coisas à atividade do sujeito, e a acomodação o ajuste dos esquemas de ação e percepção às coisas e objetos (PIAGET, 1975, p. 206). O jogo infantil, na sua forma mais elementar, vai se constituir através da primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, quando o bebê já domina as condutas e situações anteriormente novas e passa a sugar pelo prazer de sugar, agarrar pelo prazer de agarrar, balançar pelo prazer de conseguir balançar, agir pela alegria de ser a causa, então deixa de entrar nestes "jogos" a acomodação, o esforço de aprender ou descobrir e deixam de estar

presentes as "dificuldades inerentes à ação 'séria' correspondente" (Idem, p. 208). Assim se constitui o JOGO DE EXERCÍCIO, característico do PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR do desenvolvimento cognitivo.

O período de desenvolvimento sensório-motor — do nascimento até os 18-24 meses aproximadamente — caracteriza-se por fases que compreendem o exercício dos reflexos, os comportamentos centrados no próprio corpo, as combinações de dois ou mais esquemas de ação, a descoberta de condutas novas por experimentação ativa e as atividades próprias da inteligência prática; a criança torna-se capaz de resolver problemas ou situações novas através de combinação mental de esquemas anteriormente conhecidos, ou seja, passa a inventar novos meios para alcançar seu objetivo (MANTOAN, 1988).

O advento da representação mental, ou do símbolo, marca a passagem do JOGO DE EXERCÍCIO ao JOGO SIMBÓLICO. É o próprio desequilíbrio entre assimilação e acomodação que leva à esta espécie de desvio que é a ficção simbólica — a assimilação pura do real ao eu. "O jogo simboliza qualquer coisa através de qualquer meio" (PIAGET, 1975, p. 210), suprindo a falta de um sistema de significação mais estruturado ainda não construído neste período da inteligência intuitiva, também denominado PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO.

*"O pensamento mais adaptado e mais lógico de que a criança seja capaz é ainda ele próprio, pré-lógico e egocêntrico, e de uma estrutura precisamente intermediária entre aquele pensamento simbólico, que desabrocha no jogo, e o pensamento adulto" (PIAGET, idem, p. 213).*

PIAGET atribui ainda ao jogo simbólico a função de permitir ao sujeito reviver suas experiências, agradáveis ou não, aproximar-se do seu ambiente e assimilar a realidade ao eu, is-

to é, "incorporá-la para revivê-la, dominá-la ou compensá-la" (Idem, p. 198).

O período Pré-operatório, que vai dos 2 ao 7 anos, comporta as relações sociais de submissão ao adulto, reforçadas pelo egocentrismo infantil.

Na fase final de desenvolvimento do pensamento simbólico (a partir dos 4 anos), observa-se melhor ordem e coerência no jogo, preocupação com uma imitação exata do real e início do simbolismo coletivo, concomitante ao progresso da socialização.

A possibilidade de considerar a regra de um jogo surge à medida em que a criança progride no interesse social, nas relações de reciprocidade que substituem aos poucos o egocentrismo das etapas precedentes.

O JOGO DE REGRAS, "a atividade lúdica do ser socializado" (PIAGET, 1975, p. 182) supõe relações interindividuais, pois a regra significa uma idéia de obrigação que envolve, pelo menos, dois indivíduos. Este jogo social, outra denominação dada ao jogo de regras que estará presente durante toda a idade adulta, surge por volta dos 7 a 8 anos de idade, coincidindo com o início do PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS. Piaget observa uma inversão do pensamento egocêntrico, resultado de sucessivas descentralizações, o que permitirá ao sujeito entender e coordenar diferentes pontos de vista dos outros sujeitos e objetos em relação ao seu próprio ponto de vista (PIAGET, 1989 e apud CARMICHAEL, 1975). Esta objetivação do pensamento possibilita a construção dos agrupamentos operacionais (classes, relações, números, seriação, conservação etc). Entre as idades aproximadas de 7-8 a 10-11 anos situa-se também o surgimento e consolidação dos sentimentos sociais e morais de

cooperação, que marca a instituição da regra no jogo infantil.

Os jogos de regras seriam de dois tipos: institucionais, aqueles cujas regras são transmitidas e conservadas mediante pressão social infantil dos mais velhos sobre os mais novos e os espontâneos, cujas regras são de natureza contratual, momentânea e comportam relações sociais entre iguais e contemporâneos (PIAGET, 1975).

A prática e a consciência das regras do jogo é o primeiro tema de estudo em O Julgamento Moral na Criança (1932/1977). Os jogos com regras (neste caso, o jogo de bolinhas de gude) são observados para a compreensão da moral na criança, das suas primeiras definições de normas e valores. PIAGET privilegia a situação lúdica neste estudo, por considerar que a intervenção adulta neste campo é reduzida ao mínimo, tornando a manifestação da criança espontânea e rica em ensinamentos.

Os estágios sucessivos definidos em relação à PRÁTICA das regras do jogo são:

- um primeiro estágio onde inexiste a regra coletiva de jogo, a prática é apenas motora e individualizada, característica do período sensório-motor;
- um segundo estágio, entre 2 e 5 anos, chamado egocêntrico, onde a regra é modelo de imitação vindo dos mais velhos, de utilização individual; não há jogo coletivo; mesmo quando juntas, as crianças jogam cada uma para si mesma;
- um terceiro estágio, entre 6 e 10 anos aproximadamente, chamado estágio da cooperação, onde surge a necessidade de controle mútuo e unificação das regras comuns;
- o quarto estágio é o da codificação das regras, do interesse da regra por ela mesma (onze aos doze anos).

É durante o estágio da cooperação, particularmen

te importante quando consideramos crianças nos primeiros anos de escolarização, que PIAGET verificou uma transição interessante quanto à CONSCIÊNCIA da regra praticada: a regra antes considerada sagrada e intangível pela criança, que não admitia nenhuma inovação na mesma, vai tomando, no decorrer deste estágio, caráter de lei só se houver consenso do grupo, podendo, inclusive, ser transformada através do consentimento de todos. A transição na conscientização da regra ocorre, aproximadamente, a partir da metade do período da cooperação, sendo que a prática cooperativa se manifesta antes da reflexão: "a cooperação existe, a princípio, no estado de intenção" e "deve ser praticada muito tempo antes que suas conseqüências possam ser plenamente manifestas pela reflexão" (PIAGET, 1977, p. 40-55).

Essas etapas na aquisição e prática das regras do jogo se sucedem "como fases sucessivas de processos regulares que se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência" (PIAGET, 1977, p. 74) e não como divisões estanques e impermeáveis.

## 1.2. O jogo de regras e as aulas de Educação Física

A compreensão da teoria piagetiana, que procuramos alcançar no caminho da pesquisa educacional, revela a presença da Educação como um "denominador comum" nos vários estudos realizados por PIAGET, o que nos parece ser um fator facilitador na apreensão dos temas e pressupostos fundamentais.

Para KAMII & DEVRIES (1980), o Construtivismo define o princípio básico de educação contido na teoria piagetiana. O conhecimento é conquistado pelo indivíduo, desde que este

nasce e passa a interagir com o meio, através de uma construção progressiva. O processo não é de acumulação, mas de "modificação aditiva" feita ao conhecimento anteriormente conquistado. Esta construção se dá ao nível da inteligência, da moral e da afetividade, num todo indissociável.

A importância da interação entre os pares é destacada por KAMII (idem) ao enumerar os objetivos da educação construtivista. A cooperação da criança com outras crianças auxilia melhor na construção dos valores morais do que a cooperação com adultos e, ainda, o ponto de vista de uma criança é mais parecido com o de outra criança que com o ponto de vista de um adulto. Esta cooperação não significa, neste caso, estar de acordo, mas é uma operação conjunta, que implica também em negociação e resolução de conflitos. Para KAMII, mesmo se uma criança do grupo é líder, ou mais velha, ou mais forte que as outras, seu poder de coação é limitado, se comparado ao do adulto. É ainda a obrigação de ser coerente frente aos pares, a necessidade de ser compreendido e acreditado por eles que determina o desenvolvimento da lógica infantil, abrindo as possibilidades para a conquista da autonomia intelectual.

É, portanto, a cooperação entre iguais que se estabelece nos grupos que leva à autonomia crescente, tanto no comportamento da criança, quanto no pensamento e consciência das relações interindividuais.

*"Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque para tanto, é preciso estar consciente do seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis" (PIAGET, 1977, p. 81).*

As relações sociais entre adultos e crianças ou

entre crianças mais velhas e mais jovens são analisadas por PIAGET, dentro das suas formas extremas de manifestação: a coação e a cooperação. A coação está ligada à manutenção do egocentrismo infantil, ou seja, a criança permanece fechada no seu eu, que se confunde com o mundo exterior; assim, submete-se inconscientemente à autoridade e poder do mais velho. Este, por sua vez, abusa de sua situação privilegiada, perpetuando-se, desta maneira, as formas não-cooperativas de comportamento e o respeito unilateral. A moralidade permanece heterônoma: o certo é o que está de acordo com a regra ditada pelo exterior. No campo intelectual, predomina a "verdade da autoridade" que dispensa comprovação racional, verificações, questionamentos (PIAGET, 1944).

A relação de verdadeira cooperação favorece o respeito mútuo. No aspecto moral, há possibilidade cada vez maior, de manifestação da autonomia da consciência, pois cooperação implica em reciprocidade e leva ao sentimento de justiça (cuja emergência independe da regra exterior). No aspecto intelectual, a cooperação possibilita a objetividade, através do exercício da compreensão do ponto de vista dos outros e da coordenação dos vários pontos de vista entre si. Isto leva à construção da "lógica das relações" e da "moral do pensamento" (pensamento com coerência e objetividade) (PIAGET, 1944).

PIAGET insiste em demonstrar que a relação de coação ou pressão, típica da conduta heterônoma, e a cooperação que conduz à autonomia, podem coexistir e confundir-se nos diversos momentos da nossa vida e nas várias condutas da criança. As diferentes relações que se compõem nos diversos grupos sociais determinam as diversas formas de autonomia que se estabelecem, ou seja, a cada modelo de relação social entre professor e aluno pode corresponder uma forma de autonomia como método pedagógico

gico na escola (PIAGET, 1944).

No domínio da Educação Física, é grande o valor da contribuição contida nos estudos de PIAGET. A promoção da interação entre os pares, a garantia do exercício da cooperação na escola e a preocupação em formar a consciência moral autônoma, paralela ao desenvolvimento cognitivo são princípios pedagógicos que, se presentes no ensino da Educação Física Escolar, facilitarão a condução do processo de socialização e alfabetização nas séries iniciais do primeiro grau.

A autonomia na escola favorece o desenvolvimento da personalidade do aluno e da solidariedade no grupo, ao que PIAGET (1944) denominou "solidariedade orgânica", que mantém o vínculo do grupo, pelo controle e responsabilidade mútuos. Ao contrário,

*"... submetido à uma pressão que vem de fora, o indivíduo não chega à autonomia da disciplina interior, que caracteriza a personalidade e, ao não interiorizar as regras, sai de seu egocentrismo somente na aparência, em vez de sentir-se solidário com todos" (PIAGET, 1944, p. 16).*

O valor educacional dos jogos de regras está no uso que podemos fazer deles para promover a habilidade da criança em coordenar pontos de vista diferentes entre si. KAMII (1980) argumenta que, durante os jogos coletivos, as crianças ficam mentalmente mais ativas que durante as lições e exercícios em sala de aula. Ao receber um "feedback" imediato do grupo, no desenrolar do jogo, a criança é estimulada a confiar mais em si mesma. O papel do adulto ou professor em julgar o certo e o errado no desempenho da criança é também reduzido, durante os jogos coletivos.

Além disso, o aspecto cognitivo do desenvolvimento é trabalhado pelas crianças durante os jogos de regras. A

grande variedade destes jogos permite a construção do conhecimento físico e lógico-matemático, das relações espaciais e temporais, noções de seriação, classificação, conservação, correspondência termo-a-termo etc. É o que observou COSTA (1991) ao pesquisar a influência da utilização de jogos de regras na aquisição das noções operatórias (conservação de correspondência termo-a-termo, substância e peso) na educação da criança pré-escolar. COSTA registra o benefício da prática dos jogos por pequenos grupos de crianças na descentração do pensamento, na interação social, cooperação e respeito mútuo.

Apesar dos grandes benefícios que esta atividade pode proporcionar, KAMII & DEVRIES (1980) demonstram como é difícil para o professor reduzir sua autoridade na condução dos jogos e conseguir intervir de maneira a permitir a descentração da criança. Impor arbitrariamente suas próprias idéias, mostrar a conduta certa e a errada a todo momento, modificar as regras do jogo a partir da sua visão e pensamento, são comportamentos frequentes dos professores observados por essas autoras. Para elas, mais do que ensinar a jogar corretamente uma série de jogos coletivos, é papel do professor compreender e respeitar a forma como a criança percebe o jogo, como ela pensa que é correto jogar. Desta forma, o valor dos jogos de regras pode ser preservado e as crianças poderão caminhar na conquista da autonomia.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA

#### 2.1. Objetivos da pesquisa

Observar crianças das séries escolares iniciais em situações onde acontece o jogo infantil, na presença ou não de adultos, contendo regras comuns ao grupo que joga;

Reconhecer momentos e situações onde a ação da criança ou do grupo de crianças que joga é modificada pela intervenção ou pela não-intervenção do professor, entendendo-se aqui AÇÃO na concepção piagetiana do termo;

Analisar as formas de organização do jogo pela criança; como a criança joga, compreende e explica o jogo;

Analisar o desempenho de crianças, durante os jogos de regras, em relação à autonomia moral: nas formas de respeito à regra e em relação à autonomia intelectual: na coordenação de pontos de vista diferentes ou conflitantes.

#### 2.2. Sujeitos e instrumentos utilizados

Neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa da pesquisa, que já demonstrou ser eficaz no tratamento das questões educacionais, ligadas às atividades comuns do professor, na sua condição de profissional que busca enriquecer seu trabalho através de uma melhor apreensão do conhecimento, e da com

preensão clara da multiplicidade de fatores que intervêm na condução do ato pedagógico.

Recorremos à caracterização dada por LUDKE e AN-DRÉ (1986) na definição da pesquisa qualitativa, como sendo aquela que "supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada", "envolve a obtenção de dados descritivos", traz uma preocupação maior com o processo do que com o produto. O pesquisador está atento em captar o ponto de vista dos sujeitos. As questões ou focos de interesse são, a princípio, muito amplos, tornando-se ao final do estudo, mais diretos e específicos (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 12-13).

O método clínico piagetiano foi escolhido para a investigação, privilegiando-se nas entrevistas o roteiro flexível, definido conforme o encaminhamento que a criança dá ao tema. Como o método piagetiano é também um método crítico, procuramos provocar questões contraditórias que investigassem o raciocínio individual, sem descaracterizar o pensamento infantil. Segundo a teoria de PIAGET, a ação precede a linguagem e o pensamento; desta maneira, buscamos na observação direta e demorada do jogo infantil captar os diversos comportamentos das crianças durante sua atividade natural e espontânea, mesmo quando os jogos eram propostos pelo professor. As entrevistas informais, sempre curtas e rápidas, representadas por algumas observações que as crianças faziam à entrevistadora, durante os jogos, podem demonstrar a riqueza de ação e pensamento que são vivenciados em sessões simples de jogos.

Os sujeitos observados foram crianças na faixa etária de 7 a 11 anos, todos pertencentes a classes escolares de primeira ou segunda série do primeiro grau, de uma escola muni-

cipal e de uma escola estadual de Campinas. Eles foram observados em grupos de número muito variável, de acordo com o número de crianças presentes nas várias sessões de Educação Física, geralmente em torno de 20 a 25 crianças para cada classe (embora houvesse casos de grupos menores, até o mínimo de 08 crianças).

As sessões observadas foram conduzidas por uma professora (nas classes da escola estadual) e por um professor (nas classes do programa PRODECAD, na UNICAMP), ambos habilitados com licenciatura plena em Educação Física e Desportos.

O número total de sujeitos envolvidos nas observações de aulas de Educação Física ficou assim distribuído :

#### OBSERVAÇÕES

TURMAS *	Número de sessões observadas	Número de crianças por sessão
CB 1	3	8
CB 2	4	22
CB 3	3	15
CB 4	3	23
PRO 1	1	18
PRO 2	1	22
PRO 3	1	11
PRO 4	1	16
<b>TOTAL</b>	<b>17 observações</b>	<b>135 crianças</b>

(\*) As turmas CB 1, 2, 3 e 4 se referem a classes de alunos do Ciclo Básico. As turmas PRO 1, 2, 3 e 4 são classes do Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente - PRODECAD.

O número aproximado de crianças observadas, durante aulas de Educação Física foi de 135. Devido à variação do número de crianças presentes em cada sessão, considerou-se o número médio de presenças.

Foram registradas também 17 entrevistas, mediante

sorteio realizado entre as crianças de quatro turmas diferentes, sendo duas turmas de 2ª série e duas turmas de 1ª série, todas da mesma escola municipal de Campinas. A distribuição dos sujeitos entrevistados está no quadro abaixo:

**ENTREVISTAS**

TURMA	FAIXA ETÁRIA	MENINOS	MENINAS	SUB-TOTAL
1ª série	7 anos	6	4	10
	8 anos	-	1	1
2ª série	7 anos	1	2	3
	8 anos	2	1	3
<b>TOTAL .....</b>		9	8	17

**2.3. Coleta de dados**

Durante o período de outubro de 1990 a agosto de 1991 foram realizadas as observações de sessões de Educação Física. As observações referem-se às aulas que integram a programação curricular das séries iniciais do primeiro grau (1ª e 2ª, denominadas Ciclo Básico nas escolas da rede estadual). Estas aulas, dirigidas por professor com habilitação específica, têm a duração de cinquenta minutos e acontecem duas vezes por semana. As turmas correspondem às mesmas classes dirigidas pelos professores regentes, que, neste trabalho, não estiveram presentes durante as sessões de Educação Física. As primeiras observações foram realizadas na Escola Estadual de Primeiro Grau "Prof. Sebastião Ramos Nogueira", no bairro São Bernardo. Ainda nesta es

cola, observamos também quatro sessões do intervalo ou recreio escolar, correspondente a 15 minutos para o lanche de todas as turmas do período. Estas observações do recreio escolar não contribuíram com dados significativos para o estudo do jogo, embora tenham vindo confirmar a constatação anterior de que a criança tem perdido este espaço legítimo de jogo e brincadeira. O que observamos é que as crianças passavam quase todo o tempo fazendo seu lanche ou esperando na fila para pegar o prato de merenda. Se alguma brincadeira era iniciada, logo era interrompida pelo sinal que finalizava o intervalo.

As aulas de Educação Física eram realizadas na quadra de cimento, própria aos jogos de futebol, volei ou basquete, ou num terreno desocupado, em parte cimentado, em parte de terra batida, onde havia estruturas velhas de balanços (sem os balanços) e um escorregador; ao lado ficava o estacionamento da escola e algumas árvores altas.

Outras observações de aulas de Educação Física foram realizadas junto às turmas do PRODECAD, na UNICAMP, formadas por grupos mistos de 1ª e 2ª séries da Escola Estadual "Prof. Sérgio Porto". Estas aulas, com duração de 90 minutos aproximadamente, incluíam horário de banho e transporte das crianças, que era feito pelos ônibus circulares internos da UNICAMP. As sessões aconteciam na Faculdade de Educação Física, em terrenos gramados e bem arborizados, ou nas quadras poliesportivas e até mesmo no ginásio de esportes. Neste programa, a freqüência das aulas é menor que na escola estadual. As crianças, neste programa, tinham a oportunidade de utilizar os vestiários, chuveiros e banheiros da Faculdade.

Após esta etapa, passamos a realizar entrevistas individuais com as crianças de primeira e segunda séries, para

coletar informações sobre os jogos conhecidos e praticados por elas na escola, e sobre o modo de organização, resolução de conflitos e discussão de regras nos jogos.

Estas entrevistas foram feitas na Escola Municipal de Primeiro Grau "Prof. Vicente Rão", no Parque Industrial, durante os meses de abril, maio e junho de 1992. Definiu-se um roteiro de apoio para a conversa, buscando dar ênfase à construção do pensamento e raciocínio infantil, procurando nas respostas dadas alguma contradição que pudesse levar à elaboração de novos argumentos. A expressão própria da linguagem infantil e do raciocínio peculiar à faixa etária observada estão bem caracterizadas nas fitas gravadas, embora percam um pouco sua originalidade nas transcrições que fizemos. Como eu havia ingressado no corpo docente da E.M.P.G. "Prof. Vicente Rão", as crianças gravaram entrevistas com a sua atual professora de Educação Física, e não com um adulto qualquer. Este fato deve ser considerado em algumas anotações específicas das entrevistas.

### CAPÍTULO III

#### ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados através da observação de aulas de Educação Física e das entrevistas individuais com as crianças indica formas distintas de organização e desenvolvimento dos jogos de regras infantis.

Há uma forma caracterizada pela presença e direção do jogo dada pelo professor de Educação Física, onde identificamos uma dinâmica diferente daquela observada nos jogos realizados espontaneamente pelas crianças. Foi observado em muitas ocasiões que, numa mesma aula, enquanto o professor propõe e dirige um determinado jogo de regras, pequenos grupos de crianças organizam-se livremente, iniciando outros jogos, à margem daquela proposta inicial do professor para o grupo como um todo.

Da mesma forma, a descrição feitas pelas crianças sobre os jogos conhecidos e frequentemente praticados na escola ou fora dela aponta para um modo de organização do jogo peculiar entre as crianças, quando estas se referem ao jogo livre, às brincadeiras de rua, quintais e condomínios. A presença do professor é destacada no relato que as crianças fazem sobre o jogo de regras vivenciado nas aulas de Educação Física Escolar.

Neste capítulo, há trechos transcritos dos protocolos de observação das aulas de Educação Física. Estas transcrições aparecem em caracteres de letra cursiva e com espaçamento reduzido. As citações "entre aspas" referem-se à transcrição

"ipsis litteris" da fala da criança ou do professor. Nos trechos extraídos das entrevistas realizadas com as crianças dispensou-se as aspas e foi usada a letra "E" para indicar a fala do entrevistador e "C" para a fala da criança.

### 3.1. O jogo de regras proposto pelo professor

#### 3.1.1. A escolha e a preparação do jogo

O procedimento habitual registrado na maioria das situações observadas é a escolha e anúncio do jogo pelo professor de Educação Física, ao início de cada sessão. Geralmente, o professor começa a aula já de posse do material (bolas, cordas, bastões etc) necessário ao jogo, anteriormente selecionado.

Ao iniciar a aula, o professor anuncia: "Hoje vamos brincar de -----" ou "Quem quer brincar de -----?" As crianças, na maioria das vezes, colocam-se próximas ao professor e manifestam sua concordância ou desagrado pelo jogo anunciado; é comum uma criança ou outra dizer que não quer brincar daquele jogo e se afastar do grupo, vindo sentar-se em local próximo, às vezes junto com outro colega.

Um exemplo do modo de organização inicial do jogo de regras, freqüente nas aulas de Educação Física, pode ser observado neste trecho:

*O professor começa a aula avisando que todos irão fazer uma brincadeira juntos. Em seguida separa as crianças em dois grupos, chamando primeiro os meninos e exigindo deles uma fila. As meninas também se colocam em uma fila, no local indicado pelo professor, que confirma: "É menino contra menina!" As crianças se manifestam, alegres. O professor explica que, neste jogo, tem que ser bom de corrida e de matemática. As crianças ficam sentadas no chão, em filas paralelas. Ao lado de cada fila, o professor coloca uma corda, demarcando uma certa distância que deverá ser percorri*

*da por cada grupo, quando for sua vez. Um grupo será o dos números pares, o outro, dos ímpares, avisa o professor.*

Como se observa, o professor é quem toma a iniciativa de escolher o jogo e também é quem cuida de toda a preparação necessária. As crianças são, até aqui, espectadores, aguardando as instruções e o sinal do professor para que possam jogar.

Por ser este um procedimento frequente do professor, uma das crianças da 1ª série, me respondeu prontamente, e com alegria, quando perguntei "De que vamos brincar hoje?": "Do que a tia der pra nós".

No entanto, como pudemos observar com frequência, é comum o rápido desinteresse e abandono do jogo inicialmente proposto pelo professor. O jogo começa com a participação da grande maioria das crianças, que, aos poucos, vão deixando de participar e começando outras brincadeiras à margem do jogo dirigido pelo professor.

Outras vezes, o professor planeja dois momentos na aula: o primeiro, onde as crianças deverão realizar o jogo proposto pelo professor e, um segundo momento, onde poderão brincar à vontade do que quiserem, seja em grupo, em pequenos grupos, ou individualmente.

Em algumas sessões, observamos uma certa negociação entre crianças e professora, caracterizada pela coação ou medição de força entre as duas partes.

*No pátio coberto (nesta hora está chovendo e a quadra não pode ser usada), a professora estende a corda elástica no chão e é logo rodeada pelas meninas, que começam a gritar: "Primeira! Primeira! Segunda!", antes de formarem uma fila, anunciando qual será a ordem na fila, ou seja, quem vai pular corda em primeiro lugar, em segundo etc. Um dos meninos (quatro ao todo, neste dia) vem pedir à professora para pegar a bola para eles brincarem. A professo-*

*diz que a brincadeira naquele dia é "pular corda". Os meninos vão para perto da fila da corda e ameaçam atrapalhar as meninas, tentando parar a corda no ar. Um dos meninos volta a falar com a professora para buscar a bola. A professora concorda e vai à sala de material, comentando comigo: "São brincam se for de bola". Daí a pouco, a professora vê um dos meninos puxando a corda e avisa que irá guardar a bola "se não for começar logo o futebol".*

É importante ressaltar que, em muitas sessões, a professora escolheu o jogo que as crianças já esperavam e já sabiam que seria anunciado. Ao participar da retirada de material da salinha (tipo de depósito para materiais de educação física e outros), as crianças (especialmente as líderes) percebem, pelo tipo de bola por exemplo, que a professora planejou jogo de queimada, ou de futebol, ou outro, para aquela aula.

Fica também evidente a permissão dada às crianças para realizarem o jogo de sua preferência quando, numa aula, a professora propõe, por exemplo, o jogo de ESCONDE-ESCONDE, mas traz na mão duas bolas que servirão para o FUTEBOL e o VOLEI, imediatamente solicitados pelas crianças.

De todos os modos, porém, o professor resguarda para si a incumbência de escolher o jogo a ser realizado e a decisão de permitir a sua realização. Em nenhuma circunstância, pudemos observar proposta sistematizada para que o grupo sugerisse ou escolhesse o jogo a ser realizado. Não houve registro de combinação prévia entre professor e aluno sobre as atividades do dia, seja através de conversa informal, através da roda inicial, seja em cartaz ou na lousa.

### 3.1.2. O anúncio da regra coletiva

Embora a grande variedade de jogos utilizados nas

sessões de Educação Física observadas seja de JOGO DE REGRAS, o que necessariamente supõe a existência de um acordo comum entre o grupo que joga, não foi observada a ênfase adequada à formulação e aceitação da regra do jogo pelo coletivo. Mais do que isto, não se assegurou que o grupo estivesse informado da regra comum ao se iniciar o jogo.

É importante considerar que os jogos de regras, principalmente no contexto educacional, têm uma dinâmica que favorece o questionamento e a alteração das regras durante o seu desenvolvimento. Assim, torna-se bastante educativa a possibilidade oferecida ao grupo que joga de modificar ou melhorar, ou substituir regras durante o jogo. Isto não dispensa, porém, o acordo inicial sobre as regras essenciais ou gerais, que precisam ser bem compreendidas por todos os jogadores, condição primeira para o bom desenvolvimento do jogo.

Foi possível observar duas situações distintas: uma, quando o professor propõe um jogo de regras novo, desconhecido do grupo, e outra, quando o professor propõe um jogo já conhecido da maioria das crianças ou mesmo de todo o grupo.

O trecho a seguir ilustra a primeira situação e se refere a uma aula numa turma de 25 crianças da 2ª série:

*Chegando na quadra, a professora desenha no chão dois círculos com giz, um em frente a cada gol. As crianças, enquanto isso, correm pela quadra, conversam, pulam. Depois a professora vai ao centro da quadra e chama todas as crianças. As que não atendem e permanecem afastadas são chamadas pelo nome; a professora espera que cheguem perto.*

*"Agora vou ensinar vocês. Bandeirinha é assim..." e explica como é este jogo, aponta para os círculos traçados no chão, onde serão colocadas cada uma das bolas. Cada equipe deve atravessar o campo contrário e pegar a bola (a bandeirinha) que está no círculo, trazendo-a de volta para o seu campo, sem ser pego pelo adversário.*

*"Quando uma pessoa entra lá dentro da roda, ninguém pode pegar", explica a professora.*

*Uma menina põe uma bola dentro de cada círculo. As crianças comentam: "Não pode deixar roubar a bola". A professo*

ra ainda está falando e avisa, num tom mais alto: "Não pode guardar a bandeira". Outra criança: "Depois que pegã, a menina tem que ficar parada aqui", falando para os colegas mais próximos.

As equipes são divididas rapidamente pela professora: meninos de um lado, meninas de outro. Duas meninas são chamadas para mudar de time, para igualar o número de jogadores em cada time. Imediatamente, a equipe feminina começa a gritar: "Passou, passou um avião, e nele tava escrito que as meninas é campeão!"

Uma criança ainda pergunta: "Tia, tem que levar a bola pro outro lado?". A professora responde: "Não, é só pegar a bola lá e trazer pro campo de vocês", e fala bem alto para ser ouvida por todos: "Olha, não vale jogar a bandeira um pro outro".

A professora procurou explicar ao grupo as regras do jogo, pelo menos as que ela considerou mais importantes. No entanto, podemos notar que a explicação foi insuficiente, pois as crianças trataram de esclarecer as dúvidas com os colegas mais próximos, ou com a professora, atropeladamente, pois o jogo seria iniciado. Na verdade, a professora somente "anunciou" o jogo e suas regras, sem certificar-se se as mesmas haviam sido compreendidas e aceitas. Propor imediatamente o início do jogo foi a opção feita pela professora, talvez supondo que as dúvidas fossem esclarecidas no decorrer das jogadas. Vejamos o que acontece:

O jogo vai começar e as crianças formam uma barreira, de mãos dadas, à frente da sua bola, para evitar que os colegas do outro time cheguem até o objetivo. A professora grita lá do fundo da quadra: "É 1, é 2, é já!" e todas as crianças saem correndo ao mesmo tempo, em direção ao campo contrário, algumas empurrando outras, se livrando dos colegas que tentam barrar o caminho, próximos à bola.

A professora grita e para o jogo: "Não é assim. Não pode ir correndo todo mundo ao mesmo tempo. Vocês não podem guardar bandeira aqui. Vamo lá!" "Se eles vierem aqui, vocês pegam eles", diz para as meninas que estão perto dela. As crianças então gritam: "Espalha!!!" e a professora dá o sinal de recomeçar.

A palavra gritada por algumas crianças do grupo, após a primeira tentativa e interrupção do jogo ("Espalha!") mostra que uma regra básica a ser observada neste jogo (o posicio-

namento das crianças ocupando todos os espaços de seu campo) não havia sido considerada pela professora, mas pôde ser descoberta pelas crianças logo na primeira jogada. Mesmo quando de sua segunda explicação, dada ao interromper o jogo, a professora não esclareceu a dificuldade inicial do grupo, muito numeroso, que só enxergava o objetivo último do jogo (pegar a bola no campo adversário e trazê-la para seu campo). Ao jogar, o grupo percebeu, na prática do jogo, que havia uma regra necessária, mas ainda não formulada, que se referia ao posicionamento estratégico dos jogadores.

Como a formulação e conscientização da regra não foi possível, as crianças seguiram o modelo da professora, gritando aos colegas, no último momento, sobre o que fazer. A professora não percebeu e, se percebeu, não garantiu às crianças a possibilidade de compreender e sistematizar a nova regra coletiva tirada por aquelas crianças. Mandando recomeçar o jogo, manteve a situação anterior, oficializando a prática do jogo pelo jogo.

Na segunda situação, quando o jogo proposto já é conhecido pelas crianças, a professora procura relembrar as regras e adverte sobre questões específicas, mas também, sem que o grupo possa definir qual é a regra coletiva que o grupo quer, dentre as variações conhecidas do jogo:

*A professora pergunta: "Cês querem brincar de esconde-esconde?" e logo uma das meninas encaminha o início do jogo: "Quem quer brincar de esconde-esconde põe o dedo aqui...". Várias crianças se aproximam. A professora indica e delimita o espaço onde vale se esconder, e onde não vale. A menina que encaminhou a brincadeira começa o jogo, indo "bater cara" (ela fica de frente para o tronco de uma árvore, com os olhos fechados, e conta de 1 até 30, para que os demais colegas se escondam). A primeira criança a ser descoberta, avisa, gritando: "Quem for o último salva todos", indicando uma regra que altera o desenrolar do jogo. A professora concorda com a nova re-*

gra, embora as outras crianças não estejam presentes, pois estão escondidas, jogando.

Ao encontrar o último colega, a menina informa: "Quem bati primeiro foi o fulano". Este não concorda e diz que foi o terceiro. A professora confirma quem foi encontrado em primeiro lugar, que deverá ir "bater cara" desta vez.

Enquanto a criança procura os colegas escondidos, um outro reclama que ele está "guardando caixão". A professora pergunta o que é "guardar caixão". "É num sair dali", diz a criança. (Ficando próximo à árvore [o pique], é mais fácil chegar primeiro que a criança que vem do esconderijo correndo para se salvar). A professora concorda que assim não vale, novamente sem avisar os demais jogadores que estão escondidos.

O que percebemos, neste caso, é que não só a professora, mas também uma ou outra criança procedem ao anúncio da regra coletiva, aos gritos e sem garantia de que o grupo esteja presente, acatando o combinado. Novamente, em nenhuma circunstância, foi oferecida a possibilidade ao grupo de avaliar e escolher a melhor regra, dentre as que já eram conhecidas.

Ao inviabilizar a decisão coletiva, intencionalmente ou não, a professora assume a responsabilidade na condução do jogo, na decisão da jogada válida ou não, na confirmação do vencedor ou perdedor, enfim, na resolução de cada dúvida ou conflito que se estabelecer entre as crianças. Estas, sem a referência da regra coletiva, apelam ao árbitro (a professora) que detém, assim, a "verdade da autoridade" no grupo.

### 3.1.3. A condução do jogo pelo professor

No transcorrer dos jogos coletivos, observados durante as aulas de Educação Física, o professor quase sempre assumiu a função de árbitro ou juiz em relação ao jogo, decidindo sozinho sobre cada uma das questões ou dúvidas referentes a composição das equipes que jogam, a prática das regras do jogo, a interpretação ou alteração das regras, aos conflitos entre as

crianças. Além de ser o professor quem confirmou a contagem dos pontos marcados por cada equipe e quem decidiu pela interrupção ou pelo término do jogo. Ou seja, a intervenção direta e autoritária do adulto no desenrolar do jogo aconteceu a cada momento, sempre que o professor julgou oportuno ou necessário, e sempre que as crianças o solicitaram, o que acontecia freqüentemente.

Em uma das sessões observadas, a professora propôs um jogo de PEGA-PEGA, aceito imediatamente pelas crianças, e iniciado com a participação da professora, que definiu para si a função de "pegador", sem haver consultado ou sorteado entre os jogadores, conforme prática bem conhecida das crianças. A professora avisou às crianças que ela seria o pegador e o jogo começou:

*Durante este jogo, a professora pega um menino e pergunta a ele: "Quantas vezes eu te peguei?" O aluno responde: "Três." E a professora fala: "Então agora você é o pegador" (conforme a regra praticada pelo grupo).*

*Enquanto continua o jogo, a professora grita reclamando com as crianças que elas estão deixando o pegador alcançá-las, ao invés de fugir dele.*

*Durante este jogo, sempre que a professora se afastava para chamar alguma criança, as crianças paravam de jogar, interrompendo o Pega-pega até que a professora voltasse a jogar com eles.*

O exemplo acima evidencia a centralização da dinâmica e da condução do jogo na figura do professor: é a professora quem propõe o jogo, ela define os papéis dos jogadores e dá início ao jogo; ela verbaliza as regras sem dar oportunidade para a criança fazê-lo e ela interrompe o jogo (neste caso, se afastando do grupo). Mesmo participando diretamente do jogo, a professora reserva para si a função de árbitro único.

Numa outra situação, onde o professor também participou como jogador, podemos observar uma participação das crianças na formulação da regra coletiva:

"Agora vamos fazer carrinho de bola", diz o professor. "Cada um no seu lugar; sã as bolas e o disco vão mudar de lugar". O professor coloca quatro bolas de tamanhos e pesos variados e um disco plástico dentro do círculo onde as crianças estão marcando seus lugares, com pedra e folhas. As bolas e o disco vão sendo arremessados de um lado para outro do círculo.

Uma criança reclama que não está recebendo bola e logo um colega arremessa uma bola na sua direção.

"Tã quente! Tã queimando a mão! Não pode demorar pra jogar pro colega", fala o professor.

A atividade continua até que o professor pergunta quem vai querer tomar banho antes de voltar pra escola. As crianças que querem, vão para o banho e outras seis ficam para continuar o jogo. O professor explica que a brincadeira vai continuar com o disco e guarda as bolas num saco.

"Cada um fica no seu lugar e espera o disco cair pra ver se está mais perto de quem. Daí pega e joga com a boca do disco para baixo", explica o professor.

Uma criança pergunta: "E se cair perto dos dois?"

Outra criança responde: "Se cair no meio, qualquer um pode buscar".

Esta possibilidade da criança participar e influir no desenvolvimento do jogo, propondo ou reformulando regras, foi uma situação raramente observada nas sessões de Educação Física. Como a intervenção do professor foi constante, muitas vezes chegou a ser desnecessária e inoportuna, porque limitou a participação das crianças e impediu que elas tomassem consciência do seu papel no jogo e no grupo. Ficou dificultada também a compreensão do significado da regra para o indivíduo e para o coletivo, pois o professor estava a todo momento explicando, relembrando, advertindo.

O processo de conscientização torna-se, no mínimo, mais lento devido a esta intervenção excessiva do adulto, conforme exemplo transcrito a seguir, observado durante um jogo de ESCONDE-ESCONDE:

A professora está acompanhando o jogo de Esconde-esconde, perto do pique, e autoriza o menino a parar de contar para ir procurar os colegas. Ao descobrir um colega, a criança volta até o pique (o tronco de uma árvore) e bate com a mão dizendo o nome de quem foi encontrado.

"Grita mais alto: fulano, 1-2-3", diz a professora.

Novamente a professora: "A Sil bateu primeiro que você, eu vi". O menino encontra mais uma colega e a professora avisa: "San, 1-2-3".

Outra criança vem andando e pergunta para professora: "Bateu eu, tia?" E a professora: "Não, você não". O menino que está a procura dos colegas, aproveita e bate o nome desta última menina.

Mais uma criança é descoberta, e agora o menino avisa bem alto: "A Mic eu já bati." E a professora: "Mic tá batida. Pode sair do esconderijo."

A professora vai até o prédio buscar as crianças que estavam se escondendo nos corredores. Todos saem e voltam pro parque, correndo. E avisam: "Não valeu. A tia falou que desta vez não valeu". As outras crianças não concordam, dizendo que valeu até ali, para quem já tinha sido descoberto. A professora chega e diz que vai começar de novo, porque não vale se esconder dentro do prédio da escola.

"Ah, tia, eu não brinco mais."

Durante a próxima jogada, algumas crianças voltam a se esconder na entrada do prédio, e a professora volta a ir buscá-los.

Algumas vezes, a professora dá dicas para as crianças que estão escondidas. "Vem agora! Corre!" ou "Não! Se esconde!" Outras vezes, ela comemora junto com as crianças, quando alguém consegue chegar primeiro ao pique, antes de ser batido.

O jogo termina quando a professora avisa que é hora de voltar à sala de aula.

Ao assumir a função de árbitro exclusivo, o professor, muitas vezes, chegou a alterar alguma regra do jogo segundo critérios seus, sem consultar o grupo, até mesmo passando por cima de combinações anteriores:

A professora explica como será o jogo. Mostra um local onde será a "cadeia". Uma criança exclama: "Polícia e ladrão!" É o nome do jogo, uma espécie de pega-pega, onde algumas crianças fazem o papel de policiais e devem pegar os ladrões.

Uma menina vem sentar perto de mim e pergunto a ela como é o jogo que estão jogando. "Polícia e ladrão", ela responde. "Como a gente joga?", pergunto. "A gente corre e eles pegam a gente". "E aí, o que acontece?" Ela explica: "A gente fica pega e fica pega na cadeia."

A professora está próxima à cadeia, olhando quem vai sendo pego, se estão ficando mesmo na cadeia. Ela lembra: "Nós combinamos quando pegar todo mundo, escolhe mais duas polícias". Depois, a professora informa que um dos meninos não está mais na brincadeira, porque voltou ao jogo, depois de ter sido pego. O menino continua a correr pela quadra.

Daí a pouco, novamente a professora informa: "Os dois últimos (a serem pegos) vão ser polícia depois", decidindo pela alteração na regra anteriormente combinada.

Em alguns casos, quando o professor tentava alterar uma regra durante o jogo, as crianças se manifestavam contrariamente, como no exemplo seguinte:

O professor está explicando o jogo para as crianças e avisa que irá ganhar o grupo que conseguir manter mais elementos até o final, ou o grupo onde restar uma criança.

Professor: "Eu vou falar um número. Se for par, a fila deste lado corre até aquela corda e volta correndo e senta. Se for ímpar, a outra fila que vai. Quem chegar por último de volta, sai do jogo, quem se levantar na hora errada, também sai."

Criança: "Mas tem que passar da corda com o pé?"

Professor: "É."

Criança: "Com os dois pés, tio?"

O professor começa o jogo: "4 mais 2". Uma criança grita a resposta correta: "6!" É par!" E seu grupo sai correndo. O que chega por último é excluído do jogo.

Professor: "4 mais 5". Ninguém fala nada, nem se mexe. Uma criança, da fila dos pares, grita: "É 9, seus burros!"

A brincadeira prossegue e o grupo fica bem reduzido, com a maioria das crianças fora do jogo. O professor sugere que se dê uma chance para quem saiu poder voltar. As crianças são unânimes: "Não!"

O professor continua: "7 menos 4". As crianças espalham as duas mãos pra contar nos dedos o resultado da operação.

Acontece um "empate" (duas crianças chegam junto por último) e o professor decide no "par ou ímpar" quem deve sair. As crianças que estão fora do jogo pegam bolas e vão jogar ali perto. O jogo ainda prossegue por alguns minutos, restando três crianças jogando. Então o professor avisa que acabou.

A interrupção e a finalização do jogo foram, invariavelmente, iniciativas do professor. Em todas as situações observadas, foi o professor quem procedeu ao término dos jogos, seja para propor novo jogo, seja para encerrar a aula, ou ainda, para solucionar conflitos ou discussões entre as crianças sobre a contagem de pontos no jogo. A não ser quando o abandono do jogo pela maior parte das crianças caracterizava o seu término, em todas as outras circunstâncias era evidente o arbítrio do adulto, prevalecendo sobre a vontade do grupo:

As crianças estão jogando QUEIMADA<sup>1</sup>. A menina mais velha

1. O jogo de QUEIMADA é um dos jogos infantis mais populares na escola. Nes

do grupo controla todas as jogadas duvidosas: "Queimou, bateu na testa! A tia não tava olhando", e sua decisão é aceita por todos. Depois, ela reclama que a tia está protegendo o time adversário.

Daí a pouco, declara uma regra inexistente até ali: "Se queimar mais um, nós ganha", sendo que restavam ainda dois jogadores a serem queimados na outra equipe.

Um menino não concorda: "Então nós já ganhamo, porque aí só tem um". A professora interfere: "É, se fosse assim, esse time já teria ganho", concordando com o menino e pondo fim à questão.

Como o jogo está no fim, a maioria das crianças já queimadas permanece só olhando ou balançando-se nas traves dos gols.

Então, a mais velha do grupo sai também da sua posição, vem sentar-se perto de mim e comenta: "Falta um só de cada lado. Essa tia vai acabar o jogo", diz, chateada.

De fato, em seguida a professora anuncia: "Vamos subir. Acabou empatado".

Os alunos seguem a professora, sem pressa, pegando os sapatos e camisetas pelo chão.

Ao final dos jogos de regras, não foi observada nenhuma proposta de avaliação ou roda de conversa, ou comentários em grupo sobre os fatos acontecidos nos jogos. Em todas as sessões de Educação Física, a interrupção final das atividades e jogos coincidiu com o momento de retornar à sala de aula. O procedimento seguinte ao final do jogo foi sempre guardar o material (algumas crianças auxiliavam o professor), calçar meia e tênis, tomar água. Os comentários ou reclamações que as crianças faziam entre si, no caminho de volta à sala de aula, constituíam a tentativa mínima de reflexão sobre a prática do jogo, que intuitivamente os pequenos grupos realizavam, nos minutos finais anteriores ao retorno aos cadernos, cartilhas, exercícios na lousa.

---

te jogo, duas equipes se defrontam, cada uma no seu meio-campo e arremessam uma bola tentando atingir os jogadores adversários. Quem é atingido pela bola e não consegue segurá-la com as mãos fica "queimado" e vai para uma zona neutra, fora do campo (denominada "cemitério"), de onde poderá também tentar atingir os adversários. Ganha a equipe que eliminar mais jogadores (ou todos) da equipe contrária. Há muitas variações e pormenores acrescentados às regras, de acordo com o costume dos grupos de crianças.

O final do jogo assim caracterizado, confirma a impossibilidade das crianças conscientizarem-se da vivência em grupo, perceberem atitudes a serem modificadas, repensarem a relação com os outros, considerarem pontos de vista diferentes do seu, proporem novas formas de organização e exercerem seu papel de sujeito no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

#### 3.1.4. A prática das regras do jogo

A própria dinâmica do jogo coletivo supõe a prática cooperativa; a ação característica do jogo requer a formação de equipes, a união dos jogadores na busca de um objetivo, a consideração da posição e da intenção do outro jogador, a elaboração de estratégias de ação pelo grupo.

A existência do outro jogador é a primeira condição para que o jogo possa acontecer. É o que está evidente no trecho da entrevista transcrito à página 61:

*"O quê que precisa pra jogar o futebol?"  
"Precisa de ter time."*

Embora o comportamento e o pensamento egocêntrico ainda estejam presentes e sejam frequentes nesta fase de transição do estágio egocêntrico ao cooperativo, o início da vida escolar é marcado pela cooperação nascente e pelo interesse social.

PIAGET (1977) observou, em relação à prática das regras, que o estágio da cooperação sucede o estágio egocêntrico, e que a partir dos 6 anos aproximadamente, a criança passa a demonstrar interesse social e necessidade de jogar com regras comuns a todos.

Progressivamente, a criança passa a admitir a pos

sibilidade de modificar a regra com o consentimento do grupo, tomando consciência do seu valor e significado.

Como a criança de 7-8 anos está nesta transição, a prática da cooperação é um aprendizado que não pode ser relegado na vida escolar.

As atividades observadas mostraram, já a partir da divisão da equipes de jogadores, a ênfase no caráter competitivo, em prejuízo do conteúdo cooperativo dos jogos de regras na escola. O hábito, bastante comum entre os professores, de proceder à divisão das equipes pelo sexo, por si só já enfraquece o enfoque cooperativo do jogo. Esta prática do professor, que anuncia um jogo entre "meninos e meninas" substitui outras formas e oportunidades onde as crianças procederiam à escolha dos parceiros, segundo seus próprios critérios cognitivos e afetivos. As estratégias infantis podem ser mais demoradas e muitas vezes podem originar pequenos conflitos. Notamos que o professor procura simplificar ou agilizar o início do jogo, adotando a prática da divisão de equipes pelo sexo, o que vai de encontro também a uma predisposição das crianças, expostas desde muito cedo às convenções sociais e culturais<sup>2</sup>.

O jogo descrito às páginas 36-37 (BANDEIRINHA) exemplifica o caráter competitivo acentuado em um jogo de regras que pressupõe a prática cooperativa como condição para sua realização. Neste jogo, conhecido também por "Rouba Bandeira", "Rouba Latinha" ou "Pique à Bandeira", as equipes se defrontam, cada uma no seu meio-campo e têm por objetivo pegar a "bandeira" (um objeto qualquer) que está no chão, além do limite do campo ad-

---

2. Veja-se, por exemplo, a maioria dos programas infantis na televisão, onde há uma tendência em propor jogos e disputas entre "menino X menina".

versário (no jogo descrito, a bola está dentro de um círculo, traçado em cada extremidade da quadra). Ao atravessar o campo do adversário, o jogador pode ser interceptado, ficando preso naquele lugar, até que um colega de equipe vá salvá-lo. Faz parte das estratégias do jogo que alguns jogadores se arrisquem no campo contrário, chamando a atenção dos adversários, correndo o risco de serem pegos, para que outros do seu grupo consigam passar ilesos em direção à bandeira. Enquanto alguns jogadores se lançam ao pique em direção à bandeira, outros devem permanecer no campo, defendendo seu território, e protegendo a outra bandeira do adversário. Não basta um jogador conseguir alcançar o objetivo; outros colegas deverão dar "cobertura", auxiliá-lo para que consigam trazer a bandeira de volta ao seu campo. Através da sucessão de jogadas, ou seja, da prática cooperativa das regras do jogo, as crianças vão percebendo as ações e reações dos colegas e vão construindo suas estratégias. No exemplo anteriormente transcrito, bastou uma jogada mal sucedida para as crianças definirem a primeira atuação coletiva (o "Espalha!"), ou seja, cada um se posicionar estrategicamente, ocupando todos os espaços do campo, abandonando a formação inicial de fileira ou "barreira", de mãos dadas à frente da bandeira.

Na seqüência deste jogo que a professora propôs, observou-se:

*Nova confusão no jogo, como da primeira vez, até que um dos meninos leva a bola até o seu campo, colocando-a dentro do círculo onde já estava a primeira bola. A professora avisa: "O fulano pegou. Um a zero. Ele pegou certinho."*

*Nessa hora, a professora reúne todos no centro da quadra e começa a contar o número de jogadores de cada equipe. As meninas reclamam que os meninos têm mais jogadores. Voltam duas meninas para a equipe feminina, conforme a professora solicita. A professora volta a explicar regras: "Se te pegar, você fica duro lá". Um menino diz: "Se invadir nosso campo, vamo catã elas".*

*O jogo recomeça, os meninos conseguem novo ponto sobre as*

meninas e a professora chama as meninas no fundo da quadra, longe dos meninos, para conversar com elas. As meninas escutam o que a professora fala em voz baixa. Os meninos se reúnem para combinar alguma coisa também e vão se aproximando do grupo feminino. Algumas meninas reclamam da aproximação.

O jogo recomeça, muito confuso. Meninos e meninas pegam e são pegos por toda a quadra; a criança que tem a bola na mão é pega e se livra como pode, correndo pro seu campo. Professora informa: "2 a 1; as meninas pegaram a bola primeiro".

A professora volta a reunir todos no centro da quadra, chamando cada um pelo nome. Conversa sobre estratégias: "Alguém distrai; outro vai pegar a bola".

O jogo recomeça. As meninas marcam e comemoram o segundo ponto, sob protesto dos meninos: "Ela já tava pega; não vale, eu peguei ela".

A professora confirma o placar de 2 a 2, explica separadamente para cada criança que vem reclamar, fala das regras e das estratégias. Os meninos reclamam: "Agora tem mais menina que menino", "a professora não tá vendo o que acontece".

Na jogada seguinte, um menino pega a bola do campo feminino e vem se livrando como pode pro seu campo, contrariando as regras anunciadas.

Professora: "Não valeu. Acabou. Tá empatado: 2 a 2. Vão tirar time. Agora é queimada. Vocês querem menino e menina?"

A professora procurou atenuar a ênfase dada à competição, manipulando o resultado do jogo e finalizando a partida quando o placar estava empatado, segundo seus critérios. As crianças não solicitaram mudança de jogo e não manifestaram desinteresse pelo jogo de "Bandeirinha". Pelo contrário, estavam jogando com animação, embora não tivessem ainda conseguido organizar a prática coletiva, depois das primeiras tentativas no jogo.

Se o jogo cooperativo pode ser praticado de forma acentuadamente competitiva, o contrário também pode ser observado, em situações de jogo espontâneo. Neste caso, observamos uma das várias versões adaptadas do futebol, praticado diariamente pelo meninos nas ruas e quintais, condomínios etc, e sempre que o professor permite, nas aulas de Educação Física:

Um menino sai chutando a bola, sozinho, pra longe do escor

regador onde as demais crianças brincam. Outros dois meninos vêm, e sem nenhuma combinação oral, se juntam ao primeiro, começando a jogar no fundo do parque: dois ficam nos "gols" e um chuta a bola entre eles. Em pouco tempo, mais quatro meninos vão se aproximando e entram no jogo sem cerimônia, já chutando a bola. O jogo se anima com as equipes reforçadas.

A professora vai até eles quando a bola cai na rua e pede pra não atravessarem a rua correndo atrás da bola.

Os meninos continuam seu jogo, sem conflitos, até que a bola cai do outro lado do muro, no terreno do prédio da escola, vizinho ao parque. Eles vêm perguntar à professora se podem ir até lá buscar a bola. A professora diz que não. Ela diz que agora todos vão brincar de esconde-esconde, chamando todas as crianças.

A boa organização coletiva e interação entre os parceiros neste grupo devem ser fruto da prática exaustiva do jogo de regras, neste caso, o futebol, que é praticado pelas crianças de todas as condições sociais, na escola ou na rua, nas praças e terrenos desocupados, em clubes ou escolinhas. Qualquer que seja o grupo de crianças ou o local de jogo, o futebol recebe uma adaptação ou variação nas regras que torna possível sua prática.

Resta saber se este grupo não se organizaria também, satisfatoriamente, para ir buscar a bola no terreno vizinho ao parque, que era o próprio prédio da escola, bem conhecido das crianças. Será que, se a professora optasse pelo desenvolvimento da autonomia das crianças, este pequeno exercício de solução de um problema pelas crianças não se tornaria uma prática segura e pedagógica?

A análise dos protocolos de observação de aulas e entrevistas permite considerar que a opção do professor, entre uma prática cooperativa ou uma prática competitiva do jogo, se revela fundamental na definição dos valores que as crianças estão construindo na vida escolar e social. É a postura do educador, mais que a simples competição presente no jogo de regras,

que definirá o perfil do grupo social em formação nas experiências vivenciadas nos jogos. A tolerância em relação à prática não-cooperativa passa a caracterizar um incentivo à mesma, como no exemplo que se segue, registrado durante o jogo de QUEIMADA, descrito à página 43.

*Durante todo o jogo de queimada, as crianças reclamam, repetidas vezes, da invasão do seu campo pelo outro time, e também de cada jogada, onde alguém foi atingido: "Queimou!" "Não, não queimou!" A professora resolve caso a caso. Algumas crianças que já estão queimadas no "cemitério" saem do jogo e pegam um livro para folhear. Um menino acaba de ser queimado e reclama muito de ter que ir para o cemitério. A professora pede a um colega do mesmo time para trocar de lugar com ele ("dar a vida" para o outro, conforme a expressão da regra pelas crianças). Para compensar esta troca, e não prejudicar o outro time, a professora permite que outros dois meninos queimados do time oposto troquem de lugar com seus parceiros ainda "vivos". Ao fazer isto, a professora tira do cemitério jogadores mais habilidosos, que monopolizam a posse de bola e tira dos demais a chance de receber e arremessar a bola, na hora em que eles iriam ter sua oportunidade de jogar efetivamente.*

A tolerância e incentivo a esta regra (DAR A VIDA) e seu não-questionamento implicam diretamente em duas consequências: as crianças que retornaram ao jogo voltaram com o aval da "lei do mais forte", do "eu sou bom"; as crianças que deram a vida às primeiras se conformaram e justificaram sua saída como necessária à vitória da equipe. Incentivou-se a competição, em detrimento da participação. Ou seja, o professor transpôs a filosofia do esporte de alto rendimento para situações cotidianas do universo escolar e o fez sem consultar o grupo.

A prática não-cooperativa do jogo e o incentivo à lei do mais forte caracterizaram as propostas de jogo feitas pelo professor de Educação Física. Houve um exemplo de jogo, porém, que foi além nesta prática, ao configurar, através da violência física permitida entre os jogadores, o inverso do que se

ria o jogo social, o jogo de regras comuns aos parceiros. Este jogo não foi proposto pela professora, mas foi dirigido por ela, que teve participação ativa na brincadeira. Não foi realizado espontaneamente pelas crianças, pois era necessária a presença do professor no desenrolar do jogo. Para as crianças, a atividade consistia num jogo de regras claras, embora pode-se indagar se a professora buscava uma atividade terapêutica, para trabalhar a agressividade no grupo. Que objetivos levaram a professora a permitir que o jogo do "ROLEFA" desse início a esta sessão de Educação Física?

*O jogo que as crianças pedem pra jogar chama-se ROLEFA. A professora me diz que é uma brincadeira que as crianças inventaram. A professora diz o que vai fazer, rapidamente, para lembrar as regras do jogo. Todas as crianças estão em volta da professora, que está segurando uma camiseta de uma das crianças na mão.*

*A professora grita: "É uma fruta, começa com M".*

*Vários alunos falam ao mesmo tempo: "Melão... Melancia... Manga... Pera... Maçã..."*

*Quando um acerta o nome da fruta que a professora pensou, ele fica "livre" e recebe a camiseta para começar a bater nos outros colegas. "Sem muita força", recomenda a professora.*

*Quando a professora grita "ROLEFA!", a situação se inverte e todas as crianças começam a bater naquela que tem a camiseta na mão. A professora abraça esta criança, protegendo-a dos outros.*

*A brincadeira se repete por três vezes, sempre a professora iniciando: "É um tipo de carro, começa com V..."*

Observamos uma diferença nítida num jogo livre, onde as crianças se organizam à revelia do que é proposto pelo professor:

*Um menino pega a corda que estava amarrada no balanço, vai até uma grande árvore do parque e começa a chamar outros dois colegas para brincar de "LADRÃO".*

*Uma menina que também vai brincar se oferece para ser o ladrão. Os meninos começam a passar a corda em volta da árvore e a menina fica bem presa ao tronco.*

*A professora percebeu a brincadeira e chamou a minha atenção para ficar observando.*

*Logo o "ladrão" recebe ajuda para se livrar da corda, foge e passa a ser perseguido por todos os outros, até ser al-*

*cançado. Este jogo se repete várias vezes, sendo a cada vez escolhido um "ladrão" diferente, sempre um voluntário.*

Neste exemplo, a agressividade é trabalhada pelas crianças, através do desempenho dos diferentes papéis no jogo. A iniciativa das crianças para "ajudar o ladrão a se soltar" revela um sentido mais explícito de cooperação, pois o ladrão é solto e as demais crianças têm a quem perseguir. Está configurado o jogo de regras onde todos os envolvidos e cada um dos jogadores beneficiam-se da mesma regra. Ao contrário, no exemplo anterior, a solução encaminhada pela professora identifica-se mais com a lei do "olho por olho, dente por dente".

Este exemplo ilustra a prática cooperativa nascente nos pequenos grupos, como também demonstra a transição do jogo simbólico para o jogo social. O jogo simbólico, conforme PIAGET (1975), característico do estágio pré-operatório, apresenta uma forma de transição para o jogo social, onde há certa coerência e aproximação do real. É quando, por volta dos 5-6 anos aparece o simbolismo coletivo, indicando os progressos na socialização da criança.

Nos jogos infantis, foi possível observar manifestações genuínas da prática cooperativa, através das ações espontâneas inerentes à própria organização do jogo.

*A equipe comemora o gol que fizeram. O goleiro vazado dá lugar a outro jogador, conforme costume no jogo de futebol deste grupo. Assim, cada jogador poderá ser também o goleiro durante a partida.*

*As crianças marcam com pedras os limites para as traves imaginárias dos gols e escolhem o lado do campo onde vai jogar cada equipe.*

*"Tira a camisa. Meu time tira a camisa."*

*"Eu não posso. Tô doente", avisa um menino.*

*A criança do outro time: "Tã bom, o nosso time tira a camisa."*

*Outro menino vem chegando para entrar no futebol também.*

*"O fulano é meu. Olha o time seu aí!" (A criança quer di*

zer que o outro time estava mais reforçado, com jogadores melhores).

Alguns meninos estão com a corda elástica e começam a pular, próximos à professora.

"Legal é assim, como a Tia" (Levanta a corda do chão e salta).

As crianças resolvem amarrar a corda elástica de um lado no outro da estrutura do balanço, para saltar altura. Quando todos saltam uma certa altura, uma das crianças vai até a corda e coloca um pouco mais alto. Quando alguém não consegue saltar, as próprias crianças voltam a abaixar a corda, repetindo o jogo.

Em seguida, vão tentar passar por baixo da corda, começando por colocar a corda bem alta, abaixando-a gradativamente.

Nos exemplos citados acima, podemos identificar a presença do respeito mútuo e reciprocidade que respaldam a ação destas crianças de 7 a 9 anos. Estes elementos presentes na prática do jogo poderiam tornar-se instrumentos eficazes no desenvolvimento da autonomia e cooperação, para o professor atento às ações e intenções que vão além dos gestos típicos do jogo. A passagem do estágio egocêntrico para o estágio da cooperação é marcada por desequilíbrios: o comportamento da criança tende ora para a conduta típica do egocentrismo, ora para a genuína prática da cooperação.

PIAGET (1977) esclarece que a divisão entre as etapas distintas na prática das regras não é impermeável, estando. E ainda: "Algumas intervenções pedagógicas podem, naturalmente, acelerar e completar o desenvolvimento espontâneo; mas elas não podem mudar a ordem das construções" (PIAGET, 1975, p. 85).

Assim, o professor pode facilitar a construção da autonomia pela criança e sua incorporação gradativa às suas experiências sociais, permitindo a prática do respeito mútuo, da cooperação, da reciprocidade na relação com o outro.

Cooperação e respeito mútuo, construídas através da ação dos indivíduos uns sobre os outros, mediante acordos co

muns, conduzem à autonomia progressiva da consciência (saber governar-se a si mesmo), ao desenvolvimento da noção de justiça e à constituição da razão e do pensamento objetivo (PIAGET, 1944).

### 3.1.5. O não-confronto ou o conflito negado

Uma das situações presentes em todos os jogos propostos pelo professor nas aulas de Educação Física, conforme mostram os registros, é a que envolve o conflito social entre as crianças. Desentendimentos, discussões verbais, ameaças, agressões físicas, foram constantes durante os jogos de regras (o jogo social) das crianças de primeira e segunda séries do primeiro grau, em diferentes oportunidades observadas:

- durante a formação e espera nas filas de crianças (por exemplo: fila para pular corda);
- no decorrer dos jogos que envolvem contato físico entre equipes diferentes (por exemplo: futebol, bandeirinha);
- na interpretação das infrações às regras do jogo e cobrança das penalidades;
- na definição da contagem de pontos de cada equipe, e mesmo sem nenhum motivo inicial aparente.

Não é difícil compreender que alguns fatores inerentes aos jogos e aulas de Educação Física, tais como: a competição, o envolvimento emocional, o espaço físico e material inadequados propiciam o surgimento dos conflitos. Além disso, o egocentrismo intelectual, descrito por PIAGET, que ainda permeia as relações sociais desta faixa etária, dificulta a percepção do coletivo, o reconhecimento das razões da ação do parceiro e o estabelecimento de acordo sobre pontos divergentes.

Ao analisarmos as situações registradas durante

as aulas, outro fator preponderante chamou a atenção e diz respeito à postura do professor diante dos conflitos. O posicionamento característico do professor foi no sentido de eliminar o conflito, separando as crianças envolvidas e conversando particularmente com cada uma. O confronto, negociação ou tentativa de acordo era estabelecido exclusivamente entre a criança e o professor. Foi possível observar que, na presença do professor, as partes envolvidas não se confrontavam:

*As crianças estão jogando "Queimada" e já há várias crianças no cemitério de cada lado do campo. A professora pede para elas não saírem do jogo porque não pode. A maioria não tem como participar, pois a bola não chega até onde estão.*

*Dois meninos começam a brigar pela posse da bola, chutando-se um ao outro. A professora fala alto com eles e vai até onde estão. Conversa com cada um separadamente. Um dos meninos, depois de ser repreendido pela professora, sai do cemitério e vai sentar-se fora do jogo, continuando a ameaçar o outro de lá.*

*As crianças estavam jogando PEGA-PEGA e numa das interrupções do jogo, começam a formar uma fila para subir no escorregador. Como são muitas crianças, começa um pequeno tumulto, algumas passam na frente das outras, reclamam de quem está no alto da escada, demorando pra escorregar.*

*A professora se aproxima do escorregador e tira um menino da fila, querendo saber porque ele bateu em outra menina. Neste momento, um outro menino começa a chorar forte de outro lado do pátio, gritando: "Ele me bateu. Ele bateu o pé na minha cara".*

*A professora se aproxima e conversa com ele. O rosto do menino está marcado e começa a formar-se um hematoma abaixo do olho. Ele chora e a professora pergunta: "Que hora isso aconteceu? Foi agora?" O menino chora e diz que a mãe vai bater nele por causa disso. A professora tenta acalmá-lo e resolve ir de volta para a escola, para providenciar gelo. Chama as crianças que ainda brincam no escorregador. Não é identificado o menino que havia chutado o outro. Voltamos pra escola e a aula termina.*

Pode-se perceber a tentativa do professor de individualizar o problema e de colocar-se ao lado do mais fraco, buscando o não-confronto, a extinção do conflito entre as partes envolvidas. Esta tentativa não surte efeito. A agressão ou a discussão verbal não resolvida, não compreendida e a falta de solu

ção negociada entre agressor e agredido não são esquecidas pela criança. Quando reprimidos, estes conflitos podem reaparecer em outra oportunidade, ainda que de uma forma diferente ou mais velada:

A professora reúne as crianças para começar a brincadeira do Esconde-esconde e escolhe quem vai "bater cara" (escolhe a primeira menina que pede). A menina não consegue contar até 20, mas emite sons para substituir os números depois do 10. As outras crianças correm para se esconder.

Os meninos que estavam jogando futebol do outro lado começam a discutir e brigam. Uma outra menina entra na discussão e apanha violentamente do menino menor. Tudo acontece muito rápido.

A professora corre para separar e retira a menina de perto do outro. Não sabemos o que aconteceu antes, mas o menino agressor corre para longe. Como a menina chora muito, a professora chama-a para sentar-se do seu lado, próximo à brincadeira do Esconde-esconde. A professora consola a menina e diz para ela que quem lhe bateu também já apanhou dela e vai ficar fora da brincadeira (esconde-esconde).

O jogo recomeça, os meninos vão se esconder.

Daí a pouco, o menino agressor vem chegando para perto do local do jogo e pede à professora para entrar no jogo. A professora permite, ele vai "bater cara" da próxima vez.

Ao fazê-lo, o menino diz para a menina que está sentada ao lado, já mais calma e conformada: "Mexeu comigo é assim".

O menino bate cara mais duas vezes. A professora chama para voltarem à escola.

O conflito não resolvido gerou outro e confirmou valores questionáveis nas relações do grupo de crianças.

Observou-se que a garantia de não se confrontarem e manter à distância as crianças envolvidas numa briga não elimina o conflito. Em alguns casos pode até mesmo acentuá-lo:

Enquanto os meninos jogam o futebol, as meninas brincam no escorregador, disputando quem consegue subir pela rampa, não usando a escada do escorregador.

Durante o jogo os meninos gritam sobre as jogadas e avisam uns aos outros: "É falta!", "Não, eu que pisei na bola, cá sozinho!"

Depois de iniciado o jogo, os meninos resolvem parar e vão buscar pedras para marcar os limites dos gols, contando os passos entre uma pedra e outra. Sentam-se depois nestas pedras e conversam um pouco.

Ao recomeçar o jogo, logo se desentendem; um sai correndo atrás do outro e se agride. Um deles pega as pedras e fica ameaçando de longe.

A professora intervêm. Enquanto a professora conversa com o menino que tinha as pedras na mão, os outros correm para perto de alguns carros, estacionados nas proximidades. Um dos meninos, com a bola do futebol na mão, vai até a calçada da rua, conversar com outro colega que passa (colega de classe que faltara à aula neste dia). Os dois andam abraçados e, lá de fora do parque, ameaçam jogar pedras também. A professora mantém a criança próxima a ela, enquanto lá na calçada os dois chamam para a briga. A professora negocia para todos jogarem fora as pedras e ela mesma atira para longe as pedras próximas, que serviam ao jogo. Os dois meninos jogam as pedras fora e avisam que vão até a casa de um deles e saem, sendo acompanhados dos demais. A professora vai atrás e eu fico no parque com as meninas. Mais tarde, voltam todos junto com a professora e vão brincar no escorregador até o final da aula.

Mesmo na ausência do professor, onde o jogo é organizado pelas crianças, constata-se que é comum a busca do professor para a solução dos conflitos. O professor é visto como um defensor, o protetor, o "tio", posturas assumidas por ele e que vão reforçar o respeito unilateral e as relações de coação.

PIAGET (1944) assinala que a coação ou imposição social e o respeito unilateral andam juntos e se reforçam. O sentimento misto de respeito e submissão que a criança experimenta pelo adulto leva-a a considerar como obrigatórias as regras ditas pelos pais ou superiores, e se traduz numa obediência cega à autoridade externa.

Para superar esta moralidade heterônoma, é preciso que o professor e as crianças estabeleçam, em comum acordo, as normas de participação em cada atividade. Este não é um procedimento fácil e exige muita coerência por parte do professor, conforme observou ASSIS (1989, p.47): "Mesmo em relação às normas mais simples, crianças e professores devem discutir e chegar a conclusões que impliquem o acordo mútuo entre ambas as partes".

No jogo de futebol, um menino reclama do colega, dizendo que ele havia tocado a bola com a mão: "Tá roubando, moleque. Foi mão!"  
O acusado vem até o outro, negando, e dá um chute nele. O

primeiro menino sai nervoso do jogo e vai reclamar com o professor, que não se encontra naquele lugar. Vira-se para o grupo e ameaça seu agressor: "Cê vai ver comigo". Ele sai em busca do professor. O jogo continua com os demais. Daí a pouco o professor vem chamar todos para ir em bora, porque acabou a aula.

Uma outra forma de mediar os pequenos conflitos entre as crianças e buscar uma solução negociada, pôde ser registrada durante uma das sessões, e ilustra a possibilidade de afirmação do conflito.

Duas meninas estão fora do jogo dos demais e brincam de pegar uma a outra, correndo todo o tempo. Vêm agora correr e se esconder atrás do pesquisador e reclamam que uma bateu na outra (e vice-versa).

Digo a elas que eu não sou o "pique" para virem se refugiar. Elas continuam e eu pergunto o que aconteceu para uma querer bater na outra. "Ela me bateu."; "Ela me bateu primeiro!"

Pergunto se elas querem fazer as pazes. Elas não respondem, mas param de correr ao meu redor. Pego a mão de uma delas e chamo a outra pra fazer as pazes. A outra me dá a mão, e depois as duas se dão as mãos. Pergunto se agora são amigas de novo. Elas fazem que sim com a cabeça e saem conversando.

Ao tentar garantir apenas a integridade física das crianças, o professor pode estar permitindo prejuízos ao desenvolvimento moral e afetivo-social.

Há um ponto básico, a nosso ver, que é retomar a possibilidade do diálogo, tão logo isto seja viável, para que cada parte envolvida possa verbalizar, explicitar para a outra a sua maneira de ver o problema, o que aconteceu para cada um, qual é a reclamação que tem a fazer do outro. Sem este encaminhamento inicial, qualquer outra tentativa de acordo corre o risco de ser injusta, arbitrária.

A partir dos 7 ou 8 anos de idade, a criança começa a adquirir instrumentos ou estruturas de pensamento que a permitem raciocinar, e assim, analisar com objetividade as influên

cias que recebe do meio social e perceber que nem todas as informações que recebe são necessariamente verdadeiras. Este progresso no pensamento lógico é que permite à criança socializar-se. Para ASSIS:

*"A conquista das operações lógicas traz consigo mudanças na vida social da criança. À medida que suas intuições se coordenam e articulam de modo a formar operações, a criança se torna cada vez mais apta para a cooperação que pressupõe a capacidade de coordenar pontos de vista e a reciprocidade. Existe, pois, uma estreita relação entre estruturas operatórias e cooperação" (ASSIS, 1985, p. 4).*

Procurou-se observar durante os jogos nas aulas de Educação Física, a existência do conflito intelectual, o questionamento que o professor propõe ou que as crianças formulam em relação ao jogo e às suas regras. Como estariam presentes a reflexão e a discussão sobre os pontos duvidosos? Que oportunidades as crianças teriam de progredir na compreensão da sua ação, durante ou depois do jogo? O jogo por si só bastaria ao desenvolvimento intelectual das crianças ou haveria algumas pistas no sentido de ir além da sua ação característica, que o professor poderia utilizar?

Para PIAGET, o jogo de regras equivaleria a uma discussão intelectual (PIAGET, 1977, p. 37), num paralelo entre as ações recíprocas dos jogadores e seu resultado, e os itens de uma discussão que conduz a uma conclusão reconhecida por todos.

*No intervalo do jogo de futebol, a professora pergunta pelo placar e também pergunta quem fez os gols.  
 Aluno: "Eu fiz três gols, mas eles falaram que não vale sem tocar."  
 Professora: "Quem tirou as regras?"  
 Outro aluno: "Nós tamo ganhando."  
 Professora: "Eu escutei que tã 2 a 2. Então, quem tã ganhando?"  
 Alunos: "Ninguém."*

A postura da professora no exemplo anterior é a de provocar uma reflexão, fazer com que as crianças percebam o fato objetivo e coletivo que é a contagem do número de gols no jogo e o seu significado. Não é este tipo de questionamento que podemos observar na maioria das situações durante os jogos na aula de Educação Física:

*O jogo é o Pega-pega-americano. A professora desempenha função de pegador. Pela regra do jogo, a criança que for pega três vezes passa a ser o próximo pegador.*

*Professora: "Quantas vezes eu te peguei?"*

*Aluno (que foi pego): "Três."*

*Professora: "Então agora você é o pegador."*

Este exemplo mostra que a professora antecipa o raciocínio da criança e fornece a resposta pronta e inquestionável. Neste sentido, a palavra do adulto se reveste da "verdade da autoridade". Para a criança só resta concordar. Em várias outras oportunidades, registramos também a intervenção do professor, dizendo para não fazer tal coisa porque não pode", por exemplo: "Não pisa na linha, porque é falta", ou "não pode sair do campo", ou "quem está dentro do círculo, não pode ser pego". O que fica claro não é a compreensão da regra ou da dinâmica dos jogos, mas a autoridade da palavra do professor.

A análise dos registros mostra que não há uma preocupação do professor em promover a discussão dos pontos duvidosos, e muito menos em provocar questionamentos na compreensão da ação vivenciada, ou na antecipação de resultados. O que predomina é a preocupação do professor em propor outros jogos na seqüência final de um jogo e garantir a continuidade das jogadas, procurando eliminar os itens polêmicos, ou a interpretação "errada" feita pela criança. Constatou-se que o certo, o correto, tende a ser aquilo que o professor ratifica ou impõe. A pa

lavra do adulto, nas situações de jogo onde o professor esteve presente, tende a ser a palavra que define as regras, autoritariamente.

Esta "verdade da autoridade", para PIAGET (1944, p. 6), "não só exime da verificação racional, como ainda atrasa por vezes a aquisição das operações lógicas, as quais supõem o esforço pessoal e o controle mútuo dos investigadores".

### 3.2. O jogo de regras realizado espontaneamente pelas crianças

#### 3.2.1. A escolha e preparação do jogo

O início do jogo coletivo de regras é precedido de um certo ritual, geralmente rápido e bem conhecido pelas crianças e consiste basicamente em escolher as equipes ou parceiros no jogo, definir o local onde cada equipe vai jogar e sortear quem vai começar jogando.

- Entrevistador (E): - O quê que precisa pra jogar futebol?  
 Criança (C): - Precisa de ter time.  
 (E): - Time?  
 (C): - E bola.  
 (E): - Uma bola?  
 (C): - E um campo.  
 (E): - Hum, hum. E como é que o jogo começa?  
 (C): - Começa no meio do campo.  
 (E): - E o quê que tem que fazer pra começar?  
 (C): - Tem que dividir os times daquele lado, deste, pra depois começar o jogo, dibrando pra fazer os gol.  
 (E): - Divide os times, põe no meio do campo...  
 (C): - Depois os outros time sai correndo, pra catar a bola até fazer um gol.

Em situações em que as próprias crianças podem dividir suas equipes livremente, observa-se que os dois mais velhos, ou líderes no grupo (no geral, os mais habilidosos no jo-

go) se apresentam para formar as equipes. Tiram o "PAR OU ÍMPAR" para ver quem começa a escolher seus parceiros. Em seguida, escolhem, cada um por vez, os colegas que irão integrar suas equipes, das quais os dois primeiros ficam sendo os "capitães" ou "chefes".

A simples utilização do "par ou ímpar" já implica em desafio à capacidade de resolver problemas. O número de dedos das mãos dos dois "capitães" precisa ser somado, e o resultado em número – par ou ímpar – nem sempre é conhecido pelas crianças desta idade (7 a 9 anos). A solução normalmente adotada pelas crianças é perguntar à professora se o número encontrado é par ou ímpar. Se a professora não está presente, ou se permite que as crianças cheguem à sua própria solução, observamos o seguinte: a criança segura o primeiro dedo e fala ÍMPAR, o segundo dedo e fala PAR, e assim sucessivamente, sem perder a correspondência termo-a-termo, até chegar ao último dedo, que traduz o resultado seguro para quem foi sorteado. Em outros grupos, observamos a criança segurar dois dedos e falar "PAR, FORMOU PAR", e assim, de dois em dois, descobre que se sobra um dedo sozinho, "sem par", é porque o resultado é um número ímpar.

Quando há mais que duas crianças querendo ter a prioridade na escolha dos times (ou três equipes querendo iniciar um jogo), o método usado por elas é o "DOIS OU UM". As crianças devem mostrar, ao mesmo tempo, o número 2 ou o número 1 com uma das mãos. Repete-se o procedimento quantas vezes for necessário até uma criança mostrar um número diferente das outras crianças. Esta será a sorteada para iniciar a escolha do time.

Outra variação na eleição de um jogador ou capitão, quando há várias crianças (mais de quatro) disputando, e a fórmula "2 ou 1" não funciona, se chama PITOCO. Todas as crian-

ças interessadas fazem um círculo e cada uma mostra um número qualquer com os dedos da mão, enquanto repetem: PI-TO-CO. Uma das crianças, então, conta a soma de todos os dedos (1-2-3-4-5... segurando cada dedo, para não perder a conta) e este resultado, por exemplo: 18, serve para encontrar a criança eleita; no círculo, cada criança vai sendo apontada, seguindo a seqüência numérica até chegar ao 18º.

Nos jogos onde uma criança deve ser escolhida para uma função especial, por exemplo, "ser o pegador no jogo", observamos várias vezes o professor indicando quem deveria ser. Já quando são as crianças que procedem à escolha, a técnica tradicional é alguém esconder uma pedrinha numa das mãos, e chamar para o "PEGO OU LIVRE". Os demais escolhem uma das mãos desta criança. Se é a mão que está vazia, a criança fica livre de ser o pegador; se é aquela onde está a pedrinha, a criança fica entre os prováveis pegadores, que repetem o processo de sorteio, até restar uma criança só.

(E): - Quando vocês querem começar a jogar, o que vocês fazem?

(C): - Ah, nós divide. Pra vê quem quer e quem não quer. Depois nós pega uma pedra e vê quem vai começar.

(E): - Quê que faz com essa pedra, pra começar?

(C): - Daí nós mistura ela nas mãos e faz assim (fecha as mãos e abre os braços). Aí, depois quem acertar lá que tá... a pedra, é quem vai fazer... vai falar.

(E): - Ah! Quem acertar que mão que a pedra tá?

(C): - É.

No exemplo acima, fica claro também a preocupação com a liberdade de participação no jogo organizado pelas crianças. Antes de começar a jogar, é preciso saber quem vai querer jogar.

Há ainda outras fórmulas de escolher o jogador que desempenhará a função especial, herdadas do folclore popular, que

ainda sobrevivem nas brincadeiras de rua e são trazidas por algumas crianças à escola. A criança que conhece a frase ou verso, vai pondo a mão na cabeça das outras, e para cada criança corresponde uma sílaba ou parte da palavra recitada. A criança que corresponder a última sílaba será a escolhida.

*"Lá em cima do piano  
tem um copo de veneno  
quem bebeu, morreu  
o azar foi seu!"*

*"Céu, terra, pau, porrete  
bengala, cacete  
Vi uma menina chupando sorvete  
Pedi um pedaço  
Ela disse que não.  
Bão-ba-la-lão  
Rei, soldado, capitão, ladrão."*

Todos estes modos de sorteio e escolha de jogadores são bem aceitos pelas crianças, talvez porque sejam simples, rápidos e democráticos. Todos entram no sorteio com chances iguais. O que não acontece no caso do professor indicar, segundo seus critérios, quem deve começar o jogo, ou que crianças serão os capitães.

Estas formas de escolha ganham um significado especial na organização do jogo infantil. Ao assumir a função de goleiro, por exemplo, no jogo de futebol, a criança fica praticamente autorizada a posicionar seu time, a pegar a bola e iniciar o jogo. Daí a importância do processo de escolha:

*Todas as crianças vão até a sala de material, com a professora. Nesta hora, quatro meninos começam a combinar o jogo, enquanto esperam a professora pegar o material.*

*"É golzinho ou golzão?"*

*"O goleiro escolhe". Tentam tirar o par ou ímpar os quatro juntos, não são os prováveis goleiros.*

*"Não, vamo '2 ou 1'". Jogam "2 ou 1" sem chegar a acordo.*

*"Não, vamo jogar golzinho". "Eu sou o goleiro."*

*As crianças estão alegres e excitadas, andam rápido até o parque. No parque, os meninos tentam o par ou ímpar novamente. Nas a decisão para a escolha dos goleiros é rápida:*

"Eu sou o goleiro. Você vai no gol." "É golzinho."

E começam a chutar a bola, sem preocupação com o espaço; onde a bola vai, é jogo.

"Vem pra cá. Você não pode ir na bola."

A bola corre pela lateral cimentada e se afasta muito do gramado. Um dos meninos pega a bola com a mão, mas avisa os outros: "Aqui ainda é dentro". E a bola volta ao jogo.

Outra situação típica é quando uma das crianças é dona da bola, o que parece autorizá-la a tomar as decisões do jogo, em pequenos grupos que se organizam independentemente da proposta do professor, ou pelo menos até que o professor intervenha nestes jogos:

A professora e as crianças descem até a sala de material, onde pegam uma bola, dois paus (também denominados "betes") e, em seguida, saem todos para o parquinho. Um dos meninos também leva uma bolinha velha de tênis de campo, para o jogo de betes<sup>3</sup>.

Quatro crianças vão logo para a área cimentada do parque, colocam dois tijolos nas extremidades (para marcar as casinhas), traçam semicírculos com pedaços do tijolo e começam o jogo de Betes, formando as duas duplas. Mais três meninos sentam perto para observar o jogo e esperar sua vez de entrar.

O dono da bolinha e seu companheiro de dupla decidem as jogadas duvidosas. A outra dupla reclama, mas acata.

"Queimou a casinha. Eu vi. Cês tão robando!"

"Eu vou sair do jogo."

Um dos jogadores sai mesmo e logo entra um dos meninos que observavam. O jogo prossegue com muito interesse.

"Não pode dar dois toques na bolinha."

"Volta pra sua casinha."

Os meninos contam pontos de dois em dois, corretamente. Um dos meninos que está fora do jogo, ajudando a contar os pontos, me informa que o jogo termina com 24 pontos.

Observou-se que, quando a decisão cabe às crianças, a tendência é a de reunirem-se em grupos pequenos, de quatro até dez ou doze elementos, dedicados a atividades diversas.

3. O jogo de BETES é um jogo infantil de rua, inspirado no jogo de Beisebol. É jogado por duas duplas de crianças, posicionadas atrás de duas "casinhas" ou bases. Cada dupla é formada por um arremessador e um rebatedor. A primeira dupla começando rebatendo a bolinha para bem longe, na direção oposta à sua casinha. Enquanto o adversário tenta recuperar a bolinha, as crianças correm entre as duas casinhas, marcando ponto a cada vez que tocam o betes numa das casinhas.

Jogos envolvendo todo o grupo (que pode reunir até 20 ou 25 crianças) são aqueles propostos e dirigidos pelo professor.

Cabe pensar por que os adultos, quando assumem a direção das atividades na escola, insistem em formar grupos numerosos realizando uma única atividade? Será que essa é a melhor estratégia para se trabalhar com jogos, com crianças do Ciclo Básico?

### 3.2.2. A preocupação com a definição das regras

Pode-se observar que as crianças jogam com regras claras e simples. Se o grupo joga frequentemente, as regras são bem conhecidas por todos, bem como as possíveis variações. Basta uma pequena combinação inicial entre os jogadores para o jogo começar. Se há crianças que não fazem parte do grupo ou não conhecem o jogo, não há dificuldade em explicar como se joga. Mas, quem chega depois que o jogo já começou, precisa pedir permissão para entrar e deve jogar observando as mesmas regras adotadas pelos demais.

O exemplo do jogo de Futebol foi o mais citado nas entrevistas. Alguns trechos a seguir demonstram a formulação clara da regra:

- (E): - *Como é que a gente joga futebol?*  
 (C): - *Um moleque fica no gol e depois põe a bola no meio de campo e daí começa. Quem chuta a bola e passar por aquele moleque, marca gol. Daí, quando chega até o 5, termina. O time que marcou mais gol ganha.*
- (E): - *Se tiver um colega que não sabe jogar futebol e pedir pra você ensinar, cê acha que tem jeito?*  
 (C): - *Acho.*  
 (E): - *Como é que você ia ensinar pro colega?*  
 (C): - *Eu ia falar: "Ô. Cê quer ser o goleiro ou o jogador?" Daí ele fala que quer ser o goleiro. "Ô. Cê fica aqui, né? Agora, cê chuta a bola. Não. Se os outros chutar a bola procê não pode deixar ela passar. Senão é... Eles marca ponto, daí a gente perde".*

(C): - Fica dibrano e põe um no gol. Daí tem que fazer gol. Ou também, por a bola parada e deixar um no gol. A gente chuta e tem de fazer gol. Três gol pra fazer, acaba. Daí outro vai lá e fica no gol.

(E): - Então, quando a gente quer mudar o jeito de jogar...

(C): - A gente põe no gol e fica uma gente no gol. A gente fica lá parado, põe a bola e chuta. Até fazer três gol.

(E): - Como é que vocês sabem quem está ganhando o jogo?

(C): - A gente vai contando quantos gols.

É... quando... 10 vira o jogo, e termina 20. Quando termina 20, a gente começa outro.

A possibilidade de alteração nas regras do jogo já é admitida por algumas crianças das séries iniciais do primeiro grau, mediante acordo com o grupo, numa manifestação de cooperação na prática do jogo:

(E): - Esse jogo que você tá me falando, o futebol, pode ter um jeito diferente de jogar?

(C): - Pode.

(E): - Como que pode mudar o jeito de jogar o futebol?

(C): - Jogar na rua, jogar... jogar dentro de casa.

(E): - Aí é diferente?

(C): - É.

(E): - Quando tá jogando dentro de casa é diferente daqui (escola)?

(C): - É diferente do campo.

(E): - E as regras, o jeito de jogar é igual ou diferente?

(C): - É diferente.

(E): - O que vale, o que não vale, o que pode fazer é sempre igual?

(C): - É. Só muda o... lugar.

(E): - Se os colegas quiserem mudar as regras do futebol, pode?

(C): - Pode!

(E): - Como é que faz se quiser mudar?

(C): - Ele pode mudar sem falta, sem pênalti.

(E): - O quê que tem que fazer se for jogar diferente assim? O quê que os colegas têm que fazer?

(C): - Os colegas? Tem que...

(E): - É. Pra jogar sem falta, por exemplo.

(C): - É. Tem que aceitar e falar.

Para outras crianças, num estágio mais egocêntrico e heterônomo, a forma do jogo e as mudanças da regra se subordinam à vontade do mais velho, ou do mais habilidoso do grupo, ou pelo menos, daquele que está exercendo a liderança no jo

go:

- (E): - *É quem é que resolve mudar o jeito de brincar? Quem é que fala que jeito é que vai brincar?*  
 (C): - *Quem é o comandante.*  
 (E): - *Quem é o comandante?*  
 (C): - *É.*  
 (E): - *Tem um comandante na brincadeira?*  
 (C): - *Tem.*  
 (E): - *É quem que é o comandante?*  
 (C): - *Qualquer pessoa pode ser!*  
 (E): - *Ah... qualquer um pode ser...*  
 (C): - *Pode.*  
 (E): - *Daí o comandante fala: o jeito que nós vamos brincar é assim.*  
 (C): - *É. É assim. É assim, é assim. É pra pegar aquilo, é pra pegar aquilo, aquilo. Aí nós pega.*

A necessidade de combinar e definir claramente a regra do jogo se manifesta em vários momentos, e sempre que esta definição determine o andamento e o resultado do jogo. Na maioria das vezes, as crianças percebem, durante o jogo, que há uma regra a ser formulada. Por exemplo, no jogo de *Esconde-esconde* (ver p. 38 e 41), a primeira criança a ser descoberta, que deverá ser quem procurará os colegas na próxima jogada, pede a regra do "último salva o mundo". Nesta condição, a última criança a ser encontrada, terá a chance de, chegando primeiro ao pique, livrar-se e livrar todas as outras crianças que antes tinham sido batidas. "Salvando-se o mundo", a mesma criança que "bateu cara" nesta jogada deverá fazê-lo novamente.

Assim também, no jogo de *Queimada* (descrito à p. 43), as crianças combinam onde a bola poderá bater no corpo, sem queimar o colega. Por exemplo, dizer que "a cabeça é fria" ou "a mão é fria" significa que a criança poderá ser atingida pela bola nestas partes do corpo, sem ser eliminada. Muitas vezes, só quando uma ou mais crianças são queimadas é que o grupo pede a definição da regra naquele jogo.

Aqui é fundamental a intervenção do professor, permitindo e incentivando a discussão e decisão sobre a melhor regra para aquele jogo, ou aquele grupo. Garantir a possibilidade dessa discussão, seja no início, durante ou ao final do jogo é, a nosso ver, garantir o crescimento daquele grupo social, além de ajustar a dinâmica do jogo às características dos jogadores. Talvez esteja aí a melhor justificativa para a atuação do professor de Educação Física junto às crianças das séries iniciais do primeiro grau, ao promover o seu desenvolvimento intelectual, social e moral. Estes aspectos, intimamente ligados entre si, estão presentes no jogo de regras, cabendo ao professor a tarefa de integrá-los nas várias atividades propostas às crianças.

### 3.2.3. A resolução de conflitos

Os conflitos, como já foi assinalado neste estudo, são freqüentes nas aulas de Educação Física. As observações e entrevistas realizadas mostram que as crianças de 7 a 9 anos têm iniciativa na busca de solução para os conflitos que surgem no jogo. As crianças procuram maneiras de resolver suas brigas e desentendimentos, para que o jogo tenha continuidade.

- (E): - *Quando você tá brincando nesta brincadeira e acontece uma briga, uma confusão, como é que vocês fazem?*
- (C): - *A gente fica conversando. Aí depois a gente muda de assunto.*
- (E): - *É? É conversando que resolve a briga?*
- (C): - *Aqui eu num chego a brigar muito, eu nem brigo. Na minha casa, meu vizinho, também não. Mas de vez em quando ele fica, a gente fica discutindo negócio de quem conserta, quem não conserta, negócio de avião, sei lá. Aí, então, a gente fica conversando...*
- (E): - *E aí, a discussão é sempre uma conversa?*
- (C): - *É.*
- (E): - *Precisa de alguém vir ajudar a separar quando tem briga? Ou vocês mesmo resolvem?*
- (C): - *Não. Quando... nós dois mesmo resolve. Sô a gente.*
- (E): - *Sempre conversando?*

- (C): -  $\bar{E}$ .
- (E): -  $\bar{E}$  aqui, quando  $\bar{e}$  a turma dos colegas todos? Se al-  
guem começa a brigar, o quê que faz?
- (C): -  $\bar{A}$  a gente... uai, eu tento,  $\bar{n}$ , mas... se ele acei-  
tar...  
(...)
- (C): - Quando  $\bar{d}$ a briga, a gente  $\bar{d}$ a um jeito. A gente sepa-  
ra,  $\bar{s}$ o que sem bater, sem violência, sabe?  $\bar{S}$ o con-  
versando.  $\bar{E}$ , de vez em quando, quando um  $\bar{n}$ ão quer,  
 $\bar{n}$ ão quer resolver,  $\bar{n}$ ão quer, fica bravo e  $\bar{n}$ ós...  
"vamos descansar um pouco que a gente  $\bar{t}$ ã nervoso",  
 $\bar{a}$  a gente descansa, depois a gente volta a brincar  
de novo.

O exemplo acima, transcrito de uma entrevista com um menino de 7 anos, mostra a negociação de conflito, estabelecida pelas crianças, na qual preserva-se o respeito entre os jogadores. A proposta verbalizada pela criança implica em comportamento cooperativo, através de ações mais complexas que a ação do jogo em si. Pode-se notar a preocupação com o respeito mútuo e a consideração do ponto de vista do outro.

Pode-se perceber que a prática do jogo livre, en-  
tre os grupos formados por um número pequeno de crianças, tende a permitir que elas mesmas descubram os meios para resolver, com coerência, os conflitos surgidos, as brigas e discussões de diferentes maneiras que satisfazem a todos. Os trechos seguintes ilustram este procedimento e revelam uma lógica infantil na com-  
preensão da dinâmica do jogo coletivo:

- (E): - *E nesse jogo, "BARRA MANTEIGA"<sup>4</sup>, pode acontecer alguma discussão, alguma briga?*

---

4. O jogo BARRA MANTEIGA tem origem no folclore popular e foi descrito por CARVALHO (1987) em sua coletânea "Como brincar à moda antiga", à p. 19: "Duas turmas, escolhidas por dois líderes colocam-se em ala, frente à frente. O chefe de um grupo passa a bater nas costas das mãos dos contrários, até que, de repente, bate na palma de um e sai correndo, perseguido com a sua turma pela turma contrária. Quem for pego passa a ser prisioneiro. Conforme uma turma vai perdendo participantes, vai perdendo na disputa."

No jogo de Barra Manteiga, que observamos na escola, a criança inicia a brincadeira repetindo a frase: "BARRA-MANTEIGA-NA-FUÇA-DA-NEGA-VENDIDA-

- (C): - Acho que pode. Não sei.  
 (E): - Quando acontece, como é que a gente faz?  
 (C): - Explica pra ele não brigar, e fica jogando.  
 (E): - Continua jogando?  
 (C): - Ou... ou tira fora ele. E também... se num quiser, não dá b, assim, uma vida fica pra outra.  
 (E): - E quando tem que explicar pra essa pessoa não fazer briga, não fazer confusão, quando tem que tirar ela do jogo, quem é que vai tirar?  
 (C): - É... quem... o chefe que deu ordem... com... quem fez.  
 (E): - Tem um chefe na brincadeira?  
 (C): - Tem. É... tá, Tem assim, ô: quem quer brincar. É assim: tem um monte de gente aqui que quer. É assim ô: não, tem um monte de gente que não quer brincar. Aí, tem uma sô pessoa que quer brincar. Aquela pessoa que quer, vai ser o... o...  
 (E): - O chefe?  
 (C): - O chefe! Aí aquela pessoa vai... "Ah, eu quero, eu quero, ficar com você". Aí fica o jogo. É aquele chefe fica brincando também. É. Ele que manda mais.
- (E): - Quando acontece uma confusão no jogo de futebol, o quê que a gente tem que fazer?  
 (C): - Aí o juiz manda parar!  
 (E): - O juiz? É quem que é o juiz?  
 (C): - O que fica vigiando o campo.  
 (E): - Hã, hã. Como é que vocês escolhem o juiz lá?  
 (C): - Escolhendo.  
 (E): - É na sorte, como que é?  
 (C): - É escolhendo!  
 (E): - Quem que é o juiz? Qualquer um pode ser o juiz?  
 (C): - Não.  
 (E): - Quem pode ser o juiz?  
 (C): - É... o juiz é para sempre.  
 (E): - É sempre o mesmo? O que ele faz para parar a briga?  
 (C): - Ele assobia, aí ele, ele manda "Pãra aí!"  
 (E): - E depois o jogo continua? E as pessoas que tão brigando?  
 (C): - Aí ele decide, ele manda embora.  
 (E): - É lá no jogo, lá na rua de vocês, quando vocês jogam e acontece uma briga, como é que vocês resolvem?  
 (C): - Não joga de monte. Sô eu, meu irmão e mais um.  
 (E): - Aí não dá briga?  
 (C): - Aí sô eu e meu irmão na dibra, e o outro no gol.  
 (E): - E se acontecer alguma discussão lá, entre os três. Aí não tem juiz, como é que vai fazer?  
 (C): - Aí... (ri) sô que o juiz é eu.  
 (E): - Ah, você é o juiz? Então quando tem discussão lá...  
 (C): - Eu mando parar.  
 (E): - Ah, então você mesmo pãra a briga? Daí você fala pro jogador parar de brigar? Você tira ele do campo?  
 (C): - Arrancar ele do campo, não!  
 (E): - Não? Pode ficar jogando?

- (C): - *Pode. Se arrancar ele, não tem, aí não tem jeito de jogar. Porque de dois, não tem jeito.*
- (E): - *Quando você é o juiz, você pega o apito também? Fica só marcando?*
- (C): - *Não. Eu jogo bola.*
- (E): - *Você joga bola e é juiz? Você que é o mais velho dos três? Quem é o mais velho?*
- (C): - *Meu colega. Porque ele tem 11. São que eu dibro ele.*

Será que o professor de Educação Física consegue perceber esta lógica construída pelas crianças através do jogo?

As manifestações de respeito unilateral, típicas do pensamento egocêntrico estão mescladas nas várias ações que visam resolver o conflito nos jogos infantis e constituem etapas necessárias a serem vencidas. Para tanto, novamente nos parece primordial analisar a postura que o adulto assume neste processo. Observa-se que a tendência é da criança referir-se unicamente à sua professora (a "tia", o adulto)<sup>5</sup> para resolver seus problemas.

- (E): - *O quê que vocês fazem quando acontece uma briga no jogo?*
- (C): - *Ah, deixa quieto.*
- (E): - *Deixa quieto? Como é que acaba com a briga?*
- (C): - *Ah, só chamando a professora.*
- (E): - *É? Aí quê que ela faz?*
- (C): - *Ela manda parar o jogo.*
- (E): - *Daí é o único jeito de acabar com a briga?*
- (C): - *É.*
- 
- (E): - *E lá na brincadeira da corda, se der uma briga, como que resolve?*
- (C): - *A tia que escolhe!*
- (E): - *A tia que resolve a briga?*
- (C): - *É.*
- (E): - *Se tiver, por exemplo, duas colegas querendo brincar e não deixam mais ninguém entrar, como é que faz?*
- (C): - *Aí eu pulo sozinha.*
- (E): - *Você acha melhor ficar longe da briga?*
- (C): - *É melhor, porque briga não é comigo, não.*

---

5. A escola persiste em denominar a professora de 1ª à 4ª série do 1º grau de TIA. Rever este costume das crianças e professores, substituindo o "tia" pelo nome da professora, é um procedimento que não tem obtido sucesso. NOVAES (1987) tem uma publicação referente a esta questão.

As manifestações das crianças revelam o quanto lhes é relevante o conflito no contexto do jogo. A ocasião do conflito é motivo para parar a brincadeira, considerar o que aconteceu, nomear os envolvidos e buscar uma solução. Negar o conflito ou ignorá-lo não é prática comum nos grupos de crianças que jogam.

- (E): - Nesse jogo do "Elefante Colorido"<sup>6</sup>, pode acontecer alguma briga, alguma discussão?
- (C): - Pode.
- (E): - Pode acontecer?
- (C): - Porque todo mundo vai correr, nê? Então derrubam... quem que vai lá, fala "fui eu que peguei primeiro", "fui eu que peguei primeiro"... falando assim.
- (E): - Pode dar uma confusão aí, nê?
- (C): - É.
- (E): - É aí, quando acontece uma briga dessa, como é que faz?
- (C): - Aí todo mundo não quer mais brincar!
- (E): - Para o jogo?
- (C): - É.
- (E): - Não tem jeito de resolver essa briga, não? Quando dá briga o jogo fica bagunçado...
- (C): - É. Vai dar briga, vai dar nada.  
É. A gente faz assim. Cada um... "Tá bom, você que quer ser, então vai lá! Deixa ele!" Daí a gente faz assim.

Os desentendimentos e brigas ocorridas durante o jogo poderiam ser usados pelo professor para melhorar as relações interindividuais no grupo e promover a compreensão de pontos de vista diferentes. O exemplo seguinte acontece numa sequência de aula onde o professor deixa o grupo sozinho e só retorna para avisar que a aula acabou:

*Um menino toca a mão na bola, próximo a uma das laterais da quadra. Um outro grita no mesmo instante: "Falta! É pênalti!", pega a bola no chão e vai se encaminhando para o*

---

6. Para jogar "Elefante Colorido", uma das crianças anteriormente escolhida pelo grupo, posiciona-se à frente do mesmo e fala: "Elefante Colorido". O grupo pergunta: "De que cor?" A criança então fala uma cor qualquer, que as demais deverão procurar para tocar com a mão. Quem pegar naquela cor em primeiro lugar, será o próximo a iniciar o jogo.

meio-de-campo.

"É pênalti. É aqui. É sem barreira!" (Põe a bola na marca do meio-de-campo).

Um colega reclama que a bola teria batido no braço e não na mão. Mas o primeiro reafirma, convicto: "Foi na mão. É pênalti."

Um dos meninos reclama sempre que a decisão dos colegas tá errada e que eles "não sabem de nada", e várias vezes para o jogo, segurando a bola na mão.

"Cê não é dono da bola!", um colega reclama.

"Mas eu tô falando proceis que eu sou o juiz! Ninguém sabe brincar aqui. Tem que colocar um juiz." E, inconformado pega a bola e sai da quadra, abandonando o jogo. Os colegas desistem de conversar com o "juiz", pegam uma outra bola (de volei) que está por ali e vão reiniciar o jogo em outra quadra ao lado.

O que se pode observar nestes exemplos de jogos realizados espontaneamente pelas crianças é o progresso que elas conseguem nas relações interindividuais e na capacidade de elaborar as regras dos jogos. Isto permite considerar o quanto poderia ser realizado mediante uma atuação do professor bem preparado profissionalmente, cuja postura fosse fundamentada nos princípios do construtivismo.

#### 3.2.4. Como a criança compreende e explica o jogo

Ao observar crianças jogando, ao conversar com elas sobre o jogo que elas praticam, a primeira constatação que fazemos é de que a criança é especialista em jogar jogos e não em falar sobre eles. Como mostrou PIAGET (1977), a ação infantil realmente precede a reflexão.

É interessante ouvir a fala da criança, e não apenas ler a sua transcrição. As pausas, os ritmos, entonações evidenciam a emoção vivida na ação do jogo. A criança fala e explica o jogo como se estivesse jogando naquele momento.

(E): - Se os colegas quiserem mudar o jogo, falar assim: "ah, esse jogo tá muito chato, vão mudar?"

- (C): - *Daí a gente brinca de tirã relinha.*  
 (E): - *Como que é isso?*  
 (C): - *É... a gente vai... a gente... é... corre... passa por baixo da menina.*

Na fala da criança, há um ritmo que corresponde ao ritmo da ação, no caso, a corrida: a espera, o vai-não-vai, a preparação para sair correndo no momento certo e... "passar por baixo da menina", ação bem rápida, feita sem pausas, pegando de surpresa as colegas.

- (E): - *Tira Relinha? Essa é a brincadeira? Eu não sei como é que brinca...*  
 (C): - *Tira relinha é... a gente vai correndo e passa por baixo das menina.*  
 (E): - *E faz o quê?*  
 (C): - *Nada!!!*  
 (E): - *Passa por baixo sô?*  
 (C): - *Não, a gente sô derruba elas.*  
 (E): - *Ah... Empurra? Essa é uma brincadeira?*  
 (C): - *É.*  
 (E): - *E quem inventou essa brincadeira?*  
 (C): - *O Fulano.*  
 (E): - *É? E as meninas brincam também?*  
 (C): - *Não, as menina não.*  
 (E): - *Não? Quê que elas fazem?*  
 (C): - *Elas corre atrás da gente.*  
 (E): - *Ah... a brincadeira é assim?*  
 (C): - *É. Mas a gente se esconde.*

O exemplo anterior é de um jogo instantâneo, que as crianças organizaram, no intervalo do recreio, sem a presença de professor, contendo as regras comuns aos meninos. Podemos notar a ação característica do jogo, que é fazer algo proibido ou não-convencional e se esconder em seguida, ligada à curiosidade e interesse pelo sexo oposto, demonstrado pelas crianças das primeiras séries do primeiro grau.

O jogo que as crianças realizam espontaneamente é sempre prazeroso e envolvente. Esta emoção está presente na maioria dos relatos das crianças.

- (E): - E tem alguém que perde nesta brincadeira, tem alguém que ganha?  
 (C): - É, tem alguém que perde. Tem gente que perde, tem gente que ganha.  
 (E): - Quando é que ganha, quando é que perde?  
 (C): - Ah...  
 (E): - Que hora que eu sei que alguém tá perdendo?  
 (C): - É a hora que a gente vê, né? A gente não sabe quando a gente começa, mas assim a gente pode ver. Quem ganhar...

- (E): - Você aprendeu a pular corda com quem?  
 (C): - Aprendi com a minha prima, e a minha prima aprendeu com a mãe dela. Cê, você sabe aquele tipo de pular corda trançada?  
 (E): - Como?  
 (C): - Você pega duas cordas e vai trançando assim. Aí, você deixa assim as duas cordas. Duas cordas, aí você vai pulando. Aí, você pisa no meio, pisa no fora, pisa no meio, pisa no fora.  
 (E): - É a corda fica parada no chão?  
 (C): - É, ela fica assim, ela fica chacoalhando. Aí, depois ela vai batendo, aí você vai pulando, vai pulando.  
 (E): - As duas?  
 (C): - É, as duas, uma de cada vez. Você pula no meio de uma e outra, pula no meio de uma e outra. Legal! É tipo uma trança, sabe?

Porque o jogo é marcado pelo prazer de jogar, as crianças têm dificuldade em especificar o modo e a hora de parar o jogo. O término do jogo não se define com antecedência.

- (E): - E quando é que esse jogo acaba? Quando é que a gente sabe que o jogo acabou?  
 (C): - É... quando não quiser mais brincar. Nunca acaba.  
 (E): - E como é que a gente sabe que o jogo acabou?  
 (C): - Ah... quando... É... empatar. Daí desempata mais um e quando a gente quiser parar, a gente para.  
 (E): - E como eu sei que o jogo acabou?  
 (C): - Quando acaba!  
 (E): - Quando acaba o jogo? (Silêncio)  
 Tem hora de acabar esse jogo?  
 (C): - Tem.  
 (E): - Que hora que ele acaba?  
 (C): - Quando todo mundo não quer mais! Enjoou da brincadeira!

Se para as crianças, um jogo termina quando elas perdem a vontade de jogar, para o professor de Educação Física

o término do jogo tem hora definida, conforme o planejamento da aula, que tem a duração de 50 minutos. Como foi observado anteriormente, na forma como o jogo é conduzido pelo professor, a iniciativa de terminar um jogo foi sempre tomada por ele. Algumas vezes, uma discussão entre as equipes sobre a contagem de pontos no jogo ou um desentendimento sobre a aplicação das regras foram motivos para o professor interromper um jogo e iniciar outro.

O jogo que a criança descreve nas entrevistas realizadas não é descontextualizado. Os espaços, arredores, circunstâncias e pessoas vão fazendo parte da dinâmica do jogo e a ela se integram naturalmente durante as descrições que a criança faz. A recriação da realidade permitida pelo jogo não se desvincula do contexto onde o jogo se insere. Quer dizer, o momento do jogo não significa um intervalo, um parênteses no dia-a-dia infantil, uma sessão esporádica com início, meio e fim. A criança deixa claro que, para ela, jogar é uma coisa séria.

- (E): - *Quem é que vai lá no meio da roda falar a troca dos animais?*
- (C): - *Tem um amigo perto de casa. Tem 9 anos. É mais velho que eu. Eu tenho 7. Ele é dois anos mais velho. São que eu vou fazer 8 anos em julho. Eu sou adiantado aqui.*
- (E): - *É?*
- (C): - *Adiantado ou atrasado. Não sei!*
- (E): - *Você tem mais idade que os outros colegas, não é?*
- (C): - *É. Tem gente que tem 6. E é mais alto que eu. Mais alto de altura, mais de anos...*
- (E): - *E lá na rua? Tem alguma brincadeira que vocês gostam de fazer?*
- (C): - *É. A gente faz bandeirinha. Joga bandeirinha. É. Negócio assim, né, que tem uma bola aqui, outra aqui. Aí tem um negócio aqui assim, aí depois o cara tem que passar aqui correndo, pegar ou uma pedra que deve ter dentro da bola; pegar e sair correndo. Se colocar (aqui tem uma, aqui tem outra), se ele conseguir vir pegar essa e colocar junto, ele ganha. Se o outro conseguir pegar essa e colocar aqui, ele ganha.*
- (E): - *E é só dois que jogam?*
- (C): - *Não. Pode ser de mais gente. O máximo pode ir até 6.*

O máximo, né?

(E): - Cê aprendeu a jogar com quem esse jogo?

(C): - Lã na rua.

(E): - Quem que ensinou?

(C): - Eu jogo lã na lavanderia da minha casa, na garagem. Quando meu pai vai trabalhar, e eu volto antes do al moço, né? E meu pai volta lã pras 6 horas. Então eu fico jogando, brincando com eles ali. Cato o giz, escrevo no chão, lã uma parte vermelha. Cato o giz branco, pega, né?

(E): - Hum, hum.

(C): - Então, aí eu vou escrevendo ali. Depois eu cato um pa no, passo e some.

(E): - Cê aprendeu com eles o jogo?

(C): - Hum, hum.

(E): - E quem você acha que ensinou seus colegas a jogar?

(C): - Ah, não sei. Deve ter inventado alguém. Os de baixo, lã da rua de baixo, deve ter ensinado. Num sei quem foi!

As sessões de Educação Física nas primeiras séries do primeiro grau correspondem a duas aulas de 50 minutos por semana. A utilização do jogo de regras como instrumento de recreação para as crianças não deve ser o único objetivo do professor. As possibilidades de transformar as sessões de jogos em conteúdos significativos no desenvolvimento global das crianças deveriam ser exaustivamente experimentadas pelo professor, seja na aula de Educação Física, seja na aula de Comunicação e Expressão, Educação Artística ou Matemática. "O jogo pode servir a todos os fins" afirmou PIAGET (1975, p. 203). O jogo de regras pode ter um valor educacional bastante significativo na escola e no desenvolvimento infantil.

## DISCUSSÃO

A partir da análise do jogo de regras nas aulas de Educação Física, nas séries iniciais do primeiro grau, foi possível identificar um tipo de prática do jogo de regras restrita ou limitada, caracterizada pelo modelo do "jogo pelo jogo". Quer dizer, o jogo na aula de Educação Física não está inserido em um contexto mais abrangente, não extrapola as ações típicas dos jogos, não vai além de objetivos específicos ligados à recreação, ao desenvolvimento de habilidades físicas e psicomotoras individuais, se tanto. O jogo é realizado porque é a atividade característica da aula de Educação Física e, assim, os jogos vão se sucedendo até o término da aula, numa prática inconseqüente. Na aula seguinte, retoma-se o modelo, e assim por diante, numa seqüência previsível. Esta seqüência de modelos a serem reproduzidos é interrompida, apenas porque as crianças insistem em preservar o componente de prazer nos seus jogos, transformando-os em atividades criativas, recuperando seu conteúdo, na medida de suas capacidades.

A orientação dada pelo professor busca preservar o caráter técnico-desportivo do jogo e está fundamentada em valores como a competição, a performance, o desempenho técnico e tático das equipes e jogadores, a observância de regras previamente estabelecidas. Desta forma, o professor procura assumir a função de técnico e de árbitro no jogo: técnico, enquanto dita as regras, escolhe as equipes, posiciona os jogadores e define suas ações mais importantes, elabora estratégias no jogo; árbi-

tro ou juiz, ao dar início ao jogo, interrompê-lo quando julga necessário, aplicar penalidades e por fim aos conflitos, retirar jogadores ou fazer com que retornem ao jogo, controlar a contagem de pontos e determinar o final do jogo.

O jogo de regras assim descrito identifica-se mais com um evento do esporte profissional do que com uma atividade lúdica e pedagógica da vida escolar. E assim seria, efetivamente, se esta postura do profissional de Educação Física fosse levada às últimas conseqüências, ou seja, se fosse mantida em todos os momentos da aula a orientação tecnicista predominante na formação deste professor. No entanto, felizmente, isto não acontece, porque o professor está diante de um grupo de crianças que, por excelência, sabe jogar e brincar.

Conforme os estudos de PIAGET (1975), o jogo infantil tem origem nos primeiros meses de vida da criança, com o "jogo de exercício", construído pelo prazer que o bebê descobre em ser o agente desencadeador do movimento. A partir daí, o jogo estará influenciando em todo o desenvolvimento infantil, evoluindo para a forma social de jogar, o jogo de regras. Por volta dos 7 a 8 anos de idade, entrando na vida escolar e na vida em grupo, a bagagem que a criança possui, em termos de atividade lúdica, lhe garante uma certa competência para, ela também, "ensinar" como se joga. É aí que o adulto pode, inclusive, aprender.

Como foi descrito na análise do jogo de regras, as crianças passam a desempenhar também as funções de organizar e arbitrar o jogo, ainda que nos pequenos grupos e nos espaços e intervalos de tempo onde o professor deixa de intervir autoritariamente. É o que podemos observar quando a professora permite, por exemplo, que as crianças organizem livremente as brincadeiras que chamamos "marginais", enquanto ela dirige um outro tipo

de jogo anteriormente proposto. É um tipo de permissão conquistada pelas crianças mediante o descumprimento sistemático da regra pronta, ditada pelo professor. E é exatamente por isso, porque a regra é imposta, que as crianças não se sentem comprometidas com ela. A regra que vale é aquela ditada pelo professor; a autoridade do professor não é contestada, mas as crianças observam a regra ao seu modo, trazendo-a para seu mundo particular.

PIAGET considera que há pelo menos três condutas típicas na vida social: condutas motoras, condutas egocêntricas e a relação de cooperação (PIAGET, 1977, p. 74-75). Estes três tipos de comportamento podem estar presentes ao mesmo tempo, um interligado ao outro, um originando os demais. A estas condutas correspondem três tipos de regras, a saber:

*"a regra motora, oriunda da inteligência motora pré-verbal e relativamente independente de toda relação social, a regra coercitiva, oriunda do respeito unilateral, e a regra racional, oriunda do respeito mútuo" (PIAGET, 1977, p. 75).*

A observação do jogo infantil levou o psicólogo suíço a traçar uma série de relações presentes na vida social dos indivíduos, relações entre pares ou iguais, relações entre mais velhos e mais novos, relações entre o adulto e a criança. A forma como a criança joga, como pratica e como toma consciência das regras de um jogo revelam o seu desenvolvimento social, moral e intelectual.

A partir dos 2 anos de idade e até por volta dos 7 anos, a conduta egocêntrica caracteriza as relações sociais e o pensamento infantil: o pensamento permanece centrado no próprio eu, a realidade e a fantasia se misturam, há uma submissão à vontade do adulto. Quando a criança desta idade joga entre outras crianças, é como se jogasse sozinha; não se importa com as

ações dos demais. PIAGET (1977) e KAMII & DEVRIES (1980) observaram grupos de crianças de 4 a 5 anos jogando jogos de regras e, ao final do jogo, cada uma delas se considerava vencedora. KAMII pergunta às crianças, ao final de uma corrida, "quem ganhou?" e todas levantam a mão, com alegria e entusiasmo (KAMII & DEVRIES, 1980, p. 87).

O egocentrismo infantil é "uma conduta intermediária entre as condutas socializadas e as puramente individuais" (PIAGET, 1977, p. 31). Para PIAGET, a relação social entre a criança egocêntrica e o adulto supõe a submissão do pensamento infantil ao pensamento adulto.

Assim também, durante o jogo, a criança se submete à vontade do mais velho (ou, como vimos, do mais habilidoso naquele tipo de jogo), começando por imitá-lo, observando o que seriam regras gerais, mas imersa na sua individualidade que a mantém presa ao seu próprio modo de pensar. Para a criança de até 6 ou 7 anos, as regras e modelos impostos pelo exterior são sagrados e intangíveis, mesmo se ela, inconscientemente, jogue com sua própria regra.

*"É por isso que, desde que saiba imitar, esquematicamente, o jogo dos grandes, o menino desse estágio está convencido de conhecer a verdade integral: cada um para si, e todos em comunhão com o Mais Velho; essa poderia ser a fórmula do jogo egocêntrico" (PIAGET, 1977, p. 36).*

A conduta egocêntrica, a submissão ao pensamento e à vontade do outro, estão estreitamente ligadas à coação social exercida pelo adulto ou pelo mais velho sobre a criança. É o que pudemos observar nos jogos de regras realizados nas séries iniciais do primeiro grau. Para a criança de 7 a 8 anos, egocentrismo e coação estão ainda permeando suas relações sociais. A reversibilidade, a reciprocidade do pensamento e a cooperação

entre iguais serão progressivamente construídas pela criança, mas não se estabelecerão enquanto os modelos vindos do exterior, do mundo adulto, permanecerem vinculados às formas primitivas da coação e respeito unilateral.

As relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre o professor e as crianças, durante os jogos observados nas aulas de Educação Física, privilegiaram a forma de respeito unilateral em detrimento do respeito mútuo e da cooperação, como também privilegiaram a forma do pensamento egocêntrico, desconsiderando o ponto de vista do outro. Para a organização do jogo de regras, o professor (ou, algumas vezes, o aluno mais velho) ditava o modelo, impunha a forma ao jogo, estabelecia as regras que ele considerava melhores ou mais justas. Como não havia questionamento ou avaliação dos modelos impostos, e o jogo era arbitrado pelo próprio adulto, a ação das crianças se conformava ao comando, aprovação ou desaprovação do professor. E o justo e o verdadeiro ficava sendo aquilo que correspondia ao cumprimento da regra exterior. Quem transgredia a regra, recebia a punição e, muitas vezes, deixava de fazer parte do jogo. Além disso, foi observado nos jogos um certo incentivo à prática não-cooperativa no jogo, justificado em nome do desempenho da equipe e do resultado final na competição.

Talvez haja uma tentativa do professor, ao realizar o jogo coletivo mediante um modelo pronto, em unificar as ações individuais, ou pelo menos congregá-las em torno do objetivo final do jogo, numa prática aparentemente coletiva que conduzisse a um resultado imediato — ganhar o jogo. O equívoco nesta intenção ou tentativa do professor se evidencia nas seqüências de jogos registradas. As crianças mantêm-se presas às suas ações e percepções individuais do jogo, não demonstram o espíri

to de equipe e multiplicam-se os conflitos, agressões, desrespeito à regra e ao outro.

Nenhum tipo de coação pode levar ao surgimento do sentimento de respeito mútuo e ao exercício da cooperação, pois

*"a grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral" (PIAGET, 1977, p. 84).*

Segundo PIAGET, este "método" chamado cooperação não se constitui senão mediante seu próprio exercício. É exatamente o exercício da discussão, da justificação, do controle recíproco que está faltando na prática pouco conseguinte do jogo de regras nas aulas de Educação Física. O que impede as crianças de realizarem o autêntico jogo social é a falta deste "método", do exercício da cooperação.

Nas relações sociais entre adultos e crianças pautadas pelo respeito unilateral e pela imposição social, a moralidade da criança permanece heterônoma, ou seja, ditada pela obediência à autoridade externa, gerando um sentimento de "dever". Esta moralidade é típica do estágio pré-operatório, sendo espontânea e necessária na criança que se encontra neste estágio de desenvolvimento.

Porém, a partir dos 7-8 anos de idade, a moralidade heterônoma progride para a moral baseada no respeito mútuo — a autonomia. Pretender perpetuar a heteronomia como procedimento desejável também nesta faixa etária é querer barrar o desenvolvimento da criança dos pontos de vista moral, social e intelectual, visto que são aspectos complementares e indissociáveis.

De fato, foram registradas, durante os jogos de

regras infantis, manifestações de respeito mútuo e cooperação, indicadoras do surgimento da moral mais autônoma a partir dos 7 anos de idade. Quando um grupo de seis crianças, por exemplo, organiza um jogo de futebol, formando equipes, delimitando o espaço para o jogo, combinando algumas regras mínimas com o consentimento de todos, quando decidem trocar um jogador por outro entre as equipes, para que a disputa fique mais equilibrada, ou quando reconhecem a contagem de pontos marcados por cada equipe, estão realizando um genuíno exercício de cooperação e respeito mútuo. Como também é um exercício de cooperação moral e intelectual quando discutem calorosamente sobre a jogada duvidosa ou proibida, ouvem as razões do adversário, expõem seu ponto de vista, defendem sua posição em relação ao fato e, às vezes, até chegam a um acordo.

Podemos afirmar, a partir da análise que foi feita, que as crianças demonstraram a capacidade de escolher e decidir pelas regras comuns ao grupo que joga. Aos 7 ou 8 anos de idade, as crianças são capazes de imprimir uma organização própria aos seus jogos, embora seja uma organização ainda elementar, passível de ser incrementada. Cabe ao professor a função de auxiliá-las, promovendo e viabilizando as decisões coletivas, garantindo, para isso, momentos de conversa e discussão, seja antes, durante ou depois dos jogos. A compreensão do significado da regra para o indivíduo e a reflexão sobre a prática individual e suas relações com a vida do grupo são tão importantes para o desenvolvimento global da criança quanto a prática do jogo de regras em si.

A moral da autonomia comporta dois aspectos distintos e paralelos: um do ponto de vista moral, outro do ponto de vista intelectual. No seu aspecto moral, a autonomia se caracte

riza pela reciprocidade nas ações entre os indivíduos e pelo desenvolvimento das noções de justiça, bem comum, solidariedade. No seu aspecto intelectual, o egocentrismo, característico na criança pequena, é suplantado pela consideração do ponto de vista dos outros e pela constituição da "lógica das relações" (PIAGET, 1944, p. 7), ou seja, a construção da própria razão.

A autonomia escolar, para PIAGET, implica em

*"um procedimento de educação social que tende, como todos os demais, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborar entre si e submeter-se às regras comuns. Mas este procedimento e suas diversas relações implicam uma série de combinações possíveis entre os dois processos de imposição e de cooperação" (PIAGET, op.cit., p.8)*

com diferentes efeitos sobre os indivíduos, ou seja, há variados graus ou extensões da autonomia escolar, derivados dos diferentes tipos de relações entre professores e alunos. A postura que o professor assume entre "um sistema que faz da cooperação um simples auxiliar para a obediência e aquele em que se procura suprimir toda imposição em proveito da reciprocidade" (idem, p. 13) pode determinar atrasos ou avanços no desenvolvimento moral e intelectual das crianças e adolescentes.

Uma das questões pedagógicas formuladas em decorrência disso, é se haverá um sistema ideal, um método que promova o equilíbrio entre o respeito à autoridade do adulto e a reciprocidade e o respeito mútuo nas relações entre professor e aluno. Em relação à prática do jogo de regras nas aulas de Educação Física, podemos propor uma questão semelhante: seria viável, do ponto de vista psicológico e pedagógico, um modelo de organização do jogo, onde a atuação do professor como árbitro e a prática das regras do jogo coletivo pelas crianças conduzissem à uma verdadeira cooperação?

PIAGET (1944) esclarece que enquanto a disciplina permanece exterior ao indivíduo, ainda que seja aceita pela criança, não haverá condições favoráveis, nem para o desenvolvimento da personalidade, nem da solidariedade.

*"Ao contrário, a disciplina própria da autonomia é ao mesmo tempo, o manancial de autonomia interior e de verdadeira solidariedade. Ao ser obra dos próprios alunos, é concebida por cada um deles como constituindo em parte coisa sua, e deste modo favorece a interiorização das normas que permitem ao indivíduo alçar-se até a personalidade. Mas, por esta mesma razão, cria entre os indivíduos um laço muito diferente do que resulta da simples obediência em comum: uma solidariedade interna ou "orgânica", tanto mais forte, quanto mais concorram as personalidades diferenciadas ao mesmo fim, e quanto mais responsáveis se sintam pela permanência do vínculo social" (PIAGET, 1944, p. 16-17).*

Não se confundem, portanto, o papel do árbitro, que dirige uma competição esportiva, ou do técnico que forma atletas e jogadores profissionais, com o papel do professor de Educação Física, cuja função é formar consciências, e também, conforme ZAIA (1990) resume: "o papel do professor é o de solicitar o pensamento e a reflexão da criança".

O professor de Educação Física, bem como os demais professores das séries iniciais do primeiro grau, podem encontrar no jogo de regras elementos necessários e facilitadores na promoção do desenvolvimento cognitivo e social das crianças de sete a nove anos. O significado especial que o jogo tem na vida infantil e a proximidade que ele guarda com as vivências dos grupos de crianças desta faixa etária permitem considerar a sua propriedade, enquanto conteúdo dos programas e currículos escolares. Isto implica em algo mais que utilizar o jogo apenas como instrumento ou recurso didático na aprendizagem de outros conteúdos. O jogo precisa ocupar o lugar que lhe cabe na educação infantil.

Nos jogos coletivos, há sempre a oportunidade de elaborar regras, constatar seus efeitos e conseqüências, modificá-las e ver o que acontece de diferente por causa disso. Para KAMII & DEVRIES (1980), a responsabilidade em elaborar e fazer cumprir as regras do jogo não pode ser tarefa do adulto, mas do grupo que joga. Da mesma forma, a criação e aplicação de sanções não compete exclusivamente ao professor. Para estas autoras, cabe ao professor intervir coerentemente nos conflitos que envolvam o cumprimento das regras, ouvindo e acatando as sugestões das crianças, respeitando cada uma como indivíduo e mostrando ao grupo que acredita na sua capacidade de resolver o problema. Pelo que foi observado e analisado em relação aos conflitos surgidos no jogo de regras, é importante que a postura do professor nestas ocasiões seja coerente e bem esclarecida para as crianças, visto que as atitudes de negação dos conflitos e super-proteção em relação aos mais fracos não trouxeram contribuição à melhoria das relações no grupo.

Mais relevante que ensinar a jogar corretamente vários jogos, é a tarefa que tem o professor de Educação Física Escolar de respeitar e compreender a forma como a criança joga, ou como ela pensa que é correto jogar. KAMII & DEVRIES (1980) acreditam que a elaboração das regras e sua alteração devem ser mediadas pela intervenção do professor, desde que este o faça em sintonia com o pensamento da criança que joga naquele momento, indo de encontro ao que as crianças propõem. Mostrar a toda hora o que é certo e errado no jogo é impor idéias arbitrariamente, e significa diminuir o valor do jogo no desenvolvimento da autonomia.

Esta, certamente, não é uma tarefa fácil para o professor, conforme constata KAMII (op.cit.). Mesmo para o pro

fessor que acredita na importância de reduzir a autoridade do adulto na relação pedagógica, a prática de conduzir jogos de regras democraticamente implica em esforço e vigilância do professor para com ele mesmo. Também o professor se beneficiará com o método da autonomia na sua prática, pois

*"sempre constituirá a autonomia uma preparação para a vida do cidadão, tanto melhor, quanto mais o exercício concreto e a experiência da vida cívica substituem nela a lição teórica e verbal" (PIAGET, 1944, p. 19).*

A formação de cidadãos autônomos vai de encontro à tendência mais natural de cada pessoa para a autonomia. FREITAG (1986) assinala que somente indivíduos autônomos têm condições cognitivas de buscar compreender o sentido de regras socialmente estabelecidas, de propor regras alternativas em acordo com os interesses da maioria e de se defenderem dos processos de ideologização. Desta forma, se admitimos como fundamental para a sociedade e para a vida política do país, a consolidação de uma ordem social justa e democrática e o respeito a certos valores éticos e morais no uso do poder público, tornam-se funções primordiais da Escola a educação moral e a formação da cidadania. Interessa à sociedade brasileira, e tem sido a preocupação de inúmeros educadores, a educação para a formação de pessoas autônomas, capazes de responder por si, sem perder de vista o interesse de todos e o bem-comum.

Considerando-se, portanto, a educação para a autonomia como finalidade última da intervenção pedagógica, e tendo em vista os resultados da investigação do jogo de regras nas aulas de Educação Física das séries iniciais do primeiro grau, ressaltamos, finalmente, alguns pontos específicos que acreditamos relevantes nesta discussão final. Pretendemos, com isso, colabo

rar para o debate e a investigação que são atualmente realizados no âmbito da Educação Física Escolar.

1º) quanto à necessidade de investigar e reconhecer o universo do jogo infantil, cuja construção já foi iniciada pela criança que chega à primeira série do primeiro grau. Seria muito interessante para o professor a realização de levantamento dos jogos conhecidos e praticados pelas crianças fora da escola, conhecendo sua organização e desenvolvimento, bem como as suas possíveis variações entre os grupos de crianças provindos de diferentes bairros e realidades sócio-econômicas. A integração destes jogos às aulas de Educação Física Escolar é fator facilitador na aquisição dos conhecimentos que a escola propõe;

2º) quanto à tendência de formação dos grupos com número reduzido de crianças para a realização do jogo de regras. Conforme ficou demonstrado neste estudo, as crianças tendem a reunir-se em grupos pequenos, realizando jogos ou atividades diversificadas durante as aulas de Educação Física nas séries iniciais do primeiro grau. Já que foi observada certa tendência do professor em propor um mesmo jogo para um grupo grande de crianças, cabe considerar a falta de coerência desta proposta com o interesse das crianças e as possibilidades de adequação;

3º) quanto à necessidade de instituição de momentos para planejamento e avaliação durante a aula de Educação Física, através da realização de rodas de conversa, para proposição de jogos e para o relato das vivências no jogo. Isto faz-se necessário para que se garanta a possibilidade da criança refletir sobre sua prática, verbalizar seus pensamentos e considerar pontos de vista diferentes do seu;

4º) quanto à preservação do valor intrínseco dos jogos de regras no desenvolvimento das crianças das séries ini

ciais do primeiro grau, que só será garantida se houver a possibilidade do próprio grupo elaborar a organização dos seus jogos, identificar e solucionar os conflitos surgidos durante o jogo, estabelecer e alterar, quando conveniente, as regras comuns a cada jogo.

Ao final desta pesquisa, cumpre reafirmar a importância da posição construtivista defendida por JEAN PIAGET, e das proposições do Construtivismo para a Educação, elaboradas a partir de sua teoria, com suas implicações no processo de ensino-aprendizagem como um todo e, também, com contribuições específicas para o ensino da Educação Física.

A concepção construtivista, ao revelar que o conhecimento se constrói a partir do interior do próprio indivíduo, através da sua interação com o ambiente, num processo contínuo, que sempre se supera, alerta para a inadequação das propostas que vêem as crianças tais como recipientes vazios, onde o adulto derrama porções de informação e conceitos prontos. PIAGET prova que o conhecimento é uma construção muito própria do sujeito, que vai estabelecendo relações entre as coisas e integrando-as num todo, que se modifica necessariamente, para se aperfeiçoar, a cada nova descoberta. Assim, é preciso que o professor de Educação Física esteja atento aos princípios básicos de uma orientação construtivista para a Educação, tais como os propostos por KAMII, e considere que:

- as crianças constroem seus conhecimentos quando estão pessoalmente interessadas e mentalmente ativas;
- o professor, ao reduzir seu poder de autoridade, estimula o debate honesto dos pontos de vista das crianças;
- a meta de longo alcance da educação deve ser a autonomia, e não a capacidade de fornecer respostas "certas" ou de co

piar os modelos tecnicamente corretos (KAMII, 1982).

O desafio está lançado ao professor de Educação Física. Como todo desafio, também este implica em riscos, esforço pessoal, persistência, coragem, disponibilidade interior. Trata-se de buscar traduzir os princípios do Construtivismo para a sua prática profissional, a partir de um sólido conhecimento teórico, da investigação, do exercício contínuo e da avaliação criteriosa de cada etapa desta tarefa árdua e extremamente gratificante que cabe ao educador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem A. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 1986.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança. Tese de doutoramento. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1976.
- \_\_\_\_\_. Aspecto social: desenvolvimento moral do pré-escolar. Projeto de Recursos Humanos para a Educação Pré-escolar (mimeo). UNICAMP, Faculdade de Educação, s/d.
- \_\_\_\_\_. Inteligência, vida social e afetividade. Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-escolar (mimeo). UNICAMP, Faculdade de Educação, 1985.
- \_\_\_\_\_. Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.
- BENGTSSON, Arvid. Le jeu est plus qu'une activité physique. In: Perspectives. UNESCO, v. IX, nº 14, 1979.
- BRUHNS, Heloísa T. A dinâmica lúdica. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1989.
- CARVALHO, André. Como brincar à moda antiga. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987.
- CASTRO, Amélia D. Piaget e a pré-escola. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- \_\_\_\_\_. Piaget e a Didática, ensaios. São Paulo: Saraiva, 1974.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo, Summus, 1987.

- COOL, C. & MARTI, E. Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje (mimeo). Apostila do Curso "Desenvolvimento e Aprendizagem". UNICAMP, Faculdade de Educação, 1989.
- COSTA, Eneida E.M. O jogo com regras e a construção do pensamento operatório: um estudo com crianças pré-escolares. Tese de doutoramento. USP, Instituto de Psicologia, 1991.
- FREITAG, Bárbara. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo: Cortez, 1986.
- FRIEDMANN, Adriana. Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise da sua função educacional. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1990.
- KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. Group games in early education. Implications of Piaget's theory. The National Association for the Education of Young Children. Washington: DC, 1980.
- KAMII, Constance. Educação Construtivista: uma orientação para o século 21 (texto mimeografado. Trad. Zayra Freitas Guimarães). Chicago, 1982.
- LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LEIF, Joseph & BRUNELLE, Lucien. O jogo pelo jogo. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A construção da inteligência e da realidade na criança, segundo Piaget (mimeo). UNICAMP, Faculdade de Educação, 1988.
- MARCELLINO, Nelson C. Pedagogia da animação. Campinas: Papirus, 1990.

MENIN, Maria S. de Stefano. Autonomia e heteronomia às regras escolares - observações e entrevistas na escola. Dissertação de Mestrado. USP, Instituto de Psicologia, 1985.

NOVA ESCOLA. Fundação Victor Civita. São Paulo: Abril, v. abril/92, p. 52-53.

NOVAES, Maria Eliana. Professora primária. Mestre ou tia. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987, 3ª ed.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (org.) - A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre a autonomia escolar. In: PIAGET, J. & HELLER, J. A autonomia na escola. Buenos Aires: Editorial Losada, 1944 (texto mimeografado. Trad. Lia Leme Zaia).

\_\_\_\_\_. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, L. Manual de psicologia da criança, v. 4. São Paulo: E.P.U., 1975.

\_\_\_\_\_. O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

\_\_\_\_\_. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. Problemas de psicologia genética. In: Os pensadores - Piaget. São Paulo: Abril, 1983.

\_\_\_\_\_. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 (a).

\_\_\_\_\_. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989 (b).

VANNI & MARCHEZI. Psicogênese das regras do jogo. In: Estudos Cognitivos, v.1, nº 2, dez/1976. Araraquara.

ZAIA, Lia Leite. Interação social e desenvolvimento cognitivo. Reflexões sobre uma pesquisa. (mimeo). 7º Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Águas de Lindóia, 1990.