



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

ROGÉRIO DE MELO GRILLO

**MEDIAÇÃO SEMIÓTICA E JOGO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

CAMPINAS
2018

ROGÉRIO DE MELO GRILLO

**MEDIAÇÃO SEMIÓTICA E JOGO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Tese apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação Física, na Área de Educação Física e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Prodócimo.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO ROGÉRIO DE MELO GRILLO, E ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA ELAINE PRODÓCIMO.

**CAMPINAS
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 01-P-3504/2014
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2859-7326>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

G879m Grillo, Rogério de Melo, 1984-
Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em educação física escolar / Rogério de Melo Grillo. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Elaine Prodócimo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Jogos. 2. Educação física escolar. 3. Mediação. 4. Semiótica. 5. Psicologia. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Semiotic mediation and play in the historical-cultural perspective in classes of physical education in school

Palavras-chave em Inglês:

Play

Physical education in school

Mediation

Semiotic

Psychology

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Doutor em Educação Física

Banca examinadora:

Elaine Prodócimo [Orientador]

Regina Célia Grando

Alcides José Scaglia

Sara Carolina Duek

Sérgio Antonio da Silva Leite

Data de defesa: 24-08-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Prodócimo – Orientadora
(FEF/UNICAMP)

Profa. Dra. Sara Carolina Duek – Membro Titular
(UBA/CONICET, Buenos Aires, Argentina)

Profa. Dra. Regina Celia Grando – Membro Titular
(PPGECT/UFSC)

Prof. Dr. Alcides José Scaglia – Membro Titular
(FCA/UNICAMP)

Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite – Membro Titular
(FE/UNICAMP)

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

Dedico esta tese ao meu pai, Onofre M. Grillo – Tuchinha (*in memoriam*), que me ensinou “da cabeça ao coração são só dois palmos”... Dedico também a minha mãe Zezé, por me ensinar que o sucesso é feito de sangue, suor e lágrimas... E, sobretudo, dedico a minha esposa Aline, pelo amor, força, dedicação, carinho, confiança, por sempre me apoiar em todas as minhas decisões e fazer parte das minhas conquistas...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à agência de fomento **CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (processo nº 01-P-3504/2014) pelo auxílio financeiro, tornando possível a produção desta pesquisa.

Agradeço, sobretudo, à **Profa. Dra. Elaine Prodócimo**, minha orientadora e grande amiga, pelo carinho, paciência, dedicação, e, principalmente, por seus sábios ensinamentos, contribuindo significativamente para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

À **Profa. Dra. Carolina Duek**, por contribuir com a minha formação acadêmica e profissional, por me orientar quanto ao projeto de pesquisa em Buenos Aires e, sobretudo, pelas valiosas orientações no Exame de Qualificação.

À **Profa. Dra. Regina Célia Grandó**, grande amiga, por sempre contribuir com a minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Obrigado por estar continuamente me orientando na profissão e na vida e, enfim, incentivando minha carreira enquanto pesquisador.

Ao Prof. Dr. Alcides José Scaglia, amigo e companheiro de leituras, pelas excelentes contribuições no Exame de Qualificação, sinalizando alguns trajetos para a finalização da presente tese.

Ao Prof. Dr. Sérgio Leite, professor querido, que me “aturou” em suas disciplinas e me orientou no tocante às leituras sobre Vigotski, Pino e Wertsch.

Ao Prof. Dr. Arthur Powell, por me incentivar nos meus estudos e pesquisas desde o Mestrado.

À **Profa. Dra. Zoia Prestes**, por sua grande contribuição acadêmica com relação aos estudos e pesquisas na perspectiva Histórico-Cultural. E por sua disponibilidade e diálogos via internet.

À **Profa. Dra. Ana Aragão**, por me “aturar” na sua disciplina e contribuir para as minhas leituras no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural.

Aos demais professores e pesquisadores que tive contato durante o Doutorado: Edivaldo Góis Junior, Anita Neri, Silvio Gamboa, Jocimar Daolio, Olivia Ribeiro, Silvio Gallo, Dermeval Saviani, Carmen Soares, João Batista Freire, Renato Ortiz, Luciano Mercadante, Ana Smolka, Ana Zimmermann, Manolis Dafermos, Michalis Kontopodis, Margareth Rago, Jorge Nella, Eduardo Galak, Jorge Olímpo Bento, Tânia Ramos Fortuna, Fernando Donizete Alves,

Silvana Tuleski, João Batista Martins, Adriano Nuernberg, Jeferson Retondar, Gisele Toassa, Antônio Villar, Maria Librandi da Rocha, Adriana Friedmann, Gisela Wajskop, Haydée Silva, Marta Kohl de Oliveira, Manuel Sarmiento, Jaan Valsiner, Carlos Neto, Colas Duflo.

Agradeço também:

Aos meus amigos e companheiros de Doutorado, Arnaldo, Débora, Samuel, Modesto, Ivan, Gabriel, Gilson, Mariella, Desirê Luciane, Alê, Aninha, Renan, Alex, Murielle Badin, Marina, Evelise, Rodrigo, Fidel, Leonardo, a todos os membros do Grupo de estudos EscolaR e aos demais que participaram comigo nesta “batalha”.

Ao pessoal da Biblioteca e da Secretaria de Pós-Graduação da Unicamp, pelo carinho, atenção e paciência, sobretudo, à Simone Ide pelo carinho e pelas sábias orientações nesses anos. E, igualmente, à Dulce Inês Leocádio pela atenção, carinho e vasto conhecimento.

Ao meu amigo mineiro Beeroth de Souza pelas longas conversas.

Às crianças, jovens-estudantes e profissionais da Escola Municipal Oilda V. S. Coelho e, especialmente, a minha “turminha” do 3º ano do Ensino Fundamental de 2016.

A todos que fizeram parte, direta ou indiretamente, dessa jornada...

Agradeço em especial:

Ao meu pai Tucho (*in memoriam*), minha mãe Zezé, meus irmãos Rodrigo e Rose, minhas sobrinhas Giovana e Laura, meus afilhados Benício, Nicolas e João Lucas, pelo apoio, amor, carinho e ensinamentos de vida...

Aos meus primos Ana Lúcia e João Rinaldo, pela hospedagem e companheirismo no transcurso do Doutorado em Campinas/SP.

Aos meus amigos-irmãos, Marcelo Vicentin, Gilson S. Rodrigues, Gabriel C. Spolaor, Alessandro M. Campos, Arnaldo Leitão, Vinícius Borges e Carlos Henrique Freitas, pelas constantes conversas e debates teóricos, tal como, pelo apoio, atenção e companheirismo.

À Elaine Prodócimo por me acolher na Unicamp, como aluno e amigo. Obrigado de coração...

Ao Patrick, meu parceiro para todas as horas...

Enfim, agradeço infinitamente à minha esposa Aline, por fazer parte da minha vida, na alegria e na tristeza, no alívio e na dor, nos constantes dias de luta, e, sobretudo, nos dias de jogo e lúdico!!

E a DEUS, pela vida, força e por permitir a concretização desse sonho!

Veni, Vidi, Lusi!

Rogério Grillo

RESUMO

A presente pesquisa busca investigar de que modo um trabalho de mediação semiótica no âmbito da área de conhecimento Jogo, possibilita a produção de conhecimentos sobre o tema por crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física. Para tanto, elencamos o seguinte objetivo principal: investigar o processo de mediação semiótica do professor na prática pedagógica com o Jogo, no âmbito da Educação Física escolar, e como esse processo possibilita a produção de conhecimentos pelas crianças. À vista disso, nessa pesquisa de abordagem qualitativa, tomamos como base uma análise sobre a nossa própria prática pedagógica como professor-pesquisador em aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental I. Desenvolvemos todo o estudo numa escola pública municipal de zona rural, de um município do interior de Minas Gerais, tendo como sujeitos da pesquisa 17 crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 8 e 10 anos. Os dados foram produzidos mediante o diário de campo do professor-pesquisador. No que concerne especificamente ao procedimento de análise dos dados, fundamentamo-nos nos preceitos teóricos da “Análise de Conteúdo” de Bardin (1977) e, para tal, assumimos então uma análise inferencial-interpretativa no bojo de quatro Unidades de Análise (e suas respectivas categorias de análise). Em outros termos, realizamos esse tipo de análise por via de uma interpretação dos dados produzidos e organizados no Diário de Campo. No mais, as nossas análises nos permitiram inferir que a nossa mediação semiótica, no contexto da proposta didático-metodológica delineada, ensejou a exploração das potencialidades e possibilidades pedagógicas da área de conhecimento Jogo, como também, propiciou uma sistematização quanto aos conhecimentos relativos ao Jogo que podem ser desenvolvidos na Educação Física escolar. De resto, analisamos que a nossa mediação semiótica na problematização, na socialização de ideias, na comunicação, na inter-relação de saberes, na resolução de situações-problema de jogo, basilaramente, ocasionou condições favoráveis ao ensino, ao aprendizado, ao desenvolvimento e à produção de conhecimentos sobre Jogo pelas crianças. Como resultado, enriquecendo os conhecimentos referentes à área da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Jogo; Educação Física escolar; Mediação Semiótica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The present research seeks to investigate how a work of semiotic mediation within the area of knowledge Game, enables the production of knowledge about the subject by children of a 3rd year of Elementary School in Physical Education classes. In order to do this, we highlight the following main objective: to investigate the teacher's semiotic mediation process in the pedagogical practice with the Game, within the scope of Physical School Education, and how this process makes possible the production of knowledge by the children. In view of this, in this qualitative research, we have based on an analysis of our own pedagogical practice as a teacher-researcher in classes of Physical Education in Elementary School. We developed the whole study in a municipal public school in a rural area, a municipality in the interior of Minas Gerais, with 17 children from a 3rd year of elementary school, aged between 8 and 10 years, as subjects of the study. Data were produced using the teacher-researcher's field diary. As far as the data analysis procedure is concerned, we are based on the theoretical precepts of Bardin's "Content Analysis" (1977) and, for this, we assume an inferential-interpretative analysis in the four Analysis Units (and their categories of analysis). In other words, we perform this type of analysis through an interpretation of the data produced and organized in the Diário de Campo. Our analyzes allowed us to infer that our semiotic mediation, in the context of the didactic-methodological proposal delineated, allowed the exploration of the potentialities and pedagogical possibilities of the Game knowledge area, as well as, provided a systematization regarding the knowledge regarding the Game that can be developed in School Physical Education. Moreover, we analyze that our semiotic mediation in problematization, in the socialization of ideas, in communication, in the interrelationship of knowledge, in solving game-problem situations, basically gave rise to favorable conditions for teaching, learning, development and to the production of knowledge about Game by children. As a result, enriching the knowledge related to the area of Physical Education in school.

Key words: Play; Physical Education in School; Semiotic Mediation; Historical-Cultural Perspective.

RÉSUMÉ

La présente recherche vise à étudier comment un travail de médiation sémiotique dans le domaine de la connaissance Jeu, permet la production de connaissances sur le sujet par les enfants d'une 3^e année de l'école primaire dans les classes d'éducation physique. Nous répertorions donc l'objectif principal suivant: enquêter sur le processus de médiation sémiotiques de l'enseignant dans la pratique pédagogique avec le jeu, dans le cadre de l'éducation physique scolaire, et comment ce processus permet la production de connaissances par les enfants. Compte tenu de cela, dans cette recherche, approche qualitative, nous basée sur une analyse de notre propre pratique pédagogique en tant que professeur-chercheur dans les classes École d'éducation physique à l'école primaire, j'ai développé toute l'étude dans une école publique de la zone rurale, une municipalité dans l'intérieur du Minas Gerais, avec 17 enfants d'une 3^{ème} année d'école primaire, âgés entre 8 et 10 ans, comme sujets de l'étude. Les données ont été produites en utilisant le journal de bord de l'enseignant-chercheur. En ce qui concerne la procédure d'analyse des données, nous sommes basés sur les préceptes théoriques de «Content Analysis» de Bardin (1978) et, pour cela, nous supposons une analyse inférentielle-interprétative dans les quatre unités d'analyse (et leur catégories d'analyse). En d'autres termes, nous effectuons ce type d'analyse à travers une interprétation des données produites et organisées dans le Diário de Campo. Nos analyses nous ont permis de déduire que notre médiation sémiotiques dans le cadre de la décrit proposition didactique et méthodologique, ce qui a conduit à l'exploitation des possibilités potentielles et pédagogiques de la zone de jeu d'expertise, mais aussi fourni une systématisation que la connaissance du jeu qui peut être développé dans l'éducation physique à l'école. Pour le reste, nous analysons que notre médiation dans sémiotiques la remise en cause, la socialisation des idées, la communication, l'interrelation des connaissances dans la résolution de situations problématiques de jeu, basilarmente, a provoqué des conditions favorables à l'enseignement, l'apprentissage, le développement et à la production de connaissances sur le jeu par les enfants. En conséquence, enrichir les connaissances liées au domaine de l'école d'éducation physique

Mots-clés: Jeu; L'éducation physique à l'école; Médiation sémiotique; Psychologie historico-culturelle.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Sujeitos da pesquisa	115
QUADRO 2. Organização metódica das Unidades de Análise	121
QUADRO 3. Processo de análise dos dados sob a égide da “Análise de Conteúdo”	124
QUADRO 4. Organização e estrutura das aulas distribuídas no Diário de Campo.....	125
QUADRO 5. Formas de mediação semiótica no momento de “Vivenciar o Jogo”	135
QUADRO 6. Formas de mediação semiótica no momento de “Jogo Problematizado”	184
QUADRO 7. Aulas relativas ao momento de “Jogo pelo Jogo” (retorno ao jogo)	248
QUADRO 8. Aulas relativas ao momento de “Jogo Construído”	284

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. TEORIAS DE JOGO E LÚDICO	26
1.1. Lúdico.....	26
1.2. As relações entre Jogo e Cultura Lúdica	39
1.3. O jogo e o lúdico na Educação Física escolar: “uma luta contra moinhos de vento?”	51
1.3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.	56
1.3.2. Base Nacional Comum Curricular – BNCC	57
1.3.3. Conteúdo Básico Comum (CBC) para a Educação Física de Minas Gerais.....	58
1.3.4. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Educação Física	60
1.3.5. Referencial Curricular do Estado de Rio Grande do Sul para a Educação Física.	61
1.3.6. Parâmetros Curriculares de Educação Física (Ensino Fundamental e Médio) do Estado de Pernambuco.	62
1.3.7. Orientações Curriculares para o ensino de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro	63
1.3.8. Currículo Base da Rede Estadual de Espírito Santo para a Educação Física.....	64
1.3.9. Pesquisas referentes à uma “possível didática” para o Jogo na Educação Física escolar	65
1.4. Nossa construção teórica a respeito do jogo e do jogar.....	71
1.4.1. O jogo como um problema dinâmico.....	78
1.4.2. Nossa proposta didático-metodológica para o Jogo.....	81
2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV S. VIGOTSKI	87
2.1. As contribuições de Vigotski para a Educação Escolar	87
2.2. Pensamento, Linguagem e Fala	91
2.3. Mediação Semiótica	96
2.4. Desenvolvimento e Atividade-guia (<i>Obutchenie</i>)	100
2.5. Pensando o Jogo na Educação Física a partir da Perspectiva Histórico-Cultural	105

3. A ESTRUTURA DO JOGO OU O JOGO COMO ESTRUTURA?	110
3.1. Apresentando as “regras” do Jogo	110
3.2. “Território do jogar”	113
3.3. Os jogadores	114
3.4. Construindo “estratégias” de Jogo.....	115
3.5. Organização “tática” e “estratégica” de Jogo	120
3.6. Iniciando a “partida”.....	128
3.7. O “contrato lúdico”.....	131
4. “SENTINDO O CHEIRO DA MERENDA...”	132
4.1. UNIDADE DE ANÁLISE 1: Terabítia	133
4.1.1. Mediação semiótica do professor-pesquisador em situações de jogo	134
4.1.2. Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo	153
4.1.3. Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar).....	166
4.1.4. Considerações sobre a Unidade de Análise 1	179
4.2. UNIDADE DE ANÁLISE 2: Castália.....	182
4.2.1. Mediação semiótica do professor-pesquisador em situações de jogo	183
4.2.2. Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo	222
4.2.3. Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar).....	237
4.2.4. Considerações sobre a Unidade de Análise 2	243
4.3. UNIDADE DE ANÁLISE 3: Sociedade do Betume.....	246
4.3.1. Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo sem a mediação semiótica do professor-pesquisador	247
4.3.2. Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar).....	268
4.3.3. Considerações sobre a Unidade de Análise 3	277
4.4. UNIDADE DE ANÁLISE 4: Zyl.....	282
4.4.1. Jogos construídos pelas crianças sem mediação semiótica do professor-pesquisador.....	285
4.4.2. Jogos construídos pelas crianças com mediação semiótica do professor-pesquisador.....	299
4.4.3. Considerações sobre a Unidade de Análise 4	305

A ÚLTIMA JOGADA?	308
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	318
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	333
BIBLIOGRAFIA DAS EPÍGRAFES	338
APÊNDICES	341
ANEXOS	352

INTRODUÇÃO

O lúdico permite à pessoa voar livre de costas para o tempo.

Jordi Sierra i Fabra

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação.

Lev S. Vigotski

Gostaria de principiar a presente introdução, norteando-me pelas epígrafes supratranscritas, sendo conduzido, ora pela ideia do lúdico como expressividade, ora pela ideia da motivação como motor de minhas ações, pensamentos e predileções nesta pesquisa. Dois ideários que se coadunam, constituindo uma unidade dialética que, aliás, engendra certa compacidade a esse introito.

À vista disso, dividi a Introdução dessa tese em dois tópicos. No primeiro, expenderei, na primeira pessoa, as minhas inclinações, motivações, inquietudes e trajetória até o Doutorado. No segundo tópico, versarei sobre o momento atual da pesquisa, isto é, apresentarei seu problema, objetivo, metodologia, campo de estudo, justificativa. Em síntese, é um tópico em que há a transmutação do “eu” para o “nós”, do “singular” para o “plural”, do “projeto” para a “pesquisa”, do “desorientado” para o “orientado”...

Então, que iniciemos a PARTIDA!



Fonte: Lewis Carroll (2013)

Em busca do “estado lúdico”

– *Você, que explora em profundidade e é capaz de interpretar os símbolos, saberia me dizer em direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios?* – Kublai Khan.

– *Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas, nem fixar a data da atracação. Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta.* – Marco Polo.

Italo Calvino

Trabalho há 15 anos na área da Educação Física escolar, especificamente, em uma escola de zona rural do município de Passos/MG. Nessa escola, sou professor efetivo, atuando do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No transcurso desse período aludido, fiz especializações, fui coordenador de Educação Física (1º ao 5º ano) e de Xadrez Escolar, e, mormente, fiz Mestrado em Educação (2009-2012).

Ao defender uma Dissertação de Mestrado atinente ao jogo de Xadrez, expus uma proposta didático-metodológica para esse jogo (legalmente posto como disciplina no referido município), por meio da metodologia da Resolução de Problemas. Em se tratando da pesquisa de Mestrado, a supracitada proposta tinha como fito possibilitar uma aprendizagem matemática por alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental, por intermédio do jogo de Xadrez.

Consegui defender essa pesquisa com êxito. Entrementes, na minha banca de arguição, dois avaliadores eram (e ainda são) da área da Educação Física. E, com isso, incutiram a seguinte situação-problema para mim: “é possível construir uma proposta nesses moldes para o Jogo na Educação Física escolar?”. Naquele momento, eu afirmei que era possível, mas se me perquirissem um pouco mais, creio que não seria capaz de me sustentar teoricamente. Embora muito feliz por ter defendido minha Dissertação, não esperava que esta pergunta inusitada da banca pudesse, no semestre subsequente, inquietar-me a ponto de passar mais de um ano levantando dados e realizando inúmeras leituras a respeito dessa temática. Ora, “era como se tivesse vencido uma partida de ‘futebol’ na rua de cima, mas ainda faltava vencer uma partida na minha própria rua!”.

Em 2013, comecei a colaborar com a Educação Física municipal (na referida cidade) e, mediante essa responsabilidade, tentei criar de diferentes maneiras uma proposta didático-metodológica para o Jogo, na qualidade de área temática da Educação Física escolar. De símil forma, depreender o papel precípua do professor para a consolidação da proposta e, igualmente, estabelecer os objetivos e conhecimentos a serem contemplados pelo Jogo na Educação Física.

Para isso, recorri a documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais. Infelizmente não encontrei respaldo, nesses documentos, para atingir meus objetivos quanto ao Jogo. Por consequência, esquadrinhei várias pesquisas nacionais e internacionais, teses, dissertações, relatos de experiência, todavia, tão-somente me deparei com alguns “lampejos” (nada bem estruturado). Percebi, nesse instante, a essencialidade em se pesquisar tal temática e, *pari passu*, superar duas vertentes de jogo naturalizadas na Educação Física: “jogo pelo jogo” (apenas como recreação e passatempo) e “jogo utilitário” (jogo para outros fins).

Em primeiro lugar, o jogar por jogar não é pedagógico por si só, ou seja, para ter essa aceção precisa ser intencionalmente planejado, estruturado, com objetivos, métodos de ensino e formas de avaliação. Por essa razão, considerava, e ainda considero, inconsistente o discurso o qual defende que o “jogo pelo jogo” *per se* desenvolve a criança e propicia a construção de conhecimentos.

Em segundo lugar, analisei que não apenas os discursos (propostas curriculares e pesquisas), mas as próprias práticas pedagógicas que eu acompanhava no cotidiano dos professores, eram conduzidos pela vertente de “jogo utilitário”. Dessarte, o jogo era uma espécie de “ponte” para outros conteúdos, por exemplo, usavam o lócus da área temática (ou conteúdo) Jogo para ensinar matemática, língua portuguesa e esportes, destituindo o escopo do Jogo na Educação Física. Amiúde, observava a “queimada” sendo utilizada para o ensino de Handebol, a “amarelinha” para se ensinar Matemática, entre outras práticas desse gênero.

Ademais, nas duas vertentes citadas, eu percebia que as crianças não tinham espaço para exercer sua criatividade, tomar decisões, resolver problemas, socializar ideias, construir jogos e, enfim, não tinham a possibilidade de produzir conhecimentos sobre o Jogo, embora estes eram (e ainda são) os objetivos da Educação Física.

Completando minha inquietude, precisamente nesse ano de 2013, ao participar de um evento na área da Educação, fui novamente questionado, em episódios distintos, por dois pesquisadores e amigos a propósito do Jogo na Educação Física e o porquê não estudava com profundidade tal temática. Depois disso, encetei a produção de um projeto de pesquisa, voltado ao Doutorado em Educação Física.

Em virtude do projeto, retomei diversas teorias e encontrei na Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski, uma oportunidade cogitável para estruturar a sobredita proposta e acastelar meu projeto de pesquisa em construção. Em contrapartida, faltavam-me leituras mais aprofundadas acerca dessa teoria...

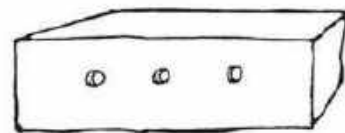
Mesmo assim, consegui produzir um projeto de pesquisa aceitável, naquela época limitado, o qual me permitiu ser aprovado no Doutorado para trabalhar sob a orientação da professora Dra. Elaine Prodócimo, pesquisadora na área do Jogo e da Educação Física escolar.

No ano de 2014, ingressei como aluno regular no Doutorado em Educação Física (FEF/UNICAMP), posição essa que me encontro hodiernamente. Sob o intermédio das disciplinas cursadas, dos grupos de estudo, da produção de artigos, da participação em eventos e, principalmente, das reuniões de orientação, pude realizar estudos e análises mais densas no que concerne às teorias de jogo e aos estudos atinentes à Psicologia Histórico-Cultural de Lev. S. Vigotski.

É a partir desse momento que o “eu” se transmuta em “nós”, quer dizer, de “douto-tentando” passei para “doutorando”, do agir “singular” para o agir “plural”, do “projeto” para a “pesquisa”, do “desorientado” para o “orientado”...

Destarte, consoante com a epígrafe desse tópico, em que Marco Polo explana acuradamente que sua construção é prospectiva, em vista disso, é feita de “fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta”, eu, a partir desse momento, passo a construir, em “estado lúdico”, a presente tese em parceria com a minha orientadora.

Em tempo de “arrebatamento”



Antoine de Saint-Exupéry

No Brasil há vários documentos oficiais de nível federal e estadual referentes à Educação Física escolar (PCN - BRASIL, 1997; BNCC, 2017; CBC - SEE/MG, 2007; SEE/SP, 2008; SEE/RS, 2009, entre outros) que, precipuamente, trazem algumas discussões

referentes ao Jogo¹ como área de conhecimento, conteúdo, tema ou manifestação da Cultura Corporal de Movimento e, tal-qualmente, debatem a respeito de seu valor pedagógico no âmbito da Educação Física escolar.

Enfatizamos que esses discursos foram naturalizados por via de vários pesquisadores² de diferentes áreas (Psicologia, Psicomotricidade, Praxiologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia), os quais, por conseguinte, estabeleceram que o Jogo possui uma importância substancial ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, tal qual, compreendem o Jogo como uma atividade lúdica, elemento de cultura lúdica e instrumento pedagógico no cenário escolar, intencionando o desenvolvimento integral de crianças e jovens-estudantes.

Entrementes, analisamos que esses documentos delinham superficialmente como o Jogo pode contribuir para o desenvolvimento das crianças e/ou jovens-estudantes, ou mesmo, propiciar a construção de conhecimentos pelos mesmos. Sendo assim, não é construída uma proposta didático-metodológica para o Jogo, que transponha a simples “prática pela prática” com o Jogo (do jogo pelo jogo e do jogo livre) ou a “prática utilitária” com o Jogo (jogo direcionado para outros conteúdos, para o treinamento de habilidades).

Outrossim, concebemos que o jogo naturalizou-se como sinônimo de lúdico. Por essa razão, o lúdico foi (e ainda é) incutido nos discursos pedagógicos da Educação Física (e em diferentes disciplinas escolares) de forma banalizada. Em outras palavras, esse processo de “ludificação”³ tem conferido ao lúdico o *status* de “tábua de salvação” no tocante à escola. Em termos mais nítidos, tem-se utilizado o vocábulo lúdico, materializado no jogo e no

¹ Quando falarmos do jogo na qualidade de área de conhecimento da Educação Física escolar, usaremos o termo em maiúsculo (Jogo). Ao tratarmos do jogo no sentido *lato*, valer-nos-emos do verbete em minúsculo (jogo). No mais, é precípuo aludir que assumimos o jogo nos moldes da Psicologia Histórico-Cultural, dessarte, existe uma diferenciação entre jogo e brincadeira. Conforme essa perspectiva, a brincadeira é análoga ao “brincar de faz de conta” e ao “brincar protagonizado” (situação fictícia às claras e regras latentes). Por seu turno, o jogo é basicamente o “jogo de regras” (regras patentes e situação imaginária oculta). Isso posto, nesta pesquisa, trataremos exclusivamente dos jogos de regras (jogos que exigem a construção de estratégias de jogo). Cf. Elkonin (2003), Cutter-Mackenzie et al. (2014), Suits (1967) e Prestes (2014).

² Pesquisadores no âmbito da: **Psicologia** (J. Piaget; L. Vigotski; J. Chateau; J. Bruner); **Pedagogia** (P. S. Emerique; T. M. Kishimoto; G. Brougère; C. Freinet); **Sociologia** (R. Caillois; G. Brougère; F. Fernandes; P. S. Oliveira); **Filosofia** (J. M. Cagigal; L. Wittgenstein; J. Retondar; W. Benjamin); **Praxiologia** (P. Parlebas); **Psicomotricidade** (P. Vayer; J. Le Boulch; B. Aucouturier); **Pedagogia e Educação Física** (J. B. Freire; A. Scaglia; H. T. Bruhns; N. C. Marcellino); **História e Antropologia** (J. Huizinga).

³ A Ludificação é um termo que concerne a um processo de construção didática ou não, baseada em jogos para enriquecer variados contextos habitualmente não relacionados a jogos (SCHMOLL, 2010). Por exemplo: o uso de jogos para tornar a tecnologia de informação e comunicação mais atraente, o emprego de jogos para analisar o comportamento humano ou de jogos didáticos criados para o ensino de certas disciplinas escolares etc. Mediante um olhar crítico, Jacques Henriot (1989) analisa que a ludificação é um processo de transformar o jogo em outra coisa que não o próprio jogo, dado que desconsidera algumas particularidades do jogo e, em função disso, banaliza o lúdico.

brinquedo, em diversos discursos educacionais como meio exemplar de desenvolver a aprendizagem dos discentes, ou para tornar o ensino mais auspicioso.

Por outro viés, temos algumas pesquisas realizadas com o jogo no âmbito da Educação Física escolar (BRUHNS, 1989; TAVARES, 1994; PASSOS, 1995; RETONDAR, 1995; FREIRE, 2002; CARNEIRO, 2009; COUTO, 2008; BERNARDI, 2017), as quais têm como cerne (ou deixam subsídios) sugerir possíveis proposituras didático-metodológicas para o Jogo. Subentendemos que essas pesquisas contêm contribuições para a área, porém, deixam em aberto lacunas. Uma delas, trata-se da falta de análises com relação às práticas com o jogo a partir do “chão da quadra”.

Dado isso, essas pesquisas, em conjunto com as propostas curriculares supraditas, deixam poucas evidências respeitantes a um trabalho pedagógico com o Jogo, especificamente, explicitando o papel da mediação do professor nesse processo. Quer dizer, que enseje a exploração das potencialidades e possibilidades pedagogias do jogo, tal como, quais conhecimentos sobre o jogo podem ser desenvolvidos e em que medida o jogo proporciona o desenvolvimento do indivíduo, na condição de área de conhecimento da Educação Física na escola⁴.

Em linhas gerais, consideramos que, conquanto estes documentos e pesquisas possuam alguns aportes teóricos, contrariamente, eles não arquitetam sistematicamente uma proposta didático-metodológica que fundamente a prática do professor com o Jogo, tendo em consideração a mediação, as problematizações e variações de jogo, o processo de planejamento, metodologias, estruturação da aula, objetivos, recursos didáticos e procedimentos de avaliação. Ao que tudo indica, os documentos e pesquisas expressam principalmente aulas “com” o Jogo (sentido utilitário), mas não aulas “de” Jogo (jogo como área de conhecimento), objetivando a produção de conhecimentos. Por consequência, não se viabiliza uma reflexão e/ou comprovação de que o Jogo praticado, de acordo com seus preceitos didáticos, engendra a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades psíquicas, motoras e socioafetivas nas crianças ou jovens-estudantes.

⁴ Entendemos que o Jogo é uma área de conhecimento que é estudada por diferentes áreas/ciências como a Sociologia, Antropologia, História, Matemática, Filosofia, Psicologia, Pedagogia, entre outras. No bojo da Educação Física, o Jogo é assumido como um conteúdo/tema/área de conhecimento, assim como outras práticas corporais (esporte, lutas, dança, ginástica, atividades circenses, entre outras). Para tal, a Educação Física (ideada como uma prática pedagógica intencional que tematiza as práticas corporais) organiza, tematiza e sistematiza pedagogicamente o Jogo na escola. Sublinhamos também que não descartamos outras formas de se trabalhar com o jogo. Com isso, ressaltamos que o jogo igualmente pode ser um “conteúdo” de dada disciplina (na matemática: matemática recreativa, jogos lógicos; na geografia: jogos de guerra; etc.); uma “metodologia” (ensinar por meio do jogo, por exemplo, o esporte, a ginástica); ou ainda uma forma de “avalição” (o jogo como tematizador de aprendizagens).

Por esta ótica, depreendemos que um dos grandes problemas, no que se refere ao Jogo na Educação Física, trata-se dos discursos e práticas que não observam a qualidade da ‘mediação’ do professor no contexto do Jogo. Os referidos documentos e pesquisas não problematizam a atuação do professor com o tema, isto é, colocam o jogo como protagonista e secundarizam a ação pedagógica do professor. Nesse sentido, analisamos que é um erro relegar o papel do professor como mediador, notadamente na problematização das potencialidades e possibilidades pedagógicas do Jogo, posto que esse procedimento dá azo à concepção de que o jogo por si só é pedagógico e desenvolverá as crianças e jovens-estudantes (jogo pelo jogo, jogo livre).

Na mesma esteira teórica, emerge a concepção de “jogo utilitário” (sobretudo nos documentos curriculares), segundo a qual o jogo é assumido, exclusivamente, como um instrumento para o ensino de outros conteúdos, como o esporte, a matemática, a língua portuguesa, dentre outros. Diante disso, é comum que as aulas de Educação Física se pautem em estratégias prontas, em atividades motoras padronizadas e em metodologias diretivas, valorizando o produto final, em vez de observar a importância do processo e a produção de conhecimentos pelas crianças (NISTA-PICCOLO et al., 2004; FREIRE, SCAGLIA, 2003; GRILLO, PRODÓCIMO, 2014; GRILLO, SPOLAOR, PRODÓCIMO, 2016).

Outra faceta do jogo utilitário é relativa ao “treinamento”, muito difundida não tão-só pelos documentos curriculares, no entanto, arraigada na própria prática pedagógica com o Jogo na Educação Física escolar. Consoante a essa perspectiva, o jogo é trabalhado em função da repetição e da mecanização da técnica, das habilidades e competências motoras, na melhoria do acervo motor, com o escopo de aprimorar as tais habilidades e corrigir os supostos “erros” na técnica.

Em vista das lacunas expostas no que tange ao Jogo na Educação Física, tanto pelos documentos quanto pelas pesquisas, demarcamos como norte o seguinte problema para o estudo: “de que modo um trabalho de mediação semiótica, no âmbito da área de conhecimento Jogo, possibilita a produção de conhecimentos sobre o tema por crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física”.

Assim, tem-se como objetivo principal: investigar o processo de mediação semiótica do professor na prática pedagógica com o Jogo, no âmbito da Educação Física escolar, e como esse processo possibilita a produção de conhecimentos pelas crianças.

Para tanto, na presente pesquisa, de abordagem qualitativa, tomamos como base uma análise sobre a nossa própria prática pedagógica como professor-pesquisador em aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental I. Desenvolvemos todo o estudo numa escola

pública municipal de zona rural, pertencente a um município do interior de Minas Gerais. No que compete aos sujeitos da pesquisa, dispusemos de 17 crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 8 e 10 anos.

Isso posto, analisaremos, no decorrer dessa pesquisa, se o Jogo, como área de conhecimento da Educação Física escolar, tem como funções pedagógicas, além do compromisso com a formação crítica e com o desenvolvimento integral das crianças (alunos), possibilitar a produção de conhecimentos sobre sua área (conhecimentos na área da Cultura Corporal de Movimento).

Nesse contexto, elucidaremos a possibilidade de um trabalho de mediação semiótica, numa perspectiva Histórico-Cultural, sob a égide de nossa proposta didático-metodológica, visando à produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças, tais como: construção de estratégias, criação de jogadas frente a situações-problemas (agir na urgência), apropriação das regras e objetivos do jogo (significação), interpretação de signos no dinamismo do jogo, recriação do jogo, formação de conceitos acerca de um determinado jogo, apreensão e uso de recursos materiais de jogo (coletes, bolas, espaço-tempo, cones etc.), construção de problemas, sistematização de formas de linguagem para explicar e/ou analisar ações no jogo, enriquecimento da cultura lúdica, apropriação de conhecimentos histórico-culturais a respeito dos jogos vivenciados.

Vale assinalar que a nossa abordagem didática para o Jogo, no âmbito da Educação Física Escolar, consiste em um trabalho sistemático mediante quatro momentos de jogo: Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo – familiarização); Jogo Problematizado; Jogo pelo Jogo (retorno às situações iniciais de jogo – jogar com competência); e Jogo Construído.

Ademais, nossa aludida proposta alicerça-se na teoria Histórico-cultural de Vigotski, que, basilamente, é uma teoria crítica, visto que se embasa num preceito marxista de Educação Escolar. Defendemos que uma perspectiva crítica para a Educação Física escolar, entende a escola como um espaço sociocultural crítico, dinâmico e dialético. Portanto, a Educação Física necessita objetivar uma formação crítica, ativa e transformadora, pela qual a criança ou jovem é um sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizado, agindo no mundo conscientemente e assim transformando-o.

Na tônica desse discurso, defendemos que uma abordagem didático-metodológica para o Jogo, em conformidade com nossos preceitos, compreende as crianças e jovens (alunos) como sujeitos sociais, culturais, ativos e históricos, os quais produzem e se apropriam da cultura (cultura lúdica), reproduzem e produzem diferentes significações concernentes a mesma, de acordo com as suas necessidades.

Além desses aspectos, é primordial explicar que a produção de conhecimentos sobre o Jogo está intrinsecamente concatenada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tão enfatizado por Vigotski e seus seguidores no bojo da Teoria Histórico-Cultural. Desse modo, intentamos reconceitualizar e valorizar o papel do Jogo como área de conhecimento da Educação Física na escola, mormente, analisando o lúdico durante o ato de jogar, a ampliação da cultura lúdica das crianças e as diferentes formas didáticas e pedagógicas de se trabalhar com o Jogo.

Defendemos, na Educação Física, a possibilidade de um trabalho pedagógico com o jogo sob o arcabouço teórico de Vigotski, tendo em consideração que esse intelectual enfoca a formação integral do indivíduo, a construção de conceitos direcionados para a vida (mundo), a apropriação de uma cultura objetivando a produção de conhecimentos e a Educação como uma via para a formação da personalidade do aluno.

Subsequentemente, tenciona o desenvolvimento na criança das funções psíquicas superiores (atenção voluntária, imaginação e criatividade, memória ativa, resolução de problemas, formas elaboradas de comunicação, imitação, etc.), sendo estas básicas ao desenvolvimento do indivíduo.

Em vista do aludido, a presente pesquisa foi estruturada no seguinte formato.

No capítulo 1, “Teorias de Jogo e Lúdico”, analisamos as principais vertentes teóricas referentes ao Jogo e ao Lúdico, para, conseqüentemente, explanar a nossa compreensão atinente a esse tema, de maneira especial, no contexto escolar. Reportamo-nos a estudos realizados desde o século XVIII, uma vez que se fez substancial trazer os principais autores/pesquisadores e seus estudos ‘clássicos’ concernentes ao Jogo e ao Lúdico, com o escopo de subsidiar, construir e consolidar a nossa base teórica. Este capítulo foi subdividido em quatro seções: Lúdico; Jogo e Cultura Lúdica; O jogo na Educação Física escolar: “uma luta contra moinhos de vento?”; Nossa construção teórica a respeito do jogo e do jogar. Para tal, fundamentamo-nos nos estudos de Henriot (1969, 1989), Buytendijk (1936, 1974), Sutton-Smith (1986, 1997), Caillois (1958/1990, 1967), Brougère (1998, 2002, 2004, 2010), Opie e Opie (1969), Duflo (1997, 1999), Bally (1958), Fink (1966, 2012), Vial (2015), Elkonin (1971, 2003), Grando (2000), Scaglia (2003), Grillo (2012), dentre outros.

No capítulo 2, “A Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski”, expusemos as principais teorizações da Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com a perspectiva vigotskiana, visando uma fundamentação com relação ao nosso trabalho pedagógico com o Jogo, na condição de área de conhecimento da Educação Física escolar. Subdividimos este capítulo em quatro seções: As contribuições de Vigotski para a Educação Escolar;

Pensamento, Linguagem e Fala; Mediação Semiótica; Desenvolvimento e *Obutchenie*. Para isso, analisamos os estudos de Vigotski (1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 2000, 2002, 2004, 2008, 2009), Van Der Veer e Valsiner (1991), Pino (1991, 1993, 1995, 2000, 2005), Wertsch (1985, 1988), Hedegaard (2002a), Luria (1990, 1994), Fontana (2000), Prestes (2010, 2012), Elkonin (1971, 1987, 2003), entre outros.

No capítulo 3, “A estrutura do jogo ou o jogo como estrutura?”, apresentamos as nossas preferências metodológicas, o problema de pesquisa, tal como toda a trajetória e processo empregado para a produção e registro dos dados. Além disso, explanamos o lócus do estudo, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos para a produção dos dados, as Unidades de Análise e respectivas categorias usadas para crivar os dados. Esse capítulo foi segmentado em sete seções: “Apresentando as “regras” do Jogo...”; “Território do jogar”; “Os jogadores”; “Construindo ‘estratégias’ de Jogo...”; “Organização ‘tática’ e ‘estratégica’ de Jogo”; “Iniciando a ‘partida’...”; “O ‘contrato lúdico’...”. Nesse capítulo, os nossos referenciais teóricos foram: Bogdan e Biklen (1994), Bardin (1977), Franco (2005), Moraes (1999), dentre outros.

No capítulo 4, intitulado de “Sentindo o cheiro da merenda...”, apresentamos e analisamos os dados, de forma inferencial-interpretativa, produzidos em aulas de Jogo no contexto da Educação Física, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Para concretizar a análise, trabalhamos mediante as seguintes Unidades de Análise: Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo – familiarização); Jogo Problematizado (refletir sobre o jogo); Jogo pelo Jogo (retorno ao jogo); e Jogo Construído. No âmago dessas Unidades, existem diferentes categorias de análise, em consonância com cada temática desenvolvida no bojo de cada Unidade.

Finalmente, são traçadas as considerações finais alusivas à presente pesquisa concretizada. Nesse capítulo de fechamento, discorreremos acerca de duas concepções analíticas respeitantes à pesquisa. Uma na ótica do pesquisador e a outra na perspectiva do professor. Encerramos esse capítulo, descortinando algumas lacunas como oportunidades para futuras pesquisas relativas à temática estudada.

1. TEORIAS DE JOGO E LÚDICO

O lúdico e o jogo são formas de expressividade humana. A questão é entender que o lúdico é o que faz o jogador jogar.

Jacques Henriot

Se tudo se torna jogo, nada mais é jogo, e a noção perde toda a fecundidade.

François Euvé

O presente capítulo tem como escopo analisar as principais vertentes teóricas concernentes ao Jogo e ao Lúdico, para, consecutivamente, explanar a nossa compreensão atinente a esse tema, sobretudo, no contexto escolar. Nesse sentido, reportar-nos-emos a estudos realizados desde o século XVIII, dado que se faz substancial trazer os principais autores/pesquisadores e seus ‘clássicos’⁵ sobre o tema, tendo em vista subsidiar, construir e consolidar a nossa base teórica respeitante ao jogo e ao lúdico na presente pesquisa.

Para tanto, este capítulo foi subdividido em três seções: Lúdico; Jogo e Cultura Lúdica; O jogo na Educação Física escolar: “uma luta contra moinhos de vento?”.

Para findar este explanativo introito, tomamos as epígrafes do presente capítulo para explicitar que consideramos peremptoriamente que jogo e lúdico não são sinônimos e, de resto, que o jogo é uma manifestação histórico-cultural que difere do trabalho, do sagrado e da arte. Ora, o jogo não pode ser tudo!

1.1. Lúdico

Lancei-me no tabuleiro quadriculado com todo o meu ser e sentir. O prazer de jogar transformara-se numa paixão e logo numa excitação. Ao jogar, tudo ao meu redor desaparece... O tempo, o espaço, as pessoas...

Stefan Zweig

Conforme o Dicionário Latim-Português de termos e expressões (VIEIRA, 2016), o verbete “lúdico” advém do latim *Ludus* e significa divertimento, passatempo, brincadeira, recreação, representações teatrais, zombaria e também escola ou aula. Já o vocábulo “jogo” provém do latim *Jocus* (ou *Iocus*, *Iocare* – zombaria, gracejo, piada, brincadeira) e também da

⁵ Um clássico, segundo Italo Calvino (2009, p. 11), “é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Portanto, suas ressonâncias, seus ecos, influências, mantém-se mesmo quando prevalece a atualidade mais inconciliável. Ora, ler um livro clássico é, basicamente, adentrar-se em uma leitura infinita e a ser constantemente decifrada e ressignificada.

expressão *ludo* (jogo, brinquedo). Nesse entendimento, podemos analisar a pluralidade de significados para ambas as expressões (“lúdico” e “jogo”).

Na língua inglesa, o verbete “lúdico” é traduzido como *ludic* (atividades que produzam prazer) e, amiúde, é empregado por autores como Steponavičiūtė (2011), Hans (1981) e Ellis (1973). Em alguns casos, o verbete lúdico é compreendido como *playfulness* (diversão) ou *playful* (alegre, divertido, entretenimento), sendo muito utilizado por autores como Lieberman (1977), Sutton-Smith (1997), Goffman (1961) e Garvey (2015). Em ambos os casos, o referido termo está vinculado à ideia de diversão, alegria e descontração que ocorrem em “atividades lúdicas” que, segundo os autores supramencionados, são atividades opostas ao trabalho, como: jogo, brincadeira, brinquedo, dança, teatro, música, entre outras.

Na língua francesa, lúdico é traduzido como *ludique*. Entretanto, tal como na língua portuguesa, há diferentes concepções acerca desse vocábulo, tais como: forma de liberação da personalidade no jogar (GUTTON, 2013); divertimento (GRANDMONT, 1995; VIAL, 2015; BROUGÈRE, 1998); atitude criativa em situações de jogo, visando o prazer e a alegria (LEIF; BRUNELLE, 1978; EHRMANN, 1968); atitude pessoal (intencionalidade) e forma de comportamento (DUFLO, 1997); atividade dinâmica que tem um fim em si (ROSSIE, 2005; BATAILLE, 1951, 2005); sentimento e estado de espírito (HENRIOT, 1969, 1989); sinônimo de jogo e brinquedo (DECROLY, MONCHAMP, 1922; MAURIRAS-BOUSQUET, 1984; MICHELET, 1986), entre outras.

Embora haja diferentes perspectivas no que concerne ao entendimento de lúdico, cabe sublinhar que este é depreendido, sobretudo no campo acadêmico e nos discursos pedagógicos no Brasil, como sinônimo de jogo, brincadeira ou brinquedo. De igual modo, é um vocábulo que se tornou banal no cotidiano brasileiro, sendo usado para adjetivar ações de alegria, formato e classificação de brinquedos, obras de arte, métodos didático-pedagógicos. De simil maneira, é usitado em discursos relativos à festivais ou festas, em elaborações culinárias e até mesmo em diversas propagandas relativas a passeios, viagens ou estilos em decoração de interiores. Nesses moldes, o lúdico é um adjetivo alusivo a algo divertido, recreativo, colorido, oposto de seriedade e/ou descontraído.

Uma crítica contundente a essa banalização do termo lúdico pertence à Santin (2001, p. 16): “o lúdico pode estar se tornando uma moda. Apontar a ludicidade como uma tábua de salvação em todas as esferas parece adquirir ares de modismos”. Para esse autor, o lúdico não é um *slogan*, mas sim uma forma de refutação a toda opressão ocasionada pela própria sociedade, dado que essa mesma sociedade nega o lúdico, fomentando uma cultura “antilúdica”.

Em contraposição a essa generalização elusiva do termo, nos sustentamos em vários autores como Bally (1958), Gusdorf (1967), Cazeneuve (1967), Courtney (1968), Spariosu (1989), Cotta (1993), Duvignaud (1997), Saviani (1998) e Lebas (2010) que, *stricto sensu*, entendem o lúdico tão-unicamente como uma manifestação de prazer, alegria, satisfação, embevecimento, êxtase e divertimento. Assim, o lúdico não seria um adjetivo para objetos ou discursos propagandísticos, isto é, o lúdico não é algo fora do sujeito, mas se faz na relação sujeito-mundo, sendo uma espécie de sentimento singular que se concretiza nessa relação.

Outros autores como Euvé (2000), Emerique (2004), Grillo (2012), Grillo, Spolaor e Prodócimo (2016) vão além, propondo que o lúdico pode ser ideado como meio de expressividade.

Entendemos que, afora possuir um caráter autotélico, o lúdico abrange outras peculiaridades, tais como: o prazer funcional, o desafio, a dimensão semiótica e, principalmente, a liberdade de expressão. Com efeito, podemos afirmar que o lúdico conota uma relação de prazer e motivação entre o indivíduo e uma determinada atividade realizada, especificadamente, que tenha um fim em si mesmo.

Entretantes, o que significa “lúdico”?

Precipuamente, há várias definições atinentes a este termo, conforme foi exposto nos parágrafos precedentes. Desse modo, vale dizer que não objetivamos esgotá-lo, entretanto, é fulcral um adensamento teórico. Para tanto, apresentaremos, a seguir, mediante uma ordem histórica (cronológica), algumas teorias clássicas correspondentes ao lúdico.

Indubitavelmente, Schiller (1795/1989) foi um dos intelectuais que mais se dedicaram em analisar o lúdico. Este filósofo alemão defende a ideia de que o lúdico (tratado em sua obra como impulso lúdico) é uma forma de liberdade, uma supressão do tempo dentro do tempo, que desponta a partir de uma tendência que o homem tem para o belo (liberdade no fenômeno). Por este prisma, o homem manifesta a plenitude da sua liberdade de expressão no ato da representação estética. Outrossim, esse filósofo defende o lúdico como uma potência desalienadora, pelo qual está mais voltada à sensibilidade pelo ato de criação, imaginação e contemplação.

Já o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1870/2006, 1886/2005, 1891/2018), considera que a atividade lúdica é o substrato da atividade humana criadora e artística. Nesse viés, ao reportamo-nos às ideias de Nietzsche, podemos depreender que o lúdico é uma forma de liberdade individual, um impulso a potencialização que visa descarregar uma força que

propende a expandir. Em linhas gerais, o lúdico seria isomorfo à ideia de vontade de potência⁶.

Sob este pressuposto nietzschiano, autores como Hinman (1975), Spariosu (1989), Santiago Guervós (2011) e Heidemann (1968), em suas respectivas obras, similarmente defendem o lúdico como vontade de potência. Dessarte, se o jogo, as atividades artísticas ou o trabalho são manifestações humanas voltadas à criação, o *modus operandi* desse processo de criação, nessas manifestações, seria então o lúdico como impulso à potencialização.

O intelectual francês Alain (1927) coloca em relevo a concepção de lúdico como uma condição precípua à atividade humana em geral. Nesse sentido, é uma espécie de paixão que corrobora para a construção de cada ser humano (*corps soi*) e, tal-qualmente, ratifica a sua capacidade de agir no mundo. Para esse autor, o lúdico denota paixão e impulso à atividade livre, abrangendo também o jogo e até mesmo o trabalho que, por sua vez, são instituições pertencentes à sociedade que esquematizam as normas que delimitam o agir livre humano, ou seja, que regulam a liberdade individual.

Bally (1958), em uma perspectiva biologicista⁷, conjectura que o lúdico é uma conduta instintiva, um estado de ânimo (energia e motivação), como também, uma forma de expressividade e liberdade, que só acontece em situações de jogo. Para este autor, “*ser libre significa hacerse libre, [...] la libertad ha surgido de la lucha contra la presión de la coacción natural*” (p. 9). Em outro momento afirma, “*así, el juego es el movimiento de la libertad de expression*”⁸ (p. 10). Nessa linha de pensamento, não existe qualquer clivagem entre jogo e lúdico, dado que o lúdico seria uma energia vital inata e necessária que incita o jogar e, por meio disso, o homem se torna livre (mediante a liberdade de expressão) de toda pressão e coação em um sentido biológico e cultural.

Caillois (1990), a partir de outra linha teórica, define o lúdico como “o prazer que se sente com a resolução de uma dificuldade tão propriamente criada e tão arbitrariamente

⁶ No livro “Assim falou Zaratustra”, em específico na seção “Do superar a si mesmo”, Nietzsche (2008) alude que a vontade de potência é uma relação de forças, em que se remete a toda manifestação da vida a um perpétuo combate intrínseco que objetiva a expansão, o crescimento, a superação. Por este viés, ele considera a atividade lúdica e o próprio jogo como uma vontade de potência, porque possibilitam transfigurar a vida, pois é uma maneira de aligeirar-se do cotidiano, um libertar-se passageiro, um construir e desconstruir em se tratando da relação homem-mundo. Analisando o lúdico como vontade de potência, indicamos, como exemplos, os belos longas-metragens: “Ikiru” (Akira Kurosawa, 1952), “Whiplash” (Damien Chazelle, 2014) e “Steppenulven” (Ole Christian Madsen, 2015); além dos livros: “A defesa Lujin” (1930) de Vladimir Nabokov, “Rainha de Katwe” (2016) de Tim Crothers, “O jogo das contas de vidro” de Hermann Hesse (1943/2009).

⁷ Em se tratando do lúdico em uma perspectiva biologicista, ver outros autores: Millar (1967), Gehlen (1980), Weisz (1986), Hetzer (1978) e Ellis (1973).

⁸ **Tradução:** “ser livre significa fazer-se livre, [...] a liberdade surgiu a partir da luta contra a pressão da coerção natural” (p. 9). “Assim, o jogo é um movimento de liberdade de expressão” (p. 10).

definida, que o fato de a solucionar tem apenas a vantagem da satisfação íntima de o ter conseguido” (CAILLOIS, 1990, p. 50). Nesse entendimento, o lúdico é um sentimento de prazer e de alegria alcançados na resolução de um desafio. Porém, esse autor analisa o lúdico tão-somente em situações de jogo, não ampliando para outras manifestações como a arte ou o trabalho.

O estudo de Cazeneuve (1967) dá azo para que o lúdico (ou espírito lúdico) seja apreendido como uma forma de expressividade humana, uma linguagem singular presente no bojo de várias instituições sociais como o jogo, a dança, a literatura, as artes plásticas, a música, as ciências, o trabalho, a vida política, o teatro, a guerra, entre outras instituições, que possibilita ao homem dialogar, criar e romper com as suas limitações. Para esse autor, pelo lúdico o homem encontra um lugar de distensão que o alivia das coibições do cotidiano.

Concordamos com esse autor, pois o lúdico como forma de expressividade, alívio, arrebatamento ou prazer na superação de um desafio, não é oposto do trabalho e pode vir a se fazer presente nele (trabalho-lúdico).

Tomando esse ideário como referência, veiculamos como exemplo o milenar “Mito de Sísifo”⁹. Sinteticamente, o castigo (ou trabalho árduo e alienante na visão dos deuses) impingido a Sísifo é empurrar uma rocha incessantemente até o ápice de uma alta montanha. Chegando ao cume dessa, a pedra se precipita por seu próprio peso até a base da montanha, tendo Sísifo a tarefa de retornar ao ponto de partida e efetuar o mesmo trabalho/castigo perpetuamente. Se o lúdico é, na visão de Cazeneuve (1967), Bally (1958) e Caillois (1990) um elemento de expressividade, desafio e igualmente um lugar de distensão, que atenua o homem das coerções do trabalho cotidiano, então, podemos sugerir que Sísifo pode ser atravessado pelo lúdico enquanto empurra a pedra montanha acima, ou ainda, quando desce para buscá-la?

Ora, podemos depreender que o lúdico é capaz de emergir nesse trabalho/castigo de Sísifo de diferentes modos: ao empurrar a pedra Sísifo poderia cantarolar, assoviar, gritar, zombar dos deuses ou colocar como desafio *per si* o empurrar a pedra o mais rápido possível, ou inclusive, podemos idear o sentimento que o atinge (catarse, alívio, prazer, alegria etc.), ainda que por um átimo de segundo, ao chegar no topo da montanha com a grande rocha; de maneira equivalente, ao descer a montanha para buscar a pedra, Sísifo pode descer dançando,

⁹ **O mito de Sísifo:** há variadas histórias que sustentam esse mito grego. Dentre elas, a mais difundida é a que relata Sísifo como um mortal que foi punido pelos deuses do Olimpo por enganar a morte em duas ocasiões. Com isso, foi sentenciado a executar um trabalho árduo e tedioso eternamente. Em síntese, seu trabalho simboliza que os seres humanos possuem liberdade de escolha regida pela monotonia, repetição e regras do cotidiano. Para mais detalhes, ver o excelente ensaio “O mito de Sísifo” (1942/2010), de Albert Camus.

cantando, gracejando da situação, correndo, pulando, gritando, rolando ou elaborando contagens acerca do subir e descer com a pedra. Em tese, esse mito nos enseja analisar múltiplas questões, as quais mostram que o castigo/trabalho de Sísifo é suscetível de ser atravessado não só pela angústia e pela tragédia, mas pelo lúdico. Portanto, é possível argumentar que no trabalho árduo, o homem também pode ser envolvido pelo lúdico.

Tangenciando-se ao exemplo de Sísifo, Duvignaud (1980) e Heidemann (1968) assinalam que o lúdico é um “planar aparente” (caráter volitivo), como também, uma liberdade das obrigações que transcende tempo e espaço cotidiano (território do jogar). O lúdico para esses autores é uma espécie de intervalo, um rompimento momentâneo no espaço-tempo que libera o homem da opressão cotidiana, causada pelo trabalho e/ou por outras obrigações. Portanto, esses dois autores ilidem a concepção de que o trabalho possa ser lúdico.

Todavia, é preciso deslindar que o teor das considerações, erigidas por esses dois autores, propõe totalmente ao jogo e suas formas de ação, ou seja, para esses autores o lúdico acontece não apenas em situações de jogo e brinquedo, entretanto, é a partir dessas manifestações (jogo, brinquedo) que o homem consegue exceler o cotidiano.

Outra acepção bastante veiculada é a de Henriot (1969, 1989). Esse autor sugere que o lúdico é o motivo que faz o indivíduo agir. Ademais, seu discurso versa sobre o lúdico como um estado, uma espécie de sentimento presente no indivíduo durante uma determinada ação, seja no jogo, no brinquedo ou em outras atividades como a literatura, o teatro ou o trabalho. Contudo, cabe ressaltar que Henriot (1969, 1989) dá ênfase no lúdico e no jogo como forma de expressividade humana. Em outras palavras, o fito de sua obra é analisar e entender que o lúdico é o que faz o jogador jogar. Em função disso, toda a sua análise atinente ao lúdico se fundamenta no jogo.

Carrasco (1992), Santin (2001), Chateau (1954, 1987), Grandmont (1995), Huizinga (2008), Lieberman (1977) e Chauvier (2007), por exemplo, não definem diametralmente o lúdico, no entanto, esses autores deixam subentendido que o lúdico é uma manifestação de envolvimento, divertimento, prazer, arrebatamento e fascínio que ocorre precisamente no jogo. É preciso frisar que, diferentemente de muitos autores que apresentamos anteriormente, os sete autores referidos, em um sentido *lato*, não analisam o lúdico fora de um contexto de jogo.

Em contrapartida, há algumas dissensões teóricas entre os autores supra-aludidos. Santin (2001) e Grandmont (1995), a título de exemplo, alvitram que o lúdico é oposto ao trabalho, aduzindo que o lúdico se refere à sensibilidade (um impulso ao sensível) e ao tempo

livre do homem, enquanto que o trabalho diz respeito à racionalidade e à obrigação (oposição ao tempo livre). Abreviadamente, esses dois autores findam suas colocações defendendo que o lúdico acontece, especialmente, em situações de jogo. Em contrapartida, também entendem que o lúdico pode não advir exclusivamente nessas situações.

Vejam os pensamentos de Santin (2001, p. 23): “o lúdico seria aquela dimensão vivenciada de quando se pratica alguma atividade enquanto diversão”. Grandmont (1995, p. 95), por sua vez, argumenta que o lúdico “[...] est avant tout un moment privilégié, une situation ‘éprouvette’ où le joueur expérimente le plaisir, l’émotion, la surprise et la gratuité, sans risque. [...] le ludique permet de vivre un degré de créativité toujours incessant”¹⁰. Essas afirmações nos permitem analisar que qualquer atividade (não apenas o jogo) que instigue a diversão, o prazer e a alegria, é decerto lúdica.

Um dado suplementar diz respeito ao trabalho de Lieberman (1977, p. 61) em relação ao lúdico. Essa autora se contradiz ao analisar, *a priori*, que o lúdico (*playfulness* ou *ludic aspect*) é composto por três elementos intrínsecos: “*manifest joy* (alegria manifesta), *sense of humor* (senso de humor) e *spontaneity* (espontaneidade)”. A partir disso, pressupõe-se que o lúdico está para além do jogo e da brincadeira, quer dizer, faz-se patente em outras manifestações, como o trabalho, a música, o teatro. No entanto, *a posteriori*, a autora encerra o lúdico, explicitando que esse é idiossincrásico do jogar, portanto, existe no jogo das crianças, animais ou adultos. Nesse sentido, o lúdico deve ser apreendido basicamente como um elemento do jogo (*playfulness as element in play*)¹¹.

A questão que levantamos é: se o lúdico é “diversão” (e sinônimo de diversão), não podemos nos divertir trabalhando, estudando ou dançando? Essa é a grande contradição em dizer que o lúdico denota “divertimento”, “alegria” ou “prazer” e depois afirmar que esse estado unicamente incide em situações de jogo. Ora, analisamos que jogo não é trabalho e vice-versa, entretanto, o lúdico como meio de expressividade, divertimento ou prazer, é algo que se faz presente nessas duas manifestações histórico-culturais. Nesse ponto vista, podemos trabalhar, encenar (teatro), jogar, estudar ou treinar (dança, ginástica etc.) em estado lúdico.

Mauriras-Bousquet (1991) acede com a nossa visão, destacando que nem sempre o lúdico está atrelado ao jogo.

¹⁰ **Tradução:** “é principalmente um momento privilegiado, uma situação peculiar em que o jogador experimenta o prazer, a emoção, a surpresa e a gratuidade sem risco. [...] O lúdico permite viver sempre um grau de criatividade incessante”.

¹¹ Cf. os capítulos: **II- *Historical clues to playfulness as the play element in play***; e **III- *Playfulness in play and the player***.

Cuando recordamos nuestra infancia, por ejemplo, nos damos cuenta de que los recuerdos más vivos de exaltación lúdica no siempre se relacionan con juegos propiamente dichos, sino con momentos de vida intensa ligados a circunstancias fortuitas: la exploración de una casa, un paseo por un barrio desconocido, el descubrimiento de la naturaleza, etc. (MAURIRAS-BOUSQUET, 1991, p. 14).¹²

Por consequência, temos que compreender que analisar o lúdico no jogo ou em outra manifestação histórico-cultural (trabalho, teatro etc.) é observar que um ou outro se explicam por algo que é inerente a eles próprios, isto é, no caso do jogo, algo que não se refere ao mundo externo em relação ao jogo ou ao próprio jogador. O lúdico é um sentimento individual, sendo próprio do indivíduo que age.

Dessarte, analisando o lúdico especificamente no jogo, esse é um sentimento que emerge da relação jogo-jogador. É um modo de expressividade que leva o indivíduo a se envolver no jogo a tal ponto de se arriscar, a querer jogar, a desafiar e sentir-se desafiado. Em resumo, o lúdico é algo subjetivo, um sentimento único que é diferente a cada jogo, jogada ou desafio vivenciado em situações de jogo. O lúdico é o que move o indivíduo no jogo, é o que o faz agir, como também, é uma necessidade de autorrealização (satisfação, motivação, prazer, consumação) do próprio indivíduo no jogo. Assim, o lúdico está em quem joga e, se não há lúdico, o jogo acaba, deixa de acontecer para quem abandonou o “espírito lúdico”.

Georges Gusdorf (1967) teoriza que o espírito lúdico é o cerne do jogar. Em outros termos, o espírito lúdico é um movimento criador que liberta o homem de todo arbítrio axiológico pelo jogar e, ademais, tem como escopo a possibilidade de autossatisfação no jogo. Caso não se manifeste esse espírito lúdico durante o jogar, não há jogo em hipótese alguma. Nesse contexto, pode haver exercício, tarefa, trabalho enfadonho, atividade sem sentido, repetição etc., menos o jogo em si.

Ademais, ampliamos a discussão ao defendermos ainda que o lúdico é dialético¹³ e não está tão-somente nos jogos e brincadeiras, mas igualmente pode se fazer presente em outras atividades cotidianas (trabalho, estudos, arte etc.).

¹² **Tradução:** “Quando nos lembramos de nossa infância, por exemplo, percebemos que as memórias mais vívidas de exaltação lúdica nem sempre se relacionam jogos propriamente dito, mas com os momentos de intensa vivência ligada a circunstâncias casuais: explorando uma casa, uma caminhada através de um bairro desconhecido, a descoberta da natureza, etc.”

¹³ Na presente tese, assumimos a “dialética”, com base na concepção de Vigotski (1991, 1995, 2017), como uma maneira de analisarmos as contradições contínuas no que concerne à realidade e às formas de compreendermos o mundo como algo precipuamente contraditório e em permanente transformação. Por esse viés, a dialética é um processo dinâmico que não trata de uma linearidade ou de um acúmulo sucessivo de elementos da cultura. Em outras palavras, é um processo complexo irregular e dinâmico, com continuidades e descontinuidades,

Coadunando com a nossa concepção, Macedo, Petty e Passos (2008, p. 18) sugerem que o lúdico é a

[...] relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica por que as atividades são realizadas não apenas como meios para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesma (ler pelo prazer ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição.

Desse modo, o lúdico, além de se fazer presente em outras atividades que não sejam nomeadamente o jogo, possui: dimensão semiótica, motivação intrínseca, tensão, incerteza, emoção, desejo. Afora esses predicados, tem uma característica autotélica, isto é, que não tem finalidade ou sentido além ou fora de si, quer dizer, é aquilo que tem sentido apenas para si mesmo.

Pereira (2005) ratifica nossas teorizações ao analisar que o lúdico é um estado motivacional que estimula a capacidade das pessoas de saírem da rotina. Em outros termos, é uma espécie de transgressão do cotidiano. Essa transgressão se dá pelo jogo, pelo brinquedo, pela dança e até mesmo pode sobrevir no trabalho.

Para explicar essa transgressão¹⁴, trazida por Pereira (2005), remetemo-nos, novamente, às concepções nietzschianas atinentes ao lúdico. Hinman (1975), segundo essa perspectiva, infere que o lúdico é uma forma de expressão da vida, pelo qual se encontra para além de qualquer normatização ou coerção que inflija um critério extrínseco de conduta ao homem. Nesse âmbito, o transgredir é ir além de normas e coibições impostas continuamente pelo cotidiano (tempo, espaço, formas de ser, pensar e agir etc.).

Analisando todos os *approaches* respeitantes ao lúdico, apresentados até aqui, ressaltamos que não existe um consenso que defina exatamente o fenômeno lúdico, uma vez que coexistem várias teorias e preceitos usados por autores de diferentes áreas de

rompimentos, reconstruções, um “ir e vir”, o qual não analisa o todo ilidindo as partes, menos ainda analisa as partes obliteradas de seu todo, mas se sustenta nas contradições entre as partes e entre essas e o todo.

¹⁴ É interessante observar que Duvignaud (1997), por outro viés, compreende a transgressão do cotidiano como um tipo evasão. Para esse autor, o lúdico conduziria a uma separação da vida cotidiana, das preocupações que dela transcursam. Com isso, essa evasão seria nossa potência, quer dizer, aquilo que nos dá força para enfrentarmos a complexa e monótona vida cotidiana. Isso concede ao lúdico uma especificidade revolucionária e irreverente. Nesse seguimento, deixamos como exemplo o longa-metragem “Se enlouquecer não se apaixone” (Anna Boden e Ryan Fleck, 2010), em específico, a cena em que a personagem principal (Craig) interpreta a canção “Under Pressure” (Queen, 1981) durante a sua estadia em um hospital psiquiátrico. De resto, apontamos também como exemplo os livros: “A canção de Kahunsha” (2008) de Anosh Irani; e “W ou a memória da infância” (1995) de George Perec.

conhecimento (Filosofia, Antropologia, Matemática, Sociologia, Psicologia etc.) que estudam esta temática, tal como as suas manifestações.

Embora haja essa compilação de vertentes teóricas, uma das definições mais concisas e significantes, com a qual compactuamos, é considerar o lúdico como forma de “liberdade de expressão”¹⁵ manifestada no jogo ou em outras atividades (dança, esporte, teatro etc.) que, por conseguinte, engendra desafio, prazer, tensão, evasão, desprazer, incertezas, absorção, divertimento ou outros sentimentos (GRILLO, 2012; GRILLO, SPOLAOR, PRODÓCIMO, 2016; SCAGLIA, 2003).

É peremptório esclarecer que o arrebatamento/assenhoramento, no jogo e/ou em outras manifestações, é um modo de expressividade, pois só se efetiva na tomada de decisão de um indivíduo, isto é, só se deixa arrebatar por uma atividade (jogo, trabalho, dança etc.) a partir da livre vontade própria.

Autores como Fink (1966), Yepes (1996) e Euvé (2000) acreditam que a liberdade de expressão, manifestada pelo impulso à criação, à contemplação etc., simplesmente acontece por intermédio de situações de envolvimento/absorção que, normalmente, levam ao arrebatamento. Em outras palavras, o homem somente cria ou tem um impulso ao ato criativo se estiver abarcado totalmente pela situação¹⁶.

Em consonância com a nossa compreensão sobre o lúdico, Emerique (2004, p. 4) depreende “[...] o lúdico como meio privilegiado de expressão”. Para tanto, segundo o autor, o lúdico precisa ser assumido em “[...] uma perspectiva dialética, na qual os tidos como opostos passam a ser encarados como complementares, ambivalentes”.

Resumindo,

¹⁵ Tomamos como égide, o conceito de liberdade arquitetado por Spinoza (2009). Para esse filósofo, a liberdade é a capacidade do homem em pensar e agir por si próprio. Ademais, a liberdade é também uma possibilidade de o homem expressar-se e reafirmar a sua potência de agir ou a sua força de existir. Nota-se que a liberdade, sob esse viés, não quer dizer ausência de regras ou ainda a sua total renúncia. A liberdade na perspectiva de Spinoza (2009) não se opõe a regra, pois concerne a um processo de ação do homem na sociedade, pelo qual esse está disposto a agir de variadas formas e, por consequência, ser abrangido pelo mundo de múltiplas maneiras (cultura). No âmbito do lúdico, reafirmamos que a liberdade de expressão não subsiste sem regras. Corrobora Duflo (1997) ao sintetizar que as regras não são entraves à liberdade, pelo contrário, as regras são fonte de liberdade. Para ilustrar o lúdico como liberdade de expressão, indicamos os belos documentários brasileiros: “**Território do Brincar**” (Renata Meirelles e David Reeks, 2015) e “**Tarja Branca**” (Cacau Rhoden, 2014).

¹⁶ Como exemplo, podemos analisar o lúdico como expressividade no livro “As vantagens de ser invisível”, de Stephen Chbosky (2007). Nesse há trecho antológico, em que a personagem principal (Charlie) sobe na traseira de uma caminhonete, enquanto a mesma está transpondo um túnel da cidade, fica em pé, fecha os olhos, deixa o vento bater em seu rosto, sorri e chora ao mesmo tempo: “[...] de repente, tive consciência do fato de que eu estava de pé em um túnel, com o vento batendo no meu rosto. Não importava que eu visse a cidade. Nem mesmo que pensasse nisso. Porque eu estava de pé no túnel. E eu realmente estava ali. E foi o suficiente para que eu me sentisse infinito” (p. 223). A ideia de “sentir-se infinito” concerne à ideia de expressividade, ao arrebatamento (lúdico).

[...] o lúdico poderia, então, ser ocasião de se lidar com a segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômico, a objetividade e a subjetividade, enfim, uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida” (EMERIQUE, 2004, p. 4).

Ademais, Emerique (2004, p. 5) completa sua conceituação propondo que o lúdico pode ser um “veículo para resgatar nossa humanidade, para entrar em contato com a sensibilidade e com a criatividade esquecidas, para possibilitar um olhar que descubra o ridículo (no sentido de risível) da realidade que anseia pela transformação”.

Para este autor o lúdico é um embevecimento face a situações do cotidiano. Observamos que tanto Emerique (2004) quanto outros autores citados anteriormente, analisam o lúdico de modo mais amplo e não somente em situações de jogo, brinquedo ou brincadeira. Buytendijk (1936) converge, ao trazer à luz das ideias, a perspectiva do lúdico como liberdade (expressividade) e, *pari passu*, como ambivalência (relação entre sentimentos opostos), tendo igualmente um caráter pático, catártico e extático.

Concatenando com a perspectiva de lúdico como liberdade de expressão, trazemos, na sequência, a transcrição de uma cena do longa-metragem *Billy Elliot* (2000):

Auditora: O que você sente quando está dançando?

Billy Elliot: Não sei... Eu me sinto bem. No começo é duro, mas quando eu começo... Então me esqueço de tudo. E... Pareço desaparecer... Sinto algo mudando em meu corpo todo. Como um fogo dentro de mim. E eu fico lá voando como um pássaro (STEPHEN DALDRY, 2000).

O excerto suprarreferido converge com a concepção de Retondar (2007) alusiva ao lúdico: “viver com intensidade uma experiência impossível de ser descrita racionalmente” (p. 32). Em uma linha de pensamento análoga, Rosamilha (1979) discursa que o lúdico, geralmente, possui algo além daquilo que a língua pode expressar, já que tem um caráter desorganizado, desestruturado e apoteótico¹⁷. Apesar dessa complexidade, um dos meios mais profícuos para delinear o lúdico é por via de metáforas que, por conseguinte, despertam sentimentos tanto em quem as descreve, quanto nos próprios ouvintes (*Billy Elliot* é um bom exemplo disso).

¹⁷ Em sintonia com a afirmação de Rosamilha (1979), expressamos, à guisa de exemplo, uma breve elucidação do lúdico como liberdade de expressão (com caráter desorganizado e apoteótico) na obra “Zorba, o Grego”, de Níkos Kazantzákis (1974, p. 91): “Jogou-se à dança, batendo as mãos, erguendo-se no ar, fazendo piruetas, voltando ao chão com os joelhos dobrados, como se fosse de borracha. De repente, ele atirava-se para o alto como se quisesse vencer as leis da natureza e sair voando. [...] Ele sacudia o corpo que tombava, não podendo mantê-lo no ar por muito tempo; ele o impulsiona de novo, mas, por fim, caía arquejante, não gritava mais”.

Henriot (1989) compactua dessa linha de pensamento aclarada por Retondar (2007), inferindo que a atitude lúdica é, comumente, indescritível e extrapola qualquer observação. No entanto, defendemos que, mesmo que indizível, o ato lúdico ainda é observável como demonstramos nos exemplos anteriores referentes ao filme “Billy Elliot” e à obra “Zorba, o Grego” (nota de rodapé 17). Por essa razão, depreendemos que o lúdico é um sentimento único, um estado individual, que possui um caráter evanescente e, em geral, não pode ser descrito somente em palavras, mas sentido (pelo próprio jogador, por exemplo) ou observado (pelo espectador ou pesquisador).

De modo sumário, podemos analisar que o lúdico não é uma forma de ser, sentir e agir generalizável, ou melhor, mesmo ao considerar o lúdico como ‘liberdade de expressão’, temos a convicção de que cada pessoa possui uma maneira singular de exercer a sua expressividade em diferentes situações, dentre elas durante o jogar.

A título de exemplo, na obra “O jogo das contas de vidro”, a tônica do discurso de Hermann Hesse (2009) relativo ao jogo propende à expressividade humana (lúdico). Para esse intelectual, o jogo é assumido como um extrato e resumo da nossa cultura, pois é um dos mais criativos e substanciais meios de expressão e manifestação humana. Mediante o jogo, cada indivíduo pode exercer sua expressividade livre e individualmente.

Moltmann (1972, p. 24) respalda este ideário, ao defender que: “[...] *el lúdico no es sólo un medio de expresión como otro. Es un medio de expresión par excellence, sobre todo en el juego*”¹⁸.

Euvé (2000, p. 240) colabora com essa perspectiva ao dizer que a atitude de “deixar-se tomar pelo jogo, deixar-se envolver em seu movimento” é a melhor representação de lúdico no jogo. Para esse autor, toda forma de assenhramento/arrebatamento é por si um exercício de liberdade (escolha), porque só é arrebatado àquele que se permite e se entrega ao jogo. E continua: “o jogo só pode ser realmente compreendido e vivenciado na sua totalidade por quem se deixa tomar por ele” (p. 242). Em consequência do arrebatamento, é possível se expressar de diferentes formas. Em conformidade com Euvé (2000), Millar (1968, p. 21) depreende que o lúdico no jogo é “*an attitude of throwing off restraint*”¹⁹.

¹⁸ **Tradução:** O lúdico não é somente um modo de expressão como qualquer outro. É um meio de expressão *par excellence*, sobretudo no jogo.

¹⁹ **Tradução:** “Uma atitude de se atirar sem constrangimento”.

Essa “atitude de se atirar” indica um “deixar-se arrebatar pelo jogo sem preocupações”, ou mesmo, uma atitude de “expressar-se livremente sem restrições”. Isso indica que o lúdico também pode se fazer presente em outras manifestações e não unicamente no jogo. A título de ilustração, citamos as obras literárias: “Ponte para Terabítia” (2007) de Katherine Paterson; “A contadora de filmes” (2014) de Hernán Rivera Letelier; “O Mestre de Go (2011) de Yasunari Kawabata; e “A Jogadora de Xadrez” (2010) de Bertina Henrichs. Nas quatro obras,

Abreviadamente, o lúdico é uma “experiência única” no jogo, assim, a cada jogo, jogadas, contextos criados, situações de protagonização e/ou desafios, novos sentimentos emergem ou evanescem, uma espécie de movimento intenso e único²⁰. Nessa perspectiva, é crível interpretar o lúdico como um sentimento inexplicável antes de jogar, um arrebatamento/assenhoramento e um dinamismo durante o jogar, e, finalmente, um conflito entre opostos (prazer, desprazer, alegria, tristeza, certeza, incerteza etc.) após o jogar.

Todo esse processo dinâmico, representado pelo exemplo supramencionado, dá ensejo para analisarmos o lúdico como um processo dialético, quer dizer, como algo contraditório em que coexistem características supostamente antagônicas, como liberdade e regra, imitação e realidade, criação e destruição, desorganização e organização, cômico e sério, entre outras ambivalências.

Inferimos ainda que em situações de jogo, se os jogadores não estão em um estado lúdico (estado de jogo, arrebatados), o jogo se torna algo vazio ou até um exercício monótono para os jogadores. Destarte, acreditamos que o lúdico é um critério para que o jogo possa ocorrer na sua plenitude. Da mesma forma o jogo, por seu turno, pode a qualquer momento arrebatá-lo, encantar, assenhorar e/ou absorver os jogadores, mesmo que estes, por um átimo, “abandonem” o ambiente de jogo (vaivém lúdico).

Em linhas gerais, ideamos o lúdico como algo pertencente ao indivíduo (e não fora dele), ou seja, algo que emerge na relação sujeito-mundo, sendo uma espécie de sentimento singular que se concretiza nessa relação. Destarte, o lúdico é um sentimento individual de livre expressão manifestado em atividades como jogo, brincadeira, trabalho, artes, esporte, dança, lutas etc., que ocorre a partir de uma “entrega” do indivíduo (arrebatamento) a uma determinada situação (de jogo, dança ou trabalho por exemplo). Essa “entrega” engendra o estado lúdico, que dizer, momento pelo qual o indivíduo está arrebatado/absorvido pela situação.

A riqueza e a complexidade da noção de lúdico, associadas aos paradoxos que suscita, tornam, em algumas circunstâncias, intrincado o seu emprego. Não há definição por demais rigorosa que possa esgotar a sua essência. Sem o escopo de exaurir o termo, finalizamos o presente subcapítulo ressaltando que, para nós, o lúdico é um sentimento, é uma forma de expressividade (liberdade de expressão) do homem na sua relação com o mundo. E essa

há momentos em que as personagens têm a atitude de “atirar-se sem constrangimento” no que concerne ao jogo protagonizado, ao jogo de regras (Go ou Xadrez) e/ou à encenação/dramatização de filmes.

²⁰ Em função disso, podemos tomar a obra “O jogador” (1866/2010) de Fiódor Dostoiévski como exemplo, em razão da mencionada obra possuir uma caracterização referente ao lúdico, de forma implícita, como um movimento intenso e único do jogador.

relação, via de regra, realiza-se por intermédio de várias manifestações histórico-culturais, particularmente: o jogo, a brincadeira, o brinquedo, o trabalho, a música, a dança, a literatura, as artes plásticas, o teatro, o esporte, a pintura, dentre outras.

1.2. As relações entre Jogo e Cultura Lúdica

A forma como vivemos hoje mata o espírito lúdico do ser humano. É um pecado o que estamos fazendo com as crianças, estamos tirando delas a capacidade de originalidade, a possibilidade de contato consigo própria.

Tarja Branca.

Podemos dizer, acertadamente, que Friedrich Fröebel foi um dos principais intelectuais do século XIX a analisar a cultura infantil e a atribuir ao jogo um papel importante dentro dessa cultura. Fröebel (1861/1903) foi o precursor dos Jardins de Infância e, por meio de suas teorias, o jogo ganha “forma” no âmbito educacional, sendo compreendido como objeto e ação de jogar ou brincar, marcado pela liberdade e espontaneidade infantil. Nesse sentido, Fröebel resgata o jogo livre no âmbito escolar. Essa modalidade de jogo é esboçada pelo autor, como a principal atividade da criança, dado isso, é uma particularidade da cultura lúdica infantil.

Apesar de sua concepção de jogo ser utilitária, quer dizer, o jogo como instrumento para preparar a criança para a vida adulta e iniciá-la nos conteúdos escolares, ele não deixou de considerar que o jogo advém da cultura infantil e, tal-qualmente, que o mesmo corrobora para consolidar e dinamizar essa cultura.

Conseqüentemente, vários intelectuais surgiram após Fröebel, em diferentes linhas teóricas, analisando as relações entre jogo e cultura lúdica infantil. Dentre esses, temos Fournier (1889) em uma vertente histórica e etnológica, Johnson (1894) em uma perspectiva desenvolvimentista (atrelando Psicologia, Biologia e Pedagogia), Compayré (1902) no campo da Pedagogia, Carr (1902) no âmbito da Psicologia Funcional e Queyrat (1905) em um contexto multidisciplinar (Filosofia, Psicologia e Etnologia), sendo que, cada qual, analisou o jogo sob uma ótica distinta. Contudo, ainda que latente, esses autores contribuem para uma análise pertinente às possíveis relações entre jogo e cultura.

Em síntese, a obra desses autores nos possibilita observar que o jogo é parte essencial da cultura lúdica infantil, dado que, o jogo proporciona o desenvolvimento dos indivíduos

que, via jogo, conseguem atuar em seu meio, interagindo e criando outros jogos (isso pressupõe que as crianças também criam cultura, muito embora, parte dos autores aludidos tenha rechaçado em seus respectivos estudos a relação homem-cultura).

Huizinga (1938/2008), em sua obra clássica *Homo Ludens*, não debate diametralmente a respeito do termo “cultura lúdica”. Porém, há indícios na citada obra que ensejam compreendermos o jogo como elemento da cultura e como meio de produzir cultura lúdica. Deprendemos que o trabalho de Huizinga²¹ oportuniza observar o jogo como uma mescla de características próprias, entre as quais se entrecruza a cultura, gerando valores, significados e uma identidade própria que o torna um fenômeno histórico-cultural, pelo qual passa a existir e a desenvolver-se como uma manifestação humana.

À vista disso, jogo e cultura encontram-se justapostos, sendo que tanto o jogo influencia a cultura, ao passo que a cultura provê elementos para o jogo. Analisando Huizinga (1938/2008), podemos apreender o jogo como contido na cultura, à medida que uma parte nela se manifesta e autoafirma-se, suscitando um processo dialético de produção em termos de cultura lúdica (GRILLO, GRANDO, 2013).

Os estudos de Chateau (1947) e Prost (1950) fornecem elementos para analisar a relação entre jogo e cultura. Para esses autores, a cultura de jogo (ou lúdica) é um conjunto de práticas, comportamentos, regras e linguagens que definem a identidade de um certo grupo de crianças na sua relação com as atividades lúdicas (jogo, comportamento lúdico, brinquedo, cantigas de roda etc.). Aliás, a cultura de jogo possibilita o ensino, a criação e a incorporação de conhecimentos respeitantes aos jogos, brinquedos e/ou outras ‘atividades lúdicas’, impulsionando modos de pensar, de expressar e de agir no interior dos grupos sociais.

Chateau (1947) aponta que a cultura de jogo é um espaço sociocultural mutável e dinâmico, o qual transforma outros cenários, sejam espaços formais (escola) ou espaços informais (parques, ruas, locais abandonados etc.)²².

²¹ Defendemos que há certos equívocos na obra *Homo Ludens*, tais como: idear o jogo como qualquer tipo de manifestação histórico-cultural: dança, política, práticas jurídicas, arte, rituais sagrados, guerra, etc.; a não compreensão do autor no tocante à diferença entre lúdico e jogo; a concepção de que o jogo é anterior a cultura, em outras palavras, o jogo seria inato (confusão entre jogo e comportamento lúdico); sua análise estrutural e limitada referente ao jogo e ao jogar, entre outras contestáveis asseverações desse autor.

²² Apresentamos, como exemplo, as obras literárias: “A guerra dos botões” (1913/1995) de Louis Pergaud; “Meninos de Kichute” (2003) de Márcio Américo; “Menino do Engenho” (1932/2003) de José Lins do Rego; “Capitães de areia” (1937/2008) de Jorge Amado; “Os meninos da rua Paulo” (1907/2010) de Ferenc Molnár; “Os da Minha Rua” (2007) de Ondjakie; “O caçador de pipas” (2005) de Khaled Hosseini; “A moi de Jouer” (1963) de Pierre de Beaumont, “Quando eu voltar a ser criança” (1925/1981) de Janusz Korczak, e, em especial, as obras do poeta brasileiro Manoel de Barros (Exercícios de ser criança; Memórias inventadas, dentre outras).

Caillois (1958/1990) é outro intelectual que se dedicou a estudar o jogo e sua relação com a cultura. Em sua célebre obra “*Les Jeux et les Hommes: Le Masque et la Vertige*” (Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem), ele afirma que a relação entre jogo e cultura se faz por um movimento de construção e reconstrução, ou seja, segundo o desenvolvimento da sociedade. Portanto, o jogo que um determinado povo ou grupo social prefere, “pode, por seu turno, servir para definir alguns dos seus traços morais ou intelectuais, [...] ao acentuar os perfis daqueles que se dedicam a esse jogo” (p. 102). No mais, completa: “o domínio do jogo constitui apenas uma espécie de ilha, artificialmente consagrada a competições planeadas, a riscos limitados, a mentiras sem consequências e a pânicos anódinos” (p. 105. Grifo nosso).

Abreviadamente, os excertos apresentados atinentes à obra de Caillois (1958/1990) evidenciam que o jogo é consubstancial à cultura, dado que o produto dessa relação seria então ideado como “cultura lúdica”. Nota-se que Caillois (1958/1990) depreende que o domínio do jogo é uma “ilha”, não apenas no sentido de o jogo ocorrer em “outra realidade” (caráter fictício, outros tempos e espaços, linguagem específica, regras peculiares e mutáveis, situações não reais etc.), mas no entendimento de que essa “ilha” é a própria cultura lúdica. Em outras palavras, é um lócus (espaço/tempo) peculiar ao jogo e a outras manifestações lúdicas construídas por intermédio do comportamento lúdico, brinquedos, cantigas, danças criadas ou reproduzidas, ‘lutas’, significação de desenhos televisivos e outras manifestações voltadas ao lúdico.

Sublinhamos que todos os autores trazidos à luz das ideias, até o presente momento, não debatem exatamente o termo Cultura Lúdica. Todavia, seus estudos servem como bons introitos e como base teórica para uma pesquisa mais detalhada pertinente a esse mote.

Conquanto haja todas essas obras, o termo Cultura Lúdica emergiu nos debates acadêmicos por intermédio da pesquisa de Iona Opie e Peter Opie (1969), nomeada de *Children’s Games in Street and Playground*. Essa pesquisa encetou-se na década de 1950 (1959-1969), com vistas a investigar os jogos, brinquedos, comportamentos lúdicos e brincadeiras de mais de 10.000 crianças em ruas, parques, praças públicas, parques infantis e terrenos baldios, na Inglaterra, Escócia e País de Gales.

Resumidamente, foi um estudo longitudinal o qual demonstrou que a cultura lúdica engloba, fundamentalmente, entre outras manifestações (danças, comportamentos lúdicos em geral, cantigas folclóricas, rodas etc.), o jogos, brinquedos e brincadeiras em que as crianças podem deliberadamente assumir comportamentos lúdicos como assustar uns aos outros, rituais de machucar uns aos outros como consequência de agressão física, adotar riscos ingênuos e/ou desafios impostos pelo grupo social (olhar por mais tempo para o sol, encarar

um colega sem piscar os olhos, ficar sem respirar por mais tempo, pular de uma árvore alta, levar socos e aguentar a dor, tomar vários copos de água seguidamente, entre outros), causar brigas, jogar dez contra um ou mesmo analisar o seu próprio senso de ‘*fair play*’. Consideramos que a pesquisa de Opie e Opie (1969) é peremptória para o campo acadêmico, em razão de versar a respeito da ideia de uma cultura lúdica própria a cultura infantil. Nesse sentido, a cultura lúdica infantil é entendida e defendida como criativa, imaginativa e um modo profícuo das crianças se expressarem livremente por intermédio de brincadeiras, brinquedos e jogos ressignificados, visto que o aludido estudo ratifica que as crianças sentem mais prazer quando estão por conta própria (autonomia) e vivenciam livremente seus jogos (aprendidos com outras crianças).

Contemporâneo ao trabalho de Opie e Opie (1969), Caillois (1967), em seu texto “*Nature des jeux*”, descreve que a cultura lúdica é composta por inúmeros jogos e brinquedos que se basearam em crenças antigas, ritos abandonados, objetos sagrados ressignificados, jogos, cantigas e brincadeiras transmitidas e modificadas em sintonia com as mudanças históricas e culturais nas sociedades.

Dessarte, a cultura lúdica é ideada como um palco de negociações e de trocas semióticas, uma zona de atritos e de (des)construções, a qual proporcionará aos indivíduos serem, conjuntamente, construtores e constructos da cultura a qual estão incutidos. Com isso, a cultura lúdica não é algo isolado, mas resulta de uma apropriação dialética da própria cultura (objetos, discursos, signos, linguagens, formas de agir etc.).

À guisa de esboço, expusemos, a seguir, um excerto do livro “Menino do Engenho”:

O interessante era que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente: soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas. E eles às vezes abusavam deste poderio, da fascinação que exerciam. Pediam-nos para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco os seus bодоques e os seus piões pelos gêneros que roubávamos da despensa. (REGO, 1932/2003, p. 50. Grifo nosso).

O excerto susodito explicita que a cultura lúdica é um cruzamento entre distintas produções culturais, trazidas por diferentes indivíduos. Os “meninos da casa-grande” não tão-só “seguiram” os “moleques”, pelo contrário, nesse processo interativo, pode-se pressupor que

eles também interferiam nessa relação social (processo de significação) e, por conseguinte, difundiam essa cultura lúdica apropriada e (re)construída em outros contextos culturais.

Outro bom exemplo, correspondente ao excerto anterior, concerne à obra “Quando eu voltar a ser criança”, de Janusz Korczak (1925/1981), vejamos:

Agora vou andando sozinho, devagar, e procuro andar de modo a pisar sempre no meio de uma pedra do calçamento. Assim como no jogo de amarelinha, onde a gente não pode pisar no risco de giz. A coisa em si seria fácil, mas é preciso esquivar-se das pessoas que passam. E nem sempre se consegue mudar de repente o tamanho do passo sem pisar na linha. Tenho o direito de errar dez vezes. Se errar mais, perdi. Vou contando os erros: dois, três, quatro. Ainda tenho direito a seis, agora a cinco. Fico com medo, mas é bom sentir medo quando se está brincando (KORCZAK, 1925/1981, pp. 45-46).

Em ambos os excertos supraditos, pode-se analisar que a cultura lúdica é produto das experiências da criança em seu contexto sociocultural e, por esse motivo, exerce um papel basilar no seu processo de socialização. Tomando como fonte de análise as obras “Menino de Engenho” (REGO, 1932/2003) e “Quando eu voltar a ser criança” (KORCZAK, 1925/1981), consideramos que as crianças são autores e agentes da sua ação no mundo, a partir da criatividade, da imaginação, da significação, da socialização, da linguagem, da vivência, da reflexão e da produção de conhecimentos.

Nikic (1986), embasando-se nos estudos de Roger Caillois, argumenta que a cultura lúdica é um conjunto de tradições, costumes e rotinas lúdicas conservadas ou ressignificadas, que reforça, desenvolve e/ou recria valores. Em outros termos, fomenta maneiras de agir, expressar e pensar em grupo. No entanto, para se analisar a cultura lúdica é necessário, *a priori*, depreender que essa cultura é configurada face à vida da criança em diferentes âmbitos socioculturais, tais como, a escola, os meios familiares, a rua, a mídia, as redes sociais e os demais grupos sociais às quais a criança pertence.

Sob essa perspectiva, a cultura lúdica abrange elementos ou componentes de natureza folclórica e não-folclórica por meio de um processo de educação informal (socialização em distintos espaços e tempos). Em outras palavras, trata-se de um “intercâmbio cotidiano”, pois é uma construção que acontece durante a própria vida interativa dos indivíduos. Não há uma transmissão sistemática e ordenada das experiências (tal qual a educação formal), ainda que a cultura lúdica permita que as crianças tenham contato direto com valores morais e condutas éticas da sociedade (FERNANDES, 1979).

Nas décadas ulteriores ao trabalho de Roger Caillois, os estudos de Heller (1977), Florestan Fernandes (1979), Eifermann (1982), Sutton-Smith (1986, 1997) e Ivic (1986), fundamentalmente, revelaram que a cultura lúdica conota um conjunto de significados, perspectivas, tradições e comportamentos lúdicos partilhados por um determinado grupo social (crianças, jovens, adultos), por intermédio de jogos, brinquedos, brincadeiras e/ou outras manifestações lúdicas. Por esse motivo, a cultura lúdica ordena, limita e potencializa os intercâmbios socioculturais, as reproduções individuais e coletivas dentro de um contexto cultural específico.

Realça Ivic (1986), ao analisar que a cultura lúdica institui a criação de grupos sociais abertos (ou até fechados) que se dedicam a criação, recriação e vivência de jogos e brinquedos. Isso gera a construção de uma tradição que, por sua vez, é passível de modificações (dinamismo na relação jogo e cultura). *“The creation of traditional children’s games and the children’s social praxis in the form of playing these games represent one of the most significant mechanisms in the constitution of generations of young people as a separate social group”* (IVIC, 1986, p. 12)²³.

Desse modo, a cultura lúdica é caracterizada por um processo de mudança contínua. Nesse entendimento, a característica básica dos jogos e brinquedos é que eles são produtos da cultura e, em virtude disso, transformam-se constantemente por via de um processo de criação coletiva (IVIC, 1986).

Nikic (1986, p. 135) afirma que a cultura lúdica

*[...] also appears as a link between generations, which transmits in the most natural way the values held by a community, the systems of ethical and aesthetic norms, beliefs, ideals, folklores, and other elements of tradition ludic, on which all depend the continuity and cultural identity of the community and, in the long run, its survival.*²⁴

Em linha teórica análoga, Mauriras-Bousquet (1991) sumariza que a cultura lúdica representa uma identidade cultural caracterizada por jogos, brincadeiras, práticas e objetos lúdicos infinitamente variados e que estão profundamente arraigados nas características étnicas e sociais de um modo geral. Com efeito, engendra modos de produzir, fazer e pensar

²³ **Tradução:** “A criação de jogos tradicionais infantis e a prática social infantil sob a forma de jogar estes jogos representam um dos mecanismos mais significativos na constituição de gerações de jovens como um grupo social delimitado”.

²⁴ **Tradução:** “[...] também aparece como um elo entre gerações, que transmite da maneira mais natural os valores de uma comunidade, os sistemas de normas éticas e estéticas, crenças, ideais, folclores e outros elementos da tradição lúdica, dos quais todos dependem da continuidade e identidade cultural da comunidade e, em longo prazo, da sua sobrevivência”.

(mentalidades, representações, atitudes, rituais, discursos, linguagens) extensamente compartilhados, tomados e interiorizados, servindo a uns e a outros, com vistas a propiciar, pelo ato de jogar, uma leitura de mundo²⁵.

A pesquisa de Kishimoto (1994) traz ao debate o fato de o jogo propiciar à criança uma aprendizagem concernente à tomada de decisões em seu meio social. A partir disso, a criança internaliza o seu contexto sociocultural na temática da fantasia (faz de conta) e desenvolve as habilidades de elaborar e negociar regras, de criar espaços e de compreender os significados que permeiam seu contexto cultural. Embora a referida autora não aborde propriamente o termo Cultura Lúdica, seu estudo enriquece o debate, posto que o jogar é apreendido como uma forma de apropriação da cultura, em que as crianças selecionam elementos da cultura, para construir e materializar uma cultura própria para o jogo.

Lindqvist (1995), em seu estudo, pesquisou o jogar sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente, no tocante à obra de Vigotski. A pesquisadora analisa que o jogar/brincar (*igra*), nessa perspectiva, é um agir da criança no mundo, o qual ocasiona a produção de conhecimentos e a criação de cultura que oportuniza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em vista disso, Lindqvist (1995) defende que, pelo jogar, as crianças produzem uma significação (unidade sentido-significado, unidade dialética referente à função intelectual-afetiva) sobre as formas, valores e comportamentos sociais e culturais expressas no seu cotidiano.

Nesse rumo, a Cultura Lúdica não é vista como uma cultura material (peculiaridade defendida por alguns autores predecessores), porém é, de igual modo, um meio de expressão estética dos processos de imaginação e criação das crianças. De resto, Lindqvist (1995) assinala que Vigotski, mesmo que não tenha utilizado o termo Cultura Lúdica, foi um dos primeiros pesquisadores a analisar que jogo e cultura possuem uma relação dialética de construção, desconstrução, continuidade e descontinuidade, no qual o próprio jogar produz cultura que engloba a emoção, a conduta moral, o pensamento, a comunicação, a reconstrução do espaço-tempo e a estética.

²⁵ Diante do aludido, podemos ilustrar a cultura lúdica mediante o excerto da obra “A contadora de filmes” (LETELIER, 2012, p. 8): “Eu era a menor. Nunca brinquei de boneca. Em compensação, era campeã em bolinhas de gude e no jogo de palitinhos. E na hora de matar lagartixas nas minas de sal ninguém ganhava de mim. Andava de pé no chão todo santo dia, fumava escondida, usava um boné de aba virada e tinha até aprendido a mijar de pé”. Nota-se que há nessa passagem atitudes, representações e um modo de leitura de mundo por parte de Maria Margarita. Diferentemente das outras meninas das minas de sal que brincavam de boneca e casinha, ela, por seu turno, socializava com os meninos (em especial seus irmãos), internalizando a cultura lúdica destes. No mais, contribuindo com a significação e reconstrução dessa cultura.

Posto que o jogar pressuponha uma cultura típica à atividade lúdica (podemos denominar de Cultura Lúdica), não se pode eclipsar que o ato de jogar é cultura como maneira de um agir do homem no mundo. Analogamente, o jogar é atravessado pela cultura que é apropriada pelo indivíduo, sendo essa cultura, um *a priori* das suas formas de jogar.

Por outro ângulo, Scheines (1998) infere que o jogar leva a criação de um território, um campo de jogo. Todavia, isso não concerne a um espaço num sentido abstrato ou simbólico, porém numa perspectiva de uma demarcação cultural. Em outros termos, cria-se um território de jogo que possui uma linguagem própria, instrumentos, ações específicas, representações, maneiras de agir e pensar, discursos e práticas, dentre outras construções. Precipualemente, o homem se relaciona com conteúdos culturais que ele reproduz e transforma, ou seja, há uma dinâmica de significações e ressignificações no interior da cultura lúdica que é própria a vida social.

A cultura lúdica funda uma ordem e a legitima. Os jogadores (crianças, jovens ou adultos) constroem a sua conduta lúdica entre limites e valores, face à criação de regras, metas e normas por convenção. Sinteticamente, a cultura lúdica é um traço da identidade de um determinado grupo social.

O estudo de Rossie (2005), intitulado de *Toys, play, culture and society: an anthropological approach with reference to North Africa and the Sahara*, discute a cultura lúdica (ou cultura de jogo) como o resultado de uma construção sociocultural no interior de uma comunidade, sendo, portanto, produto das condições materiais e semióticas que atravessam um tempo e espaço específicos.

No mais, Rossie (2005) delinea a cultura lúdica, *a fortiori*, como uma (re)produção sociocultural, pelo qual as crianças aprendem com os adultos, companheiros mais velhos ou não e assim por diante.

Nesse viés, a continuidade de brinquedos, brincadeiras, comportamentos lúdicos e jogos dentro de uma comunidade ocorre por meio da oralidade e da significação. Tal faceta se deve ao fato de as crianças não somente reproduzirem os jogos e outras manifestações lúdicas aprendidas, mas, mormente, por criarem seus próprios jogos por intermédio da cultura apropriada. Por esta razão, o autor realça que é o processo de criatividade individual ou coletiva que retroalimenta essa cultura lúdica.

A partir disso, podemos analisar que a cultura lúdica é construída por um indivíduo ou por um grupo, e, basilarmente, essa construção consiste em um modo de expressão, de identidade e/ou de valor. Destarte, pensar na cultura lúdica é enfatizar que o jogo, brinquedo ou o comportamento lúdico engendram espaço, *par excellence*, pelo qual a criança expressa a

sua personalidade, cria, recria, produz e reproduz certos valores, libertando-se e constituindo uma identidade própria.

Entretantes, é precípua analisar que determinados jogos em que a criança está inserida (jogando), trazem consigo uma identidade (representação coletiva e individual), uma organização por regras (estrutura), determinadas ações (lógica interna), uma ordem e normas de conduta, quer dizer, toda uma estrutura histórico-cultural instituída.

Não podemos nos esquecer que a cultura lúdica no “Mundo Ocidental” (em especial, na Europa e nas Américas), principalmente pós década de 1970, sofre um grande impacto das mídias, designadamente as televisivas. Diante disso, os jogos de faz de conta, jogos protagonizados, jogos de regras, brincadeiras, cantigas, comportamentos lúdicos etc., constituem-se a partir de desenhos animados, videogames e jogos computacionais, filmes, Internet, jogos diversos ofertados pela indústria do brinquedo, revistas, entre outros meios de comunicação. Com isso, tem-se uma nova significação e impacto nos jogos tradicionais.

Brougère (2013) assevera que a cultura lúdica não é tão-apesas composta de estruturas de jogos e brinquedos. Mais do que isso, ela parte de representações individuais e coletivas. Embora ela tenha certa autonomia, ritmo e dinamismo próprio, a cultura lúdica, por seu turno, é interdependente da sociedade, em virtude de se estruturar por via desta última.

Ante o aludido, Jobim e Souza e Salgado (2008) inferem que o mercado tem impacto na cultura lúdica da criança, em razão de produzir objetos de jogar, além das formas de ser, pensar, expressar e agir. Para esses autores, a indústria do brinquedo cria e recria as necessidades de jogar, construindo uma imagem de consumidor e proprietário do brinquedo. No mais, elege quais brinquedos, jogos, brincadeiras e/ou comportamentos lúdicos deverão estar em voga e quais se tornaram obsoletos²⁶.

Coadunam a essa visão, Salles Oliveira (1986), Aída Reboredo (1983), Vandermarlière (1978) e Jardim (2003) ao especificarem que as relações entre brinquedo industrializado, controle da cultura lúdica pela mídia e sociedade de consumo representam uma dimensão sociopolítica do brinquedo que se norteia por uma racionalidade de mercado.

Complementa Brougère (2013) sugerindo que as mídias retroalimentam a cultura lúdica, influenciando-a e estruturando-a. As pessoas apoderam de certos conteúdos das

²⁶ Alguns exemplos: “skate de dedo”, “amoeba”, “Lançador de dardos Narf”; “Furby”. Os mais recentes como o “*fidget spinner*” e o “tênis de rodinha”, tornaram-se, assim como os outros, uma febre entre crianças e jovens devido às mídias (Internet e TV). Ambos estão em várias comunidades e escolas do Brasil. Contudo, como a sociedade de consumo é efêmera e suscetível a modas e manias de todos os tipos, essa “febre” está se findando (durou aproximadamente 3 meses). Pode-se analisar que esses brinquedos já estão se tornando obsoletos (sobretudo, quando as indústrias do brinquedo e as mídias veicularem outro “brinquedo da moda”).

mídias, numa relação instável de troca e confrontação. Entrementes, em que medida as próprias pessoas são apoderadas pelas mídias e se tornam sujeitos passivos nesse processo de construção da cultura lúdica?

As questões que se colocam são: nessa relação de poder-saber, as mídias exercem um domínio sobre a cultura lúdica?; O que é endereçado à criança é enviesado segundo os moldes de uma sociedade neoliberal e consumista?; Como as indústrias do brinquedo e as mídias concebem os modos de pensar, olhar e viver das próprias crianças?. Estas perguntas nos instigam a pensar que a cultura lúdica também é um lócus atravessado por relações de consumo, de práticas de governmentação, de poder e por ideários políticos. Práticas estas que regulam as relações socioculturais, fabricando subjetividades e dominando as ações dos indivíduos no bojo da cultura lúdica, desempenhando influência no “como jogar”, “com o que jogar”, “onde jogar” e “para que jogar”, por exemplo.

Brougère (2011) é considerado, ao menos nas últimas décadas, como um dos pesquisadores mais relevantes no que se refere à temática ‘cultura lúdica’. Ao discutir esse tema, ele preconiza o seguinte ideário:

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. [Em razão disso], a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 2011, p. 24).

Nesse cenário, a cultura lúdica tem uma ordem, uma identidade e um código de valores, porém, não é uma ordem proveniente de um estímulo externo, posto que essa ordem é compreendida como um equilíbrio que está estabelecido e se cria no interior do próprio jogo. Com isso, “o jogo supõe uma cultura específica ao jogo, [...] e o jogador precisa dessa cultura para poder jogar” (BROUGÈRE, 2011, p. 23).

Os autores Chateau (1987), Freire (2002) e Dauphragne (2010) concatenam com as ideias erigidas por Brougère (2011), ao reforçarem que o jogo e o lúdico estão em quem joga (arrebato) e não em quem está externo/alheio ao jogo (ideia de “não jogador”). Laconicamente, o jogo está na ação e é ação (processo subjetivo). Sob esse pretexto, a cultura lúdica advém de ações, objetivos, formas de linguagem e regras construídas deliberadamente e que passam a ter um significado/sentido para uma pessoa e/ou grupo em situações lúdicas.

O estudo de Corsaro (2011), por sua vez, apresenta certa proximidade com a pesquisa de Brougère (2011), em razão de demonstrar que as crianças conduzem seus próprios jogos, brincadeiras de faz de conta e brinquedos mediante convenções. Elas aprendem no contexto das suas relações socioculturais a negociar quais indivíduos podem jogar e quais não podem, quem fará parte do grupo e quem não fará, quais regras serão assumidas e quais serão ilididas.

À vista disso, as próprias crianças em situações de jogo passam a compreender as suas identidades sociais em desenvolvimento. Esse movimento representa o processo interacional, uma das características da Cultura Lúdica. Nesse entendimento, a Cultura Lúdica, manifestada pelas brincadeiras de faz de conta ou protagonizadas, brinquedos e jogos, é discernida por rituais, práticas de compartilhamento, formas de linguagem, relacionamentos de amizade, modos de resistência, interação e participação social.

Em resumo, pode-se analisar que a cultura lúdica no jogo é forjada por um processo dialético de imaginação e criatividade. E esse processo abrange inúmeras ações realizadas no jogo, como a linguagem construída, as estratégias consolidadas ou só planejadas, as situações-problema, os registros escritos, as formas de ataque e defesa, os papéis assumidos e protagonizados, as convenções em grupo, a reconstrução do tempo-espço (heterotopia), os meios produzidos para a comunicação e a socialização de ideias, sendo todo esse processo produzido pelas crianças, jovens e até adultos em diferentes contextos socioculturais (escola, recreio, rua, casa, parques, clubes, terrenos baldios, locais abandonados e outros espaços).

Entendemos que o ato de jogar concerne a um conjunto de ações ocorridas em uma realidade à parte (o jogo tem um mundo próprio), pelo qual se associa profundamente ao cotidiano. O jogo é uma heterotopia, uma (re)construção do espaço-tempo que ao comunicar-se com a realidade produzirá uma determinada cultura lúdica.

Defendemos igualmente que a cultura lúdica não é uma “realidade universal” que se estende a todo e qualquer grupo social. Mais do que isso, é uma “identidade cultural” de um determinado grupo na sua relação com o jogar e o lúdico. É uma produção local que, mesmo sendo atravessada pela cultura em geral, é específica de um grupo, e.g., no livro “A guerra de botões” (PERGAUD, 1913/1995), os bandos rivais (Longevernes e Velrans), ainda que

interagissem nos momentos de “guerra”, possuíam suas próprias formas de jogar, pensar, sentir, agir e expressar, isto é, tinham uma cultura lúdica no interior de seus grupos.

Faz-se substancial realçar que essa cultura não se reduz somente ao grupo ou a comunidade, uma vez que também dialoga, influencia, apropria e interage com outros grupos sociais. Esse é um dos aspectos principais da cultura lúdica, ou seja, o poder de “significação”. Esse processo refere-se à ação de interpretar, criar e utilizar os signos, quer dizer, é uma ação criativa e inventiva de atribuir novos significados/sentidos ao que é estabelecido culturalmente, mesmo que momentaneamente, em um determinado contexto sociocultural (VIGOTSKI, 1995, 2008, 2009). Ressaltamos que “momentaneamente” indica que tudo (ou quase tudo) é dinâmico e está em processo de estruturação, desestruturação e constante contradição (processo dialético).

À guisa de síntese, Brougère (1998, 2004, 2011, 2013), Grillo e Grando (2013), Grillo (2012) e Grillo, Spolaor e Prodócimo (2016) aduzem algumas características que presumem a existência de uma cultura lúdica a partir do jogar:

- Jogo e brinquedo implicam em relações interindividuais, ou seja, de cultura;
- Jogo e brinquedo supõem uma aprendizagem social, quer dizer, aprende-se a jogar/brincar com outras pessoas. Isso indica que o jogo não é inato e que esse aprendizado decorre de interações e, também, por via de modos elaborados de comunicação entre indivíduos, em que um indivíduo ou grupo ensina o outro;
- Jogo e brinquedo têm uma comunicação e uma socialização específica. Portanto, possuem uma linguagem própria que comporta esquemas semióticos, tais como vocabulários, gestos, formas de ação, os quais possibilitam o início de uma brincadeira, ou jogo, ou a construção de brinquedos;
- Todo jogo e brinquedo possui uma interpretação individual (por parte dos indivíduos que jogam). Em função disso, essas manifestações estão infundidas de certas alusões que dão subsídios para essas interpretações subjetivas;
- Jogo e brinquedo se consolidam por intermédio de um conjunto de regras, objetivos, metas e condutas diversificadas e flexíveis (decididas por convenção), pelo qual consideram os indivíduos e/ou grupos. Esse conjunto emerge no bojo de elementos da cultura do contexto sociocultural da criança, jovem e adulto.

Consideramos peremptório apresentar a nossa concepção alusiva à cultura lúdica. Todavia, a princípio, faz-se fundamental trazeremos à discussão o conceito de cultura. Sob a égide dos estudos de Vigotski (1995, 2009), depreendemos a cultura como um agir do homem diante do mundo, visando transformá-lo (ao passo que o homem também se transforma nessa

relação). Desse agir, têm-se as produções humanas, portadoras de significação. Assim, a cultura é o produto da vida social e, paralelamente, da atividade social dos homens.

Nessa ordem de pensamento, a cultura é resultado das leis históricas, da atividade do homem em seu meio social (trabalho, jogo, artes etc.) e fundamento de suas condições concretas de existência. A cultura, nesses moldes, pertence a todas as produções humanas dotadas de significado/sentido (significação). Essas produções surgem da relação entre indivíduos, posto que as ações da criança, por exemplo, recebem significação que um outro indivíduo lhe dá. Por consequência, a criança incorpora essa cultura (pela significação) e se constitui como um ser cultural que, por sua vez, produzirá cultura na sua relação com os outros indivíduos e com seu meio social (PINO, 2005; PRESTES, 2010; VIGOTSKI, 1995, 2009).

À vista disso, concebemos que a cultura lúdica é, essencialmente, um conjunto de jogos, brinquedos (construídos ou não), comportamentos lúdicos, cantigas, parlendas, diferentes tipos de brincadeiras de faz de conta/protagonizadas e outras manifestações que são “aprendidos” via comunicação oral ou por outros meios (registro escrito, esquemas pictóricos, tutorais, dentre outros), em que há a mediação semiótica de indivíduos mais velhos ou não (isso abrange igualmente os meios tecnológicos). Por seu turno, são “reproduzidos” (vivenciados) e, principalmente, “ressignificados” (no sentido da significação) mediante manifestações lúdicas que são transformadas devido à necessidade de um determinado grupo de crianças, jovens e até mesmo adultos.

1.3. O jogo e o lúdico na Educação Física escolar: “uma luta contra moinhos de vento?”

- Aqueles que ali aparecem não são gigantes, mas moinhos de vento, e o que neles parecem braços são as pás, que, giradas pelo vento, fazem mover a mó (Sancho Pança).

- Bem se nota que não és versado em aventuras: eles são gigantes; e, se tens medo, sai daí, e põe-te em oração enquanto eu vou entrar com eles em feroz e desigual batalha (D. Quixote).

Miguel de Cervantes

Como foi explicitado na introdução, nossa abordagem didático-metodológica para o Jogo, no contexto da Educação Física Escolar, fundamenta-se na teoria Histórico-cultural de Vigotski, que, diametralmente, é uma teoria crítica, posto que se embasa numa perspectiva marxista de Educação Escolar.

Dito isso, defendemos que uma perspectiva crítica para a Educação Física escolar, compreende a escola como um espaço sociocultural crítico, dinâmico e dialético. Com isso, tanto a escola quanto a Educação Física necessitam visar uma formação crítica, ativa e transformadora, pela qual o indivíduo é um sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizado, agindo no mundo conscientemente e, assim, transformando-o.

Desse modo, uma abordagem didática para o Jogo, segundo nossas considerações, depreende as crianças e jovens (alunos) como sujeitos sociais, culturais, ativos e históricos, os quais produzem e se apropriam da cultura (cultura lúdica), reproduzem e produzem diferentes significações concernentes à mesma, conforme as suas necessidades.

Ideamos que o Jogo, como área de conhecimento da Educação Física escolar, teria como funções pedagógicas a formação e desenvolvimento do indivíduo (aluno). Dessa maneira, contribuindo para uma formação que o possibilite produzir, reproduzir, ressignificar e transformar conhecimentos de jogo (isto é, conhecimentos na área da Cultura Corporal de Movimento), ao mesmo tempo que favoreça ao indivíduo (aluno) o seu desenvolvimento integral e o seu agir criticamente na sociedade. Quanto ao mais, o Jogo deve ser um espaço para a liberdade no tocante à atuação corporal e à cultura lúdica dos alunos, um espaço em que valorize o lúdico como livre expressão, a autonomia intelectual, ambientes de jogo, a socialização de ideias, a imaginação e os processos de criatividade.

Em contrapartida, historicamente, o jogo foi incutido na escola, especialmente no bojo da Educação Física brasileira, mormente no final do século XIX. Naquela época, o jogo tinha um caráter de relaxamento, compensação e preparação para outras atividades “mais sérias”, isto é, o jogo seria uma forma de pré-exercício para o trabalho escolar (GRILLO, PRODÓCIMO, GÓIS JR., 2016).

Nesses moldes, o jogo era empregado como meio de relaxamento, uma vez que as crianças e jovens ficavam envolvidos por muito tempo em atividades intelectuais na sala de aula. Destarte, o jogo seria um meio de relaxar e tal-qualmente uma possibilidade de tergiversar das atividades e exercícios escolares. Por seu turno, o jogo também era ideado como compensatório, isto é, um modo profícuo de liberação das energias excedentes que cada indivíduo possui (Teoria Spencer-Schiller). Além disso, o jogo era visto como uma maneira de preparação dos alunos, quer dizer, o jogo era concebido como uma espécie de exercício e treinamento para “atividades mais sérias” (escolares ou não) e para o fortalecimento intelectual e físico dos mesmos. Em resumo, esses ideários apresentados a respeito do jogo na escola eram fundamentados pelas teorias de Schiller, Spencer, Groos, Carr, Lazarus e Stanley-Hall. Por consequência, estas teorias foram naturalizadas no contexto da educação escolar,

criando alguns paradigmas pedagógicos de jogo²⁷ (GRILLO, PRODÓCIMO, GÓIS JR., 2016).

Subsequentemente, o jogo na escola no decorrer do século XX (o que abarca a Educação Física escolar), foi diametralmente influenciado pelos discursos Escolanovista, Humanista, Construtivista, Freinetiano, dentre outras abordagens de ensino. Desse modo, é substancial enfatizar que o jogo não tinha (e não tem) uma concepção única no contexto escolar. Ora o jogo era defendido como uma ação livre voltada para a formação integral dos alunos, ora como um instrumento para ensinar determinados conteúdos escolares, foi também idealizado como recurso para a formação da personalidade, ou ainda, de maneira não tão perceptível, como um recurso para “treinar” determinadas habilidades intelectuais e físicas (GRILLO, PRODÓCIMO, GÓIS JR., 2016).

Portanto, defendemos que tais pressupostos respeitantes ao jogo culminaram na criação de paradigmas teóricos de jogo que influenciaram (e até então influenciam) os discursos e práticas com o jogo na Educação Física escolar (e para além desta). Na tônica desse discurso, criaram-se os seguintes paradigmas:

- **Biologização do Jogo:** tendência teórica que concebe o jogo por um viés biológico segundo o darwinismo e/ou o lamarckismo, perpassando pelo Higienismo e pela Eugenia. Assim, o jogo é defendido como inato, forma de preparação da criança para a vida adulta, meio de dispendir energias, atividade voltada para o desenvolvimento fisiológico, dentre outras ideias. Os principais autores dessa tese são: Spencer, Lazarus, Groos, Carr, Gehlen, Stanley Hall, Bally, Weisz, Fegan, Riedman, entre outros.

- **Pedagogização do Jogo:** abordagem que compreende o jogo tão-somente como recurso pedagógico. Em outras palavras, o ensino dos conteúdos escolares se dá por intermédio do jogo e do brinquedo. Por esse viés, o jogo tem, ao mesmo tempo, o cerne de atrair e principiar a criança no âmbito escolar e, ademais, dissimular os exercícios escolares, evitar o fastio e inculcar valores morais, não deixando a criança tergiversar em relação aos objetivos pedagógicos da escola. Esse paradigma parte da conjectura de Comenius, de que “pode-se aprender jogando”. Consequentemente, outros autores embasaram-se e defenderam

²⁷ Estas teorias influenciaram o jogo na escola no final do século XIX e, pode-se dizer, continuam presentes em alguns discursos atuais sobre o jogo no contexto escolar. Por exemplo, o modelo teórico alvitrado por Karl Groos, o qual sugere o jogo como pré-exercício (jogo utilitário ou jogo treinamento), é veiculado nos discursos de alguns referenciais curriculares de Educação Física, como os PCN's (1997) ou o Referencial Curricular do Estado de Rio Grande do Sul (2009), sob a categoria de jogo utilitário, preparação para os esportes, treinamento de habilidades intelectuais e motoras.

esta concepção, dentre eles: Fröebel, Muths, Decroly, Lee, Cary, Chateau, Garvey, Vial, Sutton-Smith, Brock e outros.

- **Psicologização do Jogo:** sob a égide dos estudos no campo da Psicologia (por exemplo: Claparède, Compayré, Decroly, Piaget e Skinner), este paradigma considera o jogo como uma importante atividade, no tocante à escola, para o desenvolvimento intelectual, sensorial, comportamental e moral dos alunos. Destarte, visa-se com o jogo desenvolver a criatividade, a imaginação, as habilidades para a leitura, escrita e aritmética, além de promover a iniciação moral, social e o autocontrole. Ademais, o jogo também corrobora para a formação do caráter e do respeito mútuo (formação moral). Os principais autores desse paradigma são: Compayré, Binet, Claparède, Piaget, Vigotski, Leontiev, Skinner, Winnicott, Hetzer, Millar e outros²⁸.

- **Infantilização do Jogo:** partindo dos preceitos teóricos de Rousseau, Fröebel, Cousinet, Makarenko, Grandmont, Dewey, Freinet, Mauriras-Bousquet e outros autores, o jogo é tido como uma atividade especificamente da infância. Por exemplo, Mauriras-Bousquet (1984) assinala que o jogo é considerado um patrimônio privilegiado da fase infantil, sendo um direito garantido da criança dentro e fora da escola. Por outro lado, essa abordagem propiciou alguns equívocos em se tratando de algumas propostas curriculares brasileiras para a Educação Física escolar, como, por exemplo, desconsiderar o jogo como uma área de conhecimento no Ensino Médio (discutiremos essa questão mais à frente, quando analisaremos os currículos brasileiros de Educação Física no que se refere ao jogo).

- **Esportivização do Jogo:** esta abordagem diz respeito fundamentalmente à Educação Física. Em linhas gerais, considera-se o jogo como um meio para se ensinarem os esportes na esfera escolar, ora como metodologia para o ensino dos esportes (introdução, familiarização e desenvolvimento tático), ora como um instrumento para desenvolver habilidades associadas às técnicas das modalidades esportivas. Um dos grandes problemas que se criaram com este paradigma foi a constituição de discursos que veem o jogo tão-unicamente como uma preparação para os esportes e não como uma área de conhecimento específica na Educação Física escolar. Os principais autores desse paradigma são: Moreno Murcia, Kunz, Sadi, Mitchell, Oslin e Griffin, Paes, Dietrich, dentre outros.

²⁸ Vale enfatizar que a Psicomotricidade (Le Boulch, Lapiere, Aucouturier, Vayer etc.) e a Abordagem do Desenvolvimento Motor ou Desenvolvimentista (Gallahue, Ozmun, Harrow etc.) conjuntamente pertencem a esse paradigma.

À vista disso, ao analisarmos a Educação Física escolar brasileira, ao menos nos últimos 20 anos, vários documentos oficiais referentes a essa área²⁹ foram construídos. Os “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN” (BRASIL, 1997), “Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (BRASIL, 2017), o “Conteúdo Básico Comum – CBC de Minas Gerais” (SEE/MG, 2007), a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” (SEE/SP, 2008), o “Referencial Curricular do Estado de Rio Grande do Sul” (SEE/RS, 2009), “Orientações Curriculares para o ensino de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro” (SEE/RJ, 2016), “Currículo Base da Rede Estadual de Espírito Santo (SEDU/ES, 2017) e/ou os “Parâmetros Curriculares de Educação Física (Ensino Fundamental e Médio) do Estado de Pernambuco” (SEE/PE, 2013), basicamente, trazem algumas discussões referentes ao jogo como área de conhecimento (manifestação) da Cultura Corporal de Movimento e tal-qualmente sobre o seu valor pedagógico no âmbito da Educação Física escolar.

Vale sublinhar que esses discursos foram naturalizados e alicerçados em vários pesquisadores de distintas áreas (Psicologia, Psicomotricidade, Praxiologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia), os quais, conseqüentemente, atribuem uma importância substancial ao jogo no processo de desenvolvimento e aprendizagem, tal como, compreendem o jogo como uma atividade lúdica, elemento de cultura lúdica e instrumento pedagógico no cenário escolar, intencionando o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Sob esse prisma, o jogo naturalizou-se como sinônimo de lúdico e, em vista disso, tem sido constantemente incluído nos discursos pedagógicos da Educação Física (e em diferentes disciplinas escolares), seja como um recurso didático, seja como um momento de recreação. Esse processo de “ludificação” tem conferido ao lúdico o *status* de “tábua de salvação” no tocante à escola. Em termos mais nítidos, tem-se utilizado o vocábulo lúdico em diversos discursos educacionais como meio exemplar de desenvolver a aprendizagem dos discentes ou tornar a Pedagogia mais auspiciosa.

Com vistas a problematizar os discursos e práticas com o jogo e o lúdico no contexto da Educação Física escolar, faremos, a seguir, uma breve explanação das práticas pedagógicas com o jogo, segundo as orientações dos oito documentos curriculares de Educação Física escolar, sendo dois de nível Federal e seis de nível Estadual: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN” (BRASIL, 1997); “Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (BRASIL, 2017); “Conteúdo Básico Comum – CBC de Minas Gerais” (SEE/MG, 2007); “Proposta

²⁹ Os documentos exibidos foram analisados na íntegra e encontram-se disponíveis na internet. Não é o fito dessa tese investigar todos os documentos estaduais brasileiros, por esta razão, selecionamos esses documentos pela facilidade de acesso via internet e por serem considerados documentos referência em todo o território brasileiro.

Curricular do Estado de São Paulo” (SEE/SP, 2008); “Referencial Curricular do Estado de Rio Grande do Sul” (SEE/RS, 2009); “Parâmetros Curriculares de Educação Física (Ensino Fundamental e Médio) do Estado de Pernambuco” (SEE/PE, 2013); “Orientações Curriculares para o ensino de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro” (SEE/RJ, 2016); “Currículo Base da Rede Estadual de Espírito Santo (SEDU/ES, 2017); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)³⁰.

1.3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997)

Os PCN’s de Educação Física (nível Federal) trazem como categorias para o Jogo³¹ no Ensino Fundamental I (p. 38): jogos pré-desportivos (queimada, pique-bandeira, guerra das bolas); jogos pré-desportivos do futebol (gol-a-gol, controle, chute-em-gol, rebatida, drible, bobinho, dois toques); jogos populares (bocha, malha, taco, boliche); brincadeiras (amarelinha, pular corda, elástico, bambolê, bolinha de gude, pião, pipas, lenço-atrás, corre-cutia, esconde-esconde, pega-pega, cabo-de-guerra, etc.).

Entretantes, há uma confusão, pois não se sabe quais critérios são usados para segregar jogo de brincadeira, uma vez que ambos os termos são citados no decorrer do documento, ora como sinônimos, ora como manifestações distintas. E, além disso, qual o motivo da inclusão dos jogos pré-desportivos no que se refere à área de conhecimento Jogo na Educação Física.

Apesar dessa superficialidade, os PCN’s, sob a esteira do Neo-construtivismo de César Coll, Antoni Zabala e Juan Pozo, analisam o jogo como forma privilegiada de solução de problemas, porém não discutem alguma didática para o jogo, ou mesmo indicam como isso pode ser feito no âmbito da sala de aula.

Propende-se, ao que tudo indica, à participação, à cooperação, ao desenvolvimento motor e cognitivo nas aulas de Jogo na Educação Física. No entanto, não há um método ou avaliação para trabalho com o Jogo como área de conhecimento. O Jogo é enviesado na vertente do jogo pelo jogo (o jogo não é problematizado) e também há indícios do jogo livre (análogo a aula livre).

³⁰ Analisamos estes documentos na íntegra, já que os mesmos estão disponíveis via Internet. Quanto aos outros documentos curriculares estaduais, não obtivemos acesso aos mesmos, em virtude de não estarem acessíveis por meio virtual.

³¹ A partir desse momento, quando se tratar do jogo nos currículos, utilizaremos o termo Jogo (em maiúscula), pela razão deste ser uma área de conhecimento (conteúdo) da Cultura Corporal de Movimento no bojo da Educação Física escolar.

No Ensino Fundamental II, a estrutura pedagógica é a mesma para o Jogo (idem ao Ensino Fundamental I), com a diferença que ele passa a ter uma função de “valorização da cultura popular” e “meio de estimular práticas de recreação e o lazer”, em virtude de os jogos tradicionais, populares, regionais ou folclóricos. Ademais, existe uma ênfase maior nos jogos pré-desportivos e no jogo como treinamento para o desenvolvimento de habilidades esportivas. Novamente, não se apresentam métodos ou formas de avaliação para o Jogo.

No Ensino Médio, os PCN’s assumem o jogo sob um viés educativo e utilitário, tendo como cerne os Temas da Comunidade Escolar (ética, meio-ambiente, saúde e outros) e Temas Específicos da Educação Física (Esporte, Ginástica). Assim, o Jogo perde a configuração de área de conhecimento, sendo, dessarte, somente trabalhado como método para a consolidação de outros tipos de conhecimento, em especial, os Temas Transversais. Além do mais, o jogo ainda é ideado como um dos suportes para o ensino das modalidades esportivas.

1.3.2. Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento curricular nacional, bem como os PCN’s, lançado em dezembro de 2017. De caráter normativo, esse documento define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 5). No mais, objetiva assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de todo o território brasileiro, em consonância com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

No que se remete ao Jogo na Educação Física escolar, o referido documento trata-o como uma unidade temática (juntamente com as Brincadeiras) que explora “aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si” (p. 201).

Ademais, o citado documento idealiza o Jogo como uma manifestação histórico-cultural pertencente a diferentes épocas e lugares do mundo, sendo também uma manifestação passível de (re)criação constante pelos diversos grupos culturais (ideia de produção de cultura lúdica).

O documento distingue os usos e práticas com o Jogo no contexto escolar, podendo o mesmo ser conteúdo específico da Educação Física (área de conhecimento) ou como ferramenta auxiliar de ensino (jogo utilitário: jogo como meio para se aprender algum

conteúdo diferente). Além disso, defende que o Jogo deve ser estruturado pedagogicamente em termos de conhecimentos, uma vez que possui valores em si e estes precisam ser organizados para serem estudados, tendo como cerne a articulação entre construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e competências e a formação de atitudes e valores.

Com isso, os jogos são subdivididos nas categorias: Jogos Populares Brasil e Mundo; Jogos Indígenas; e Jogos Africanos. Estas três categorias devem ser trabalhadas no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Já no Ensino Fundamental II, tem-se a inserção de uma nova categoria: Jogo Eletrônicos. Esta deve ser trabalhada tão-apenas no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (nessa fase de ensino, as três categorias aludidas para o Ensino Fundamental I deixam de ser trabalhadas).

No 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o Jogo deixa de ser Unidade Temática. Assim, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, somente trabalhar-se-ão as unidades temáticas: Esporte, Dança, Lutas, Ginástica e Práticas Corporais de Aventura. Nesse entendimento, tem-se a “morte do jogo”. Em poucas palavras, essa área de conhecimento da Educação Física é transformada em “jogo utilitário”, tendendo, especialmente, ao Esporte (jogos pré-desportivos), às Lutas (jogos de oposição) e à Ginástica (jogos ginásticos).

Analisamos que o documento BNCC apresenta contribuições conforme explanado, entretanto, de igual maneira, expõe uma concepção limitada no que tange às possibilidades de tematização e de trabalho didático-pedagógico com o Jogo no bojo da Educação Física escolar. Sumariamente, a BNCC evidencia que o Jogo é mais uma “atividade” (jogo pelo jogo) e um “instrumento pedagógico” (jogo utilitário), do que uma área de conhecimento a ser explorada pedagogicamente (falta uma didática para o Jogo). O Jogo não é trabalhado com vistas ao conhecimento de Jogo culturalmente acumulado e passível de significação, reconstrução e produção pelos alunos no contexto escolar.

1.3.3. Conteúdo Básico Comum (CBC) para a Educação Física de Minas Gerais (SEE/MG, 2007)

O CBC de Minas Gerais enceta a sua contextualização teórica sobre a área de conhecimento Jogo na Educação Física escolar, defendendo que jogo e lúdico são sinônimos. Tal afirmativa é ratificada no documento, quando o mesmo afirma que as características do lúdico são as mesmas que foram definidas para o jogo conforme a concepção de Huizinga

(1938/2008)³². Subsequentemente, assevera que todo jogo é lúdico (algo contrário ao que vem se debatendo na presente pesquisa), alvitando a categoria “Jogo Lúdico”.

Como explanação, o CBC (2007, p. 39) explicita: “o jogo lúdico, por sua vez, não tem essa mesma exigência, pois, neste caso, o processo é mais significativo do que o próprio resultado. O importante é que os alunos possam jogar com prazer e criatividade”.

Sob esse ideário, preconcebe-se que todo jogo por si só é pedagógico, em razão de que somente jogar por prazer e criatividade é suficiente, ou seja, visar à motivação e à participação, como sugere esse documento curricular, é satisfatório no contexto da sala de aula de Educação Física.

O documento inclusive considera os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” como sinônimos, mediante que “todos eles sintetizam a vivência do lúdico” (CBC, 2007, p. 40). Esse documento curricular do mesmo modo depreende que a festa é uma forma de brincadeira, jogo e lazer.

Valendo-se das teorizações de Caillois e Huizinga, o CBC tenta consolidar a importância do jogo na escola. Entretanto, é basilar destacar que ambos os intelectuais não analisaram as potencialidades pedagógicas do jogo na esfera escolar. *In fine*, os CBC incutem a capoeira como conteúdo principal da área de conhecimento Jogo (ou eixo temático segundo o documento), mas, por sua vez, não dá subsídios didáticos para um trabalho pedagógico com a capoeira.

Em última análise, o que se pode observar criticamente quanto ao CBC é que o Jogo, em todo o Ensino Fundamental (I e II) é trabalhado nas vertentes “jogo pelo jogo” com vistas a desenvolver e enriquecer a cultura lúdica e os valores éticos dos alunos e na perspectiva do “jogo construído” (de modo mais superficial), que é a reconstrução dos jogos e brincadeiras pelos alunos. Em se tratando do Ensino Médio, o Jogo continua categorizado como “jogo lúdico”, objetivando o lazer. Isto é, o CBC defende a prática dos jogos e brincadeiras com enfoque na participação, motivação e divertimento dos alunos. De igual forma, ideiam que a importância do Jogo no Ensino Médio é corroborar para o Lazer e para o ensino das modalidades esportivas de “modo lúdico”.

³² Precipuaemente, Huizinga (1938/2008) estrutura e caracteriza o jogo (e não o lúdico) da seguinte maneira: é uma atividade livre, conscientemente assumida como “não-séria”, sendo exterior à vida habitual e capaz de absorver inteiramente o jogador. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, é praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios. Estabelece uma certa ordem e certas regras. Engendra a formação de grupos sociais. De resto, possui competição (luta por alguma coisa) e representação (simular alguma coisa).

Pode-se observar que tanto o CBC quanto os PCN's não arquitetam uma didática para o Jogo, embora defendam o Jogo como uma área de conhecimento da cultura corporal.

1.3.4. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Educação Física (SEE/SP, 2008)

O Jogo volta-se para o Ensino Fundamental (Ciclo II - 6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Nesses moldes, o jogo é tratado pedagogicamente numa perspectiva fenomenológica (se-movimentar ideado por Trebels, Kunz, Dietrich) e cultural (segundo Daolio e Betti).

Entrementes, esse documento coaduna Jogo e Esporte em um eixo temático, tendo como escopo a “competição e a cooperação”. Para tal, trabalha-se o Jogo a partir dos conteúdos (categorias de jogo): Jogos populares, cooperativos e pré-desportivos.

Em termos bem específicos, o Jogo é complementar (introdução) ao Esporte e tem como objetivos: a competição, cooperação, desenvolvimento de habilidades motoras para uso no Esporte. Isso é dilucidado nas propostas metodológicas para o Ensino Fundamental II (anos iniciais). Já nas propostas para o Ensino Fundamental II anos finais, as habilidades a serem desenvolvidas voltam-se ao desenvolvimento de experiência de jogo nos alunos para a prática esportiva, quer dizer, os jogos são tematizadores e/ou instrumentos pedagógicos para o trabalho com os Princípios Técnicos e Táticos do Esporte, priorizando as diferenças (no espaço, no tempo e nas regras) e as semelhanças (o prazer, a competição e a dimensão lúdica) entre o jogo e o esporte.

Sinteticamente:

As atividades de 5a série/6o ano a 8a série/9o ano devem proporcionar aos alunos experiências que os levem a compreender formas e dinâmicas de jogos mais elaboradas, tornando-os mais capazes de responder efetivamente às situações-problema que os significados/sentidos de sua cultura propõem. Os jogos coletivos com regras simples das séries iniciais do Ensino Fundamental, como o pega-pega com bola, a queimada, o passa-dez, o câmbio etc., tornam-se mais desafiadores aos jovens de 5a série/6o ano a 8a série/9o ano à medida que se aproximam dos códigos da cultura esportiva, exigindo deles um comportamento tático mais complexo (SEE/SP, 2008, p. 227).

No Ensino Médio, ocorre a chamada “morte do jogo”, isto é, essa área de conhecimento da Educação Física é preterida, sendo unicamente utilizada como método para o ensino dos esportes, quando isso efetivamente ocorre.

Pôde-se observar que o Jogo não é tratado como área de conhecimento da Educação Física, por motivo de não ter nenhum tipo de teorização ou construção de uma didática (objetivos, metodologias, formas de avaliação etc.) para se trabalhar com o mesmo. Como foi exposto, as orientações do Estado de São Paulo demonstram notoriamente uma perspectiva de jogo utilitário e/ou educativo pelo qual o fito não é o Jogo como área de conhecimento (eixo temático, tema ou conteúdo como os outros documentos analisados inferem), mas sim como um meio de introdução, familiarização e desenvolvimento sobretudo do Esporte (em menor grau o jogo é usado na Ginástica, Dança e Atividades de Saúde - Qualidade de vida).

Não opomos à ideia de utilização do jogo como metodologia ou forma de avaliação para o ensino de outras áreas da Cultura Corporal de Movimento no âmbito da Educação Física escolar. Contudo, não concordamos com a superficialidade com que o Jogo é tratado nesse documento curricular. Desse modo, questionamos: por que então o Jogo não é trabalhado pedagogicamente, tendo uma didática própria, objetivos, metodologias, formas de avaliação? Por que o Jogo não é concebido como área de conhecimento no Ensino Médio?

1.3.5. Referencial Curricular do Estado de Rio Grande do Sul para a Educação Física (SEE/RS, 2009)

Nesse documento, compreende-se o Jogo da seguinte maneira:

O jogo como conteúdo é uma manifestação da cultura corporal de movimento com características que o diferenciam do esporte. Tais características demandam uma tematização específica (jogos populares, jogos tradicionais) dentro de um determinado ano escolar, pois só assim os alunos poderão compreender as peculiaridades desta prática corporal. Isto não quer dizer que os jogos não possam ser usados como ferramenta auxiliar (SEE/RS, 2009, pp. 126-27).

O supradito documento complementa sublinhando que o Jogo é “Patrimônio Cultural Intangível ou Imaterial da Humanidade, em conformidade com a UNESCO. Nesse teor, o Jogo é uma área de conhecimento que deve ser estudada pelos alunos no contexto da Educação Física.

O grande problema didático desse documento, em se tratando do Jogo, tem relação à definição de jogo como “jogo motor”, sem ao menos o documento explicar o porquê dessa definição. Isso posto, a finalidade do “jogo motor” é desenvolver “Técnicas de respiração, relaxamento, conceitos de práticas corporais introspectivas; conscientização corporal”

(SEE/RS, 2009, p. 143) e, de igual forma, permitir o conhecer as formas e as características de jogos motores em distintas situações lúdicas (dimensão dos saberes corporais e conceituais).

No mais, o “jogo motor” propende a proporcionar aos educandos reconhecer as influências de distintos grupos sociais na produção de cultura lúdica, nas tradições culturais do país e na constituição do patrimônio lúdico brasileiro por meio de jogos populares e tradicionais (dimensão dos saberes conceituais).

O documento versa de modo lacônico que o “jogo motor” deve ser pedagogizado como um método para o ensino dos esportes, visto que, a partir dos anos finais do Fundamental II (8º e 9º anos) e Ensino Médio, o jogo deve ceder lugar ao esporte. Em suma, não há indicativos (ou a necessidade) no referido documento de quais objetivos ou de como se trabalhar com o jogo nas citadas fases de ensino.

No que se remete ao jogo no Ensino Médio, ocorre, à semelhança das Orientações do Estado de São Paulo, a chamada “morte do jogo”, posto que essa área de conhecimento da Educação Física é relegada tão unicamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos seguintes, o “jogo motor” é transformado pedagogicamente em esporte (o documento preconiza que esse processo tange à “esportivização do jogo”).

1.3.6. Parâmetros Curriculares de Educação Física (Ensino Fundamental e Médio) do Estado de Pernambuco (SEE/PE, 2013)

Esse documento defende o Jogo como uma área de conhecimento pertencente ao patrimônio cultural humano. Diante disso, o Jogo deve ser vivenciado como uma prática lúdica e corporal, deve ser construído e refletido, tanto quanto preservado e transmitido às novas gerações. Esse ideário é defendido em todas as etapas de ensino (do Fundamental ao Médio). Concebido como uma área de conhecimento e manifestação da cultura corporal, o Jogo é, nos moldes desse documento, uma forma de

[...] oferecer situações de aprendizagem ricas e interessantes, promover o desenvolvimento físico/motor, a interação entre os participantes, permitindo o confronto de percepções de esquemas, comparações, troca de informações e pontos de vista, modificações de conceitos e conhecimentos diversos. Possibilita, ainda, o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas relacionados à sociedade, ao espaço físico, ao tempo, ao ritmo, às capacidades cognitivas, aos limites e às regras. Nesse contexto do Jogo, durante as aulas de Educação Física, os estudantes podem ser orientados, tanto a experimentar outras formas socialmente organizadas, como a criar e a recriar variações e alternativas a essas convenções (SEE/PE, 2013, pp. 49-50).

Para além dessa definição, o grande problema desse documento, tal-qualmente os PCN's, o CBC, a Orientação de SP e a Orientação do RS, é que se definem quais objetivos, habilidades e competências se quer atingir e desenvolver com o Jogo no contexto da Educação Física escolar, todavia, não é apontado ou arquitetado como isso pode ser realizado. Em outras palavras, diferentemente dos outros temas como esporte, danças e ginásticas, não é construída ou proposta uma didática para o jogo, métodos de ensino ou formas de avaliação. Ou mesmo, qual é o papel do professor nesse trabalho pedagógico com o Jogo.

1.3.7. Orientações Curriculares para o ensino de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ, 2016)

No Estado do Rio de Janeiro, as orientações para o Jogo na Educação Física se fundamentam essencialmente na linha de pensamento de Huizinga (1938/2008)³³. Nesse documento, após definir o Jogo, sugerem que ele deve ser apresentado como uma vivência corporal, ou melhor, como uma forma de expressão corporal. Portanto, essa é a função do Jogo como área de conhecimento da Educação Física escolar. Tomamos como exemplo, os excertos a seguir, como modo de demonstrar tal assertiva.

“Experimentar plasticamente formas corporais variadas”, [a partir de] “Jogos que envolvam movimentos e posturas diversas, paradas e em movimento, e Jogos que envolvam paradas bruscas e recomeço do movimento” (SEE/RJ, 2016, p. 14). “Vivenciar jogos de equilíbrio e desequilíbrio corporal” (Idem, Ibidem, p. 28).

Além desse ponto de vista, o jogo é ideado como manifestação de cultura lúdica e forma de enriquecer o acervo cultural dos alunos. Ademais, é visto também como método para esporte, luta, dança e ginástica.

Referente ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o Jogo é tratado como educativo ou utilitário: sendo “disputado” entre a categoria de jogos cooperativos de Fábio Brotto, jogos para treinamento de habilidade motoras (sob o viés da Psicomotricidade) e a categoria de “jogos educativos e jogos pré-desportivos” objetivando o ensino dos esportes.

Analisando o exposto, pode-se inferir que não existe uma proposta didática para o Jogo. Novamente, esbarramos na prática do jogo em conformidade com o princípio autotélico (jogar por jogar) e como meio de ensino para outros conteúdos (premissa utilitária do jogo).

³³ Aqui é importante explicar que todos os documentos curriculares analisados trazem como definição de jogo (ou ao menos citam) as ideias de Huizinga (1928/2008).

1.3.8. Currículo Base da Rede Estadual de Espírito Santo para a Educação Física (SEDU/ES, 2017)

Nesse documento, o Jogo é estruturado pedagogicamente no seguinte formato:

Os jogos e os movimentos individuais e coletivos: destaca-se como elemento da cultura corporal presente nos diferentes contextos sócio-históricos presentes em âmbito nacional, regional e local. Por meio do jogo, o sujeito desenvolve a sua criatividade na construção de regras coletivas que resgatem os valores morais, sociais e éticos, e também desenvolve a ludicidade, descobrindo o prazer nas vivências corporais. Os jogos esportivos: prioriza o conhecimento dos jogos institucionalizados socialmente, com suas diferentes organizações técnico-táticas, proporcionando uma noção de historicidade do desenvolvimento de práticas esportivas presentes no contexto mundial e nacional. Além disso, o desenvolvimento da inclusão por meio da capacidade de recriação das regras (SEDU/ES, 2017, p. 193).

Ao estudarmos o documento, percebemos que a ênfase é basilarmente na vivência corporal por intermédio da prática com o jogo, tendo como fito ampliar o acervo relativo às manifestações de jogo. Destarte, o cerne das aulas de Jogo é proporcionar a vivência da vertente “jogo pelo jogo” apenas e, conseqüentemente, as aulas devem ser arquitetadas com muitos jogos e brincadeiras (visão quantitativa).

Já no Ensino Médio, o Jogo se norteia pela perspectiva do jogo utilitário. Nesses moldes, “as aulas com jogos devem se pautar no desenvolvimento cognitivo dos alunos e no treino das habilidades de raciocínio lógico e concentração” (SEDU/ES, 2017, p. 110).

Finalmente, o Jogo deve servir como metodologia para se ensinar os esportes. Dessa maneira, no Ensino Médio, ele é trabalhado como jogo educativo ou utilitário para o tema esporte, sendo designado de jogos pré-desportivos. Analisou-se que, nas três etapas de ensino, não há uma didática característica para o Jogo, pelo qual se poderia ligar coerente e pedagogicamente objetivos, metodologias e modos de avaliação em se tratando de um trabalho com o Jogo como área de conhecimento no tocante à Educação Física escolar.

Na seção seguinte, discorreremos acerca de algumas pesquisas que versam sobre (ou ao menos intentaram) uma exequível didática para o Jogo no âmbito da Educação Física escolar.

1.3.9. Pesquisas referentes à uma “possível didática” para o Jogo na Educação Física escolar

Nessa seção, analisamos pesquisas que abordam especificamente (ou que se aproximam) a respeito de uma Didática para o Jogo na qualidade de área de conhecimento da Educação Física³⁴.

Ressaltamos que estas pesquisas são produtos de teses e dissertações realizadas no Brasil e que possuem substancial colaboração para a área acadêmica. No entanto, essas pesquisas também deixaram algumas lacunas que, por consequência, exploramos na presente pesquisa. Assinalamos que a escolha dessas pesquisas se deu por conveniência, assim, arrolamos os estudos que mais se aproximam da nossa temática de pesquisa.

Um dos estudos pioneiros com o Jogo no bojo da Educação Física escolar foi a dissertação “A Dinâmica Lúdica” de Heloísa T. Bruhns (1989). O objetivo dessa pesquisa foi diferenciar o jogo do esporte de rendimento, atribuindo, com isso, um caráter de área de conhecimento ao jogo independente quanto ao esporte. A autora justificou que o jogo é uma manifestação sócio-histórica, destarte, condiz a um conhecimento cultural. Por isso, o jogo deve ter ‘estatuto’ próprio no contexto da escola. No mais, a autora criticou o uso do jogo numa perspectiva ‘utilitarista’, quer dizer, o jogo como meio para desenvolver outros conteúdos que não ele próprio.

Ideamos que a contribuição da pesquisa de Bruhns (1989) concerne à concepção de que é fundamental atribuir ao Jogo o caráter de área de conhecimento da Educação Física e, por consequência, o mesmo deve ser trabalhado com um fim em si, tal qual o esporte, a dança ou a ginástica. Ademais, o estudo contribui significativamente para valorizar o Jogo como uma forma de desenvolver nos educandos a imaginação, a criação, a autonomia, a liberdade e a construção de conhecimentos.

Por outro lado, a lacuna deixada pela aludida pesquisa diz respeito aos procedimentos didático-metodológicos para se trabalhar com o jogo, de tal maneira que desenvolva nos educandos as funções psíquicas, motoras e sociais supraditas. Embora tenha defendido o Jogo como uma área temática da Educação Física, analisamos que é importante, *pari passu*, construir todo um arcabouço teórico-prático para se desenvolver o jogo na escola. Dessarte, transpondo uma perspectiva puramente discursiva quanto ao Jogo.

³⁴ Utilizamos o Banco de Teses da Capes (2018) como referência. Para isso, usitamos as palavras-chave: Jogo, Educação Física escolar; Didática; Metodologia.

Ulteriormente, a pesquisa de Marcelo Tavares (1994), intitulada “O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física”, objetivou, por meio de uma pesquisa de intervenção, analisar dados da realidade a respeito do ensino do Jogo e suas contradições em aulas de Educação Física, especificamente, numa turma de 5ª série do Ensino Fundamental (atualmente, 6º ano do Ensino Fundamental). Para tanto, realizou uma análise acerca das ambiguidades ‘alienação’ e ‘emancipação’ no trabalho com o Jogo, demonstrando que essa área temática da Educação Física deve ser trabalhada sob a égide de uma pedagogia crítica, visando à autonomia e à emancipação dos educandos.

A priori, a contribuição desse estudo concerne à realização de uma pesquisa de campo, do tipo intervenção, na qual a prática pedagógica com o Jogo em aulas de Educação Física é o escopo. Nesse período (meados da década de 1990), as pesquisas com o Jogo no tocante à Educação Física ainda eram estritamente teóricas, como também, havia estudos em que se usava o jogo numa perspectiva utilitária (como meio para a aplicação de testes psicológicos ou psicomotores, método para outros conteúdos, forma de desenvolver habilidades motoras etc.). Pode-se entender que a pesquisa de Tavares (1994) demonstrou a necessidade em se estudar uma metodologia para o Jogo, dado que esse é uma área temática/tema/conteúdo da Educação Física. De modo igual, o autor defende a essencialidade em tratar o Jogo com um fim em si e não como um instrumento para outros conteúdos (perspectiva utilitária).

Outra contribuição de Tavares (1994) foi defender que o ensino do Jogo na escola, deve ser alicerçado em uma abordagem metodológica e não em uma espécie de “sendo comum pedagógico”. Ressaltamos que para o autor referenciado, o jogo deve ser trabalhado numa abordagem marxista, posto que esse é o único enfoque capaz de desenvolver na escola as relações sociais mais humanas e mais coletivas, engendrando uma formação crítica e emancipatória. Sendo assim, deve-se focar na atuação do professor e na participação dos educandos, por via de um processo auto-avaliativo e participativo.

Para além dessas contribuições, a lacuna deixada por este estudo diz respeito ao fato de Tavares (1994) não apresentar quais seriam estas possibilidades didático-metodológicas para o Jogo, conforme uma abordagem marxista. Ademais, embora tenha discutido que parte dos conteúdos do Jogo são os “jogos tradicionais” e os “jogos populares”, Tavares (1994) não delineou qual é o conhecimento de que trata o Jogo e qual é o seu objetivo no contexto da Educação Física escolar. De resto, analisamos que uma faceta da prática pedagógica do autor aludido, fundamenta-se em usar o Jogo para se debaterem outras questões importantes, não inerentes a ele, como: violência nos esportes, esportivização na escola, exclusão no esporte.

Pode-se observar que são questões relativas ao tema Esporte e que, levadas à área temática Jogo, acabam por torná-la utilitária (ponte para debater outras áreas).

O estudo de Kátia Passos (1995), intitulada de “O Lúdico Essencial e o Lúdico Instrumental: o Jogo nas Aulas de Educação Física”, tencionou analisar as atividades desenvolvidas com o Jogo em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I e, por conseguinte, identificar e apreender a conduta pedagógica dos professores quanto à sua prática com o mencionado tema. Mediante uma pesquisa descritiva, a autora trouxe como contribuições: a necessidade de uma formação mais crítica para os professores trabalharem com o Jogo; a importância em não se instrumentalizar o lúdico (tornar o jogo utilitário); a essencialidade em se organizar o Jogo na escola como conteúdo da Educação Física.

Por outro viés, a pesquisa de Passos (1995) deixa como lacuna, precisamente a organização didática para o Jogo na Educação Física. Em outras palavras, a autora, embora defenda tal perspectiva, não apresenta uma possível abordagem didático-metodológica para o Jogo, de tal forma que dirima a vertente utilitarista e sistematize conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos e avaliação para o Jogo. Destarte, seu estudo se volta à descrição e à crítica quanto às práticas de professores(as) de Educação Física no que tange ao jogo e ao lúdico. Com isso, deixando eclipsada uma proposta didática para o Jogo, alicerçada em uma Educação Emancipatória (abordagem defendida pela autora).

A pesquisa de Jeferson Retondar (1995), intitulada de “Alguns sentidos do ato de jogar”, empreendeu uma reflexão filosófica a propósito do jogo como prática pedagógica na Educação Física. Primeiramente, o autor contribui defendendo que o Jogo é um fenômeno social necessário ao ser humano e, apesar de seu caráter elusivo, é fenômeno social e cultural fundado em uma atividade simbólica carregada de representações, intersubjetividades e formas de expressividade daquilo que é profundamente sentido. Em virtude disso, o autor enaltece o Jogo como uma área de conhecimento da Educação Física, uma vez que o jogo é um conhecimento que potencializa a dimensão lúdica da existência humana.

Nesses moldes, a análise de Retondar (1995) favorece uma reflexão referente ao Jogo na Educação Física, em termos metodológicos, ao propor a utilização das quatro grandes categorias de jogo criadas por Roger Caillois (Competição, Sorte, Vertigem e Simulacro). Dessarte, o autor não intencionou tecer uma classificação pormenorizada, mais do que isso, visou potencializar cada classificação, com vistas a corroborar para a construção de um paradigma de Educação pelo Jogo, no qual contemple o jogo como conhecimento em si e meio de educar o indivíduo em aulas de Educação Física.

Por um lado, o autor supra-aludido estruturou um possível “conteúdo programático” (categorias) para se organizar, desenvolver e sistematizar os conteúdos de jogo, por outro, não ressaltou qual é o papel do professor nessa proposta e como realizar um trabalho pedagógico no âmbito de cada conteúdo de jogo (‘grande categoria de jogo’). Em linhas gerais, esse estudo não oferece uma organização didático-metodológica para o Jogo, no que compete aos objetivos de cada conteúdo, procedimentos metodológicos e formas avaliação a serem adotados nas aulas.

Depreendemos que esse estudo subsidia uma reflexão teórico-prática respeitante ao jogo e ao ato de jogar. Entretanto, deixa como lacuna justamente uma didática para o Jogo, pela qual explicita caminhos para que esse trabalho pedagógico ideado se concretize no contexto da sala de aula. Ora, no decorrer do citado estudo, o autor defende que é indispensável uma prática pedagógica planejada e organizada, porém, ele não explana o arcabouço dessa prática.

A pesquisa de João Batista Freire, intitulada de “Investigações Preliminares sobre o Jogo”, trata-se de uma tese de livre-docência defendida em 2001 (não depositada na biblioteca da Faculdade de Educação Física) e publicada ulteriormente como livro, sob o título de “O Jogo: entre o riso e o choro” (2002). Foi uma pesquisa no bojo das Teorias do Jogo, a qual abarcou as áreas da Antropologia, Filosofia, Sociologia, Biologia, Pedagogia, Psicologia e Física, com a finalidade de analisar o jogo conforme esses múltiplos vieses teóricos.

Embora o escopo de Freire (2002) não seja prioritariamente debater uma didática para o Jogo na esfera da Educação Física escolar, seu estudo colabora consideravelmente para essa área, porque deixa em aberto, na última seção (Jogo e Educação), uma fazível proposta para o Jogo, ao considerá-lo: tematizador de aprendizagens; jogo como um fim em si mesmo (área de conhecimento); formador da ‘inteligência criativa’; e, formador da personalidade. Compreendemos que, ao passo que essas quatro concepções e usos do jogo na Educação Física possam servir de direcionamento, estas são, ao mesmo tempo, uma brecha deixada pela referida pesquisa. Com isso, observamos que, para se concretizarem as quatro concepções e usos do jogo citadas, precisa-se construir uma abordagem didático-metodológica, tendo em vista nortear um trabalho pedagógico com o Jogo na Educação Física.

A pesquisa de Hergos Couto (2008), intitulada de “A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a Educação Física escolar”, teve como escopo analisar quais jogos são praticados na rua e igualmente vivenciados e sistematizados pedagogicamente como conteúdo nas aulas de Educação Física.

Em seu estudo, Couto (2008) analisou que o jogo é essencialmente dirigido pelo professor, especificamente, no que tange às regras, tempo, escolha dos jogadores, separação de meninos e meninas, e, por fim, a diretividade quanto às ações a serem tomadas, sem espaço para a fala dos alunos.

Ainda que esse estudo tenha atingido esse resultado, observamos que o autor supramencionado defende o resgate da cultura lúdica das crianças na escola, como um modo de enriquecer a prática pedagógica com o Jogo, na qualidade de manifestação lúdica e componente básico da Educação Física. A lacuna deixada por esse estudo refere-se às seguintes questões em aberto: “como se trabalhar com o resgate da cultura lúdica dos alunos?”, “qual é o papel do professor nesse processo?”, e, “como trabalhar pedagogicamente com esse resgate, sem se voltar tão-apesar para uma perspectiva do ‘jogo pelo jogo’?”.

Por seu turno, a pesquisa de Kleber Carneiro (2009), intitulada de “O Jogo na Educação Física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores”, analisou as concepções dos professores acerca do papel da Educação Física e sobre o entendimento desses professores no tocante ao potencial pedagógico existente no Jogo.

Analisamos que a contribuição desse estudo concerne ao processo de desvelamento das concepções dos professores em relação ao Jogo, por intermédio de narrativas, demonstrando que no contexto da Educação Física escolar o Jogo não é planejado, quer dizer, é usado para improvisos e sem qualquer espécie de objetivo pedagógico. O autor aludido também averiguou, em seu estudo, que o Jogo é uma área da Educação Física, desse modo, deve-se possuir um planejamento, pois, caso contrário, a ação pedagógica fica prejudicada. De resto, Carneiro (2009) constatou que a prática dos professores não é norteadas por estratégias de ensino, instrumentos avaliativos e se embasa em objetivos desvinculados e inextrincáveis.

Em contrapartida, essa pesquisa deixa em aberto algumas questões relativas ao jogo e suas vertentes pedagógicas. À guisa de exemplo, nas considerações finais de sua pesquisa, Carneiro (2009) defendeu que o ‘jogo-trabalho’ é, talvez, o único caminho possível para se construir um planejamento pedagógico para o Jogo, uma vez que não é nem ‘jogo livre’ (atividade voltada ao prazer, segundo o autor), nem ‘jogo funcional’ (ou jogo utilitário). Enfim, defende que a ideia de ‘jogo-trabalho’, fundamentada nos preceitos de C. Freinet (1998), é de exploração de situações-problema pelo professor para mobilizar o jogo.

Compreendemos que o papel do professor vai além de apresentar situações-problemas para mobilizar os alunos quanto ao jogo. Há toda a elaboração de um planejamento com

objetivos que se quer atingir com o Jogo e seus conteúdos, metodologias, conjunto de recursos didáticos, conhecimentos dos alunos, formas de avaliação

Além disso, esse ideário alvitado por Carneiro (2009) é propositivo, não sendo aplicado na presente pesquisa, isto é, faz-se presente nas considerações finais do trabalho e não há dados de que essa proposição ‘metodológica’ de ‘jogo-trabalho’ tenha sido empregada em algum momento. O que nos chama à atenção, é que o autor se volta para o ‘jogo-trabalho’ de Freinet (1998), sem refletir que o cerne da ideia desse autor francês é analisar mais a questão do ‘trabalho-lúdico’ (tornar as atividades escolares mais divertidas/prazerosas e significativas) e do ‘lúdico-trabalho’ (explorar o jogo e outras manifestações lúdicas com fins educacionais), do que planejar o jogo como um conteúdo e/ou manifestação histórico-cultural, a ser explorado pedagogicamente pelo professor no contexto escolar.

Tanto Carneiro (2009), como o próprio Freinet (1998), não consideram o jogo mediante uma abordagem didático-metodológica que use as categorias de jogo como possíveis conteúdos, que estruture uma metodologia e ações pedagógicas em termos de problematização a propósito de quais conhecimentos sobre o jogo podem ser explorados e produzidos pelos alunos. Ademais, uma proposta que utilize da socialização de ideias como sistematização e problematização dos conhecimentos produzidos sobre o jogo e, por conseguinte, que favoreça às crianças um espaço de voz, autonomia e livre expressão. Enfim, depreendemos que o ‘hiato’ deixado nesse estudo, afora o já descrito nesse parágrafo, diz respeito à ausência de um conjunto de ações, as quais correspondam a uma metodologia de ensino e formas de avaliação para o Jogo, na qualidade de área de conhecimento da Educação Física escolar.

A pesquisa de Veridiana Bernadi (2017), sob o título de “Jogos tradicionais nas aulas de Educação Física Infantil: possibilidades pedagógicas”, tentou tematizar a Educação Física na Educação Infantil a partir do Jogo, tendo como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas para desenvolver o conteúdo/tema Jogos Tradicionais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Concebemos que a contribuição dessa pesquisa é defender o Jogo e o Lúdico como eixos norteadores da Educação Física na Educação Infantil. Dessa maneira, a categoria dos Jogos Tradicionais é vista como conteúdo. Para explorá-lo pedagogicamente, a autora organizou as seguintes ações: reconhecimento dos brinquedos e jogos tradicionais (análise das crianças sobre obras de arte – quadros), experimentação livre (ter contato com os brinquedos sem mediação), experimentação mediada (a professora ensina a jogar com os brinquedos) e

avaliação (roda de conversa com as crianças – sensações sentidas individualmente e coletivamente).

Cabe assinalar que Bernardi (2017) defende essa proposta como um projeto de intervenção, do que especificamente uma propositura metodológica para subsidiar um trabalho pedagógico com o jogo em aulas de Educação Física, em quaisquer níveis de ensino escolar. Percebemos que essa justificativa da autora é, precipuamente, a lacuna deixada por seu estudo. Enfim, ficou explícito que toda essa organização metodológica se voltou ao processo de “jogo pelo jogo” (familiarização com as regras, espaço e materiais; jogar para garantir as regras), não havendo indícios de problematizações ou espaços para as crianças construírem jogos ou brinquedos a partir dos conhecimentos socializados pela pesquisadora.

Avaliamos, num sentido geral, que todas as pesquisas analisadas na presente seção, têm suas contribuições significativas para a área, proporcionando distintas reflexões sobre o Jogo na Educação Física, levando em conta suas vertentes pedagógicas, seus objetivos, conteúdos e o papel do professor.

Por outra perspectiva, tais reflexões deixam várias lacunas para se pesquisarem essas possibilidades didático-metodológicas para o referido tema, a mediação do professor, quais objetivos, conteúdos e conhecimentos de que trata o Jogo na Educação Física escolar.

1.4. Nossa construção teórica a respeito do jogo e do jogar³⁵

*O jogo só é possível se houver ficção, regras e ação.
Jogar é interpretar, representar e agir no mundo, sem
isso não há jogo.*

Daniil B. Elkonin

Na presente seção, não temos a intenção de esgotar o termo jogo, trazendo várias definições com o propósito de estruturar essa manifestação histórico-cultural, ou ainda, tecer inúmeros conceitos atinentes ao jogar em diferentes campos de conhecimento (Filosofia, Sociologia, Pedagogia ou outros). Contrariamente, analisaremos algumas características do jogo e do jogar com o fito de contribuir com a nossa construção teórica a respeito desse tema.

Entendemos, tal qual Vigotski (2008), que todo jogo, seja de faz de conta, protagonizado ou de regras/estratégia, possui duas características basilares: situação fictícia³⁶

³⁵ Discutiremos, nessa seção, especialmente os jogos de regras que se fundamentam na construção de estratégias de jogo, já que essa categoria de jogo concerne ao bojo da presente pesquisa.

³⁶ Arthur Petrovsky (2017), considerado como um dos mais célebres seguidores de Vigotski, sustenta que a situação imaginada (ou fictícia) é um elemento indispensável tanto ao jogo de faz de conta quanto ao jogo de

e regras. Abreviadamente, a situação fictícia em si possui regras de comportamento, mesmo que seja um jogo de faz de conta ou protagonizado (também entendido como brincadeira de faz de conta) e não requeira um conjunto apriorístico de regras formuladas por convenção.

Em outras palavras, o fato de uma criança assumir um papel (e.g., imitar uma personagem de desenho animado ou uma situação cotidiana vivenciada no âmbito familiar ou escolar) já se pressupõe a existência de regras latentes na ação, isto é, não são regras formuladas antecipadamente, mas sim regras decorrentes da própria situação fictícia (condutas, formas de agir etc.). Ademais, vale aludir que essas regras latentes podem transmutar-se no decorrer do jogo. Vigotski (2003, 2008, 2009) alude que é impossível conjecturar que uma criança possa se comportar em uma situação fictícia sem regras.

Dado isso, inferimos, em consonância com Vigotski (2008) e Elkonin (2003), que o jogo não é inato, nem mesmo totalmente turbulento e desordenado (uma atividade sem regras). Pelo contrário, é aprendido e estruturado mediante a unidade inseparável “imaginação-regra” (ou fantasia-regra). Sob esse ponto de vista, o jogo não é uma atividade instintiva, em razão de que a “imaginação-regra” é uma construção sociocultural e compõe a condição essencial para o nascimento do jogo.

Respeitante ao jogo de regras, as crianças tendem a estabelecer as regras previamente por convenção ou a se envolverem em jogos propostos por outras crianças ou adultos, cujo as regras são apresentadas antes do desenrolar do jogo. Entretanto, as mesmas podem ser alteradas no transcurso do jogo, desde que seja pela vontade do grupo de jogadores. Nesse tipo de jogo, a regra é manifesta e a situação fictícia torna-se então latente.

Afora essas características, consideramos também que o jogo é uma área de conhecimento humano, destarte, é uma manifestação histórico-cultural marcada por um processo heterotópico e dialético. Heterotópico³⁷, em função de o jogo ser um “fora do espaço dentro do espaço” e um “fora do tempo dentro do tempo”. Com isso, o espaço-tempo do jogo é uma construção a partir do espaço já existente (real). O jogo é, nessa perspectiva, uma criação a partir da relação do indivíduo com o mundo, com o outro e consigo.

regras explícitas (como o xadrez, queimada etc.). Esse autor entende que o jogo é uma espécie de atividade criadora, por essa razão, afirma que sem a situação imaginada (ou fictícia) é impossível jogar.

³⁷ **Heterotopia:** grosso modo, significa “outro lugar”. Foi um termo ideado por Michel Foucault (2013) na década de 1960, como algo contrário à utopia, já que a utopia se respalda no irreal ou no criado hipoteticamente, mas não materializado (ou consolidado), sendo assim um “não real” que, por conseguinte, não é um modo de devir. A Heterotopia, por outro lado, é pensada de acordo com um espaço real, com o espaço constituído. Desse modo, trata-se de um espaço ressignificado (fruto de significações diversas), tendo a sua capacidade de justapor espaços inicialmente incompatíveis, com o propósito de transgredir, evadir, resistir, compensar, etc. Por exemplo, o jogo em sala de aula “em situação de não-jogo” (durante a explicação de um exercício de matemática, no decorrer de alguma tarefa não relacionada com o jogo e assim por diante).

Por esse motivo, o espaço-tempo do jogo ocorre numa fronteira invisível e sempre deslocada, entre o real e a fantasia, entre o espaço de “dentro” e o de “fora”, entre a subjetividade corporal (impulso lúdico) e a consciência de jogo. Ademais, o jogo é um “espaço do fazer novamente”, é um ir e vir, é sempre um “repetir de maneira diferente”. Em função disso, emerge a complexidade no jogo. Em outros termos, por intermédio do jogar as regras são colocadas em ação, os jogadores se põem em movimento, manuseiam o material de jogo (próprio corpo ou um objeto), e, por fim, o espaço é transformado e o tempo vivenciado.

Em conformidade com a nossa ideia de jogo como uma heterotopia, Derrida (1967), e também Elkonin (2003), inferem que o jogo é uma forma de “disrupção” da presença, uma vez que há uma espécie de descentramento do tempo e espaço comuns durante o jogar. Em outros termos, o jogo é, concomitantemente, ausência e presença. Na ausência de certos elementos (objetos), a imaginação (uso de signos) é utilizada pelos indivíduos presentes (jogadores). Assim, Derrida (1967) reforça que o jogo é um tipo de espaço reconstruído momentâneo e em movimento, em que se efetuam inúmeras significações (circulação e significação de signos) a todo o instante.

Além do mais, defendemos que o jogo é dialético³⁸ porque é considerado, sobretudo nessa pesquisa, como um processo contraditório, no qual coexistem características tidas como contrárias, nomeadamente, liberdade e restrição, fantasia e realidade, prazer e desprazer, riso e seriedade. De modo suplementar, destacamos que no jogo os opostos, as contradições e as antíteses passam a ser encarados como estreitamente complementares.

Nesse entendimento, sustentamos que o jogar é um movimento, uma espécie de dinamismo que indica uma ação, ou melhor, uma dinâmica própria e complexa, pelo qual o indivíduo (jogador) se arrebatada (estado lúdico), distancia-se da realidade sem sair dela, expressa diferentes formas de comportamento, interpreta situações, produz conhecimentos, expõe emoções, interage, arrisca-se, enfim, vivencia o lúdico como uma forma privilegiada de expressão que, por seu turno, possibilita que o jogo aconteça.

Vigotski (2008), Elkonin (2003) e Lindqvist (1995), analisando o jogo sob um enfoque Histórico-Cultural, afirmam que essa manifestação cultural, puramente humana, está em constante dinamismo. Esses autores veem no jogo um modo de o indivíduo agir no mundo, compreender a realidade, emancipar-se mediante o desenvolvimento psíquico e a produção de conhecimentos, além de ser uma maneira particular de o indivíduo se relacionar consigo, com

³⁸ Para mais detalhes sobre o termo “dialética”, ver nota de rodapé n. 13 da presente tese (p. 31).

os outros e com o seu contexto sociocultural. Diante disso, pode-se afirmar que, segundo essa perspectiva, o jogo é um processo dialético.

Outro aspecto do jogo vinculado à unidade “ficção-regra”, relaciona-se à liberdade. O jogo não é liberdade desregrada, menos ainda fantasia irrestrita. Como foi dito, todo jogo tem um conjunto de regras patentes ou latentes. Ademais, todo jogo possui imprevisibilidade, imaginação, risco e liberdade. Sobre a liberdade no jogo, Euvé (2000) exemplifica que esse conceito não quer dizer “fazer o que quiser”, pelo contrário, é toda ação articulada com a regra.

Bataille (1951, 2005), Henriot (1969), Grillo (2012) e Duflo (1997), por sua vez, afirmam que a liberdade no jogo é a inventividade (criatividade) e, de igual maneira, a capacidade para se arrebatam a qualquer momento (subjetividade no jogo).

No tocante à liberdade, Duflo (1997) utiliza o neologismo “legaliberdade” para aludir que no jogo liberdade não significa ausência de regras. Para este autor, no jogo a própria regra é a produtora da liberdade, ou seja, a regra viabiliza o ato criativo do jogador. Ratificam Boss (1984), Vigotski (2003) e Grillo (2012) ao esclarecerem que a liberdade no jogo não é uma “liberdade total”, longe disso, é a capacidade do jogador em criar, expressar-se e tomar suas decisões em conformidade com certas condições estabelecidas pelo jogo, como as regras e os objetivos do jogo.

Para Buytendijk (1974), a regra refere-se à “liberdade restrita” (ou liberdade na aparência), isto é, trata-se da expressividade e da criatividade existentes dentro do espaço permitido pelas regras do jogo. Condiz ao que é criado, expressado e vivenciado consoante ao que é admitido pela regra.

Com relação ao arrebatamento, Bataille (1951), Henriot (1969) e Grillo (2012) explanam que no jogo, a qualquer instante, o jogador pode ser arrebatado. Mesmo que um jogador seja compelido a jogar, isso não o impede de se arrebatam³⁹. Nesse mote, analisamos que o arrebatamento é uma característica fundamental para que o jogo possa acontecer na sua plenitude.

Como foi dilucidado na seção 1.1. (Lúdico), pertinente ao primeiro capítulo da presente pesquisa, ratificamos que o lúdico é um modo de expressividade (sendo um

³⁹ Como exemplo, citamos o longa-metragem “Em busca da terra do nunca” (2004) de Marc Forster, e também o livro “Meninos de Kichute” (2003) de Márcio Américo. Em ambos há situações pelos quais as crianças eram convencidas por outros a jogarem, embora contra a vontade. Ao se envolverem nas situações de jogo, logo as crianças eram arrebatadas (estado lúdico). Para nós, esse aspecto ilide a ideia de Huizinga (1938/2008) de que todo jogo é livre, quer dizer, é uma atividade voluntária assumida unicamente pelo jogador sem imposições externas, tais como ordens, convenções, atitudes de “fazer drama” ou chantagem emocional, dentre outras.

sentimento singular, um “estado de espírito” pessoal) que, no contexto do jogo, está diametralmente concatenado ao arrebatamento, em virtude de que um indivíduo somente se arrebatava a partir de livre vontade própria (expressividade). Desse modo, o arrebatamento não é imposto e sim assumido pelo indivíduo que joga.

A título de esclarecimento, exibiremos, em seguida, um trecho do livro “Manu, a menina que sabia ouvir” (ou Momo e o Senhor do Tempo) de Michael Ende (1984), o qual expõe o arrebatamento em uma situação de jogo:

A tempestade acabou, a chuva parou, o céu ficou limpo e azul, as ondas se acalmaram. O ‘Argo’ estava imóvel no mar... [Nesse momento], as crianças pararam de brincar. Elas brincaram de navegar a bordo do navio ‘Argo’ diante de uma intensa tempestade e de inúmeros perigos...
 - Eu acho que choveu de verdade... – disse uma menina. Eu estou ensopada.
 De fato, o temporal tinha passado, e todas as crianças, especialmente a menina com a irmãzinha, estavam espantadas de ver que tinham, no desenrolar da brincadeira, esquecido completamente do medo de trovão e raios, enquanto estavam no ‘Argo’ (ENDE, 1984, p. 27. Grifo nosso).

Podemos analisar no excerto anteriormente reportado que as crianças estavam em um “estado lúdico”, quer dizer, estavam arrebatadas pelo jogo, tanto que não perceberam ou não voltaram as suas atenções para a tempestade que realmente ocorreu: “eu acho que choveu de verdade” (p. 27). Mais do que isso, a tempestade serviu para contextualizar o jogo, dado que “elas brincaram de navegar a bordo do navio ‘Argo’ diante de uma intensa tempestade e de inúmeros perigos” (ENDE, 1984, p. 27. Grifo nosso).

Consideramos que o arrebatamento (estado lúdico) é o princípio fundamental que ocasiona e retroalimenta um “ambiente de jogo”. O estabelecimento de um ambiente de jogo, portanto, resulta das motivações intrínsecas do indivíduo, decorrentes do seu processo de interação, diálogo, entrega e desejo por jogar. Por esse viés, o indivíduo ao jogar e se permitir ser absorvido pelo jogo, tornar-se-á parte dele, isto é, um jogador.

Em virtude disso, o indivíduo ao tornar-se jogador fica interdependente do jogo, mediante uma relação dialética, pelo qual expressará seus anseios, (des)prazeres, incertezas, seriedade, comicidade, contradições, vivências, de modo sintético, a sua criatividade manifestada na liberdade dentro do jogo. Ora, é no jogo e pelo jogo que podemos nos tornar “senhores de nós mesmos”.

Por esse prisma, consideramos que no jogo acontece uma espécie de intervalo em relação à realidade, pois a fantasia ou imaginação toma a realidade momentaneamente, engendrando um “vaivém lúdico”. Dessarte, o jogador não cria um mundo à parte, porém

transforma o mundo ao produzir novas possibilidades em seu contexto (intervalo como espaço-tempo heterotópico do jogo). O jogo não suscita um intervalo no sentido de criar um espaço de cisão entre o dito “opostos complementares” – fantasia e realidade⁴⁰.

Para além desse entendimento, o jogo se retroalimenta da combinação inseparável entre fantasia/imaginação e realidade, produzindo uma unidade dialética, visto que o jogo somente acontece se tais polos (fantasia/imaginação e realidade) se coadunam em um diálogo permanente (unidade dialética do jogo).

Conforme Buytendijk (1974), o vaivém lúdico é “[...] um movimento pendular contínuo entre o jogo e a vivência da realidade” (p. 67). Sob esse prisma, o vaivém lúdico indica que o jogador está, continuamente, em movimento nesse “intervalo”, ora arrebatando-se, ora abandonando o estado lúdico por livre vontade ou por outro motivo interno e/ou externo ao ambiente de jogo. Ou ainda, dependendo das situações de jogo, pode retornar ao jogo (ser arrebatado novamente). Convém dizer que mesmo sendo totalmente absorvido pelo jogo, o jogador não deixa a realidade.

Corroborando Scaglia (2003, p. 61) ao inferir que o estado lúdico “[...] dá ao jogador uma certa sensação de liberdade, de satisfação de desejos interiores, de externalização de seu entendimento sobre os acontecimentos de seu entorno, muitas vezes impossíveis de serem concretizados no mundo real”.

Vários autores como Buytendijk (1936), Gadamer (2002), Boss (1984), Fink (1960), Scheuerl (1954), Grando (1995, 2000), Sutton-Smith (1997), Freire (2002), Scaglia (2003), Henriot (1969), Huizinga (2008), Elkonin (1971, 1987, 2003), Caillois (1990, 2017), Retondar (2007), Ellis (1973), por exemplo, depreendem que o principal atrativo do jogo é a fascinação pelo risco e incerteza que esse exerce, uma vez que o jogo se assenhora do jogador, ou seja, absorve-o (arrebata-o), deixando-o em um estado lúdico.

Ao ocorrer a absorção do jogador pelo jogo (estado lúdico), ele deixa de ser jogador e torna-se um “ser jogado” pelo jogo, isto é, estabelece um diálogo permanente com o jogo. A ideia de “ser jogado” pelo jogo não quer dizer que o jogador é um indivíduo passivo, mas sim que o jogo o arrebatou, envolvendo-o a qualquer momento (desde que ele permita). Da mesma forma, o jogo só acontece (movimento no jogo) como consequência de um “ser que joga o

⁴⁰ Vigotski (2003, 2008), Elkonin (2003), Henriot (1989), Euvé (2000) e Petrovsky (2017) afirmam que o jogo é ancorado na realidade, posto que a fantasia ou imaginação é o fundamento para toda atividade criativa e essa só ocorre por meio de um processo de apropriação e significação do indivíduo sobre elementos da cultura que ele vivencia (situações cotidianas em geral). Desse modo, a fantasia ou imaginação não resulta de nenhum descobrimento fora da realidade, de nenhuma invenção mágica, até que se criem as condições materiais e psíquicas fundamentais para seu aparecimento.

jogo”, isto é, de um “poder fazer” do jogador (consciência de jogo). Ora, “usufruímos [no jogo] de uma liberdade de decisão” (GADAMER, 2002, p. 181).

Em linhas gerais, o jogador é o indivíduo da ação ao jogar (toma decisões, cria, recria, interage, expressa-se, etc.), entretantes, ao se arrebatado, transforma-se, ao mesmo tempo, em objeto (ser jogado, joguete) sobre o qual o jogo age. O jogador é, em vista disso, indivíduo da ação e, por sua vez, a ação (jogar) desencadeada pelo próprio jogador o transforma em “objeto” da sua própria ação (ser jogado pelo jogo).

Com isso, dizemos que a relação jogo (estrutura, manifestação histórico-cultural), jogar (agir do indivíduo, tomada de decisão consciente) e jogador (indivíduo com suas vivências, emoções, anseios) é dialética.

Alguns estudos relativos ao jogo, como os trabalhos de Henriot (1969, 1989), Euvé (2000), Bataille (1951), Eco (1989), Freire (2002), Grillo (2012), Scaglia (2003, 2005) e Duflo (1997), tencionaram não tão-apenas estruturar o jogo (como fez Huizinga, Benveniste ou Caillois), mais do que isso, empenharam-se em estudar o jogo como um sistema complexo, como um processo dialético, em que o ponto de partida não é concentrar-se em questões amplas como “o que é jogo?” ou “quais as principais características do jogo?”. Esses trabalhos, embora alguns deles tenham partindo de características estruturais do jogo, propenderam à busca por uma compreensão do “jogo jogado”, do jogo como um movimento, da dinâmica e diálogo entre jogador e jogo.

Nessa perspectiva, defendemos que a essência do jogo é o lúdico (manifestação de livre expressão), uma vez que essa é a característica substancial para que o jogo transcorra na sua plenitude. Com base nisso, o jogo resulta de:

- **Uma estrutura histórico-cultural**, logo, o jogo é precipuamente criado no bojo de determinadas culturas consoante a certos objetivos, objetos e regras.

- **Uma situação imaginária** (situação fictícia), pelo qual possibilita ao indivíduo abstrair-se no jogo, interpretar, criar e atribuir significados para sua ação (consciência de jogo), por isso, pode-se inferir que o jogo é puramente humano.

- **Uma atitude** (ação, mobilização), isto é, o jogo exige um agir (jogar), requer a superação de desafios, a análise de possibilidades (Como jogar? Com o que jogar?), demanda uma tomada de decisões e, de resto, necessita de envolvimento por parte do indivíduo que joga (processo dialético entre jogo e jogador). Assim, é precípua um colocar-se em movimento continuamente por parte do indivíduo, engendrando um estado lúdico (arrebatamento).

- **Uma margem de incerteza e de indeterminação** (fator que causa tensão e conflito), já que jogar é um arriscar-se na incerteza constantemente. Ainda que o indivíduo pudesse supor ou tentar antecipar tudo com antecedência, ele não conseguirá conhecer a totalidade das causas durante a dinâmica do jogo. Por consequência disso, o jogo é incerto e desafiador e, possivelmente, essa seja a “sedução” do jogo.

1.4.1. O jogo como um problema dinâmico

Jogar é uma das atividades em que a criança pode agir e produzir seus próprios conhecimentos.

Ana Lúcia Petty

Acreditamos que todo problema é um desafio cuja resposta é desconhecida, uma espécie de entrave e/ou dificuldade que necessita ser superada. Além disso, para que seja problema para um indivíduo é essencial que esse o considere como uma necessidade, ou seja, como algo objetivo que é tomado como subjetivo (GRILLO, 2012; GRILLO, GRANDO, 2014; GRILLO, PRODÓCIMO, 2014).

Nesse viés, se o jogo for assumido pelo indivíduo (jogador) como um desafio, isto é, como uma necessidade que precisa ser superada, podemos então dizer que o “jogo é um problema”. Para tanto, quando se fala em tomar o jogo como um problema a ser vencido/superado, o indivíduo (jogador) precisa se mobilizar.

A ‘mobilização’ é uma atitude pessoal (interna) de “pôr-se em movimento”. O indivíduo mobiliza-se em uma atividade, em um jogo por exemplo, quando se arrebatá e possui a vontade de agir no jogo. De igual maneira, mobiliza-se quando faz uso de suas vivências e conhecimentos como um recurso, quando se põe em movimento na resolução de situações-problema no jogo pelo desejo de superá-las. Com isso, a atividade tem uma dinâmica interna (CHARLOT, 2000; GRILLO, 2012).

Coadunando a ideia da mobilização ao jogo, podemos afirmar que a mobilização tão-unicamente ocorrerá se o jogador for “absorvido pelo jogo” (BUYTENDIJK, 1936; HUIZINGA, 2008) e, por meio disso, tiver vontade de agir no jogo. Por conseguinte, o jogo passa a ser um desafio, uma necessidade, um problema a ser resolvido. Não basta tão- apenas entender que o jogo é um problema, mas sim depreendê-lo como uma busca. Desse modo, o jogo é movimento, dinamismo e um processo dialético. Podemos definir então o jogo como um “problema dinâmico”.

Como exemplo, no livro “O jogo das contas de vidro”, Hermann Hesse (2009) não define e/ou analisa as características do “jogo de avelórios”. Nesta obra, o autor mostra o movimento que os indivíduos (jogadores) fazem rumo ao jogo, mormente, no que tange ao lúdico como expressividade e a mobilização de saberes no contexto do jogo. Isso enseja analisarmos que a ideia central é o movimento interno do jogo, entendendo-o como um problema em movimento⁴¹.

Em linha teórica análoga, Axelos (1980), Scaglia (2005) e Grillo (2012) sublinham que o jogo constitui um sistema dinâmico caótico, em decorrência da imprevisibilidade do próprio jogo e da interação dialética entre as suas estruturas (ordem e desordem, equilíbrio e desequilíbrio).

Sob esse entendimento, o jogo, seja protagonizado ou de regras, é compreendido como um desencadeador de problemas. Tal faceta pode ser observada ao analisar o movimento no jogo, ou seja, o dinamismo entre os jogadores, o espaço-tempo e as situações de jogo. Em síntese, a cada papel assumido, regra (re)criada, conflito gerado ou jogada/lance, um novo problema surge e, de igual modo, novas possibilidades de ação mediante a “resolução do problema” no jogo. Portanto, o agir no jogo (assumir papéis, realizar uma jogada/lance, etc.) é problematizador.

Por exemplo, em uma partida de “queimada”, a equipe 1 realiza uma jogada “contra” o outro jogador ou equipe 2 (adversária). Essa ação criará uma situação-problema de jogo para a equipe 2. Por conseguinte, essa situação gerará novas possibilidades de “fazer o próximo lance” (desde que a partida não finde) por meio da “resolução do problema” no jogo, sendo esse o ato do jogador ou equipe 2 (adversária) de responder a situação-problema. Ao transporem o problema de jogo, a equipe 2 cria com sua resposta uma nova situação-problema de jogo para a equipe 1 e assim sucessivamente.

Nesse caso, pode-se considerar que o jogo é um problema dinâmico e um processo dialético, dado que é análogo a desafiador e contraditório. Se, por um lado, o jogo possui em sua dinâmica interna um conjunto de situações-problema em movimento, por outro, o fato de

⁴¹ A obra “O Mestre de Go”, de Yasunari Kawabata, segue linha de raciocínio similar. Nessa obra, os jogadores de Go protagonistas do romance, Sushai e Otake, quando jogam estão em estado de êxtase, arrebatados pelo jogo. Por um lado, expressam-se nas diversas situações de jogo (lúdico), por outro, mobilizam, estudam e constroem conhecimentos de jogo, cientificando o Go constantemente. Com isso, pode-se notar o quanto o jogo é visto na obra como um problema dinâmico e incerto, no qual não se sabe o que acontecerá, o que sentem ou pensam os jogadores, o que estão arquitetando, como estão antecipando e conjecturando jogadas e o que produzirão de conhecimentos de jogo. Já no livro “Rainha de Katwe”, de Tim Crothers (2016), o jogo é entendido por Phiona (protagonista da história) como uma espécie de “desequilíbrio controlado”. No mais, ela concebe o ato de jogar como uma busca por alguma clareza em meio à confusão, uma maneira de organizar o caos diante dos constantes desafios e perigos (dinamismo do jogo).

o jogo ser incerto engendra no(s) indivíduo(s) (jogadores) sentimentos de tensão e alívio: “será que vou ganhar?”, “de que modo?”, “errei!”, “o que acontecerá?”, “e se eu fizer isso?”, “ufa, deu certo!”, “consegui me salvar”.

Afora os predicados apresentados no que concerne ao jogo, consideremos também, sob essa linha de pensamento, que o jogo é um processo de interação, isto é, “joga-se com alguém” ou “com alguma coisa”. Nessa acepção, há um processo de “mediação semiótica” pela “ação direta ou indireta do outro”, uma vez que o jogo é uma aprendizagem social, pois aprende-se a jogar no bojo de uma cultura, com alguma pessoa.

No jogo existe uma relação de significação pela “ação direta do outro”, mediante a socialização de ideias. Em outras palavras, concerne ao processo de mediação semiótica durante o jogar, seja nas explicações, nas orientações, no levantamento de hipóteses, nas convenções e/ou na criação de estratégias em conjunto.

De análogo modo, um indivíduo pode compreender o jogo indiretamente por meio da apropriação, imitação e significação, sem a necessidade de uma mediação direta do outro. À guisa de exemplificação, uma criança ao observar uma situação de jogo (regras e formas de ação), um papel assumido e/ou uma estratégia de um companheiro ou de um adversário, pode apropriar-se desses conhecimentos, mesmo se tais situações (comportamentos, estratégias etc.) não forem diretamente comunicadas a ela. Logo, temos pela dinâmica do jogo uma forma de mediação semiótica com base no aprender com o outro (interação).

Nesse cenário, assumir o outro (adversário ou companheiro) como referência, ponto de partida, objeto de comparação e compartilhamento das formas de pensar e agir, simplesmente, evidencia um processo de mediação semiótica pela apropriação, imitação e significação de estratégias, condutas e/ou outros modos de ação no jogo.

Abreviadamente, entendemos que é precípua uma análise inseparável entre o jogo como uma manifestação histórico-cultural (processo heterotópico e dialético, problema dinâmico), o jogar como uma forma de os indivíduos agirem no mundo e o lúdico como um meio de expressividade e condição peremptória para que o jogo ocorra (arrebatamento). Por via dessa triangulação, acreditamos ser possível analisar o jogo de modo mais aprofundado e proficiente. Portanto, essa triangulação nos proporciona postular que o jogar é uma expressão de quem somos.

1.4.2. Nossa proposta didático-metodológica para o Jogo

O jogo é, talvez, a melhor maneira de preservar a expressividade humana na escola.

Jean Vial

Levando em consideração tudo o que foi debatido no presente capítulo, em específico, a breve apresentação sobre os documentos curriculares e as pesquisas acerca do Jogo na Educação Física escolar, refletimos que os mesmos debatem superficialmente a respeito do Jogo como uma área de conhecimento da Educação Física (ora é tido como “atividade lúdica livre”, ora é ideado como “prática corporal”, ora é visto como “método de ensino para outros conteúdos”) e, particularmente, como uma importante manifestação histórico-cultural, cujo valor educativo se remete ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociocultural das crianças e adolescentes e a produção de conhecimentos.

Como foi reportado, os documentos, em específico, delineiam superficialmente como o Jogo pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos ou mesmo possibilitar a construção de conhecimentos pelos mesmos. Nesse entendimento, não é construída uma didática para o Jogo, de tal modo que transponha a simples “prática pela prática” com o Jogo (do jogo pelo jogo ou do jogo livre) ou a “prática utilitária” com o Jogo (jogo voltado para outros conteúdos).

Analisamos que, embora estes documentos tenham algumas contribuições, por outro lado, não aludem sistematicamente metodologias de ensino e métodos de avaliação que fundamentem a prática do professor com o Jogo, tendo em consideração a mediação pedagógica, as problematizações e variações de jogo, o processo de planejamento, estruturação da aula, objetivos, recursos didáticos e procedimentos de avaliação. Ao que tudo indica, os documentos apresentam principalmente aulas “com” o Jogo (sentido utilitário), mas não aulas “de” Jogo (jogo como área de conhecimento).

Portanto, os documentos referenciados não proporcionam uma reflexão e/ou comprovação de que o Jogo praticado, conforme seus preceitos didáticos, propicia a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de várias habilidades e competências nos alunos. Conseqüentemente, os documentos analisados não depreendem que o jogo não é educativo por si só, visto que para se ter esta conotação é essencial que se tenha uma “intencionalidade pedagógica”. Essa intencionalidade, por seu turno, parte da relação didática entre o professor e o Jogo, pela razão de o professor ser o sujeito responsável por organizar a ação pedagógica com o Jogo.

Defendemos que é fulcral analisar que o jogo precisa ser intencionalmente planejado e organizado para ser utilizado em um contexto educativo. Com isso, a exploração das possibilidades e potencialidades pedagógicas dos jogos está nas ações intencionais do professor (intervenções, variações de jogo e problematizações) e não nas próprias situações de jogo (isso, por exemplo, justificaria uma “prática pela prática” com o Jogo).

Por esta ótica, concebemos que um dos grandes problemas, no que se refere ao Jogo na Educação Física, trata-se dos discursos e práticas que não observam a qualidade da ‘mediação’ do professor com Jogo. Em outros termos, os próprios documentos e as pesquisas analisadas (na seção 1.3.) não problematizam a atuação do professor com o jogo em sala de aula, isto é, colocam o jogo como protagonista e secundarizam a ação pedagógica do professor. Em virtude disso, analisamos que é um erro relegar o papel do professor como mediador, notadamente na problematização das potencialidades e possibilidades do Jogo, já que esse procedimento dá azo ao entendimento de que o jogo por si só é pedagógico⁴².

Os estudos de Tavares (1994), Passos (1995), Retondar (1995) e Celante (2000), embora não tenham se debruçado sobre tal problemática, criticaram a prática com o Jogo no contexto da Educação Física, denunciando uma falta de organização da ação educativa em relação ao mesmo.

A posteriori, os trabalhos de Grillo (2012), Grillo e Prodócimo (2014), Grillo, Spolaor e Prodócimo (2016), assinalaram que documentos curriculares da Educação Física escolar, afora não problematizarem a prática pedagógica com o Jogo (ou não organizarem a ação educativa com o mesmo), deixam hiatos quanto à falta de planejamento de ensino, à falta de uma boa estrutura curricular que possibilite a criação de uma didática, além da ausência de indicações respeitantes a cursos de formação continuada mais específicos e menos polarizados aos esportes. No mais, os documentos banalizam o lúdico, engendram objetivos muitas vezes desconexos da própria proposta curricular erigida e tão-unicamente idealizam o jogo como método (sentido utilitarista).

Assumimos, então, que um trabalho pedagógico com o Jogo necessita refletir sobre:

- Tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação e construção do conhecimento pelos alunos (crianças e jovens-estudantes);
- Estudo e organização dos conteúdos de ensino quanto ao Jogo;

⁴² Em termos gerais, parte dessa problemática se deve ao fato de o jogo ainda ser ideado como uma manifestação puramente infantil (infantilização do jogo), tanto que o jogo não está presente na maior parte dos documentos de Educação Física do Ensino Médio (quando se faz presente, é tido como utilitário).

- Objetivos que se quer atingir;
- Recursos didáticos a serem utilizados nas aulas;
- Procedimentos metodológicos (momentos de jogo, intervenções pedagógicas, variações de jogo)⁴³;
- Formas de avaliação;
- Uso de estratégias visando motivar/mobilizar os alunos durante as aulas;
- Formas diversificadas de mediação semiótica (conversaão, explicação, problematização, exposição de problemas, questionamento por intermédio da fala, demonstração corporal, modelos, esquemas teóricos, gestos coadunados com a fala, criação de situações-problema etc.).
- Construção de Ambiente de Jogo e Ambiente de Aprendizagem, quer dizer, viabilizar situações que fomentem um ambiente de jogo que valorize o lúdico e de um ambiente de aprendizagem que vise à mobilização, à socialização de ideias, à construção de conhecimentos de/pelo Jogo.
- Relação professor-alunos e alunos-alunos (afetividade e relação com o saber).

Conjecturamos que um trabalho didático-pedagógico com o Jogo deve considerar, de modo apriorístico, quais objetivos se quer atingir com o Jogo na Educação Física escolar. Ideamos que o Jogo é uma área de conhecimento da Cultura Corporal de Movimento, à semelhança do esporte, lutas, dança, ginástica, entre outras. Sob esse pressuposto, o conhecimento produzido historicamente sobre o Jogo pode ser considerado uma construção social, caso o entendermos como um conhecimento produzido por pessoas em distintas sociedades e, igualmente, como construção individual, caso considerarmos que o jogo é (re)construído mediante as significações que cada pessoa atribui a ele.

Como foi dito, a Educação Física escolar é uma prática pedagógica que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações (ou áreas) das práticas corporais construídas historicamente. Desse modo, o Jogo deve ser tematizado e sistematizado pedagogicamente pela Educação Física na escola. De igual forma, visa desenvolver os alunos (em termos socioafetivos, culturais, psíquicos, físicos) conforme proposta da Educação Escolar, objetiva fomentar um espaço para a construção de conhecimentos, proporcionar a socialização e interação com vistas à formação da personalidade. Assim como, por ser uma área de

⁴³ Os momentos de jogo já foram especificados na Introdução da presente tese e serão novamente elucidados no capítulo metodológico.

conhecimento, os conhecimentos acumulados historicamente de Jogo devem ser veiculados aos alunos.

Não descartamos, outrossim, que o Jogo, tanto na Educação Física como em outra disciplina escolar, possui outras tendências, podendo ser um “conteúdo” de dada disciplina, uma “metodologia” ou um modo de “avaliação”. O que não compactuamos é com as polarizações realizadas pelos citados documentos curriculares que, amiúde, defendem o jogo, mormente, como “atividade” e “instrumento pedagógico” para o ensino de outros conteúdos, desconsiderando-o como uma área de conhecimento que necessita de metodologias, conteúdos e critérios de avaliação.

Em resumo, essa supra-aludida teorização atinente ao Jogo no bojo da Educação Física escolar, essencialmente, consolida a nossa proposta didática para o jogo. Para tal, entendemos que um trabalho didático-metodológico com o Jogo, como uma área de conhecimento, precisa levar em consideração as vertentes de jogo: Jogo livre; Jogo pelo jogo; Jogo problematizado; Jogo construído. Por outro lado, depreendemos também que existem duas vertentes de jogo, as quais podem ser exploradas para outros contextos: Jogo educativo (*a priori* ou *a posteriori*); Jogo utilitário (*a priori* ou *a posteriori*);

Segue um pequeno esboço a propósito de cada vertente:

- O “jogo livre” é análogo a uma “aula livre” com o jogo, quer dizer, trata-se de jogos escolhidos livremente pelos alunos no contexto escolar, sem a intervenção do professor no processo de escolha (excetuam-se as situações que o jogo pode ocasionar prejuízos à integridade física e moral dos alunos). Para nós, esta vertente de jogo pode ser utilizada como ação pedagógica, sendo, com isso, um meio de observar e compreender a cultura lúdica das crianças ou jovens, o processo de socialização entre as mesmas, a construção de regras e condutas, a criatividade, em síntese, pode ser uma forma apriorística de problematizar situações de jogo. Segundo Elkonin (2003), Vigotski analisava o jogo da criança (nesse caso ele o entende como livre, organizado pelas próprias crianças) como uma atividade que guiará o desenvolvimento dessa em uma certa idade. O jogo será a atividade-guia, dado que conduzirá o desenvolvimento psíquico da criança, gerando neoformações, modificando e reestruturando as funções psíquicas (resolução de problemas, memória, atenção, criatividade etc.);
- O “jogo pelo jogo” é o jogo proposto diretamente pelo professor. Entrementes, em termos de mediação por parte do professor, essa ação ocorre de maneira mínima nas situações de jogo. Entendemos que o “jogo pelo jogo”, tal como o “jogo livre”, pode ser usado como um *a priori* para a problematização de situações de jogo;

- O “jogo problematizado” reporta-se às ações pedagógicas intencionais do professor, no que concerne aos momentos de reflexão sobre o jogo mediante a problematização de situações de jogo (situação-problema) ou a intervenção docente direta e as variações de jogo.
- O “jogo educativo” (*a priori* ou *a posteriori*) é aquele jogo criado para se ensinar alguma coisa. Como exemplificação, os jogos pré-desportivos construídos para ensinar uma modalidade esportiva específica, é um tipo de jogo educativo. Pode ser utilizado para introduzir conceitos, familiarizar ou apresentar elementos bem característicos (*a priori*) de Esportes, Ginástica, Matemática, Língua Portuguesa ou outras áreas. Ou mesmo, pode ser empregado para tematizar conceitos, conhecimentos ou sistematizar um conjunto de elementos ensinados (*a posteriori*) das áreas supramencionadas, por exemplo;
- O “jogo utilitário” (*a priori* ou *a posteriori*) é relativo ao uso de jogos que usualmente são pertencentes à cultura lúdica dos alunos. Por exemplo, o uso da queimada para se ensinar o handebol. A queimada é um jogo tradicional e não um jogo educativo, visto que não foi criada para se ensinar a modalidade handebol. Entretanto, por possuir elementos técnicos semelhantes a modalidade citada (passe, empunhadura, manipulação, arremesso), pode ser explorado como jogo utilitário. Outro exemplo, é valer-se do jogo de Xadrez ou do Mancala para se trabalhar a Matemática. Assim como o “jogo educativo”, o “jogo utilitário” pode ser empregado para introduzir conceitos, elementos ou conhecimentos (*a priori*) ou ainda tematizá-los (*a posteriori*);
- Por último, o “jogo construído” remete ao processo de reinvenção do jogo vivenciado em sala de aula (ou a reconstrução de jogos da cultura lúdica) pelas crianças ou jovens. A título de exemplo, recriar um jogo de “pega-bandeira”, de “queimada” ou um jogo de perseguição.

Ainda que existam estas seis vertentes de jogo sobreditas, na presente pesquisa, nossa proposta didático-metodológica para o Jogo se fundamentou, diametralmente, em quatro momentos de jogo: Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo – familiarização); Jogo Problematizado; Jogo pelo Jogo (retorno às situações iniciais de jogo); e Jogo Construído.

O “Vivenciar o Jogo” é um momento em que as crianças, em situações de “jogo pelo jogo”, jogam para familiarizar, para garantir as regras e entender a lógica das situações de jogo. É um momento pelo qual se vivencia jogo sem problematizações por parte do professor.

O “Jogo Problematizado” é um momento em que as crianças analisam e refletem sobre o jogo, por meio da mediação do professor (de modo intencional) na problematização de situações de jogo, nos processos de variações de jogo, de análise de registro corporal, de socialização de ideias, na avaliação das ações/jogadas e das estratégias construídas (registro escrito e fichas com problemas de jogo).

O “Jogo pelo Jogo” (retorno ao jogo) é um momento pelo qual as crianças retornam as situações jogo vivenciadas anteriormente (Vivenciar o Jogo), sem a mediação do professor (ou com a mediação minimizada). O escopo é analisar quais conhecimentos as crianças produzem após terem vivenciado o jogo de diferentes maneiras.

O “Jogo Construído” trata-se de um momento, o qual as crianças se envolvem em situações de construção de jogos, a partir dos jogos vivenciados.

Por consequência, defendemos que os conteúdos dentro da área de conhecimento Jogo (ou tema como citam alguns documentos curriculares) no campo da Educação Física escolar, possam ser as próprias categorias de jogo, concretizadas a partir dos estudos de Freire e Scaglia (2003), Freire (2002), Grando (1995, 2000), Chateau (1954), Vial (2015), Garvey (2015), Grillo (2012), Grillo e Prodócimo (2014), Marco (2004), dentre outros. Sem intencional um reducionismo em relação ao jogo e suas categorias, versamos as seguintes:

- Jogos de perseguição;
- Jogos de faz de conta;
- Jogos tradicionais;
- Jogos de bola com as mãos ou com os pés;
- Jogos lógico-estratégicos;
- Jogos de cooperação;
- Jogos de invasão;
- Jogos de sorte/azar;
- Jogos eletrônicos.

No próximo capítulo, apresentamos uma fundamentação teórica referente à Psicologia Histórico Cultural de Lev S. Vigotski quanto à mediação semiótica, ao jogo e à possibilidade dessa teoria na área da Educação Física escolar, como uma abordagem didático-metodológica, no caso dessa pesquisa, no tocante ao Jogo como área de conhecimento.

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV S. VIGOTSKI

O saber que não vem da vivência (perejivanie) não é realmente um saber.

L. S. Vigotski

No presente capítulo, temos o fito de expor os principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, em conformidade com a perspectiva vigotskiana, para, assim, fundamentarmos nosso trabalho pedagógico com o Jogo, na qualidade de área de conhecimento em aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental I. Defendemos, de modo apriorístico, que as teorias arquitetadas por Vigotski fornecem elementos para um trabalho pedagógico com o Jogo no contexto escolar, independentemente da disciplina (componente curricular) ou do nível de ensino.

Para tal, esse capítulo foi subdividido em cinco seções: As contribuições de Vigotski para a Educação Escolar; Pensamento, Linguagem e Fala; Mediação Semiótica; Desenvolvimento e *Obutchenie*; O Jogo e o Jogar sob a perspectiva Histórico-Cultural.

2.1. As contribuições de Vigotski para a Educação Escolar

A criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação.

L. S. Vigotski

As teorias construídas por Vigotski (1991, 1995, 2000, 2003, 2004, 2017) fornecem aportes à construção de uma abordagem didático-pedagógica que se constitui na compreensão de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (consciência ativa, memorização, atenção voluntária, resolução de problemas e outras) ocorre pelas relações socioculturais entre indivíduos e entre esses e o seu contexto sociocultural.

Ademais, essas teorias dão azo para compreendermos que a função da escola e de suas disciplinas (como a Educação Física, por exemplo) é engendrar um espaço social de produção de conhecimentos, de desenvolvimento de conceitos científicos na sua relação com os conceitos cotidianos, de desenvolvimento da personalidade e da moral como um caminho para a liberdade do indivíduo na sociedade.

Não há desenvolvimento sem ensino, sem formação humana, isto é, desprovido de intencionalidade pedagógica organizada e planejada, com vistas a desenvolver a dinâmica

cultural dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, a partir da prática e da vivência humana, ou seja, pelo agir do indivíduo no mundo, por via da resolução de problemas consciente (unidade dialética intelectual-afetiva). (VIGOTSKI, 1995, 2003).

Nesse sentido, Vigotski (2003) e Daniels (2007) analisam que o convívio sociocultural escolar possibilita ao indivíduo (aluno) a experiência interpsíquica que, por conseguinte, proporcionará o processo de elaboração e reelaboração de significações e produção de conhecimentos. Todo esse processo de significação e produção de conhecimentos é um acontecimento dialético (ativo, contraditório e multidimensional) que permeia toda a complexa dinâmica sociocultural entre os indivíduos (alunos). Esse processo leva, por sua vez, a uma possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Desse modo, Vigotski (1995, 2003) depreende que a escola é um meio sociocultural dinâmico e dialético e, em virtude disso, a escola precisa fomentar uma formação ativa e transformadora, em que o indivíduo não é ideado como passivo no processo de ensino e de aprendizado, mas sim como um indivíduo ativo em sua história nas suas relações com esse meio, um indivíduo que age no mundo conscientemente transformando-o. Em outras palavras, é peremptório compreender o homem como um sujeito social, sendo ativo e histórico, que produz e se apropria da cultura, reproduz e produz significações sobre a mesma de acordo com as suas necessidades.

Pino (2010) reforça as teses de Vigotski, ao inferir que o desenvolvimento humano ocorre como um processo de constituição cultural e a escola, subsequentemente, tem um papel fundante ao possibilitar às crianças e jovens (alunos), por intermédio da convivência nas práticas sociais em seu contexto, a apropriação de material histórico-cultural produzido pela humanidade. Por meio desse movimento, é possível a transformação da significação do mundo cultural em significação para os alunos.

No mais, Vigotski (1995, 1997, 2003) destaca que é imprescindível um processo de aprendizado como uma experiência significativa (vivência ou unidade intelectual-afetiva do agir humano) e um ato de produção de conhecimentos, pelo qual a criança e/ou jovem, por meio do processo de interação com outro (debate, argumentação, mediação direta ou indireta, socialização de ideias) e a partir das relações mediadas socialmente e dos processos de significação que o indivíduo constrói conscientemente na sua própria vivência, utilizarão de suas funções psíquicas⁴⁴ para analisar e entender determinadas situações (interpretação,

⁴⁴ Vigotski, sob a égide do monismo de Baruch Spinoza, considera que o indivíduo age não somente na esfera psíquica, porém, de igual modo, age com o corpo (ato motor, movimento) e é provido de afetos (emoções/sentimentos). Estas três dimensões (psíquica, afetiva e motora) compõem uma unidade inseparável.

observação crítica), criar estratégias, argumentar, dialogar (socialização de ideias) e, de igual modo, mobilizar diferentes habilidades e conhecimentos para resolver certos problemas que surgirem.

Vale destacar que, sob este ponto de vista, o pensamento não se origina de outro pensamento, nem se produz conhecimentos pela simples repetição. É precípua a valorização de uma esfera motivacional no que concerne à consciência do indivíduo, pelo qual abrange as suas inclinações, vontades e necessidades. Destarte, o professor tem a função de suscitar nos alunos a vontade, estimular a sua mobilização na relação com o conhecimento e constituir um ambiente sociocultural profícuo a construção de conhecimentos (VIGOTSKI, 1995, 2003; PINO, 2010).

Nesse contexto, apreendemos que a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski corrobora para a construção de ações pedagógicas, ao amparar teoricamente a prática do professor, concebendo que o processo de ensino e de aprendizado deve ser construído analisando, em um primeiro momento, o desenvolvimento atual da criança e, conseqüentemente, o que deve ser desenvolvido em sentido prospectivo (situação social de desenvolvimento: relação dialética entre desenvolvimento atual e desenvolvimento possível).

Hedegaard (2002a) contribui ao pôr em relevo a utilização das perspectivas pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural na esfera da Educação Escolar, ao defender que o professor é o indivíduo responsável pela criação de situações de ensino, tendo como escopo a atividade de aprendizado, tanto no viés dos conceitos gerais curriculares (conceitos cotidianos atrelados aos científicos) como na intenção de envolver os alunos em situações-problema do cotidiano.

Além disso, a autora supramencionada afirma que quando o professor oportuniza situações sociais de aprendizado, com vistas à produção de conhecimentos, ele está corroborando para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de seus alunos. O processo de aprendizado acontece na relação dialética entre os planos intrapsíquico e interpssíquico. Nesse cenário, a relação entre alunos e professor é basilar, pois concerne a um processo de interação, ação e tomada de consciência. Portanto, no ideário de Vigotski, o que denota o aprendizado humano é a relação do indivíduo com a cultura, não uma relação

Por isso, quando Vigotski considera o agir do homem, não vê o agir intelectual desvinculado de uma ação motora e afetiva. Por intermédio do processo de significação como meio elucidativo, Vigotski (1995) analisa que esse processo (ideado como produção e uso de signos pelo indivíduo) é materializado pela relação homem (corpo, unidade intelectual-afetiva) com seu meio sociocultural (composto por outros homens, conhecimentos culturais, emoções, sentimentos, signos, símbolos etc.). Portanto, o agir é intelectual, sociocultural, afetivo e motor, de maneira intrinsecamente concatenada.

passiva de receptor, mas sim uma relação dialética de construção e desconstrução do conhecimento continuamente.

Fundamentados em tais inferências, acreditamos que a criança ou jovem (alunos) no âmbito escolar, apropriam-se de conhecimentos e habilidades tencionando resolver situações-problema e dominar as exigências que encontram em seu contexto sociocultural. Analisamos que a produção de conhecimento na escola vem da relação entre ação do indivíduo, objeto do conhecimento e tomada de consciência.

Ademais, faz-se importante assinalar que as principais teorias que Vigotski desenvolveu em suas pesquisas podem ser compendiadas, sem é claro esgotar a sua vasta obra, em três ideias fulcrais: primeira, as funções psíquicas possuem uma base biológica, dado que são produtos da atividade cerebral; segunda, o funcionamento psicológico baseia-se, basilarmente, nas relações socioculturais entre indivíduos e o mundo, que se desenvolvem em um processo histórico e dialético; terceira, a relação entre homem e mundo é uma relação mediada por sistemas semióticos. Estes sistemas, no que lhes concernem, proporcionam a produção e a manipulação de instrumentos/artefatos e signos (palavras, gestos, símbolos etc.).

Face aos aportes da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski idealiza uma Educação Escolar visando um processo de ensino e aprendizado pautado na produção de conhecimentos, no desenvolvimento humano e na formação crítica no âmbito escolar. Para tanto, é preciso: desenvolver nos alunos a consciência do que acontece na sociedade; estimular o pensamento crítico; engendrar o diálogo crítico em sala de aula; produzir conhecimentos por meio da resolução de problemas; desenvolver nos alunos a autonomia intelectual e emancipatória comprometida com a transformação da sociedade. De resto, o papel do professor é mediar e problematizar situações de disseminação de conhecimentos, tal como, auxiliar os alunos a produzirem seus próprios conhecimentos (VAN DER VEER, 1994; VIGOTSKI, 2003; LINDQVIST, 1995; MAJMUTOV, 1983).

Findamos essa seção com a subsequente explanação:

- As relações entre os indivíduos (alunos) e o meio sociocultural (escola) no qual eles estão inseridos, estão em constante transformação e, em função disso, possibilitam diferentes formas de comunicação, interação, apropriação e significação de conhecimentos e signos, criação de instrumentos etc.

- Se o homem transforma suas condições de vida, consegue transformar a si próprio.

- O homem é um ser biológico, psicológico e histórico-social que se desenvolve na/pela cultura. A escola, na qualidade de lócus de ensino e construção de conhecimentos culturais, favorece o desenvolvimento humano.

Na próxima seção, explicitaremos a perspectiva teórica de Vigotski a respeito da temática “Pensamento, Linguagem e Fala”.

2.2. Pensamento, Linguagem e Fala

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.

L. S. Vigotski

O signo é um elemento, para Vigotski (1995, 2000), pelo qual representa, explica ou expressa outros objetos, fenômenos, eventos, situações. Os signos são orientados para o próprio indivíduo na sua relação com os outros (fala) e com o mundo (formas de ação, abstração, significação), isto é, são os signos os elementos responsáveis pela formação psíquica que, por seu turno, permite ao indivíduo operar intelectualmente sobre o mundo.

O signo necessita de um ato de produção de significado (significação) para existir e exercer a sua função social. Em outros termos, algo para ser tido como signo deve ter significado, quer dizer, deve ter uma realidade (significante) que remete a outra realidade (referente), de algum modo (significado).

Com isso, a significação é, nas palavras de Vigotski (1993, 1995, 2000), a criação e o emprego de signos pelo indivíduo. É um processo portador de sentido-significado (embasa-se no princípio de unidade dialética de sentido-significado - unidade dialética afetiva-intelectual) no bojo de determinado contexto sociocultural.

Contudo, vale sublinhar que o processo de significação tem um duplo aspecto, posto que, por um lado, remete-se aos sistemas de significação construídos histórica e culturalmente pelas sociedades (aspecto coletivo), por outro, tange à experiência individual e social de cada indivíduo em cada ato discursivo (aspecto individual). Nessa tecitura, a significação permite que o indivíduo se aproprie dos meios de acesso relativos ao universo dos sistemas semióticos criados historicamente pelos homens (como a linguagem e suas variadas formas e usos). Pela significação, o indivíduo pode transpor o plano estritamente biológico para o plano cultural, com isso, possibilitando seu desenvolvimento cultural e, ademais, caracterizando o próprio indivíduo como produtor e produto da cultura.

Nesse sentido, o signo tão-apenas se concretiza e atua desde que ele mesmo seja um conjunto especial de relações interfuncionais entre pensamento e linguagem. Ora, dar

significação é elaborar um ato humano consciente por intermédio de signos, em que abarca e mobiliza um conjunto complexo de relações interfuncionais de origem sociocultural.

Como exemplo, observemos os seguintes signos arrolados por Vigotski (1991, 1993): fala verbalizada e escrita (e todo sistema de linguagem em geral); diferentes formas de numeração e cômputo; dispositivos mnemotécnicos; simbolismo algébrico; obras de arte; diagramas; mapas; desenhos; todo o gênero de signos convencionais etc. De acordo com Vigotski (1991, 1993, 2000), os signos indicados são criações dos próprios homens como meios de explicar e compreender o mundo, relacionar-se, autocontrolar-se, organizar suas formas de trabalho e a sociedade, maneiras de controle do comportamento. Dito assim, a linguagem, no sentido geral, é organizada como um sistema semiótico que estrutura os signos em conjuntos complexos e a palavra, signo humano por excelência (ou signo dos signos), é tomada como a forma essencial de agir e pensar do homem diante do mundo.

Nessa perspectiva, a linguagem (palavra verbal ou escrita, o gesto) é um instrumento de pensamento, da mesma forma que o pensamento só passa a existir pela linguagem, em especial, pela palavra. Apropriando dessa unidade pensamento-palavra, analisamos que essa fornece os conceitos, as formas de organização do contexto sociocultural, a mediação entre os indivíduos e o objeto de conhecimento, a constituição da consciência, em suma, a relação homem-mundo é mediada pela palavra, sendo essa um produto da própria atividade humana materializada no bojo da cultura, difundida e transformada de geração para geração.

Wertsch (1988), Pino (1991, 2005), Rivière (1985) e Friedrich (2012) sintetizam que Vigotski considera que a linguagem, especificadamente a fala (*retch*), possui uma relação inseparável do pensamento, tanto que a consciência é mediada pela linguagem que, por consequência, não é unicamente uma forma de expressão. Assim, a fala (e a palavra como signo por excelência) é a constituição da consciência, é o que lhe dá forma. Isso posto, pode-se compreender que a consciência é um processo semiótico composto por signos e pela significação.

Cabe enfatizar que as relações intrínsecas entre pensamento e linguagem (palavra, fala) são atravessadas por afetos e emoções que, conseqüentemente, podem imobilizar e/ou desmobilizar um indivíduo (sentimentos de medo, vergonha, raiva, tensão) no agir, como também, podem motivar esse agir. Há afetos e emoções que propiciam ao indivíduo se mobilizar na sua relação com o mundo, isto é, envolver-se em atividades que geram confiança ou prazer (VIGOTSKI, 1991, 2004; TOASSA, 2009).

Vigotski (1993, 2000) infere que linguagem (principalmente a fala do indivíduo), possui como funções primordiais: a comunicação (intercâmbio social, contato, socialização de

ideias etc.), o pensamento generalizante (ordenação e categorização conceitual do real em conjuntos de objetos, situações, fenômenos, informações) e a organização sistêmica das funções psíquicas (tomada de consciência).

A comunicação permite depreender que há uma necessidade de intercâmbio social a qual impulsiona o desenvolvimento da linguagem o qual é possível em razão das condições filogenéticas e ontogenéticas. Já o pensamento generalizante concerne ao papel da linguagem em fornecer conceitos e meios de organização do real.

Com o desenvolvimento da fala racional (língua intelectual) e, subsequentemente, do pensamento verbal, a fala torna-se um sistema semiótico que será o intermediário de outros sistemas. Nesse sentido, dá-se a formação das funções psíquicas superiores, como a memorização ativa, a atenção voluntária, o comportamento consciente, a capacidade de análise (abstração) e síntese (generalização), a resolução de problemas. Essas funções são mediadas pela palavra e, nela própria, materializadas (VIGOTSKI, 1993, 2000).

Todo este salto qualitativo do pensamento pré-verbal e fala pré-intelectual ao pensamento verbal e fala intelectual intercorre devido à inserção da criança na cultura pela mediação e interação com o outro (“criança mais velha” ou adulto).

Desse modo, acontece a constituição do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, o pensamento imbrica com a linguagem, engendrando uma fala racionalizada com funções semióticas e generalizantes, e, por conseguinte, o pensamento torna-se verbal, sendo mediado por significados e sentidos (unidade intelectual-afetiva) no bojo da linguagem culturalmente construída.

Por consequência, a natureza do próprio desenvolvimento transforma-se do biológico para o histórico-cultural. Em vista disso, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e, especialmente, da experiência sociocultural da criança, tendo em vista que “[...] as estruturas da linguagem (fala) dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento” (VIGOSTSKI, 2000, p. 148).

Nesses moldes, Vigotski (2000, p. 139) esquematizou essas ideias da seguinte forma: “[...] poderíamos conceber a relação entre pensamento e linguagem (língua, fala) como dois círculos que se cruzam, mostrando que em uma parte desse processo os dois fenômenos coincidem, formando o pensamento verbalizado”.

A partir do momento pelo qual os signos estruturados como linguagem (particularmente a ‘fala’) são apropriados (passando pelo crivo da significação), o pensamento então avança. Por efeito disso, a linguagem torna-se um sistema semiótico que propiciará ao indivíduo compreender e atuar no mundo de maneira consciente e crítica. Sob essa linha de

pensamento, temos que ressaltar o fato de o signo (palavra) ser reversivo e sincrônico. A reversibilidade da palavra como signo funda-se no princípio de que toda palavra dita se origina no indivíduo, mas também se dirige ao próprio indivíduo. Quanto à sincronia, a palavra pode existir, simultaneamente, tanto em um indivíduo quanto em outros. Portanto, as fronteiras do interno e externo (biológico e cultural) são diluídas pelas relações dialéticas da linguagem, pelo significado e sentido das palavras, pelo agir intelectual-afetivo do indivíduo⁴⁵.

Dessa maneira, a palavra/fala é precípua para a formação da consciência, tendo como escopo: classificar objetos e eventos; criar e recriar um mundo de imagens interiores (dimensão semiótica); transmitir informações para outros indivíduos ou gerações, conservando e expandindo a produção cultural da humanidade (dimensão semiótica).

No mais, Vigotski (1993, 2000) defende que a palavra (unidade viva de som e significado) é um ato de pensamento, generalização e conceito, é o “signo dos signos” ou o signo humano por excelência. É um instrumento essencial para classificar objetos, reorganizar a realidade, planejar, simplificar a complexidade da descrição dos objetos, em resumo, um conjunto de palavras (signos) compõe um sistema linguístico que estrutura a consciência humana. Nessa linha de raciocínio, o pensamento não é somente expresso por palavras, mas, sobretudo, é por meio das palavras que passa a existir.

Considerando a asserção de Vigotski no parágrafo anterior, entendemos que o significado de uma palavra é dialético porque é inconstante e dinâmico. Uma palavra (signo) em uma situação emerge com um significado, já em outra situação pode adquirir outro significado. Ademais, o significado das palavras comporta um sistema dinâmico de relações

⁴⁵ A título de exemplo, o belo longa-metragem francês “*La Famille Bélier*” (Éric Lartigau, 2014), apresenta a vida da jovem-estudante Paula (16 anos), proveniente de uma família surda, com exceção dela. Pela razão de Paula não ser surda, ela é então uma intérprete imprescindível à família (ajuda nas tarefas diárias de seus pais e irmão, em especial, nas vendas de queijos e similares em uma feira; atende o telefone; vai ao banco; ajuda nas consultas médicas facilitando a compreensão da família no consultório médico). Em síntese, Paula é uma espécie de elo entre a família e a sociedade. No decorrer da trama, um professor descobre que Paula tem uma excelente voz e a convida para o coral da escola, tornando-a cantora principal. Todavia, em uma das apresentações de Paula, a sua família vai ao evento, porém como não consegue escutar Paula cantando, acaba por não a compreender, já que não há uma ligação comunicativa em termos semióticos entre a vocalização de Paula (signo: “imagem acústica”, quer dizer, som da sua fala/voz) e sua família na condição de surda. Entrementes, em situação ulterior, o qual Paula é avaliada em Paris em uma escola de música, ela canta e, em dado momento da canção, passa a cantar e gestualizar com muita ênfase (no sentido de arrebatamento e expressividade) para que a família, ali presente, possa compreender (sentido/significado) o que a canção que ela canta significa (signo: vocalização/som vinculado aos gestos). [Vigotski (1997) sintetiza que a língua de sinais é um sistema linguístico visual, composto por todos os elementos de uma língua formal (ou parte transformados) e tão ligado a cada contexto sociocultural quanto qualquer idioma com efeito significa/representa]. Assim, pela interpretação dos gestos de Paula, a Família Bélier, portanto, consegue compreender a canção que Paula canta e de certo modo sente ao cantar e se expressar.

objetivas, sendo construído coletivamente dentro de uma determinada cultura, não estabelecendo, à vista disso, uma estrutura estática.

O significado proporciona a transição dos motivos e pensamentos à fala, ao intercurso da comunicação humana e de igual modo o caminho inverso. Desse modo, os significados são construídos ao longo da história dos homens, partindo da relação desses com as esferas física e social a qual vivem e, de resto, os significados estão em constante transformação (pode-se dizer que é um processo dinâmico e dialético).

Dessarte, enfatizamos que o caráter generalizante do significado das palavras possibilita organizar a linguagem e o pensamento em duas funções: comunicativa e representativa. Ambas as funções corroboram para imbricar pensamento e linguagem, uma vez que a comunicação humana tem uma função generalizante, sendo essa uma característica inerente ao pensamento. A representação, por seu turno, indica uma função semiótica do pensamento, pois lhe permite lidar com o objeto ausente, tornando o signo o seu representante.

O sentido, por outro lado, é estrutura da consciência, que é a tomada de atitude face ao mundo. Vigotski (1993) alude que o significado é só uma das variadas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. O sentido em relação às palavras, basicamente, refere-se ao contexto de seu uso, vinculando seu significado objetivo aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários de modo indissociável. Com isso, o significado não é algo diverso do sentido, ou seja, é um momento característico e essencial de realização do sentido.

[...] o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento. [...] Uma compreensão plena do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. Para compreender a fala de outrem, não basta compreender as suas palavras. Temos que entender o pensamento, mas nem isso é suficiente - também é preciso que conheçamos sua motivação. (VIGOTSKI, 2003, p. 187-188).

Por esse motivo, o sentido fundamenta o conjunto de processos psíquicos que se concretizam pelo indivíduo pela ação consciente na interpretação do significado. Em termos mais específicos, nem tudo que é aspecto do sentido pertence ao ato de produção do significado. Entrementes, tudo que alicerça o ato de produção do significado é um aspecto da produção humana social de sentido.

Em tese, tanto a produção de significado como a produção de sentido, essencialmente, formam um mesmo e distinto processo social. Como também, se o significado é a zona do sentido, então, não pode lhe ser externo.

Nessa conjuntura, toda ação humana indica um significado que apenas recebe sentido no conjunto geral da própria atividade sociocultural. Dessarte, o sentido da ação é o que concatena a ação propriamente dita ao motivo. Dito assim, em uma mesma ação humana podem subsistir díspares sentidos entremeados por distintas emoções e sentimentos.

2.3. Mediação Semiótica

O caminho desde o objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa.

L. S. Vigotski

A mediação é um processo pelo qual há a intervenção de um elemento intermediário numa relação. Assim, a relação homem-mundo não é uma relação direta, porém mediada por instrumentos e signos. O conceito de mediação é relevante para se depreender a relação indissociável e dialética entre a atividade psíquica e o meio sociocultural.

Na concepção de Pino (1991), a mediação é o “elo epistemológico”⁴⁶ dos trabalhos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, pois, em consequência dela, pode-se designar a função que os sistemas gerais de signos (semióticos) desempenham nas relações interpessoais e também nas relações entre indivíduos e seu meio sociocultural.

Nesse viés, o conceito mediação semiótica é *sui generis* na obra de Vigotski, dado que constitui o *modus operandi* de seus trabalhos. A mediação semiótica enseja explicar os processos de apropriação da cultura, as relações intrínsecas entre pensamento e linguagem (língua, fala etc.), o intercâmbio social e/ou as relações imanentes entre sujeito e objeto do conhecimento.

Por essa razão, a expressão mediação semiótica refere-se a uma mediação que se realiza com um sistema de signos (semiótico) e que propicia “pensar o psiquismo humano como um processo permanente de produção que envolve o indivíduo e seu meio sócio-cultural numa interação constante” (PINO, 1991, p. 42. Grifo nosso).

Autores como Friedrich (2012), Prestes (2010, 2012), Nuernberg (2008), Wertsch (1985, 1988), tal como o próprio Vigotski (1995, 2004), postulam que a mediação semiótica é

⁴⁶ O termo “elo epistemológico” funciona como um conceito-chave que opera na articulação dos distintos componentes de um sistema teórico, conferindo unidade e coerência lógica ao sistema (PINO, 1991).

dialética e se fomenta na totalidade e na contradição, por intermédio da articulação dos signos com a ação sociocultural direta e recíproca do homem. Por consequência, a mediação engendra o arcabouço conceptual fundamental relativo à concepção dialética da realidade e à produção de conhecimentos.

Faz-se substancial reforçar que no processo de mediação, o estímulo-meio (elemento auxiliar) cumpre o papel de signo. Em outros termos, “a relação mais essencial que subjaz na estrutura superior, é a forma especial de organização de todo o processo que se constrói graças à introdução, na situação, de determinados estímulos artificiais que cumprem o papel de signos” (VYGOTSKI, 1995, p. 123).

Conforme Vigotski (1995), a inserção de estímulos auxiliares/artificiais (estímulos-meio) organiza o processo psíquico em uma estrutura superior. Desse modo, está para além de uma cadeia de estímulos e respostas, quer dizer, é um processo de modificação da estrutura da relação estímulo-resposta, em virtude do estímulo-meio.

Aliás, o estímulo é construído pelo próprio homem. Ora, é o estímulo que determina sua reação. Portanto, foi o próprio homem quem determinou sua reação com o auxílio de um estímulo artificial (signo). Diante disso, o signo atua como elo de uma mediação que trará ao menos dois (ou mais) elementos que intervirão no processo semiótico (VIGOTSKI, 1995; PINO, 2005).

Num sentido *lato*, a mediação, que proporcionou um salto qualitativo na evolução da espécie humana (filogênese), possibilita desenvolver as “funções psíquicas superiores” (combinação entre signos e instrumentos na atividade psicológica). Tais funções psíquicas reportam-se ao controle consciente do comportamento, a capacidade de resolver problemas e tomar decisões, a ação intencional, a liberdade no espaço-tempo, a abstração, a generalização, a antecipação de situações (imaginação), a memorização ativa e a atenção voluntária (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2015; VIGOTSKI, 1995, 2000).

À luz das teorizações expostas, Vigotski (1991, 1995, 1997, 2000, 2004) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Sumariamente, os instrumentos são orientados para regular as ações sobre os objetos e os signos são orientados para regular as ações sobre o psiquismo dos indivíduos. Apesar de existirem semelhanças entre ambos, eles têm características distintas, contudo se inter-relacionam.

- **Instrumentos:** pelo trabalho, pela necessidade do homem em transformar a natureza para sobreviver, é que se cria a cultura e a história da espécie humana. Nesse sentido, o trabalho emerge da atividade coletiva (relações interpessoais) e da criação e uso de instrumentos. Destarte, o instrumento é provocador de mudanças externas, uma vez que

amplia a possibilidade de intervenção na natureza (na caça: uso da flecha permite o alcance de um animal distante). Diametralmente às outras espécies animais, os homens não somente produzem seus instrumentos tencionando a realização de tarefas específicas, mas, principalmente, eles são capazes de conservá-los para uso futuro, além de preservar e transmitir sua função. Como exemplo, podemos analisar as tribos primitivas do Kalahari (deserto localizado na África Austral), como os “Bosquímanos” e os “San”, as quais transmitem as funções da caça aos mais jovens, mas não por meio de uma mediação semiótica (por meio da explicação, fala, demonstrações), isto é, os mais jovens aprendem observando e imitando os mais velhos. E algo que eles aprendem basicamente é construir suas armas e preservá-las visando à sobrevivência (caça).

- **Signos:** são elementos que representam e/ou expressam outros objetos, formas, fenômenos, gestos, figuras, eventos, situações. Estes estão situados no campo intelectual, ou seja, são para Vigotski “instrumentos psicológicos” (ou instrumentos psíquicos), orientados para o próprio indivíduo, auxiliando na memória, na atenção, na resolução de problemas, no acúmulo de informações, na produção de conhecimentos e na organização da realidade. Em síntese, os signos subsidiam e organizam os processos psíquicos, ao mesmo tempo que possibilitam uma significação das ações concretas, como o uso dos instrumentos, por exemplo. Além de regular o pensamento e a ação do homem no contexto sociocultural, as operações com signos viabilizam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Destarte, o desenvolvimento psíquico e cultural da criança é fortemente afetado pela operação com signos e pelas interações sociais.

Reassumindo o exemplo anterior, as tribos primitivas do Kalahari (como os Bosquímanos e os San) possuem uma categoria especial de caçador, o “rastreador”. Este ensina aos mais jovens a arte de ler pegadas, rastros, fezes, urina e pelugem de animais (signos). Resumidamente, ensina-se aos mais jovens o ato de interpretar os signos (significação) como algo fundamental para a sobrevivência⁴⁷.

Baseando-se na mediação semiótica, no uso de signos e de instrumentos, Luria (1979) elaborou uma síntese acerca das raízes histórico-culturais da atividade consciente do homem. Vigotski já debatera a questão da atividade e do trabalho criativo, como um processo precípua

⁴⁷ Além dos vários documentários que podem ilustrar esse exemplo, há dois longas-metragens, “Os Deuses devem estar loucos” Parte 1 e 2 (Jamie Uys, 1980 e 1989), os quais evidenciam a vida dos bosquímanos no Kalahari. Estes filmes apresentam a ancestral “caçada da morte” e todo o processo de estudo sobre os rastros da caça (nesta, o “instrumento de caça” torna-se o próprio corpo, quer dizer, é um duelo de resistência física entre homem e animal) e igualmente as formas de mediação semiótica entre os indivíduos da tribo, evidenciando o duplo aspecto da significação: a construção de sentido/significado coletivo e a significação individual (de cada pessoa da tribo diante da construção coletiva).

ao desenvolvimento da criança. Para Vigotski (1995), a atividade é um processo em transformação (dialético), que origina novas necessidades e motivos, engendra outras atividades estruturalmente novas e, acima de tudo, propicia a emergência de novas formações psíquicas.

Ora, “a mão e a inteligência humanas, privadas dos instrumentos necessários e dos auxiliares, permanecem impotentes; inversamente, o que reforça seu poder são os instrumentos e os auxiliares [signos] oferecidos pela cultura” (IVIC, 2010, p. 21).

Retomando Luria (1979), este concebe que a atividade consciente do homem é produto das condições socioculturais de vida historicamente formadas. Pelo trabalho se principiou a construção de instrumentos e, pela coletividade no trabalho, criaram-se formas de linguagem como meio de comunicação, planejamento, transmissão de experiências e formação psíquica. Em função disso, as duas condições basilares que levam a formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem são o trabalho e a linguagem.

Um bom exemplo de atividade consciente do homem, em que coaduna instrumento e signo, advém da mitologia grega. Trata-se da lenda de Ícaro e Dédalo. Eles, logo após a morte do Minotauro, ficaram presos no labirinto. Intentando a sobrevivência, primeiramente, compreenderam que dali somente se sairia voando. Assim, elaboram um plano o qual se alicerçava na construção de asas artificiais a partir da cera do mel de abelhas e de penas de gaivota (signos e instrumentos em um processo imbricado). Entrementes, outra característica da atividade consciente do homem é a capacidade de abstrair e antecipar situações. Dédalo, pai de Ícaro, ideou que se eles voassem muito próximos ao sol a cera das asas derreteria, e, caso eles voassem muito perto do mar, as asas poderiam ficar mais pesadas pela umidade. Ao partirem para o voo, Ícaro não obedeceu às instruções do pai, voou perto do sol e, conseqüentemente, suas asas se desfizeram e esse caiu no mar Egeu.

Vigotski (1995, 2000), alinhado às teorizações de Luria (1979), defendia que é por intermédio de outros indivíduos (especialmente do adulto), que a criança se envolve em suas atividades. Nesse contexto, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações intersociais (interpessoais e/ou interpsíquicas).

Pino (2005, p. 66) ratifica ao aludir que “na medida em que as ações das crianças vão recebendo a significação que lhe dá o outro – nos termos propostos pela tradição cultural de seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano”.

Pela mediação semiótica do outro, o indivíduo (a criança) desenvolve a fala, apreende a palavra e seus múltiplos significados, usa e (re)cria instrumentos, sumamente, desenvolve as

suas funções psíquicas superiores. Com efeito, Vigotski (1995) afirma que toda função psíquica superior é, *a priori*, sociocultural antes de ser apropriada e se tornar “interna” (intelectual e apropriada pelo indivíduo). Pino (2005), por sua vez, realça que a criança somente acessará a significação dos objetos culturais (e por isso torna-se um ser cultural) pela mediação semiótica do outro.

De acordo com a teoria vigotskiana, o indivíduo é um ser pensante/racional, que é formado por leis naturais básicas (genéticas), nas quais constitui seus processos internos. Afora essas leis, a mediação semiótica é uma maneira de organizar e coligar os estímulos (signos), objetivando o agir de modo novo em relação ao meio sociocultural. Com a inclusão de um estímulo-meio, o agir torna-se mediado, ocasionando a formação de um novo comportamento, qualitativamente superior.

Para finalizar essa seção, tomamos como exemplo o longa-metragem italiano “*Cinema Paradiso*” (Giuseppe Tornatore, 1988). O filme mostra a emocionante amizade entre o projecionista Alfredo e o garoto Totó (Salvatore). O garoto sempre que podia fugia para o cinema, visando assistir aos filmes e fazer companhia a Alfredo. Por intermédio de Alfredo (adulto, companheiro mais experiente) e de suas instruções/ensino (mediação semiótica), Totó aprende a trabalhar como projecionista. Como consequência, Totó, por meio da vivência, da vontade e da mediação de Alfredo, no que se refere à sua relação com esse tipo de conhecimento, tornou-se um cineasta anos depois.

Nessa linha de pensamento, a mediação semiótica permitiu a expansão da consciência do indivíduo, engranzando a apropriação de objetos socioculturais (significações) com a vida individual (vivência do indivíduo). Sumamente, o processo de mediação semiótica motivou o processo de ensino e de aprendizado, o qual, por seu turno, abrange aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre ambos.

Na próxima seção, abordaremos a relação inseparável e dialética entre atividade-guia (*obutchenie*) e desenvolvimento psíquico.

2.4. Desenvolvimento e atividade-guia (*Obutchenie*)

Na idade infantil, somente é boa a atividade-guia (obutchenie) que se adianta ao desenvolvimento.

L. S. Vigotski

Enceta-se esta seção, salientando que Vigotski não ignorava as definições biológicas da espécie humana (filogênese). Entretanto, ele atribuía uma significativa importância à

dimensão sociocultural, dado que, por meio dessa, o indivíduo tem acesso a instrumentos e signos, além de todos os elementos presentes no ambiente humano carregados de significação histórico-cultural e que medeiam a relação do indivíduo com o mundo.

Destarte, Vigotski defende que no processo da constituição humana é possível demarcar “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento”, sendo discriminadas quanto a sua origem. De um lado estão os processos elementares (inatos, de origem biológica); de outro, as funções psíquicas superiores (dimensão sociocultural). Sintetizando, a história do psiquismo e do comportamento da criança surge do entretecimento dessas duas linhas (VIGOTSKI, 2000; PINO, 2000, 2005; KOZULIN, 1994).

Vale lembrar que a história do homem inicia-se do âmbito biológico (natural), mas não é um simples produto dele. Por esse motivo, Vigotski concebe que há dois tipos de funções psíquicas interdependentes e complementares: as funções elementares (biológicas) e as funções superiores (culturais). Assim, o desenvolvimento psíquico do homem é visto como desenvolvimento cultural e, por isso, todo desenvolvimento cultural humano se explica em virtude da relação dialética que o mesmo conserva junto à natureza biológica (PINO, 2005).

A gênese das funções psíquicas superiores seria, então, direcionada a partir das interações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior (dimensão cultural). Ademais, o indivíduo, de acordo com Vigotski, não seria um simples produto do meio, pelo contrário, seria um indivíduo ativo no processo de criação e significação desse meio e de si mesmo pela interação com o meio e com seus pares (PINO, 1993; WERTSCH, 1985, 1988; LURIA, 1994).

Essa perspectiva de homem corrobora com a concepção de que os indivíduos desenvolvem-se na relação dialética com o mundo. Tomando como exemplo as crianças, Vigotski depreende que, *a priori*, as respostas enunciadas por elas são “guiadas” conforme seus processos biológicos herdados. *A posteriori*, esses processos se desenvolveriam, isto é, do âmbito intersíquico (intercambiado entre as pessoas), passariam a ser intrapsíquicos (apropriação).

Para Prestes, Tunes e Nascimento (2015, p. 59): “o processo de desenvolvimento ocorre quando há atividade por parte do indivíduo e, para cada faixa etária, há atividades que se sobressaem em termos de sua importância para esse processo”.

Sintetizando, o desenvolvimento ocorre quando há “atividade”, isto é, tal predicado concerne à concepção de indivíduo ativo que se “apropria” de signos, de instrumentos, da linguagem, sendo capaz de reproduzi-los, ressignificá-los (significação) e, finalmente, é apto a

transmiti-los aos seus pares. Ora, a atividade implica em um agir consciente no mundo concreto.

Em se tratando do termo *obutchenie*, este se refere à instrução ou atividade-guia, no entanto, com a conotação de ensino-aprendizado, embora na língua russa não exista o vocábulo “aprendizagem”. Especificadamente, o termo *obutchenie* diz respeito a um processo de “mão dupla”, ou melhor, um processo de instrução e/ou ensino (atividade-guia) que não acontece tão-só na direção do professor para o aluno. É uma situação que engloba tanto o aluno quanto o professor, em que o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento (PRESTES, 2012).

Em concordância, Vigotski defende que somente é boa a instrução (ou atividade-guia) que se adianta (ultrapassa) ao desenvolvimento do indivíduo, ou seja, a instrução que desperta-o para a vida, organiza-o e guia-o (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2015). Vigotski (1995) explica que o *obutchenie* não é garantia de desenvolvimento, mas, por via desse processo, realizado em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, gera possibilidades para o desenvolvimento.

Assim, a concepção de atividade-guia como possibilidade de desenvolver as funções psíquicas do indivíduo, imbrica o desenvolvimento individual junto à relação deste desenvolvimento com o meio sociocultural. Em síntese, o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual e cultural daqueles que as cercam (KOZULIN, 1994; IVIC, 2010).

É nesse âmbito que analisamos o conceito “*zona blijaichego razvitia*”, conhecida como “zona de desenvolvimento iminente” (PRESTES, 2010)⁴⁸, sendo definido como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] A *zona blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI apud PRESTES, 2010, p. 173).

⁴⁸ Um exemplo advindo da “sétima arte” trata-se do filme (animação) *The Croods* (2013). O filme é ambientado na Era Pré-Histórica (Período Paleolítico Médio). O líder do grupo Grug e sua família vivem confinados em uma caverna. Ele é o responsável por ser o líder da caça (seus planos de caça são basicamente os mesmos da ‘caçada da morte’). Contudo, com a chegada do jovem Guy, um indivíduo criativo e que tem várias experiências em relação ao mundo, o líder Grug passa a ser questionado. O que é interessante é que Guy, o “companheiro mais experiente”, ensina aos demais a respeito da importância em se construírem ferramentas e as preservá-las, tais como a produção e manipulação do fogo, a criação de armas de caça, armadilhas etc. Com isso, a atividade-guia, nesse exemplo, possibilitou o desenvolvimento de funções psíquicas até então ausentes na família de Grug.

À vista dessa teorização, o nível de desenvolvimento atual é definido como o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, as quais já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, funções mentais que já amadureceram (produtos finais do desenvolvimento).

O nível de desenvolvimento possível (também compreendido como iminente) concerne às formas de agir, pensar e compreender da criança em fase de elaboração, necessitando da ajuda de um adulto ou de outra criança mais capaz/experiente. Por esse viés, o nível de desenvolvimento atual caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento iminente, por seu turno, caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Autores como Chaiklin (2011), Prestes (2010), Kozulin (1994), Van Der Veer e Valsiner (1991) concluíram que a zona de desenvolvimento iminente é o caminho que o indivíduo percorrerá para desenvolver as funções psíquicas que estão em processo de amadurecimento, todavia, que se tornarão funções psíquicas concretizadas, constituídas no seu nível de desenvolvimento atual. A zona de desenvolvimento iminente é, pois, um domínio psíquico em constante transformação (processo dialético).

Em consonância, analisamos que o desenvolvimento não é uma simples acumulação lenta de mudanças unitárias, pelo contrário, é um processo dialético complexo, caracterizado pela inconstância no desenvolvimento das diferentes funções psíquicas, que se transformam qualitativamente de uma forma a outra, intrincando a unidade intelectual-afetiva aos processos adaptativos.

Considerando todo esse processo, o papel da imitação necessita ser debatido nesse contexto. Vigotski defende que a imitação não é um processo mecânico, mas uma oportunidade de a criança realizar ações que estão na sua zona das possibilidades aproximadas, porém, que proporcionam avançar além de suas capacidades em um nível atual. Com isso, a criança pode chegar à imitação mediante ações intelectuais que estão além do que ela é capaz de realizar nas ações mentais ou operações intelectuais independentes e intencionais (VIGOTSKI, 1995, 2000, 2008).

A imitação só é possível quando ela se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança, e por isso o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento. Falando propriamente, isto exprime um pensamento há muito conhecido e empiricamente estabelecido pela pedagogia: o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece mas também pelo que ela pode aprender. (VIGOTSKI, 2004, p. 537).

Portanto, a imitação é uma reconstrução individual daquilo que um indivíduo observa nos outros, tais como, palavras, gestos, formas de comportamento etc., o qual engendra a criação de algo novo por intermédio desse processo de observação e análise (VIGOTSKI, 1995, 2000).

Em linhas gerais, a imitação é favorável ao desenvolvimento. Para tanto, a noção de zona de desenvolvimento iminente é essencial nessa concepção, tendo em consideração que a imitação tão-somente será possível dentro da zona de desenvolvimento iminente. Em outros termos, a imitação não é uma simples cópia de um modelo, mas um processo de significação (reconstrução individual) na relação interpessoal (WERTSCH, 1985, 1988; VIGOTSKI, 1995).

A título de contribuição, compreendemos que na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski existem três pontos substanciais que são inerentes à relação intrínseca entre desenvolvimento e atividade-guia (*obutchenie*) no tocante à escola:

1. Deve-se assumir e analisar o desenvolvimento humano como um processo prospectivo;
2. Deve-se tomar o processo de ensino-aprendizado (instrução, atividade-guia, *obutchenie*) como catalisador do desenvolvimento integral do indivíduo;
3. O papel do outro (colega, adulto, companheiro mais experiente) e da escola no trabalho criativo e na comunicação cultural e científica, engendra os processos de internalização/apropriação (do nível social ao nível individual e vice-versa) e significação, essenciais no que tange à produção de conhecimentos e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Findamos essa seção com a perspectiva de que não há desenvolvimento sem ensino, ou melhor, sem formação humana intencionalmente organizada, problematizada e sistematizada sob a égide do conhecimento cultural da humanidade acumulado historicamente.

2.5. Pensando o Jogo na Educação Física a partir da perspectiva Histórico-Cultural

Apesar de sua natureza “não científica”, o jogo desempenha um papel importante na instrução das crianças, sendo base para a aquisição de conceitos científicos.

Lev S. Vigotski

Em se tratando do Jogo no bojo da Educação Física escolar, defendemos que essa área de conhecimento sob a égide da mediação semiótica do professor em uma perspectiva Histórico-Cultural, pode corroborar com a construção de situações sociais, conhecimentos e relações interpessoais, as quais, por seu turno, fundamentam o agir, a consciência e a formação das funções psíquicas como processos que se transformam simultânea e dialeticamente em correspondência com a realidade sociocultural sobre a qual se intervém. A partir disso, tem-se a transformação do indivíduo (aluno) em termos psíquicos.

Enfatiza-se que o Jogo na perspectiva Histórico-Cultural, é uma área de conhecimento pertencente a um universo sociocultural, sendo parte de uma expressão concreta da atividade transformadora dos homens historicamente. Assim, o jogo é resultado de produções culturais dos indivíduos na sua relação com o mundo (cultura lúdica). Para Vigotski (1995, 2008, 2009, 2017) o jogo permite a descoberta e a apropriação da criança em relação ao universo histórico-cultural da humanidade, engendrando o seu desenvolvimento humano.

No contexto da Educação Física escolar, o processo de ensino e aprendizado em relação à área de conhecimento Jogo, deve ser construído tomando, *a priori*, o desenvolvimento atual da criança (em um dado momento) e, *a posteriori*, o que deve ser desenvolvido (prospectivo).

Por essa razão, ao tratarmos o jogo como uma área de conhecimento da Educação Física escolar, sob o viés Histórico-Cultural, temos que visar um ensino que ocasiona uma correlação entre o objeto de conhecimento e os conceitos cotidianos que os alunos já possuem. É preciso entender os alunos como indivíduos ativos e concretos, logo, produtores de conhecimentos. Com isso, o ensino no âmbito do Jogo deve suscitar situações sociais de aprendizado que são precípuas à tomada de consciência dos alunos quanto ao objeto de conhecimento (o próprio Jogo) a ser apropriado. Em resumo, o professor deve ser um organizador do ensino tendo como propósito o próprio Jogo e o conhecimento que se pode desenvolver a partir dele.

Nessa perspectiva, a mediação semiótica do professor em relação ao Jogo é crucial, em função de que tenciona ensinar algum conhecimento diretamente e/ou por intermédio da problematização e da mobilização de saberes e habilidades em situações de Jogo. Em virtude disso, o professor tem um papel relevante no ensino, problematização e produção de conhecimentos em sala de aula e no desenvolvimento de inúmeras habilidades e capacidades psíquicas, motoras, afetivas e culturais a partir do Jogo. Essa concepção pedagógica oblitera a visão errônea e preconceituosa de que a intervenção do outro social é uma forma de controle ou de ensino tradicional (VIGOTSKI, 1995, 2003).

Consoante as teorias de Vigotski, voltadas à Educação Escolar, o professor é responsável pela atividade-guia (mediador), quer dizer, seu papel é instruir, atrair e orientar o complexo e profícuo curso dialético do desenvolvimento psíquico e cultural da criança ou jovem, que vem fecundado por sua interação social (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2015).

Vigotski (1995, 2000, 2003, 2017) infere que a escola não favorece um desenvolvimento psíquico mediante a acumulação de informações e de um ensino mecânico e diretivo. Para ele, o desenvolvimento humano (desenvolvimento cultural) está concatenado ao processo de significação, socialização de ideias e reelaboração das informações, pela resolução de problemas, pela apropriação crítica de informações e saberes e pela produção de conhecimentos em sala de aula. Em síntese, o conhecimento é produzido pela própria atividade dos indivíduos de modo crítico, consciente e autônomo, por meio de atividades concretas engrazadas à realidade social dos mesmos.

Ademais, para Vigotski (2000, 2003, 2017), onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva, nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do indivíduo não desenvolve todas as suas potencialidades, as quais efetivamente contêm, quer dizer, não atinge as formas psíquicas superiores ou chega a elas com um extremo atraso⁴⁹.

Vigotski (1995, 2004) também explica que a educação escolar não se sintetiza à aquisição de um conjunto de informações. Mais do que isso, ela é uma das fontes de desenvolvimento e, igualmente, ela própria se define como o desenvolvimento artificial da criança. Com isso, o papel fulcral da educação escolar (o que abarca a Educação Física) é o de assegurar seu desenvolvimento, proporcionando-lhe os instrumentos, as operações intelectuais-afetivas e a capacidade de usar estas em diferentes contextos socioculturais.

⁴⁹ Como exemplos, a personagem Fabiano da obra literária “Vidas Secas” (1938), de Graciliano Ramos. Ou ainda, as irmãs gêmeas Zahra e Masume do documentário “A maçã” (1998), dirigido por Samira Makhmalbaf.

Para tal, defendemos que a mediação semiótica no contexto escolar é o que dá “oxigênio” ao desenvolvimento integral da criança ou jovem (alunos), dado que não basta apenas o professor sugerir problemas e/ou conteúdos e acreditar que a “mágica ocorrerá sozinha”. Em outras palavras, o professor é uma espécie de “guia”, mas que, além de conduzir como tal, ele é ao mesmo tempo responsável por instigar a motivação, articular e problematizar situações que promovam um processo de veiculação e produção de conhecimentos pelos alunos.

A título de contribuição, sustentamos que a mediação semiótica, no âmbito do Jogo na Educação Física escolar, é um processo de dialogar permanente entre professor e alunos de acordo com o que ocorre no momento. É um processo de intercâmbio de experiências, de debate a respeito de questões, problemas ou dúvidas, é também ato de fornecer orientação. Portanto, é o ato pedagógico de “guiar” no que se remete às exiguidades e dificuldades técnicas e/ou de conhecimentos da criança ou jovem (alunos) na resolução de problemas sem auxílio de um companheiro mais experiente. Por fim, a mediação objetiva garantir a dinâmica do processo de ensino-aprendizado, por meio de situações-problema, desafios, reflexões, pesquisas e reelaborações conceituais.

No contexto do Jogo como área de conhecimento, caracterizamos a mediação semiótica como sendo as ações intencionais do professor tanto na exploração das possibilidades e potencialidades pedagógicas do jogo (momentos de jogo, problematizações e variações de jogo), quanto na manutenção de um ambiente que valorize o lúdico. Concebemos a mediação semiótica como momentos de explicação e trabalho com conhecimentos, de elaboração de desafios, problematizações, estímulo e incentivo às crianças ou jovens durante as manifestações lúdicas, nos momentos de socialização de ideias e conversações (GRILLO, 2012; GRILLO, PRODÓCIMO, 2014).

Por outro lado, a mediação, de igual maneira, engloba a imitação. Ressaltamos novamente que a imitação é uma reconstrução individual daquilo que o indivíduo observa e analisa nos outros. Em poucas palavras, a imitação não é a reprodução mecânica de um modelo, mais do que isso, é um processo de significação individual.

Como exemplo, mencionamos a prática pedagógica do presente professor-pesquisador com a área de conhecimento Jogo em aulas de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental I⁵⁰.

⁵⁰ Experiência pedagógica com o Jogo, em uma aula de Educação Física, ocorrida no ano de 2016.

Nesse exemplo, elucidamos um episódio de imitação numa situação prática na escola. O exemplo concerne ao jogo “pega-bandeira”. Primeiramente, ensinaram-se as regras para as crianças (4º ano), bem como foram citados os objetivos do jogo, em razão das crianças não saberem jogar, excetuando duas crianças que ficaram no time A. Dado o início da partida, ocorreu o que, comumente, acontece nesse jogo: todos os alunos invadiram o campo dos seus respectivos adversários, jogando de modo espontâneo, tencionando apenas “pegar” a bandeira. Após isso, o time A se reuniu e essas duas crianças que sabiam jogar (tinham experiência de jogo), elaboraram uma estratégia que consistia em um sistema tático de defesa e ataque (intervenção do companheiro mais experiente). Novamente, dá-se início a outra rodada e o time A venceu duas partidas consecutivas do time B (que ainda jogava de modo espontâneo, sem se preocupar com a construção de estratégias). Entrementes, algumas crianças do time B, compreenderam as formas de jogar do time A. Com isso, reuniram-se e, pela imitação da estratégia do adversário (sistema de defesa e ataque), apropriaram do sistema tático do time A, reconstruindo-o coletivamente junto aos colegas de equipe e aprimorando o mesmo. Como consequência, o time B venceu algumas partidas, exigindo do time A uma nova significação de suas próprias estratégias.

Em tal caso, verificamos que o jogo é um processo de interação sociocultural, isto é, “joga-se com alguém”, em um certo contexto cultural. Então, no exemplo anterior, notou-se um intercâmbio semiótico pela “ação indireta do outro”, já que uma criança (jogador) pôde “observar” a estratégia do adversário (ou do companheiro) sendo efetivada e, tal faceta, possibilitou a criança, pela imitação, apropriar-se dessa estratégia, mesmo que essa não tenha sido diretamente comunicada pelo seu criador.

Temos, pela situação dinâmica do jogo, uma mediação semiótica como consequência do “aprender com o outro” (imitação). Por essa razão, assumir o adversário e/ou o companheiro como referência, ponto de partida, objeto de comparação e compartilhamento das formas de pensar e compreender, simplesmente, evidencia um processo de mediação semiótica pela apropriação, imitação e significação de estratégias de jogo.

Do mesmo modo, consideramos que o jogo tem igualmente um processo de mediação semiótica pela “ação direta do outro”, com base na socialização de ideias (diálogos, explicações, demonstrações). Isso concerne ao processo de mediação do professor e/ou de um companheiro mais experiente durante o jogar, seja nas explicações, nas orientações, no levantamento de hipóteses e/ou na criação de estratégias em conjunto (produção de conhecimentos).

Finalmente, ressaltamos que as ideias apresentadas atinentes à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, no decorrer do presente capítulo, contribuem significativamente para um trabalho didático-pedagógico com o Jogo, como área de conhecimento (conteúdo ou unidade temática segundo alguns documentos curriculares), no contexto da Educação Física escolar. Podemos enfatizar que o Jogo na Educação Física deve se fundamentar na ideia de que o conhecimento tem bases histórico-culturais e, desse modo, deve priorizar uma didática alicerçada em uma Educação Escolar crítica e transformadora, tal como Vigotski sugere, ou seja, uma educação que forma o homem para agir criticamente no meio sociocultural em que vive.

No próximo capítulo, apresentamos as nossas opções metodológicas referentes à presente pesquisa.

3. A ESTRUTURA DO JOGO OU O JOGO COMO ESTRUTURA?

O método, ou seja, o caminho seguido, é visto como um meio de cognição: mas o método é determinado em todos os seus pontos pelo objetivo a que conduz.

L. S. Vigotski

O presente capítulo concerne às nossas opções metodológicas assumidas nessa pesquisa, com o escopo de investigar: “de que modo um trabalho de mediação semiótica no âmbito da área de conhecimento Jogo, possibilita a produção de conhecimentos sobre o tema por crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física”.

Diante disso, subdividimos esse capítulo em cinco seções, que tratam da metodologia de pesquisa adotada, dos sujeitos da pesquisa, do lócus onde transcorreu a investigação, dos instrumentos para a produção dos dados e, por último, da análise dos dados.

3.1. Apresentando as “regras” do Jogo...

Uma coisa é analisar pegadas, astros, fezes (animais ou humanas), catarros, córneas, pulsações, campos de neve ou cinzas de cigarro; outra coisa é analisar escritas, pinturas ou discursos. A distinção entre natureza (inanimada ou viva) e cultura é fundamental.

Carlo Ginzburg

Enfatizamos que a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em dados apensos por intermédio das interações interpessoais, na coparticipação das situações dos pesquisados, tendo em vista a análise mediante a significação que esses dão aos seus atos. De resto, é uma abordagem que fita a interpretação dos dados produzidos no campo, sendo essa o resultado da participação, compreensão, intervenção e perquirição do pesquisador, na função de observador, participante direto ou como sujeito dotado de postura reflexiva quanto à sua prática (pesquisa sobre a própria prática) (CHIZZOTTI, 2006; ABREU, 2008; BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Sob essa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) ideiam que a pesquisa qualitativa, inclui a obtenção de dados descritivos, produzidos no contato direto do pesquisador com uma determinada situação estudada. Por isso, focaliza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a significação dos participantes. Ademais, “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista

que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 49).

Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994; DENZIN, LINCOLN, 2006; BAUER, AARTS, 2008), visando algumas particularidades, nomeadamente:

1. A pesquisa qualitativa possui o ambiente natural como a sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nesse mote, as relações entre jogo e mediação semiótica foram pesquisadas no próprio lócus (sala de aula) dos sujeitos da pesquisa (crianças/alunos), isto é, na escola que estudam e que o presente professor-pesquisador atua como docente.

2. Os dados produzidos são descritivos. Assim, tomando todos os dados como importantes e, com isso, ideando-os não somente como aquilo que se recolhe e dá significação, mas da maneira como eles aparecem quando abordados e são recolhidos e produzidos. Por esse contexto, observamos e descrevemos ações ocorridas nas aulas analisadas em seu diário de campo, seguindo como norte o problema e objetivo da presente pesquisa. Vale dizer que esse instrumento de sistematização de dados (diário de campo), por sua vez, foi enriquecido com sons e imagens advindos de audiogravação e videogravação, assim como, com as fichas de avaliação e os registros escritos de jogo⁵¹ produzidos pelas crianças durante as aulas. Esses dados foram incluídos no diário de campo e, desse modo, puderam-se construir as notas de campo de modo mais detalhado (momentos e fatos que às vezes não eram captados pelo pesquisador).

3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto. Neste sentido, nosso propósito foi verificar como o problema se manifestou no desenrolar das atividades com o Jogo, área de conhecimento da Educação Física escolar, identificando os momentos de produção de conhecimentos sobre o Jogo pelas crianças.

4. O “sentido” e o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são âmagos de atenção especial pelo pesquisador. Destarte, observamos, registramos e analisamos a produção de conhecimentos sobre o Jogo das crianças durante suas respectivas vivências em aulas de Educação Física com o conteúdo/área de conhecimento Jogo. Além disso, analisamos como elas vivenciavam o jogar e o lúdico, as formas como veiculavam sua cultura lúdica em momentos de aula, afora as manifestações de comportamento lúdico que emergiam em

⁵¹ O registro escrito foi produzido em folha de papel (caderno ou A4), sendo no formato de textos, desenhos com ou sem textos (pictóricos), símbolos/códigos.

situações de jogo. Com isso, o ato de jogar engendrou um processo de significação mediante a realização dessa experiência social e da produção de uma determinada “cultura lúdica”.

5. A análise dos dados tende a seguir um processo interpretativo-inferencial. Nesse viés, construímos uma análise interpretativa com base no método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005), mediante os dados produzidos na relação professor-pesquisador e diário de campo. Além de termos a consciência de possíveis mudanças consequentes de ilações no decorrer do processo de análise.

No que tange à metodologia, a presente pesquisa assumiu como base uma análise sobre a nossa própria prática pedagógica como professor-pesquisador em aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental I, em que assumimos o papel tanto de professor quanto de pesquisador.

Para Bogdan e Biklen (1994) o pesquisador qualitativo tem a função de recolher dados descritivos que abordam toda a complexidade do campo de pesquisa de maneira minuciosa e interpretá-los. Na esfera das pesquisas sobre a própria prática, os pesquisadores devem descrever e refletir sobre os dados advindos do seu campo de estudo e atuação. Sob esse pressuposto, é um questionar-se continuamente acerca daquilo que ele experimenta como professor e pesquisador, do modo como interpreta as suas experiências e da forma como estrutura o mundo social em que vive.

Por essa ótica, Ponte (2002) e Abreu (2008) sublinham que a pesquisa sobre a própria prática enseja ao professor reconhecer-se como protagonista do desenvolvimento curricular e profissional. Associado a isso, é um tipo de pesquisa que potencializa o desenvolvimento na qualidade de pesquisador e professor responsável por produzir conhecimentos e por agir como transformador da cultura escolar. No mais, gera conhecimentos relevantes à compreensão dos problemas educacionais e/ou de formação docente, além de corroborar com os processos de ensino e de aprendizagem, os quais serão profícuos à transformação tanto dos alunos quanto do próprio professor.

Ratificando as ideias apresentadas atinentes à pesquisa da própria prática, Freitas e Ramos (2010) e Daniels (2008) afirmam que as pesquisas fundamentadas nas ideias de Vigotski são do tipo de intervenção (embora Vigotski não tenha empregado esse termo). Dessarte, apropriamos da concepção vigotskiana que a ação humana interfere diretamente no objeto de estudo, no contexto sociocultural e de seus participantes, ocasionando alterações e transformações.

Nesse estudo, tomaremos a pesquisa sobre a própria prática como um método que implica em um estudo sistemático e intencional de intervenção que afeta tanto o professor-

pesquisador quanto seus alunos. O foco não é só nas ações pedagógicas do professor, ou nas produções dos alunos isoladamente, mas, mormente, nas relações de mediação que intercorrem no interior da sala de aula, quer dizer, de diálogo permanente (interação sociocultural) entre professor-pesquisador e alunos em um contexto sociocultural específico.

Convém acentuar que o primeiro passo para analisar dados provenientes de uma pesquisa sobre própria prática pedagógica é delinear um problema de pesquisa e um objetivo principal que se quer atingir. Feito isso, arrola-se um conjunto de instrumentos de pesquisas (vídeo, áudio, diário de campo etc.), que servirão para a produção dos dados. Ademais, nesse tipo de pesquisa, é requerida a ajuda de terceiros na concretização da filmagem, audiogravação, entrevistas, registros de campo, etc. Nesse âmbito, analisar a própria prática demanda objetividade, reflexão profunda e subjetividade no que concerne à análise e à reflexão crítica diante dos dados.

Para tanto, nessa pesquisa, seguimos um procedimento metodológico que considera a mediação semiótica do professor-pesquisador, a produção de conhecimentos pelas crianças, as possibilidades pedagógicas de um trabalho com jogos e as potencialidades de um trabalho metodológico sistemático que abrange o planejamento, a ação, o registro e a avaliação com os jogos no bojo da Educação Física escolar.

3.2. “Território do jogar”...

O ambiente também não é algo totalmente estático, rígido e invariável. Pelo contrário, na realidade concreta não existe um meio único.

L. S. Vigotski

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de zona rural, em um município do interior de Minas Gerais. Essa escola situa-se numa comunidade rural localizada a aproximadamente 30 quilômetros da zona urbana da cidade. É preponderante realçar que o presente professor-pesquisador é o docente da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental I. Com isso, tomaram-se como sujeitos da pesquisa, 17 crianças (alunos) de um 3º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 8 e 10 anos.

Em termos de infraestrutura, a mencionada escola tem seis salas de aula, uma sala de informática, uma sala de vídeo conjugada com a biblioteca, uma cantina e a sala dos professores, afora a secretaria e a diretoria. Ao lado da escola fica a quadra poliesportiva e, a 500 metros da escola, há um campo de futebol que é propriedade de uma fazenda da região e que pode ser usado pela escola.

Além dos materiais relativos à Educação Física, a escola, da mesma forma, disponibiliza outros instrumentos de trabalho, como dois aparelhos de Datashow, a sala de vídeo com um DVD Player, a sala de informática com 12 computadores e dois notebooks. E uma filmadora *Handycam Sony*.

Nessa escola, existe uma classe de cada ano do Ensino Fundamental I e II. Assim, abrange da Educação Infantil (4 e 5 anos) ao Ensino Fundamental, sendo a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (exceção do 4º e 5º ano) no período vespertino. Já no matutino, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Um critério importante é que todas as turmas dessa escola possuem semanalmente duas aulas de Educação Física, com 50 minutos de duração.

3.3. Os jogadores...

Os sujeitos, na escola, não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações, fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição.

Juarez Dayrell

Definimos como critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental que abarca crianças entre 8 e 10 anos de idade, pois, segundo alguns autores da Psicologia Histórico-Cultural (ELKONIN, 1987, 2003; ZAPORÓZHETS, 1987; VIGOTSKI, 2000), é aproximadamente nesse período (ou idade) que as crianças se envolvem na resolução de problemas em jogos de regras, sobretudo, em processos de construção de estratégias, tomada de decisões e de significação de jogos (produção de conhecimentos a partir do jogo). Vale dizer que a aludida turma de 3º ano possui 17 crianças, sendo sete meninas e dez meninos.

Vale destacar que, destas 17 crianças, oito delas moram nos arredores da escola e, por esta razão, constantemente se encontram para jogar/brincar em espaços (campo de futebol, quintal, estradas vicinais, na escola nos finais de semana) da própria fazenda onde se localiza a escola. As outras crianças, ainda que residam em outras fazendas/sítios, possuem irmãos e primos para jogar/brincar e, muitas vezes, elas vão à fazenda (escola) nos finais de semana. Segundo nosso levantamento (“estudo piloto”), as crianças possuem um rico acervo em se tratando da cultura lúdica, com canções zombeteiras, cantigas de roda, parlendas, diversos tipos de jogos e brincadeiras, brinquedos construídos (ou industrializados), jogos de

videogame, bate-mãos (adoletá, abadá, copo de veneno, Ana Banana, Babalu etc.), comportamentos lúdicos (subir em árvores, usar estilingues, andar a cavalo, caçar galinhas, correr atrás do gado, etc.). Este fator corroborou substancialmente para o desenvolvimento das aulas e, subseqüentemente, da presente pesquisa.

No intuito de preservar a identidade das crianças (sujeitos da pesquisa), optamos por usar pseudônimos para cada um, conforme exposto:

QUADRO 1: Sujeitos da pesquisa

1	Alex
2	Kaio
3	Léo
4	Fany
5	Lulu
6	Biel
7	Mateus
8	Adriano
9	José
10	Nick
11	Lety
12	Leandra
13	Yara
14	Thalita
15	Joel
16	Tatá
17	Diogo

3.4. Construindo “estratégias” de Jogo...

Jogar é ambíguo. Exige seriedade, estudo, criatividade, mas todo esse processo só ocorre pelo envolvimento, acompanhado pelo prazer do risco e do alívio ou pelo desprazer de um desejo não realizado.

George Bataille

Com vistas a buscar mais transparência e objetividade nos procedimentos metodológicos, apresentamos minuciosamente, nessa seção, como se deu o processo de produção dos dados (coleta) a serem analisados. Antes de darmos início às devidas explicações, é precípuo salientarmos, como já apontado anteriormente, que assumimos como metodologia de pesquisa, para trabalhar com os dados produzidos, a Análise de Conteúdo

arquitetada por Bardin (1977) e desenvolvida por outros autores como Franco (2005) e Moraes (1999).

Basicamente, a Análise de Conteúdo é uma metodologia empregada para descrever e interpretar o conteúdo de toda uma categoria de documentos e textos. É uma espécie de análise que engendra descrições sistemáticas de cunho qualitativo ou quantitativo. Corrobora substancialmente para a (re)interpretação dos dados, para atingir uma compreensão de seus significados além de uma leitura comum. De resto, é mais do que uma simples técnica de análise de dados, pois representa uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (MORAES, 1999; FRANCO, 2005).

À primeira etapa da Análise de Conteúdo dá-se o nome de Pré-análise. De acordo com Franco (2005), essa é a etapa da pesquisa correspondente à organização dos dados para serem analisados, tendo como cerne sistematizar e delimitar quais dados farão parte do plano de análise *a posteriori*. Para isso, no momento de Pré-análise, os instrumentos de produção dos dados devem ser explicitados acuradamente para, com isso, demonstrar como foi todo esse processo. Para Bardin (1977), a Pré-análise é uma etapa da pesquisa em que os dados devem ser selecionados para compor o *corpus* da pesquisa. Todo o processo de seleção dos dados deve precisamente se concatenar aos objetivos e problema da pesquisa.

No que tange à produção dos dados, esta principiou-se no segundo semestre de 2016, precisamente, no dia 01-09 do citado ano. Salientamos que desde o mês de abril, acompanhamos as crianças na condição de pesquisadores (observação), visto que, nesse período, o presente pesquisador estava afastado (foi substituído por outro professor) devido ao Doutorado. No mês de agosto, retomou seu cargo de professor efetivo de Educação Física, reassumindo as aulas com a referida turma.

Num primeiro momento, explanamos que os dados foram produzidos durante 34 aulas (encontros) de Educação Física escolar, na referida escola e com os sujeitos da pesquisa já mencionados. Essas aulas tiveram a duração de 60-70 minutos⁵² e ocorreram por um período de um semestre, encetando-se no mês de setembro e findando no mês de dezembro. Neste sentido, para a constituição e compilação de toda documentação foi construído um diário de campo pelo professor-pesquisador, desde o início da produção dos dados.

⁵² Nas escolas municipais de zona rural, pertencentes à cidade onde ocorreu a pesquisa, as aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental I, no período vespertino, possuem 60 minutos. Na escola em que ocorreu a pesquisa, há apenas três turmas no período da tarde: Educação Infantil de 4 e 5 anos agregados como uma turma; 1º e 2º anos compõem uma única turma multisseriada; 3º ano (turma pesquisada). Como o período vespertino inicia-se às 12:30 e finda-se às 17:00, a diretora da escola permitiu que nossas aulas tivessem esse tempo de duração visando à pesquisa.

Isto posto, objetivando a produção de dados e a composição do Diário de Campo relativa às 34 aulas de Educação Física escolar, em que se trabalhou pedagogicamente com a área de conhecimento Jogo, utilizamos ações com: mediações durante o jogo (sem descontinuí-lo), problematizações das jogadas; variações de jogo; uso de registro corporal de jogo (videogravação e exibição do vídeo às crianças); mediação após a atividade de jogo (socialização de ideias; debates; conversação); fichas de avaliação sobre o jogo; e observação sistemática do pesquisador.

Essas ações pedagógicas ocorreram em momentos de “jogo pelo jogo” (vivenciar o jogo, familiarização, jogo para garantir o ‘jogar certo’), “jogo problematizado” (reflexão sobre as situações de jogo, situações-problema de jogo), “jogo construído” (reinvenção do jogo pelas crianças) e “jogo livre” (jogos escolhidos livremente pelos alunos), em conformidade com o planejamento de ensino traçado para a Educação Física do 3º ano do EF II (Quadro 4). Todo esse conjunto de ações pedagógicas gerou dados que culminaram na constituição do Diário de Campo do pesquisador.

Destaca-se que esses momentos de jogo foram explicados no capítulo 1.3. da presente tese, no qual tratamos de apresentar nossa proposta didático-metodológica para um trabalho com o Jogo em aulas de Educação Física escolar. Como o objetivo dessa pesquisa é analisar como a mediação semiótica do professor corrobora para a produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças em aulas de Educação Física, concebemos que é essencial ter uma proposta didática para se estruturar pedagogicamente um trabalho com o Jogo. Dessa forma, nossas ações pedagógicas, nessas 34 aulas, guiaram-se por essa proposta.

É indispensável assinalar que nessas 34 aulas foram desenvolvidas seis categorias de jogo (conforme será explicado no Quadro 4, na seção 3.5.): jogos tradicionais, jogos lógicos, jogos com bola, jogos de cooperação, jogos de perseguição e jogos de invasão. Essas seis categorias de jogo foram planejadas e trabalhadas nas aulas de Educação Física escolar durante todo o segundo semestre letivo de 2016 e consideradas a partir do planejamento de ensino relativo à área de conhecimento Jogo. Precipuamente, essas categorias de jogo concernem aos conteúdos trabalhados na área de conhecimento Jogo e a seleção dessas categorias, tal qual de suas respectivas atividades (jogos elegidos dentro de cada categoria), foi de inteira escolha do professor-pesquisador (autonomia docente para seleção dos conteúdos).

Portanto, esse planejamento foi construído pelo próprio professor-pesquisador e aprovado pela Pedagoga juntamente com a Equipe Diretiva da escola participante do estudo, em concordância com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (lôcus da pesquisa).

Desse modo, as seis categorias de jogo trabalhadas durante o semestre em questão, fundamentalmente, foram construídas mediante as orientações didático-metodológicas do Município de Passos/MG para a área de conhecimento Jogo, em aulas de Educação Física escolar⁵³.

Com vistas a enriquecer o processo de constituição do Diário de Campo, contamos também com a ajuda de três estagiárias de um curso de Licenciatura em Educação Física, pertencentes a uma Universidade pública de uma cidade do interior de Minas Gerais. Duas delas ficaram responsáveis por videogravar/audiogravar as aulas e ajudar nas transcrições, enquanto que a terceira estagiária anotava as aulas (registro/relatório das aulas para a composição das notas de campo). As estagiárias tiveram contato com o projeto e se prepararam para as ações envolvendo os instrumentos da pesquisa⁵⁴. Enfatiza-se, novamente, que as anotações e transcrições susoditas foram incutidas no Diário de Campo e sua finalidade era complementar as nossas notas descritivas e reflexivas. Nesse sentido, fazíamos as notas de campo e as enriquecíamos com as informações produzidas pelas estagiárias.

Justificamos esse auxílio, nos reportando a Loizos (2003) e a Bauer e Aarts (2003) que, por sua vez, sintetizam que o Diário de Campo pode ser enriquecido com outros instrumentos (vídeo, fotos, áudios, relatórios etc.), desde que esses dados sejam imbricados às anotações do pesquisador em suas notas de campo, respeitando as sequências e etapas episódicas de um fenômeno registrado.

Em virtude disso, sintetizamos que o principal instrumento que usamos para a produção de dados e subsequente análise dos mesmos, é o Diário de Campo do presente professor-pesquisador.

É essencial sublinharmos que o Diário de Campo foi assumido a partir dos preceitos teóricos de Bogdan e Biklen (1994). Estes pesquisadores entendem esse instrumento como um meio profícuo para “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações, e conversas observadas, [assim como] apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 152).

⁵³ O presente professor-pesquisador foi um dos colaboradores na constituição da área de conhecimento (eixo temático) Jogo, pertencente às Orientações Didático-metodológicas da Educação Física do Município de Passos/MG.

⁵⁴ Duas estagiárias cumpriram obrigações de estágio na presente escola no primeiro semestre, período o qual fez-se o convite para ajudarem na pesquisa. A terceira se juntou a nós em agosto de 2016, mês em que ocorreu a parte de preparação e treinamento quanto à pesquisa. Elas foram orientadas a respeito do projeto de pesquisa, acerca de como proceder na videogravação/audiogravação e na anotação das aulas (registro escrito). Depois de um mês de preparação, em setembro iniciou-se a produção dos dados.

Ademais, esse instrumento foi composto tanto de notas descritivas, quanto de notas reflexivas. Sua função durante a investigação foi imprescindível, dado que, por intermédio dele, captamos e organizamos os movimentos que ocorreram durante a pesquisa, desde a descrição dos acontecimentos e intervenções pedagógicas em situações de jogo, perpassando pela sua potencialidade como objeto reflexivo para o presente professor-pesquisador. Nesse contexto, produzimos notas descritivas no decorrer das 34 aulas ministradas.

Vale destacar que, no processo de análise dos dados, em alguns momentos, aparecem registros escritos produzidos pelos sujeitos da pesquisa (registros pictóricos de jogo), tal como, as fichas de avaliação que foram preenchidas pelas crianças no processo de análise do registro corporal (videogravação) nas aulas (APÊNDICES). Esses registros contêm a sistematização de categorias presentes no jogo (jogadas certas; jogadas erradas; erros em relação às regras do jogo, etc.).

É preciso justificar que não analisaremos as fichas e os registros escritos de modo separado, mais do que isso, depreendemos que esses dados representam o processo de produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças, no decorrer das ações pedagógicas com o jogo. Além disso, fazem parte do movimento dialético das aulas, tendo em vista que representam tal-qualmente os próprios debates, tomadas de consciência e socialização de ideias que emergiram nos diálogos em sala de aula durante a confecção das mesmas.

Dessarte, as fichas e registros de jogo das crianças (quando ocorriam) foram anexadas às suas respectivas notas de campo, posto que as consideramos como elementos atinentes às aulas e não podem ser desconsideradas em se tratando de uma pesquisa sobre a própria prática pedagógica.

Com esse conjunto expressivo de dados (registro de 34 aulas), conseguimos então construir o *corpus* da presente pesquisa (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005). Quanto ao *corpus*, é precípuo mencionar que este corresponde ao conjunto de documentos selecionados e considerados para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 1977). Com os dados de 34 aulas registrados no formato de notas de campo, isto é, compondo um Diário de Campo, retomamos esses dados nos norteando pela questão de pesquisa e subseqüente objetivo.

Ao retomarmos os dados, utilizamos da “regra de pertinência” alvitrada por Bardin (1977) e Franco (2005). Essa regra alude que os documentos retidos e selecionados para análise devem ser adequados como fonte de informação, de tal modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. Laconicamente, é uma regra que tende ao respeito em relação aos critérios precisos de escolha de dados. Entendemos que na presente pesquisa, por se tratar

de uma pesquisa sobre a própria prática pedagógica, o diário de campo contempla a referida regra de Bardin (1977), já que tem no seu teor dados que descrevem as próprias aulas. Ademais, esses dados estão em conformidade com o objetivo e problema de pesquisa, portanto, são dados relevantes e pertinentes ao consequente processo de análise.

Findamos a primeira etapa, isto é, a fase de Pré-análise e constituição do *corpus* da pesquisa. Seguimos então para a segunda etapa, de exploração dos dados produzidos (ou exploração do material de pesquisa) segundo as teorizações de Bardin (1977) e Franco (2008).

3.5. Organização “tática” e “estratégica” de Jogo

O investigador qualitativo não só precisa saber trabalhar e recolher os dados, como também ter uma boa ideia sobre o que os dados são.

Robert Bogdan e Sari Biklen

Com o *corpus* da pesquisa estabelecido, tencionou-se nessa etapa estabelecer as Unidades de Análise (ou Eixos Temáticos). Para Bardin (1977), essa fase é conceituada de exploração do material e é útil para a constituição de unidades ou eixos de análise que servirão de orientação para a etapa de tratamento dos dados em termos de categorização e interpretação dos resultados.

Assim, com o material de pesquisa pronto, quer dizer, o conjunto de dados sistematizados no formato Diário de Campo, principiou-se o momento de exploração dos dados produzidos.

Depois de toda uma releitura do material de pesquisa consubstanciado e nos reportando aos princípios norteadores sugeridos por Bardin (1977) e Franco (2005), optamos por definir quatro Unidades de Análise (ou eixos temáticos), tomando nossa proposta didática para o Jogo em aulas de Educação Física como orientação⁵⁵. Como se trata de uma pesquisa sobre a própria prática pedagógica, consideramos pertinente selecionar como critério para a composição das Unidades de Análise, as ações pedagógicas recorrentes de situações de ensino ocorridas com a área de conhecimento Jogo no bojo das aulas de Educação Física escolar. Como foi explicitado, a nossa proposta didática para o Jogo abarca quatro grandes momentos de trabalho pedagógico com o Jogo e, por serem momentos distintos e idiossincráticos, podem servir como Unidades de Análise por representarem dinâmicas internas diferentes.

⁵⁵ Essa proposta foi detalhadamente esquadrihada no capítulo 1.3. da presente tese.

Esse critério possui relevância, uma vez que Franco (2005) assevera que cada Unidade de Análise, para ser submetida à classificação, precisa estar destacada e demarcada, bem como ser particular e isolada. Cabe ao pesquisador estar ciente de que as Unidades de Análise necessitam representar conjuntos de informações que possuam um significado completo em si mesmas e com processos dinâmicos próprios, ou seja, podem ser interpretadas sem auxílio de nenhuma informação suplementar.

Em vista do exposto, elencamos as seguintes Unidades de Análise (ou eixos temáticos):

QUADRO 2: Organização metódica das Unidades de Análise

UNIDADE DE ANÁLISE	NOME DA UNIDADE	DESCRIÇÃO
Unidade de Análise 1	Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo – familiarização com o jogo)	Na presente Unidade, analisamos a produção de conhecimentos sobre o Jogo pelas crianças em situações de “jogo pelo jogo”, quer dizer, mediante o jogar para familiarizar com o jogo, jogar para garantir as regras e entender a lógica das situações de jogo. É o momento de vivenciar o jogo e, por ora, sem problematizações por parte do professor-pesquisador.
Unidade de Análise 2	Jogo Problematizado (refletir sobre o jogo)	Nessa Unidade, analisamos a produção de conhecimentos sobre o Jogo pelas crianças a partir da reflexão sobre o jogo, isto é, por meio da problematização de situações de jogo (de modo intencional), das variações de jogo, da análise de registro corporal, da socialização de ideias e da avaliação (registro escrito e fichas com problemas de jogo).
Unidade de Análise 3	Jogo pelo Jogo (retorno ao jogo).	Na presente Unidade, analisamos a produção de conhecimentos sobre o Jogo em situações de retorno ao jogo, ou seja, trata-se do momento pós “jogo problematizado”, o qual as crianças vivenciam novamente o jogo pelo jogo.
Unidade de Análise 4	Jogo Construído	Nessa Unidade, analisamos a produção de conhecimentos sobre o Jogo pelas crianças em situações de reinvenção do jogo vivenciado. Em outras palavras, analisamos as produções de novos jogos pelas crianças mediante o conhecimento produzido.

Com as Unidades de Análise definidas, é substancial traçar categorias dentro das Unidades no sentido de “afunilar” o conjunto de dados, selecionando quais deverão ser analisados e quais serão preteridos. Nesse viés, a categorização é uma técnica de redução de dados, quer dizer, é um meio de “passar” os dados por um crivo, selecionando aqueles que poderão contribuir com o problema e objetivos preconcebidos para a pesquisa.

Sinteticamente, a categorização é um procedimento metódico que se destina a agrupar dados dentro de uma Unidade de Análise, considerando a parte comum (consonâncias) que há entre eles. As categorias podem emergir por semelhança ou analogia, conforme critérios antecipadamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios, por seu turno, podem ser semânticos, gerando categorias temáticas que se imbricam no contexto das Unidades de Análise. Também podem ser critérios sintáticos, ou mesmo padrões léxicos, enfatizando verbos, substantivos ou ainda palavras e seus significados/sentidos. No mais, pode-se adotar parâmetros expressivos, com enfoque em problemas de linguagem (MORAES, 1999; BARDIN, 1977).

Tomando as Unidades de Análise como orientação, definimos as categorias tendo como eixo norteador o problema e o objetivo da presente pesquisa. É preciso realçar que essas categorias foram arquitetadas após um processo de retorno aos dados. Por essa razão, os parâmetros adotados para a construção destas categorias de análise foram os critérios temáticos que, nesta pesquisa, voltam-se ao processo de mediação semiótica do professor-pesquisador na produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças, bem como, oportunizar espaços para as falas e opiniões das mesmas, dando visibilidade e legitimidade às produções destas em aulas de Educação Física escolar.

Destarte, admitimos critérios de categorização que se orientam pelos objetivos da análise. Assim, pelas regras da exaustividade e da validade, as categorias criadas abrangem todo o conteúdo de uma Unidade de Análise construída. E, ainda que seja um processo de redução de dados, as categorias constituem o resultado de um esforço de síntese em que se destacam os aspectos mais importantes de um conjunto dados.

Nesse entendimento, construímos três categorias de análise (com temas específicos) no âmago das Unidades de Análise 1 e 2, segundo foi supra-exposto (com exceção das Unidades de Análise 3 e 4). Por exemplo, na Unidade de Análise 1: “Vivenciar o Jogo”, analisamos os dados concernentes às categorias (e respeitantes temas) elucidadas no Quadro 3, quer dizer, as categorias/temas serviram como meio de redução e enquadramento do conjunto de dados que, além do mais, têm a função de direcionar a análise para o problema e escopo da presente pesquisa. Tal faceta seguir-se-á somente para as Unidades de Análise 1 e 2

definidas, isto é, excetuando as Unidades de Análise 3 e 4 que possuem duas categorias de análise peculiares (Quadro 3).

Justificamos que a Unidade de Análise 3 tem duas categorias, uma vez que analisamos os dados correspondentes a produção de conhecimentos sobre o Jogo, pelas crianças, em situações de “retorno ao jogo”. Quer dizer, concerne a um momento pelo qual as crianças vivenciaram novamente o jogo pelo jogo, levando em conta os conhecimentos e vivências construídos nos momentos de jogo anteriores por intermédio de nossa mediação (Vivenciar o Jogo e Jogo Problematizado). Destarte, as nossas mediações foram minimizadas (ou foram ausentes em algumas situações) nesse momento, fundamentalmente durante o jogar (mas se fizeram presentes no processo de socialização de ideias após o jogar).

Em relação à Unidade de Análise 4, por se tratar de um momento de construção de jogos pelas crianças, analisamos precisamente a produção de conhecimentos pelas crianças, em situações de reinvenção dos jogos vivenciados. Com isso, é uma Unidade que igualmente tem duas categorias de análise, posto que a mediação ocorreu em algumas situações de construção de jogos.

Em virtude dessas particularidades no que concernem aos dados produzidos, construímos a nossa categorização, tendo o escopo de reduzir e estruturar os dados propendendo à objetividade no processo de análise interpretativo-inferencial.

Com isso, na presente pesquisa, o processo de análise (Unidades e Categorias de Análise) foi planejado do seguinte modo:

QUADRO 3: Processo de Análise dos Dados sob a égide da “Análise de Conteúdo”

UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE/TEMÁTICAS
Unidade de Análise 1: - Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo – familiarização)	1- Mediação semiótica do professor-pesquisador em situações de jogo 2- Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo
Unidade de Análise 2: - Jogo Problematizado (refletir sobre o jogo)	3- Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação semiótica do professor-pesquisador após o jogar)
Unidade de Análise 3: - Jogo pelo Jogo (retorno ao jogo)	1- Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo sem a mediação semiótica do professor-pesquisador 2- Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação semiótica do professor-pesquisador após o jogar)
Unidade de Análise 4: - Jogo Construído	1- Jogos construídos pelas crianças sem mediação semiótica do professor-pesquisador 2- Jogos construídos pelas crianças com mediação semiótica do professor-pesquisador

Faz-se peremptório relatar que defendemos essas categorias/temas não de forma linear e estanque, porém num sentido dialético, porque o movimento de uma aula de Jogo é algo complexo e dinâmico. Sob essa perspectiva, tais categorias oferecem uma organização diante de um conjunto de dados (ações materializadas) que possibilitam compreender a intencionalidade, o planejamento, a mediação semiótica, as problematizações, o registro e análise de situações de jogo, as variações de jogo e os procedimentos de avaliação na produção de conhecimentos de Jogo em aulas de Educação Física escolar.

Tendo como fim explicitar melhor as 34 aulas, no que competem às atividades de jogo realizadas, bem como as Unidades de Análise elegidas, segue um quadro síntese com toda a organização e estrutura das aulas:

QUADRO 4: Organização e estrutura das aulas distribuídas no Diário de Campo

DATA	AULA	CATEGORIA DE JOGO	ATIVIDADE REALIZADA	UNIDADE DE ANÁLISE
01/09/2016	1º aula	Jogos de Perseguição	Duro-mole (e variações)	Vivenciar o jogo
02/09/2016	2º aula	Jogos de Perseguição	Duro-mole (e variações)	Jogo problematizado Jogo pelo jogo (retorno ao jogo) Jogo construído
05/09/2016	3º aula	Jogos de Perseguição	Nunca 2, 3 e 4	Vivenciar o jogo
08/09/2016	4º aula	Jogos de Perseguição	Nunca 2, 3 e 4	Jogo problematizado
09/09/2016	5º aula	Jogos de Perseguição	Nunca 2, 3 e 4	Jogo pelo jogo (retorno ao jogo) Jogo construído
12/09/2016	6º aula	Jogos de Perseguição	Cerca-Humana	Vivenciar o jogo Jogo problematizado Jogo pelo jogo (retorno ao jogo) Jogo construído
14/09/2016	7º aula	Jogos Lógicos	Jogo da Velha: versão tradicional e versão humana	Vivenciar o jogo
15/09/2016	8º aula	Jogos Lógicos	Jogo da Velha: versão tradicional e versão humana	Jogo problematizado
16/09/2016	9º aula	Jogos Lógicos	Jogo da Velha: versão tradicional e versão humana	Jogo pelo jogo (retorno ao jogo) Jogo construído
19/09/2016	10º aula	Jogos Lógicos	Base	Vivenciar o jogo Jogo problematizado

22/09/2016	11º aula	Jogos Lógicos	Base	Jogo problematizado Jogo pelo jogo (retorno ao jogo)
23/09/2016	12º aula	Jogos de cooperação	Pega-corrente	Vivenciar o jogo Jogo problematizado
26/09/2016	13º aula	Jogos de cooperação	Pega-corrente	Jogo problematizado
29/09/2016	14º aula	Jogos de cooperação	Pega-corrente	Jogo problematizado Jogo pelo jogo (retorno ao jogo)
30/09/2016	15º aula	Jogos de cooperação	Pique-ajuda Polícia e Ladrão.	Jogo construído
03/10/2016	16º aula	Jogos de cooperação	Lobo e ovelhas Campo-minado	Vivenciar o jogo Jogo problematizado
05/10/2016	17º aula	Jogos de cooperação	Lobo e ovelhas Campo-minado	Jogo pelo jogo (retorno ao jogo) Jogo construído
17/10/2016	18º aula	Jogos com bola	Queimada	Vivenciar o jogo
20/10/2016	19º aula	Jogos com bola	Queimada	Vivenciar o jogo Jogo problematizado
21/10/2016	20º aula	Jogos com bola	Queimada	Jogo pelo jogo (retorno ao jogo com 'registro corporal' – videogravação das situações de jogo para as crianças assistirem <i>a posteriori</i>)
24/10/2016	21º aula	Jogos com bola	Queimada	Jogo Problematizado (exibição da videogravação)

25/10/2016	22º aula	Jogos com bola	Queimada	Jogo pelo jogo (retorno ao jogo)
27/10/2016	23º aula	Jogos com bola	Queimada	Jogo construído
28/10/2016	24º aula	Jogos de invasão	Pega-bandeira	Vivenciar o jogo
31/10/2016	25º aula	Jogos de invasão	Pega-bandeira	Vivenciar o jogo ('registro corporal' – videogravação das situações de jogo para as crianças assistirem <i>a posteriori</i>)
01/11/2016	26º aula	Jogos de invasão	Pega-bandeira	Jogo problematizado (exibição da videogravação)
03/11/2016	27º aula	Jogos de invasão	Pega-bandeira	Jogo problematizado Jogo pelo Jogo (retorno ao jogo)
04/11/2016	28º aula	Jogos de invasão	Pega-bandeira	Jogo construído
25/11/2016	29º aula	Jogos tradicionais	Futebolzinho Pular corda Reloginho Zerinho Queimadinha Amarelinha	Aula livre (jogo livre visando à memória lúdica das crianças)
28/11/2016	30º aula	Jogos tradicionais	Rouba-galho Futebolzinho Pega-pegas com e sem "pique" (zonas de fuga)	Aula livre (jogo livre visando à memória lúdica das crianças)
29/11/2016	31º aula	Jogos tradicionais	Pique-altinho Lobisomem Barra-manteiga	Vivenciar o jogo (jogos tradicionais resgatados propostos pelo professor-pesquisador) Jogo problematizado
02/12/2016	32º aula	Jogos tradicionais	Lobisomem Barra-manteiga	Jogo pelo jogo (retorno ao jogo)

				Jogo construído
05/12/2016	33° aula	Jogos tradicionais.	Pega-pega Jokenpô queimada Coelhinho sai da toca	Aula livre (jogo livre)
06/12/2016	34° aula	Jogos tradicionais	Jogo das pedrinhas Futebol de tampinhas Dobraduras Bater cartinhas Morto-vivo	Aula livre (jogo livre) Vivenciar o jogo (jogos tradicionais resgatados pelo professor-pesquisador)

Em razão de toda estruturação delineada na presente seção, mormente, no que está relacionada à organização, redução e tematização dos dados (exploração do material/dados para porvindoura análise), na próxima seção, descrevemos o processo de análise propriamente dito adotado na presente pesquisa.

3.6. Iniciando a “partida”...

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais.

Michel Foucault

Para a organização do material de estudo, sistematização das unidades de análise e subsequente categorização/tematização dos dados, tendo em vista cada unidade de análise definida, esclarecemos, a seguir, todo o percurso metodológico empregue na presente pesquisa:

- 1- Organização geral dos dados produzidos e composição do *corpus* da pesquisa (Pré-análise);
- 2- Sistematização dos dados em Unidades de Análise (Exploração dos Material/Dados);
- 3- Categorização dos dados (tematização) no contexto de cada Unidade de Análise (Exploração do Material/Dados);

4- Descrição e interpretação inferencial dos dados (Tratamento Analítico: Resultados e Interpretação).

No que compete especificamente ao procedimento de análise dos dados, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e, sobretudo, fundamentada nos preceitos teóricos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), assumimos então uma análise inferencial-interpretativa no bojo de cada Unidade de Análise e respectiva categoria/tema. Em outros termos, realizamos esse tipo de análise por via de uma interpretação dos dados produzidos e organizados no Diário de Campo. Não se trata de uma interpretação ingênua e/ou comum, mas de uma ação de interpretação e reinterpretação direcionada e crítica quanto às mensagens, discursos e atitudes referentes aos conteúdos manifestos e latentes nos dados, tendendo à busca pela compreensão de seus significados.

Nos moldes do que foi delineado nas seções 3.4. e 3.5. da presente tese, é preciso, antes de dar continuidade às particularidades respeitantes ao processo de descrição e interpretação dos dados (análise propriamente dita), esclarecer que visamos um tratamento dos dados de maneira a torná-los significativos. Por esse motivo, apoiamos-nos em Bardin (1977), para deslindar que o uso da análise inferencial-interpretativa dos dados deve decorrer tão-somente depois do delineamento das Unidades e Categorias de análise. Sendo assim, tomamos as unidades/categorias/temáticas como ponto crucial para a análise, tendo continuamente o problema de pesquisa, objetivo e levantamento teórico como vetor no procedimento de interpretação dos dados.

Laconicamente, esse processo de fragmentação dos dados em conteúdos (unidades, categorias e temas) serve como suporte para nossa análise inferencial, tornando-a mais criteriosa e objetiva. Embora saibamos que a leitura crítica, analítica e interpretativa dos dados representa uma perspectiva do pesquisador, esse procedimento é justificável, já que corrobora para um maior aprofundamento e compreensão do objeto estudado.

Nesse viés, Franco (2005) coaduna conosco ao inferir que a redução dos dados em conteúdos é admissível numa pesquisa qualitativa, pois auxilia a crivar os dados, dando mais objetividade, validade e direcionamento no tocante à pesquisa. Essa técnica faz parte de uma atitude de “vigilância crítica” frente aos dados.

Ademais, sob os parâmetros demarcados por Grillo (2012), Bogdan e Biklen (1994), Bardin (1997) e Franco (2005), concebemos que o fato de tomar a própria sala de aula como ambiente de investigação exige do pesquisador circunspeção no que tange aos dados, para que a análise seja desenvolvida. Para tanto, consideramos que a análise pôde ser cuidada,

principalmente, pelas discussões de orientação, da análise sistemática do conjunto de dados, das reflexões acerca dos mesmos de modo individual ou em grupo, e, enfim, da possibilidade de revisitá-los para a realização de um aprofundamento analítico.

Em linhas gerais, desenvolveu-se uma análise que considera a mediação semiótica do professor-pesquisador, a produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças, as potencialidades pedagógicas dos jogos e as potencialidades de um trabalho metodológico sistemático, o qual abarca o planejamento, a ação, o registro e a avaliação em aulas de Jogo em 34 aulas de Educação Física escolar, de 60 a 70 minutos de duração, num período de um semestre (entre 01/09/2016 e 09/12/2016).

No que diz respeito à confiabilidade na pesquisa qualitativa, concordamos com Flick (2004, p. 343), ao afirmar que a confiabilidade “adquire sua relevância enquanto critério de avaliação da pesquisa qualitativa apenas em contraste com o pano de fundo de uma teoria específica sobre o assunto em estudo e que trate da utilização de métodos”.

Na nossa pesquisa, tomamos como pressupostos teóricos a Teoria Histórico-Cultural erigida por Vigotski e uma perspectiva crítica de Educação Física escolar para se trabalhar com o Jogo como área de conhecimento da Educação Física. Em se tratando da produção dos dados, valemo-nos do instrumento “Diário de Campo” do professor-pesquisador que, por seu turno, possibilitou-nos obter o caráter descritivo da pesquisa. Prosseguimos com Flick (2004), visto que, esse autor, pontua que a qualidade do registro, tal como da documentação dos dados, é o alicerce primordial para a avaliação da confiabilidade destes dados e das possíveis interpretações por parte do pesquisador.

Para nos asseguramos no que se refere à objetividade e à confiabilidade da pesquisa, sustentamo-nos nas regras de objetividade, fidelidade e produtividade indicadas por Bardin (1977) e Franco (2005). Em outras palavras, procuramos sempre detalhar meticulosamente os dados (descrição detalhada) e submetê-los a um exercício de interpretação e reinterpretação conforme as Unidades e Categorias/temas delineados.

3.7. O “contrato lúdico”...

Existe um mistério muito grande que, no entanto, faz parte do dia a dia. Todos os seres humanos participam dele, embora muito poucos reflitam sobre ele. A maioria o aceita, sem mais indagações. Esse mistério é o tempo. Existem calendários e relógios que o medem, mas significam pouco, ou mesmo nada, porque todos nós sabemos que uma hora às vezes parece uma eternidade e, outras vezes, passa como um relâmpago, dependendo do que acontece nessa hora.

Michael Ende

A presente pesquisa conduziu-se em concordância com as recomendações e requisitos da Resolução 196/96 do CNS e suas Complementares, havendo compromisso na utilização de materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no projeto.

Os sujeitos dessa pesquisa e seus respectivos pais e/ou responsáveis receberam instruções alusivas ao objetivo do estudo, procedimentos, riscos e benefícios do mesmo. Para isso, *a priori*, entregou-se à direção da escola uma Carta de Autorização para a realização da pesquisa (ANEXO 1).

Subsequentemente, houve uma reunião na escola, em que foi entregue aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO 2). Nessa reunião, as instruções supracitadas foram devidamente explicitadas de modo minucioso. Ressalta-se que no TCLE contém o número de aprovação do CAAE para a realização da pesquisa: **58234116.0.0000.5404**.

No próximo capítulo, apresentamos as nossas análises quanto aos dados produzidos. É precípuo expor que o referido capítulo, intitulado de “Sentindo o cheiro da merenda...”, foi subdividido em quatro seções em conformidade com as Unidades de Análise preestabelecidas e devidamente explicitadas no transcurso do capítulo 3.



Fonte: Antoine de Saint-Exupéry (1942)

4. “SENTINDO O CHEIRO DA MERENDA...”



Antoine de Saint-Exupéry

O propósito desse capítulo é expor e analisar os dados, de forma inferencial-interpretativa, produzidos em aulas de Jogo no contexto da Educação Física, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo com os aspectos teóricos, didáticos e metodológicos apresentados nos capítulos anteriores.

Conforme foi aludido no capítulo 3, trabalhamos diante das seguintes Unidades de Análise (eixos temáticos): Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo – familiarização); Jogo Problematizado; Jogo pelo Jogo (retorno ao jogo); e Jogo Construído.

Como expandido no capítulo 3, elegemos categorias no bojo de cada Unidade de Análise, tendo a concepção da necessidade em se reduzir os dados para focar no objetivo da presente pesquisa. Desse modo, justificamos novamente que as categorias nos ajudam a crivar os dados ocasionando mais objetividade, validade e direcionamento. No mais, cada uma delas mostra um “fragmento” (contendo uma gama variada de episódios de jogo) de situações de aula de Jogo.

4.1. UNIDADE DE ANÁLISE 1: Terabítia⁵⁶

As crianças eram um completo mistério, seres de alta ludicidade, um conjunto de risadas e lágrimas alternadas, nervos e energia à flor da pele, perguntas sem fim e exaustão absoluta.

Jordi Sierra i Fabra

Na presente seção, apresentamos e analisamos dados provenientes do diário de campo, no que concerne à Unidade de Análise 1: “Vivenciar o Jogo”. Cabe enfatizar que organizamos a análise dos dados diante das 34 notas de campo já apresentadas, tendo como direcionamento o cerne da Unidade de Análise 1, ou seja, aulas que tratam de o momento “Vivenciar o Jogo” (jogo pelo jogo – familiarização). Ao todo, foram 12 aulas com este momento.

Dentro deste recorte, levamos em consideração a produção de conhecimentos de jogo das crianças a partir da mediação semiótica⁵⁷ do professor-pesquisador tão-somente em situações de Vivenciar o Jogo (“jogo pelo jogo” – familiarização com o jogo etc.). Entretanto, almejando evitar possíveis proximidades no processo de análise dentro desse recorte, criamos categorias de análise (conforme já dito anteriormente no capítulo 3) para a redução dos dados.

Destarte, para uma maior compreensão, optamos por subdividir essa seção em três (3) subseções conforme as categorias de análise:

- 4.1.1. Mediação semiótica do professor-pesquisador em situações de jogo;
- 4.1.2. Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo;
- 4.1.3. Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar).

Com isso, nas aulas relativas ao Vivenciar o Jogo, analisaremos: a mediação semiótica do professor ao explicar, dialogar, interagir, questionar situações antes, durante e após o jogo; a construção de estratégias pelas crianças durante as situações de jogo, que envolvam a construção de estratégias e táticas, em especial, face ao dinamismo do jogo (situações dilemáticas e inesperadas, agir na urgência etc.); os momentos de interação (comunicação verbal ou não-verbal) entre as crianças no decorrer das circunstâncias de jogo, compreendendo esses momentos como a relação entre elas no seu meio sociocultural (assim

⁵⁶ Trata-se do mundo imaginário retratado no livro “Ponte para Terabítia” (1977/2006), de Katherine Paterson.

⁵⁷ A título de esclarecimento, usaremos, no decorrer das Unidades de Análise, os termos “mediação” e “mediação semiótica” como similares, em concordância com o que foi explicitado teoricamente no Capítulo 2 da presente tese.

como o jogo, o meio sociocultural está em constante transformação) e, ademais, as diferentes formas de comunicação (semiótica), apropriação e recriação de conhecimentos e signos no jogo; de resto, a socialização de ideias e a reflexão sobre as situações de jogo vivenciadas (momento pós-jogo), entendendo a socialização de ideias como a possibilidade de promover debates e diálogos argumentativos, sistematizações de conhecimentos e estratégias de jogo que foram criadas.

4.1.1. Mediação semiótica do professor-pesquisador em situações de jogo

Para estudar a cultura infantil, não basta observar a criança de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos e jogos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo/jogo das crianças.

Roger Bastide

O momento de “Vivenciar o Jogo” (Unidade Análise 1), encetou-se já na primeira aula, quando propusemos a vivência do jogo “duro-mole” (jogo pelo jogo). Nesta aula, explicamos as regras às crianças, o objetivo do jogo e seu espaço. Por ser um momento de vivenciar o jogo, minimizamos as mediações e intervenções durante o jogo conforme será exposto no decorrer desta seção.

Enfatiza-se que esse momento de “Vivenciar o jogo” é um modo de possibilitar às crianças um primeiro contato com o jogo, tendo em vista problematizá-lo *a posteriori*, isto é, em aulas subsequentes. É um momento pelo qual as crianças também produzem alguns conhecimentos, dado que resolvem problemas, criam algumas estratégias ou possíveis regras e, em especial, tomam consciência de algumas situações de jogo (interpretação das regras, análise do espaço de jogo e formas de ação).

Defendemos que a mediação semiótica não é tão-somente pelas palavras (fala, verbalização), mas também pode ser realizada sob o intermédio de gestos, modos de ação e/ou modelos. Portanto, usar de variações na mediação é importante para favorecer as diferentes formas de aprender, receber informações e construir conhecimentos.

Diante disso, para uma melhor organização no que concerne ao processo de descrição e análise dos dados, organizamos nesta seção os tipos de mediação semiótica realizadas nas aulas de Jogo (momento de “Vivenciar o jogo” – jogo pelo jogo) e os momentos em que estas foram utilizadas:

QUADRO 5: Formas de mediação semiótica no momento de “Vivenciar o Jogo”

FORMAS DE MEDIAÇÃO SEMIÓTICA	JOGOS/AULAS
Mediação verbal das regras/objetivos do jogo	Jogo da velha (14/09/2016) Cerca-humana (12/09/2016) Pique-altinho (29/11/2016) Lobo e ovelhas (03/10/2016)
Demonstração corporal das regras/objetivos do jogo	Pega-corrente (23/09/2016) Barra-manteiga (29/11/2016) Lobisomem (29/11/2016)
Mediação verbal com demonstração corporal das regras/objetivos do jogo	Duro-mole (01/09/2016) Base (19/09/2016) Campo-minado (03/10/2016) Queimada (17/10/2016)
Jogar com as crianças para apresentar as regras/objetivos do jogo	Nunca 2, 3 e 4 (05/09/2016) Pega-bandeira (28/10/2016)

As mediações ocorreram em função de a essencialidade em se explicitar a estrutura de cada jogo a ser vivenciado no decorrer das aulas (regras, objetivos, tempo-espço). As formas de mediação aconteciam em congruência com a aula e com a relação de complexidade entre as crianças e o jogo. Sob esse viés, consideramos em todas as circunstâncias as necessidades das crianças no que tange ao entendimento quanto às situações particulares de cada jogo.

Por exemplo, em alguns jogos de regras mais simples ou jogos que as crianças já haviam vivenciado, a mediação verbal foi suficiente. É o caso do ‘jogo da velha’ (14/09/2016) e do ‘pique-altinho’ (29/11/2016). O primeiro jogo é muito popular entre as crianças (jogam em casa, intervalos e até no recreio) e o segundo jogo possui regras simples (embora parte do grupo de crianças já soubessem jogá-lo), desse modo, isso nos permitiu mediar, tão-somente verbalmente, as regras e objetivos do jogo. Entretanto, tal aspecto não exclui o ato de consolidarmos a mediação verbal concatenando-a com outras formas de mediação.

Em linhas gerais, a mediação verbal das regras/objetivos foi empregada nos jogos: ‘jogo da velha’ (14/09/2016); ‘cerca-humana’ (12/09/2016); ‘pique-altinho’ (29/11/2016); e ‘lobo e ovelhas’ (03/10/2016). Em todos esses jogos citados, as regras e objetivos foram elucidados verbalmente, sem a necessidade de demonstração corporal ou outra forma de mediação auxiliar.

A título de inferência, no jogo ‘lobo e ovelhas’⁵⁸ (nota de campo 16, 03/10/2016), mediamos da seguinte forma:

- [...] - Vocês são as ovelhas e vão ficar aqui no pique [área de futsal]. O lobo [Léo] vai ficar lá no meio da quadra. Vocês vão perguntar pro lobo [Léo], ‘seu lobinho, seu lobão, que horas são?’. Aí o lobo responde, tipo ‘uma hora’. Vocês continuam no pique. Mas se ele responder ‘hora do jantar’, todos vocês têm que correr lá pro outro pique e ficar lá dentro. O lobo vai correr atrás de vocês na quadra inteira, menos no pique, viu? O lobo não pode entrar nos piques [Professor]
- Se ‘catar’? [Léo]
 - Quando uma ovelha for pega, vira lobo e ajuda a pegar as outras ovelhas [Professor]
 - É que nem o de ficar lá no meio... [Adriano se referindo ao jogo ‘cerca-humana’]
 - É ‘dono da rua’ [Leandra]
 - É isso! Esse jogo é parecido sim com o ‘cerca-humana’ [dono da rua é outra variação]. Só que o pegador pode correr a quadra toda dessa vez, menos entrar nos piques [Professor].
 - O Léo é o lobo, toma um colete. Quem for pego, pega um colete aqui comigo. Podem brincar!! [Professor] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 16, 03/10/2016).

Após esse momento de mediação verbal das regras, as crianças vivenciaram o referido jogo e não apresentaram dificuldades no que compete às regras ou objetivo. Entrementes, somente alguns comportamentos “batoteiros”⁵⁹ emergiram nessa vivência, tais como: o lobo/pegador entrar nos piques intencionalmente, algumas ovelhas/fugitivos não aceitarem a captura (‘serem pegas’) e, por duas vezes, um lobo/pegador tentou ser ovelha novamente. Esses comportamentos foram controlados pelas próprias crianças, sem a necessidade de nossa mediação. Quanto ao mais, a mediação verbal foi suficiente nessa situação de jogo.

⁵⁸ É um jogo de perseguição e de cooperação. O pegador (lobo) fica aguardando os fugitivos (ovelhas) atravessarem o campo de jogo de um pique (zona de fuga) a outro, para, com isso, capturá-los. A ‘ovelha’ capturada se torna ‘lobo’, e assim sucessivamente. No nosso caso, as ovelhas ficavam numa área de futsal e o lobo as esperava no meio da quadra. Elas perguntavam para o lobo: “Seu Lobinho, Seu Lobão, que horas são?”. E o lobo poderia responder uma hora qualquer. Contudo, se caso o lobo dissesse ‘hora do jantar’, elas tinham que ir para o outro pique, sem serem pegadas. Se fossem pegadas, tornavam-se lobos. O lobo, ao falar ‘hora do jantar’, pode sair atrás das ovelhas, podendo correr a quadra toda, excetuando os piques (áreas de futsal), isto é, não pode invadir essas áreas delimitadas como zonas de fuga. As ovelhas depois de saírem da área [pique] não podem voltar, tendo que ir somente para o outro pique.

⁵⁹ A atitude ou comportamento batoteiro significa criar uma estratégia consciente que rechaça as regras permitidas. Por exemplo, numa situação de ‘pega-pega’, não pode sair do campo de jogo, mas aí uma criança toma a decisão de sair propositalmente desse espaço para não ser pega e, por consequência, alega que não saiu ou que não sabia dessa regra. Analisamos que o comportamento batoteiro é um mecanismo usado pelas crianças, em situações de jogo especialmente, para rechaçarem algum resultado ou regra que elas não concordam.

Concernente à mediação por via de demonstração corporal (do professor-pesquisador), do ato de jogar com as crianças (professor-pesquisador como jogador) e/ou da soma de mais de uma forma de mediação, corrobora com os processos de imitação e imaginação, alavancando a compreensão das crianças sobre o jogo. Ademais, depreendemos que as crianças vivenciam o mundo por intermédio de seu corpo, corporificam palavras a partir de ações, então, a mediação semiótica precisa considerar a multiplicidade das formas de linguagem.

Tomemos como análise a nota de campo 1 (01/09/2016), em que foi vivenciado o jogo “duro-mole”⁶⁰ (“pega-pega americano”, “pega-gelo”, “enfeitiçado” ou “pega-pega sérvio”). Nessa aula, utilizamos da mediação semiótica “verbal com demonstração corporal das regras/objetivos”, dado que enfrentamos algumas diversidades no que concerne à compreensão do jogo (regras e objetivos) pelas crianças.

Em relação ao desenvolvimento da aula, levamos as crianças para a quadra e as dispusemos em posição de círculo (e em pé) para explicarmos as regras do jogo. Ao questionarmos as crianças se conheciam o ‘duro-mole’, somente seis crianças tinham conhecimento prévio a respeito desse jogo. Assim, explicamos o jogo para todas as crianças (mediação semiótica verbal). Após uma vivência rápida com o ‘duro-mole’, alguns erros atinentes às regras do jogo foram perpetrados pelas crianças.

Com isso, objetivando organizá-las novamente para vivenciar o jogo, analisamos que era necessária uma demonstração corporal para dirimir quaisquer dúvidas quanto ao jogo, suas regras e objetivos. Ideamos que a demonstração corporal foi necessária, posto que a mediação verbal não foi suficiente. Por isso, realizamos uma mediação semiótica “verbal com demonstração corporal”. Vejamos:

⁶⁰ O ‘duro-mole’ é tido como um clássico jogo de perseguição, visto que há um ou mais perseguidores e fugitivos. Normalmente, há um perseguidor e os demais jogadores/brincantes são perseguidos por este num espaço delimitado de jogo. Quando um perseguido (fugitivo) for tocado pelo perseguidor (pegador), deverá ficar “duro” (imóvel) no lugar onde ocorreu tal ação, com os pés afastados, só podendo voltar a fugir se caso um jogador/brincante que estiver livre (“mole”) passar por debaixo de suas pernas. E assim sucessivamente (DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 1, 01/09/2016).

[...] - olha só. Eu tô aqui duro, fui pego. Só posso voltar para o jogo quando alguém passar pelas minhas pernas. Adriano passa aqui. Pronto, o que acontece? [Professor].

- Fica mole [Yara].

- Como assim? [Professor].

- O senhor fica mole, pode correr [Yara].

- Todos entenderam? [Professor].

- Sim! [Crianças] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 1, 01/09/2016).

Pode-se analisar que a mediação verbal atrelada à nossa demonstração corporal corroborou para que as crianças entendessem melhor a estrutura do ‘duro-mole’. Para nós, o processo de mediação semiótica no âmbito escolar, conforme exposto nos dados do aludido excerto, evidencia que quando se intenciona proporcionar um caminho e/ou novas relações das crianças (alunos) com uma situação social de aprendizagem, com o próprio contexto e com seus companheiros de aprendizagem, é precípua fazer uso de diferentes formas de linguagem.

Ora, se a intenção pedagógica é propiciar um caminho para que as crianças produzam conhecimentos sobre o jogo (jogar bem), então deve-se, principalmente para se jogar bem, favorecer a aprendizagem e a construção de conhecimentos no que corresponde ao entendimento acerca da estrutura de jogo, ou seja, deve-se antes garantir que as crianças joguem certo (compreendam as regras, objetivos, espaço-tempo de jogo etc.).

Algo análogo sobreveio do jogo ‘campo-minado’ (nota de aula 16 - 03/10/2016)⁶¹. Depois de explicarmos o jogo às crianças, as mesmas vivenciaram o ‘campo-minado’, entretantes, aconteceram erros no âmbito das regras do jogo. A título de ilustração, o espaço determinado para o jogo foi a “metade de uma quadra de vôlei”. Ficou acordado entre as crianças que se uma delas saísse desse espaço estaria “pega”. Ficou acordado igualmente que, uma vez “pega”, a criança deveria ficar imóvel e agachada no local onde foi capturada, ajudando o jogador-pegador, não podendo mudar de lugar. Essas duas regras básicas não foram totalmente compreendidas (há também situações de comportamento “batoteiro”) e isso engendrou a descaracterização do jogo.

⁶¹ O jogo ‘campo-minado’ é um tido como um ‘jogo de cooperação’, que num determinado espaço delimitado (normalmente um espaço reduzido), um perseguidor intenta capturar os demais jogadores. Quando um jogador-perseguido (fugitivo) for tocado pelo jogador-pegador (perseguidor), este deverá ficar agachado imóvel no lugar onde ocorreu tal ação, não podendo mais voltar a fugir. No entanto, esse jogador que foi capturado passa a ajudar o jogador-pegador sem sair do lugar, ou seja, se caso um jogador/brincante que estiver livre passar próximo a um jogador imóvel/agachado e esse último tocar o jogador fugitivo, por conseguinte, o jogador fugitivo estará “pego”, devendo ficar imóvel e agachado no local onde ocorreu sua captura (DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 16, 03/10/2016).

Dessarte, decidimos organizá-las para vivenciar esse jogo de novo. Para tanto, analisamos que era peremptória a mediação verbal com demonstração corporal, tendendo à dissolução das dúvidas das crianças em relação ao jogo ‘campo-minado’, suas regras e objetivos, bem como, favorecendo o aprendizado e a construção de conhecimentos respeitantes ao jogar certo. Na demonstração corporal usamos cones para ajudar a delimitar o campo de jogo. Concretizamos uma mediação semiótica “verbal com demonstração corporal” da seguinte forma:

[...] - O que acontece com quem é pego? Olha aqui, eu tô fugindo, aí o Adriano me pega. O que eu faço? [Professor]
 - Abaixa [Adriano explicando que deve-se ficar agachado]
 - Eu posso mudar de lugar? [Professor]
 - Não né [Thalita]
 - Não é ‘val’ né [Alex]
 - É... Não vale [Professor]
 - [...] Eu tô daqui. O Joel e o Biel estão pegos [nesse momento, as duas crianças estão agachadas e imóveis]. Eu fui e passei e me pegaram [Biel e Joel tocam em mim]. O que eu faço? [Professor]
 - Abaixa aqui... Assim... [Adriano indo até o local onde estou e mostra como devo ficar: agachado e imóvel]
 - Pronto! É isso! Quem é pego fica no lugar agachado e sem sair do lugar. Daí ajuda o pegador, pegando quem passa perto [Professor]
 [...] - Vocês podem sair desse espaço aqui [mostro para as crianças o espaço referente à metade da quadra de vôlei - Professor]
 - Não [diz a maioria das crianças]
 - Olha, então não vale sair. Tá certo então? [Professor]
 - Tá! [diz algumas crianças, outras assentem com a cabeça]
 - Vou colocar esses cones nas linhas pra ajudar. Não pode pular eles. Depois tiro tudo [Professor] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 16, 03/10/2016).

Em nossa análise, nas duas situações de jogo explicitadas, a atitude de questionarmos as crianças durante a explicação (mediação) das regras/objetivos do jogo, conforme dados dos excertos anteriores (duro-mole; campo-minado), foi um meio de estimulá-las na busca no que se remete à compreensão do que está sendo explanado. Portanto, a mediação verbal com demonstração corporal foi uma possibilidade de construção de conhecimentos (de modo apriorístico) acerca do jogo para as crianças e, de resto, uma maneira de proporcionar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das mesmas (e.g.: O que vamos fazer? Como vamos jogar? De que modo vou fugir? Como vou pegar os fugitivos?).

Observamos que o primeiro conhecimento sobre o jogo produzido é o próprio entendimento das crianças a respeito de um novo jogo aprendido e vivenciado (jogar certo).

Afora roborar para o enriquecimento da cultura lúdica das crianças, o jogar certo foi um *a priori* para que, em um momento *a posteriori* de jogo, pudéssemos realizar as problematizações tendo em vista o jogar bem (ampliação da produção de conhecimentos sobre o jogo).

No que cabe a nossa ação de empregar ‘cones’ no jogo ‘campo-minado’, objetivamos, com esse ato pedagógico, auxiliar as crianças na apreensão quanto à demarcação do campo de jogo, visto que essa era uma das grandes dificuldades das mesmas. Analisamos, assim como Vigotski, que a utilização de estímulos-meio (signos - ‘cones’) contribui no processo de atenção voluntária, resolução de problemas e memória ativa e lógica das crianças em situações de aprendizagem. Valer-se de ‘cones’ foi uma forma de mediação, pela qual um conjunto de estímulos-meio (signo - elementos auxiliares, nesse caso os ‘cones’) exerceram a função de orientar as ações das crianças no jogo ‘campo-minado’.

Nas palavras de Vigotski (1995), incutir estímulos-meio (elementos auxiliares ou artificiais) promove a sistematização do processo psíquico. Analisando a situação de jogo ‘campo-minado’, os ‘cones’ (signos) ocasionaram modificações na estrutura da relação estímulo-resposta (formas de ação na relação com a estrutura do jogo) em virtude do estímulo-meio (signo). Nesses moldes, podemos inferir que o signo (‘cone’) mediou a compreensão das crianças relativo ao espaço de jogo.

A mediação semiótica verbal com demonstração corporal nos jogos ‘duro-mole’ e ‘campo-minado’, reforçou a apreensão das crianças no que diz respeito à lógica do jogo, tanto que, no decorrer da vivência do duro-mole, incidiram tão-somente alguns erros em relação às regras, ou por não entendimento (situação mais rara), ou por comportamento “batoteiro”⁶² (sair do espaço da quadra de futsal - campo de atuação estabelecido nesse jogo) e algumas circunstâncias de “vigiar caixão”⁶³ (essa atitude era vigiada pelas crianças que regulamentavam o próprio jogo). Relativo ao jogo ‘campo-minado’, as ações das crianças em transpor o espaço delimitado para o jogo e de movimentarem-se após “serem pegas”, também

⁶² A atitude ou comportamento batoteiro significa criar uma estratégia consciente que rechaça as regras permitidas. Por exemplo, numa situação de ‘pega-pega’, não pode sair do campo de jogo, mas aí uma criança toma a decisão de sair propositalmente desse espaço para não ser pega e, por consequência, alega que não saiu ou que não sabia dessa regra.

⁶³ É um termo utilizado no jogo “esconde-esconde”. Trata-se de uma atitude em que o pegador, ao pegar um fugitivo, fica vigiando o mesmo em vez de perseguir os demais fugitivos. É uma atitude não aceita pelas crianças por tornar o jogo monótono (tira o dinamismo do jogo).

foram suprimidas por elas. Posterior a quatro vivências desse jogo, retiramos os ‘cones’ e as crianças conseguiram jogar sem a essencialidade desse estímulo-meio⁶⁴.

Retomando a análise a propósito do jogo ‘duro-mole’, embora tenhamos absterido ao máximo para não mediar situações de jogo, deixando as crianças regularem os conflitos emergidos, após algumas crianças tentarem deixar de jogar e reclamarem continuamente de seus colegas, foi então basilar a nossa mediação visando não deixar que o jogo fosse “destruído”. O comportamento ‘batoteiro’ foi algo que acarretou muitas reclamações por parte das crianças. Subsequentemente, tivemos o seguinte diálogo com as crianças:

- Após reclamarem do jogo, achei melhor mudar algumas regras. Um, não pode sair para fora das linhas da quadra; dois, não vale ‘vigiar caixão’ [Professor].
- A brincadeira tava chata. O Léo fica pulando o muro. [Thalita].
- OK, combinado então? O que acontece se desobedecer essas regras? [Professor].
- Tá pegado, tá pegado [Mateus].
- Outra coisa, é importante combinar todas as regras antes de jogar. Se algum colega não obedece às regras e tá atrapalhando o jogo, vocês podem falar para ele [Professor] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 1, 01/09/2016).

Os dados elucidam que a nossa mediação, mencionada no excerto anterior, não foi no sentido diretivo, mas, de um modo particular, foi um ato pedagógico que empregamos para não deixar que o jogo fosse ‘descaracterizado’. Por exemplo, tomemos uma parte do excerto da nota de campo 1: “Outra coisa, é importante combinar todas as regras antes de jogar. Se algum colega não obedece às regras e tá atrapalhando o jogo, vocês podem falar para ele” [nossa mediação no intuito de fazer com que as crianças passem a regular as situações de jogo] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 1, 01/09/2016, Grifo nosso).

Essa explicação cedida às crianças visou fomentar a autonomia delas, ou seja, colaborar para que as mesmas pudessem regulamentar o jogo por si próprias. Dar autonomia às crianças no âmbito escolar é considerá-las protagonistas (sujeitos ativos) no processo de ensino e aprendizado. É, no mais, uma atitude de valorizar o lúdico como livre expressão, promover a formação da autonomia intelectual, a imaginação e a criatividade.

⁶⁴ Atinente aos jogos ‘base’ e ‘queimada’, jogos estes em que fizemos uso da ‘mediação verbal com demonstração corporal’, aconteceram situações símeis às descritas (isto é, no ‘duro-mole’ e no ‘campo-minado’). Com a finalidade de evitar prolixidades em se tratando da descrição e análise dos dados, optamos por não trazer excertos desses dois jogos supracitados, já que nossa análise apresentada se estende aos aludidos.

De forma similar, nas aulas concernentes aos jogos ‘nunca 2’ (nota de campo 3 – 05/09/2016) e ‘pega-bandeira’ (nota de campo 24 – 28/10/2016), por exemplo, a mediação semiótica tal qual explicitada na situação de jogo “duro-mole”, foi importante para que as crianças produzissem um conhecimento inicial de jogo. Nesse sentido, a mediação não foi apenas verbal, mas abrangeu a ação de jogar junto com as crianças (professor-pesquisador como jogador), auxiliando para uma melhor compreensão a respeito desses jogos.

Analisemos a situação de jogo ‘nunca 2’⁶⁵. Esta representa uma mediação semiótica pelo “jogar com as crianças para apresentar as regras/objetivos do jogo” (professor-pesquisador como jogador).

De maneira apriorística, apresentamos verbalmente as estruturas do jogo (regras, objetivo e espaço de jogo) às crianças. Com isso, houve um momento inicial de familiarização com as regras do jogo (combinar as regras com as crianças, dando espaço de voz as mesmas e legitimando suas opiniões) e, por consequência, um momento do ‘jogo pelo jogo’ que foi o vivenciar o jogo com o mínimo possível de mediação semiótica de nossa parte.

Percebemos certa dificuldade de entendimento por parte das crianças em relação ao ‘nunca 2’, posto que elas nunca vivenciaram este jogo. Por esse motivo, tiveram algumas dúvidas após a primeira explicação referente às regras do jogo e consequente vivência de jogo. Isso nos levou a mediar uma nova explicação, em função da falta de compreensão depois da apresentação inicial do ‘nunca 2’ e pelas atitudes ‘batoteiras’ (rompimento das regras). Reforçamos que tal atitude demandou ação no sentido de retomada das regras e objetivos do jogo. Com isso, para promover a autonomia das crianças, decidimos interromper o jogo e realizar outra explicação. Dessa vez, apreendendo que a explicação verbal era insuficiente, fizemos uma demonstração corporal por intermédio de gestos e explicações e, na sequência, jogamos com as crianças.

Observemos os diálogos a seguir:

⁶⁵ O jogo “nunca 2” é um jogo de perseguição em que há um pegador (ou mais) e fugitivos. Tem no início do jogo, um perseguidor e um fugitivo, enquanto que os demais jogadores/brincantes ficam dispostos pela quadra imóveis com as pernas/pés afastados. Dado o começo do jogo, o pegador persegue o fugitivo e este, para se salvar, passa por debaixo das pernas de um colega imóvel, ficando no lugar deste que, por sua vez, se torna o fugitivo e assim por diante (por isso nunca 2, duas crianças não podem ficar no mesmo espaço). Caso o fugitivo seja pego, a situação inverte, ou seja, o pegador se torna fugitivo e o fugitivo muda para pegador (DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 3, 05/09/2016).

[...] - Eu sou o pegador e o fugitivo é o Biel. Todos vocês devem ficar parados com os pés afastados como falei. Certo? Desse jeito [Professor – fiquei na posição explicada para mostrar às crianças].

- Aí o Biel passou debaixo das pernas no Nick. Vai lá Biel [Professor - Biel realiza a ação indicada].

- O que acontece? [Professor].

- O Biel fica duro e o Nick corre [Léo].

- Isso! O Biel fica no lugar do Nick desse jeito aí e o Nick vira o fugitivo. Daí se eu pegar o Nick quando ele estiver fugindo de mim, ele que vira o pegador e eu fujo [Professor].

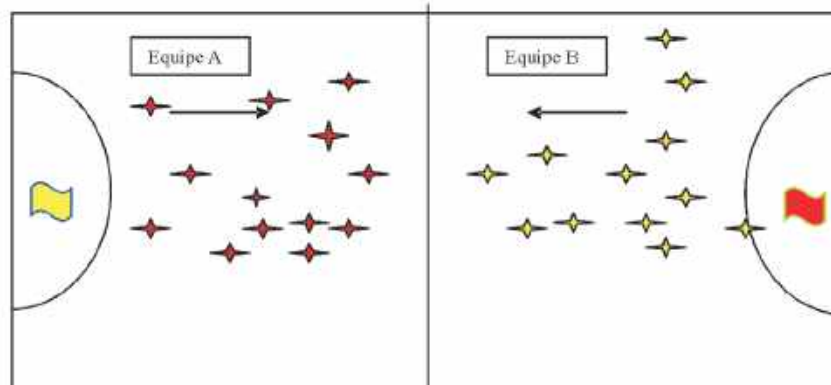
- E se o senhor pegar o Biel antes de passar [de passar debaixo das pernas do Nick] [Thalita].

- Aí o Biel é o pegador e eu fujo. Vamos fazer uma vez. Eu vou jogar com vocês rapidinho para mostrar [mediação professor]. (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 3, 05/09/2016).

Pode-se dizer que, na situação do ‘nunca 2’, o fato de jogarmos com as crianças foi uma forma de mediação visando à compreensão das regras e objetivos do jogo (jogar certo). Ora, o jogo é um processo de interação, em virtude disso, “joga-se com alguém”. Há, então, um processo de “mediação semiótica” pela “ação indireta do outro” (o professor-pesquisador como jogador), devido ao jogo ser uma aprendizagem social (aprende-se a jogar no bojo de uma cultura, com alguma pessoa).

Analogamente, isso transcorreu no jogo ‘pega-bandeira’⁶⁶ (nota de campo 24 - 28/10/2016). Por se tratar de um jogo de invasão mais complexo, que envolve a disputa entre dois times e a contagem de pontos, empregamos a mesma estratégia pedagógica aplicada na aula 3 (nunca 2), quer dizer, jogamos com as crianças para que as mesmas entendessem a lógica do jogo.

⁶⁶ O ‘pega-bandeira’ é um jogo tradicional de invasão em que os jogadores-participantes são divididos em dois times. Esses dois times ficam, respectivamente, divididos em dois campos de tamanhos iguais, cada qual no seu campo. No caso da presente aula, o campo do ‘pega-bandeira’ foi a própria quadra de futsal. Assim, cada time ocupou um lado da quadra como seu campo. Outra regra essencial é que, no fundo do campo de jogo de cada time, deve-se colocar a “bandeira” (colete, pedaço de pano, bola ou cone etc.). No caso da presente aula, a bandeira foi posta dentro da área de futsal, sendo que se um adversário adentrar nesse espaço sem ser tocado antes, o time que está defendendo a bandeira não poderá entrar nessa área, ou seja, a área do adversário onde está posta a bandeira é basicamente uma “zona de fuga” para os atacantes (jogadores do outro time que estão tentando ‘pegar a bandeira’). O objetivo principal do jogo é atravessar o campo adversário e capturar a bandeira sem ser pego e trazer a mesma para seu campo (sem ser pego novamente). Se for pego deverá ficar imóvel e devolver a bandeira para seu lugar de origem. O jogador que for pego deve ficar parado/imóvel no território oposto (campo do time adversário). O jogador que foi pego só poderá sair da posição imóvel se for libertado por um companheiro de sua equipe que conseguir tocá-lo sem ser pego pelos adversários. Não é permitido arremessar a bandeira para outro companheiro de equipe, seja dentro ou fora da zona de fuga (base onde fica a bandeira). A bandeira só pode ser passada de mão em mão, mas não arremessada (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 24, 28/10/2016).

FIGURA 1: Esquema do Jogo ‘Pega-Bandeira’

FONTE: Centro de Referência Virtual do Professor (SEE/MG, 2010)

Essa ação, de certo modo, auxiliou as crianças em relação aos erros que aconteciam no âmbito do jogo (regras e entendimento acerca do objetivo do jogo) e que poderiam descaracterizar o mesmo. Por um lado, o ato de jogar com as crianças foi útil para garantir as regras do jogo, por outro, favoreceu a construção de modelos para as ações das crianças. Portanto, a nossa mediação a partir do ‘jogar com’ as crianças, gerou uma interferência maior e transpôs os atos de explicar, observar (mediação verbal) e vivenciar o jogo pelo jogo.

Conquanto não tenhamos interferido diretamente no processo de construção de estratégias pelas crianças (diretamente), o fato de jogarmos algumas rodadas para garantir as regras do jogo, por consequência, permitiu às crianças analisarem e construírem formas de ação por meio de nossas ações no jogo.

Podemos observar esse acontecimento no seguinte excerto:

As crianças após algumas explicações e demonstrações ainda tinham dúvidas devido à complexidade desse jogo. Decidi por isso entrar no jogo. Minha intenção foi só ‘jogar certo’, questionar algumas ações, em nenhum momento eu criei ou ensinei alguma estratégia diretamente (mediação verbal). Mas, o ato de jogar com elas acarretou uma interferência de minha parte, pois elas observaram minhas ações. Optei para deixar isso quando fosse o momento do “jogo problematizado”. Os maiores erros aconteciam quando as crianças eram pegadas (tocadas pelos colegas do outro time) e logo depois de um tempo imóvel, elas saíam livremente sem serem libertadas pelos companheiros de equipe. Essa transgressão da regra não ficou clara para mim, não entendi se era atitude batoteira ou não entendimento da regra. Por essa razão, quando acontecia, as próprias crianças (algumas) iniciavam com as reclamações e o jogo era interrompido. Mesmo jogando, tive que parar o jogo durante essas situações e debater sobre as regras novamente. Percebi que eu ter jogado com elas aumentou a competição, pois o time adversário queria nos vencer e o

nosso esperava que eu criasse estratégias e liderasse. Entretanto, minha atuação foi mais discreta e sempre que dava eu instigava meu time a pensar sobre algumas estratégias a serem tomadas. Uma delas foi dividir a equipe em defesa e ataque (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 24, 28/10/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

Como exemplo correspondente às ações apresentadas nos excertos supraditos, a pesquisa de Grillo (2012) evidenciou a importância de o professor, algumas vezes, jogar com seus alunos, criando indiretamente desafios, resolvendo problemas, cometendo erros deliberados (para análise crítica dos alunos) e até questionando as ações dos próprios alunos.

Nesse viés, nosso ato de jogar foi um modo pedagógico que favoreceu a compreensão das regras e também a construção de conhecimentos pela interação com as crianças, as quais puderam observar certas ações e regularidades do jogo a partir de nossas ações. Vale dizer que as crianças apropriaram destas ações pela imitação (aqui há o processo de significação e construção de conhecimentos de jogo).

Autores como Retondar (2007), Grando (1995, 2000) e Macedo, Petty e Passos (2000), sugerem a participação dos professores nos jogos das crianças no contexto escolar. Para eles, a participação do adulto minimiza as relações verticalizadas entre professor-aluno e estreita laços afetivos. O professor ao jogar, de certo modo, demonstra importância às atividades das crianças, dando espaço às opiniões, legitimando as ações e discursos das crianças durante o jogo. Sob esse pretexto, a atuação do adulto é pedagógica e profícua, desde que não seja diretiva, valorize um ambiente de jogo e permita a expressividade das crianças. Entendemos similarmente que o ato de jogarmos com as crianças foi uma possibilidade de mediar algumas situações de jogo no âmbito do próprio do jogo (em seu interior e não extrinsecamente a partir da intervenção pedagógica).

Mediante o exposto, ao jogarmos, essencialmente, criamos novos critérios para o jogar das crianças, embora não os mediando diretamente às crianças. Isso ocorreu, já que as crianças passaram a se preocupar em observar umas às outras, preocupando-se com suas ações, jogadas, em qual colega passariam, quem defenderia e quem atacaria no “pega-bandeira”, como o “professor joga”, “o que ele faz de diferente”, em síntese, novas análises de jogo foram realizadas. Afora mostrar as crianças como jogar (em termos de regras e objetivos de jogo), ao observarem o professor-pesquisador elas puderam compreender conteúdos ainda não dominados (imitação e possíveis estratégias de jogo).

Observemos o ato de jogarmos com as crianças na situação do jogo ‘nunca 2’:

Ao jogar, pude perceber junto às crianças, que acabei criando algumas condições problematizadoras. O fato de eu ter saído propositalmente do campo de jogo fez com que elas me chamassem a atenção para esse erro de minha parte. Além disso, criei algumas estratégias, como fingir as crianças de diferentes formas ou passar rapidamente nas que estavam imóveis. O interessante é que elas começaram a me imitar. Ter jogado fez com que as coisas ficassem “mais sérias”, pois observei que as crianças não queriam errar e a todo o momento regulavam o jogo. Além disso, estavam mais atentas e observavam as ações dos colegas. Imitavam minhas ações e as ações criadas entre eles. Acredito que ao jogar, o processo de sistematização e concretização de conhecimentos de jogo foi facilitado, visto que as regras e os objetivos foram apropriados por elas, além da criação de estratégias, como fingir passar por uma criança imóvel e rapidamente se levantar e fugir novamente (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 3, 05/09/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

Por um lado, Friedrich (2012), Ruiz (1992) e Cutter-Mackenzie et al. (2014) em relação à importância da mediação do professor no jogo (como jogador), aludem que a mediação semiótica orienta e facilita o processo de aprendizado e, subsequentemente, poderá levar ao desenvolvimento do indivíduo (via produção de conhecimentos). Para esses autores, a mediação, nesse caso o “jogar com”, é uma forma justificável de o professor explorar possibilidades e potencializar formas de aprendizado e produção de conhecimentos em sala de aula.

Contrariamente, ao observarmos o excerto acima, concebemos que essa atitude de mediação (jogar com as crianças), nos moldes em que foi realizada (grifos no excerto acima), ocorreu em um momento pedagógico errado segundo a nossa proposta didático-pedagógica para o Jogo, isto é, não deveria acontecer no “Vivenciar o Jogo”, mas sim no momento ulterior de “Jogo Problematizado”. Pode-se observar que nossa mediação acabou problematizando e interferindo nas formas de ação das crianças. Isso demonstra a complexidade da ação pedagógica e, de resto, a dificuldade do professor-pesquisador em conter-se na perspectiva de possibilitar um espaço, para que as crianças sozinhas resolvessem situações-problema emergidas nos jogos ‘pega-bandeira’ ou ‘nunca 2’.

O estudo de Nista-Piccolo et al. (2004) trata dessa dificuldade, aludindo à necessidade de reflexão por parte dos docentes, no que compete ao controle diante das situações pedagógicas e conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, o professor não deve limitar as possibilidades de os alunos estabelecerem seu sistema de organização, de terem um

espaço/tempo para expressarem a criatividade nas resoluções de problemas e, menos ainda, ter uma postura diretiva e inflexível.

Voltando a situação de jogo do ‘nunca 2’, após jogarmos com as crianças, interrompemos a aula, com a intenção de questionarmos as crianças acerca das regras do jogo. Nesse rumo, as próprias crianças solicitaram algumas mudanças no tocante às regras do referido jogo. Isso foi algo interessante, visto que a mudança partiu de uma necessidade delas na sua relação com o jogo ‘nunca 2’.

Depois que as crianças vivenciaram o ‘nunca 2’, a aula foi interrompida e fiz uma nova mediação. Dessa vez, dialogando com as crianças sobre as regras. Com isso, nós criamos as seguintes regras para a segunda vivência do ‘nunca 2’: “as próprias crianças decidirão por votação quem será o ‘pegador’ e o ‘fugitivo’ inicial”; “as próprias crianças terão a liberdade para escolher o lugar para ficarem imóveis até a passagem de um fugitivo por elas”; “não é permitido sair das dimensões da quadra de futsal e se o fizer estará pego”; “quando um fugitivo estiver passando por debaixo das pernas do colega, não poderá ser pego”; “não pode demorar para passar a vez a um colega”; “não pode repetir várias vezes o mesmo colega”. Com isso, vivenciaram o ‘nunca 2’ segundo essa nova estrutura de jogo (DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 3, 05/09/2016).

Analisamos que esse momento de diálogo foi necessário, pois, por via dele, pudemos visar a autonomia das crianças no que concerne à escolha dos pegadores e fugitivos, escolha de seus lugares no jogo, dentre outras regras estabelecidas por elas. Foi um momento dar espaço para as falas das crianças, tal qual, legitimar uma criação das mesmas, ou seja, conferindo participação ativa às crianças, depreendendo-as como protagonistas nas ações e interações num contexto escolarizado. Defendemos de igual modo que essa atitude valoriza o lúdico nas aulas como liberdade de expressão das crianças, forma de liberdade individual e um impulso a criação.

Precipuamente, a nossa atitude em jogar com as crianças, objetivou estimulá-las a arbitram e regular o seu próprio jogo, sem a necessidade de mediações externas. Além disso, a produção de conhecimentos sobre o jogo aconteceu na medida em que as crianças passaram a reanalisar o jogo e a se confrontarem com as novas situações-problemas que emergiam por meio dessas alterações na estrutura do jogo. No mais, instigamos as crianças a analisarem e alterarem algumas regras do jogo (nunca 2), fomentando a criação de novas estratégias.

Por outro viés, essa atitude de jogar com as crianças, nos moldes apresentados, foi provavelmente precipitada, em razão de não ser um momento de questionamento. Considerando a nossa proposta de “Vivenciar o Jogo” (jogo pelo jogo), o ato de jogarmos e questionarmos as crianças foi um certo “excesso” de mediação. É importante, nesse momento, realizar mediações no sentido de organização do contexto de aula, constituição de um ambiente de jogo e entendimento quanto à estrutura do jogo. Faz-se precípuo, nesse momento de Jogo, evitar muitas interferências durante as vivências das crianças com os jogos.

Outra forma de mediação que utilizamos foi a demonstração corporal (sem verbalização apriorística). Tratou-se de darmos exemplos do jogo às crianças, não verbalizando, mas corporificando as regras e objetivos a partir de formas de ação. Enfatizamos que mediar por demonstração corporal não é análogo a dar um modelo diretivo a ser seguido. Mais do que isso, foi uma forma de explicar o jogo e criar um espaço de observação e significação⁶⁷.

Como exemplo de mediação por demonstração corporal, no momento de “Vivenciar o Jogo”, temos os jogos ‘pega-corrente’ (23/09/2016); ‘barra-manteiga’ (29/11/2016); e ‘lobisomem’ (29/11/2016).

Tomemos agora como análise uma situação de jogo ‘pega-corrente’⁶⁸. Nessa, as crianças compreenderam o jogo já na primeira mediação que realizamos (demonstração corporal), em razão de já terem vivenciado uma variação desse jogo anteriormente (vivência do jogo ‘nunca 4’). Destarte, pôde-se analisar que a produção de conhecimento numa dada situação de jogo pode ser utilizada em outros contextos, não apenas em se tratando da estrutura do jogo (regras, material, espaço) e sim no âmbito das estratégias construídas.

O jogo possui regras fáceis, entretanto, seu desenvolvimento é mais complexo, uma vez que exige cooperação e criação constante de estratégias de jogo por parte das crianças. Espaço de jogo era a quadra de futsal, no entanto, tendo em conta que as crianças não estavam

⁶⁷ Chaiklin (2003), por exemplo, infere que a imitação de uma ação, gesto e/ou outra forma de linguagem, por crianças, representa situações pelos quais estas são capazes de interagir com outras pessoas ‘mais competentes’, no âmbito de tarefas mais complexas, dando outras significações. Para este autor, uma criança pode imitar mediante ações intelectuais que estão para além do que ela é capaz de realizar, de modo independente e intencional.

⁶⁸ O jogo “pega-corrente” é um jogo cooperativo de perseguição em que se escolhe um pegador e os demais se espalham pelo espaço de jogo fugindo. Quando algum fugitivo é pego, dá a mão para o pegador e passa a atuar em dupla com ele. Assim, todos que forem pegos vão dando as mãos, formando trios, quartetos e assim sucessivamente, ou seja, formando uma “corrente”, até que não reste nenhum fugitivo. A corrente separada não pode pegar um fugitivo, por isso, sempre a captura ocorre em grupo com as mãos dadas. Se a corrente se separa não pode pegar. Nessa pesquisa, o espaço de jogo era a da quadra de futsal, podendo esse espaço ser alterado desde que como problematização ou comum acordo com as crianças (DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 12, 23/09/2016).

mais em ‘estado lúdico’, decidimos tomar a seguinte atitude pedagógica: direcionar as crianças para vivenciarem o pega-corrente em apenas uma metade da quadra de futsal (redução do espaço de jogo).

Essa mediação semiótica aconteceu, principalmente, por intermédio da nossa observação sistemática, quando percebemos que as próprias crianças queriam deixar de jogar. Dessarte, analisamos que, por um lado, foi pontual a nossa mediação semiótica no que tange a uma estratégia pedagógica para estimular as crianças a jogarem.

Os dados acerca do ‘pega-corrente’ exibem que essa mudança se deu pelo fato de que esse jogo, vivenciado nas dimensões da quadra de futsal, estava se tornando monótono e acarretando conflitos entre as crianças, depois de duas vivências ocorridas:

[...] o jogo estava repetitivo e chato para elas, pois a corrente tinha 6 pegadores e por um bom tempo não pegava mais nenhum fugitivo. Muitas crianças não corriam e começaram a fazer outros tipos de jogos dentro desse jogo (ficavam sentadas, rolando, ‘adoletá’, ‘corridinhas’). Outro problema foi que as crianças não estavam cooperando umas com as outras. Somente discutiam ou soltavam as mãos rompendo a “corrente”. Essas ações desestruturaram o jogo negativamente, atrapalhando o estado lúdico das crianças, pois elas não queriam mais jogar (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 12, 23/09/2016).

[...] o Adriano estava “arrastando” o restante da corrente, derrubou duas crianças. As outras crianças da corrente pararam de brincar [vivência 1]. [...] Lety, Thalita, Lulu e Biel formavam uma corrente, mas fazia um bom tempo que não pegavam ninguém. Isso fez com que Lulu e Thalita brigassem para decidir quem ia nas extremidades da corrente. Os outros começaram a jogar outros jogos dentro do próprio jogo [vivência 2] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 12, 23/09/2016).

Esses dados mostram que era o momento de mudar a situação de jogo, visto que a exploração do “jogo pelo jogo” já havia se esgotado. Em vista disso, a mediação que realizamos levou em consideração a sensibilidade e percepção do professor, com relação ao reconhecimento do esgotamento da situação de “jogo pelo jogo”. Coube, portanto, antecipar o “Jogo Problematizado” (mediação alterando uma regra do jogo) para garantir as regras, objetivos, ambiente de jogo e, subsequentemente, formas de ação do jogo “pega-corrente”. Destarte, no que cabe a esse jogo, a mediação se voltou às formas de ação e construção de estratégias de jogo.

Observando os dados, compreendemos também que a mediação foi válida, posto que uma característica que se deve preconizar nas aulas de Educação Física é o “estado lúdico”. Em outros termos, inferimos que em situações de jogo, se os jogadores não estão em um estado lúdico (estado de jogo, arrebatados), o jogo se torna algo vazio ou até um exercício monótono para os jogadores. Isso posto, acreditamos que o lúdico no contexto do jogo escolarizado é um critério para que o jogo possa ocorrer na sua plenitude. Os dados apresentados nos dois excertos supramencionados, mostram algumas ações das crianças que destruíram a situação de jogo ‘pega-corrente’, uma vez que eram ações desrespeitosas entre as crianças. Concebemos que, em função da complexidade do desenvolvimento desse jogo e, por consequência, das ações que culminaram, a mediação foi justificada tendo em vista o lúdico e o papel do professor-pesquisador como educador.

Depois da referida mediação, as crianças vivenciaram o jogo ‘pega-corrente’ em apenas uma metade da quadra de futsal (redução do espaço de jogo). Como o jogo dessa vez deu certo, isto é, chegou-se ao fim e todas as crianças participaram de modo mais dinâmico, propusemos às crianças, então, que vivenciassem novamente o jogo ‘pega-corrente’, só que na quadra toda de futsal, tal como havia sido proposto no início da aula.

[...] - Agora vão brincar na quadra toda. Que nem no começo da aula. Vocês já entenderam que quem é pego deve dar a mão para o pegador ou para a corrente. O importante é cooperar, cooperar é ajudar o outro e não ficar brigando. Vocês perguntaram se pode ‘fazer plano’, claro que pode [Professor].

- A corrente pode sair para falar? [Thalita perguntando se a ‘corrente’ poderia sair do espaço de jogo para ‘combinar seus planos’].

- Sim, a corrente pode sair da quadra para combinar seus planos. Vocês fizeram isso na aula com o nunca 4, lembram disso? Pode fazer o mesmo [Professor]. (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 12, 23/09/2016).

Posteriormente a esse processo de mediação, as crianças vivenciaram o “pega-corrente” por duas vezes e, por consequência, as discussões foram minimizadas. Além disso, as crianças passaram a construir planos de jogo (estratégias)⁶⁹. O ato de “saírem da quadra para combinar planos de jogo”, quer dizer escolher um fugitivo para marcar e pegar. Por meio disso, em uma das vivências, a corrente vai pegando um fugitivo por vez. Tal conhecimento de jogo produzido dirimiu a monotonia que ocorria na vivência desse jogo (ficar muito tempo

⁶⁹ Sobre isso, na próxima subseção, discutiremos as construções de estratégias de jogo pelas crianças no que compete ao momento Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo).

sem pegar um fugitivo) e ilidiu a falta de cooperação que é essencial nesse tipo de jogo (se a corrente não corre junta ou se ela se separa, basicamente, dificulta perseguir os fugitivos).

Pino (2003) compreende que a mediação é o ato de promover a aquisição do conhecimento socialmente produzido. Mas, por outro lado, pode ser um ato de problematizar com o escopo de aperfeiçoar as formas de pensar e agir (por exemplo, jogar).

Em vista disso, e, analisando os dados apresentados até o momento, depreendemos que o próprio ato de as crianças interpretarem nossas mediações, basicamente, já é uma espécie de problema para elas. Ora, a interpretação passa a ser um problema em situação de ensino de jogos, visto que se deve assimilar o que não sabe, porém que precisa saber.

Em outras palavras, compreender a regra e objetivo do jogo torna-se, de análoga maneira, um problema a ser resolvido que permitirá às crianças não tão-unicamente jogarem, mas uma possibilidade de produzirem conhecimentos mediante a construção de estratégias, do ensaio e erro, da criatividade no que competem às regras e às jogadas admitidas. No entanto, devemos assinalar que a situação atinente ao jogo 'pega-corrente' explicitou também certas dificuldades das crianças na produção de conhecimentos sobre o jogo, sem a mediação do professor. Tal faceta se deve por tratar-se de um jogo que exigia maior ação estratégica, trabalho cooperativo e comunicação.

A esse respeito, alguns autores (LINDQVIST, 1995; BROUGÈRE, 1998; MAURIRAS-BOUSQUET, 1984; VIAL, 2015; COUTO, 2008; CORSARO, 2011; BORBA, 2007; GRILLO, PRODÓCIMO, 2014) têm explicitado que uma das funções da mediação do professor não está em direcionar as situações de ensino em sala de aula, mas possibilitar espaços para que as crianças possam agir e construir seus conhecimentos (produção cultural). Por esse entendimento, a mediação seria (também) o ato pedagógico de instigar e possibilitar que as crianças assumam o papel de protagonistas em situações escolarizadas (sujeito ativo).

Os dados mostram igualmente que a nossa mediação semiótica nos jogos apresentados foi direcionada ao escopo de permitir que as crianças vivenciassem e se apropriassem do jogo na sua totalidade. Entrementes, ainda que haja essa orientação, consideramos que algumas atitudes pedagógicas que tomamos deveriam se voltar mais para a mediação de situações conflituosas entre as crianças, do que direcionar o jogo em algumas situações. Por outro lado, consideramos que em alguns momentos, a nossa mediação proporcionou desafios às crianças, como a percepção da necessidade das regras e da possibilidade de uma construção conjunta das mesmas pelas próprias crianças.

Um dos grandes problemas que analisamos no tocante às ações pedagógicas do professor-pesquisador ocorreu após uma análise mais criteriosa dos dados obtidos. Foi

percebido que no desenvolvimento da proposta de “Vivenciar o jogo”, sobretudo nas primeiras aulas, que as mediações poderiam ter sido minimizadas, mesmo que as crianças tenham solicitado a ajuda do professor-pesquisador. Assim, consideramos alguns pontos a serem observados nas mediações do professor-pesquisador: as crianças têm dificuldade em arbitrar as regras do jogo sem auxílio do adulto mais experiente? As crianças necessitam da mediação quando as regras não são todas postas? Elas têm dificuldades de auto-organização?

Diante disso, a mediação do professor-pesquisador deve, no momento de “Vivenciar o Jogo”, ser voltada mais para o âmbito da observação, do que da intervenção no que tange a essa proposta. A observação poderá trazer elementos para a mediação, *a posteriori*, no momento da problematização. Avaliamos igualmente que uma aula de 50-70 minutos para a vivência de jogos menos complexos, como os jogos de perseguição ou os jogos de cooperação, talvez seja excessiva, pois a vivência pode ser feita em uma parte da aula e a problematização poderá ocorrer na outra parte da aula.

Enfatizamos que a mediação semiótica no contexto do Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo), precisa ter qualidade e ser realizada em momentos oportunos. Concebemos que nesse momento de jogo, aprioristicamente, explora-se o que as crianças ‘sabem’ e ‘conseguem fazer’ no jogo autonomamente (sem problematizações, intervenções do professor etc.). Por intermédio desse processo, é possível se estabelecer o nível atual de conhecimento das crianças. Com isso, *a posteriori* (momento de Jogo Problematizado), pode-se propender ao que elas poderiam ‘conseguir fazer’, ou seja, o que elas podem produzir de conhecimentos para além dos quais já possuem. Nessa perspectiva, a mediação/problematização do professor corresponde a uma possibilidade de ampliar os conhecimentos das crianças quanto ao Jogo (nível possível de conhecimento).

Pode-se afirmar que a nossa mediação, nesse momento de Jogo, conforme dados apresentados, não foi tão-só um modo facilitador da aprendizagem. Para além dessa consideração, a nossa mediação abarcou ações intencionais mediante diferentes formas de explicação de dúvidas, resolução de conflitos, afora gerar a interação entre as crianças a partir de diálogos, auxiliando na compreensão e na produção de conhecimentos de jogo. Inferimos que a nossa mediação foi utilizada na intenção de criar um ambiente de jogo e de aprendizagem significativos quanto ao desenvolvimento psíquico, social, motor, crítico e afetivo das crianças, de um modo que o lúdico fosse preservado no desenrolar do jogo.

4.1.2. Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo

É por meio do jogo que construímos nossas habilidades e capacidades mais tipicamente humanas: a habilidade de imaginar e a imaginação.

João Batista Freire

Os dados apresentados e analisados na presente subseção, advêm da categoria de análise “Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo”, sendo com ou sem a mediação semiótica do professor-pesquisador, no bojo das aulas baseadas no momento de Vivenciar o Jogo (Unidade de Análise 1), de acordo com o que foi explicitado no capítulo anterior.

Dentro da Unidade de Análise 1, o escopo dessa segunda categoria de análise é descrever e analisar dados pertinentes às situações em que as crianças constroem estratégias de jogo, interagem umas com as outras, com ou sem a mediação semiótica do professor-pesquisador, durante o “jogo pelo jogo”. Vale ressaltar que esta categoria de análise está concatenada à categoria exposta na subseção anterior. Contudo, nosso foco agora é observar quais conhecimentos de jogo as crianças estão produzindo durante suas variadas vivências com os jogos, a partir da interação e comunicação com os outros (professor e outras crianças).

Depreendemos que o primeiro conhecimento de jogo produzido seja o próprio ato intencional de jogar, posto que, para jogar deve-se ter uma espécie de consciência de jogo. Conseqüentemente, isso leva as crianças a interagirem com situações de jogo, as quais exigem conhecimentos no que tange às regras, objetivos e formas de ação. Em se tratando do “Vivenciar o Jogo”, analisamos de forma geral que as crianças produziram certos conhecimentos de jogo (compreensão e apropriação das regras, reconstrução de situações de jogo e formas de comunicação, construção de estratégias e autonomia para tomar decisões).

Em contrapartida, analisamos também que muitas crianças, durante esse momento de jogo, demonstraram algumas dificuldades em produzir conhecimentos, especialmente, construir estratégias de jogo sem a nossa mediação. No mais, notou-se uma propensão à repetição de ações (e até erros) no jogo por parte das crianças.

Em razão disso, exporemos no decorrer desta seção, além dos processos de construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo, as dificuldades das crianças em produzir conhecimentos de jogo sem mediação (do professor) e a tendência das crianças à repetição de certas ações/jogadas, muitas delas, tomadas como ‘erros’ (pelas crianças). Explicitaremos também os processos de imitação das crianças em relação às ações dos ‘companheiros mais

experientes’ e, de resto, apresentaremos os processos de resolução de problemas mediante a interação entre as próprias crianças (sem mediação do professor).

Tendo a finalidade de ilidir as prolixidades atinentes à quantidade de dados e, por isso, evitar a repetição no que se refere à análise, elegemos entre as 12 aulas com esse momento de jogo, quatro aulas/jogos (‘duro-mole’, ‘nunca 2’, ‘pega-bandeira’ e ‘pega-corrente’) em que, por sua vez, o processo de construção de estratégias se fez mais presente. Esse ‘afunilamento’ dos dados, de certo modo, possibilita que nossa análise se estenda às demais situações de jogo (outras aulas), referentes a esta categoria de análise.

Tomemos como análise a situação do jogo “duro-mole”. Depois de vivenciarem por cinco vezes, o professor-pesquisador optou por trabalhar novamente o duro-mole, entretanto, com uma variação: só vale jogar na metade da quadra de futsal, segundo as mesmas regras já acordadas com as crianças. Essa alteração na estrutura do jogo fez com que o jogo se tornasse mais dinâmico, contudo, as crianças ainda queriam jogar o ‘pega-pega nas linhas’ (Pac-Man)⁷⁰. Embora não fosse um ‘jogo planejado’ para a presente aula, o professor-pesquisador instigou as crianças a atrelarem os dois jogos em somente um.

Em resumo, elas criaram uma variação para o “duro-mole”, combinando-o com o pega-pega nas linhas (ou Pac-Man).

- [...] - Que tal fazermos outro duro-mole [Professor].
 - Ahh, não pode ser pega na linha (Pac-Man)? [Adriano].
 - Dá pra juntar os dois em um jogo só? [Professor].
 - Dá... É só fazer correndo nas linhas [Yara].
 - E as regras? São as mesmas? [Professor].
 - E não pode sair da linha [Lety].
 - Tá, mas se eu for pego, como fico? [Professor]
 - Duro na linha. Aí se passar fica livre [Yara dizendo que se eu, professor, for pego, devo ficar imóvel na linha e se uma das crianças livres passar por mim, posso voltar a ser fugitivo] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 1, 01/09/2016).

Ainda que não fosse o momento de exploração do momento de Jogo Construído (Unidade 4), analisamos que nossa atitude foi profícua nesta situação, já que mostra

⁷⁰ Nesse jogo de perseguição, uma criança é elegida para ser a pegadora. Os demais, fugitivos, assim como a pegadora, só podem correr em cima das linhas da quadra (futsal, vôlei, handebol e basquete se houver todas as modalidades, caso contrário, corre-se em cima das linhas que estiverem demarcadas na quadra. Por outro lado, o professor pode traçar linhas com giz ou fita, caso a quadra ou até mesmo o pátio sejam demarcados). Nessa pesquisa, constataram-se duas formas de jogar pelas crianças analisadas: se o fugitivo for pego, deve ficar sentado na linha, local onde foi pego, fechando o caminho para os demais fugitivos e nessa posição pode capturar os outros; a segunda forma, trata-se de uma espécie de “pique-ajuda”, quem for pego, coloca um colete e ajuda o pegador (essa forma é mais dinâmica).

sensibilidade, ou seja, *timing*⁷¹ do professor no que compete ao ato de não perder uma oportunidade de construção de jogo que partiu das próprias crianças. Com isso, pode-se analisar que aproveitamos o momento, dado que, embora não fosse um momento de mediação para a construção de um jogo, não poderíamos eclipsar essa oportunidade pedagógica de explorar o Jogo junto às crianças.

Conforme a nossa proposta didático-pedagógica, os diferentes momentos servem para nortear o trabalho pedagógico com o Jogo, contudo, em função de o jogo ser dialético, heterotópico e dinâmico (bem como o dinamismo da sala de aula), algumas vezes, estes momentos se imbricam e se adiantam, quer dizer, não são momentos “fossilizados”, porém, dialéticos.

Ademais, compreendemos que é essencial a construção de ambientes de jogo e ambientes de aprendizagem em sala de aula, a partir de situações que fomentem um ambiente que valorize o lúdico e um ambiente de aprendizagem que se volte à mobilização de saberes, à socialização de ideias, à autonomia e criatividade das crianças e à construção de conhecimentos sobre o Jogo. Portanto, não é errado explorar essas possibilidades, tal como a apresentada no excerto supracitado, as quais emergem no bojo de uma aula com o Jogo.

Destarte, embora fosse um momento de “Vivenciar o Jogo”, acreditamos que é importante dar espaço às crianças em lócus escolarizados, objetivando propiciar um ambiente em que a criança possa jogar ao seu modo, dialogar de diferentes maneiras, interagir com o jogo, socializar ideias com as outras crianças e professor, imaginar e criar. Nesse contexto, a atitude de darmos abertura às crianças, para que pudessem construir um novo jogo, essencialmente, ‘estreitou os laços’ entre professor e crianças (pelo fato de o professor aceitar a sugestão de mudar de jogo), e, ainda, garantiu que o ambiente de jogo fosse preservado. Por outra perspectiva, foi uma forma de estimularmos as crianças a desenvolverem a imaginação, a criatividade e a autonomia, ao darmos espaços às suas opiniões e legitimidade às suas produções e ideias.

Nos acastelamos em Vigotski (1995, 2003), em virtude de que, para ele, a escola é um espaço sociocultural dinâmico e dialético que deve visar a formação ativa e transformadora dos alunos. Assim como ele, consideramos que as crianças não são passivas no processo de ensino e de aprendizado. Elas são ativas em sua história, nas suas relações com seu meio

⁷¹ *Timing* é um termo que pode ser empregado para expressar a sensibilidade em relação a um momento propício para se realizar uma ação e/ou de ocorrer algo. É visto, no âmbito da sala de aula, como o senso de oportunidade (de alunos ou professores) quanto a uma situação. Também pode ser entendido como percepção de um momento oportuno (HEDEGAARD, 2002; SLOMSKI et al., 2016).

sociocultural (aqui se inclui a escola). Em outros termos, elas agem no mundo transformando-o e transformando-se.

Destarte, avaliamos que a nossa atitude em instigar as crianças a criarem um novo jogo, vinculando o tema da aula (duro-mole) com um jogo que queriam vivenciar (Pac-Man), foi uma maneira de compreender e valorizar a criança como um sujeito social, ativo e histórico, que produz e se apropria da cultura, reproduz e produz significações relativas à mesma em conformidade com as suas necessidades, e que produz conhecimentos.

Analisando especificamente a aula, depois de vivenciarem uma vez este jogo (duro-mole nas linhas), as crianças começaram a reclamar que o jogo era “muito fácil” (na ótica dos fugitivos) e que o pegador não pegava ninguém. Na verdade, o que acontecia é que a condição de ter que perseguir e capturar sem sair de cima das linhas da quadra e o fato de uma criança que foi pega (fugitiva) poder ser salva por outra livre, tornou o jogo mais complexo que o ‘duro-mole’ na sua versão tradicional. Exigiu-se a construção de outros tipos de estratégias de jogo. No excerto a seguir, uma demonstração de estratégias criadas pelas crianças que, essencialmente, dificultava as ações do pegador.

[...] As crianças não podiam sair das linhas, nem pegador, nem as fugitivas. Quando uma criança que estava fugindo era capturada, ela ficava imóvel no local. Como na regra do jogo não pode sair das linhas, tanto um fugitivo quanto um pegador não podem desviar dessa criança imóvel. Vendo isso, percebi que elas passaram a criar a estratégia de ficar do lado oposto do pegador. Ou seja, se esconder atrás de uma criança que foi pega (e estava imóvel). Era uma espécie de ‘barreira’ entre pegador e fugitivo, pois o pegador não podia sair da linha, desviando da criança imóvel. Até o pegador voltar e atingir uma linha (caminho), a criança passava pela outra (imóvel) e a salvava. Essa estratégia foi utilizada sobretudo por 5 crianças: Adriano, Léo, Leandra, Yara e Alex. Foi aí que percebi algo muito interessante. Adriano e Leandra começaram a pedir para os outros fazerem o mesmo.

- ‘Ou’ fica atrás do que tá duro [criança que foi pega, imóvel], a Lulu [pegadora] não pode “pular” [pular significa sair da linha, ou desviar de quem está imóvel] [Adriano “gritando” para os outros].

- Ôôô menina [falando para Talita] não tá vendo que é pra fazer o que a gente tá fazendo. Fica atrás do “duro” [Leandra explicando a estratégia a Talita] [grifo nosso]

(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 1, 01/09/2016).

Observamos que os dados apresentados no excerto supra-aludido demonstram a construção e socialização entre as crianças de uma estratégia de jogo. Conquanto algumas das crianças não tenham aderido à estratégia criada (por opção, ou por não entendimento), pode-

se analisar que foi um conhecimento construído e compartilhado na relação entre as crianças e as situações de jogo. Por exemplo, durante a situação de jogo, surgiram as seguintes falas: “‘Ou’ fica atrás do que tá duro (imóvel), a Lulu (pegadora) não pode ‘pular’” (Adriano dizendo as outras crianças como agir no jogo); “Ôôô menina não tá vendo que é pra fazer o que a gente tá fazendo. Fica atrás do ‘duro’” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 1, 01/09/2016). Estas falas concernem a uma orientação que Adriano e Leandra deram às outras crianças, em específico à Thalita (fala de Leandra), de como se deveria agir naquela situação de jogo, isto é, essas falas dizem respeito à estratégia que as crianças fugitivas estavam adotando. Em suma, o excerto explicita uma situação de construção de estratégias por intermédio de ações construídas por um companheiro mais experiente.

Além disso, compreendemos que as situações que emergem do jogo são como problemas para as crianças e, isto posto, dá azo para concebermos o jogo como um problema dinâmico, um desafio, uma necessidade, um problema a ser resolvido pelas crianças (seja pelos fugitivos, como pelos pegadores). Nesse contexto, há a produção de conhecimentos sobre jogo e o uso de diferentes habilidades psíquicas, motoras, socioafetivas para se jogar.

Elkonin (1998, 2003) corrobora com nossa assertiva no tocante aos dados, ao sugerir que os jogos de regras, em geral, consentem aos sujeitos se introduzirem em diversas relações sociais, as quais possibilitam o desenvolvimento dos processos de imaginação e criação. O agir nesses jogos é o primeiro sinal de independência e autonomia, posto que permite a consciência e a reflexão acerca das atividades sociais, o compartilhamento de estratégias e regras, diferentes formas de comunicação e a construção de um pensamento crítico e reflexivo.

Os dados ilustram que a produção de conhecimentos sobre o jogo aconteceu na própria construção de um novo jogo (duro-mole nas linhas) que, por sua vez, as crianças poderão vivenciá-lo em outros contextos escolarizados ou não (ou até construir variações desse novo jogo), destarte, enriquecendo a cultura lúdica dessas crianças. Os dados evidenciam a criação de uma estratégia pelas crianças que dificultava as ações do pegador. Esta estratégia foi apropriada por grande parte do grupo de crianças (fugitivas) que começaram a utilizá-la na situação de jogo ‘duro-mole nas linhas’.

Entendemos que foi uma estratégia que deu dinamismo ao jogo e que acabou exigindo, com isso, a construção de outras estratégias pelos pegadores⁷². Esse dinamismo engendrado

⁷² Uma dessas estratégias foi sempre dar a volta pelo espaço de jogo, não deixando que as crianças livres (moles) ficassem atrás dos fugitivos imóveis (duros). Mas era uma estratégia que foi rechaçada, visto que bastava que uma criança livre (mole) passasse por uma criança imóvel (dura) e o caminho (linha) ficava livre novamente.

pelos problemas de jogo, criado no bojo das relações socioculturais entre as crianças e nas relações destas diante da estrutura do jogo (regras, espaço-tempo e objetivos), é o que gera a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de várias funções psíquicas como expõem Elkonin (1998, 2003), Vigotski (2008), Lindqvist (1995) e Leontiev (1994).

Reputemos agora a vivência do jogo ‘nunca 2’. O excerto seguinte exemplifica uma nota reflexiva que analisa tanto a situação em que jogamos com as crianças, quanto à vivência *a posteriori* desse momento. Esses dados subsequentes elucidam uma situação de construção de estratégias de jogo pelas crianças. No segundo excerto, a seguir, a descrição detalhada de uma estratégia colocada em ação (registro corporal) após jogarmos com as mesmas (essa estratégia não foi criada pelo professor-pesquisador):

[...] as crianças se apropriavam e criavam estratégias no nunca 2. Quando eu joguei, fiz uma estratégia: esconder atrás de uma criança imóvel. Por consequência, as crianças faziam basicamente o mesmo ao seu modo [imitação e significação] e além da estratégia de fazerem fintas de corpo que é algo tão notório nos jogos de perseguição. Na segunda vivência, quando eu já não estava jogando, algumas crianças se dispuseram na posição imóvel umas perto das outras [Adriano, Yara, Talita, Nick, José, Lulu, Tatá, Fany], para que com isso pudessem ter “mais locais protegidos” (para poderem se esconder atrás dos colegas imóveis, como a estratégia que eu fiz) contra o pegador. Eu as vi combinando umas com as outras a estratégia. Contudo, uma estratégia me chamou bastante atenção. Yara fingia passar a vez a um colega imóvel e enganava o pegador ao sair correndo novamente [esta estratégia de Yara foi observada e imitada pelas crianças na continuação do jogo]. Já os pegadores, por sua vez, faziam estratégias como: quando uma criança (fugitivo) estava passando a vez, estes já ficavam próximos da criança que sairia como fugitiva [o colega que assumiria a vez do fugitivo anterior] (DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 3, 05/09/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR, Grifo Nosso).

[...] Kaio era o pegador e Yara a fugitiva. As demais crianças estavam dispostas pela quadra, na posição imóvel e pés afastados, conforme desenvolvimento do jogo. Kaio estava se aproximando de Yara, mas esta se abaixou para passar em uma colega [Lety]. Ele parou neste momento [a regra do jogo diz que quando uma criança está se abaixando e passando pela outra, o pegador não pode pegar]. Yara se levantou e saiu correndo de novo. Ele ficou parado sem entender [as crianças começaram a gritar para ele correr]. Ela correu até o Adriano e quando Kaio se aproximou, ela fez a mesma coisa e ele ficou parado [novamente foi enganado pela estratégia de Yara]. [Posterior a

Algumas vezes essa estratégia assumida por Lulu e José deu certo. No mais, prevalecia a estratégia das crianças livres (moles).

estratégia de Yara, Leandra teve a mesma atitude estratégica]. Leandra fugia de Biel. Ela parou e se abaixou diante de Fany na posição de quatro apoios. Biel também parou, mas ela não passou em Fany, levantou-se e fugiu de novo. Saiu correndo pela quadra (DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 3, 05/09/2016).

Podemos analisar que os dados pertinentes à situação do “nunca 2”, demonstram que o fato de jogarmos com as crianças foi uma forma de mediação semiótica indireta (primeiro excerto supracitado). Do mesmo modo, as crianças se apropriaram da estratégia criada por Yara (segundo excerto aludido). Ora, o jogo é um processo de interação, em virtude disso, “joga-se com alguém”. Há, em tal caso, um processo de “mediação semiótica” pela “ação indireta do outro” (o professor como jogador e os colegas mais experientes), posto que o jogo é uma aprendizagem social (aprende-se a jogar no bojo de uma cultura, com alguma pessoa).

Vigotski (1995, 2000) corrobora para analisarmos o processo de imitação presente em nossos dados descritos, mormente, nos aludidos excertos. Para ele, uma criança chegará à imitação via ações intelectuais que estão além do que ela é capaz de realizar a partir das ações mentais ou operações intelectuais independentes e intencionais. Vigotski também infere que a imitação é uma significação (reconstrução individual) daquilo que um indivíduo observa e analisa no outro. Pela significação se produz diversos conhecimentos cotidianos e científicos.

Sob este prisma, assumimos igualmente os estudos de Hedegaard (2002a, 2004) e, na mesma linha teórica, Cutter-Mackenzie et al. (2014)⁷³, os quais demonstraram que a imitação é favorável ao desenvolvimento da criança. Esses estudos inferem que a imitação não é a cópia fiel de um modelo apresentado às crianças ou ainda de um parâmetro escolarizado (exercícios, exemplos, esquemas etc.). Os citados estudos demonstram que a imitação apenas é possível dentro de uma zona de possibilidades de desenvolvimento, isto é, no âmago da zona de desenvolvimento iminente. Assim, os estudos conferem à mediação semiótica um papel basilar, por possibilitar diferentes perspectivas diante de uma situação, o que gera a imitação e a subsequente significação coletiva (interpsíquica) e individual (intrapíquica).

Em vista disso, analisamos que os dados ratificam que a imitação foi uma reconstrução individual daquilo que as crianças observaram no que compete às nossas ações (professor-pesquisador) e de outras crianças no jogo. Construindo a sua própria significação em se tratando de uma estratégia que criamos (professor-pesquisador), compreendemos que as

⁷³ Os estudos de Lindqvist (1995), Bodrova e Leong (2011), Fontana (2000) e Daniels (2007) vão na mesma direção desses dois estudos mencionados. Além disso, trazem dados e análises acerca da importância do jogo e das atividades lúdicas em geral para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças, em situações escolarizadas ou não.

crianças elaboraram, na segunda vivência (momento pelo qual não estávamos mais jogando), uma nova estratégia tomando por base a nossa estratégia. Assim, produzindo um novo conhecimento para aquela situação de jogo. Vejamos novamente a estratégia criada no jogo ‘nunca 2’ (o excerto seguinte é um fragmento do excerto anterior, o qual foi grifado):

[...] algumas crianças se dispuseram na posição imóvel umas perto das outras [Adriano, Yara, Talita, Nick, José, Lulu, Tatá, Fany], para que com isso pudessem ter “mais locais protegidos” (para poderem se esconder atrás dos colegas imóveis, como a estratégia que eu fiz) contra o pegador (DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 3, 05/09/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

No jogo ‘pega-bandeira’, ocorreu um episódio análogo aos dados descritos (e consequentemente analisados) nos excertos atinentes ao jogo ‘nunca 2’ (e também essa análise se entende aos jogos ‘nunca 3’ e ‘nunca 4’). Jogamos com as crianças e, consequentemente, houve processos de significação por meio da imitação, mediação, diálogos e construção de estratégias nessa situação de jogo.

Entendemos que ao jogarmos com as crianças, pudemos provocá-las a criarem estratégias, sem as mediar no sentido de apresentar possibilidades de estratégias a serem tomadas. De fato, o professor-pesquisador suscitou problemas para as crianças na posição de jogador:

[...] - Olha só, o que podemos fazer de estratégia? Não temos defesa. Só atacamos. Já perdemos duas e fiquei sozinho aqui atrás! [Professor].

- Fica um pouco aqui, eu vou lá pegar a bola (bandeira) [Leandra dizendo que alguns integrantes do time deveriam ficar na defesa].

- Tá certo. Nosso time tem seis. Fico atrás. Quem mais fica comigo aqui? [Professor]

- Eu fico [Joel].

- Eu! [Mateus].

- Eu quero [Yara].

- Espera aí. Já tem três atrás comigo. Vai só dois na frente (nesse caso Leandra e Nick)?

- ‘Faz assim ó’: fica três atrás, eu no meio e dois ‘rouba’ a bola de lá [Yara].

- E o que vai fazer aí no meio? [Professor]

- Ué, ajudo a pegar e dou ‘mole’. O time de lá fez isso!! [Yara] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 24, 28/10/2016).

No excerto sobredito, a criança Yara disse que ficaria entre o ataque e a defesa (estratégia de jogo proposta por ela). De fato, sua ideia se embasou na seguinte formação: na defesa ficou o professor-pesquisador e mais duas crianças (Joel e Mateus). Entre o ataque e a defesa ficou Yara. No ataque, para buscar a ‘bandeira’, ficaram mais duas crianças (Nick e Leandra). Por conseguinte, a dinâmica no que corresponde à função de Yara no jogo é: ajudar a defesa a pegar os invasores do outro time (aqueles que querem capturar a bandeira) e, concomitantemente, colaborar com o ataque, em caso de algum dos dois atacantes ser pego. É interessante analisar que a criança Yara justifica sua estratégia dizendo: “O time de lá fez isso”.

Basilarmente, a equipe adversária construiu uma formação estratégica com uma criança na defesa (Biel), uma no meio (Lulu – entre a defesa e o ataque) que, ao contrário do que Yara propôs, ficava ali para ajudar só a defesa (isso pôde ser comprovado durante o desenvolvimento do jogo, já que Lulu não ia ao ataque e sequer tinha tal intenção), e, enfim, quatro crianças no ataque (Adriano, José, Fany e Alex). Nesses moldes, Yara observou uma situação de jogo, isto é, uma estratégia que o time adversário fazia e, assim, apropriou-se da mesma resignificando ao seu modo.

Reportamo-nos outra vez a Vigotski (1995, 1997, 2003), ao inferirmos que os dados provenientes da aula com os jogos ‘nunca 2’ e ‘pega-bandeira’, mostram que houve um processo de aprendizado como uma experiência significativa (vivência – unidade intelectual-afetiva do agir humano) e um ato de produção de conhecimentos pelas crianças, mediante o processo de interação com outros (imitação, mediação indireta, socialização de ideias).

Em linhas gerais, os estudos de Vigotski (1995, 1997, 2003) colaboram para as nossas análises, na medida em que apontam que, pelos processos de significação, os indivíduos constroem conscientemente, na vivência em seu meio sociocultural, certos conhecimentos (nesse cenário, conhecimentos de jogo) e valem-se, para tanto, de suas funções psíquicas⁷⁴ (da mesma forma que a construção de conhecimentos e a resolução de problemas em situações de jogo ajudam no desenvolvimento dessas funções).

Por exemplo, os dados explicitam que as crianças no jogo, para analisar e entender determinados acontecimentos, utilizaram de suas capacidades de atenção voluntária, memória

⁷⁴ Vigotski defende que o agir do homem (corpo e movimento) não se faz desvinculado do agir intelectual. Novamente, retomamos o conceito de materialização da significação (produção e uso de signos pelo indivíduo) emergente da relação homem (corpo, unidade intelectual-afetiva) com seu meio sociocultural (composto por outros homens, conhecimentos culturais, signos, símbolos etc.). Ideamos, à semelhança de Vigotski, que o jogar é uma manifestação de significação (por isso é dialético), sendo intelectual, sociocultural, afetivo e motor, de maneira inseparável.

ativa, concentração, interpretação e observação crítica, com vistas a criar estratégias, comunicar (socialização de ideias) e, de semelhante maneira, mobilizar diferentes habilidades e conhecimentos para resolver certos problemas, tais quais os que surgiram nas situações de jogo descritas nos excertos concernentes aos jogos ‘nunca 2’ e ‘pega-bandeira’.

Vejam agora um contexto de construção de estratégias ocorrido no jogo ‘pega-corrente’. Na seção anterior, foi debatida a necessidade em alterar uma regra do jogo ‘pega-corrente’, para que o mesmo não fosse destruído (além disso, as possibilidades de jogo tinham se esgotado). De acordo com o que foi descrito, as crianças vivenciaram o ‘pega-corrente’ por duas vezes em espaço reduzido (metade da quadra de futsal) a partir de uma mediação (professor-pesquisador), visto que objetivamos minimizar as discussões e evasões das crianças no que tange ao jogo (resolução de conflitos).

Em seguida a essas vivências, as crianças jogaram de novo o ‘pega-corrente’. No entanto, desta vez jogaram em toda a quadra de futsal (e não mais em uma parte dela). Isso deixou o desenvolvimento do jogo mais complexo, em razão de o(s) pegador(es), sobretudo quando se está numa “corrente” formada por cinco ou seis pegadores, ter que perseguir os demais em um espaço de jogo maior. Dado isso, faz-se crucial coordenar a “corrente” (correr todos juntos), cooperar e traçar estratégias para capturar as demais crianças (fugitivas).

[...] A Talita pediu para ser a pegadora. Todos concordaram. Ela iniciou pegando a Yara. Depois perseguiram e pegaram a Fany. Depois a Lulu e a Tatá. A ‘corrente’ tinha cinco crianças de mãos dadas. Os fugitivos ficavam espalhados. O Nick ficava sempre atrás da ‘corrente’ para não ser pego [ficar atrás da corrente é uma estratégia, faz com que a corrente tenha que se virar a todo instante, perdendo tempo]. Adriano, Léo, Mateus e Alex observavam a corrente sempre mantendo distância [se a corrente ia para um lado da quadra, eles ficavam do outro lado].

[...] A partir do momento em que tinham cinco crianças, a ‘corrente’ saía do espaço de jogo e uma criança cochichava com a outra [a corrente estava combinando qual criança seria perseguida]. Depois voltaram, perseguiram apenas o Joel e o pegaram [aqui elas não mais perseguiram várias crianças de modo aleatório, soltando as mãos, ou brigando, como ocorreu nas situações de jogo do início da aula]. Elas fizeram a mesma estratégia e pegaram o Léo, depois a Lety, o José e o Kaio (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 12, 23/09/2016).

Depois que elas jogaram na metade da quadra, parece que aprenderam que a ‘corrente’ precisa ‘correr junta’, todos necessitam cooperar e criar um plano de jogo. Depois que reuni as crianças e disse que elas teriam que jogar novamente na quadra toda, que se ajudar e construir planos de jogo em conjunto era uma estratégia, a Talita me perguntou

se a ‘corrente’ poderia sair do espaço de jogo para ‘combinar seus planos’. Eu disse que sim. Ela mesmo quis ser a pegadora e isso foi consentido pelos outros. Esse foi um plano posto em prática por ela e na sequência pela ‘corrente’ que ela formou. Continuamente, ela e sua corrente saiam da quadra para combinar qual criança seria perseguida. Logo que essa vivência terminou. Fizemos outra, dessa vez, a Leandra foi eleita a pegadora. Diferentemente de Talita, Leandra e sua corrente (que ia se formando aos poucos) não saia da quadra para combinar, embora tenham usado análoga estratégia. Eles combinavam qual criança seria perseguida no próprio espaço de jogo e ainda gritavam o nome desta criança antes de persegui-la (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 12, 23/09/2016).

Nesse cenário de jogo, as crianças no ‘pega-corrente’ passaram, de certo modo, do ‘jogar certo’ para o ‘jogar bem’. É importante salientar que a nossa mediação semiótica, tanto na modificação da estrutura do jogo, como analogamente nas sugestões dadas às crianças (‘cooperar’, ‘construir planos de jogo em grupo’), corroborou para esse desenvolvimento. Não podemos deixar de sublinhar as estratégias construídas. Uma destas foi arquitetada por Talita e apropriada pelas outras crianças (Leandra e sua ‘corrente’) em uma ulterior situação de jogo, de acordo com os dados apresentados. Ocorreu também a estratégia de Nick que consistia em ficar atrás da corrente, entretanto, esta não foi imitada pelas outras crianças.

Os dados elucidam que a estratégia da criança Talita foi corporificada pelo diálogo com as outras crianças de sua ‘corrente’, tal qual, pela consequente ação de perseguir os fugitivos ‘um a um’ (marcação). Em outras palavras, a ‘corrente’ de Talita se guiou segundo o plano arquitetado diante do seguinte problema de jogo: a corrente tem cinco integrantes e não pode se separar para perseguir e pegar as crianças livres (fugitivas), frente a isso, o que fazer? (situação-problema desencadeada pelo jogo pega-corrente).

Face a esse problema de jogo, Talita criou a estratégia de “perseguir” somente uma criança livre por vez (fazendo a chamada marcação). Esta estratégia, fundamentalmente, pode ser abalizada como uma resolução perante o problema de jogo exposto e que, até então, as crianças não o tinham resolvido nas situações de jogo vivenciadas. Portanto, a resolução/estratégia tomada (por ela e sua corrente) objetivou o ato de concentrar o seu grupo de crianças (de mãos dadas e sem se separarem – regra básica) na perseguição de tão-só uma criança livre (fugitiva) por vez. Consideramos que essa estratégia foi eficiente, pois coordenou todas as ações da ‘corrente’ (cooperação entre os integrantes) em função da lógica do respectivo jogo (o jogo pega-corrente exige, de certo modo, a cooperação e o trabalho em

equipe entre os integrantes e, no mais, o objetivo do jogo é pegar os fugitivos, formando uma corrente, até que não reste mais nenhum fugitivo livre).

Ressalta-se que essa estratégia foi socializada (observação, imitação), pois na vivência ulterior (corrente de Leandra), as crianças assumiram comparável estratégia. No mais, os dados elucidam e ratificam a produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças (com ou sem a mediação do professor-pesquisador) que, por sua vez, podem ser transpostos para outros contextos (estratégias de cooperação, formas de comunicação, estratégias de resolução de problemas, habilidades referentes à espacialidade, criação de regras etc.).

Ademais, esses dados descritos explicitam um duplo processo de significação: jogar certo - compreender as regras e objetivos do jogo; jogar bem - compreender diferentes formas de ação e construir diferentes conhecimentos sobre o jogo.

O “jogar certo” é uma condição necessária para se jogar, porém, não é suficiente. Isso, pois, concerne ao obedecer às regras, considerar os objetivos do jogo, respeitar o tempo e o espaço das jogadas, aceitar os resultados etc. (MACEDO, 2006; GRILLO, 2012).

No contexto dos dados apresentados, o “jogar certo” foi a capacidade das crianças em dominar as informações atinentes à estrutura do jogo (regras e objetivos) na sua relação com as condutas de jogo (respeitar os colegas, as regras, visar o objetivo do jogo etc.).

Em se tratando do “jogar bem”, este diz respeito às decisões, às escolhas e às análises do jogador no âmbito de uma situação de jogo, pelo qual se expressa em cada jogada (MACEDO, 2006; GRILLO, 2012). Diferentemente do “jogar certo”, o “jogar bem” pôde ser observado em nossos dados, mediante as ações das crianças na criação de estratégias, tomada de decisões, explicações e (re)interpretações acerca de situações de jogo.

À guisa de exemplo, a estratégia construída pela criança Talita (e sua corrente, bem como, posteriormente, por Leandra e sua corrente) superou o “jogar certo”. Os dados indicam que Talita e sua ‘corrente’ não somente agiam em conformidade com as regras do jogo (“o que pode” e “o que não pode” ser feito), porém, para além disso, sua estratégia confirma uma atitude de “jogar bem” (as crianças transcenderam o que a regra coloca), quer dizer, a sua estratégia é precisamente a resolução de um problema desencadeado pelo respeitante jogo no seu dinamismo (jogo como problema dinâmico).

Os dados alusivos aos excertos anteriormente descritos (‘duro-mole nas linhas’, ‘nunca 2’, ‘pega-bandeira’ e ‘pega-corrente’) indicam que a nossa mediação semiótica auxiliou no sentido de tornar os jogos vivenciados um problema dinâmico, em função de que o jogar contribuiu para a elaboração de conceitos e conhecimentos a respeito do jogo, partindo

da experimentação (atividade/significado, caráter nocional, ‘jogar certo’) à apreensão do conceito (significado/atividade, caráter conceitual, ‘jogar bem’).

Nesse sentido, analisamos que os dados descritos respeitantes aos jogos de estratégia vivenciados (‘duro-mole na linha’, ‘nunca 2’, ‘pega-bandeira’ e ‘pega-corrente’) exigiram das crianças a busca por procedimentos estratégicos. Partindo de análises e significações sobre situações de jogo, instigadas por nós, as crianças construíram diferentes estratégias que, no nosso entendimento, permitem o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas.

Com efeito, a nossa atitude pedagógica em dialogar com as crianças, precipuamente, rechaça um modelo de aula diretivo pautado na repetição de modelos e procedimentos considerados como “corretos”. Amiudamente, é comum observarmos que muitas aulas de Educação Física escolar com o Jogo têm se pautado em estratégias prontas, atividades motoras padronizadas e em metodologias diretivas, as quais valorizam o produto final, em vez de observar a importância do processo e da produção de conhecimentos pelas crianças⁷⁵.

À vista disso, no contexto da Educação Física escolar, analisamos que a nossa relação com as crianças (crianças e professor-pesquisador) foi basilar, já que o processo de diálogo, ação e tomada de consciência, conforme os dados apresentados, foram fomentados nessa relação. Dessarte, podemos inferir que o aprendizado humano é resultado da relação ativa do indivíduo com a cultura. Em outras palavras, pôde-se analisar que as crianças não tiveram uma relação passiva de receptor nas situações de jogo aludidas, mas sim uma relação ativa e dialética de construção e desconstrução de conhecimentos consecutivamente.

Destacamos também que, ainda que as crianças não tenham criado muitas estratégias de jogo, ora por necessitarem da nossa mediação, ora por se pautarem na repetição de ações no jogo, e até mesmo pelos jogos vivenciados não serem tão complexos (com exceção do ‘pega-bandeira’ e quiçá do ‘pega-corrente’), elas participaram na criação e regulação de algumas regras, além é claro, de se apropriarem de novos conhecimentos de jogo e enriquecerem seu acervo no que compete à cultura lúdica (criação do jogo ‘duro-mole nas linhas’)⁷⁶.

Por fim, ficaram expostas nos dados, nessa seção, as variadas habilidades colocadas em prática pelas crianças, tais como: imaginação e criatividade (‘duro-mole nas linhas’, ‘nunca 2’, ‘pega-bandeira’ e ‘pega-corrente’), espacialidade - domínio espacial no jogo (ficou

⁷⁵ Cf. as pesquisas de Celante (2000), Grillo (2012), Nista-Piccolo et al. (2004), Bruhns (1993), Brandl, Nista-Piccolo e Brandl Neto (2010), Retondar (1995, 2007), Grillo e Prodócimo (2014).

⁷⁶ Reforçamos novamente que nossas análises nessa seção se estendem aos outros jogos pertencentes ao momento de “Vivenciar o Jogo”.

mais visível no ‘duro-mole nas linhas’, ‘nunca 2’, ‘pega-bandeira’), comunicação de ideias (ficou mais visível no ‘duro-mole nas linhas’, ‘pega-bandeira’ e ‘pega-corrente’), tomada de decisões, capacidade de resolver problemas e a cooperação (‘duro-mole nas linhas’, ‘nunca 2’, ‘pega-bandeira’ e ‘pega-corrente’).

4.1.3. Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar)

Quando uma criança diz ‘aprendi na rua’, é o mesmo que dizer ‘aprendi no grupo infantil’, porque só nele encontra o lócus apropriado para colher os saberes específicos com que aprende a fazer à sua maneira as coisas que os adultos fazem doutra no cotidiano do mundo em que se insere.

Florestan Fernandes

Os dados apresentados e analisados na presente subseção, sobrevivem da categoria de análise “Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar)”, no contexto das aulas baseadas no momento de Vivenciar o Jogo (Unidade de Análise 1), segundo com o que foi explicitado no capítulo metodológico.

No âmbito da Unidade de Análise 1, a finalidade dessa terceira categoria é descrever e analisar dados concernentes às situações pelos quais as crianças produziram e socializaram conhecimentos de jogo, por meio da nossa mediação semiótica após as vivências do “jogo pelo jogo”⁷⁷. Enfatiza-se que esta categoria de análise está diametralmente concatenada às categorias discutidas nas subseções anteriores.

No entanto, nosso escopo nesta subseção é descrever e analisar quais conhecimentos de jogo foram construídos, sistematizados e socializados pelas crianças num ‘momento pós-jogo’. Ademais, evidenciaremos os processos de reflexão das crianças atinentes às ações tomadas por elas no jogo, segundo uma perspectiva didático-pedagógica para o Jogo na Educação Física, que prioriza um espaço para as crianças terem a liberdade para expressar suas ideias respeitantes às diferentes resoluções e estratégias construídas, jogos criados, erros e acertos, alterações nas regras, afora as suas maneiras de pensar e jogar (entre outras ações).

⁷⁷ Novamente, visando evitar prolixidades e repetições referentes à quantidade de dados e subsequente análise, dentre as 12 aulas com esse momento de jogo, arrolamos três aulas/jogos (‘pega-corrente’, ‘queimada’ e ‘pega-bandeira’), visto que essas três aulas apresentam uma riqueza quanto aos diálogos que realizamos junto às crianças. Justificamos que esse ato de crivar os dados não compromete a análise e, no mais, nossa análise nessa seção se estende às demais situações de jogo (outras aulas), atinentes a essa categoria de análise.

Tomemos como análise, os dados advindos da aula com o jogo “pega-corrente” (nota de aula 12). Depois de as crianças terem vivenciado o “pega-corrente”, findamos a aula com uma breve alusão a uma parlenda infantil, o “conto da beterraba”, pertencente ao livro “Um+um+um+todos” de Anna Göbel.

Em temos genéricos, tratamos esse conto como forma de retomada, uma vez que o mesmo foi trabalhado pelas crianças em sala de aula junto com a professora-regente de turma⁷⁸. Esse conto explana a importância de as pessoas se ajudarem (cooperação) perante uma situação-problema, seguindo o lema “a união faz a força”. E, em conformidade com isso, o conto serviu para sistematizar todo o contexto da aula vivenciada com o “pega-corrente”:

[...] - Lembram dessa historinha? A historinha é de um passarinho que deixa cair uma semente. Um homem cuida da terra e planta a semente e aí nasce uma beterraba. Só que ele sozinho não consegue retirar. Aí vem sua esposa ajudar e nada, vem seu neto e nada, vem o cachorro e nada, vem o gato e nada... só que daí vem por último o ratinho para ajudar e com a força de todos juntos conseguem tirar uma beterraba gigante. Depois disso todos vão jantar juntos essa beterraba. Isso que é cooperação. É um ajudando o outro colega. Na corrente que vocês brincaram é do mesmo jeito, se todos jogarem juntos vocês conseguem vencer o jogo [Professor - conversação final após o jogo].

- Vocês entenderam agora a ideia de um ajudar o outro na ‘corrente’? [Professor]

- A gente fez ‘essa coisa’ na sala [Léo]

- Eu sei que sabem a historinha. Mas olha só, a historinha é que uma pessoa ajuda a outra. E na corrente que vocês brincaram? [Professor]

- A gente fez igual! Nosso time ia lá de fora e marcava um [Talita]

- Sim. Isso! Vocês estavam trabalhando em equipe. Cooperando. Que nem a historinha [Professor]

- Nossa corrente fez igual de combinar [Leandra – explicando que a sua estratégia fazia ‘igual’, isto é, elas também combinavam estratégias e trabalhavam em equipe]

- Dá para brincar de ‘corrente’ sem trabalhar em equipe? [Professor]

- Não. Fica tudo ‘puxando’. Ninguém pega. Não é ‘val’ separar a corrente [Adriano – ele está explicando que a corrente não pode separar para pegar os fugitivos, por isso, a lógica do jogo implica de alguma forma no processo de cooperar]

- A estratégia de combinar e sair pegando “um por e um”, é boa então? [Professor]

[silêncio]

⁷⁸ É importante frisar que o professor-pesquisador teve contato com esse texto-livro infantil uma semana antes de iniciar o trabalho com a categoria de jogo “jogos cooperativos”. Ele achou interessante e leu o mesmo. O contexto do livro foi trabalhado com as crianças pela professora, visando a importância do trabalho em equipe. Nesse sentido, vendo que possivelmente poderia retomar tal ideia em alguma aula subsequente, optamos (professor-pesquisador) por usar uma história infantil já trabalhada para retomar a ideia da cooperação vivenciada no jogo “pega-corrente”.

- Vocês concordam com o que as correntes da Talita e da Leandra fizeram? [Professor]
- SIM! [algumas crianças gritaram nesse instante]
- É igual o de separar. “Quatro separa” [Adriano – refere-se ao “nunca 4”]
- Ah é! Esse jogo aí do ‘nunca 4’ é parecido. Lá naquela vez do nunca 4, vocês também combinavam quem iam marcar. Legal! Lembraram de um jogo parecido! [Professor] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 12, 23/09/2016).

De modo apriorístico, o processo de socialização de ideias, apresentado nos dados supraditos, descreve três situações interessantes em que as próprias crianças refletiram a respeito de suas vivências no jogo associando-as à nossa fala.

A primeira é atinente à criança Talita que associou a historinha contada com a estratégia de seu grupo (corrente), ou seja, a ‘corrente’ formada por Talita tinha a estratégia de marcar/perseguir uma criança livre a cada vez. Tal faceta expressa um princípio de cooperação e de trabalho em equipe (analogia entre a historinha e a situação de jogo vivenciada nesse caso).

A segunda situação se refere à percepção da criança Leandra que, de maneira símile à estratégia de Talita, construiu uma estratégia de jogo junto com seu grupo (corrente), pautada na cooperação.

A terceira situação corresponde à fala de Adriano, o qual percebeu que a cooperação se atrela à própria regra do jogo: a ‘corrente’ não pode se separar para perseguir e capturar as crianças livres – fugitivos. Por consequência, Adriano vincula as estratégias de Talita e Leandra, como símeis às estratégias de jogo construídas na aula com o ‘nunca 4’⁷⁹ (nota de campo 4, 08/09/2016).

⁷⁹ O ‘nunca 4’ é um jogo de perseguição similar ao jogo ‘pega-corrente’. Primeiro, se escolhe um pegador e os demais fugitivos devem escapar deste correndo pelo campo de jogo delineado. Todo fugitivo que for pego, deve dar a mão ao pegador inicial, assim, formando uma espécie de ‘corrente’ (tal como o jogo ‘pega-corrente’). Quando tiver quatro crianças de mãos dadas na ‘corrente’, estas se separam em duas (pares) e continuam a perseguir os jogadores livres (fugitivos), até que todos os fugitivos sejam capturados. Por esse motivo, o nome do jogo é ‘nunca 4’. Ele pode ser explorado como “jogo de perseguição”, ou ainda, como “jogo de cooperação” (isso dependerá dos objetivos que se quer atingir com a aula). Nesta pesquisa, o ‘nunca 4’ foi explorado como ‘jogo de perseguição’ subsequente aos jogos ‘nunca 2’ e ‘nunca 3’. Em se tratando da aula 4 – vivência do jogo ‘nunca 4’ (08/09/2016), as crianças da ‘corrente’ (pares ou trios) começaram a combinar quais seriam as crianças livres a serem perseguidas por elas (em pares ou trios), logo em seguida a uma mediação (problematização) do professor-pesquisador (essa situação de jogo ocorreu no segundo momento de jogo: “Jogo Problematizado” – refletir sobre o jogo). À guisa de ilustração, houve uma situação nessa aula, o qual quatro ‘correntes’ (três com 3 crianças – trios, e uma corrente com duas crianças – par) se reuniram para decidir quais fugitivos perseguiriam (estratégia de jogo, cooperação). Assim, todas as ‘correntes’ se concentraram na perseguição de três crianças: Yara, Adriano e Tatá. Nessa situação, bem como o que ocorreu no ‘pega-corrente’, houve a produção de conhecimentos de jogo que, *a posteriori*, foram usados em outros contextos, como nos dados apresentados acerca do ‘pega-corrente’.

Ideamos que a discussão desencadeada a partir de uma situação de jogo, o qual mediamos, conforme os dados apresentados, corrobora para que a vivência com o jogo vá além da experiência do “jogo pelo jogo”. Quer dizer, concebemos que a socialização de ideias é uma parte importante de uma aula “de” Jogo, posto que, quando bem realizada, proporciona a organização e a reflexão referente aos conhecimentos produzidos e, subsequentemente, à possível transposição das construções das crianças para outros contextos. A socialização de ideias, portanto, é um meio de considerar que as atitudes adquiridas no contexto de jogo (regras, objetivos, estratégias, jogos criados etc.) propendem a se tornar uma espécie de propriedade das crianças (essa propriedade seria a cultura lúdica).

Podemos notar nos dados que a socialização de ideias foi um processo de reflexão, mediante diálogos e conversações que realizamos com as crianças a propósito das ações tomadas e dos conhecimentos produzidos em determinado contexto de aula (nesse cenário, uma aula de Jogo – ‘pega-corrente’). Essa socialização requer das crianças, de certo modo, algumas funções intelectuais básicas, como atenção voluntária, formação de imagens, analogias, comparações, memória ativa, capacidades comunicativa ou expressiva, os quais, por seu turno, favorecem a elaboração de significações pela fala e pela palavra vinculadas às situações vividas. Ora, consideramos que a socialização de ideias funcionou como um espaço profícuo para centrar ativamente a atenção das crianças, tencionando a reflexão, abstração e análises de jogo.

Depreendemos, outrossim, que a socialização de ideias possui um duplo aspecto, visivelmente retratado nos dados. Por uma perspectiva, a socialização para as crianças oportunizou a sistematização e compreensão das situações de jogo vivenciadas em aula. Por outro viés, esse momento foi para nós um modo de apreender e esclarecer quais conhecimentos, dúvidas, ações foram apropriadas pelas crianças no contexto da aula. Dito isso, defendemos que a socialização de ideias é como um recurso de avaliação, já que pelo diálogo com as crianças, puderam-se construir novas estratégias didáticas e, no mais, entender os anseios, comportamentos, significações, mentalidades e a cultura lúdica das mesmas.

Analise agora a socialização de ideias que ocorreu em seguida da vivência do jogo ‘queimada’⁸⁰ (jogo pelo jogo – nota de aula 18. Aula ocorrida no dia 17/10/2016).

⁸⁰ A Queimada é um jogo tradicional de bola, em que o escopo principal é “queimar” (acertar a bola) um jogador do grupo/time adversário. Para sua realização, primeiro, são formados dois grupos, dividindo os mesmos por meio de linha no centro do pátio, da quadra ou de outro espaço para separar os dois times. Na presente pesquisa, utilizou-se das dimensões da quadra de vôlei. Após a escolha das crianças para compor os times, uma criança de cada time deve ser selecionada para ficar no “cemitério” (zona em que ficam as crianças que foram “queimadas” – ver figura 2). Feito isso, dá-se início à partida. O objetivo é arremessar a bola no adversário, de uma maneira que a bola toque no corpo dele e caia no chão (todo jogador que for queimado deve ir e ficar no cemitério) e

FIGURA 2: Esquema do Jogo “Queimada” (com três ‘cemitérios’)

Cemitério TIME B		Cemitério TIME A	
Cemitério TIME B	TIME A	TIME B	Cemitério TIME A
Cemitério TIME B		Cemitério TIME A	

FONTE: Grillo (2018)

É fulcral sublinhar que essa foi a primeira vez que as crianças jogaram a queimada nesse formato (com equipes e ‘cemitérios’). Conforme constatado junto a elas, suas vivências foram com variações da queimada, tais como a “queimadinha”, a “queimada corredor”, “queimada gigante” (com um campo e dois cemitérios) e o “carimbo”.

Observemos a socialização de ideias que transcorreu nessa aula:

- [...] - E aí? O que acharam da queimada? [Professor]
 - É legal! ‘Bão’! Divertido. Difícil [fala geral das crianças]
 - Nesse jogo, quais planos de jogo podemos fazer? Ou que vocês mesmos fizeram no jogo? [Professor]
 [...] - Ah, a gente ‘marcou’ [Adriano]
 - Verdade! É uma estratégia boa. Marcar o jogador do outro time. O que ‘que’ vocês acham? [Professor]
 - Eles ‘ficou’ me marcando, ‘cansei’... [Léo]
 - [...] Para marcar pode também ficar ‘tocando a bola’. E vi que o time da Lulu tocou a bola uma hora no jogo para queimar o Adriano. Isso é uma boa estratégia? [Professor]

assim por diante, até “queimar” todos os jogadores de um time ou de outro (o time que ‘queimar’ todos os jogadores do outro time primeiro, vence a partida). Na presente pesquisa, tentando dinamizar o jogo, fizemos uma variação da queimada tradicional, colocando três cemitérios para cada time. Ou seja, em vez de um só cemitério com várias crianças, propusemos a vivência com três, sendo que as crianças ‘queimadas’ (acertadas pela bola) ficavam ao redor do campo de jogo, cada qual na sua metade do campo que lhe compete. Isso além de dinamizar o jogo (variadas possibilidades de passes e arremessos), foi um meio de desencadear problemas de jogo tanto para os que estão de posse da bola, quanto para os jogadores que devem fugir/defender-se dos ataques (arremessos). (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 18, 17/10/2016).

- Não. Nem ‘queimou’ [Adriano]
- Tá. Mas olha só. Se eu tô longe de quem eu quero queimar, como eu ‘queimo’? [Professor]
- Uai, ‘manda’ a bola pro outro de lá [Talita]
- Tá, por quê? [Professor]
- [...] - É ‘mais melhor’ queimar de perto [Leandra] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 18, 17/10/2016).

O excerto supra-aludido, referente ao jogo ‘queimada’, representa um momento de socialização de ideias, no qual emerge uma sistematização concernente aos conhecimentos construídos em aula.

Num primeiro momento, instigamos as crianças a analisarem as situações vivenciadas (processo de reflexão sobre as ações) e, tal fator, é visível no instante em que questionamos as crianças acerca de seus ‘planos de jogo’ (estratégias).

Num segundo momento, a criança Adriano respondeu que a estratégia de seu time era a “marcação” que, nada mais é do que arremessar a bola continuamente em um só jogador do outro time. Na verdade, isso ocorreu só algumas vezes. Primeiro, o time de Adriano [Alex, Lety, Biel, José, Yara, Mateus] fez isso com a Talita e depois com o Kaio e, ambos foram ‘queimados’, logo depois de uma sequência de arremessos contra eles. Na sequência, tentaram esta estratégia com a criança Léo. Porém, dessa vez, não conseguiram acertá-lo (queimar). E a estratégia deixou de ser utilizada pelas crianças desse time (ocorreu quando as outras crianças desse mesmo time voltaram aos arremessos aleatórios, alguns passes, perda da bola para o outro time ou quando eram queimados).

Indicamos que, embora essa estratégia não fosse ‘dominante’ no jogo, quer dizer, foi uma espécie de ‘experimentação’ por parte de algumas crianças, socializamos a mesma junto às crianças no final da aula. Por isso, defendemos que a nossa ação pedagógica de analisar o jogo e sistematizar as ações e estratégias das crianças foi um modo profícuo de organização dos conhecimentos produzidos e meio de comunicação em nível coletivo. Com isso, proporcionando às crianças a apropriação desse conhecimento produzido e veiculado por elas no contexto da aula. Conjecturamos que, se não houvesse esse momento de socialização de ideias, a aludida estratégia poderia, quiçá, ser relegada (esquecida, abandonada).

A partir da socialização de ideias exposta no referido excerto, podemos analisar que Léo compreendeu a estratégia empregada pelo time do Adriano e talvez um dos motivos tenha sido, precisamente, o fato de vivenciar a situação (ou seja, ter vivenciado a estratégia de jogo do outro time). Consideramos que, quando uma criança vivencia uma dada situação compreendendo-a, seja no preciso momento (ação), seja após a situação (ação-reflexão –

socialização de ideias), ela está num processo de aprendizagem como uma experiência significativa (vivência – unidade intelectual-afetiva do agir humano).

A título de exemplificação, Vigotski (1995), Daniels (2007) e Pino (1993) analisam que a vivência (experiência significativa em situações socioculturais) por via da resolução de problemas e, por conseguinte, a sistematização do que é construindo no bojo destas pelos indivíduos, é um ato de produção de conhecimentos que engloba mediações, socialização de ideais, imitação, interação social, e, mormente, significações (construção semiótica consciente na sua própria vivência) que corroboram para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ora, a criança para estes autores é um ser eminentemente semiótico, destarte, cultural (constituído nas relações com os outros). Se a criança se constitui pela fala, signo e linguagem em diversas situações socioculturais, então, podemos considerar que socializar ideias nos padrões exibidos, no âmago de uma aula de Jogo, é proporcionar um espaço de formação cultural e de desenvolvimento.

Outra análise que se desenrolou no momento de socialização de ideias, trata-se do nosso questionamento no tocante à estratégia desenvolvida pelo time da Lulu [Léo, Kaio, Talita, Leandra, Nick, Fany], em específico, realizada pelas crianças Lulu, Leandra e Kaio. O professor-pesquisador disse: “[...] Para marcar pode também ficar ‘tocando a bola’. E vi que o time da Lulu tocou a bola uma hora no jogo para queimar o Adriano. Isso é uma boa estratégia?”.

O fato de descrevermos a situação e, *a posteriori*, questioná-la, foi um modo de sistematização intentando auxiliar as crianças a refletirem a respeito de uma dada situação vivenciada por elas. Nesse contexto, entendemos que ao usarmos a fala com a função de ‘fala organizadora’, proporcionamos às crianças uma melhor reflexão acerca das situações-problema enfrentadas no jogo “queimada”. Dessarte, defendemos que essa ‘fala organizadora’, no que tange à socialização de ideias, estimulou as crianças para que atribuíssem uma significação às próprias ações. Esta asserção pode ser comprovada, na continuação do diálogo (vide o referido excerto). Podemos perceber que a criança Adriano (que foi ‘marcada’ pelo outro time) disse que a estratégia não era ‘boa’, pois ele não foi ‘queimado’ (ato de acertar a bola nele). Na sequência, o professor-pesquisador questionou a fala de Adriano, dizendo: “Se eu tô longe de quem eu quero queimar, como eu ‘queimo’?” (questionamento e problematização de uma situação). Após essa indagação, Talita disse “‘manda’ a bola pro outro de lá”, em outras palavras, passar a bola para um companheiro mais próximo. E, de resto, Leandra corroborou para ratificar a estratégia de seu grupo ao sintetizar: “É ‘mais melhor’ queimar de perto”. Isso quer dizer que as crianças depreenderam,

hipoteticamente, que é mais fácil acertar um jogador realizando um arremesso numa distância menor. Entrementes, isso dependerá das circunstâncias e do contexto da própria situação de jogo (quem está arremessando, quem está se defendendo, qual é a posição dos jogadores, qual é a distância etc.), posto que em um jogo como a ‘queimada’, não há estratégia máxima. Ademais, o erro no arremesso pode ocorrer (isso aconteceu na situação descrita envolvendo a criança Adriano), entrementes, isso não exclui a intenção da estratégia em si. No mais, a socialização, tal qual os diálogos que decorrem desse processo, não devem predeterminar resultados a se alcançarem, mas problematizar formas de pensamento.

Apreendemos que a socialização de ideias atinentes ao jogo ‘queimada’ mostrou certo entendimento/interpretação das crianças quanto à lógica do jogo e dos problemas desencadeados pelas próprias jogadas que elas realizavam. Afora as estratégias mencionadas, elas também criaram algumas táticas de jogo, objetivando ‘agir na urgência’ perante uma situação-problema, ou seja, agir diante do inesperado no jogo ⁸¹.

As falas das crianças concatenadas às nossas falas produziram uma espécie de ‘texto do jogo’. Esse, por sua vez, evidenciou tomadas de decisões, formas de interpretação e significações. Em virtude disso, conferimos importância ímpar à socialização de ideia no âmbito do jogo, uma vez que não é somente uma conversa final ou uma contextualização de acontecimentos (revisão perfunctória da aula). Contrariamente, é um processo de conduzir as crianças à reflexão a respeito de situações concretas de jogo e, além do mais, um meio de explorar com as crianças o ato de “pensar fora do jogo” (reflexão acerca da ação).

Haydée Silva (1999), em sua tese doutoral, analisa a fala em situações de jogo como uma forma de produção significativa quanto às ações vivenciadas:

[...] le fait de parler d’une situation de jeu produit un «texte» pour lui-même. Ce texte est l’interprétation individuelle d’une situation de jeu, mais aussi collective car c’est un discours traversé par des événements, des conceptions, des règles culturelles à propos du jeu. La parole comme production verbale transmet un message. Lorsque la socialisation est intériorisée de différentes manières, cependant, si le discours est vécu par ceux qui l’intériorisent, il y a une généralisation et une compréhension⁸² (SILVA, 1999, p. 626).

⁸¹ [...] algumas delas (não todas as crianças) criaram mecanismos de defesa, como ficar longe dos jogadores de posse da bola, ficar atrás de algum colega de time (talvez ‘escudo’?). Algumas rolavam, agachavam, saltavam quando a bola era arremessa contra elas. Umhas crianças até tentavam pegar a bola (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 18, 17/10/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

⁸² **Tradução:** [...] o ato de falar a respeito de uma situação de jogo produz por si só um ‘texto’. Esse texto é a interpretação individual de uma situação de jogo, mas também coletiva por ser uma fala atravessada por acontecimentos, concepções, regras culturais sobre o jogo. A fala enquanto produção verbal transmite uma mensagem. Quando socializada é internalizada de diferentes formas, contudo, se a fala é de algo vivenciado por quem a está internalizando, tem-se uma generalização e compreensão.

Portanto, a socialização de ideias corrobora de igual modo para produção de conhecimentos sobre o jogo, depreendendo esse como um processo semiótico constituído pela produção de signos e sentidos (significação). Por esse motivo, defendemos que as crianças não são produtos das circunstâncias e do meio. As crianças são indivíduos ativos que transformam essas circunstâncias e, conseqüentemente, transformam-se nessa relação. A fala e as demonstrações corporais (linguagem no sentido *lato*) não são exclusivamente um meio ou forma de ação, mas, principalmente, um modo de constituir os indivíduos como sujeitos da/na linguagem.

É precípuo trazer a socialização de ideias como uma forma de pensamento crítico. Algumas crianças usaram o espaço para a socialização para tecer críticas ao formato da ‘queimada’. Observemos:

- [...] - É chato! Muda [Yara]
- Mudar o quê? [Professor]
- Ué ninguém toca a bola. A gente fica tomando ‘bolada forte’ [Yara – algumas crianças concordaram]
- [...] - Então muda as regras do jogo [Professor]
- Sei lá. Queimadinha tem mão fria [Yara]
- Tudo bem, podemos jogar com a ‘mão fria’. O que mais querem? [Professor]
- ‘Taca’ mais bolas [Adriano]
- Ah não! É chato! [Yara] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 18, 17/10/2016).

Esse diálogo apresentado explicita uma crítica da criança Yara e de outras em relação ao jogo. Destacamos que a socialização de ideias pode ser apreendida como forma de expressividade, na medida em que permite que as crianças falem livremente sobre suas vivências no tocante às diversas situações de jogo. Além de dar espaço para que elas discutam possibilidades de mudanças na própria configuração da aula, como foi apontado nos dados relativos ao jogo ‘queimada’, elas propuseram mudanças nas regras do jogo, como deixar a ‘mão fria’ (usar a mão para se defender, assim, caso a bola toque a mão e caia no chão, a criança não é ‘queimada’) ou colocar mais bolas no jogo.

Tomar a socialização de ideias como um espaço para a crítica é fomentar um ambiente para o diálogo propendendo ao desenvolvimento da personalidade, da autonomia e do senso crítico das crianças. Dar espaço às opiniões das crianças e legitimar suas falas e ações é, necessariamente, pensar numa Educação Física crítica, comprometida com a formação das

crianças, concebendo a Educação como uma forma de liberdade, questionamento, expressividade, socialização de experiências e produção de conhecimentos.

Para tanto, não podemos recorrer a uma pedagogia das respostas, como foi enfatizado por Paulo Freire (1996). Temos sim que visar uma pedagogia das perguntas, da comunicação e da reflexão, uma pedagogia da crítica e do lúdico como forma de expressividade. Nesta perspectiva, esse momento de socialização de ideia foi um espaço de escuta e análise, um ambiente de ‘verdades provisórias’ que engendrou um ambiente de aprendizagem e produção (e não de repetição e mecanização).

Reputemos a vivência do jogo ‘pega-bandeira’ (nota de aula 24). O excerto seguinte descreve um momento de socialização de ideias que realizamos juntos às crianças, depois destas terem vivenciado o jogo ‘pega-bandeira’ (é o momento final da aula). Vale sublinhar que nessa vivência, jogamos algumas vezes com as crianças no decorrer da aula. De forma geral, os dados seguintes explanam uma situação de sistematização de conhecimentos de jogo arquitetados pelas crianças:

[...] - Gente olha aqui! Nós jogamos o pega-bandeira. Quais planos nós fizemos no jogo? Plano de defesa, plano de ir lá buscar a ‘bandeira’ [Professor]

[SILÊNCIO...]

- Nosso time por exemplo fez um plano. Yara explica nosso plano de jogo pra todos ouvirem [Professor]

- A gente ficou assim ó. O professor ficou lá na ‘linha’ com o Mateus e o Joel [na frente da área de futsal defendendo a ‘bandeira’]. Pra ir lá ‘roubar’ a bola [bandeira] foi a Leandra e ele [apontando para o Nick]. Eu fiquei aqui ó [saiu correndo para mostrar a posição na quadra onde tinha ficado] [Explicação da criança Yara]

- Sim, certo. Nosso time ficou com três defendendo a ‘bandeira’. A Leandra com o Nick eram os atacantes que iam buscar a ‘bandeira’. A Yara ficou ali no meio. Explica o porquê você ficou ali para eles [Professor]

- É... Ali eu dava ‘duro’. E também era pra salvar [Yara]

- Vocês entenderam? A Yara ficou ali no meio pra ir ao ataque e também pra ajudar nossa defesa. E o time de vocês Léo? [Professor]

- Ia todo mundo ‘pegar’ a bola lá! [Léo dizendo que todas as crianças do seu time iam ao ataque sem se preocupar com estratégias de defesa etc.]

- Não ganharam nada!! [Adriano. Risos e discussões das crianças após ele falar isso]

[...] - Certo! E seu time Adriano? [Professor]

- A gente ficava com dois ali [apontando para a entrada da área de futsal – zona de defesa da bandeira]. Meu grupo [José, Fany, Alex e o próprio Adriano – ataque] ia lá ‘catar’ a bola [Adriano]

- Tá certo. Então vocês acham que é importante ter um plano pra jogar o ‘pega-bandeira’? [Professor]
- É ué. ‘Esses aí’ ficavam tudo indo lá ‘pegar’ a bola. Tomava ‘duro’ ‘facinho’. Perdeu [Talita indicando Léo – seu time era: Diogo, Kaio, Lety, Tatá e ela mesma (Talita). O que Talita quis dizer é que a falta de estratégia do seu próprio time fez com que perdessem muitas partidas]
- Então! Seu time Léo, Tatá, Talita, vocês acham que perderam por isso? [Professor]
- É... É né?... [Talita... as crianças parecem consentir com essa ideia] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 24, 28/10/2016).

Os dados detalhados no excerto supradito representam um momento de socialização de ideias, pelo qual visamos compreender o movimento do pensamento das crianças no jogo ‘pega-bandeira’, quanto às estratégias criadas, ações tomadas, diálogos intragrupo, interpretações diante das situações-problemas de jogo.

É basilar assinalar dois acontecimentos no excerto susodito. Primeiro, a nossa ação pedagógica em sistematizar a fala de uma das crianças (Yara) direcionando-a para as outras, isto é, logo após a explicação de uma das crianças, reforçamos a explanação dada pela criança, repetindo-a e reorganizando-a. Compreendemos que essa atitude, no bojo da socialização de ideias, foi um modo significativo de reorganização. Por isso, nossa fala cumpriu duas funções importantes, a comunicação de uma ideia e a representação de uma ação ocorrida.

Respaldamo-nos em Vigotski (1993, 1995, 2000) ao postular que o cerne da fala humana é a comunicação e a expressão. A partir disso, a fala possui uma função generalizante (característica inerente ao pensamento) e uma função de representação. Em termos genéricos, a comunicação, a expressão, a generalização e a representação pela fala ratificam uma função semiótica do pensamento e ajudam a organizar o comportamento, tal qual as formas de pensamento e diversas outras ações intencionais. Nos nossos dados ficou visível que a nossa ‘fala organizadora’ proporcionou às crianças lidarem com uma situação acontecida (passada), objetos ausentes, assim, tendo o signo (palavra) como representante das ações. Essa ‘fala organizadora’ fez com que as crianças retornassem à situação de jogo (memória ativa), especificamente analisando-a (pensar sobre, reflexão).

O segundo acontecimento tange à percepção da criança Adriano e, *a posteriori*, da criança Talita, no que se refere à estratégia do time de Léo (também é o time de Talita). Depois que cada equipe/time, de certa forma, vivenciou uma estratégia de jogo criada e obteve algum ‘resultado’, a socialização de ideias proporcionou um processo de reflexão

respeitante a essas estratégias postas em prática, observando se elas foram eficazes ou não. Nesse sentido, Adriano analisou (e outras crianças entenderam isso, tanto que depois Talita considerou seu próprio time em questão) que a estratégia do time de Léo era ‘falha’, porque eles ‘não ganharam nada’. Posteriormente, Talita sistematizou, após os diálogos, que a estratégia do seu time em “ir todos ao ataque ao mesmo tempo” fez com que eles não ganhassem nenhuma partida (enquanto os outros dois times também se preocupavam em defender-se, o time de Léo e Talita só atacava).

Ao que tudo indica, a estratégia do time de Léo e Talita objetivou tão-apenas o jogar e o divertir (jogo pelo jogo), segundo as regras e objetivos estabelecidos no ‘pega-bandeira’. Como o escopo principal do ‘pega-bandeira’ é invadir o campo adversário e buscar a ‘bandeira’, trazendo-a para seu campo, apreendemos que esse time norteou suas ações para o objetivo do jogo, contudo, não se preocupou em criar estratégias como os outros dois times, propendendo atingir esse objetivo.

Por esse motivo, salientamos a importância da nossa mediação semiótica no momento de socialização de ideias, pois, pôde-se assim, organizar as reflexões e análises das crianças diante das situações de jogo vivenciadas. Em hipótese alguma, indicamos alguma estratégia às crianças como sendo a “melhor” ou a que “deveria ser utilizada”. Tão-somente instigamos as crianças a falarem e refletirem sobre suas ações no jogo.

Majmutov (1983), apoiando-se em Vigotski, analisa que a mediação do professor, ainda que não seja planejada para problematizar, não é somente uma fala direta, explicativa, pelo contrário, torna-se um ato pedagógico de propor um problema direta ou indiretamente ao aluno. Para esse autor, o aluno precisa dar a sua significação ao processo explicativo do professor, ou seja, reconstruir individualmente um conhecimento socializado que será posteriormente utilizado em algum contexto. E, de certo modo, essa ressignificação já é um ato de resolver um problema.

Nesse cenário, a socialização de ideias foi profícua como exercício de reflexão e análise acerca de certos problemas desencadeados pelo próprio jogo ‘pega-bandeira’: Como ir buscar a bandeira no campo adversário? Como não ser pego no campo do adversário? Só atacar basta? Quem defenderá a nossa ‘bandeira’ dos adversários? O que fazer se um adversário pegar nossa bandeira?

Analisamos igualmente que a mediação semiótica realizada no bojo do momento descrito, corroborou para a comunicação entre as crianças engendrando a socialização de formas de pensamento. Por isso, defendemos que a socialização de ideias é um momento de grande valia no tocante às aulas de Jogo, na Educação Física escolar, posto que é um espaço

de circulação de signos, saberes, conceitos, interpretações, sistematização de pensamentos, formas de organização do contexto sociocultural (nesse caso o jogo e o que é desencadeado por ele), mediações entre as crianças e o objeto de conhecimento.

Em nossa concepção, a mediação semiótica do professor no âmago do momento de socialização de ideias, em aulas de Jogo, não deve ser um procedimento diretivo e rigoroso. Precisa ser, mais do que isso, um ato de questionamento como uma possibilidade de estimular a produção de conhecimentos de jogo pelas crianças. Nesse viés, os dados apresentados nos excertos anteriores ('pega-corrente', 'queimada' e 'pega-bandeira') nos dá azo para inferir que criamos um espaço de diálogo e de questionamento em suas aulas, pelo qual foi dada legitimidade e atenção às múltiplas vozes e criações das crianças, suas incertezas, decisões tomadas, formas de expressividade, narrativas.

Em resumo, os dados expostos nessa subseção indicam que se constituiu um espaço/cenário de diálogos como potencializador da aprendizagem (em relação aos jogos trabalhados e habilidades desenvolvidas pelas crianças), das relações sociais (processos de socialização entre as crianças, e entre essas e o professor), da produção cultural (conhecimentos produzidos), das inter-relações entre conhecimentos (troca de experiências, saberes), das reelaborações conceituais (reconstrução do conhecimento) etc.

Vale frisar que a socialização de ideias, em nossa perspectiva didático-pedagógica para o Jogo, é também um meio de avaliação quanto à própria aula. Somada à observação sistemática e às situações-problemas propostas pelo professor, consideramos a socialização de ideias uma maneira útil para depreender as formas de pensamento das crianças, sendo igualmente um processo auto-avaliativo para o professor e uma possibilidade de revisitar e direcionar os procedimentos metodológicos e o planejamento de ensino.

Em síntese, sem tergiversar da nossa perspectiva didático-pedagógica para a área de conhecimento Jogo na Educação Física, reforçamos que a socialização de ideias é um meio avaliativo, em virtude de colaborar para a compreensão do professor no que compete às significações das crianças frente ao jogo, aos conhecimentos produzidos na área em questão, às funções psíquicas usadas por elas para resolver situações-problemas de jogo.

4.1.4. Considerações sobre a Unidade de Análise 1

Tomar a ação educativa como uma situação-problema é assumir que formar-se é uma ação constante já que na dinâmica das relações humanas os problemas produzidos exigem a cada momento novas soluções onde o ato educativo se faz necessário.

Manoel O. Moura

Na presente Unidade de Análise, analisamos a produção de conhecimentos de Jogo pelas crianças em situações de “jogo pelo jogo”, quer dizer, mediante o jogar para familiarizar-se com o jogo, o jogar para garantir as regras e o jogar para entender a lógica das situações-problemas desencadeadas pelo dinamismo do próprio jogo. Laconicamente, os dados analisados mostram um momento de vivenciar o jogo pelas crianças (nesse âmbito, sem problematizações de nossa parte - professor-pesquisador).

É imprescindível destacar que os dados exibidos nessa Unidade de Análise, evidenciaram que nossa mediação se voltou à construção de um ambiente de jogo e de um ambiente de aprendizagem. Em outros termos, organizamos intencionalmente situações didáticas que fomentaram um ambiente de jogo que valorizou o lúdico (expressividade) e, de símile modo, um ambiente de aprendizagem que engendrou a mobilização de saberes, a socialização de ideias, a construção de alguns conhecimentos sobre o Jogo pelas crianças.

Ideamos que o comportamento consciente, a capacidade de análise (abstração) e síntese (generalização), a resolução de problemas, basicamente, decorrem de momentos estruturados pedagogicamente como os apresentados na presente Unidade de Análise (Vivenciar o Jogo). Entendemos que essas funções psíquicas, que orientam as ações dos indivíduos, são mediadas pela fala/palavra e, nela própria, materializadas. O jogo no contexto escolar, concebido como um diálogo, uma comunicação e um problema dinâmico em que se circulam signos e significações, auxilia no desenvolvimento dessas funções psíquicas, desde que trabalhado com intencionalidade, objetivos, planejamento e engajamento (PINO, 2005; VIGOTSKI, 1995; GRILLO, 2012).

Diante disso, consideramos que todo esse movimento de mediação semiótica, problematização (no momento de socialização de ideias), comunicação, inter-relação de saberes, resolução de situações-problema de jogo apresentados na presente Unidade de Análise 1, precipuamente, foram modos de produção de conhecimentos de Jogo e, por consequência, uma forma de enriquecer os conhecimentos referentes à área da Educação Física escolar.

Para que a mediação (veiculação, sistematização, problematização) seja proficiente à construção de conhecimentos em aulas de Jogo, faz-se importante, *a priori*, compreender quais conhecimentos as crianças já possuem (nível atual) e instigar as mesmas a construir novas relações e saberes, novos conhecimentos e, também, a desenvolverem habilidades (ou aprimorá-las), levando em consideração as diferenças individuais (VIGOTSKI, 2004; NASCIMENTO, 2014).

Cutter-Mackenzie et al. (2014) defendem que a atividade-guia qualitativamente estruturada pela mediação de um adulto (professor), gera um aprendizado significativo no âmbito do Jogo na escola. Esse aprendizado, por seu turno, possibilita o desenvolvimento de processos intrapsíquicos que, se caso uma criança não tiver contato com determinado ambiente sociocultural e com estímulos-meio, não ocorreria. Nossos dados convergem nesse sentido, visto que o momento de “Vivenciar o Jogo” (descrito na presente Unidade de Análise), por nós planejado e trabalhado, engendrou condições favoráveis ao ensino, aprendizado e à produção de conhecimentos sobre jogo pelas crianças.

É basilar aludirmos que a mediação semiótica norteou todo esse momento de Vivenciar o Jogo (Unidade de Análise 1), no entanto, não na acepção de uma ação diretiva, inflexível ou normatizadora. Pelo contrário, a nossa mediação semiótica foi um ato intencional (mais visível nos momentos de socialização de ideias), tendo o escopo de dialogar com as crianças, disponibilizando signos, desafios e instrumentos necessários à apropriação e produção de conhecimentos, à significação de conceitos, à ampliação de habilidades (psíquicas, motoras, socioafetivas). Por fim, suscitando condições para que as crianças desenvolvam formas de pensamento para resolver problemas, apropriar e produzir conhecimentos.

Entretantes, temos que proferir um alerta em se tratando da mediação semiótica nessa Unidade de Análise. Como pôde ser visto no decorrer desta, consideramos que em alguns momentos houve um certo “excesso” de mediação do professor, levando em consideração o momento da nossa proposta didático-pedagógica para o Jogo. Ideamos que nesse momento de jogo, a mediação deveria ser mais no sentido de organização do contexto (regras e objetivos, espaço-tempo, recursos para o jogo etc.) e do ambiente de jogo (estado lúdico). Assim, *a posteriori*, o foco se voltaria à mediação no final da aula (socialização de ideias). Portanto, é preciso evitar muitas interferências durante o ‘jogo pelo jogo’, para que o jogar ocorra, principalmente, a partir da vivência e diferentes formas de experimentação pelas crianças.

Destarte, findamos esta seção, analisando que o desafio que se coloca, quando se trabalha com o Jogo em Educação Física escolar, concerne à mediação semiótica e suas

diferentes formas, a capacidade de o professor em saber analisar o nível de conhecimento das crianças, o tempo pedagogicamente necessário para se apreender um conteúdo de jogo, quais conhecimentos e possibilidades de aprendizagem as crianças possuem. É essencial compreendê-los como sujeitos com múltiplas potencialidades. Por conseguinte, isso implica ao professor em saber modificar as formas de ensinar, mediar, explicar, dialogar, buscando constantemente estratégias pedagógicas que possibilitem às crianças se envolverem em diferentes situações de aprendizagem.

Na próxima seção, apresentamos a Unidade de Análise 2 – Jogo Problematizado.

4.2. UNIDADE DE ANÁLISE 2: Castália⁸³

L'activités ludiques définissant un espace de liberté, manifestant le principe de l'expressivité, permettant de s'échapper des conditions ambiantes et du réel quotidien⁸⁴.

Haydée Silva

Na presente seção, apresentamos e analisamos dados advindos do diário de campo do presente professor-pesquisador, no que tange à Unidade de Análise 2: “Jogo Problematizado” (refletir sobre o jogo). É fundamental reiterar que organizamos a análise dos dados diante das 34 notas de campo já explanadas, sendo 15 aulas respeitantes a essa Unidade de Análise.

Destarte, no bojo desse recorte, consideramos a produção de conhecimentos de jogo das crianças por meio da nossa mediação semiótica em situações de reflexão sobre o jogo, quer dizer, analisaremos momentos de problematizações quanto à situações-problema de jogo (de modo intencional e planejado), uso de variações de jogo, análise de registro corporal (as crianças analisando situações de jogo por vídeo) e socialização de ideias. Tendo em vista impelir quaisquer prolixidades no processo de análise dentro deste recorte, criamos categorias de análise (segundo já aludido anteriormente no capítulo 3) para a redução dos dados.

Com isso, objetivando uma maior compreensão, subdividimos essa seção em três (3) subseções de acordo com as categorias de análise:

- 4.2.1. Mediação semiótica do professor-pesquisador em situações de jogo;
- 4.2.2. Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo (com ou sem a mediação semiótica do professor-pesquisador);
- 4.2.3. Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar).

Sinteticamente, analisamos excertos de aulas relativas ao Jogo Problematizado, que envolvam as ações de: mediação semiótica do professor ao explicar, dialogar, interagir, problematizar e questionar situações antes, durante e após o jogo; construção de estratégias pelas crianças durante as situações de jogo, mormente, diante das intervenções do professor-

⁸³ Trata-se de uma sociedade fictícia, a qual uma das principais atividades dessa é Jogo das Contas de Vidro (jogo de sabedoria que reúne música, arte, matemática, línguas e outros conhecimentos em busca de um conhecimento puro de jogo). Essa sociedade foi criada por Hermann Hesse no livro “O jogo das contas de vidro”, publicado em 1943.

⁸⁴ As atividades lúdicas constituem um espaço de liberdade, manifestando o princípio da expressividade, permitindo a evasão das condições ambientais e do cotidiano (espaço-tempo).

pesquisador (problematizações, variações de jogo, intervenções verbais etc.); momentos de socialização (comunicação verbal ou não-verbal) entre as crianças e o professor-pesquisador no decorrer do jogo; momentos de comunicação, apropriação e recriação de conhecimentos e signos no jogo; socialização de ideias e reflexão acerca das situações de jogo vivenciadas (momento pós-jogo).

Nesses moldes, justificamos que a separação por categorias no formato de tópicos (subseções), no desenrolar da presente seção, não descaracteriza o Jogo ou o processo de análise de dados na sua totalidade. Para além disso, nos acastelamos na objetividade e organização defendidas pela epistemologia da pesquisa científica. Desse modo, faz-se precípuo a referida disjunção objetivando critérios de sistematização da análise, tal qual, de relevância no que compete à presente pesquisa.

4.2.1. Mediação semiótica do professor-pesquisador em situações de jogo

Brinca enquanto souberes! / Tudo o que é bom e belo /
Se desaparece... / A vida compra e vende / A perdição,
/ Alheado e feliz, / Brinca no mundo da imaginação, /
Que nenhum outro mundo contradiz! / Brinca
instintivamente / Como um bicho! / Fura os olhos do
tempo, / E à volta do seu pasmo alvar / De cabra-cega
tonta, / A saltar e a correr, / Desafronta / O adulto que
hás de ser!

Miguel Torga

O momento de “Jogo Problematizado” (Unidade Análise 2), encetou-se na segunda aula, quando iniciamos o processo de problematização no jogo ‘duro-mole’. Nesta aula, problematizamos o susodito jogo, aumentado o número de pegadores e alterando o espaço de jogo. Em vista desse motivo, problematizávamos as diferentes situações de jogo, exigindo a construção de novas formas de ação (estratégias)⁸⁵.

Pôde-se realizar tal momento de jogo, uma vez que as crianças já tinham se apropriado das regras, objetivo e formas de ação quanto ao jogo ‘duro-mole’ (e quanto aos outros jogos também, conforme explicitado na Unidade de Análise 1).

⁸⁵ Assim como na Unidade de Análise 1, nesta Unidade também temos a intenção de rechaçar possíveis redundâncias e repetições atinentes à quantidade de dados e respeitante análise. Por esta razão, no decorrer desta Unidade (e respectivas categorias de análise divididas em 3 seções), analisaremos, dentre as 15 aulas com o momento de Jogo Problematizado, sete aulas/jogos (‘duro-mole’, ‘nunca 4’, ‘jogo da velha’, ‘jogo da velha humano’, ‘lobisomem’, ‘queimada’ e ‘pega-bandeira’). Sendo assim, justificamos que a análise em relação a estas supracitadas aulas, essencialmente, pode ser generalizada para as demais situações de jogo (outras aulas) concernentes ao momento de Jogo Problematizado.

Assim, ocorreu a problematização do jogo, com o fito de propiciar um momento de produção de conhecimentos subsidiados pela reflexão sobre o jogo, a partir da nossa mediação (professor-pesquisador) em ações que objetivam problematizar diferentes situações de jogo, tais como: as formas de jogar, as jogadas tomadas, as estratégias construídas, os erros cometidos, a regras alteradas no desenrolar do jogo, a justificativa de certas ações/jogadas realizadas, dentre outras ações pedagógicas.

O quadro subsequente ilustra quais as formas de mediação semiótica que tomamos, no sentido da problematização, nas 15 aulas com este momento de jogo⁸⁶.

QUADRO 6: Formas de mediação semiótica no momento de “Jogo Problematizado”

FORMAS DE MEDIAÇÃO SEMIÓTICA	JOGOS/AULAS
Variação de jogo	Duro-mole (02/09/2016)* Nunca 2, 3 e 4 (08/09/2016)* Cerca-humana (12/09/2016) Base (19/09/2016)* Pega-corrente (23/09/2016, 26/09/2016 e 29/09/2016)* Queimada (21/10/2016)* Lobo e ovelhas (03/10/2016) Pega-bandeira (01/11/2016) Pique-altinho (29/11/2016)
Mediação durante o jogo	Duro-mole (02/09/2016)* Nunca 2, 3 e 4 (08/09/2016)* Base (22/09/2016) Pega-corrente (26/09/2016)* Queimada (21/10/2016)* Lobisomem (29/11/2016) Barra-manteiga (29/11/2016)
Problematização das jogadas	Duro-mole (02/09/2016)* Nunca 2, 3 e 4 (08/09/2016)* Jogo da velha (14/09/2016)* Jogo da velha humano (15/09/2016) Pega-corrente (26/09/2016 e 29/09/2016)* Campo-minado (03/10/2016) Queimada (21/10/2016)*

⁸⁶ Como as categorias de análise estão intrinsecamente interligadas na presente Unidade de Análise, os jogos e respectivas mediações que expusemos no referido quadro, servem a título de exemplificação e organização em termos de entendimento no que tange à análise. Sendo assim, no decorrer de toda a Unidade de Análise 2 e inerentes categorias (mediação como problematização, construção de estratégias e socialização de ideias), essas ações (mediação semiótica) se fazem presentes em distintos momentos.

Situação-problema escrita	Jogo da velha (14/09/2016)* Base (19/09/2016)*
Exibição de videogravação, uso fichas de jogo e problematização.	Queimada (24/10/2016) Pega-bandeira (01/11/2016)
LEGENDA:	
* - Representam as aulas em que foram usadas mais de uma forma de mediação.	

A mediação como forma de problematização abrange a intervenção durante uma vivência de jogo (no desenrolar do jogo), a criação de diversos tipos de problemas (verbais ou escritos), o questionamento acerca de ações durante e/ou após o jogar, abreviadamente, é valer-se de diferentes instrumentos semióticos para problematizar distintas situações de jogo. Pode-se ver no ‘Quadro 6’, que alguns jogos/aulas estão assinalados com asteriscos (vide legenda). Isso se deve porque compreendemos que essas formas de mediação semiótica não são engessadas. Por isso, ocorreu, em uma mesma aula/jogo, a utilização de duas ou até três formas de mediação. A título de exemplo, empregamos a mediação direta (intervenção durante o jogo), a variação de jogo e a problematização das jogadas (analisaremos essa aula/jogo ainda nessa seção) no jogo ‘duro-mole’ (02/09/2016).

Das formas de mediação suprarrelatadas no quadro anterior, a “variação de jogo” é um modo de problematizar um determinado jogo, variando-o. Por exemplo, nesta pesquisa, expomos que as crianças jogaram a ‘queimada’ (20/10/2016) com três cemitérios e uma bola. Posteriormente a essa vivência, elas jogaram novamente (21/10/2016), porém, dessa vez, com duas bolas e com a regra modificada das ‘mãos livres’, ou seja, se a bola bater na mão e cair não queima (as crianças poderiam se defender com o uso das mãos). Portanto, o fato de incluirmos uma bola a mais no jogo e permitir o uso das mãos como defesa contra arremessos, desde o início da partida, foi uma “variação de jogo”.

Num sentido lato, justificamos que essa forma de mediação trouxe consigo elementos estruturais distintos dos jogos que foram apropriados pelas crianças (no momento de “jogo pelo jogo”). Dessarte, a variação tornou-se um problema para as crianças durante os jogos que problematizamos, porque exigiu delas uma nova significação e compreensão correspondente à alteração das regras e espaço-tempo, inserção de materiais (bolas, cones etc.) e mudanças nas ações dos próprios jogadores/crianças (psíquicas/motoras – estratégicas).

Em vista disso, no que compete à mediação no formato “variação de jogo”, tomemos então como análise as aulas em que problematizamos o jogo ‘duro-mole’ (nota de campo 2, 02/09/2016)⁸⁷, nunca 4’ (nota de campo 4, 08/09/2016)⁸⁸ e ‘queimada’ (nota de campo 20, 21/10/2016). Vale ressaltar que, ainda que tenhamos estruturado nossas problematizações, nestas aludidas aulas ocorreram o uso de duas ou mais formas de mediação, tal qual explicitado no quadro. Assim sendo, descrevemos, a seguir, as variações de jogo respeitantes aos três jogos citados. Na sequência, expusemos nossa análise.

Com relação à mediação por via da “variação de jogo” no ‘duro-mole’, *a priori*, levamos as crianças à quadra e as mesmas se dispuseram na posição de círculo (e em pé). Com isso, pudemos revisitar as regras e objetivos do jogo, questionando as crianças, dando exemplos e solicitando que elas mostrassem as regras e objetivo do jogo (demonstração corporal e revisão). Depois da revisão das regras e objetivo, apresentamos uma variação do ‘duro-mole’ às crianças, a qual se inicia com dois pegadores, podendo, no decorrer do jogo, serem acrescentados outros pegadores. No entanto, essa mediação no jogo não foi avisada às crianças (“mediação durante o jogo”). Vejamos a variação do ‘duro-mole’:

[...] - agora é o seguinte. Tem dois pegadores. Os pegadores vão de colete verde. É o mesmo jogo. Tem dois pegadores em vez de um só, que nem o jogo de ontem [...] Ficou combinado: ‘não vigiar caixão’; ‘não é permitido sair da quadra’, senão tá pego. Não pode pegar quando estiver passando por debaixo das pernas do colega, tem que dar espaço para fugir’ que nem ontem [Professor].

- Quem vai pegar? [Adriano]

- Vocês decidiram que é a Leandra e o Alex [mediação professor-pesquisador]

(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 2, 02/09/2016).

Atinente à mediação por meio de “variação de jogo” no ‘nunca 4’, em seguida a revisão das regras e objetivo, expusemos uma variação desse jogo às crianças, em que se principia com dois pegadores. Antes de iniciarmos a vivência, propiciamos um espaço às crianças para que pudessem, junto conosco, estabelecer as regras por convenção.

Vejamos a variação proposta para o ‘nunca 4’:

⁸⁷ Jogo já explicado na seção 4.1.1., na nota de rodapé n. 60.

⁸⁸ Esse jogo foi devidamente explicado na nota de rodapé n. 79.

[...] Em conjunto com as crianças, nós estabelecemos as subsequentes regras do jogo ‘nunca 4’ para a aula de hoje: “as próprias crianças decidirão por votação quem será o pegador”; “é permitido sair das dimensões da quadra de futsal” [pedido análogo ao que adveio no ‘duro-mole’]; “se a dupla ou trio se desfizer não poderá capturar um fugitivo”. Novamente, enfatizei a importância de se organizarem no respeito às regras para que o jogo não fosse destruído.

[...] As crianças jogaram o ‘nunca 4’. Jogaram uma variação proposta (problematização) por mim com dois pegadores iniciando o jogo. O jogo não terminou tão rápido, tal quando teve a variação de jogar em uma metade da quadra (aula anterior). Jogaram por duas vezes. (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 4, 08/09/2016).

Quanto à mediação por intermédio da “variação de jogo” na ‘queimada’, devemos, primeiramente, destacar que nas duas aulas anteriores com esse jogo (nota de campo 18 e 19), aconteceram dois momentos distintos de variação de jogo. No primeiro momento (aula do dia 17/10/2016, nota de campo 18), a vivência com o citado jogo incidiu mediante a exploração dos conhecimentos que as crianças possuíam, quer dizer, resgataram-se ‘jogos de queimada’ que as crianças jogavam em contexto não escolarizado. Dessa maneira, objetivou-se analisar os conceitos cotidianos das crianças com esse conteúdo, tendo a finalidade de uma problematização ulterior. Sendo assim, as crianças, na ocasião da conversação inicial da aula (após serem instigadas pelo professor-pesquisador), decidiram jogar os seguintes jogos: ‘queimadinha’⁸⁹, ‘guerra de bolas’⁹⁰ e ‘alerta’⁹¹. Além desses jogos aludidos, as crianças

⁸⁹ Segundo as crianças desta pesquisa, esse jogo é vivenciado por elas dentro e fora da escola. É um pega-pega com queimada (ao que tudo indica, pode ser um jogo aprendido em âmbito escolarizado e incorporado a cultura lúdica das crianças). Uma criança é escolhida como queimadora. Esta persegue as outras tentando queimá-las com uma bola. As crianças fugitivas podem usar as mãos para se defenderem. Toda criança que é queimada, torna-se queimadora. A última a ser queimada se torna a nova queimadora. Na roça, as crianças usam bolas de meia ou bolas de papel com fita adesiva (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 18, 17/10/2016).

⁹⁰ Conforme as crianças, é um jogo em que elas se dividem em dois times, sendo um time em cada lado da quadra de vôlei (isso na escola) ou em um campo delimitado por elas (na roça, jogam em ‘campinhos’). Ao que tudo indica, pode ser um jogo aprendido em âmbito escolarizado). Cada jogador da equipe possui uma bola, assim, se jogarem doze crianças, sendo seis para cada time, têm-se então 12 bolas (nesse caso jogaram com bolas de meia. Fora da escola, na roça, jogam com bolas de papel revestida). Quem é ‘queimado’ sai do jogo e deixa a bola para seu time. O jogo termina quando todos de um time forem queimados, com isso, o outro time vence (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 18, 17/10/2016).

⁹¹ O jogo ‘alerta’ é uma espécie de queimada, sendo um jogo tradicional na cultura brasileira. Segundo as crianças (cada uma delas possui números, nomes ou apelidos – na roça as crianças fazem com números), elas ficam perfiladas lado a lado. Antes de o jogo encetar, cada jogador escolhe um número, nome ou apelido. Um dos jogadores é elegido para iniciar e este fica com a bola nas mãos. Ele se posiciona à frente das crianças perfiladas, mas de costas para elas. Este jogador com a bola, lança-a com força para cima e ao mesmo tempo fala um dos números que cada uma das crianças perfiladas possui. A criança-jogadora chamada corre e pega a bola, enquanto os outros jogadores fogem em sentido oposto. Ao pegar a bola, a criança-jogadora grita: “Alerta”. Nesse momento, todas as outras crianças-jogadores param no lugar onde estão. O jogador com a bola pode dar três saltos e tentar ‘queimar’ alguma outra criança. Se conseguir, esta deve pagar uma ‘prenda’ e depois fica à frente da fila com a bola na mão. Se caso a criança com a bola errar, esta deve pagar a ‘prenda’ (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 18, 17/10/2016).

revelaram que suas vivências com a ‘queimada’ também ocorreram por via de outras variações desse jogo: o “bolão”, a “queimada-corredor”, a “queimada-gigante” (com um campo e dois cemitérios) e o “carimbo”.

Já no segundo momento (aula do dia 20/10/2016, nota de campo 19), elas jogaram uma variação da ‘queimada tradicional’, tendo como estrutura de jogo (regras) três ‘cemitérios’ para cada time. Edificamos essa ideia, visto que um só cemitério com várias crianças poderia deixar o jogo ‘monótono’ (tal qual a queimada gigante descrita por elas). Por esse motivo, propusemos a vivência com três ‘cemitérios’, sendo que as crianças ‘queimadas’ (‘acertadas pela bola’), por sua vez, deveriam se distribuir nesses três ‘cemitérios’ correspondentes à sua equipe (na sua metade do campo que lhe compete). Conforme dados descritos na Unidade de Análise 1, tal estratégia pedagógica dinamizou o jogo (variadas possibilidades de passes e arremessos), ajudando na questão da posse da bola, tempo de espera dos ‘queimados’ (cemitério) para arremessar, variabilidade de jogadas (fugir/defender-se dos ataques-arremessos).

Entretanto, no final da aula acontecida no dia 20/10/2016 (nota de campo 19), houve um diálogo que exibiu críticas da criança Yara e de outras em relação ao jogo. Nesse mote, elas propuseram mudanças nas regras do jogo: deixar a ‘mão fria’ (usar a mão para se defender, ou seja, caso a bola toque a mão e caia no chão, a criança não é ‘queimada’) e colocar mais bolas em jogo (proposta da criança Adriano).

Por consequência a estas duas aulas descritas, realizamos nossas problematizações, na terceira aula com a ‘queimada’, propondo uma ‘variação de jogo’. Dessa forma, as crianças jogaram a ‘queimada’ em consonância com as seguintes regras combinadas em aula (entre elas e o professor-pesquisador).

Observemos a variação de jogo para a ‘queimada’:

[...] elas jogaram novamente a queimada com três cemitérios, só que agora nessa aula com duas bolas, uma para cada time e com as mãos frias. Essas duas regras foram incluídas depois do momento de socialização de ideias na aula anterior e isso efetivamente já problematizou o jogo. Agora as crianças podem se defender e criar estratégias diferentes, como quando estiverem de posse de duas bolas, por exemplo.

[...] Após as devidas explicações sobre esse novo jogo, desafiei as crianças a criarem estratégias de jogo tal como as da aula passada. Para isso, fiz uma conversa inicial, antes de iniciarem o jogo e isso serviu de problematização. Após esse momento de conversa, as crianças jogaram a queimada com duas bolas e três cemitérios por uma vez e optei por não problematizar durante a vivência, tendo em

vista que já é uma ‘variação’ de jogo, assim, já é um novo problema a ser compreendido e resolvido. A minha única mediação, de fato, foi sugerir às crianças a construção de estratégias de jogo e que poderiam fazer reunião antes ou durante o jogo para combinar o que iam fazer (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 20, 21/10/2016).

Num sentido geral, os dados nos permitem analisar que a mediação por intermédio da variação de jogo, problematizou as próprias situações de jogo, as quais as crianças já haviam se apropriado (de conhecimentos sobre o jogo). Em outros termos, a variação requisitou das crianças a significação de suas formas de ação, no intuito de proporcionar a construção de outras estratégias para superarem os problemas que emergiam nas novas situações de jogo (nas interações entre jogadores – jogo como diálogo e problema dinâmico). Com isso, corroborando para a produção de conhecimentos sobre o jogo.

Ademais, os dados descritos nos excertos susoditos explicitam que as nossas mediações (variação de jogo), fundamentalmente, colaboraram para que as crianças passassem a utilizar as habilidades psíquicas/motoras/afetivas⁹² como a atenção voluntária e ativa, concentração, relações espaciotemporais (corpo, movimento e espaço), capacidade de resolução de problemas, imaginação e criatividade (fintas de corpo, velocidade de reação etc.) para além do que era exigido nas situações anteriormente vivenciadas de “jogo pelo jogo”.

Ora, quando se muda a ‘lógica’ do jogo (estrutura), isto é, alterando a quantidade de jogadores (‘duro-mole’ e ‘nunca 4’), quantidade de bolas (‘queimada’), inclusão de outras regras (‘mão fria’ na queimada), espaço de jogo (‘duro-mole’ e ‘nunca 4’), como nas aulas descritas, a própria situação modificada desencadeia novos problemas, outras formas de comunicação e interação. Esse aspecto, por sua vez, exigiu das crianças o uso das habilidades aludidas para jogar e resolver as situações-problemas que emergiam do dinamismo do jogo.

Por exemplo, durante o “jogo pelo jogo”, elas jogavam os jogos para garantir as regras, familiarizar com a estrutura do jogo, testar jogadas e para se divertir sem se preocupar com a construção de estratégias (jogar certo). Entretanto, nossas problematizações, no sentido da variação de jogo, requereram das crianças uma análise voltada para as ‘lógicas’ da estrutura dos jogos. Por exemplo, no ‘duro-mole’ e no ‘nunca 4’ tratou-se da cooperação (o jogador livre ajuda o jogador imóvel-duro, dando ‘livre’ ao passar por ele; os jogadores se ajudam no ‘nunca 4’). Podemos dizer que a cooperação no jogo ‘duro-mole’ corroborou para que esse jogo não findasse (se todas as crianças fossem ‘imóveis-duros’, não haveria

⁹² Compreendemos que o ato motor, cognitivo, socioafetivo são culturais, semióticos e estão intrínsecos. Quer dizer, estão interligados conforme dito na nota de rodapé 44.

fugitivos, por isso, elas se ajudaram), mas no caso do ‘nunca 4’, a cooperação visou que o jogo terminasse (todos os pegadores se ajudaram, pegando os fugitivos).

Destarte, nossas mediações fizeram com que as crianças transpusessem o ‘jogar certo’ para o ‘jogar bem’, uma vez que estas mediações exigiram das crianças a construção (significação) de outros conhecimentos sobre o jogo, tais como: novas estratégias, táticas (agir na urgência), formas de comunicação, conhecimentos sobre outras variantes de jogo (apropriação e enriquecimento da cultura lúdica).

Depreendemos que a problematização (mediação), tal como ideada por Majumutov (1983), Luria (1990), Chaiklin (2003, 2011) e Vigotski (1995, 2003), obstaculiza as situações de aprendizado, desse modo, exigindo das crianças a criatividade e a imaginação (além de outras habilidades) na construção de meios para superar tais situações-problemáticas. E isso ficou exposto nos dados apresentados anteriormente.

Sob outro prisma, se analisarmos acuradamente, um problema é a própria realidade (nesse caso o jogo) ou uma parcela desta (uma situação específica), por essa razão, acreditamos que a problematização no âmbito da Educação Física escolar, *stricto sensu*, no Jogo, pode levar as crianças a tomarem consciência não apenas de situações de jogo, mas de seu mundo, e, analogamente, desenvolver nelas a capacidade de agir intencionalmente nesse mundo para transformá-lo (VIGOTSKI, 1995, 2003, 2009; GRILLO, PRODÓCIMO, 2014).

Em suma, a própria variação de jogo já traz consigo elementos estruturais distintos do jogo que foi apropriado pelas crianças. No caso da ‘queimada’, inferimos que a variação tornou-se um problema para elas. Isso se comprovou pelas alterações efetivadas, como a mudança na lógica do jogo quando incutimos duas bolas em campo e não apenas uma bola tal como na outra versão (nota de campo 19, 20/10/2016). E, similarmente, a mudança concernente às ‘mãos livres’ (bater a bola na mão e cair não queima), deu a possibilidade para as crianças se defenderem com o uso das mãos, assim, criando outras estratégias de jogo.

Sustentamos que a nossa mediação, por outro viés, atuou no sentido de uma contextualização da variação de jogo ‘queimada’, não tão-somente na explicação das regras e objetivos, porém, no ato de instigar as crianças (problematização, desafio) a construir estratégias de jogo, em conformidade com os dados apresentados. Coadunada a isso, a mediação serviu como uma espécie de revisão em relação à aula anterior, em especial, no que tange às estratégias construídas pelas crianças, particularmente, marcar uma criança-jogador do outro time e passar a bola para um companheiro mais próximo arremessar. Destarte, a nossa mediação oportunizou a exploração de uma variação de jogo (nova situação-problema) e, outrossim, o processo de contextualização/revisão das estratégias criadas na aula anterior.

Os dados analogamente sinalizam que as variações de jogo descritas, tornaram-se problemas para as crianças, posto que as desafiou e as estimulou a constituírem outros conhecimentos de jogo, mediante as novas situações-problema emergidas: “Nosso time está com duas bolas, como vamos queimar os adversários?”; “tem dois pegadores em campo, o que vamos fazer?”, “temos quatro trios de pegadores, vamos marcar qual colega?”, “como vou queimar o jogador adversário se ele pode se defender com as mãos?”; “estamos sem bolas, como vamos nos defender?”; “devo passar a bola para um colega de time mais próximo queimar ou arrisco um arremesso?”, “muitos colegas estão ‘duros’, o que eu faço agora?”.

Sob esse aspecto, um problema, para fazer parte do processo de ensino e aprendizado, deve ser relevante, contextualizado, provocativo e gerar uma atividade ‘prática’, porque o problema não é um exercício, pelo contrário, o problema é uma situação desafiadora que abarca uma tomada de atitude subjetiva (querer resolver) e uma mobilização de saberes (psíquicos, socioafetivos, motores) para se criarem meios e/ou estratégias para resolver tais situações. E, em aulas com Jogo, os próprios jogos são problemas, contudo, defendemos que a utilização de intervenções pedagógicas (durante a situação de jogo) e de variações de jogo (complexificar a partir de cada vivência, alterando as estruturas do jogo), constitui consecutivamente um novo problema para os jogadores e um modo didático de explorar as potencialidades e possibilidades pedagógicas dos jogos.

Ademais, os dados elucidam que a situação-problema apresentada às crianças, na forma de variação de jogo, engendrou a produção de outros conhecimentos sobre o jogo, como também, o emprego desses conhecimentos em outros contextos pela aplicação prática (e.g. o jogo ‘queimada’). A nossa mediação foi justamente a atitude de dialogar com as crianças sob o intermédio de uma variação de jogo. Além das problematizações quanto às regras, comportamentos e modos de ação após o jogo, como foi visto, consideramos basilar o processo de dar espaços às crianças para que se expressem, em qualquer momento da aula (nesse caso, sugerindo outras regras para o jogo). Portanto, é fulcral o dialogar antes, durante e depois das vivências de jogo e, bem como, a atitude de pedir a opinião das crianças em se tratando a aula.

No que concerne à “mediação durante o jogo”, esta reportou-se às nossas ações no desenrolar do desenvolvimento dos jogos. Em termos mais genéricos, foi o ato de incutir uma situação-problema no jogo em movimento. Por exemplo, a mudança de uma regra a partir de uma mediação sem a necessidade de interromper as ações das crianças (parar o movimento do jogo), a inserção de estímulos-meio no jogo (e.g. uma bola, cone ou pegador/jogador etc. – ‘duro-mole’, ‘queimada’, ‘nunca 4’), a alteração no espaço-tempo de jogo (aumentar ou

diminuir o campo – ‘lobisomem’, inculir o fator tempo no jogo – ‘base’), modificação quanto às formas de ação (do correr ao movimentar-se saltando em um pé só – ‘barra-manteiga’, do correr individual ao correr de mãos dadas com um colega – ‘cerca-humana’). Em resumo, a ideia central é mediar sem descontinuar o movimento do jogo.

Nesses moldes, para analisar a “mediação durante o jogo”, tomamos novamente como análise as aulas em que problematizamos os jogos ‘duro-mole’ (nota de campo 2, 02/09/2016), nunca 4’ (nota de campo 4, 08/09/2016) e ‘queimada’ (nota de campo 20, 21/10/2016). Em termos de organização quanto à análise, explicitamos, a seguir, as nossas mediações no jogo atinentes aos três jogos aludidos. Subsequentemente, apresentamos nossa análise.

No tocante à nossa mediação durante o ‘duro-mole’, esta ocorreu na segunda vivência em relação à variação de jogo já descrita. Observemos a descrição das situações pelo qual nossa mediação ocorreu durante o jogo, sem interrompê-lo:

[...] as crianças estavam jogando a variação do duro-mole (com dois pegadores). Após alguns instantes, sem interromper o jogo, dei um colete a uma criança, assim, inserindo mais um pegador no jogo – três pegadores). Tal aspecto dificultou a situação de jogo para os fugitivos, dado que uma quantidade maior estava sendo pega (duro). Novamente, após alguns instantes, inseri mais um pegador no jogo (mais uma criança como pegadora. Quatro pegadores agora). Com quatro pegadores em campo, os fugitivos estavam em dificuldades, por vezes, ficavam duas ou três crianças livres. Analisando tal situação de jogo e visando novamente criar uma situação-problema, inseri mais um pegador no jogo, perfazendo um total de cinco pegadores. Subsequentemente, o jogo rapidamente acabou. Todos os fugitivos foram capturados.

[...] dessa vez, o duro-mole começou com três pegadores. Antes de inserir mais dois pegadores de uma só vez, podia-se ver que muitas crianças já estavam ‘duras’. Acrescentei mais dois pegadores. Ficou com cinco pegadores em campo. Não durou muito. O jogo acabou. Todos os fugitivos foram capturados. Percebeu-se que os fugitivos só se preocupavam em fugir aleatoriamente.

(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 2, 02/09/2016).

Similarmente a mediação durante o jogo supramencionada, na aula com o ‘nunca 4’, sobreveio uma situação congênere, isto é, incluímos mais crianças-pegadoras durante a vivência do jogo, sem a necessidade de descontinuí-lo. Vejamos a descrição de nossas mediações no decorrer desse jogo:

[...] elas jogaram com um pegador iniciando o jogo, mas em seguida fui incluindo outras crianças-pegadoras durante o desenvolvimento do jogo (ao todo quatro crianças incluídas com colete verde). Jogaram essa variação por duas vezes. Na primeira o jogo terminou rapidamente. Após essa, decidi chamar à atenção das crianças-fugitivas quanto às estratégias de jogo (não diretamente). Falei com todas as crianças visando fazer um processo de reflexão acerca das suas ações no jogo, pois as crianças-pegadoras (corrente – duplas ou trios) sempre tinham vantagens. Consequentemente, as crianças fugitivas ‘ficaram mais ‘atentas’ às entradas dos novos pegadores. Espalhavam-se pela quadra, pareciam mais ‘concentradas’.
(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 4, 08/09/2016).

Alusivo à nossa mediação no jogo ‘queimada’, enfatizamos que esta se realizou no bojo da variação já explicitada. Essencialmente, tratou-se da inserção de uma bola a mais no jogo (ficando três bolas). Vejamos a descrição de nossa mediação:

[...] na segunda vivência da ‘queimada’, decidi intervir (as crianças vivenciaram esse jogo por uma vez). O jogo com três cemitérios e duas bolas não terminou rapidamente e vi que elas começaram a pensar sobre o jogo, a dialogar e a construir estratégias. Por isso, repeti a mesma variação, entretentes, em uma dada situação de jogo, quando o time do Adriano, Alex, Mateus... estava com duas bolas e tinha vantagem de dois jogadores em campo, inseri mais uma bola de borracha no campo de jogo, em específico, no lado do time do Léo, Kaio, Fany... que não tinha nenhuma das duas bolas e estava em desvantagem. Isso gerou desequilíbrio no jogo e outros problemas. [...] o time do Adriano conseguiu interceptar a bola do time da Lulu e assim ficaram com três bolas. Aqui um novo problema para o time da Lulu, Fany, Léo.

[...] De certo modo, vi que a minha intervenção, colocando três bolas em campo, com três ‘cemitérios’, gerou outros problemas de jogo e a construção de variadas estratégias de jogo, em especial o time do Adriano que estabeleceu que quando uma criança do seu time era ‘queimada’, esta tinha a ‘obrigação’ de cruzar uma bola para seu campo de jogo (para as crianças não queimadas), ficar com uma bola e passar a terceira bola para alguém de outro cemitério do seu time. Com isso, cercando os jogadores adversários. Vi que essa estratégia foi adotada só por um time e esse time acabou vencendo o jogo
(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 20, 21/10/2016).

Numa perspectiva geral, os dados expõem que, no decorrer das vivências com os jogos de perseguição (‘duro-mole’ e ‘nunca 4’) e com o jogo ‘queimada’, nossa mediação se concretizou sem a necessidade de descontinuar o dinamismo do jogo. Consideramos que, nas

situações de jogo, nossa problematização na alteração de uma regra, modificação de um objetivo, mudança no espaço e tempo de jogo, inserção ou retirada de materiais (antes ou durante o jogo), permitiu-nos exercitar nas crianças a expressividade, o raciocínio lógico-estratégico, a imaginação, a criatividade, a corporeidade e o movimento, segundo explicitado nos dados.

Vigotski (2003, 2009), Leontiev (1994) e Grando (2000) salientam que conhecer tão-somente as regras do jogo não garante seu desenvolvimento. Para esses pesquisadores, o processo de imaginação e criação provém da relação das crianças com situações desafiadoras que emergem do jogo. Em outros termos, para que as crianças se apropriem das regras do jogo e as usem nas suas formas de ação (como um ponto de partida para a criação de estratégias), é preciso jogar, colocar-se em ação, em movimento. No jogo não basta tão-apesar de conhecer as regras, é preciso saber utilizá-las coadunando-as com as variadas habilidades que se possui, construindo novos conhecimentos. Este é um processo de tomada de consciência e mobilização visando à resolução de problemas.

Dessarte, o ato de problematizar em situações de jogo, conforme foi exposto nos nossos dados, foi nossa ação pedagógica intencional de provocar, perguntar e desafiar (dar um problema sem comunicar diretamente pela fala: “o professor colocou cinco pegadores no campo de jogo. E agora? Qual é a melhor estratégia para os fugitivos?”; “o professor colocou mais uma bola no jogo. E agora?”). Abreviadamente, depreendemos que um problema é algo que nos desequilibra e desafia. Nos três jogos expendidos, os dados demonstram que as crianças se sentiram desafiadas pela situação vivenciada. No jogo, as resoluções vão se arquitetando, visto que o jogo é incerteza, tensão e conflito. Assim, pôde-se perceber que emergiram desordens, contradições, diálogos e ambiguidades que ensejaram o lúdico como expressividade e uma motivação (o que faz o jogador/criança jogar), pelos quais impulsionam as crianças para o jogar e para resolver problemas desencadeados pelo jogo problematizado.

Ao analisarmos a ‘queimada’, as crianças jogaram a mesma variação desse jogo (três cemitérios, duas bolas e mãos livres), entretantes, em dado momento da partida, inserimos mais uma bola no campo de jogo (tal atitude não foi combinada com as crianças). Pode-se observar que essa mediação, nesse momento, foi uma intervenção durante a vivência das crianças. Os dados explicitam que essa mediação, por seu turno, gerou outros problemas e a construção de variadas estratégias de jogo. A título de exemplificação, o time do Adriano consolidou a seguinte estratégia: “[...] quando uma criança do seu time era ‘queimada’, esta tinha a ‘obrigação’ de cruzar uma bola para seu campo de jogo (para as crianças não queimadas), ficar com uma bola e passar a terceira bola para alguém de outro cemitério do seu

time” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 20, 21/10/2016). Essa estratégia era próxima do que fizeram no jogo anterior, quando seu time (Adriano) mantinha a bola em campos distintos para ‘marcar’ certas crianças-jogadoras do outro time. Abreviadamente, essa estratégia construída pelo time do Adriano, objetivava cercar o time adversário, uma vez que as três bolas ficavam posicionadas em três locais distintos (dois cemitérios e o campo livre de jogo). Não foi uma estratégia que surgiu espontaneamente, antes de jogarem a ‘queimada’ com duas bolas, uma estratégia similar foi mediada por nós junto às crianças (elucidaremos isso na próxima subseção – 4.2.2).

Por essa perspectiva, concebemos que mediar inserindo problemas em situações de ensino de Jogo, é um meio qualitativo de intervenção em relação ao desenvolvimento das crianças. Ideamos que a mediação (problematização) é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor, entendido como o parceiro privilegiado e/ou companheiro mais experiente, precisamente porque tem maior experiência teórica, informações e conhecimentos.

Sobre isso, Hedegaard (2002a, 2002b) e Fontana (2000) pontuam que o professor possui, no bojo escolar, a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível às crianças o patrimônio cultural já formulado e arquitetado pelos homens historicamente. No mais, ele é responsável por possibilitar a construção de conhecimentos a partir desse patrimônio cultural (nesse caso, cultura lúdica). Em vista dessa perspectiva, propor problemas em aula de Jogo é desafiar as crianças por intermédio de um ensino que visa os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa esteira teórica, Vigotski (1991, 2003) enfatiza que é preciso problematizar um conhecimento tentando a construção e/ou a ampliação de outros conhecimentos. Em outras palavras, ele analisa que os indivíduos diante de problemas, seja em situações de jogo, em situações de trabalho com conceitos científicos escolarizados, propendem a buscar por soluções. No caso de um estímulo artificial (problema proposto pelo professor) incluído em certo contexto educativo pela mediação semiótica (em contexto de jogo na nossa pesquisa), esse estímulo exige dos indivíduos na ação (crianças em jogo), o uso de funções como criatividade, antecipação, imaginação, respostas rápidas a problemas novos, planejamento e tomada de decisão (funções estas que expusemos em nossos dados no decorrer dessa subseção).

Se observarmos as situações descritas nos dados (‘duro-mole’, ‘nunca 4’ e ‘queimada’), podemos analisar que a nossa mediação na criação de problemas de jogo, alterando a quantidade de pegadores e/ou incutindo bola no campo de jogo, foi um fator categórico na problematização do jogo. Portanto, compreendemos que quando intencionamos

proporcionar um caminho e/ou novas relações das crianças com os jogos, problematizando o espaço, materiais, jogadores, o contexto e a estrutura do jogo, dialogando e instigando as socializações de ideias entre as crianças, contribuimos para a produção de conhecimentos sobre o Jogo pelas crianças. Ora, os problemas de jogo propostos e mediados por nós, precipuamente, foram além do jogo pelo jogo (jogar por jogar), possibilitando a transposição do jogar certo para o jogar bem (criando uma nova zona de possibilidades: entre o nível atual e o nível possível).

Relativa à mediação por meio da “problematização das jogadas”, esse formato de mediação foi realizado quando questionávamos as crianças após uma rodada/partida (entre uma vivência e outra) a propósito de suas ações/jogadas num sentido lato. Nesse âmbito, foi um modo que utilizamos para desafiar as crianças, tendo como fito fazer com que elas refletissem e analisassem as suas ações, estratégias construídas, estrutura do jogo, formas de socialização, conflitos com os colegas, erros etc. A título de exemplo, no jogo ‘queimada’ (nota de campo 20, 21/10/2016) problematizamos junto às crianças uma estratégia construída por uma delas (por Adriano), ou ainda, no ‘jogo da velha humano’ (nota de campo 8, 15/09/2016) quando questionamos as crianças a propósito de suas ações no jogo, focando nos erros.

Como análise da nossa mediação a partir da “problematização das jogadas”, trazemos novamente ao debate o jogo ‘duro-mole’ (nota de campo 2, 02/09/2016), inferindo que essa análise pode ser estendida aos demais jogos em que ocorreu esse tipo de mediação. A situação explicitada, a seguir, expressa um momento de diálogo que realizamos junto com as crianças, após estas vivenciarem o citado jogo e, na sequência, o resultado dessa problematização no agir das crianças durante uma nova vivência com esse jogo. Vejamos:

[...] - Queria saber por que vocês não ajudaram seus colegas que estavam ‘duros’? [Professor]...

[BREVE MOMENTO DE SILÊNCIO]...

- Senão “a gente era pego” [Adriano].

- Ahh, mas eu vi várias vezes os pegadores não perseguindo alguns de vocês e ninguém se preocupou em salvar o colega próximo de vocês [Professor].

- Verdade viu. Ninguém me salvou e nem a Lety no ‘cantinho’ ali [Yara].

[...] - Então, vocês não acham que é importante salvar o colega? [Professor]

[...] - Acho que tem que ajudar o colega [Thalita]

- Tá, mas por quê? [Professor]

- Pra brincadeira não ficar chata. [...] É chato ficar pra lá sem brincar [Thalita, para ela brincar é estar ‘correndo/fugindo’]
 - A brincadeira ‘dura’ mais dando ‘mole’. [José]
 - Boa observação José. Se vocês se ajudam dando mole no colega, a brincadeira não acaba tão rápido. Agora vocês têm que pensar num jeito pra isso. Por isso é importante fazer plano de jogo [estratégia], que nem falei no final da aula de ontem [Professor]
- (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 2, 02/09/2016).

Constatamos que, num sentido lato, nosso papel na mediação/problematização foi importante por possibilitar a inclusão de situações-problema no desenvolvimento dos jogos. Os dados apresentados anteriormente (variação de jogo e mediação durante o jogo) expõem que na vivência das crianças com o ‘duro-mole’, as crianças-pegadores levaram vantagem quanto aos fugitivos (crianças livres), visto que os pegadores capturaram rapidamente as crianças livres. Além de valerem-se da estratégia da ‘marcação individual’ (perseguir apenas um fugitivo), os pegadores não davam espaços e um ou dois deles ‘vigiam caixão’, mas não no sentido de ‘vigiar’ uma criança imóvel (dura), e sim um conjunto de crianças (houve um momento pelo qual a criança-pegadora Mateus vigiou quatro crianças ‘imóveis-duras’ de uma só vez, permanecendo atrás delas).

De certo maneira, os dados do excerto sobredito explicam que nossa problematização, em resumo, desestabilizou (desestruturou) as crianças, exigindo delas novas interpretações, análises e tomadas de decisões, fomentando outras significações no que tange às estratégias de jogo (isso se estende aos demais jogos desse momento de “Jogo Problematizado”).

Entretanto, temos que sublinhar o momento de diálogo explicitado no excerto acima. Esse processo de diálogo/socialização/problematização descrito foi uma mediação que utilizamos para mobilizar as crianças (livres/fugitivos ou pegadoras) a repensarem as suas estratégias de jogo (‘pensar fora do jogo’), posto que o jogo ‘duro-mole’ (e isso se estende ao jogo ‘nunca 4’) terminava precipitadamente quando se incluíam mais de três pegadores no campo de jogo. Depois deste momento de reflexão alusivo à construção de estratégias de jogo, pôde-se notar que as crianças passaram a analisar melhor as situações ocorridas (exporemos isso no próximo excerto).

Por essa razão, depreendemos que a nossa mediação, propendendo a instigar diálogos com as crianças (problematização), foi um modo prolífico de fazer com que elas, num sentido geral, refletissem acerca de suas ações, conjecturas e planos de jogo (tomada de consciência). Assim sendo, foi uma ação que igualmente as colocou em um “estado de dúvida”, sendo esta uma característica de um ambiente de jogo. Isso as possibilitou um processo de análise quanto

às possibilidades de jogo que, até então, não haviam sido exploradas nas aulas anteriores concernentes ao momento de “Vivenciar o Jogo” (jogo pelo jogo).

Com isso, não tão-somente contribuindo no desenvolvimento de uma habilidade (e.g. cooperar), porém, especialmente, criando um conhecimento sobre o jogo, ou seja, elas passaram a criar estratégias para ‘salvar’ as outras crianças ‘imóveis-duras’ e também estratégias de ‘fuga’.

Nesse entendimento, a nossa mediação (tanto a variação de jogo, quanto a mediação durante o jogo e a problematização sobre as vivências de jogo) fez com que as crianças se mobilizassem na resolução das situações-problema que inserimos no contexto do jogo. Ademais, o ato de “problematização das jogadas” propiciou às crianças uma maior compreensão relativa aos jogos. Dessa maneira, houve um avanço do ‘jogar certo’ para o ‘jogar bem’.

A referida asserção pode ser analisada no seguinte excerto:

[...] depois que as crianças vivenciaram o ‘duro-mole’ por duas vezes. Parei o jogo e debati com elas a respeito dos jogadores livres não ajudarem os jogadores ‘duros’. Foi uma espécie de questionamento ou problematização acerca do cooperar. Depois disso, elas jogaram mais duas vezes. Nessas vezes iniciei o jogo da mesma forma. Primeiro com dois pegadores, depois coloquei um a um, até dar cinco pegadores em campo. Depois desse jogo, fiz o duro-mole começando com três pegadores e coloquei mais dois de uma só vez, assim como nas duas vivências anteriores. Nessas duas últimas vivências, elas começaram a cooperar mais e entenderam que se não o fizessem o jogo sempre acabaria. Os pegadores continuavam na marcação, vigiando caixão. Os fugitivos começaram a se ajudar e a permanecer mais afastados dos pegadores (diferentemente dos outros ‘duro-mole’ que fizeram, agora evitavam ficar se arriscando com fintas de corpo – ‘olézinho’). Algo que as crianças levantaram durante o jogo e considero bem pertinente é quanto ao espaço de jogo. Elas disseram que “se tem mais pegadores, então o espaço para fugir deve ser maior”.

[...] depois de seis vivências de ‘duro-mole’, também fiz outra reflexão após o jogar junto às crianças, tanto no que atina às regras, quanto às estratégias. Tal momento colaborou para a construção de certos conhecimentos de jogo (estratégias). Problematizei algumas estratégias que elas fizeram como a possibilidade de “combinar a marcação”, o fato de “salvar rapidamente os colegas para que o jogo não acabasse”. Uma ideia bem legal que surgiu durante a mediação foi a possibilidade de “dividir os pegadores, ficando um ou dois para cada lado (metade) da quadra” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 2, 02/09/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

Os dados expressam que, se a variação e a mediação durante o jogo permitiram às crianças um fazer no jogo, por outro lado, a problematização das jogadas entre as vivências de jogo (excerto supracitado) revelou que o nosso questionamento possibilitou às crianças o tomar consciência das ações realizadas. Nessa perspectiva, afirmamos que uma mediação complementa a outra. Desse modo, o uso de mais de uma forma de mediação na mesma atividade, precipuamente, favoreceu os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento em relação aos jogos vivenciados.

Os dados descrevem que a nossa mediação, na forma de problematização das jogadas, gerou outras significações e reflexões sobre as formas de ação no jogo, ocasionando a construção de novas estratégias de jogo: “combinar a marcação”, “salvar rapidamente os colegas para que o jogo não acabasse”; “dividir os pegadores, ficando um ou dois para cada lado (metade) da quadra”.

Em linhas gerais, concebemos que problematização de jogadas, a análise e a decisão referente às regras do jogo pelas crianças, praticamente, já é um problema para elas. Afora que o jogar é equitativamente outro problema, a partir do momento em que as crianças se arrebatam pelo contexto e pelas ações do próprio jogo (desafio, tensão, incerteza, risco etc.). Dito isso, pôde-se observar que as diferentes formas de mediação que empregamos, praticamente, geraram desafios às crianças e, outrossim, a inevitabilidade de significação diante das situações-problema propostas (intencionais) e das emergidas no dinamismo do jogo.

Numa acepção mais abrangente, os dados explicitam que a nossa mediação não apenas estabeleceu problemas a serem resolvidos, porém, requereu das crianças uma constante análise (ainda que não de modo sistemático) das ações tomadas e ocorridas no jogo. A título de ilustração, as modificações nas ações das crianças oportunizadas por nossas mediações (variação de jogo, mediação durante o jogo e problematização das jogadas) no ‘duro-mole’ (último excerto supradescrito), estimularam uma tomada de consciência de jogo.

Em se tratando da mediação por intermédio de “situação-problema escrita”, essa foi realizada junto às crianças a partir da simulação de problemas de jogo na forma escrita (por esquema/figura – ‘jogo da velha’ e ‘base’), com subsequente problematização das jogadas. Depreendemos que a visualização da situação-problema escrita (estímulo-meio) pelas crianças, em síntese, permitiu a elas simularem jogadas/estratégias e também refletirem acerca de suas ações.

Esses estímulos-meio sistematizados via esquemas/figuras escritas, facilitaram a compreensão das crianças, ajudando-as no processo de construção de estratégias de jogo.

Ademais, não foram usadas tão-só para problematizar situações de jogo, porém, utilizamo-las para simular e sistematizar possíveis ações que poderiam vir a ocorrer nas vivências com os jogos. Inferimos que as situações-problema escritas desempenharam um papel de aprimoramento das jogadas e/ou estratégias, tanto no ‘jogo da velha’ (14/09/2016), como no jogo ‘base’ (19/09/2016). No mais, favoreceu às crianças o contato com diferentes tipos de situações, o que possibilitou a elas ampliar seus conhecimentos sobre o jogo.

Diante do exposto, nossa análise, neste momento, versa sobre a mediação por intermédio de “situação-problema escrita” (e subsequente “problematização de jogadas”), ocorrida no tradicional ‘Jogo da Velha’⁹³ (nota de campo 7 – 14/09/2016), no que tange ao momento de “Jogo Problematizado”. Nessa aula/jogo utilizamos três problemas escritos na intenção de problematizar o referido jogo. Destacamos o fato de usar problemas escritos, esboços ou esquemas intentando a problematização, não exclui a ação de questionarmos as resoluções das crianças, consoante ao que expusemos a seguir.

Primeiramente, as crianças foram organizadas em sala de aula. Assim, fazendo uso da lousa, explicamos as regras do jogo e seus respectivos objetivos. Todas as crianças, excetuando José, sabiam jogar o Jogo da Velha. José, após algumas explicações aprendeu o jogo (no âmbito das regras, não das formas de ação). Depois dessa explicação, distribuímos ‘folhas A4’ em branco para as crianças que formaram duplas para jogar. Esse momento de “vivenciar o jogo” serviu para que elas garantissem as regras e objetivos do jogo, ainda que já tivesse jogado o “jogo da velha”, ou seja, foi uma espécie de revisão sobre o jogo. No âmbito da nossa proposta didático-pedagógica para o Jogo como área de conhecimento da Educação Física escolar, defendemos que é fulcral identificar o nível de conhecimento atual das crianças (diagnóstico respeitante à pré-história de conceitos/conhecimentos cotidianos ou científicos apropriados pelas crianças).

Depreender o nível de conhecimento atual das crianças facilita ao professor conduzir intencionalmente suas atitudes pedagógicas nas aulas, como planejar, problematizar, socializar ideias (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2015). Ora, defendemos um ensino (e uma Educação Física escolar) prospectivo, com vistas a atingir um nível de conhecimento (e

⁹³ O jogo “Jogo da Velha”, na sua versão tradicional, é um jogo tradicional desenvolvido em um tabuleiro quadriculado composto por nove casas, formando uma matriz de três linhas e três colunas. Os jogadores escolhem uma marcação, sendo geralmente utilizado um ‘círculo’ (O) e um ‘xis’ (X). Os jogadores alternam suas jogadas, fazendo uma marcação por vez, em uma casa que esteja vazia. O objetivo é conseguir três círculos ou três xis em linha reta, seja na horizontal, vertical ou diagonal, ou seja, o vencedor é aquele que marcar primeiro uma ‘trilha’ de casas em uma dessas direções. Além disso, impedir que o adversário faça o mesmo. Por esse motivo, o Jogo da Velha é um jogo que exige a construção de estratégias de ataque e defesa. Na linguagem de jogo empregada nessa pesquisa e pela cultura lúdica das crianças (sujeitos dessa pesquisa), usamos dizer ‘bolinha’ (O) e ‘xizinho’ (X).

desenvolvimento) possível. No contexto da presente pesquisa, o ‘Jogo da Velha’ já está ‘pronto’, isto é, foi internalizado/apropriado pelas crianças. Diante desse caso, temos que objetivar aquilo que acontecerá.

Sob esse pretexto, a nossa problematização foi intencionalmente planejada, com o fito de fomentar ‘momentos críticos’ (mediar naquilo que está em movimento/processo), porquanto acreditamos que, pelo fato de as crianças já saberem jogar o aludido jogo (caráter nocional), a problematização então é justificável como um meio de corroborar para a construção de novos conhecimentos (e conseqüente desenvolvimento) pelas crianças.

Assim sendo, após esse momento de revisão (jogo pelo jogo), intentamos problematizar algumas situações de jogo, quer dizer, tendo em vista ampliar o nível atual de conhecimentos das crianças quanto ao ‘jogo da velha’. Foram debatidos três problemas de jogo simulados (estes foram expostos na lousa). A título de sistematização e organização no que se refere aos dados, exibimos, a seguir, os problemas de jogo e os respectivos diálogos que se sucederam.

Vejamos:

PROBLEMA 1: “QUAL É A MELHOR JOGADA PARA O ‘O’?”

	O	
O	X	
	X	

[...] - Vamos analisar o problema 1. Qual é a melhor jogada pra a ‘bolinha’ (O)? [Professor]

[Alvorço. Gritos. Alguns se levantam e ficam eufóricos para responder]

- Parou! Um minuto! Fala Thalita [Professor]

- Tem que colocar a ‘bolinha’ (O) aqui [Thalita: vai e indica no quadro, segundo o diagrama ilustrativo a seguir]

- Não é não. ‘Dali’ [Léo: indica no quadro, segundo o diagrama a seguir]

- Não sei não viu. Vejam bem. Se vocês fizerem esta jogada, eu faço isso [colocando um X]. Daí ‘fecho’ vocês. E agora? [Professor problematizando a situação – indica no quadro, segundo o diagrama a seguir]

Diagrama ilustrativo da situação 1:

<i>X (Prof)</i>	O	<i>O (Tha)</i>
O	X	
<i>O (Léo)</i>	X	

- [...] - Dá velha [Adriano]
 - Como dá velha? [Professor]
 - Ué, ‘bota’ a ‘bolinha’ (O) ali [Adriano]

Sugestão de ‘velha’ por Adriano

<i>X (Prof)</i>	O	<i>O (Tha)</i>
O	X	
<i>O (Léo)</i>	X	<i>O (Adri)</i>

- [...] - E se vocês fizerem a jogada que eu fiz, para a ‘bolinha’ (O)?
 [Professor] - [alvorço, alguns parecem concordar]
 - É. Dá pra ganhar de dois jeitos [Léo: mostrando no quadro onde a ‘bolinha’ (O) tem que ficar para se ganhar o jogo]
 - Todo mundo concorda?? [Professor]
 [alvorço, gritos de SIM! É!]. (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 7, 14/09/2016).

Solução refeita na lousa:

<i>O (Léo)</i>	O	
O	X	
	X	

(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 7, 14/09/2016).

Os dados retratam que a ação de Thalita em colocar o ‘O’ (círculo) consoante diagrama exposto, não foi aleatória, no entanto, não foi uma ‘boa jogada’ (também não foi um ‘erro’). De certa maneira, a jogada subsequente de Léo foi símil ao que fez Thalita. Com isso, a nossa mediação em problematizar a situação de jogo, jogando com as crianças (ato de colocar um ‘X’ no tabuleiro de jogo), criou outro problema, visto que mudou o cenário da

partida. O contexto da partida, que até então indicava ‘vantagem’ para o jogador representado pelo ‘O’, modificou-se totalmente pelas jogadas realizadas.

Axelos (1980), Scaglia (2005) e Grillo (2012) explanam que o jogo constitui um sistema dinâmico caótico, um tipo de problema, em decorrência da sua própria imprevisibilidade, da interação dialética entre as suas estruturas (ordem e desordem, equilíbrio e desequilíbrio) e da tensão e ações entre os jogadores. Por essa razão, o jogo é uma espécie de problema que desencadeia outros problemas. Nessa acepção, o papel da mediação é apresentar os problemas que o jogo em si já cria e que, às vezes, não são percebidos pelos jogadores.

Grando (2008) corrobora ao aludir que a mediação verbal (problematização) permite que os alunos analisem suas jogadas, bem como, seus erros e acertos, possibilitando um ‘pensar fora do jogo’.

À vista disso, os dados expõem que o movimento no jogo acarretado pelas jogadas das crianças Léo e Thalita e que problematizamos, representa um dinamismo entre os jogadores, o espaço-tempo e as situações de jogo. O conflito suscitado pelas jogadas desenvolveu um novo problema de jogo, como também, outras possibilidades de ação mediante a “resolução do problema” no jogo. Quer dizer, os nossos dados evidenciam que a mediação/problematização pôs em ‘xeque’ as formas de pensar das crianças.

Por consequência, a nossa jogada (problematização) provocou a ideia de que as próximas jogadas levariam a situação de ‘velha’⁹⁴. Essa ‘antecipação’ foi realizada por Adriano (vide dados descritos). É preciso frisar que a antecipação é a habilidade/capacidade de antever jogadas e está diametralmente coadunada à criatividade e à imaginação, porque exige o uso da atenção voluntária, da abstração, da análise das possibilidades de jogadas e da consequente criação de uma jogada (GRILLO, 2012).

Sob esse preceito, a jogada de Adriano, de acordo com diagrama descrito (sugestão de ‘velha’ por Adriano), foi conscientemente concretizada a partir de um processo de análise de quais estratégias poderiam ser mais eficazes na dada situação-problema. Adriano previu e antecipou as próximas jogadas tomando a nossa jogada realizada (professor-pesquisador) como ponto de partida.

A antecipação, para Vigotski (2009), é uma função psíquica que depende exclusivamente da imaginação, sendo esta uma condição totalmente imprescindível a quase toda atividade humana. Imaginação e criação são processos intrínsecos de construção e

⁹⁴ No ‘jogo da velha’, o termo ‘velha’ é utilizado para expressar empate.

reconstrução, os quais são fundamentados em experiências vivenciadas, ou mesmo, na antecipação de situações ainda não vivenciadas (os dados apresentados elucidam tal processo).

Por seu turno, após uma nova mediação do professor-pesquisador ao questionar “[...] E se vocês fizerem a jogada que eu fiz, para a ‘bolinha’ (O)?”, engendrou-se um outro problema de jogo (essa mediação aludida retomou a posição inicial do problema, isto é, ‘iniciando da estaca zero’). Vale pontuar que o fato de dizermos “e se”, já foi uma maneira de colocar as crianças em estado de dúvida. “E se”, nesse âmbito, não foi análogo a proferir que a resposta estava correta, mas sim uma possibilidade de jogada que geraria outras possibilidades. O bom diálogo e/ou socialização de ideias em sala de aula, para nós, é aquele que deriva no pensar criticamente, ou seja, no ato de pensar que possibilite a mobilização de saberes mediante uma problematização.

Dessarte, as nossas jogadas (problematizações) fizeram com que Léo analisasse a situação-problema, recorrendo a uma nova jogada, ou seja, colocar o ‘O’ na posição descrita no diagrama anterior (‘solução refeita na lousa’). Tal ação deu a ele a chance de vencer a partida inevitavelmente, pois, afora ser um lance intencional (tomada de consciência no jogo), foi uma ‘estratégia vencedora’ para o ‘O’, sem recurso de defesa para o ‘X’. Essa assertiva é ratificada pela afirmação de Léo: “[...] Dá pra ganhar de dois jeitos”. Novamente, ocorreu uma antecipação das jogadas pela criança Léo, dado que a nossa ação foi na problematização de uma jogada, quer dizer, não fizemos análises ulteriores a essa, como fez Léo.

Ganhar de ‘dois jeitos’ sugerido por Léo:

<i>O (Léo)</i>	O	<i>O ou se X</i>
O	X	
<i>O ou se X</i>	X	

Nesse sentido, concebemos que o papel da nossa mediação, durante a situação de jogo, proporcionou às crianças outras análises e reflexões sobre a situação-problema de jogo que, em uma situação de jogo habitual, poderia não vir a acontecer. Por isso, ressaltamos que a mediação descrita nos excertos anteriores assumiu a importância de mobilizar, ou ao menos possibilitar, que as crianças analisassem e refletissem a respeito de suas ações (jogadas).

Nessa linha de pensamento, permitiu a expansão da consciência das crianças, por via da apropriação, significações e produção de conhecimentos sobre o jogo em um cenário de diálogos. Sumamente, o processo de mediação explanado apresentou um processo de ensino e de aprendizado que abrangeu aquele que aprende (criança), aquele que ensina/problematiza (professor-pesquisador) e a relação dialética entre ambos.

Concordamos com Vigotski (2003) e Nuernberg (2008), de que um dos objetivos do ensino escolarizado é conduzir as crianças a aprenderem e a produzirem conhecimentos. Aprender é mais do que simplesmente fazer ou compreender, é relacionar, coordenar diferentes perspectivas, articular com o objeto do conhecimento, articular com o outro (socialização), socializar conhecimentos e ter uma visão crítica de mundo.

Os dados expõem nitidamente que o ato de realizar uma problematização e socializar o conhecimento produzido, no bojo dessa situação, engendrou uma interação do que foi construído nessa relação. Então, o problema analisado anteriormente relativo ao ‘jogo da velha’ produziu conhecimentos de jogo que foram partilhados entre as crianças, enriquecendo suas ‘experiências’ de jogo e fomentando o desenvolvimento de habilidades como: antecipação e abstração, criatividade, atenção voluntária, capacidade de resolução de problemas, socialização e comunicação de ideias, tomada de decisões, raciocínio e planejamento (funções psíquicas superiores).

Vejamos agora a nossa mediação e análise quanto ao problema 2 do ‘Jogo da Velha’:

PROBLEMA 2: “QUAL É A MELHOR JOGADA PARA O “X”?”

		O
O	X	
O	X	

[...] - Problema 2. Qual é a melhor jogada para o ‘xizinho’ (X)?
[Professor]

[Alvorço. Gritos. Alguns se levantam e ficam eufóricos para responder, vão ao quadro]

[...] - Qual é a melhor jogada Lulu? [Professor]

- Eu ponho ali [Lulu: vai e mostra no quadro onde o ‘X’ tem que ficar]

- Por quê? [Professor]

- Pra ‘bolinha’ não ganhar [Lulu justificando]

- ‘Nem’ é não. O ‘xizinho’ (X) ganha aqui [Adriano: corre até o quadro e bate a mão onde o X tem que ficar]

Diagrama ilustrativo da situação 2:

<i>X (Lu)</i>	<i>X (Ad)</i>	O
O	X	
O	X	

[...] - Qual jogada vocês preferem? [Professor]
 [bagunça, alvoroço... Professor indica uma criança]
 - Ué... A do Adriano [Yara]
 - Por quê? [Professor]
 - Ué porque ganha o jogo [Yara]
 - Concordam? [Professor]
 [Alvoroço... sim!!]
 - Muito bem!! Correto!! Colocar o ‘xizinho’ (X) onde o Adriano falou faz o jogador que está com o ‘xizinho’ (X) vencer. [...] mas a jogada do ‘xizinho’ (X) da Lulu não tá errada. Evita que na próxima jogada a ‘O’ vença [Professor – sistematização das ideias] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 7, 14/09/2016).

Os dados apresentados, nos excertos concernentes ao problema de jogo 2, sinalizam que o referido problema tem uma jogada vencedora para o ‘xizinho’ (X) e a mesma foi elaborada por Adriano. Contudo, é um problema de jogo e admite outras jogadas. Se fosse uma situação real de ‘jogo da velha’, as crianças poderiam tomar a estratégia/jogada de Lulu como certa, tendo em vista que evita que a ‘bolinha’ (O) vença no próximo lance. Por outro viés, é uma jogada que não acarreta à vitória e, por conseguinte, causa um possível empate. Todavia, como foi explanado, em uma situação real de jogo poderia ser tomada como estratégia.

Com isso, temos dois momentos interessantes de mediação no que corresponde ao problema em questão. Primeiro, problematizamos, a todo o instante, a situação-problema de jogo, questionando as crianças sobre qual seria a melhor jogada e o porquê dessa jogada. Dessarte, instigando-as a pensarem, refletirem e argumentarem a respeito do problema de jogo em questão. A argumentação, nesse caso, sobreveio de uma ‘intervenção’ da criança Adriano, ao dizer que a estratégia da criança Lulu estava incorreta, uma vez que ‘não levava a vitória’. Acentuamos que um dos escopos do momento de ‘Jogo Problematizado’ (proposta didático-metodológica para o Jogo e Unidade de Análise 2) é promover um processo de reflexão sobre o jogo (como o descrito), visando à produção de conhecimentos, a transição do jogar certo para o jogar bem, do jogar por jogar, para um jogar consciente (tomada de consciência acerca das ações concretizadas).

O segundo momento concerne à mediação propendendo à sistematização das estratégias indicadas pelas crianças. Neste mote, a nossa mediação foi orientada para a organização das ideias e socialização das estratégias construídas. Vejamos: “Colocar o ‘xizinho’ (X) onde o Adrian falou faz o jogador que está com o ‘xizinho’ (X) vencer. [...] mas a jogada do ‘xizinho’ (X) da Lulu não tá errada. Evita que na próxima jogada a ‘O’ vença”. Nossa mediação apresentou às crianças duas possibilidades de jogadas construídas por elas, uma que leva necessariamente a vitória para o ‘xizinho’ (X) e, no mais, outra jogada que evita uma vitória no próximo lance para a ‘bolinha’ (O) e causa uma situação de ‘velha’ (empate). Portanto, essa mediação foi significativa para organizar as ideias das crianças.

Os dados mostram que, em nenhum momento, desconsideramos a estratégia da criança Lulu. Pelo contrário, justificamos que essa não era ‘errada’ e suscitou nas crianças outras análises, dado que estas decidiram que a estratégia do Adriano era melhor, porque levava à vitória. Em um ambiente de jogo, no tocante aos jogos de estratégias (sem estratégias máximas), tem-se a construção de boas estratégias, às vezes jogadas que, em virtude da situação de jogo, tornam-se infalíveis, como a apresentada nos dois problemas de ‘Jogo da Velha’ anterior.

Por esse entendimento, a mediação foi um modo de fazer com que as crianças discutissem as jogadas, com a devida liberdade para expressarem sua maneira de pensar e agir. Nesses moldes, os dados nos permitem analisar que as crianças compreenderam que, para uma mesma situação de jogo, podem existir diferentes formas de resolução, fator esse que resultou em um processo de análise das possibilidades de jogadas e, por fim, num processo de socialização do conhecimento produzido.

Todo esse diálogo, essencialmente, reflete a riqueza do processo de mediação como uma forma de problematização e diálogo permanente. Consideramos que a mediação é um processo dialético de ensino, explicação, conflitos de ideias, desconstruções e apropriações diversas, o qual deve ocorrer a todo o momento no âmbito da sala de aula, especialmente, nas trocas de experiências, nos debates sobre dúvidas, em questões ou problemas, como pôde ser observado nos excertos aludidos. É basilar apresentar perguntas norteadoras (elementos intermediários) e orientadoras, tanto quanto, guiar nas carências e dificuldades técnicas e/ou de conhecimento quando a criança não consegue encaminhá-las sozinho (PINO, 2005; GRILLO, 2012; HEDEGAARD, 2002b).

Vejamos a nossa mediação e análise do problema 3 atinente ao ‘jogo da velha’:

PROBLEMA 3: “QUAL É A MELHOR JOGADA PARA O “O”?”

O		
O		
X	X	

[...] - Problema 3. Qual é a melhor jogada para a ‘bolinha’ (O)?
[Professor]

[...] - É ali ó! [Alex: indica no quadro com a mão – segundo diagrama a seguir].

- Por que é ali e não aqui? [Professor – indica outra jogada]

[As crianças começam a responder simultaneamente, nova bagunça]

[...] - É ali! ‘Xis’ (X) ganha aí [Alex]

- Muito bem! Se não colocar a ‘bolinha’ (O) onde o Alex falou e vocês falaram, o ‘xizinho’ (X) ganha a partida. Todo mundo concorda? [Professor]

[Nova desorganização, afirmações. As crianças parecem concordar]
(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 7, 14/09/2016).

Diagrama ilustrativo da situação 3:

O	<i>O (Prof)</i>	
O		
X	X	<i>O (Al)</i>

Os dados expressam que o ato de questionarmos e jogarmos propositalmente de forma ‘errada’ (segundo diagrama anterior), além de problematizar a situação de jogo, serviu para colocar novamente as crianças em ‘estado de dúvida’. A criança Alex sugeriu acertadamente que a melhor jogada para a ‘bolinha’ (O) era ‘fechar’ o ‘xis’ (X) em consonância com o diagrama ilustrativo da situação 3. Em contrapartida, intervimos fazendo uma ‘jogada errada’ (vide diagrama) intencionalmente, com a finalidade de problematizar o jogo. Entretanto, Alex argumentou “É ali! ‘Xis’ (X) ganha aí”, ou seja, defendendo que a sua jogada era a melhor e justificando que a jogada do professor-pesquisador levaria o ‘X’ a vitória. Destarte, a jogada que realizamos não era a melhor para a ‘bolinha’ (O) e, por consequência, as crianças compreenderam e apropriaram dessa jogada.

Em situações de ‘jogo pelo jogo’, no que se trata do ‘jogo da velha’, as crianças tenderam a jogar sem analisar suas jogadas (previsão e antecipação) e as jogadas do

adversário, conforme observamos. Em vista desse fator, a nossa jogada simulada, de modo geral, foi uma jogada tomada *a posteriori* pelas crianças em situações de ‘jogo da velha’.

Carrasco (1992) afirma que o raciocínio no jogo tem relação com a incerteza e a tensão que emergem no âmago do jogo. Por esse motivo, a autora alvitra que, amiudamente, as crianças erram no jogo (em função das ações estarem atreladas às emoções) e, por conseguinte, o erro cometido não é estudado. Assim, tende-se a persistir ou a não depreender o erro durante o jogar.

Sendo assim, desafiar os alunos e permitir a análise de erros é proporcionar a eles se defrontarem com desafios que podem vir a ocorrer no jogo. Portanto, nossa atitude de instigar as crianças a pensarem reflexivamente acerca de uma ‘jogada errada’ foi profícua. Ora, o jogo é incerto, dado isso, o inesperado e o “erro” se entrecruzam nos problemas desencadeados (GRILLO, 2012; GRANDO, 2008).

Nascimento (2014) afirma que a mediação semiótica na esfera escolar precisa produzir efeitos diretamente na consciência, nas formas de pensamento criativo e nos sentimentos. Nesse ponto de vista, analisar o estudo dos “erros” é propiciar espaços de investigação e produção de conhecimentos. É promover uma formação, em que o aluno é visto como

[...] sujeito ativo e criador, esteja onde estiver em sua vida cotidiana, em seu trabalho, em sua casa, em sua comunidade, possa usar o conhecimento como parte e função de sua experiência pessoal e social; empregar racional e intencionalmente sua formação escolar como processo de crescimento e desenvolvimento humano; forjar na vida como criação um novo olhar sobre a vida e sobre si mesmo (NASCIMENTO, 2014, p. 81).

Vigotski (2003) e Friedrich (2012) coadunam as suas ideias ao conceberem que o cerne do processo educativo é a mediação semiótica que, por seu turno, tem como fim preparar a criança para as múltiplas atividades da vida, considerando sua relação ativa com seu meio sociocultural, com o escopo de ajudá-la a se desenvolver.

Por essa acepção, consideremos que o processo educativo (atividade-guia, ensino), no âmbito do Jogo na Educação Física escolar, é ideado em um caráter de intervenção intencional, planejada e organizada para a produção de conhecimentos na área do Jogo e subsequente desenvolvimento das funções psíquicas.

De resto, a mediação a partir da “exibição de videogravação, uso de fichas de jogo e problematização” (última forma de mediação em consonância com o Quadro 6), concerniu às nossas ações com a videogravação (registro corporal) das crianças jogando, concatenada às fichas de avaliação (registro escrito e anotação sobre as ações no jogo após o mesmo) e à

problematização (verbal – por parte de professor-pesquisador). Nas aulas em que nos valemos desse instrumento semiótico, percebemos que os três instrumentos interligados corroboraram para potencializar as formas de compreensão e tomadas de decisão das crianças. Para nós, a videogravação foi proficiente para capturar comportamentos valiosos e interações complexas durante as vivências de jogo, com vistas a analisar a produção de conhecimentos. Para as crianças, um meio de analisarem suas ações ‘fora do contexto do jogo’, assim, proporcionando outros olhares e reflexões.

Nesse tipo de mediação, ao exibirmos a videogravação para as crianças, em conjunto com as fichas de avaliação e subsequente problematização (mediação verbal) acerca das ações no jogo (exibidas no vídeo), constituímos um espaço de análise para as crianças a respeito de suas jogadas/ações tomadas.

Por meio dessa forma de mediação, no jogo ‘pega-bandeira’ (nota de campo 26, 01/11/2016) por exemplo, as crianças puderam observar as suas ações no movimento do jogo, ver as situações-problema e as nuances em seus comportamentos não-verbal. Todo esse processo sendo complementado, sistematizado e direcionado pelas fichas avaliativas de jogo (registro escrito) e, mormente, por nossas problematizações no tocante às estratégias, diálogos, erros e tomadas de decisões das crianças. Entendemos que esses instrumentos facilitaram para as crianças o processo de pensar fora do jogo.

Vejam os como se deu esse tipo de mediação e a produção de conhecimentos decorrente dele, especificamente na aula/jogo ‘pega-bandeira’ (nota de campo 26, 01/11/2016)⁹⁵:

⁹⁵ Na aula 25 (31/10/2016), as crianças vivenciaram novamente o jogo ‘pega-bandeira’, contudo, dessa vez a aula foi videogravada. Intentávamos, naquela ocasião, produzir um registro corporal (videogravação) para, *a posteriori*, as crianças assistirem esse vídeo respeitante ao ‘pega-bandeira’. Na aula 25 deixamos as crianças jogarem um *set*/partida tendo como pontuação máxima 5 (cinco) pontos (a equipe que atingisse 5 pontos primeiro vencia o jogo). Essa partida foi videogravada e ocorreu entre duas equipes: time 1 - Adriano, Yara, Thalita, Alex, Biel e Lety; time 2 - Leandra, Lulu, Joel, Fany, Mateus, Kaio. Não problematizamos essa partida, como na aula anterior, no que tange às ações das crianças diante à estrutura do jogo. Nosso propósito foi problematizar as ações das crianças por intermédio da análise da videogravação a ser exibida na aula seguinte (aula 26 – 01/11/2016).

[...] levei as crianças à sala de vídeo da escola. Depois de as posicionar nesta, exibi a videogravação do jogo pega-bandeira (registro corporal) que elas realizaram na aula anterior. Meu objetivo foi fazer com que elas analisem suas ações no jogo e construíssem outras estratégias. Após a primeira exibição, entreguei às crianças uma ficha contendo a sistematização de cinco categorias presentes no jogo: “pega-bandeira”: Quantos colegas do time adversário você pegou? Foi pego? Quantas vezes salvou um colega no campo do time adversário? Quantas vezes trouxe a bandeira? Erros em relação às regras do jogo. Além dessas cinco categorias que as crianças tinham que preencher a partir do vídeo, deixei um espaço abaixo das categorias contendo duas opções: erros e estratégias. Ao entregar a ficha expliquei como poderiam preencher a mesma. Depois expliquei às crianças que deveriam, em primeiro lugar, preencher as categorias, por isso, cada uma das crianças deveria observar a si, isto é, suas ações, estratégias, erros no jogo. A partir disto, elas assistiram mais uma vez a videogravação e foi solicitado a elas o preenchimento da ficha aludida. Expliquei para elas que cada uma era responsável por analisar o seu próprio desempenho no jogo. Depois disso, repeti o vídeo para que elas pudessem observar só as estratégias que o time construiu e registrar as mesmas na ficha. Enfim, exibi mais uma vez a videogravação para que elas pudessem fazer talvez uma última análise (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 26, 01/11/2016).

Em termos gerais, consideramos que o processo de análise de vídeos a respeito de situações de jogo vivenciadas pelas crianças, é um importante instrumento utilizado para a reflexão, análise e reinvenção do jogo, contribuindo para demonstrar a relação entre as crianças e os conhecimentos sobre o jogo que elas têm produzido. No mais, o ambiente de aprendizagem que criamos para que as crianças analisassem o vídeo do jogo, atrelado à nossa mediação semiótica, permitiu a elas um modo de sistematização, reflexão e formalização do pensamento, culminando na construção de conhecimentos.

À guisa de ilustração, seguem quatro ‘fichas avaliativas’ de jogo (registro escrito analítico – pega-bandeira) preenchidas pelas crianças:

FICHA AVALIATIVA DE JOGO: PEGA-BANDEIRA
AULA 26

NOME: XXXXXXXXXX

QUANTOS COLEGAS DO TIME ADVERSÁRIO VOCÊ PEGOU?	711
FOI PEGO?	11
QUANTAS VEZES SALVOU UM COLEGA NO CAMPO DO TIME ADVERSÁRIO?	1
QUANTAS VEZES INVADIU A ZONA DA BANDEIRA? (ÁREA DO TIME ADVERSÁRIO)	VIIIIII
QUANTAS VEZES TROUXE A BANDEIRA?	1
ERROS EM RELAÇÃO ÀS REGRAS DO JOGO (ERROU ALGUMA REGRA?)	
ERROS:	
ESTRATÉGIAS:	enganar a jogar a bola para time adversário

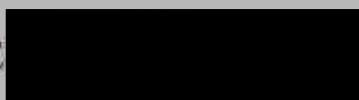
FICHA AVALIATIVA DE JOGO: PEGA-BANDEIRA
AULA 26

NOME: XXXXXXXXXX

QUANTOS COLEGAS DO TIME ADVERSÁRIO VOCÊ PEGOU?	1
FOI PEGO?	
QUANTAS VEZES SALVOU UM COLEGA NO CAMPO DO TIME ADVERSÁRIO?	
QUANTAS VEZES INVADIU A ZONA DA BANDEIRA? (ÁREA DO TIME ADVERSÁRIO)	
QUANTAS VEZES TROUXE A BANDEIRA?	
ERROS EM RELAÇÃO ÀS REGRAS DO JOGO (ERROU ALGUMA REGRA?)	
ERROS:	
<p>ESTRATÉGIAS: <i>Esconder o bolo</i></p>	

FICHA AVALIATIVA DE JOGO: PEGA-BANDEIRA
AULA 26

NOME



QUANTOS COLEGAS DO TIME ADVERSÁRIO VOCÊ PEGOU?	
FOI PEGO?	
QUANTAS VEZES SALVOU UM COLEGA NO CAMPO DO TIME ADVERSÁRIO?	
QUANTAS VEZES INVADIU A ZONA DA BANDEIRA? (ÁREA DO TIME ADVERSÁRIO)	1
QUANTAS VEZES TROUXE A BANDEIRA?	
ERROS EM RELAÇÃO ÀS REGRAS DO JOGO (ERROU ALGUMA REGRA?)	

ERROS:

ESTRATÉGIAS: *sumar a defesa*



FICHA AVALIATIVA DE JOGO: PEGA-BANDEIRA
AULA 26

NOME: [REDACTED]

QUANTOS COLEGAS DO TIME ADVERSÁRIO VOCÊ PEGOU?	
FOI PEGO?	
QUANTAS VEZES SALVOU UM COLEGA NO CAMPO DO TIME ADVERSÁRIO?	
QUANTAS VEZES INVADIU A ZONA DA BANDEIRA? (ÁREA DO TIME ADVERSÁRIO)	
QUANTAS VEZES TROUXE A BANDEIRA?	
ERROS EM RELAÇÃO ÀS REGRAS DO JOGO (ERROU ALGUMA REGRA?)	

ERROS:

ESTRATÉGIAS:

pegar a bola da mão do

[REDACTED]

2

Logo após as análises das crianças quanto ao vídeo e preenchimento da mencionada ficha avaliativa, instigamos as crianças a apresentarem seus registros a todos os colegas (momento de comunicação de ideias). Depois desse momento de apresentação, propusemos às crianças que criassem outras estratégias de jogo tomando como norte as situações analisadas no vídeo. Isso gerou o subsequente momento de problematização:

- [...] - Gente, quais estratégias, planos de jogo vocês acham que pode usar no pega-bandeira? [Professor]
 [SILÊNCIO]
 - Olha bem!! Vocês jogaram e fizeram um ‘monte’ de jogadas legais. O que vocês fizeram no jogo de plano pra ganhar? [Professor]
 - Esconder a bola [bandeira] [Adriano]
 - Como que é essa? [Professor]
 - Ué, ‘bota’ a bola aqui [Adriano fez o movimento de esconder a bandeira/bola atrás das costas, entre o corpo e a camiseta] e sai [Adriano]
 - Qual mais? [Professor]
 - ‘Tacar’ a bola [Leandra]
 - Como é? [Professor]
 - A gente foge e taca a bola [Leandra]
 - Ahh sim. Quando tá ‘duro’ e aí você passa a bola pro colega livre?
 - É. A gente fez [Yara se referindo a um momento em que pegou a bandeira/bola de Alex que estava ‘duro’ e pontuou ao trazê-la para seu campo]
 - Sim, eu vi mesmo. O Adriano tava duro e passou a bola pro Alex. E o Alex duro jogou pra você na área né Yara? [Professor]
 - É [Yara]
 [...] - Tem outra estratégia que dá pra fazer? [Professor]
 [BAGUNÇA, FALAS DESORGANIZADAS]
 [...] - Fala então Lulu [Professor]
 - Fica um pouco atrás... e no ataque [Lulu explicando que é preciso ter defesa e ataque no jogo]
 - Exato. É uma estratégia que fizeram. Eu vi que no seu time Lulu vocês ficaram com quatro atrás e dois na frente (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 26, 01/11/2016).

Esse momento de problematização, coadunado com a ‘ficha avaliativa’ descrita anteriormente (foi uma espécie de atividade-guia com relação à análise do vídeo), demonstrou as ações que as crianças tomaram no jogo ‘pega-bandeira’ e serviu para que as mesmas refletissem sobre o jogo, apropriando desse, em termos de regras e formas de ação. De simil maneira, o vídeo exibido às crianças, concatenado à nossa problematização e mediação no sentido de sistematização, corroborou para potencializar a análise e reflexão delas. Por exemplo, uma estratégia descrita no excerto supramencionado e praticada por ambos os times

foi o ato de ‘esconder a bandeira/bola’. Em uma dada situação de jogo, tinham três crianças do time da Yara na área do adversário, eram Adriano, Alex, Yara. Elas esconderam a bandeira (bola) atrás de si (entre as costas e a camiseta). Na verdade, a bandeira foi colocada nas costas de Alex. Depois que tomaram essa decisão, elas saíram correndo ao mesmo tempo. O interessante é que esse time conseguiu marcar dois pontos com essa estratégia, já que essa confundia a defesa do outro time, porque não se sabia com quem estava a bandeira. Em poucas palavras, a defesa não tinha foco na bandeira, por essa estar escondida. Essa mesma estratégia foi realizada pelo time da Leandra que, por meio da imitação e significação, conseguiu marcar um ponto. Ainda que não socializada diretamente, essa estratégia foi apropriada pelo time da Leandra, mediante observação, interpretação e apropriação. Após ser compreendida, a defesa dos dois times passou a perseguir todo mundo que saía da área, fazendo ‘marcação individual’, o que acabou inviabilizando a estratégia.

Temos que citar que uma regra adicional foi criada e inculcada nessa vivência de jogo que foi videogravada. Trata-se da regra referente à ‘posse da bandeira por um jogador capturado’. Na versão tradicional desse jogo, o jogador de posse da bandeira, ao ser pegado, deve devolver a bandeira ao seu ponto inicial. Todavia, nessa vivência, o jogador capturado e seu time tinham a opção de devolver a bandeira ou o jogador capturado ficar com ele imóvel no seu lugar aguardando ser salvo por um colega livre de seu time, ou ainda, passar a bola para um colega livre fugir com a mesma para seu campo.

Colocamos essa regra de propósito, posto que depreendemos que quanto mais regras e mais complexo o jogo é, maior o número de variantes estratégicas este possui e, no mais, mais condições as crianças de se construírem, analisarem possibilidades de jogadas, tomarem decisões e colocarem em ação diferentes habilidades psíquicas/motoras/socioafetivas⁹⁶. E, além do mais, como já tinha passado quase um semestre de nosso trabalho com o Jogo na referida perspectiva didático-metodológica, ideamos que complexificar um jogo não seria problema, desde que garantíssemos condições favoráveis pelos quais as crianças pudessem jogar com poucas (ou quase nenhuma) mediações (no sentido diretivo). Como as crianças já tinham certa ‘bagagem de jogo’ (experiência) e já lidavam com problematizações, reconstruções de regras e significações, analisamos que o ensino, problematização e aprendizado do jogo ‘pega-bandeira’ não engendraria problemas de desenvolvimento em se tratando da aula⁹⁷.

⁹⁶ Cf. os estudos de Grillo (2012), Grandó (2000) e Caillois (1990).

⁹⁷ Na seção 4.3.1. da presente tese, mostraremos que tivemos problemas quanto à vivência do jogo ‘pega-bandeira’ (nota de aula 27, 03/11/2016), na situação de retorno ao jogo. Como as crianças tinham se apropriado

Assinalamos que essa regra criou uma situação problemática, na medida em que a criança capturada e de posse da bandeira deveria decidir entre devolver a bola para o ponto inicial, ficar de posse da bandeira passando-a para alguma colega livre, ou até, aguardar algum colega a ‘libertar’ da imobilidade e, em consequência, transpor o campo adversário com a bandeira.

Por exemplo, tivemos três situações de jogo análogas, em que uma estratégia foi construída levando em consideração a mencionada regra. Vale pontuar que no excerto atinente à problematização (excerto anterior), essa estratégia é descrita numa fala da criança Yara. Depois de ser colocada em ação, mediamos essa estratégia com todas as crianças, uma vez que o time de Leandra não havia entendido (sobretudo Mateus e Leandra) e achavam que essa jogada não ‘valia’. Posteriormente à nossa mediação, elas voltaram a jogar. Almejando ilustrar a explicitada situação, a seguir, apresentamos três excertos concernentes à estratégia construída a partir da nova regra criada, sendo essa oportunizada por meio dessa forma de mediação:

[...] Adriano estava próximo de atravessar o campo e ganhar um ponto. Ele foi capturado por Leandra. Ela mandou Mateus vigiar caixão e foi embora para o outro lado. Ele estava perto de transpor o campo e não devolveu a bandeira/bola para a área/ponto inicial da bandeira. Mateus distraiu e não entendeu que Alex saiu de seu campo e chegou perto de Adriano que lhe passou a bandeira/bola. Alex rapidamente passou para seu campo com a bandeira pontuando.

[...] Adriano estava imóvel com a bandeira/bola agachado. Ele foi capturado. Joel (do outro time) estava na frente de Adriano vigiando caixão. Alex saiu da área de futsal/área da bandeira pegou a bola com Adriano e correu para seu campo, pontuando. Ninguém do outro time o perseguiu.

[...] Mateus e Joel estavam vigiando Alex. Esse estava pegado e imóvel com a bandeira/bola. Adriano passou correndo para voltar para seu campo e foi capturado por Lulu. Yara gritou pedindo a bandeira/bola e Alex jogou a bandeira/bola de volta para a área. Yara pegou a bandeira/bola e fugiu superando Lulu, fintando-a e transpondo o campo, pontuando (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 26, 01/11/2016).

de variadas estratégias de jogo e passaram a se provocar mais (rivalizar), e, talvez por estarem cansadas, estressadas ou algo análogo, nesse dia a aula não deu certo. As crianças se agrediram em alguns momentos, com empurrões, xingamentos, provocações e puxões. Diferentemente das aulas anteriores com esse jogo, dessa vez, elas estavam mais competitivas e agressivas.

Analizamos que trabalhar na nossa perspectiva didático-metodológica para o Jogo (Vivenciar o jogo - jogo pelo jogo; Jogo problematizado; Jogo pelo jogo – retorno ao jogo; Jogo construído), associada à nossa mediação em diferentes momentos de jogo (e perpassando toda essa perspectiva didática para o Jogo), possibilitou as crianças desenvolverem e/ou colocarem em ação diferentes habilidades psíquicas/motora/socioafetivas como memória lógica, atenção voluntária, capacidade de resolver problemas e também de criar problemas, capacidade de comunicar ideias, antecipar e interpretar situações de jogo, tomada de decisões, uso do movimento como via de comunicação e demonstração de estratégias. Essas habilidades, geralmente, não são alavancadas se ficarmos ‘focalizados’ tão-apenas no ‘jogo pelo jogo’, como preconiza muitos documentos curriculares que tratam do Jogo na Educação Física escolar (essa crítica foi exposta na seção 1.3. da presente tese).

Defendemos que a exibição da videogravação (mediação semiótica – estímulos-meio) e consequente preenchimento das fichas de jogo, coadunados à nossa problematização, propiciou às crianças refletirem acerca de suas ações no ‘pega-bandeira’, bem como, apropriarem-se de conhecimentos sobre o jogo, produzindo outros por intermédio da comunicação e compartilhamento de estratégias e regras.

Vigotski (1995) colabora ao afirmar que a inserção de estímulos auxiliares/artificiais (signos, estímulos-meio – situações-problema e videogravação) (des)organiza o processo psíquico em uma estrutura superior. Nessa ótica, propor problemas de jogo (e analisá-los) não é focar em uma cadeia de estímulos e respostas [(re)ações espontâneas]. Mais do que isso, é criar um processo de modificação da estrutura psíquica das crianças, por intermédio da relação estímulo-resposta em função do estímulo-meio (problema, signo).

Em função disso, a utilização da videogravação como forma de potencializar a observação e análise, permitiu o exercício da reflexão pelas crianças. Ainda que de modo não tão formal e/ou racionalizado, o vídeo em conjunto com as fichas (registros escritos - atividade-guia para a observação) e com a nossa problematização, ensejou para que as crianças tomassem consciência de suas ações no jogo.

Os dados mostram que, o fato de as crianças lembrarem de suas estratégias e/ou outras ações e narrá-las, assim como, comunicarem as possíveis jogadas (antecipação) a serem tomadas, fundamentalmente, expressa uma atitude reflexiva. Ora, pensar significa observar, lembrar e criar. Pensar é tanto construir mentalmente uma ação, quanto generalizar, expor algo já acontecido ou agir conscientemente.

À vista disso, todo esse processo aludido pelos dados descritos (pega-bandeira), evidencia que utilizar a videogravação em aulas de Jogo (ou em outras áreas de

conhecimento) pode ser uma ferramenta útil às crianças, auxiliando no registro de acontecimentos da aula (registro de jogo – ficha), na análise de suas ações, no resgate de jogadas e estratégias construídas, na observação de seu corpo no espaço-tempo.

O vídeo e a problematização proporcionaram às crianças uma organização do pensamento e uma reflexão a respeito de uma situação vivida. O vídeo, para nós, foi uma forma de avaliação e problematização da aula, já que o seu produto final foi um registro escrito (ficha avaliativa) e a construção de estratégias de jogo, os quais possibilitaram identificar e sistematizar o conhecimento sobre o jogo produzido pelas crianças. A videogravação (vinculada à ficha de avaliação) e a comunicação de ideias formaram um elo entre estímulo-meio (jogo, problemas) e ações tomadas (reflexão, observação, interpretação, memória, imaginação). Assim, as crianças valeram-se desses instrumentos semióticos (ou signos auxiliares: exibição do vídeo, ficha avaliativa e nossa fala organizadora) para pensar acerca do jogo.

Precisamos ressaltar que estas formas de mediação utilizadas em aula, e descritas nessa subseção, de modo geral, não obliteraram o jogar das crianças. Pudemos observar que as aulas foram dinâmicas, seja durante o jogar, seja nos debates com as crianças. Notamos que as crianças, no jogo, envolveram-se em atividades dinâmicas, as quais expuseram suas formas de expressar e agir (lúdico). Elas gostaram de jogar, de falar, de debater, de criar. No contexto da Educação Física escolar, é preciso dar espaço a elas para que construam conhecimentos, inter-relacionando seus conhecimentos cotidianos com os científicos vivenciados no âmbito escolar.

Concordamos com Vigotski (1995, 2008), de que a mediação (aqui em sentido de problematização) possui intuito prospectivo (futuro), isto é, objetivando aquilo que não se sabe. Nesse contexto, como alude o autor, o jogo cria uma zona de desenvolvimento iminente (pela mediação semiótica), pois provoca um “avançar” do desenvolvimento psíquico ou conhecimento atual das crianças, para um desenvolvimento psíquico ou conhecimento possível, em um sentido prospectivo.

Nesse contexto, analisamos que as nossas formas de mediação favoreceram a reflexão, a análise e a aprendizagem das crianças, legitimando a produção de conhecimentos. Sublinhamos que no próprio momento de “Vivenciar o Jogo” (jogo pelo jogo), houve uma determinada produção de conhecimento inicial, a qual foi adensada pela nossa mediação.

Ademais, nossas variadas ações pedagógicas, tais como, mediar as regras do jogo e instigar as crianças a regularem as situações de jogo, mediar situações de conflito, dialogar durante o jogo sobre dúvidas, as mediações criando situações-problema durante o jogo, a

problematização das regras, comportamentos e formas de ação após o jogo, o dar espaço às falas das crianças em qualquer momento da aula, o dialogar após o jogo, o ato de pedir a opinião das crianças acerca da aula, a atitude de criar estratégias de jogo com as crianças, o ato de questionar e o problematizar erros, acertos e outras situações, precipuamente, foram atitudes pedagógicas basilares para a produção e sistematização de conhecimentos sobre o Jogo, gerando uma aprendizagem mais substancial no contexto da Educação Física escolar.

Em resumo, as formas de mediação delineadas nessa subseção, propiciaram às crianças a produção dos seguintes conhecimentos sobre o jogo: construção de estratégias, criação de jogadas perante situações-problemas de jogo (agir na urgência), apropriação de regras e objetivos (significação), leitura e interpretação de signos no dinamismo do jogo, recriação de regras, formação de conceitos a respeito de um determinado jogo, apreensão e uso de recursos materiais de jogo (bolas, giz, coletes, cones, delimitação de espaço-tempo - quadra etc.), criação de problemas, organização de formas de linguagem para explicitar e/ou analisar ações no jogo⁹⁸.

Enfim, tal assertiva pode ser examinada nos dados apresentados e analisados quanto às práticas com os jogos ‘duro-mole’, ‘nunca 4’, ‘jogo da velha’, ‘queimada’ e ‘pega-bandeira’ e, igualmente, das outras aulas/jogos (ainda que não expostas nessa seção), especificamente, nos momentos de diálogos, de problematizações, de estratégias explicadas e construídas, de debates, análise de vídeo e problemas escritos.

⁹⁸ *Pari passu* com a produção de conhecimentos sobre o jogo, analisamos que ocorreu o emprego das seguintes funções psíquicas pelas crianças: imaginação e criatividade, capacidade de resolução de problemas, distintas maneiras de comunicação, memória associativa e lógica, atenção voluntária, argumentação, diferentes vivências com o corpo e o movimento, capacidade em lidar com a tensão e o inesperado, dentre outras. Enfatizamos que estas habilidades trabalhadas e desenvolvidas, igualmente foram requeridas nas outras aulas/jogos do momento de Jogo Problematizado. Em vista disso, nossa análise se estende aos outros jogos vivenciados no referido momento de jogo.

4.2.2. Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo

Pour jouer, il faut entrer dans le jeu. Pour entrer dans le jeu, il faut savoir que c'est un jeu. L'attitude ludique, comme toute attitude, se prend. Comme toute attitude, elle se comprend. [...] Le jeu forme autour du joueur un cercle envoûtant: « il faut être dedans pour jouer ». Si l'on reste dehors, on ne joue pas – on risque de ne pas comprendre de quel jeu il s'agit, ni même s'il s'agit d'un jeu.⁹⁹

Jacques Henriot

Os dados apresentados e analisados na presente subseção, incidem da categoria de análise “Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo”, no âmbito das aulas fundamentadas no momento de Jogo Problematizado (Unidade de Análise 2), segundo os parâmetros metodológicos estabelecidos no capítulo anterior (capítulo 3).

Ressalta-se que, no contexto da Unidade de Análise 2, o propósito desta segunda categoria de análise é descrever e analisar dados pertinentes às situações em que as crianças constroem estratégias de jogo, interagem umas com as outras, com ou sem a mediação semiótica do professor-pesquisador, durante o “jogo problematizado”. Dessarte, é preciso reforçar que esta categoria de análise está diametralmente coadunada à categoria elucidada na subseção anterior. Porém, nosso escopo agora é analisar quais conhecimentos sobre o jogo as crianças estão produzindo durante suas variadas problematizações com os jogos, por meio da interação e comunicação com os outros (professor e outras crianças) e das resoluções arquitetadas por elas diante às situações-problemas.

Objetivando crivar a quantidade de dados e dirimir repetições com vistas à análise, elegemos entre as 15 aulas com esse momento de jogo, quatro aulas/jogos (‘nunca 4’, ‘jogo da velha humano’, ‘queimada’, ‘lobisomem’) nas quais o processo de construção de estratégias se fez mais presente. Esse ‘afunilamento’ dos dados, como também nossa respectiva análise, possibilita-nos abranger as demais situações de jogo (outras aulas), alusivos a essa categoria de análise.

Encetaremos nossa análise, averiguando em que medida a nossa mediação corroborou para os processos de construção de estratégias de jogo pelas crianças. Nessa perspectiva,

⁹⁹ Para jogar, você tem que entrar no jogo. Para entrar no jogo, você deve saber que se trata de um jogo. A atitude lúdica, como qualquer atitude, é tomada. Como qualquer atitude, ela entende a si mesma. [...] O jogo forma um ambiente de jogo em torno do jogador: “você tem que estar em jogo”. Se ficarmos de fora, nós não jogamos – corremos o risco de não entender o jogo, ou mesmo se é um jogo.

apresentamos dados correspondentes à construção de estratégias de jogo realizada pelas crianças no decorrer da situação do jogo “nunca 4” (nota de campo 4, 08/09/2016). Vejamos:

[...] as crianças no nunca 4, depois das mediações que realizei em termos de problematização e diálogo com elas sobre suas estratégias, passaram nas duas últimas vivências a criar mais estratégias de jogo. As estratégias por parte das crianças fugitivas foram: ficar no lado oposto ao(s) pegador(es); fintas de corpo de diferentes modos; a estratégia batoteira de dar a mão a outro colega livre e fingir que são pegadores. Essa última estratégia foi feita por algumas crianças, mas logo outras fizeram também.

[...] por outro lado, os pegadores construíram mais estratégias de jogo. Eles faziam a marcação e perseguição individual (uma só criança), faziam seus combinados ou reuniões como diziam com outras duplas/trios para combinar planos de jogo. Outra estratégia que vi na penúltima vivência do nunca 4, ocorreu quando Yara, Adriano, Leandra, Nick, Lulu, Thalita, na penúltima vivência de nunca 4, quando elas jogaram com um pegador iniciando o jogo e eu ia incluindo outras crianças-pegadoras durante o desenvolvimento do jogo (ao todo, quatro crianças incluídas com colete verde), criaram a estratégia: divisão da corrente quando tinha dois trios. Em outras palavras, quando ficaram dois trios [Adriano, Yara e Thalita; Nick, Lulu e Leandra], estas crianças se dividiram de dois trios (3+3) para três duplas (2+2+2). Essas estratégias acabaram por apropriadas pelas crianças, pois na última vivência do nunca 4, muitas crianças estavam adotando algumas dessas estratégias, principalmente, o combinar visando a marcação e perseguição individual (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 4, 08/09/2016).

Os dados explicitam que, à medida que fomos dificultando as situações de jogo ao implantar, aos poucos, pegadores além do pegador inicial nas duas últimas vivências do ‘nunca 4’ (processo de mediação/problematização), as crianças passaram a se defrontar com novos problemas e desafios no jogo. Problemas mais complexos do que os anteriores. Tal ação pedagógica realizada foi um meio estratégico utilizado com o intuito de problematizar (ou propor uma situação-problema no jogo) que, além de ser profícuo para criar desafios durante o jogar, as intervenções efetivadas, nesse caso, possibilitaram às crianças a criação e recriação de estratégias de jogo, tanto pelos pegadores, quanto pelos fugitivos.

Vigotski (1995, 1999, 2003) e Zankov (2017) defendem um ensino alicerçado na inserção de situações-problemas (estímulos-meio) no ambiente de aprendizado. Para esses autores, a ideia não é só adquirir mais conhecimentos (internalizar), mas igualmente produzir conhecimentos a partir de outros, usando diferentes funções psíquicas, pois um dos escopos

da atividade-guia como problema é que os alunos possam sistematizar seus conhecimentos, valendo-se de suas habilidades e saberes, tendo como fim seu próprio desenvolvimento.

Como exemplo, as estratégias construídas pelas crianças, nomeadamente, a “marcação e a perseguição individual (perseguir uma só criança)”, as “reuniões entres os pegadores (em duplas ou trios) para combinar quais seriam perseguidos e de que modo/por quem”, a “divisão da corrente quando tinha dois trios em três duplas” e até a estratégia de “enganar os pegadores (correntes) que os fugitivos criaram (dar a mão a outro colega livre e fingir que formam uma corrente)”, essencialmente, foram estratégias produzidas após a nossa mediação semiótica. Não dirigimos a situação, indicando as crianças o que é ‘correto’ ou quais ‘ações deveriam tomar’. Pelo contrário, nossa problematização fez com que elas buscassem formas de confrontar e superar os desafios que eram incutidos no ambiente de jogo. As estratégias construídas por elas se instituíram sob o intermédio desse movimento dialógico entre mediação (problema intencional), jogo (dinamismo e dialética) e ações das crianças.

Os dados expõem que foi visível o uso de funções psíquicas/motoras/socioafetivas pelas crianças nos processos de: “marcação e a perseguição individual” (concentração, memória lógica, atenção voluntária, domínio espacial); “reuniões entres os pegadores para combinar quais crianças seriam perseguidas e de que modo/por quem” (comunicação de ideias, interpretação e observação crítica da situação, significação e criatividade); “divisão da corrente quando tinha dois trios em três duplas” (memória lógica, significação, abstração, cálculo e criatividade); “estratégia de enganar os pegadores – batoteira” (imaginação e criação)

Petrovsky (2017, p. 182) afirma que: “como o pensamento, a imaginação aparece durante a situação problemática, naqueles casos em que é necessário buscar novas soluções, e está motivada pelas necessidades da pessoa”. Tal asseveração nos possibilita refletir que o fato de problematizarmos situações de jogo, gerou a produção de outros conhecimentos sobre o jogo, transcendendo aqueles conhecimentos já construídos na situação de ‘jogo pelo jogo’.

É preciso destacar o processo de memória associativa que ocorreu nos dados descritos quanto ao ‘nunca 4’. As crianças usaram da mesma estratégia tomada quando jogaram o ‘duro-mole’ problematizado e suas variações. Naquela ocasião, as crianças-pegadoras criaram estratégias como ‘marcar’, ‘vigiar caixão’ (de outra maneira) e os pegadores também combinavam entre si quais crianças livres perseguiriam. Isso demonstra que conhecimentos

produzidos em certos jogos podem ser transpostos para outros contextos, até mesmo no cotidiano ou em sala de aula (por analogia)¹⁰⁰.

Vigotski (1999, 2003) explana que a memória associativa é a função psíquica que resulta da ação direta das impressões externas dos indivíduos. É uma forma de análise tão direta quanto a percepção imediata. Por essa acepção, a memória associativa é constituída pelas conexões por analogia entre conhecimentos, imbricando a memória lógica, a percepção e a observação como uma captação de um estímulo-meio (externo – signo) que ativa a memória associativa.

Desse modo, os dados expendidos nos viabilizam analisar que o processo de construção de estratégias, emergido em função das problematizações, pressupõe o aparecimento e utilização da criatividade pelas crianças (imaginação criadora). Portanto, a associação ou analogias decorreram das situações de jogo problematizadas, pelas quais as crianças empregaram sua capacidade criativa de estabelecer relações novas entre conhecimentos (significação).

Pode-se analisar nos dados apresentados que as crianças, pela socialização, observação e imitação, construíam estratégias e as comunicavam às outras crianças nas vivências de jogo. Entendemos que os processos de ensino e aprendizado se organizam por efeito de uma experiência pessoal que acontece em contextos sociais entretecidos por relações interpessoais. Por esta razão, nas situações de jogo ‘nunca 4’, a comunicação entre as crianças criou condições de aprendizado e, por consequência, a construção de conhecimentos sobre o jogo. Esse movimento originou-se da qualidade das relações interpessoais que se manifestaram no âmago da nossa socialização com as crianças.

Tomemos agora como análise, a construção de estratégias de jogo depois de um momento de problematização ocorrida em aula anterior (isso foi exposto na subseção precedente) e consequentes vivências de jogo, tanto da versão ‘tradicional’, como da variante de jogo ‘humana’ (nota de campo 7, 14/09/2016).

Nesse contexto, a nossa mediação se voltou à problematização do ‘jogo da velha humano’. Salientamos que não fizemos nenhum tipo de mediação durante o jogar (dinamismo do jogo) das crianças, mas, problematizávamos as ações das crianças em seguida de uma partida (entre as rodadas). Desse modo, temos a produção de conhecimentos de jogo, por intermédio da construção de estratégias e da formação de conceitos acerca do jogo.

¹⁰⁰ Cf. os estudos de Grillo (2012), Grando (2000), Retondar (2007), Couto (2008), Luvison (2011), Leontiev (1994), Fontana (2000) e Ruiz (1992). Há mais estudos nessa temática, afora os citados nessa nota de rodapé.

Vejamos a construção de estratégias decorrida no ‘jogo da velha humano’¹⁰¹ (nota de campo 8, 15/09/2016):

[...] - O time de verde ganhou de novo. Vamos voltar nas últimas jogadas [posiciona as crianças antes dos dois lances finais]. Olhem só pra cá. Qual era a melhor jogada pro time de branco? [Professor]
[SILÊNCIO. FALAS ALTERNADAS]

Diagrama ilustrativo da situação 1 retomada pelo professor-pesquisador:

Branco	Branco	Verde
	Verde	

[...] - Uai, coloca aqui [Adriano do time de verde, mostrando o lugar onde alguma criança do time de branco deveria ficar]
- Olha bem. Por que nesse lugar aí Adriano? [Professor]
- Aqui ‘fecha’... Onde a gente ganhou com o Alex [Adriano explicando que o Alex ficou nesse lugar e eles venceram]
- Todos entenderam? Se alguém do time de branco tivesse ficado ali, o verde não ganharia. O lugar que o Adriano mostrou ‘fecha’ o time verde [Professor].

Branco	Branco	Verde
	Verde	
Branco (Adriano)		Branco (Erro – Leandra)

¹⁰¹ O ‘jogo da velha humano’ é uma variação da versão tradicional. As regras são as mesmas (objetivos e tabuleiro). Contudo, as crianças são as próprias “peças” do jogo, substituindo o círculo (bolinha) e o xis (xizinho), em tabuleiro desenhado no chão da quadra, com proporções equivalentes ao corpo das crianças. Nessa pesquisa, para que as crianças tivessem a ‘visão’ do todo quanto ao tabuleiro, foi pedido a elas que ficassem sentadas quando escolhessem uma posição no tabuleiro. Para isso, um time ficou de colete branco (O) e o outro de colete verde (X). Duas considerações ressaltadas precisam ser feitas. Primeira, o jogo da velha humano é coletivo, ou seja, com equipes e não mais entre dois jogadores. Segunda, embora o jogo passe a ser em equipes, uma regra foi proposta e aceita pelas crianças, no que diz respeito à interferência de outras crianças da equipe durante as jogadas. Desse modo, ficou combinado que durante a jogada de uma criança, por exemplo, o restante da equipe não poderia dar dicas ou falar qual ação deveria ser tomada. Com isso, as crianças possuíam mais autonomia e responsabilidade em suas jogadas (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 8, 15/09/2016).

[...] - Por que que toda vez vocês começam no meio? [Professor]
 - É melhor [Léo]
 - Por que é melhor? [Professor]
 [...] - Pra ganhar desse jeito [Léo mostra no tabuleiro as direções – horizontal, vertical e diagonal. As demais crianças, em sua maioria, parecem concordar com ele]
 - Legal. No meio tem mais chances de jogadas. Assim, assim e assim [Professor: demonstra corporalmente as possibilidades de jogadas no tabuleiro para se vencer] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 8, 15/09/2016).

Os dados expressam duas situações de mediação válidas para a construção de estratégias de jogo. A primeira foi uma reflexão que concretizamos em conjunto com as crianças diante de uma partida, em que por ocasião de um “erro”, a equipe branca foi derrotada. A segunda adveio por consequência de um questionamento que elaboramos acerca de uma jogada inicial das crianças (tomar a posição no centro do tabuleiro).

Em se tratando do “erro”, os dados indicam que Adriano (time verde) disse que a melhor jogada para o outro time, nessa situação, seria a jogada ‘vencedora’ do seu time e não a jogada feita por Leandra (conforme diagrama). Assim, tem-se a construção de uma estratégia que, por conseguinte, foi apropriada pelas outras crianças. Esta se embasa no seguinte plano: toda vez que um time estiver com dois jogadores postos em linha reta (diagonal, horizontal ou vertical) para fazer uma ‘trilha’ (trio seguido), é preciso fechar colocando um jogador contrário (do outro time), excetuando os casos em que se pode vencer no próximo lance (debateremos tal assertiva na Unidade de Análise 3).

Destarte, tomar as jogadas/ações dos jogadores adversários como parâmetro, é um modo de se construir as próprias estratégias nesse tipo de jogo. Para se tomar as jogadas/ações das outras crianças, uma dada criança ou grupo de crianças precisam observar, interpretar e recriar a situação (imitação e significação). Nesse embasamento, é peremptório coordenar informações, articular conhecimentos e criar estratégias. No mais, os dados evidenciam que o “erro” não foi corrigido no sentido tradicional, e sim foi tomado como um objeto de estudo e reflexão pelas crianças, isto é, como possibilidade de reconstrução de conhecimento.

Portanto, a mediação que procedemos em forma de problematização das jogadas, por sua vez, fomentou um processo de percepção, interpretação e análise das possibilidades de jogadas pelas crianças. Este episódio descrito nos oportuniza inferir que, em sentido lato, as nossas mediações foram relevantes para que as crianças construíssem uma nova estratégia de jogo e pôr em prática funções psíquicas como percepção, antecipação, lógica, espacialidade (noção de direção) e resolução de problemas.

Na outra situação, questionamos o porquê dos dois times, na jogada inicial, sempre tomarem a posição no centro do tabuleiro. Constatamos, a partir das falas de Léo e da posterior sistematização que fizemos, que as crianças (em sua maioria) perceberam que assumir a casa/posição do centro, aumentam as possibilidades de jogadas (nessa posição, podem-se fazer ‘quatro trilhas’, enquanto que, nas outras casas, duas ou três). Por outro lado, antes desse questionamento (mediação), talvez muitas crianças tenham realizado essa ação visando tão-somente reproduzir a jogada de outros ou por orientação do próprio time, sem a tomada de consciência elucidada por Léo (e por nós sistematizada).

Destacamos que nossas mediações eram, *pari passu*, problematização e sistematização, uma vez que trazíamos à discussão, as próprias jogadas das crianças, questionando-as e, concomitantemente, organizando as suas formas de pensamento. Conseqüentemente, foram-se construídos, de maneira colaborativa, alguns conhecimentos sobre o ‘jogo da velha’ (construção de estratégias, domínio das regras e objetivo, interpretação de signos no dinamismo do jogo). Por outro ângulo, a nossa mediação também permitiu às crianças a mobilização quanto à apreensão das relações vividas e refletidas no jogo. Essas relações foram materializadas pela sistematização, construção e interação de conhecimentos.

Mediante esses dados, analisamos que as crianças, após as mediações, assumiram uma atitude de antecipação e previsão no jogo, uma vez que encetaram um processo de planejamento de jogadas por dedução (imaginar algo ainda não advindo no jogo). Ademais, observamos que as crianças refletiram a respeito de as situações de jogo antes, durante e depois de jogarem, estabelecendo relações com os problemas de jogo e analisando possibilidades de ação. A título de exemplo, em seguida a estes dois momentos descritos no excerto supracitado, as crianças diziam umas às outras durante o ‘jogo da velha humano’: “pensa bem”, “fica onde combinou”, “é pra fazer aquilo lá”, “cuidado” (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 8, 15/09/2016).

Mesmo não podendo dizer umas às outras onde deveriam ficar, as crianças davam algumas ‘dicas’ aos colegas. O mais interessante foi que o ‘time verde’ possuía e empregava, continuamente, como suas “duas primeiras jogadas”, tomar a casa central do tabuleiro e independentemente da jogada do time branco, tomava na sequência uma das casas das extremidades diagonais (vértices do tabuleiro). Tal estratégia produzida elucidada que o time verde buscava uma ‘estratégia máxima’.

Quando um conhecimento é aprendido, (re)produzido e utilizado, o indivíduo que memorizou e ressignificou (recriou) esse, em vinculação com outros conhecimentos já

apropriados por ele, promove uma síntese de seus conhecimentos (analogia e criação), modificando seu desenvolvimento e, subsequentemente, a sua cosmovisão (VIGOTSKI, 1995, 2003; ZANKOV, 2017). Dito isso, a produção de conhecimentos é resultado do pensamento criador, sendo esse um processo de apropriação de saberes veiculados, de analogias e de ações mentais associadas a outros conhecimentos (VIGOTSKI, 1999, 2009; LURIA, 1990; VAN DER VEER, 1994).

Ratificamos que, no bojo do Jogo, a mediação necessita promover o desenvolvimento do pensamento das crianças sob o intermédio da análise, observação, interpretação e resolução de problemas, para com isso, engendrar a produção de conhecimentos sobre essa área. Faz-se relevante expressarmos que a comunicação ‘entre’ as crianças e ‘com’ as crianças (nesse caso, nossos diálogos com as mesmas) não garante, isoladamente, o avanço no nível de desenvolvimento atual. Para que isso aconteça, defendemos uma comunicação com intencionalidade abalizada na problematização, na vivência de diferentes situações e na expressividade, conforme pode-se observar nos excertos explicitados.

Esse movimento reforça a nossa tese de que o jogo, conjuntamente com a mediação semiótica, enseja a aquisição de conhecimentos que podem ser transpostos para outros contextos (escolarizados ou não), as crianças podem aprender mais a respeito de si mesmas (reflexão acerca da ação), produzem conhecimentos sobre o jogo enquanto uma área de conhecimento da Educação Física, apropriam-se de diferentes relações sociais dinamizadas pelo jogar, e, de resto, aprendem a expressar-se e a expor suas ideias que, para nós, é um dos primeiros passos para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, propendendo à formação da personalidade.

Analisemos agora a construção de estratégias de jogo pelas crianças, por intermédio da nossa mediação nas formas de “variação de jogo” e “mediação durante o jogo” (inclusão de uma situação-problema sem interromper o jogo), nas vivências das crianças com o jogo ‘queimada’ (nota de campo 20, 21/10/2016). Vejamos:

[...] de um lado estavam Lulu, Léo, Kaio, Thalita, Leandra, Lety, Fany, Yara num time. No outro time Adriano, Alex, Lety, Biel, Joel, Tatá, Mateus, José. Tinham três bolas em jogo. No ‘time da Lulu’, Thalita, Lulu e Yara estavam no cemitério. No ‘time do Adriano’, Biel e Mateus estavam no cemitério. Alex foi queimado por Leandra. Adriano gritou para ele: “toca a bola aqui pra mim e dá a outra bola para o Biel”. Eles cercaram ‘time da Lulu’. Tinham três bolas divididas em dois cemitérios e uma com Adriano no campo de jogo. As bolas foram arremessadas ao mesmo tempo contra o ‘time da

Lulu'. Letty foi queimada. Leandra desviou de uma bola. A outra bola foi pegada por Kaio.

[...] duas bolas estavam no time da Lulu, uma com Kaio e a outra com Leandra. No outro time, a bola estava com Alex. As crianças dos dois times não arremessavam. Estavam de posse das bolas esperando o outro time arremessar e vice-versa. Alex pôs a bola atrás das costas dentro da camiseta escondendo-a. Uma criança zombava da outra: “joga vai”, “taca a bola”, “taca aí medroso”, “vem queimar”. Léo rebolava para o outro time. [...] Leandra arriscou um arremesso contra Adriano, mas a bola foi interceptada por ele ao espalmá-la. Agora o ‘time do Adriano’ tem duas bolas (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 20, 21/10/2016).

[...] as crianças construíram e socializaram quatro estratégias de jogo. Duas já trabalhadas na aula anterior depois de um momento de socialização de ideias: a estratégia de “marcação” que é o ato de arremessar a bola continuamente em um só jogador do outro time; e o passar a bola para o colega mais próximo, fazendo trocas de passes até o erro do outro time. Essas foram realizadas na aula anterior do dia 20. Nessa aula, depois que problematizei colocando duas bolas em jogo na primeira vivência e na segunda vivência colocando duas bolas e uma terceira no durante o jogo, percebi que essas problematizações e modificações na estrutura do jogo fizeram com que as crianças criassem outras duas estratégias. Como a do ‘time do Adriano’ que quando uma criança do seu time era ‘queimada’, esta tinha que passar duas das três bolas, sendo uma para alguém do cemitério e outra para ele no campo de jogo. Com esta estratégia, eles queimaram quatro crianças (Lulu, Lety, Fany e Yara). A outra estratégia era esperar o time adversário errar, para tal, as crianças ficam de posse da bola esperando. Alex chegou a esconder a bola dentro da camiseta umas duas vezes. Isso mostra que elas estão refletindo, criando planos de jogo e analisando possibilidades de jogadas. Não estão mais jogando aleatoriamente (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 20, 21/10/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

Os dados sinalizam que as quatro estratégias de jogo supraditas foram construídas e socializadas pelas crianças, entretantes, precisamos ressaltar que duas delas emergiram diretamente das mediações que elaboramos em aula anterior (na aula n. 19, 20/10/2016): a estratégia da marcação (arremessar a bola continuamente em um só jogador do outro time) e a estratégia de passar a bola para um colega mais próximo de uma criança do time adversário (passar a bola entre cemitério e jogadores do campo de jogo visando algum erro do time oposto).

Por outro lado, as duas estratégias emergidas da presente aula (nota 20, 21/10/2016) não foram diretamente problematizadas (entre as rodadas ou por socialização de ideias). No

entanto, as mesmas foram arquitetadas pelas crianças mediante uma modificação na estrutura do jogo, isto é, por via da nossa mediação nos formatos “variação de jogo” e “mediação durante o jogo” (momento em que incutimos uma terceira bola no jogo). Por essa perspectiva, as crianças começaram a não mais arremessar a bola aleatoriamente, mas sim aguardar os jogadores adversários arremessarem e talvez errarem. Assim, elas ficavam de posse das bolas, esperando algum erro do outro time. Esta estratégia foi realizada por ambos os times. A segunda estratégia dessa aula aconteceu quando o time do Adriano, de posse de três bolas, dividia as bolas em três campos distintos (dois cemitérios e campo de jogo), cerceando o outro time. Essa estratégia não foi tomada pelo outro time, que, quando eram queimados, a criança queimada ficava com as três bolas e arremessava as mesmas, com isso, optando por não passar a bola para os colegas. Ou em alguns casos, passava uma bola para alguém livre e ficava de posse de duas.

Analisamos que a nossa mediação favoreceu as ações concretizadas pelas crianças, descritas nos dados referentes ao jogo ‘queimada’. Por meio dela, emergiu um movimento de compreensão em relação a uma situação-problema de jogo (tem-se três bolas em jogo, o que fazer?), antecipação e tomada de decisões pelas crianças. Isso explicita que as crianças não mais tinham ações espontâneas e aleatórias no jogo, já que estavam pensando acerca das possibilidades de ações. Quer dizer, os dados exibem que as decisões foram tomadas e comunicadas conscientemente pelas crianças. Destarte, as diferentes formas de mediação que usamos, possibilitou a elas uma transposição do ‘jogar certo’, em direção ao movimento de ‘jogar bem’ (tomada de consciência no jogo).

À guisa de exemplo, a estratégia do time de Adriano em cercar o campo do time de Lulu, fazendo com que todas as crianças livres (não queimadas) ficassem cerceadas no centro de seu campo, facilitando, assim, que seu time (Adriano) queimasse mais facilmente as outras crianças (guardada as peculiaridades da situação de jogo que não é infalível, mas incerta, pois o time de Adriano poderia errar os três arremessos). Esta estratégia explicitou uma atitude de observação, antecipação e resolução de uma problemática de jogo (como ‘queimar’ as crianças do outro time?).

Consideramos que a tomada de consciência no jogo é o ato de ‘compreender’ (percepção e consciência ativa) que, por seu turno, refere-se ao pensar sobre as situações e problemas de jogo (abstração). Em poucas palavras, é o refletir a respeito do jogo dentro do próprio jogo. Os dados nos possibilitam afirmar que houve um processo de ‘pensar antes de agir’, isto é, de construção e socialização de estratégias (estratégia do ‘time do Adriano’ em dividir três bolas em três campos). E um processo de ‘agir e refletir’, que nada mais é do que

analisar as decisões (ações/estratégias) que foram tomadas (as estratégias por nós problematizadas com ambos os times na presente aula – ‘marcação’ e ‘troca de passes’ – na subseção 4.2.1).

Concebemos que o ato de uma criança (ou mais) em construir uma estratégia e socializá-la com os colegas, basicamente, explicita um processo de antecipação realizado pelo grupo no interior de cada time no jogo ‘queimada’. Arquitetar uma estratégia é imaginar, antecipar, interpretar, criar e testar. Ficou nítido nos dados apresentados que as crianças estavam nesse movimento de imaginação e criação. Ao colocarem em prática a estratégia construída, além de ser um conhecimento de jogo elaborado, as crianças puderam observar se a estratégia daria certo ou não (teste-erro e consecutiva reflexão).

Depreendemos que a produção de conhecimentos no jogo problematizado da ‘queimada’, do mesmo modo, foi facilitado por nossa mediação, já que sucedeu da mudança quanto às regras (inclusão de bolas, possibilidade de defesa com as mãos, três cemitérios) que, por sua vez, gerou um novo processo de significação. As crianças não apenas imaginavam e criavam formas de ação, porém, vivenciavam a sua corporeidade, visto que agir/jogar ‘queimada’ implica em se colocar em movimento. Em linhas gerais, as crianças pelo corpo, movimento, sensações e percepções, corporificavam as estratégias de jogo e resolviam problemas. Produzir conhecimentos no contexto do Jogo na Educação Física não é algo teórico ou puramente abstrato, e sim algo que se estabelece na ação. Jogar é atividade e movimento que é e se concretiza na ação.

Com efeito, podemos afirmar que a mediação que exercemos foi precípua para garantir a dinâmica do processo de aprendizado e construção de novos conhecimentos sobre o jogo. Em consonância com nossos dados e análises, Majmutov (1983) enfatiza que toda mediação semiótica no contexto escolar deve visar às situações-problema e os desafios, além de desencadear e incentivar reflexões. Nesse mote, o processo de Resolução de Problemas representa um exemplo dentro das pedagogias voltadas para o desenvolvimento intelectual e da personalidade das crianças ou jovens, o que concerne à formação do pensamento científico. Ora, segundo este psicólogo russo, toda resolução de problemas é um *a priori* para a produção de conhecimentos.

Portanto, a nossa mediação no sentido de viabilizar às crianças a produção de quatro estratégias de jogo, em diferentes níveis de complexidade, evidencia um estímulo quanto ao processo criativo de formação de conceitos sobre a área de conhecimento Jogo. Ademais, esse processo de produção não foi algo mecânico e passivo, mas construído por problematizações e diálogos.

Vigotski (1995) afirma que produzir conhecimentos configura-se em uma operação complexa, intermediada por meio da resolução consciente de algum tipo de problema. Nesses moldes, produzir conhecimentos é resultado de uma sistematização. Ora, se num primeiro momento as crianças jogavam a ‘queimada’ aleatoriamente e sem um plano de jogo, apenas para experimentar e se divertir, após a nossa problematização e diante dos problemas desencadeados pelas próprias situações de jogo, as crianças passaram a refletir sobre suas ações e a construir estratégias de jogo tendo como fim superar problemas e desafios. Com isso, ‘jogar por jogar’ já não era mais suficiente, ou seja, foi peremptório às crianças outras formas de ação e de pensamento.

No mais, entendemos que as crianças são seres semióticos, capazes de produzir, interpretar, comunicar, negociar significados, na medida em que se apropriam e reconstróem os signos em jogo. As crianças são dialógicas e, por isso, interagem entre si, construindo redes de significados (cultura lúdica, por exemplo). Dessa forma, afirmamos que as crianças, (e a situação analisada da ‘queimada’ nos possibilita tal assertiva), são capazes de produzir conhecimentos. Isso é visível pelo fato de as crianças apresentadas nos dados vivenciarem e apropriarem-se de vários jogos e respeitantes variações (enriquecimento da cultura lúdica), interpretarem distintas situações de jogo, resolverem problemas, socializarem e tomarem decisões.

Tomemos agora como análise, a construção de estratégias de jogo pelas crianças, por meio da nossa mediação nas formas de “problematização das jogadas” e “mediação durante o jogo” (inserção de uma situação-problema sem descontinuar o jogo), no decorrer das vivências das crianças com o jogo “Lobisomem”¹⁰² (nota de campo 31, 29/11/2016).

A título de exemplificação, inicialmente, houve um momento de “problematização das jogadas”, antes da vivência desse jogo (momento inicial da aula). Nesse momento, fizemos uma sistematização das jogadas, com relação ao entendimento das crianças no tangente às regras, aos objetivos e, no mais, questionamos algumas ações tomadas em aula anterior. Faz-se basilar mencionarmos que essa problematização proporcionou às crianças outras análises atinentes ao referido jogo, bem como, a produção de conhecimentos sobre o jogo. Por

¹⁰² Também conhecido como “Meia-noite”, é um jogo tradicional, ao menos no ambiente da pesquisa, em que as crianças são dispostas em círculo e uma delas é elegida como o Lobisomem (pegadora). As demais andam de modo circular, girando em torno do pegador. Estas crianças perguntam ‘que horas são’ e o pegador (Lobisomem) responde bem alto as horas. Se ele responder qualquer hora, elas continuam andando em torno dele, contudo, se ele responder ‘meia noite’, todas as crianças devem fugir dele para um dos quatro piques distribuídos no campo de jogo (nesse caso a quadra de futsal da escola). Caso o pegador capture uma criança (só pode capturar uma por vez), esta se torna um Lobisomem, ou seja, torna-se uma pegadora ficando com ele no centro do círculo. E assim sucessivamente até todas as crianças serem capturadas.

exemplo, questionamos se “as crianças-pegadoras poderiam marcar as crianças-fugitivas” (à semelhança das vivências com outros jogos), se “as crianças fugitivas poderiam se espalhar para os piques mais próximos” (estratégia e espacialidade), se “o signo ‘meia-noite’ deveria ser proferido em momento oportuno ou aleatoriamente” (sinteticamente, os questionamentos descritos foram realizados junto às crianças em um ‘linguajar’ próximo da linguagem habitual e cotidiana das crianças). Essas problematizações seguiram-se de demonstrações corporais, em razão de concebermos que diferentes formas de mediação devem ser utilizadas para contemplar as diferentes formas de compreensão das crianças.

Feito isso, as crianças iniciaram a vivência com o jogo ‘lobisomem’ (momento de Jogo Problematizado) e resolvemos mediar modificando as “zonas de fuga” (mediação durante o jogo). Caso colocássemos um ‘cone’ em uma das zonas de fuga, esta não poderia ser usada pelas crianças fugitivas.

Vejamos dois momentos de jogo, em que ocorreram construções de estratégias pelas crianças, em seguida à nossa “problematização das jogadas” e “mediação durante o jogo”:

[...] Kaio era o lobisomem. Estava no meio do círculo de crianças sentado. Elas o rodeavam andando bem próximas a ele e perguntando “quantas horas são?”. Ele respondeu “dez horas”. Elas perguntaram de novo “quantas horas são?”. Ele disse “uma hora”. Elas perguntaram pela terceira vez “quantas horas são?”. Ele propositalmente gritou “meia-noite” e saiu na perseguição de José, capturando-o. Agora tinham dois lobisomens. Kaio e José combinaram algo, pois cochicharam um com o outro. As crianças perguntaram “quantas horas são?”. Kaio respondeu “dez horas”. As crianças novamente “quantas horas são?”. Kaio respondeu “meia-noite”. Nesse momento ele correu e capturou Leandra, enquanto José correu para o outro lado e capturou Biel. Agora eram quatro lobisomens. Eu aproveitei e coloquei dois cones, um cone em uma ‘zona de fuga’ (piques) de um lado da quadra e o outro cone no lado oposto [primeira vivência do jogo problematizado – Lobisomem].

[...] tinham oito lobisomens: Alex, José, Leandra, Biel, Mateus, Joel, Thalita, Lety. Seis fugitivos: Yara, Adriano, Kaio, Tatá, Nick e Fany. Coloquei dois cones em dois piques de um só lado da quadra. Somente dois piques estavam valendo e os dois em apenas um lado da quadra. Os lobisomens (pegadores) conversaram entre si e pude participar desse momento. Leandra disse que ia correr para um pique para vigiar e Thalita para o outro. O restante dos pegadores deveria correr só atrás de Adriano, Kaio e Yara. Ela disse que seria a responsável por dar o sinal ‘meia-noite’. [...] As crianças começaram a rodear em círculo perguntando “quantas horas são?”. Leandra disse ‘duas horas’. As crianças perguntaram de novo e ela respondeu “meia-noite”. Leandra correu para um ‘pique’ e Thalita para o outro. No lado

do ‘pique’ de Thalita, Adriano, Yara e Nick conseguiram entrar. Kaio foi pego por Alex. José não pegou Yara. José voltou e conseguiu pegar Tatá que estava fugindo de Biel. Mateus, Joel e Lety cercaram Fany. Leandra fechou um ‘pique’ e lá nenhuma criança entrou. Depois disso, liberei um dos piques do outro lado, ficando três piques no jogo. Leandra disse para Kaio correr e ficar no pique de um lado da quadra e Alex no outro para dar certo [segundo Leandra Kaio e Alex ‘correm mais’ que Thalita] – [segunda vivência do jogo problematizado – Lobisomem]. (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 31, 29/11/2016).

Analisamos que nas primeiras vivências com esse jogo (momento de “Vivenciar o jogo” – jogo pelo jogo), as crianças jogaram aleatoriamente, ainda que em algumas ocasiões tenham construído estratégias de marcação. Depois que iniciamos a problematização das jogadas e a mediação durante o jogo (conforme explicitado nos dados), as crianças passaram a se deparar com situações-problemas de jogo que eram desencadeadas pelas próprias mudanças que fazíamos na estrutura do jogo. Isso acarretou a construção de estratégias de jogo e, por conseguinte, a produção de conhecimentos.

Segundo foi delineado nos dados, nossas mediações estimularam as crianças a criarem outras estratégias de jogo, como a elucidada no segundo excerto supracitado, ou ainda, a estratégia do primeiro excerto que é a marcação e a fala intencional do signo “meia-noite”. Em suma, esse processo culminou na produção de certos conhecimentos sobre o jogo, como: construção de estratégias, criação de jogadas no movimento do jogo, leitura e interpretação de situações-problema de jogo.

Ademais, as crianças agiram conscientemente e levaram em conta suas escolhas no jogo. Esta afirmativa é comprovada pelos dados do segundo excerto, tanto na primeira quanto na segunda estratégia criada pelos pegadores. Comumente, a dialética do jogo exige essas formas de pensamento e ação (antecipação, previsão). Por outro viés, a capacidade de percepção das crianças ficou explícita nos dados apresentados, em virtude de que, tanto interagir com situações diferentes (resolução de problemas), de confrontar-se com as delimitações impostas pelas regras do jogo (memória lógica diante das alterações dos ‘piques’), de correr riscos (arriscar na incerteza – tanto pegadores quanto fugitivos), explorar novas possibilidades de jogadas (imaginação e criatividade – pegadores e fugitivos) e analisar o resultado de suas opções (reflexão – análise de Leandra sobre a estratégia de jogo), as crianças demonstraram um movimento de percepção de situações específicas de jogo e, do mesmo modo, da situação do jogo como um todo.

Ademais, assinalamos que a nossa orientação/intencionalidade pedagógica (via mediações), além de não romper com a autonomia das crianças, objetivou propiciar nelas uma mudança em termos de conhecimentos sobre o jogo, desenvolvimento e aprendizado. Possibilitamos com as nossas mediações uma potencialização das formas de ação das crianças, tal qual, a participação ativa das mesmas no sentido de apropriação e produção em relação ao jogo, sua estrutura e formas de ação.

Consideremos que produzir conhecimentos a partir de situações de jogo é um modo de aprendizado e desenvolvimento no contexto escolarizado. A apropriação de uma cultura lúdica e a significação dessa propendendo à produção de conhecimentos, engendra o que Elkonin (1971) e Lindqvist (1995) chamam de transformação qualitativa do indivíduo. Essa transformação gera mudanças na personalidade das crianças envolvidas, a reestruturação e o desenvolvimento cognitivo-afetivo, intelectual e volitivo de sua personalidade.

Dessarte, concordamos com Elkonin (2003) e Macedo (2006) de que o jogar é semelhante a uma tarefa de estudo, uma vez que as crianças são sujeitos ativos e objetos de seu próprio desenvolvimento. Em situações problematizadas de jogo no âmbito da Educação Física (em conformidade com a nossa proposta didático-metodológica para o Jogo), focamos no processo de construção de conhecimentos, isto é, analisamos como se dá essa construção, o que é assumido, apropriado, comunicado, problematizado, atribuído significação, quais habilidades psíquicas/motoras/socioafetivas estão envolvidas e colocadas em ação pelas crianças em situações de jogo.

Analisamos que pela inter-relação dos diferentes tipos de mediação empregados, com os conhecimentos das crianças nas variadas situações de jogo vivenciadas e descritas no decorrer dessa subseção, surgiram novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizado. Em virtude disso, as crianças puderam transformar e superar os níveis de conhecimentos anteriores. Ora, no que compete aos processos de ensino e de aprendizado, tanto nós (professores-pesquisadores) quanto as crianças, somos sujeitos de conhecimento insertos numa mesma prática social que visa a produção e significação de conhecimentos sobre a área de conhecimento Jogo. Nesse contexto, a socialização entre as crianças, as nossas mediações (problematizações, explicações, dicas etc.) e os diversos diálogos consolidados, evidenciam a sistematização de conhecimentos a respeito do jogo (cultura lúdica, estruturas de jogo – regras e objetivos, problemas construídos, estratégias criadas, habilidades psíquicas/motoras/afetivas requisitadas etc.).

Findamos essa subseção, reconhecendo que o espaço construído de jogo (ambiente de jogo e de aprendizagem), representado pelos dados, fundamentalmente, demonstra um lócus

privilegiado para a construção e reconstrução de conhecimentos sobre o Jogo como área de conhecimento da Educação Física escolar. As crianças puderam vivenciar diferentes experiências interacionais e significativas que lhes permitiram apropriarem-se de distintos conhecimentos, significando-os e reconstruindo-os. Portanto, defendemos que ficou notório que as nossas diferentes formas de mediação, propiciaram o processo de produção de conhecimentos acerca do Jogo (e respectivamente de Educação Física) pelas crianças, sob o intermédio de ações como: resolver problemas, interpretar informações e situações de jogo, socializar saberes, refletir, analisar e sintetizar, construir e generalizar estratégias de jogo para outros contextos, construção de cultura lúdica.

4.2.3. Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar)

O objetivo do ensino é levar o aluno a aprender, e aprender é mais do que simplesmente fazer ou compreender, é relacionar, coordenar diferentes perspectivas, articular com o objeto do conhecimento, articular com o outro (socialização), socializar conhecimentos.

Regina Célia Grandó

Os dados apresentados e analisados na presente subseção, advêm da categoria de análise “Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar)”, no contexto das aulas baseadas no momento de Jogo Problematizado (Unidade de Análise 2), em concordância com o que foi delineado no capítulo metodológico.

Nesse viés, encetaremos essa subseção analisando um momento de socialização de ideias ocorrida após as vivências de Jogo Problematizado no que se refere ao ‘nunca 4’ (nota de campo 4, 08/09/2016). Assinalamos que a nossa mediação durante a socialização objetivou sistematizar as estratégias das crianças, objetivando a tomada de consciência de suas ações concretizadas no jogo. Vejamos:

- [...] - Gente, vem cá! Olha bem, vi que vocês que estavam pegando, ficavam combinando e marcando os colegas. Pra quê? [Professor]
 [Falas desconexas, gritos. Adriano começa a explicar]
 [...] - Ué pra ficar mais fácil de brincar [Adriano]...
 - Como assim? [Professor]
 - Assim ó, se a gente vai e marca, vai pegando todo mundo [Adriano].
 - Ah, entendi. Legal. A marcação é um plano bom pros pegadores, fica mais fácil de pegar. Achei essa jogada de sair da quadra pra combinar, importante pros pegadores [Professor]
 - A gente fez um monte [Thalita se referindo a estratégia dita. De fato, quando a mesma era pegadora, esta era uma estratégia sugerida por ela]
 [...] - Ficar separando, tipo de dois trios em três duplas, desse jeito [Professor – pegando seis crianças de exemplo e fazendo uma demonstração corporal]. Foi outra estratégia que vocês fizeram. Vocês viram? [Professor]
 - A gente que fez [Lulu]
 - Foi mesmo [Leandra]
 - Então, viu pessoal? Toda vez que tiver dois trios desse jeito [indicando as crianças como exemplo], pode separar. Daí viram três duplas [Professor]
 [...] - Mas tem outra coisa, os fugitivos também têm que ter estratégias ou não? [Professor]
 - Tem sim [Yara]
 - Como?
 [Silêncio]
 - Tipo ficar de longe de quem pega [Thalita]
 - Sim, ficar longe, espalhar na quadra. Eu vi que o Alex e o Léo gritavam toda hora quando eu punha mais pegadores na quadra. Viu, prestar atenção quando eu pôr pegadores no jogo e também nas correntes é estratégia. Certo gente? [Professor]
 - Sim! [As crianças concordaram, ou pareceu isso]
 (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 4, 08/09/2016).

Numa perspectiva geral, é peremptório analisarmos que, a nossa mediação na socialização de ideias, oportunizou às crianças a sistematização e tomada de consciência das ações no jogo. Ações estas que, muitas vezes, não são refletidas pelas crianças, em decorrência da dialética do jogo (dificuldade de reflexão no transcorrer do jogo). Em virtude disso, possibilitar momentos após o jogo para se debaterem as jogadas e estratégias construídas ('pensar fora do jogo'), faz-se crucial para a produção, sistematização e comunicação de conhecimentos.

Pela mediação na socialização de ideias explicitada, houve a tomada de consciência sobre algumas estratégias criadas: a socialização entre os pegadores de um mesmo par ou trio, ou seja, passaram a combinar quais seriam as crianças livres a serem perseguidas por eles

(cooperação); a socialização entre pares ou trios, isto é, houve um momento em que quatro ‘correntes’ (três com 3 crianças – trios – e uma corrente com duas crianças – par) se reuniram para decidir quais fugitivos perseguiriam; divisão de trios em duplas (e.g. dois trios - 3+3 -, para três duplas - 2+2+2 -); a ação de concentrar todas as ‘correntes’ (pares e trios) na perseguição de uma ou duas crianças três crianças em específico; a jogada das crianças fugitivas em observar os pegadores que eram incutidos no campo, além de ficarem mais ‘atentas’ em relação às situações de jogo (ficar longe dos ‘pegadores’).

Reforçamos que no contexto da socialização de ideias, a mediação deve ser direcionada às ações/jogadas/estratégias construídas pelas crianças (tomada de consciência), objetivando problematizar outras possíveis ações (imaginação e criação). Destarte, esse tipo de mediação cumpriu a função de signo/problema, e, por esse motivo, (des)organizou a situação vivenciada pelas crianças, fazendo com que elas não tão-apenas refletissem acerca de suas ações, mas que buscassem outras estratégias, tendo o fito de uma reorganização da situação de jogo.

Nesse caso, analisamos que a socialização de ideias foi um momento pelo qual as ações das crianças foram sistematizadas e transferidas para o plano do diálogo, quer dizer, as ações foram verbalizadas (adido às demonstrações corporais). Promover momentos como esse, precipuamente, além de ser proficiente à produção de conhecimentos, é um espaço que as crianças podem expor suas formas de ação e pensamentos, seus anseios, estratégias criadas, erros e sentimentos em relação à vivência.

Consideramos que fomentar a comunicação e a reflexão das crianças a respeito de suas ações é consolidar um espaço de desenvolvimento, tendo como propósito a teorização das próprias ações. Quer dizer, pelo signo (palavra, demonstração corporal – gestualização), as crianças passam a se apropriar significativamente de estratégias construídas, formas de agir no jogo, regras, situações-problema. À vista disso, percebemos que a mediação no Jogo, materializada pela construção de um ambiente de jogo, pelas problematizações, pela socialização de ideias e reflexão sobre o jogo, pelo retorno ao jogo via variações e construção de novas regras, corrobora para o desenvolvimento das crianças.

Em suas pesquisas, Vigotski (1999, 1993, 2000) pôde constatar que a linguagem (fala, língua, comunicação não-verbal – gestualização) é uma forma social do conhecimento que proporciona a formação do pensamento da criança. Para esse intelectual, a linguagem possibilita que a criança se aproprie de sistemas complexos de significação, por meio da sua relação com outras pessoas. Esses sistemas englobam a palavra, a reflexão, interpretação e formas de generalização por via de signos, os conhecimentos e conceitos cotidianos e

científicos. Dessa maneira, a criança, ao produzir conhecimentos, está transpondo dialeticamente o plano intersíquico (sociocultural) para o plano intrapsíquico (pessoal), compreendendo que ambos os planos estão intrinsecamente ligados e somente existem na sua relação.

Nessa linha teórica, analisamos que a linguagem (língua, fala, escrita, gestualização etc.), ao passo que socializa um pensamento formulado, é, de igual modo, a base semiótica para a formação desse pensamento. Dessarte, os dados expendidos referentes ao jogo ‘nunca 4’, possibilitam-nos afirmar que, pela mediação, as crianças passaram a ter maior consciência de jogo (jogar bem). Ora, expressando o que se entende acerca do jogo e de suas formas de ação, as crianças produziram conhecimentos sobre o jogo, e, intermediado por esse processo, podemos analisar que distintas habilidades foram colocadas em ação (tal fator contribui para o desenvolvimento do indivíduo).

Nossa mediação, no momento de socialização de ideias advinda após as vivências da “queimada” (nota de campo 20, 21/10/2016), teve um duplo aspecto. De um lado, ela propiciou um espaço profícuo de sistematização das estratégias construídas pelas crianças (professor como organizador das ações). Por outro, a mediação provocou-as no tocante à reflexão a respeito das ações concretizadas. Vejamos:

[...] - O time do Adriano fez a estratégia de tocar as bolas. Eu vi que quando tinha três bolas no jogo, vocês tocavam as bolas. Explica aí time [Professor]

[...] - Ué era assim [Adriano pega uma das bolas] Alex ‘tacou’ uma [bola] pra mim. Uma lá [apontando para o outro cemitério onde estava o Biel]. [Adriano]

- Uma bola o Alex mandou pra você e a outra pro Biel certo? E a terceira bola?

- ‘Tava’ comigo [Alex]

[...] - A gente ‘fechou’ eles [se referindo ao time da Lulu]. [Adriano].

- Olha que legal! Eles tocaram as bolas. Ficou uma em cada campo. Vamos fazer a jogada... [nesse instante eu solicitei que o time inteiro da Lula ficasse no campo de jogo, enquanto que eu fiquei em um cemitério com a bola, Adriano no campo de jogo oposto com outra bola e no cemitério lateral ficou o Alex com outra bola]. [Professor]

- Viram? Essa estratégia cerca o outro time [Professor]. (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 20, 21/10/2016).

Os dados do exceto supramencionado elucidam um momento de socialização de ideias que decorreu em seguida a vivência do jogo ‘queimada’ com três bolas (jogo problematizado). Em suma, o diálogo descrito expressa uma sistematização que realizamos no que concerne à estratégia criada pelo time do Adriano, em razão da nossa “mediação durante

o jogo” (inclusão de mais uma bola em campo). A aludida estratégia versa sobre a distribuição das três bolas em três campos distintos (dois cemitérios e campo de jogo), com vistas a cercar o time adversário.

FIGURA 3: Estratégia do time de Adriano sistematizada na socialização de ideias

<u>Alex com uma bola</u>		Cemitério TIME LULU	
Cemitério TIME ADRIANO	TIME LULU	<u>Adriano com uma bola</u>	Cemitério TIME LULU
<u>Biel com uma bola</u>		Cemitério TIME LULU	

FONTE: Grillo (2018)

Consideramos que a nossa mediação, no sentido de sistematizar e socializar essa estratégia com todas as crianças, tal como, resgatá-la corporalmente em se tratando da demonstração simulada (exposta no excerto), auxiliou para que todas as crianças analisassem e se apropriassem desse conhecimento sobre o jogo. Amiúde, só a fala não basta. É preciso corporificar as palavras, ou seja, explicitar a situação representando as ações tomadas (resgate e análise das estratégias de jogo).

Fundamentalmente, os dados expõem que a nossa mediação, no âmbito da socialização de ideias, acontecida em seguida das duas vivências da ‘queimada’ (com duas bolas, a possibilidade de defesa com as mãos, os três cemitérios; e com três bolas) teve, para nós, o fito de impulsionar condições objetivas e subjetivas de colocar as crianças em situação de sistematização, apropriação e desenvolvimento. Em nossa análise, ideamos que a socialização e a representação de ações colaboram para os processos de apropriação, tomada de consciência e mudanças na forma de pensamento das crianças. Em poucas palavras, a

atividade psíquica/motora/socioafetiva das crianças precisa ser mobilizada pela mediação semiótica.

Sob esse embasamento, nossa mediação atuou na socialização de ideias, fazendo com que após o jogo 'queimada', fosse constituído um espaço de reflexão para que as crianças observassem as ações tomadas. Em nossa experiência pedagógica com o jogo, sistematizar as ações das crianças alavanca as habilidades de antecipação, previsão, interpretação e observação, as quais são úteis à formação do indivíduo. Diante disso, a importância da mediação reside em problematizar, comunicar, interferir no meio sociocultural para 'afetar' o desenvolvimento das crianças.

Como exemplificação, o trabalho de Semenova (1996) aponta que os processos de análise e síntese em sala de aula, mediados pelo professor, tem como cerne a tomada de consciência por parte dos sujeitos da aprendizagem (alunos), dos motivos e necessidades de suas ações e de sua correspondência com as condições dos problemas postos em situações didáticas. Para essa autora, a reflexão dos alunos subsidia o diagnóstico do professor, permitindo a ele analisar o plano intrapsíquico e o nível de conhecimento dos alunos.

Em nossa perspectiva, a reflexão sobre as ações tomadas no jogo proporcionou às crianças a consciência da ação, o domínio e a mobilização de certos conhecimentos e habilidades. Ora, dominar certas habilidades psíquicas/motoras/socioafetivas de forma consciente, é um poder generalizá-las para outros contextos, como para a solução de diversos outros problemas escolarizados ou não. A verbalização das crianças no excerto anterior, concatenada a nossa mediação, na simulação das situações de jogo junto a elas, não tão-somente favoreceu à produção de conhecimento a respeito do jogo, como também, possibilitou o desenvolvimento nas crianças do comportamento consciente.

No mais, averiguamos que no processo de mediação no jogo, mormente no que tange à socialização de ideias, são indispensáveis diferentes modos de ensino/problematização e sistematização de conhecimentos produzidos. Para tal, não basta exclusivamente propiciar explicações de forma verbal às crianças de nível escolar (8-10 anos), visto que também é preciso corporificar as palavras (gestualização), expor exemplos, questionar formas de ação, simular problemas, apresentar diferentes maneiras de se jogarem e organizarem as ideias após as vivências sob o formato de fala, gestos com verbalização, ou até de videogravação (registro corporal).

Como expõem Hedegaard (2002a, 2002b) e Vigotski (1995, 2003), aprender é uma experiência pessoal, mas, que decorre em contextos sociais repletos de relações interpessoais. E, por isso, a aprendizagem depende da qualidade das mediações e de outros contatos nas

relações interpessoais, que se manifestam durante a comunicação entre os participantes. Nesse viés, o contexto no qual se dá a comunicação afeta a aprendizagem dos envolvidos no processo.

Em conclusão, ressaltamos que a socialização entre as crianças, e entre elas e o professor, por si só não garante a produção de conhecimentos sobre o Jogo, tal como, o avanço no nível de desenvolvimento das crianças. Portanto, é basilar que haja intencionalidade nos processos de mediação, devendo estes serem bem mediados e pontuais, com variados tipos de ações e usos de instrumentos (registro, videogravação, variação de jogo, problematização de ações etc.).

4.2.4. Considerações sobre a Unidade de Análise 2

Se fosse só para brincar espontaneamente, não precisaríamos de escolas. A gente vai cada dia à escola para saber mais do que sabia, não importa se jogando ou escrevendo na lousa.

João Batista Freire

O momento de Jogo Problematizado, em nossa concepção é também um momento ambivalente, dado que, se por um lado há problematizações da nossa parte (professor-pesquisador e das próprias situações-problema desencadeados pelo jogo em virtude das variações e mediações), por outro, as próprias crianças criam problemas de jogo. O fato de elas criarem estratégias e colocarem este conhecimento em prática já altera o contexto do jogo ('nunca 2', 'lobisomem', 'queimada', 'duro-mole', 'jogo da velha humano'). No mais, elas também criam situações-problema como foi visto nas alterações de regras da "queimada". Deixar o jogo mais complexo e mais dinâmico é algo divertido e desafiador para elas. Aqui temos o fator lúdico sendo valorizado como forma de expressividade e arrebatamento (estado lúdico).

Destacamos também que num contexto do "Ambiente de Jogo" na escola, como ocorreu nas notas 2 e 12, deve-se priorizar um espaço heterotópico pelo qual predomine, além do lúdico, uma reflexão relativa à ação/jogar. Por este prisma, o processo de problematização explicitado nesta Unidade de Análise foi um *a priori* e um *a posteriori* no jogo, na medida em que proporcionou às crianças pensarem a respeito do jogo, sob o intermédio de nossas ações de questionar, desafiar e problematizar os jogos vivenciados.

Evidenciamos que nossa mediação corroborou substancialmente para que as crianças produzissem diferentes conhecimentos sobre o jogo, tais como: construir estratégias, elaborar jogadas frente a situações-problemas (agir na urgência), apropriar das regras e objetivos do jogo (significação), interpretar signos no dinamismo do jogo, recriar o jogo, formar conceitos sobre um determinado jogo¹⁰³, depreender e valer-se dos recursos materiais de jogo (bolas, espaço-tempo, cones etc.), criar problemas, sistematizar formas de linguagem para explicar e/ou analisar ações no jogo, enriquecer a cultura lúdica.

Ademais, a nossa mediação semiótica colaborou para a consolidação de um trabalho pedagógico focando no estímulo e desenvolvimento dos processos de tomada de consciência, mobilização, criatividade, raciocínio lógico-estratégico e linguagem (comunicação) nas crianças. Em outras palavras, a nossa mediação semiótica promoveu (e instigou), num sentido geral, um estudo a respeito do jogo pelas crianças.

Ressaltamos que, em um ambiente de jogo e igualmente em um ambiente escolarizado, é importante dar espaço para as opiniões das crianças, dar espaço para a expressividade (lúdico) destas e também criar problemas e desafios para que estas transponham, com o fito de construir conhecimentos de jogo e habilidades para além do jogo (uso em outros contextos, como por exemplo, a habilidade da interpretação e resolução de problemas). É essencial gerar conflitos e até outros problemas dentro e fora do jogo.

Ora, na Educação Física uma área de conhecimento a ser trabalhada é o Jogo, deve-se, destarte, ser um espaço sociocultural por excelência para a construção, reconstrução e significação do conhecimento, propendendo às vivências demonstradas nas notas de campo que, fundamentalmente, elucidam o quanto as experiências interacionais proporcionaram às crianças dialogarem, comunicarem suas ideias, recriarem situações de jogo, produzirem estratégias em grupo ou sozinhas, com ou sem a nossa mediação (professor). Enfim, as aulas evidenciaram a importância que a sala de aula atrelada à mediação do professor deve ter como um universo cultural mais amplo, como um espaço para a socialização e produção de conhecimento.

Relativo ao lúdico, entendemos que no momento de Jogo Problematizado, esse foi preservado e, de similar forma, instigado. Ao tomarmos o lúdico como meio privilegiado de expressividade no contexto das aulas de Jogo na Educação Física, concebemos que fomentar

¹⁰³ Cf. Vigotski (1993) e Davídov (1988). Esses autores entendem que formar um conceito significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, isto é, construindo-o. É importante destacar que o termo 'reproduzir' não condiz com a ideia de um ato mecânico, pelo contrário, trata-se de um ato produtivo. Portanto, o ato de construir é uma ação de apropriação e transformação do objeto mental (signos), o qual se constitui pelo processo de significação.

espaços de diálogos, comunicação, socialização de ideias, recriação de regras, tomada de decisões autônomas (conforme descrito nos dados apresentados), por exemplo, faz-se fulcral ao desenvolvimento da personalidade e da autonomia das crianças.

Dessarte, demonstramos que em nossa abordagem didática para o Jogo, concebemos as crianças como sujeitos sociais, culturais, ativos e históricos, que produzem e se apropriam da cultura (cultura lúdica), reproduzem e produzem diferentes significações concernentes à mesma, segundo as suas necessidades.

Conforme os dados descritos nesta subseção, conjuntamente com nossas análises, o momento de Jogo Problematizado foi um modo proficiente que contribuiu para a produção, significação, formação e transformação quanto aos conhecimentos sobre o jogo (isto é, conhecimentos na área da Cultura Corporal de Movimento). *Pari passu*, favoreceu um espaço às crianças para o seu desenvolvimento integral e o seu agir criticamente na escola. Ora, pelo jogar, as crianças puderam em suas vivências ter um momento produção, tendo em vista a expressão da imaginação e da criação. Ainda que os jogos de regras tenham as regras às claras e um tipo de situação imaginária latente (imaginação em termos de jogos de faz de conta e protagonizados), emerge dessa categoria de jogo outro tipo de situação imaginária, isto é, a abstração, a antecipação, a interpretação e observação, a fala organizadora que logo se tornará interna, a análise de jogadas. A imaginação e a criação agora são direcionadas à resolução de problemas para se poder jogar.

Como foi visto, o Jogo ocorreu em um espaço de liberdade em se tratando da atuação corporal e da cultura lúdica das crianças. Afinal, valorizamos e constituímos um ambiente lúdico como livre expressão, focando na autonomia intelectual, na socialização de ideias, na imaginação, nos processos de criatividade e na produção de conhecimentos.

4.3. UNIDADE DE ANÁLISE 3: Sociedade do Betume¹⁰⁴

Tudo o que aprendi na vida devo aos jogos.

Yasunari Kawabata

Se você quiser fazer alguma coisa, nunca faça pela metade. Exorbite. Vá até o fim. Faça as coisas de um jeito maluco, inacreditável – disse Matilda.

Roald Dahl

Na presente seção, analisamos dados provenientes do diário de campo, no que concerne à Unidade de Análise 3: “Jogo pelo Jogo” (retorno ao jogo). Cabe enfatizar que organizamos a análise dos dados das 10 aulas sobre a produção de conhecimentos sobre o Jogo pelas crianças, em situações de ‘retorno ao jogo’ (momento pós “jogo problematizado”).

Dentro desse recorte, consideramos a produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças, após os momentos de ‘vivenciar o jogo’ e de ‘jogo problematizado’. Destacamos que nesse momento a nossa mediação foi minimizada (ou ausente), visto que se tratou de um momento pelo qual as crianças retornaram as situações de jogo, segundo o formato de jogo inicial (retomar os jogos ocorridos no momento de ‘Vivenciar o Jogo’). Em termos gerais, nosso intuito é depreender quais conhecimentos as crianças produziram, ao retornarem às situações iniciais de jogo, levando em conta suas vivências nos processos de jogo pelo jogo, mediação (problematização), socialização de ideias e resolução de problemas.

Essa seção foi dividida em duas subseções, de acordo as duas categorias de análise pré-estabelecidas:

- 4.3.1. Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo sem a mediação do professor-pesquisador
- 4.3.2. Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar)

Portanto, nas aulas atinentes ao Jogo pelo Jogo (retorno ao jogo), analisamos: a construção de estratégias pelas crianças durante as situações de jogo, que envolvam a produção de estratégias e táticas, principalmente, face ao dinamismo do jogo (situações

¹⁰⁴ Concerne à designação criada por um grupo de crianças da rua Paulo, que, depois das aulas, reuniam-se em um terreno baldio (serraria) para se divertir. Nesse espaço, os garotos da Sociedade do Betume organizavam seu “exército”, mantinham o betume (símbolo da sociedade) molhado por meio da mastigação, e, por fim, defendiam seu território para jogar “péla” e outros jogos.

inesperadas, agir na urgência etc.); os momentos de diálogos (comunicação verbal ou não-verbal) entre as crianças no decorrer das circunstâncias de jogo em que culminou na construção de estratégias; as diferentes formas de comunicação (semiótica), apropriação e recriação de conhecimentos e signos no jogo pelas crianças; a socialização de ideias e a reflexão sobre as situações de jogo vivenciadas (momento pós-jogo), compreendendo a socialização de ideias como a possibilidade de promover debates e diálogos argumentativos, sistematizações de conhecimentos e de estratégias de jogo construídas.

4.3.1. Construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo sem a mediação do professor-pesquisador

É exatamente através do jogo que, pela primeira vez, nos tornamos senhores de nós mesmos.

Walter Benjamin

O momento de “Jogo pelo Jogo” (Unidade Análise 3), principiou-se na segunda aula (02/09/2016), quando propusemos a retomada do jogo “duro-mole” (jogo pelo jogo). Nesta aula, bem como nas outras, as crianças já haviam se apropriado das regras, objetivo e espaço-tempo referente ao jogo, tal qual, vivenciado diferentes situações de problematizações (Jogo Problematizado). Assim, por ser um momento de retomar o jogo, minimizamos as mediações (no geral, foram ausentes) durante as aulas/jogos, sendo tão-somente utilizadas nos momentos de socialização de ideias (após o jogo), com o fito de sistematizar os conhecimentos produzidos pelas crianças, conforme será exposto no transcursar desta seção.

É essencial frisarmos que esse momento de “Jogo pelo Jogo” foi um modo de possibilitar às crianças uma retomada do jogo, sem mediação. Em outros termos, as crianças jogaram considerando todos os aspectos anteriormente analisados acerca do jogo (vivenciar e refletir). Inferimos que esse retorno à ação do jogo foi basilar às crianças, para que elas pudessem colocar em prática as estratégias criadas, compartilhadas e analisadas durante a resolução dos problemas. Em suma, o jogo passou a ser considerado sob várias facetas e perspectivas que *a priori* não foram analisadas.

Neste sentido, propendemos nossa análise sobre quais conhecimentos a crianças produziram e apropriaram (significação) nos outros momentos de jogo e, a partir disso, em que medida essa significação permitiu a elas a produção de outros conhecimentos.

Isso posto, para uma melhor organização no que concerne ao processo de descrição e análise dos dados, estruturamos nessa seção um quadro elucidativo composto pelas aulas em que ocorreram o uso de estratégias já vivenciadas e apropriadas e, igualmente, por aulas em que aconteceu a produção de outras estratégias de jogo:

QUADRO 7: Aulas relativas ao momento de “Jogo pelo Jogo” (retorno ao jogo)

CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE JOGO	JOGOS/AULAS
Novas estratégias construídas	Nunca 4 (09/09/2016) Jogo da velha humano (16/09/2016) Pega-corrente (29/09/2016) Lobo e ovelhas (05/10/2016) Queimada (25/10/2016) Pega-bandeira (03/11/2016)
Retomada de estratégias construídas durante o momento de “Jogo Problematizado”.	Duro-mole (02/09/2016) Nunca 2 e 3 (09/09/2016) Cerca-humana (12/09/2016) Base (22/09/2016) Campo-minado (05/10/2016) Pique-altinho (02/12/2016) Barra-manteiga (02/12/2016) Lobisomem (02/12/2016)

Em termos específicos, quando aludimos a retomada de estratégias construídas em momentos de jogo anteriores (mormente, Jogo Problematizado), não nos referimos a um processo de ‘repetição mecânica’ e/ou aplicação de um modelo diretivo. Ora, as crianças não se desenvolvem como indivíduos ativos, pela passividade e a trivial reprodução de modelos. Destarte, compreendemos que o ato de as crianças se apropriarem de um conhecimento via mediação semiótica (professor-pesquisador) e o utilizarem intencionalmente em uma dada situação, corresponde a um processo de tomada de consciência, de significação e de capacidade de resolução de problemas.

A apropriação é um processo coletivo (cultural) e individual, quer dizer, parte-se de um conhecimento cultural compartilhado/mediado para uma esfera particular. Sinteticamente, a apropriação é a ação de ‘tornar próprio’ aquilo que foi vivenciado. Nesse entendimento, ela não é um movimento maquinal, porém, um processo dialético que abarca diferentes modos de ‘tornar próprio’, que, comumente, é dispar para outros (PINO, 1992, 2005; SMOLKA, 2000).

Por exemplo, no movimento de aprendizagem e produção de conhecimentos em situação de jogo (nos momentos de jogo precedentes e já analisados), as crianças, cada uma na sua especificidade e tempo, apropriava-se à sua maneira de um conteúdo característico de jogo, de estratégias construídas, comunicadas e problematizadas, de ações/jogadas observadas em outros, de formas de linguagem.

Em vista disso, nessa seção, descreveremos e analisaremos as aulas, nas quais ocorreu a construção de outras estratégias de jogo pelas crianças, em conformidade com o quadro supradito, uma vez que as estratégias construídas anteriormente já foram analisadas e elucidadas nas Unidades de Análise precedentes.

Com isso, focaremos em outras estratégias construídas, distintas das já descritas e analisadas, comparando-as com as que foram produzidas nos momentos anteriores. Por este sentido, elucidamos que esta produção de conhecimentos sobre o jogo (na presente Unidade de Análise 3), fundamentalmente, explicita o dinamismo no que tange à correlação entre o nível de conhecimento/desenvolvimento atual e o nível de conhecimento/desenvolvimento possível. Similarmente, na relação entre ‘jogar certo’ e ‘jogar bem’.

Vale destacar aprioristicamente que as crianças, nesse momento de jogo, demonstraram tomada de consciência nas suas ações, jogadas e decisões, formas de antecipação e comunicação, como também, ficou patente que elas desenvolveram uma maior ‘leitura e interpretação de jogo’. Isso em razão de todo o processo de mediação (professor-pesquisador) vivenciado por elas, tal qual, as aulas de Jogo elaboradas, planejadas, problematizadas e socializadas mediante a nossa proposta didático-metodológica.

Diante desse conjunto de explicações, descrevemos, subsequentemente, seis situações de aula/jogo, em que houve a construção de outras estratégias, ações e jogadas em circunstâncias de jogo. Em seguida a estas descrições, realizamos nossa análise geral respeitante aos dados.

Em relação às estratégias de jogo construídas pelas crianças, na aula com o jogo ‘nunca 4’ (aula 5 - 09/09/2016), primeiramente, vale dizer que as crianças retornaram a versão realizada na primeira aula com esse jogo. Dessa forma, jogaram com um pegador desde o início do jogo (este escolhido pelas próprias crianças), nos limites da quadra de futsal e sem nossa mediação no sentido da problematização durante as vivências. No mais, vivenciaram esse jogo por quatro vezes.

É preciso esclarecer que o excerto a ser descrito, explicita quatro estratégias. A primeira trata-se da jogada das crianças fugitivas em se manterem longe dos pegadores. A segunda concerne a uma estratégia batoteira. A terceira estratégia é relativa ao ato intencional

dos pegadores em sair do campo de jogo (quadra) para combinar estratégias, de dois trios de pegadores se tornarem três duplas e das perseguições individualizadas (marcação). A quarta estratégia foi a ação das crianças (duplas ou trios) em perseguirem juntas, lado a lado, os fugitivos. Explanamos que essas estratégias foram viabilizadas por nossa mediação (problematização, socialização de ideias) quanto às ações e às jogadas das crianças na aula 4 (08/09/2016). A seguir, apresentamos quatro estratégias construídas pelas crianças que, no momento de “Vivenciar o jogo” (aula do dia 05/09/2016), estavam ausentes:

[...] Léo é o pegador. Está perseguindo Adriano de um lado da quadra. Do lado oposto ao pegador Léo ficaram algumas crianças fugitivas espalhadas [Lulu, Yara, Biel, Mateus, Joel, Fanny, Tatá]. Léo foi para o outro lado da quadra e pegou Thalita, eles deram as mãos. As crianças fugitivas [Lulu, Yara, Biel, Mateus, Joel, Fanny, Tatá] correram novamente para o outro lado mantendo distância em relação aos pegadores.

[...] Nick está livre e deu a mão para Biel fingiram ser pegadores. Acabaram de passar despercebidos pelos pegadores [Léo e Thalita; Joel, Mateus e Lety; Tatá e Yara]. Kaio fez a mesma coisa com José, deram as mãos e fingiram ser pegadores.

[...] Thalita, Léo e Lulu é um trio pegador. Saíram da quadra e chamaram Joel, Mateus e Lety. Eles conversaram na arquibancada [planos de jogo] sob reclamações dos fugitivos que queriam jogar. Voltaram com três duplas [Léo e Mateus; Thalita e Lety; Lulu e Joel] e não mais dois trios. Perseguram somente Yara e a pegaram. Depois perseguiram Alex, Adriano e Kaio. Todos foram pegos.

[...] Adriano e Yara (dupla), Mateus e Biel (dupla), Thalita e Lety (dupla), Diogo, José e Fanny (trio) estão pegando. Eles foram até a linha de fundo de um lado da quadra e conversaram. Depois ficaram lado a lado e saíram correndo e gritando [espécie de corrente, sem que duplas e trio se ligassem pelas mãos. Tomaram o espaço [reduzindo o campo de ação dos fugitivos], cercando as crianças fugitivas que estão do outro lado. Conseguiram pegar Léo, Leandra, Joel e Lulu (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 5, 09/09/2016. Grifo nosso).

Alusiva às estratégias construídas no jogo/aula com o ‘Jogo da velha humano’ (aula 9 - 16/09/2016), as crianças retornaram à versão realizada na primeira aula com esse jogo. *A priori*, organizamos as crianças em dois times (elas escolheram os times com a nossa ajuda). Fizemos então um tabuleiro com nove casas no chão da quadra usando giz. Os times foram:

Yara, Thalita, Fany, Alex, Nick, Tatá, Biel e Mateus ('time em pé'); Adriano, Lulu, Léo, José, Leandra, Joel, Kaio e Diogo ('time sentado').

As crianças vivenciaram o citado jogo por 13 rodadas, sendo vitorioso o time que ganhasse 7 rodadas primeiro. O 'time em pé' venceu por 7 pontos, enquanto que o 'time sentado' ficou com 3 pontos.

Vimos que o 'time em pé', antes de iniciar cada rodada, combinava as jogadas de antemão. A ideia central do time era sempre iniciar colocando um jogador na casa diagonal (e.g. primeira rodada) ou no centro do tabuleiro (e.g. terceira rodada). As crianças desse time venceram seis rodadas (1, 3, 5, 7, 9 e 13)¹⁰⁵, empataram uma quando iniciaram a partida (11), empataram duas fazendo o segundo lance (4 e 10) e ganharam uma partida fazendo o segundo lance (12).

As crianças do 'time sentado' ganharam três rodadas quando iniciaram a partida (2, 6, 8), empataram duas também iniciando a partida (4, 10) e obtiveram um empate fazendo o segundo lance (11).

A título de ilustração, descrevemos a primeira e a terceira rodadas, como exemplos de todo o processo de construção de estratégias e tomada de consciência no jogo, no momento de 'retorno ao jogo'. Vale explicar que, nestas duas rodadas, o 'time em pé' construiu intencionalmente uma 'estratégia vencedora'¹⁰⁶ de jogo:

[1ª rodada] Primeiro lance [1], Yara toma a casa diagonal (time em pé). No segundo lance [2], Lulu do 'time sentado' toma a casa central do tabuleiro. No lance seguinte, Fany [3] do 'time em pé' toma uma casa diagonal. Adriano [4] do 'time sentado' toma a outra diagonal [objetivando fazer uma trilha na diagonal]. Thalita [5] do 'time em pé' observa o tabuleiro. Diz: "Ahhh!". Depois toma a diagonal, impedindo que o 'time sentado' vença [ao passo que fez isso, realizou uma estratégia vencedora, posto que poderia vencer de duas maneiras – **vide figura seguinte**].

¹⁰⁵ Os números entre parênteses simbolizam as rodadas.

¹⁰⁶ Cf. Grando (2000) e Ken Binmore (1992): a estratégia vencedora é concerne a uma jogada que garante a um jogador vencer uma partida. Em se tratando ao 'jogo da velha', seria valer-se de uma jogada em que no próximo lance há duas possibilidades de vitória. É preciso ressaltar a diferença entre **estratégia vencedora** e a **estratégia máxima**. Na primeira, é a construção de uma jogada no desenrolar do jogo que culmina na vitória. No que tange à segunda, é a construção de uma sequência de jogadas, desde a inicial, que sempre levará o jogador à vitória.



(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 09, 16/09/2016 – recorte de vídeo da 1ª rodada).

1- Yara (em pé)		4- Adriano (sentado)
Opção 1	2- Lulu (sentada)	
5- Thalita (em pé)	Opção 2	3- Fany (em pé)

[...] Léo faz o terceiro lance para o time sentado ‘fechando’ uma horizontal entre Thalita e Fany [**opção 2 – diagrama acima**]. Na jogada seguinte, Alex do time em pé vai [saltitando] e toma uma casa na vertical, entre Yara e Thalita [**opção 1 no diagrama acima**]. O time em pé vence a primeira rodada [**a figura seguinte mostra esse acontecimento**].



(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 09, 16/09/2016 – recorte de vídeo da 1ª rodada).

[3ª rodada] Nick [1] inicia a partida tomando a casa central (time em pé). Leandra [2] faz o segundo lance tomando a casa direita ao lado da casa central. No lance seguinte [3] Tatá (time em pé) fica na diagonal esquerda depois de ser orientada por Thalita e Yara [casa adjacente a Nick]. Lulu [4] do time sentado toma a diagonal [impedindo que o time em pé faça uma trilha na diagonal]. Na fila do time, Thalita orienta Yara [5] do time em pé a tomar a diagonal a direita de Nick. A mesma faz esta jogada mediada por Thalita [ao passo que fez isso, realizou uma estratégia vencedora, dado que poderia vencer de duas maneiras – **vide figura e diagrama seguinte**].



(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 09, 16/09/2016 – recorte de vídeo da 3ª rodada).

3- Tatá (em pé)	Opção 2	5- Yara (em pé)
	1- Nick (em pé)	2- Leandra (sentada)
Opção 1		4- Lulu (sentada)

[...] Adriano faz o terceiro lance para o ‘time sentado’, tomando a casa diagonal e impedindo uma trilha diagonal de Yara e Nick [**opção 1 – diagrama supra-indicado**]. Lulu do ‘time sentado’ diz: “perdemos”. Na jogada seguinte, Fany (time em pé) toma uma casa na horizontal, entre Yara e Tatá [**opção 2 no diagrama supra-indicado**]. O ‘time em pé’ com essa jogada vence a terceira rodada [a figura seguinte explicita este episódio].



(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 09, 16/09/2016 – recorte de vídeo da 3ª rodada).

Já no tocante às estratégias construídas na aula com o jogo ‘Pega-corrente’ (aula 14 – 29/09/2016), em primeiro lugar, as crianças retornaram a versão vivenciada na primeira aula com esse jogo. Destarte, jogaram com um pegador desde o início do jogo, sendo este eleito pelas próprias crianças, nos limites da quadra de futsal e sem nossa mediação no sentido da problematização. Vivenciaram o jogo citado por três vezes.

Pode-se analisar que as crianças da ‘corrente’ retomaram, intencionalmente, uma estratégia de jogo já socializada e problematizada (Jogo Problematizado: aula 13, 26/09/2016). Trata-se do ato de marcar as crianças livres (fugitivos), perseguindo-as. Outras estratégias por parte dos fugitivos foram criadas nessa aula, tais como: a ação das crianças em ficar espalhadas pela quadra mantendo distância relativa aos pegadores e, quando a corrente estava com muitos pegadores, Kaio, por exemplo, passou por baixo/entre (elo) os pegadores que ocupavam o centro da corrente. Essa ação foi continuamente seguida por várias crianças, em outras situações de jogo.

Vejamos detalhadamente as estratégias produzidas:

[...] Leandra é pegadora indicada pela maioria das crianças. Ela pegou Adriano. Depois marcaram e pegaram Yara, perseguiram e pegaram também Fany. A ‘corrente’ tem quatro crianças de mãos dadas. Os fugitivos ficavam espalhados, mantendo distância dos pegadores [se a corrente ia para um lado da quadra, elas corriam para o outro lado].

[...] A corrente [Adriano, Leandra, Thalita, Fany, Yara, Lulu, Tatá, Joel, Biel] foi para linha de fundo. Conversaram, deram as mãos, ampliaram o raio de ação da corrente tomando o espaço de jogo. A corrente perseguiu apenas o Leó e o pegaram. Fizeram a mesma estratégia e pegaram o Alex e o José. Perseguram Kaio e este passou entre dois pegadores no centro da corrente [na corrente somente captura as crianças das extremidades]. Depois foi perseguido novamente e capturado.

[...] A corrente [Thalita, Yara, Fany, Tatá e Lulu] está perseguindo José. Ele está tentando fintar a corrente. Vai passando entre a mesma e a linha lateral da quadra. Lulu soltou a mão [ação não permitida – a regra diz que não pode capturar sem estar na corrente/mãos dadas] e foi de encontro a José, mas não o pegou. José assustou e saiu do campo de jogo – quadra de futsal [regra não permitida]. As crianças começaram a discutir que isso não valia. Adriano disse que não valia porque a corrente não pode separar para pegar. Thalita disse que José saiu da quadra e por isso está pego. Yara [corrente] e Leandra [livre] concordaram com Thalita. José foi para a corrente (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 14, 29/09/2016).

Reportamo-nos agora às estratégias construídas na aula com o jogo ‘Lobo e ovelhas’ (aula 17 – 05/10/2016 – jogo explicado na nota de rodapé 58). As crianças retornaram a versão vivenciada na primeira aula com esse jogo. Assim, jogaram com um pegador, sendo este eleito pelas próprias crianças. O espaço de jogo foi o limite da quadra de futsal, as zonas de fuga (piques) foram as duas áreas do goleiro (futsal) e, no mais, não mediamos em termos de problematização. As crianças vivenciaram o citado jogo por quatro vezes. Nas quatro vezes que vivenciaram o jogo, tivemos duas situações em que uma nova estratégia foi construída, isto é, distinta das outras apropriadas e construídas nas aulas anteriores (Jogo Problematizado). No excerto seguinte, há duas estratégias construídas (marcação individualizada, organização de um sistema de ataque entre os ‘lobos’):

[...] as crianças livres [ovelhas] estão no pique 1 [área de futsal]. Tem três lobos [pegadores]: Biel, Alex e Leandra. Os três se reuniram e conversaram no meio da quadra. As crianças livres disseram enquanto isso: “Seu Lobinho, Seu Lobão, que horas são?”. Logo depois de conversarem, Leandra ficou no meio da quadra [linha central]. Biel e Alex ficaram na frente do pique livre [pique 2], para onde as crianças livres [ovelhas] deveriam ir. As crianças falaram novamente: “Seu Lobinho, Seu Lobão, que horas são?”. Leandra respondeu: “Hora do jantar!”. As crianças correram do pique 1, somente Adriano e Mateus ficaram no pique 1. Leandra ficou próxima a entrada do pique 1 esperando os dois saírem [isso indica que estava marcando um deles]. Enquanto isso, as outras crianças tentavam entrar no pique 2. Alex pegou Diogo. Biel pegou Joel. [...] Leandra começou a contar até 10 segundos para saírem do pique 1. Os dois [Adriano e Mateus] correram, Leandra perseguiu somente Adriano e o pegou. Mateus foi capturado por Alex e Biel no meio da quadra (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 17, 05/10/2016).

Referente às estratégias construídas no jogo ‘Queimada’ (aula 22 – 25/10/2016), primeiramente, as crianças retornaram à situação de jogo vivenciada na aula 19 (20/10/2016), ou seja, jogaram novamente com três cemitérios, nos limites da quadra de voleibol e com apenas uma bola. Dessa vez, sem as mãos livres (‘mão fria’). Assinalamos que as crianças jogaram essa ‘queimada’ por duas vezes e sem a nossa mediação (somente no momento final de socialização de ideias). E, no mais, os times foram elencados por sorteio.

O diferencial é que retomaram o jogo, levando em consideração todo o conhecimento de jogo produzido nas aulas anteriores (aula 19 – Vivenciar o Jogo; aula 20 – Jogo Problematizado; aula 21 – Jogo problematizado por meio de videogravação).

Vejamos as estratégias construídas:

O time 1 é Biel, Adriano, Mateus, Fany, Lulu, José, Nick. O time dois é Leandra, Yara, Kaio, Alex, Tatá, Thalita e Joel. Tem uma bola no jogo e três cemitérios [caso tivessem três crianças ‘queimadas’]. [...] a bola está com Lulu no cemitério. Nos outros dois cemitérios de seu time estão Nick e Mateus. Adriano gritou para Lulu. Ela deixou a bola no chão e foi até ele. Cochicharam. Depois disso, Lulu cochichou com José e Mateus. Eles ficaram tocando a bola de um lado para o outro, entre os cemitérios e o campo de jogo. O time 2 se locomovia para o lado oposto a bola, mantendo distância. Leandra e Yara começaram a reclamar. Kaio também. Nick fingiu tocar a bola para José e arremessou em Tatá, esta foi ‘queimada’ [ela se distraiu, ficando de lado e perto dele]. Tatá vai para o cemitério. Lá está Joel. Leandra grita: “manda a bola aqui. Vai ver moleque! Vou fazer igualzinho! [direcionando sua fala para Adriano e seu time]. (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 22, 25/10/2016).

[...] Nessa aula as crianças retornam e comunicaram entre si as mesmas estratégias construídas nas aulas anteriores de queimada. Somente uma nova estratégia foi construída: ficar passando a bola uns para os outros até alguém do outro time errar/distrair. Esta foi produzida pelo time 1 e igualmente usada pelo time 2. As crianças, sobretudo do time 2, faziam também a “marcação” (arremessar a bola continuamente em um só jogador do outro time), no final do jogo para queimar Adriano, Nick e por último Fany. Os dois times, nas suas particularidades trocavam passes em alguns momentos, sempre na busca por queimar o jogador adversário. A outra estratégia era ficar o máximo possível longe da bola, sendo algo que nas aulas anteriores não acontecia [isso foi debatido após a exibição da videogravação]. Em cinco situações, vi Kaio no time 2 defendendo os outros colegas de time ao entrar na frente de um arremesso e segurar a bola [deu certo em 4 ocasiões, em uma foi queimado. Não sei ao certo se foi um ato de defesa ou só uma ação para tomar a bola para si próprio]. Nick também fez o mesmo em duas oportunidades. Enfim, notei que as crianças se apropriaram das estratégias criadas por elas, não mais de forma isolada, mas coletiva, pois elas agiam conscientemente e analisavam possibilidades de jogadas. O jogo deixou de ser polarizado em algumas crianças [cefalização¹⁰⁷] e não mais jogado aleatoriamente.

(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 22, 25/10/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

Acerca das estratégias construídas no jogo ‘pega-bandeira’ (nota 27, 03/11/2016), as crianças construíram quatro jogadas/formas de ação que, até então, não foram tomadas pelas crianças na situação de jogo (algumas delas, problematizamos em aulas anteriores, mas não foram praticadas pelas crianças). Embora as crianças não tenham criado novas estratégias em grupo e/ou individualmente, e depois socializadas com as outras crianças, nessa aula, notamos algumas jogadas individuais que anteriormente não tinham ocorrido. Frisamos que socializamos estas jogadas/estratégias com as crianças no final da aula, no momento de ‘socialização de ideias’ (exponemos esse momento na subseção seguinte). Ao todo, as crianças jogaram oito rodadas (time verde venceu por 5x3), sendo “melhor de cinco para vitória”.

¹⁰⁷ Cf. Chateau (1954, 1987). É um fenômeno presente no jogo, no qual dentro de um grupo há um “cabeça”, “mentor” ou “líder” (pode-se ter mais de um). Este tem o papel de controlar as ações no âmbito do jogo, podendo agir de modo cooperativo (bem comum), tal como, buscar benefícios próprios por liderar e ter voz ativa. Uma criança, nesses moldes, pode igualmente propor o não jogar e, assim, tentar controlar o grupo para desistirem de jogar também. De resto, a “cefalização” é algo comum nas “sociedades infantis” (no bojo da cultura lúdica), em vista que nestas há, via de regra, líderes, chefes, mentores, dotados de “personalidade forte”, “iniciativa”, e que se destacam das demais crianças pelo círculo de amizades e controle afetivo. Como exemplo, citamos as obras literárias: “Misto-quente” (1982/2005) de Charles Bukowski; “Capitães de areia” (1937/2008) de Jorge Amado; “Os meninos da rua Paulo” (1907/2010) de Ferenc Molnár.

Vejamos as estratégias criadas¹⁰⁸:

[...] Lulu sai da linha de defesa corre até Kaio que está imóvel entre a linha central e a zona da bandeira [área de futsal] no campo adversário, dá ‘mole’ nele e volta para ajudar a defesa. Kaio volta para o seu campo salvo.

[...] Nick saiu correndo do seu campo [estava na defesa], passa o campo adversário e entra na zona da bandeira. Thalita e Tatá tentam voltar para o campo com a bola [bandeira]. São capturadas. Nick sai da área e pega a bola [bandeira] da mão de Thalita e volta para seu campo ganhando um ponto.

[...] Kaio saiu da zona da bandeira. Tinha quatro adversários [Nick, Fany, Yara e Biel] defendendo o campo. Foi pego. Não devolveu a bandeira. O outro time não vigiou caixão. Ele chama Leandra que vem de seu campo e pega a bola [bandeira]. Ela traz a bola para seu campo, pontuando.

[...] Alex e Léo estão ‘vigando caixão’ em Adriano que tem a bola [bandeira]. Adriano arremessa a bola para a zona da bandeira [área de futsal] onde está Yara. Alex e Léo deixam Adriano e vão para frente da área defender a bandeira junto com Lety e Joel.
(EXCERTOS DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 27, 03/11/2016).

De um modo geral, analisamos que em todas as situações descritas nos excertos dessa subseção (nas seis aulas/jogos), houve um processo de apropriação e significação de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças. Entendemos que, ocorreu todo um decurso no sentido da significação (reflexão, leitura e interpretação acerca do jogo) à transformação das ações no jogo (tomada de decisões) e vice-versa. Destarte, constatamos que as crianças produziram esses conhecimentos aludidos nos excertos via construção de estratégias, assumindo como guia a nossa mediação em aulas anteriores, bem como, as suas próprias ações compartilhadas, numa dialética caracterizada pela tensão, dinamismo, contradição, interlocuções, no âmago das relações entre as crianças e as situações-problema de jogo.

Por essa razão, depreendemos que o retorno ao jogo (jogo pelo jogo ou jogar com competência¹⁰⁹), após o Jogo Problematizado, proporcionou espaços para a significação, diálogos, construção e utilização de estratégias de jogo pelas próprias crianças, dessa vez, sem a precisão da nossa mediação. Entrementes, devemos sublinhar que ficou evidente que a nossa

¹⁰⁸ **Time verde:** Lulu, Kaio, Leandra, Alex, Léo, Lety e Joel. **Time branco:** Nick, Fany, Yara, Biel, Tatá, Thalita e Adriano.

¹⁰⁹ Cf. Grando (2000).

mediação, acontecida no momento de Jogo Problematizado (momento precedente), foi profícua e subsidiou outras perspectivas e produções das crianças no presente momento de jogo. Sem a nossa mediação, cremos que as crianças não chegariam a estas elaborações de conhecimentos sozinhas (tão-unicamente pelo jogar por jogar ou pelo jogo utilitário¹¹⁰). Portanto, explicitamos que nos excertos supradescritos, os jogos passaram a ser considerados pelas crianças por intermédio de outras facetas e significações que, inicialmente, sem a mediação, não eram ponderadas.

Em termos genéricos, nossa análise no tangente aos jogos descritos, possibilita-nos afirmar que as crianças demonstraram, pela apropriação e significação, um processo de tomada de consciência e de sistematização de conhecimentos no momento de ‘retorno ao jogo’. Para Vigotski (1995), quando uma criança organiza seu pensamento a partir da memória mediada e, por conseguinte, da memória intencional, ela está seguindo rumo ao pensamento mais abstrato.

Sob esse preceito teórico, analisamos que conhecer tão-somente as regras do jogo não garante seu desenvolvimento. Vigotski (2003) defende que a memória no sentido do decorar (movimento decorado – jogar certo) não garante que esta seja colocada em movimento (memória associativa e identificativa para a resolução de situações-problema). Por isso, para que as crianças se apropriem das regras do jogo, as usem nas suas formas de ação e criem a partir dela, é preciso jogar, imaginar, colocar-se em ação, movimento. No jogo não é suficiente apenas conhecer as regras, mas é preciso saber utilizá-las, construindo novos conhecimentos. Este é um processo de tomada de consciência e mobilização visando à resolução de problemas no jogo.

Como exemplo, no jogo ‘nunca 4’, a atitude estratégica tomada pelas crianças livres (fugitivas), em permanecer distantes do pegador, era algo ausente em aula anterior (05/09/2016), já que as crianças praticamente corriam próximas ao(s) pegador(es) e até o(s) perseguiriam (por isso, eram facilmente capturadas). Ao problematizarmos essa atitude na aula seguinte (dia 08/09/2016) e, pelo que foi exposto no excerto, as crianças apropriaram-se dessa ação/jogada, reconstruindo-a à sua maneira e socializando essa estratégia durante o jogo. O mesmo sobreveio acerca das outras estratégias construídas nessa aula.

É essencial pontuarmos que a ideia de apropriação de conhecimentos sobre os jogos descritos, a tomada de consciência das ações/jogadas e a capacidade de resolução de problemas demonstrada pelas crianças, inicialmente trabalhado no Jogo Problematizado

¹¹⁰ Estas são duas vertentes de jogo são tidas como propostas metodológicas para o Jogo na Educação Física, de acordo com os Documentos curriculares da aludida disciplina. Ver capítulo 1.3. da presente tese.

(Unidade de Análise 2) e agora desenvolvido no Jogo pelo Jogo (Unidade de Análise 3), precipuamente, atestam um movimento de ‘jogar bem’, ou seja, do “poder fazer” (autonomia, tomada de decisões, resolução de problemas) e do “saber fazer” (conhecimentos, habilidades psíquicas/motoras/afetivas) no jogo. Subsequentemente, esse movimento, visto em todos os jogos descritos nessa subseção, basicamente, acarretou a produção de conhecimentos pelas crianças mediante os processos de significação, reconstrução de jogadas, analogias com outras estratégias, imitação, antecipação, comunicação, criação de conceitos e estratégias etc.

Ao observamos o ‘jogo da velha humano’, as estratégias eram criadas por antecipação e previsão de jogadas, mediante a comunicação entre as crianças (especialmente do ‘time em pé’). Em aula anterior, tínhamos problematizado essa ação junto a elas (criação de estratégias em equipe), tal como, explicado a importância de explorar os erros do adversário e do pensar antes de jogar. Por consequência, as crianças se apropriaram dessa mediação e, como foi expresso nos dados, toda a criação de jogadas de um dos times foi consolidada pela mediação entre as crianças (comunicavam ideias entre si antes de jogar), juntamente com a análise quanto aos erros cometidos pelo outro time (o ‘time em pé’ venceu explorando os erros do ‘time sentado’ e arquitetando estratégias em equipe).

Esses processos de antecipação, previsão e comunicação de jogadas entre as crianças (mediação), tal-qualmente aconteceram nas outras aulas/jogos. A título de análise, no jogo ‘lobo e ovelhas’, a criança Leandra criou uma estratégia de jogo e a comunicou às outras crianças pegadoras (essa estratégia foi empregada na vivência seguinte por Adriano)¹¹¹. Assim, ela mediou as ações nesse momento do jogo, guiando seus colegas. No ‘jogo da velha humano’, Thalita, Nick e Yara agiram similarmente, ao mediar as jogadas dos colegas de seu time (essas ações foram aprendidas e problematizadas em aulas anteriores).

Concebemos que o fato de uma criança ser guiada, orientada e/ou mediada pelo professor ou por um colega, não quer dizer ausência de sua autonomia. Nas palavras de Vigotski (1993, 1995), um indivíduo não é um simples produto do seu meio sociocultural, pelo contrário, ele é um ser ativo no processo de criação e significação desse meio e de si mesmo, na relação com o meio e com seus pares. Essa perspectiva denota que as crianças se desenvolvem na relação dialética com o mundo (outras pessoas, consigo, objetos culturais,

¹¹¹ Na aula anterior (Jogo Problematizado - aula 16 - 03/10/2016), ao problematizarmos (mediação) as ações das crianças no jogo ‘lobo e ovelhas’, percebemos que elas tinham como estratégia dominante a marcação (perseguição individual). Durante a socialização de ideias advinda na referida aula, simulamos junto às crianças a estratégia de ‘fechar’ o ‘pique’ (zona de fuga). Em outras palavras, concernia à estratégia de esperar as ovelhas próximas ao ‘pique livre’. Esta estratégia foi tão-unicamente ideada e não colocada em prática até então (estratégia similar à de Leandra na referida aula/jogo).

linguagem etc.). Desse modo, reforçamos que a mediação entre as crianças, por meio de estímulo-meio (signos: palavras, gestos), foi uma maneira de organização entre elas de todo o processo de pensamento, imaginação e criação no jogo.

Ao analisarmos o processo de construção de estratégias, num contexto geral, notamos que as crianças aprenderam a construir estratégias em grupos por meio da nossa mediação. Consideramos, assim como Elkonin (1971, 2003) e Eifermann (1971), que é importante instigar a socialização entre as crianças (cooperação, comunicação de jogadas, auxílio de colegas mais experientes) no âmbito escolar, dado que um trabalho nessa perspectiva propicia a criatividade, a comunicação de perspectivas, a sistematização de ações, a construção de estratégias e a tomada de decisões.

Dessa maneira, a mediação entre as próprias crianças, essencialmente, permitiu uma expansão da consciência de jogo, acarretando a apropriação de jogadas (significações). Dito isso, o processo de mediação entre as crianças motivou a produção de conhecimentos, englobando aquele que observa/escuta (recebe um signo), aquele que ensina/explica (emite um signo) e a dialética entre ambos (diálogo conflitante e permanente). Quer dizer, a mediação não é só uma indicação do que fazer (e.g. uma jogada), porém, uma forma de despertar naquele que escuta e observa, o porquê fazer e o para que fazer (poder fazer e saber fazer).

Analogamente nos jogos ‘queimada’, ‘pega-bandeira’, ‘lobo e ovelhas’ e ‘jogo da velha humano’, a construção de estratégias também se deu por meio da imitação e subsequente comunicação entre as crianças (criação e antecipação de jogadas). Os dados expressam que nos momentos em que um time intentava uma estratégia, as crianças do outro time, algumas vezes, antecipavam e previam jogadas dizendo/ideando o que adviria aos colegas e vice-versa. Referente a esses jogos, ficou nítido nos dados que houve atitudes de imitação e apropriação de estratégias usadas pelo time adversário (ou pelas crianças pegadoras nos jogos de perseguição). E, tais estratégias imitadas, eram socializadas entre as crianças no cerne do próprio time.

Na acepção de Vigotski (1995), a imitação é uma atividade intelectual, o qual uma criança age sob a influência do outro. No entanto, ela se apropria de um conhecimento, saber e/ou ação, em conformidade com o seu nível de desenvolvimento e seu interesse. Em poucas palavras, a imitação é perpassada por intencionalidade e elaboração psíquica.

Mediante o expressado, observamos que os processos de imitação são produtos da socialização. Entre as crianças, a imitação engendrou a apropriação (do nível social ao nível individual e vice-versa) e a significação que, por consequência, são essenciais à produção de

conhecimentos e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1993, 1995; PINO, 2005; FRIEDRICH, 2012).

Em razão disso, depreendemos que a imitação e a significação de estratégias construídas em momentos de jogo anteriores (sobretudo, Jogo Problematizado), no atual momento de “Jogo pelo Jogo” (retorno ao jogo), refletem o quanto as crianças tomaram para si próprias a necessidade em se usarem estas estratégias para se ‘jogar bem’. O ato de retomar estratégias, fundamentalmente, demonstrou que as crianças imitaram e apropriaram de conhecimentos relativos ao jogo e, com isso, ampliaram suas formas de ação do jogar certo ao jogar bem.

Laconicamente, afirmamos que houve em todo esse processo de construção de estratégias de jogo uma espécie de intercâmbio semiótico pela “ação (in)direta do outro” (imitação). Nessa conjuntura, concordamos com Vigotski (2009, p. 25): “a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias”.

Perante o exposto, consideramos que a produção de conhecimentos nessas situações de jogo não foi individual, porém partilhada e construída coletivamente. Quando uma criança constrói uma estratégia, logo essa poderá ser apropriada (imitação) pelas outras. Sob esse viés, defendemos que o jogo é um processo de interação sociocultural, pois “joga-se com alguém”, em um dado contexto histórico-cultural, com certos conhecimentos já construídos e outros a serem elaborados.

Os dados também evidenciam uma situação de “experiência estalo” ou “*insight*”¹¹² sucedida no ‘jogo da velha humano’. Trata-se da expressão de Thalita “Ahhh!”, antes de tomar a casa diagonal, impedindo que o ‘time sentado’ vencesse (e, *pari passu*, construindo uma estratégia vencedora). Essa ação condiz com as elucubrações de Friedrich (2012), Buytendijk (1936) e Vigotski (1995) a respeito da “experiência estalo” ou “*insight*” diante de um problema. Esta é relativa a algo que provém por meio de um estímulo-externo (e.g. tabuleiro do ‘jogo da velha’ e respectiva distribuição dos jogadores), que incita um

¹¹² A ‘experiência estalo’ ou ‘*insight*’ foi um termo cunhado pelo psicólogo alemão Karl Bühler, pertencente à *Gestalt* [Cf. Hetzer (1978) e Millar (1968)] nas décadas de 1920-30. Advém do termo alemão *Aha-Erlebnis* e é análogo ao termo Heurística alvitado por V. Puchkin ao analisar ações de jogadores de xadrez e por G. Pólya ao analisar a resolução de problemas matemáticos. Trata-se do uso da intuição sobre possíveis soluções no bojo de um problema. Na perspectiva Histórico-Cultural, a qual compactuamos, o *insight* somente é possível graças às vivências do indivíduo, ou seja, dos conhecimentos culturais já internalizados/apropriados, da significação, das habilidades desenvolvidas etc. Portanto, os *insights* não surgem do nada, pois dependem das vivências e signos (cultura) já internalizados.

pensamento, intuição, imaginação e/ou resolução no próprio movimento do jogo. É um tipo de “clarificação, compreensão, um pensamento que se faz repentinamente pela exclamação: agora eu sei!” (FRIEDRICH, 2012, p. 160).

Sustentamos que a expressão “Ahhh!” de Thalita, precipuamente, deixa em evidência que no movimento semiótico do jogo, existem múltiplas formas de ação condicionadas à leitura de jogo e suas interpretações pelas crianças. Sublinhamos que todo esse movimento é decorrente de um conjunto de vivências e conhecimentos que foram apropriados pelas crianças. Estas, por seu turno, entrando em contato com um “signo excitante” (estímulo – signo – problema de jogo), elaboravam estratégias para certos problemas de jogo (como o denotado), fazendo analogias com os conhecimentos/saberes apropriados.

Dessarte, analisamos que o dinamismo do jogo é um desencadeador de signos (estímulos-meio). Na situação descrita, por exemplo, é relevante levarmos em conta que o posicionamento/jogadas/falas (linguagem de jogo) das crianças no ‘jogo da velha humano’, basilarmente, atuava como estímulos-meio. A questão que se coloca é “como perceber esse estímulo (interpretação dos signos)?”, e, mais ainda, ao apreender esse estímulo, “qual é a estratégia a ser criada e assumida?” (Significação).

É fulcral analisarmos também que se desenrolou uma situação conflitante referente a uma ambiguidade na regra do jogo ‘pega-corrente’. No decorrer do jogo, Lulu deixou a corrente para pegar José e essa é uma ação não permitida pela regra do jogo. Por sua vez, José fintou Lulu e saiu do campo de jogo (outra ação não permitida pela regra). Conseqüentemente, as crianças começaram a discutir, sobretudo, Lulu, Yara, Thalita (pertencente a corrente) e Leandra (fugitiva), afirmando que José fora pego. Adriano defendeu que a corrente não podia separar para pegar. Por fim, José foi para a corrente. Decidimos não mediar no preciso momento, visto que, em nossa proposta, esse é um momento de retomada do ‘jogo pelo jogo’. Com isso, deixamos as crianças decidirem o que seria melhor naquela situação de jogo. Nossa intenção era problematizar ulteriormente, exatamente no momento de socialização de ideias (subseção seguinte).

A esse respeito, Elkonin (2003) analisa que a construção coletiva de regras e a sua subsequente convenção por um grupo de crianças, bem como, a tomada de formas de conduta, evidenciam uma moral em ação. Entretanto, a apropriação das regras, objetivos e formas de ação no jogo, não escamoteiam a possibilidade de uma atitude transgressora. Habitualmente, no jogo, atos sub-reptícios tendem a ser arbitrados pelo próprio grupo.

Em tese, ao darmos espaço às crianças para discutirem a ambiguidade na regra do jogo ‘pega-corrente’ e, por conseguinte, tomarem uma decisão autonomamente perante um

problema emergido, convergimos com as teorias de Elkonin (2003), as quais indicam que os jogos corroboram para o desenvolvimento moral e da personalidade das crianças.

Com relação às “estratégias batoteiras”, estas foram mais incididas nos jogos ‘pega-corrente’ e ‘nunca 4’. Por exemplo, ao ato de passar entre/no meio da ‘corrente’ ou dos fugitivos em fingirem ser pegadores (‘nunca 4’). Compreendemos estas estratégias como uma atitude criativa, porque as crianças levaram em conta a regra - “são as crianças das extremidades da corrente que capturam”-, para tomarem essa ação de passar pelo ‘meio da corrente’. Concebemos que outro aspecto, considerado pelas crianças, foi o fato de que para se passar no ‘meio da corrente’, é preciso ter um número elevado de pegadores na mesma (no caso descrito, tinham nove crianças na corrente), assim, dificultando a captura pelas extremidades.

Vale elucidar que esta estratégia foi produzida pelas crianças Adriano e Léo (Jogo Problematizado: aula 13, 26/09/2016), que, quando encurraladas pela ‘corrente’, tiveram essa ação. Como não foi vista como uma transgressão às regras, outras crianças (Kaio), consoante os dados descritos, apropriaram-se dessa estratégia. Para nós, esta ação foi um ato criativo que transgrediu a lógica do jogo, que é tentar fugir desviando das ‘extremidades da corrente’.

No teor dessa ideia, Vigotski (2009) afirma que a criatividade é realizada a partir de regras estabelecidas. A imaginação, na qualidade de guia da criatividade, não é desprovida de regras. Parte-se de ‘alguma coisa’ para se imaginar e criar. Nesse viés, as crianças jogaram mediante a apropriação que fizeram da realidade objetiva circundante, ou seja, por meio de suas interpretações acerca das situações-problema de jogo. Por isso, diante de um problema dinâmico (a ‘corrente’ e suas estratégias), as crianças fugitivas buscaram criativamente algumas soluções (e.g. transpor a corrente pelo centro).

Petrovsky (2017), sob uma linha teórica consoante, menciona que a imaginação e a criatividade são processos que funcionam, mais ativamente, frente às situações-problemas. Se a situação for precisa, dirigida e determinada, menor é o espaço livre para a imaginação e a criatividade. Em contrapartida, se as situações são problemáticas, conflituosas, dialéticas, como numa circunstância de jogo (problematizado), maiores são as exigências quanto à imaginação e à criação de formas ações.

À vista do que foi apresentado nos dados, na presente subseção, inferimos que as crianças estavam num nível de jogar bem. Frisamos que o jogar bem não tem nada a ver com o seguir fielmente técnicas e táticas de jogo preestabelecidas, dirigidas como ‘infalíveis’. Por outro lado, o jogar bem não é forjado sob a égide do espontaneísmo ou do improvisado. Sem nosso processo metodológico para o jogo, o qual norteia nosso trabalho pedagógico e a

presente pesquisa, o jogar bem ficaria comprometido e insuficiente em termos pedagógicos, tal como descrito e explanado na Unidade de Análise 1.

À guisa de exemplificação, o jogar bem foi comprovado pelas seguintes ações/estratégias construídas pelas crianças nas aulas/jogo descritas: as atitudes de cooperação entre as crianças; as interpretações das distintas situações de jogo engendrando antecipação, previsão e resolução de problemas; a autonomia na tomada de decisões; a comunicação de perspectivas (convenções e jogadas combinadas); as “estratégias batoteiras”; a compreensão no que tange aos objetivos do jogo (lógica do jogo); a criação de novas regras; a imitação e significação de jogadas; a análise em relação aos erros cometidos.

Por esse motivo, ao observarmos as estratégias construídas do transcurrir dessa subseção, ficou tangível todo um processo de mobilização por parte das crianças, que culminou na produção de ações para superar os problemas desencadeados no desenrolar do jogo. *Pari passu*, a resolução de problemas nos jogos pelas crianças, exigiu, afora o conhecimento referente à estrutura do jogo (jogar certo), o uso de certas habilidades psíquicas/motoras/socioafetivas, a identificação de informações provenientes do contexto da situação-problema, interpretações e tomada de decisões (jogar bem).

De maneira consensual, Kalmykova (1977), numa perspectiva Histórico-Cultural, sintetiza que a resolução de problemas pressupõe a formação de novos conhecimentos, em razão de que se parte de pensamentos e saberes já formados pelas experiências anteriores, propendendo ao desenvolvimento de novos conhecimentos (sentido prospectivo). No processo de resolução de novos problemas desencadeados pelo jogo, por exemplo, requerem-se outras análises, interpretações e ações.

Luria (1990) é outro intelectual que compactua desse ideário. Para ele, uma criança num cenário de jogo de regras, ao se deparar com um problema, precisa criar uma estratégia que a oportunize jogar/agir, no contexto da lógica do jogo. Tal faceta conota que é necessária uma “tática” de raciocínio para se tomar uma decisão (jogar bem).

Reiteramos que essas produções de conhecimentos pelas crianças são resultantes da imaginação mediada e criadora (significação, fala organizadora e interior), da utilização de materiais externos (instrumentos: vídeo e fichas de avaliação), da resolução de problemas e, especialmente, da nossa mediação no compartilhamento de possíveis formas de ação (da gestualização e fala exterior/socialização de ideias à significação/apropriação individual).

É necessário enfatizar a importância da nossa problematização e análise respeitante à videogravação atrelada aos registros das ações no jogo elaborado pelas crianças, realizado nas aulas de ‘queimada’ e ‘pega-bandeira’. Esse conjunto de ações pedagógicas propositadamente

planejadas, vinculadas às outras problematizações e sistematizações (nossas mediações relativas às outras aulas), potencializou as análises das crianças, posto que proporcionou um momento de se “pensar fora da situação de jogo”¹¹³, algo difícil para as crianças, em decorrência do envolvimento delas no dinamismo do jogo (estado lúdico, arrebatamento). Esse conjunto de ações pedagógicas gerou: reflexões correspondentes às formas de jogar, jogadas tomadas, estratégias construídas, erros cometidos, possíveis ações.

Diante disso, as estratégias construídas, tal-qualmente as formas de ação apropriadas pelas crianças, tornaram-se seu nível atual de desenvolvimento. Em função disso, dizemos que o desenvolvimento é algo contínuo e dialético. Se problematizarmos mais situações de jogo, colocaremos novamente as crianças em situações de resolução de problemas, as quais exigirão delas novas formas de pensamento, imaginação, criatividade, imitação, mediação, significação e comunicação. Além de novas construções de estratégias, conjecturações e tomadas de decisões. Dessa maneira, modificando sua situação social de desenvolvimento e ocasionando a produção de outros conhecimentos sobre o jogo (gerando também possibilidades de desenvolvimento).

Cabe salientar que análogo movimento intercorreu em outras aulas. Ainda que não construíssem muitas estratégias de jogo, as crianças criavam distintas jogadas e antecipavam ações¹¹⁴, algumas pelas quais não problematizamos em outros momentos de jogo (aulas precedentes). Isso demonstra que as crianças passaram a possuir uma autonomia intelectual na produção de conhecimentos, de forma não mediada diretamente (pelas ações do professor-pesquisador).

Nesse embasamento, ressaltamos que as crianças agiram e interagiram com as situações de jogo, algumas vezes antecipando e prevendo jogadas, outras se arriscando ou abandonando possíveis ações. Em nossa análise, constatamos que o dinamismo do jogo exigiu das crianças uma espécie de pensamento intuitivo (agir na urgência). Assim sendo, esse agir

¹¹³ Faz-se precípuo destacar que garantíamos esse processo de “pensar fora da situação de jogo”, também por via da socialização de ideias ou nas problematizações entre as vivências de jogo. Portanto, não foi algo consolidado somente pela videogravação, mas por uma gama de ações planejadas.

¹¹⁴ Na aula/jogo relativa ao ‘jogo da velha humano’, ocorreu uma situação bem interessante de antecipação. Depois de uma jogada de Tatá (time em pé), Lulu (time sentado) tomou uma casa para evitar uma trilha. Na jogada seguinte, Yara (time em pé) tomou uma casa diagonal, assim, criando a possibilidade de seu time vencer de duas maneiras (estratégia vencedora). Por conseguinte, a esta jogada, Lulu depreendeu (antecipou) que a próxima jogada de seu time não tolheria, no lance seguinte, a vitória do outro time. Com isso, Lulu profere a seguinte expressão: “perdemos”. Esse conjunto de ações relatadas, expõe que a observação de Lulu demonstra um ato de ‘jogar bem’. Lulu ao analisar as jogadas concretizadas e que culminaram na circunstância de jogo a qual deveria agir/jogar, antecipa afirmando que seu time perderia no próximo lance, independentemente da jogada que fizesse. Sua análise foi um gesto de reflexão, isto é, de imaginação diante de uma situação concreta (pensar fora do jogo).

na urgência foi percebido ou não pelas crianças como eficaz, no próprio desenrolar do jogo ou posteriormente (na sistematização dos conhecimentos pela socialização de ideias).

Abreviadamente, explanamos que, mais do que a construção de estratégias, ficou notório nas aulas/jogos que as crianças começaram a se envolver mais nas situações de jogo, algo que no momento de Vivenciar o Jogo não ocorreu e que no Jogo Problematizado foi instigado pelas nossas mediações. Sendo assim, as crianças retomaram e atribuíram outras significações as estratégias vivenciadas nos momentos de jogo anteriores, porém, dessa vez, tendo consciência crítica de suas ações.

Analizamos que o ‘retorno ao jogo’ demonstrou avanços quanto às capacidades de percepção, interpretação e tomada de decisões das crianças em situações de jogo. Não podemos deixar de sublinhar que tais capacidades foram estimuladas e trabalhadas previamente no momento de Jogo Problematizado. Subsequentemente, essas ações pedagógicas deram azo à produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças no presente momento (Jogo pelo Jogo – retorno ao jogo). Ora, ao propiciarmos às crianças diferentes problemas de jogo, momentos de enfrentamento com as delimitações impostas pelas regras do jogo (memória lógica), instigarmos o ato de correr riscos, de explorar novas possibilidades (criatividade) e de analisar das jogadas (reflexão), ensejamos às crianças situações sociais de desenvolvimento.

4.3.2. Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar)

O jogo supera os limites de uma atividade exclusivamente biológica, não se reduzindo a função natural, como a necessidade de movimentar-se, de despender energias físicas ou psíquicas. O jogo é cultural, por isso, se faz de conhecimentos acumulados.

François Euvé

Os dados apresentados e analisados na presente subseção, sobrevivem da categoria de análise “Socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar)”, no contexto das aulas baseadas no momento de “Jogo pelo Jogo” (Unidade de Análise 3), em consonância com o que foi esboçado no capítulo metodológico.

Cabe ressaltar que a socialização de ideias concerniu à nossa mediação por meio do diálogo (problematização e sistematização das estratégias) com as crianças, em que propendíamos com essa ação, incitá-las a refletirem sobre suas ações tomadas, sobretudo, na

construção de estratégias de jogo. Analisamos que essa forma de mediação permitiu às crianças a organização de seus conhecimentos produzidos, como também, uma maneira para que pudessem pensar fora do jogo. Destarte, foi um momento relevante, já que as estratégias criadas foram organizadas pela nossa mediação.

Neste mote, para analisar a nossa mediação no âmbito do processo de socialização de ideias e reflexão quanto às estratégias de jogo construídas, isto é, nossa mediação no intuito de problematizar e sistematizar as produções das crianças, elencamos três aulas/jogo, uma vez que as mesmas geraram significativos diálogos e análises acerca dos jogos vivenciados pelas crianças. Sendo assim, elegemos as seguintes aulas/jogo: ‘Pega-corrente’ (aula 14, 29/09/2016); ‘Queimada’ (aula 22, 25/10/2016); e, ‘Pega-bandeira’ (aula 27, 03/11/2016).

Neste sentido, principiaremos nossa análise trazendo, *a priori*, a descrição de três situações de socialização de ideias, decorridas em seguida as vivências de “Jogo pelo Jogo”, nas três aulas/jogos sobreditas.

No que compete à nossa mediação no momento de socialização de ideias no “pega-corrente” (nota de campo 14, 29/09/2016), entendemos que a referida propendeu para o questionando das ações tomadas pelas crianças, e, assim, foi peremptória para que as mesmas pudessem pensar a respeito do momento de conflito gerado pelas próprias regras do jogo (esse acontecimento foi descrito na subseção 4.3.1.). Se eclipsássemos esse momento de diálogos, deixando-o passar, certamente as crianças não refletiriam acerca de tal acontecimento. Vejamos a nossa mediação como problematização:

- [...] - Olha só. Vi numa hora ali que a corrente com Thalita, Yara, Lulu estavam perseguindo o José. E aí a Lulu saiu da corrente pra pegar ele e ele saiu da linha. Isso vale? [Professor]
[silêncio; falas desconexas]
- Não é ‘val’. Essa menina aí saiu [Adriano – explicando que Lulu soltou a mão da corrente e a regra diz que isso não é permitido]
[...] - Tá certo. Soltar a mão não vale. E sair da quadra vale? [Professor]
- Não vale! [Lulu – logo Yara e Thalita dizem o mesmo]
[...] - Então vamos lá. Soltar a mão não vale e sair da quadra também não. Quem tá certo então? Fala José [Professor]
- Eu saí porque ela me empurrou [José. Na verdade, Lulu nem chegou a tocá-lo].
[...] - Ela nem te pegou. E outra por que não ficou parado se ela não pode pegar sem a corrente? [Professor]
[silêncio].
- Prestem atenção. A Lulu saiu da corrente. Isso vale? [Professor]
- Não [dito pelas crianças]
- O José saiu da quadra. Isso vale? [Professor]

- Não! [dito pelas crianças]
 - Tá. Se os dois erraram, por que o José então foi pra corrente pego?
[silêncio]
 - A Thalita mandou [Léo]
 - A Leandra também [Thalita]
 - [...] - Viram que a corrente tem esse ‘erro’ na regra? Se acontecer isso de novo, o mais certo é que vocês se reúnam e decidam se foi pego ou não. E não ficar mandando uns nos outros. E nem eu ter que ficar decidindo pra vocês [Isso não ocorreu, foi uma hipótese]. E se fosse no recreio?
 - [...] - Faz assim ó, votação. Que nem o dia lá que a tia Cláudia deixou a gente jogar bola [Adriano lembrando de um episódio no recreio, em que crianças – meninos e meninas – fizeram votação para jogar futebol, em vez de jogarem o ‘pular corda’ e o ‘polícia e ladrão’]
 - É... Dá certo! Aí cada um dá sua opinião.... Então levanta a mão quem acha que o José foi pego? [Professor – a maioria das crianças levantam a mão]
- (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 14, 29/09/2016).

Na aula atinente ao jogo ‘Queimada’ (aula 22 – 25/10/2016), nossa mediação no desenrolar do momento de socialização de ideias, versou sobre duas ações/jogadas das crianças que, até o presente momento, foram somente simuladas em aulas anteriores (problematização das ações via videogravação). Vejamos nossa mediação nos diálogos:

- [...] - Queria saber por que toda vez que o time de azul aí do Kaio, da Leandra, do Joel ‘tava’ com a bola, vocês aí do time verde ficavam longe da bola, fugindo? [Professor]
- Ué. Pra não queimar... [Adriano]
- É verdade [Yara]
- Vocês lembram que na aula passada do ‘videozinho’, que vocês viram do jogo, eu falei isso ou não? [Professor]
- Sim, o senhor falou assim que era pra gente fugir da bola [Thalita – essa fala elucidava nossa mediação na aula anterior, em que problematizamos modos de se defender de ataques/arremessos]
- Falou de ficar longe da bola [Mateus – fala similar à de Thalita]
- Isso mesmo. Ficar longe dos colegas do outro time que estão com a bola e de frente pra ela, ajuda a fugir das ‘boladas’ [Professor – sistematizando a situação de maneira verbal e gestual, dando exemplo]
- [...] - Eu vi que o Kaio e o Nick ficavam defendendo os colegas. Tentando pegar a bola. Pra quê? [Professor]
- [Silêncio]
- Fala Nick [Professor]
- Pegar a bola não queima [Nick – explica uma regra: não é queimado se segurar a bola, após um arremesso adversário, sem deixá-la cair]
- E você Kaio? Pra que fazia isso? [Professor]
- Pra pegar a bola [Kaio]
- Mas vocês queriam defender os colegas? Ou não? [Professor]

- Sim. Queria [Kaio – em duas ocasiões salvou Yara de ser queimada].
 - Legal. Pegar a bola sem deixar cair não queima. E é um jeito de defender os colegas e tomar a bola do outro time. Certo? [Professor]
 - [SIM - as crianças respondem].
- (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 22, 25/10/2016).

Referente à nossa mediação durante a socialização de ideias no jogo ‘Pega-bandeira’ (aula 22 – 25/10/2016), essa voltou-se a três estratégias de jogo construídas pelas crianças. Em primeiro lugar, a nossa mediação foi em forma de questionamento a respeito de uma estratégia assumida por uma criança, em sair da defesa para salvar um colega imóvel no ataque. Em segundo lugar, indagamos o ato de duas crianças em marcar um jogador adversário e, depois deste último devolver ‘bandeira’ à sua zona inicial, estas duas crianças voltaram sua atenção à ‘bandeira’, abandonando a marcação e se dirigindo à zona da bandeira (visando a bandeira e não os jogadores). Em terceiro lugar, questionamos uma criança a propósito de sua estratégia de sair com a ‘bandeira’, ainda que estando sob marcação de outras crianças (jogadores adversários).

Vejamos:

- [...] - Pessoal. Vamos lá. Achei legal que fizeram umas estratégias aí. A da Lulu de sair da defesa e salvar o Kaio e voltar pra defesa. O que vocês acham? [Professor]
 - [falas alternadas]
 - [...] - Eu fiz [Biel – dizendo que fez uma ação símil ao sair da defesa e salvar Adriano. Realmente aconteceu algo parecido num dos momentos do jogo]
 - Verdade. Vi mesmo. É uma estratégia né? O colega tá imóvel, daí vai lá e salva e volta pra ajudar a defender de novo. Viram que quem fica na defesa também é importante pra salvar e atacar [Professor]
 - [...] - Teve uma hora ali que o Alex e o Léo ‘tava’ ‘vigiando caixão’ no Adriano. Aí você mandou a bola [bandeira] de volta [se referindo a Adriano] e eles foram atrás dela pra marcar. Por quê? [Professor dirigindo-se a Alex e Léo]
 - Uai. A gente tem que vigiar a bandeira [Alex – referindo-se à ideia de que se marca a bandeira, pois a pontuação depende de sua tomada]
 - [...] - Ô Kaio, você saiu correndo com a bola [bandeira] do nada lá da área com todo mundo te marcando. Pra quê?
 - Pra passar! [Kaio]
 - A gente combinou [Leandra]
 - Como assim? [Professor]
 - Mandei ele ir lá [Leandra]
 - Mas pegaram ele [Professor]
 - Ué, aí ele me chamou e peguei a bola [Leandra].
- (EXCERTOS DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 27, 03/11/2016).

Em linhas gerais, esses excertos pormenorizados expõem que a nossa mediação após o jogo, propiciou às crianças uma organização de ideias e ações, corroborando para que elas analisassem o jogo, em um momento ‘fora do jogo’. Nesses moldes, a mediação foi relevante nas três aulas/jogos, contribuindo para as crianças refletirem sobre as estratégias construídas durante os jogos. Com isso, ideamos que se não fizéssemos essa sistematização de ideais (mediação), algumas ações poderiam não ter gerado a produção de conhecimentos.

Sob esse enfoque, reputamos que a nossa mediação, ao viabilizar espaços de socialização entre as crianças após o jogo, não tão-apenas favoreceu a produção de conhecimentos, a reflexão sobre ações/jogadas, a formação de conceitos e/ou a significação de regras, mas, igualmente, atuou como uma possibilidade para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças.

Vigotski (1995) infere que a aprendizagem não é um procedimento de assimilação-reprodução do mundo tal como a criança o vê, pelo contrário, é um processo complexo de apropriação e significação desse mundo. Neste ponto de vista, os dados denotados nos ensejam afirmar que a socialização de ideias atinentes aos três jogos descritos, no momento da retomada do Jogo pelo Jogo, foi precípua para a organização, sistematização, compartilhamento e aprendizagem como um processo dialético que ressoa no estímulo e impulso quanto ao desenvolvimento das funções psíquicas.

Por esse motivo, argumentamos que a nossa mediação (na socialização de ideias) cumpriu a função de mobilizar as crianças para analisar as suas ações tomadas e, conjuntamente, instigá-las no que compete à conscientização sobre as estratégias construídas, no decorrer das vivências com os jogos no sentido geral. Assim, foi fundamental nossa ação em termos de organização, reflexão e tematização quanto às vivências das crianças nos jogos.

Ao analisarmos especificamente o jogo ‘pega-corrente’, ocorreu, além do conflito da regra, uma atitude de cefalização por parte das crianças (duas delas ‘mandaram’ uma outra para a ‘corrente’ e esta obedeceu sem contestar). Desse modo, no final desse jogo, consideramos que foi substancial organizar as ideias, visando que as crianças entendessem que a ambiguidade na regra do jogo ‘pega-corrente’, precisava ser resolvida por elas no próprio contexto do jogo. Com isso, ao problematizarmos esse acontecimento com as crianças, conseguimos não apenas sintetizar as ações delas, todavia, concomitantemente, problematizamos precisamente a essencialidade das próprias crianças em arbitrar seus jogos.

Foi a partir dessa mediação que emergiu uma ideia basilar de Adriano, a qual se tratava da ‘votação’ em casos de situações dilemáticas no jogo (a votação permite que todos

deem sua opinião). Ao nos apropriarmos dessa sugestão, fizemos com as crianças uma pequena votação conforme já descrito. O interessante foi que a maioria das crianças votou a favor da corrente. É crucial destacarmos que a decisão a favor da ‘corrente’ aconteceu, pois, naquele momento, as crianças que compunham a ‘corrente’ tinham mais ‘força afetiva’, quer dizer, a maioria das crianças estava a favor da corrente em virtude da presença de Lulu, Yara, Thalita e Leandra (líderes, mentoras), visto que estas tinham voz ativa no âmago das relações socioculturais da turma. Na contramão, se fossem outras crianças na ‘corrente’ (com voz menos ativa) e o fato acontecesse com Yara ou Thalita, em vez de José, a decisão poderia ser outra, ou seja, a votação poderia ser a favor delas e não da corrente.

Por este ângulo, a nossa mediação (na socialização de ideias) consolidou um novo conhecimento sobre o jogo (três conceitos criados), trata-se da ‘decisão por votação’, da auto-organização (as crianças como responsáveis pela validade das regras) e da criação de regras pelo grupo de crianças (convenção inicial).

Cabe analisar, na esteira teórica de Elkonin (2003), que o jogo de regras (jogo social, coletivo) viabiliza esses embates a respeito da disposição das regras, objetivos e conflitos que emergem em seu cerne. Nessa lógica, alavancar espaços às crianças para decidirem a respeito de suas situações conflituosas, em relação às regras do jogo, é possibilitar o desenvolvimento da autonomia intelectual e, de igual modo, contribuir para o desenvolvimento moral das crianças.

Nos jogos de regra, os jogadores estão, não apenas, um ao lado do outro, mas ‘juntos’. As relações entre eles são explícitas pelas regras do jogo. O conteúdo e a dinâmica do jogo não determinam apenas a relação da criança com o objeto, mas também suas relações em face a outros participantes do jogo. Assim, o jogo de regras possibilita o desenvolvimento das relações sociais e morais da criança (LANNER DE MOURA, 1995, p. 26).

Em linha de pensamento similar, Elkonin (2003) argumenta circunstanciadamente que os jogos de regras, tal como o apresentado, proporcionam às crianças se apropriarem de algumas regras socioculturais, significando-as (significação - produzindo conhecimentos), as quais são fundantes para o desenvolvimento moral delas. De acordo com este autor, os jogos representam uma necessidade de comunicação das crianças com o seu meio sociocultural. Por conseguinte, facilita a construção de um pensamento crítico e reflexivo nas crianças. Sob esse entendimento, o autor reflexiona que o desenvolvimento psíquico se constitui por intermédio das diversas relações dialógicas, criativas e imaginativas que o sujeito institui com seu meio, o qual está sedimentado e perpassado dialeticamente pela cultura.

Nesse rumo, o jogo desenvolve as principais noções de regras arbitradas nas crianças (conhecimentos sobre o jogo), que conduz ao desenvolvimento de sua própria moral. Ora, “o jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação” (ELKONIN, 2003, p. 421).

No tocante à nossa mediação no jogo ‘queimada’ (socialização de ideais), num sentido lato, os dados descritos apontam que essa ação pedagógica corroborou para que as crianças internalizassem as nossas problematizações, concretizadas na aula passada com esse jogo. Conseqüentemente, facilitou às crianças a apropriação desses conhecimentos mediados, valendo-se desses no jogo, conforme descrito. No primeiro momento, ambos os times fizeram uso da estratégia de ficar longe dos adversários de posse da bola. Essa ação defensiva, por sua vez, requereu das crianças (de posse da bola) a reconstrução das estratégias de jogo, com o escopo de ‘queimar’ os adversários (e.g. a estratégia do time de Adriano e Nick que culminou na eliminação de Tatá, sendo essa ‘queimada’).

Neste sentido, as falas de Adriano, Thalita, Mateus e Yara, por exemplo, colaboram com a nossa asseveração, pois estas crianças relataram que o ato de ficar ‘longe da bola’, auxiliou-os a fugir dos ‘arremessos’ dos adversários. Logo, esta estratégia criou um ‘problema de jogo’ para as próprias crianças, e, diante disso, deu azo à significação de outras estratégias para superar esse problema.

Ademais, o excerto supradito tal-qualmente explicita as ações de Kaio e Nick na intenção de tomarem a bola para si, frente aos arremessos das crianças adversárias. Ao questionarmos estas crianças a respeito dessa atitude, a fala de Nick se fundou na regra (não é queimado aquele que conseguir segurar a bola, fruto de um arremesso adversário, sem deixá-la cair no chão). Kaio, por seu turno, deixa patente que também intentava pegar a bola para si, com vistas a jogar e queimar os adversários. Quando questionamos Kaio acerca dessa ação, ou seja, se a mesma poderia ter sido com o cerne de defender os colegas de seu time, ficou notório que ele queria exclusivamente pegar a bola. Por essa razão, a questão da “defesa” foi decorrente da situação de jogo e não uma ação propositalmente analisada por Nick ou Kaio. Isso expressa que a nossa interpretação, no que corresponde à ação dessas duas crianças (ideia da defesa), de fato, estava errada, porque elas queriam tão-unicamente a bola para si. Por outro viés, ao fazermos esse questionamento, as crianças puderam depreender que há a possibilidade de defender os colegas no jogo, e que as ações de Kaio e Nick são exemplos disso.

Inerente à nossa mediação no jogo ‘pega-bandeira’, esta atuou na retomada e na organização das estratégias produzidas. Nesse contexto, propiciou às crianças uma tomada de

consciência de suas ações no jogo (memória lógica, atenção voluntária e organização de conceitos/ações), quer dizer, requerendo a consciência de jogo, a memória e a atenção voluntária das crianças. De resto, a mediação fomentou a comunicação de três estratégias de jogo com todas as crianças, além da já apropriadas.

À guisa de síntese, ao sistematizarmos as estratégias construídas, reiterávamos junto às crianças alguns conhecimentos sobre o jogo que elas tinham produzido, tais como: a ação/jogada em que as crianças da defesa se movimentavam livremente no campo de jogo, ora atacando a ‘bandeira’ (estratégia de Nick e Yara), ora ‘salvando’ os colegas de time (estratégia usadas por Lulu, Biel, Yara, Leandra e Nick); a marcação na ‘bandeira’ ou em quem estivesse de posse dela (estratégia de Léo e Alex); a ação de “ganhar campo” de posse da bandeira (estratégia de Kaio, Leandra e Adriano); a marcação individualizada (Adriano, Lulu, Leandra, Thalita, Yara, Fany); o ato de passar a bandeira para outro colega livre (Alex, Adriano, Kaio, Leandra); as distintas formas de linguagem empregadas pelas crianças na resolução de problemas. Pontuamos que essas estratégias, compartilhadas e concretizadas, deixam em evidência a importância da mediação do professor como estímulo às crianças, no sentido da apropriação, aprendizado, resolução de problemas e reconstrução conhecimentos (jogar bem).

Tendo em vista os diálogos que constituímos na relação com as crianças, nas três aulas/jogos, coordenados com a nossa mediação no sentido da problematização, assumimos o ponto de vista de Vigotski (1995, 2003), ao afirmar que não adianta abarrotar a mente de crianças com conhecimentos alheios, sem que elas não trabalhem ativamente com a produção de seus conhecimentos a partir destes.

Sob essa ótica, o papel do professor é levar as crianças a tomarem consciência do saber como uma influência definitiva em sua vida. Sumariamente, a mediação do professor deve ajudar as crianças em sua formação humana integral, em sua educação moral consciente, na formação de sua personalidade social, no desenvolvimento de sua autonomia intelectual, na capacidade de resolução de problemas, na interpretação/leitura da realidade pelo conhecimento produzido. Por fim, todo esse processo ratifica a ideia de que o ensino (atividade-guia) e o aprendizado influenciam na zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 1995, 2003).

Perante o aludido, argumentamos que não é a socialização/sistematização *per si* que constitui e desperta a consciência de jogo, contudo, os conhecimentos pertinentes ao jogo acumulados, apropriados e infundidos de significação pelas crianças que são objetivados e analisados pela mediação.

Em sintonia com a concepção de Vigotski (1991, 1993, 1995, 2000, 2003), destacamos que a produção de conhecimentos, no que se refere ao jogo, parte das relações histórico-culturais entre indivíduos. Esse predicado do jogo é o que engendra a produção de conhecimentos e a exploração de suas potencialidades pedagógicas. Em outros termos, constroem-se conhecimentos pela situação dinâmica do jogo, pela mediação em decorrência do “aprender com o outro” (imitação). Nesse embasamento, tomar o companheiro de jogo como parâmetro, ponto de partida, objeto de comparação e compartilhamento dos modos de pensar e compreender, basilamente, demonstra um processo de mediação pela apropriação, imitação e significação de estratégias de jogo.

Faz-se primordial argumentarmos que, no Jogo Problematizado (momento de jogo anterior), nossos diálogos e outras formas de comunicação com as crianças, propendiam à análise a respeito da produção de diferentes resoluções de problemas, objetivando ampliar os conhecimentos das crianças sobre o jogo e, uniformemente, potencializar as suas formas de ação/jogadas para enfrentar as situações-problemas. Com efeito, a nossa mediação se concentrava no questionamento, na mediação durante as situações de jogo, no ato de guiar e explicar estratégias, construir conceitos e desenvolver problemas no dinamismo do jogo. No entanto, no presente momento (Jogo pelo Jogo - retorno ao jogo), nosso enfoque centrou-se nos processos pós-jogo, isto é, de socialização e organização de ações/jogadas, de estratégias criadas/tomadas, de reflexão das crianças em referência às suas ações e outros conhecimentos produzidos.

Analisando os três jogos/aulas, retratados nesta seção (momento de retorno ao jogo), apreendemos que a mediação no formato de socialização de ideias, teve por resultado não somente instigar as crianças em se tratando da tomada de consciência das regras, objetivos, formas de ação e estratégias de jogo, porém, de seu domínio. Sob a visão de Luria (1990), se as crianças dominam situações de jogo, então, passam a resolver problemas e a produzirem conhecimentos que, destarte, estimula o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e, no mais, engendra possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ao fazermos a socialização de ideias referente aos três jogos/aulas, percebemos que a apropriação das crianças não foi um ato mecânico e sim um ato *sui generis*, dado que a ação de apropriação *per si*, é fundamentalmente um movimento de significação, ou seja, de produção de conhecimentos e reorganização de conceitos.

Ora, o próprio processo de retomada de estratégias (descrito na subseção anterior) não condiz com uma repetição mecânica ou ainda com a aplicação de técnicas/procedimentos

prontos e acabados, mais do que isso, corresponde a um processo elaborado, consciente e atribuído de apropriação e significação pelas crianças, em relação aos conhecimentos sobre o jogo produzidos no decorrer das aulas.

Dito isso, os dados ilustram e ratificam a produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças. Conhecimentos estes que foram transpostos (quando não trazidos) para outros contextos de jogo, tais como: estratégias de cooperação, formas de comunicação (diálogos e combinados a respeito da tomada de decisões), estratégias de resolução de problemas, habilidades referentes à espacialidade, criação de condutas e respeito às regras.

Freire (2002) é pontual ao analisar que há momentos em que se precisa propor um ‘jogar pelo jogar’ nas aulas, entretantes, isso não quer dizer sem um direcionamento pedagógico, sem diálogos ou tematizações. No contexto escolar, uma prática de jogo pelo jogo, sem intencionalidade e planejamento, restringe-se tão-somente a situações imediatas nas quais a análise de jogo, a tomada de consciência e a resolução de desafios se perdem pela ausência de sistematização. Dessarte, no viés do autor, é imperioso debater com as crianças a respeito do que se passa com as diferentes experiências lúdicas que se vive na escola. Nesse âmbito, o jogar por jogar é insuficiente sem a participação do professor. Finda o sobredito autor: [...] se fosse só para brincar espontaneamente, não precisaríamos de escolas. A gente vai cada dia à escola para saber mais do que sabia (FREIRE, 2002, p. 108).

Encerramos essa seção, averiguando que a nossa mediação, no processo de socialização de ideias no jogo, foi indispensável ao ensino, problematização e organização dos conhecimentos. Para tanto, justificamos que não basta unicamente promover explicações de forma verbal a crianças de nível escolar (8-10 anos), pois também é preciso corporificar as palavras (gestual), apresentar exemplos, questionar formas de ação, simular problemas, mostrar diferentes maneiras de jogar e sistematizar as ideias após as vivências.

4.3.3. Considerações sobre a Unidade de Análise 3

Após um jogo ou uma brincadeira, o indivíduo sempre se apresenta modificado, transformado. Por isso, jogar é sempre se colocar em jogo diante de si e do mundo.

Jeferson J. M. Retondar

Em conformidade com a nossa proposta didático-metodológica para o Jogo, nas aulas anteriores as crianças se envolveram com jogos na perspectiva do Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo inicial) e do Jogo Problematizado. Em virtude disso, promovemos esse retorno ao jogo,

precisamente, para analisar como as crianças, sem a nossa mediação, no desenvolvimento do jogo, utilizam, produzem, socializam, significam e dão significação a seus conhecimentos de jogo com outras crianças, mediante os próprios problemas de jogo desencadeados por suas ações (jogo como problema dinâmico). Ademais, o retorno ao jogo é um modo de garantir que as crianças joguem novamente sem nossa mediação, em outros termos, seria uma espécie de “resgate do jogo pelo jogo”, mas, dessa vez, no âmbito do jogar bem.

Foi demonstrado, nos nossos dados, que a apropriação das estruturas de jogo (regras, objetivos, espaço-tempo – “jogar certo”) e a transcendência dessas estruturas (visando o “jogar bem”) pelas crianças, no momento de ‘retorno ao jogo’, tratou-se de um processo que oportunizou às mesmas a realização de outras formas de ações, a construção de outras estratégias e a amplificação da autonomia e participação das crianças nas atividades. Isso foi possibilitado devido às nossas múltiplas ações pedagógicas (gama variada de mediações) que, em aulas anteriores, proporcionou às crianças um movimento de avançar além de suas capacidades em um nível atual de conhecimento.

Nessa acepção, analisamos que o processo de ensino e de aprendizado com o Jogo, nos moldes propostos e descritos na presente Unidade de Análise, coaduna com os estudos de Elkonin (1971), Grandmont (1995), Lindqvist (1995), Grandó (2000) e, mais recentemente, com a pesquisa de Cutter-Mackenzie et al. (2014), uma vez que estes estudos explicitam que os jogos, somados às ações dos professores, de maneira estruturada, planejada e com intencionalidade pedagógica, estimulam o desenvolvimento das crianças em situação escolar, afora fomentar um espaço de construção de conhecimentos, formação da personalidade e da autonomia intelectual, essencial à Educação Escolar.

É fulcral explanarmos que as estratégias produzidas, bem como as formas de ação apropriadas pelas crianças no ‘retorno ao jogo’, tornaram-se seu nível atual de desenvolvimento e conhecimento. Destarte, dizemos que o desenvolvimento é algo contínuo e dialético. Se problematizarmos mais situações de jogo e, *a posteriori*, retornarmos ao jogo pelo jogo, colocaremos novamente as crianças em situações de resolução de problemas, às quais exigirão delas outros modos de pensamento, imaginação, criatividade, imitação, mediação, significação e comunicação, associado com as novas construções de estratégias, conjecturações e tomadas de decisões. Consequentemente, propiciando modificações quanto à situação social de desenvolvimento das crianças e, no mais, engendrando a produção de outros conhecimentos sobre o jogo (resultando ao mesmo tempo novas possibilidades de desenvolvimento).

Atinente ao uso da videogravação como problematização, reflexão e sistematização de conhecimentos, sustentamos que esse tipo de mediação empregada no Jogo Problematizado, possivelmente, permitiu uma compreensão maior em relação aos jogos vivenciados e, tal fator, foi relevado nas estratégias apresentadas nessa seção.

Sobre isso, corrobora Vigotski (1991, 1995), Luria (1990) e Pino (1993, 2005), ao sintetizarem que o entendimento em relação a um problema, precipuamente, parte de excitantes externos (vídeo, fichas de avaliação e diálogos), os quais são o ponto de partida para a mobilização dos indivíduos perante situações-problema. Essa excitação provocada por um conjunto de signos apresentados (estímulos-externos – vídeo, verbalização, gestualização de estratégias), ensejam processos psíquicos-afetivos que estimulam a criação de uma resposta.

Frente a isso, realçamos que um jogo não ocorre de maneira igual, visto que as estratégias que problematizamos junto às crianças dependem intrinsecamente do modo como serão empregadas no dinamismo do jogo. Resumidamente, dependerá das análises de jogo, dos momentos oportunos (erros), da capacidade de resolução de problemas das crianças.

A título de inferência, as estratégias criadas pelas crianças mudavam dialeticamente a situação de jogo, tornando um problema de jogo a ser superado. Estas ações ensejavam uma “desestabilização” nas crianças, exigindo dessas um novo uso de suas funções psíquicas superiores, como atenção voluntária, memória ativa, capacidade de tomar decisões em situações conflitantes, comportamento consciente, capacidade de análise (abstração) e síntese (generalização), modos de comunicação e imitação, com vistas a construírem outras estratégias para superar os problemas em jogo.

Por esse prisma, defendemos que somente o “jogo pelo jogo” *per si* (Vivenciar o Jogo), quer dizer, sem mediação, problematização, socialização de ideias, reconstrução de regras, sistematização de conhecimentos, diálogos, avaliação (ações pedagógicas intencionais do professor-pesquisador), não levaria as crianças a essa produção de conhecimentos demonstrada (no decorrer das Unidades de Análise) de modo mais elaborado, intencional e objetivo. Ficou visível, no momento de ‘retorno ao jogo’, que as crianças se apropriaram e retomaram estratégias anteriormente vivenciadas e as reconstruíram. No mais, criaram outras formas de ações (jogadas), competiram e cooperaram mais no jogo (participação ativa), houve uma busca por melhores jogadas e, conforme aludido, em muitas circunstâncias de jogo aconteceu a retomada de jogadas e estratégias produzidas em momentos anteriores (em especial, no Jogo Problematizado).

É basilar mencionarmos que foi expandido, nessa Unidade de Análise 3, que o ato de ‘jogar bem’ não é um fim. O jogo é um processo dialético, semiótico e heterotópico. É um problema dinâmico em contínua significação. Portanto, o ‘jogar bem’ é um desenvolvimento do ‘jogar certo’, mas que está em constante transformação e significação. Ora, pode-se jogar bem (apropriação das estruturas do jogo e de diferentes estratégias), entretanto, pode-se perder também, ao passo que se pode errar, ou até deixar de construir novas estratégias de jogo.

Observamos que, para além da produção de novos conhecimentos de jogo ou uso dos já apropriados, no ‘retorno ao jogo’, as crianças participaram mais dos jogos, ou seja, atuaram ativamente nas situações de jogo, nas socializações, demonstraram mais autonomia em suas decisões, tanto que construía outras ações/jogadas que, quando comparadas ao Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo), não tinham sido problematizadas ou socializadas.

Em resumo, as ações e conhecimentos nesse momento de jogo expuseram a participação ativa e coletiva das crianças, seja no jogo e/ou na socialização de ideias (após jogo). Ainda que a cefalização se fizesse presente, esse processo foi minimizado quando as outras crianças passaram a atuar mais no jogo e a requererem o direito às suas decisões. À guisa de exemplificação, no jogo ‘queimada’, as ações deixaram de ser polarizadas em algumas crianças (Adriano, Yara, Thalita, Tatá, Leandra, Léo - líderes, mentores da turma), tanto que Nick, Lulu, José, Kaio e Fany se despontaram nas vivências com esse jogo.

Nesse contexto, defendemos que um trabalho pedagógico com o Jogo na Educação Física, é uma prática sociocultural que abarca ensino, aprendizagem, diálogos, construções, significações, erros, tempos singulares de apropriação, relações ora tensas, ora afetuosas. É uma prática que envolve a pessoa inteira. Implica não tão-só numa relação com atividades específicas, porém, numa relação mais ampla, em que as crianças são participantes ativos e plenos.

Findamos essa Unidade de Análise, com o ideário de que o jogo é uma espécie de sistema complexo, um tipo de problema aberto que não possui uma única solução *a priori*. Sob esse viés, a construção de soluções e estratégias no jogo dependerão das próprias situações, organização, dinamismo, comunicação, interações e tomadas de decisões.

Afinal, o Jogo no contexto da Educação Física, necessita ser explorado pedagogicamente visando a construção de conhecimentos e, por consequência, o desenvolvimento das crianças. Nesse rumo, apropriamos das ideias de Boss (1984), ao afirmar que o jogo é um tipo de conhecimento complexo e multifacetado. Ele é uma totalidade cultural circular que transpassa por outras áreas de conhecimento, vale-se de diversos tipos de

objetos, movimentos e corpos, requer ações, linguagem, comportamentos, estratégias, teorizações, vozes e tramas. Aquele que joga, é sempre transformado, ao passo que transforma o próprio contexto do jogo.

4.4. UNIDADE DE ANÁLISE 4: Zy¹¹⁵

O problema não é substituir jogos e brinquedos ‘velhos’ pelos ‘novos’ e sim deixar de jogar, de se divertir e de inventar outros jogos.

Pablo De Santis

Jouer, participer, c'est renouveler sa vision du monde. En conséquence, tout jeu ne peut se suffire à lui-même, car il y a un au-delà du jeu, un hors-jeu.¹¹⁶

Frédéric Lebas

Na presente seção, descrevemos e analisamos dados pertinentes ao diário de campo, no tocante à Unidade de Análise 4: “Jogo Construído” (retorno ao jogo). Nesse âmbito, organizamos a análise dos dados diante das 10 aulas que tiveram como direcionamento a produção de conhecimentos sobre o Jogo pelas crianças, em situações de construção de jogos diante dos temas/categorias de jogo trabalhadas (momento pós “Jogo pelo Jogo”). Nessas aulas, levávamos as crianças à quadra e as instigávamos a construírem novos jogos coletivamente.

No bojo desse recorte, consideramos a produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças, no que se refere à construção de novos jogos (significação) a partir do que foi vivenciado nos momentos de jogo anteriores. Destacamos que, nesse momento, retomamos a nossa mediação no sentido de auxiliar e oportunizar às crianças a sistematização de suas propostas. Para tal, usamos estratégias de divisão de grupos, para que todas pudessem expressar suas ideias, também solicitamos às crianças que produzissem registros de jogo (do tipo pictórico – desenhos), intentando observar a compreensão das mesmas quanto aos jogos construídos e vivenciados. No mais, esse momento de jogo remete ao processo de reinvenção do jogo, segundo os conteúdos trabalhados e vivenciados nas aulas de Educação Física.

Em termos específicos, nosso objetivo é analisar quais conhecimentos as crianças produziram, ao atribuírem significação aos novos jogos (reinvenção ou reconstrução), levando em consideração as suas vivências/apropriação nos processos de jogo pelo jogo, mediação

¹¹⁵ Refere-se à cidade fictícia do livro “O inventor de jogos” (2008), de Pablo De Santis. Nessa cidade, todos os habitantes vivem para criar ou reinventar diferentes tipos de jogos, tendo até mesmo uma escola que ensina a “arte de criar jogos”.

¹¹⁶ Jogar, participar, é renovar sua visão do mundo. Consequentemente, nem todo jogo pode bastar em si, pois já há um além do jogo, um fora do jogo.

semiótica (problematização), socialização de ideias, resolução de problemas e retorno ao jogo, anteriormente trabalhados.

Isso posto, o momento de “Jogo Construído” trata-se da nossa ação pedagógica em vista à construção e vivência de jogos pelas crianças, por intermédio do jogo (conforme a categoria de jogo trabalhada)¹¹⁷ vivenciado, em conformidade com as etapas/momentos de jogo já trabalhadas.

Para tanto, criamos duas categorias de análise (segundo denotado no capítulo 3) para a redução dos dados apresentadas nas seguintes subseções:

- 4.4.1. Jogos construídos pelas crianças sem mediação semiótica do professor-pesquisador;
- 4.4.2. Jogos construídos pelas crianças com mediação semiótica do professor-pesquisador.

Nas aulas atinentes ao Jogo Construído analisamos: os modos que as crianças produziram (significação) seus jogos, como construíram conhecimentos (apropriação e significação), os processos criação, diálogos, leitura, antecipação/previsão e interpretação da estrutura do jogo, comunicações de ideias. Todo esse movimento com ou sem a nossa mediação em termos de direcionamento das atividades, somente nos casos em que as crianças solicitaram nossa ajuda, em razão de conflitos e problemas com regras. Vale destacar que a nossa própria ação de organizar um ambiente para a construção de jogos pelas crianças, basicamente, já é um ato consolidado de mediação.

Neste sentido, propendemos nossa análise sobre quais conhecimentos a crianças produziram e apropriaram (significação) durante os jogos construídos, e, mediante isso, em que medida essa significação/apropriação engendrou a elas a produção de outros conhecimentos de jogo e o enriquecimento da cultura lúdica das crianças.

Isso posto, para uma melhor organização no que concerne ao processo de descrição e análise dos dados, estruturamos nesta seção um quadro elucidativo composto pelas aulas em que ocorreu o uso de estratégias já vivenciadas e apropriadas e, igualmente, por aulas em que aconteceu a produção de outras estratégias de jogo:

¹¹⁷ A construção de jogos, por exemplo, seguiu a categoria de jogo trabalhada em aula. Por exemplo, se a categoria é “jogos de perseguição”, então, as crianças (re)construíam jogos com esse enfoque. Se a categoria é “jogos lógicos”, as crianças tinham que criar um jogo segundo os moldes desse tipo de jogo, e assim sucessivamente.

QUADRO 8: Aulas relativas ao momento de “Jogo Construído”

JOGOS CONSTRUÍDOS	JOGOS/AULAS
Jogos construídos pelas crianças <u>sem</u> mediação do professor-pesquisador	<p>* Jogo da velha humano: alteração de jogadas (16/09/2016)</p> <p>* Barra-manteiga: alteração das ações (cada captura vale um ponto para o time) - (02/12/2016)</p> <p>* Lobisomem: alteração das ações (não possui mais ‘piques’) (02/12/2016)</p> <p>** Duro-mole: significação - novo jogo - ‘duro-mole una-mula’ (02/09/2016)</p> <p>** Nunca 2, 3 e 4: significação - novo jogo - como ‘nunca 2 queimadinha’ (09/09/2016)</p> <p>*** Cerca-humana: retomada de jogos da cultura lúdica (com mudanças) - ‘dono da rua’ (12/09/2016)</p> <p>*** Pega-corrente: retomada de jogos da cultura lúdica (com mudanças) - ‘polícia e ladrão’ e ‘pique-ajuda’ (30/09/2016)</p>
Jogos construídos pelas crianças <u>com</u> mediação do professor-pesquisador	<p>Lobo e ovelhas/campo minado: criação do ‘lobo-corrente’ (05/10/2016)</p> <p>Queimada: criação da ‘queimada por pontos’ (27/10/2016)</p> <p>Pega-bandeira: criação de um novo jogo de invasão – ‘invasão’ (04/11/2016)</p>
LEGENDA:	
*- Jogos em que mudaram apenas algumas ações/jogadas	
**- Novos jogos	
***- Jogos retomados da cultura lúdica das próprias crianças	

Em termos do ‘jogo construído sem nossa mediação’, relatamos e analisamos, na subseção subsequente, todo o processo de construção desses jogos pelas crianças. Já na subseção seguinte, descrevemos e analisamos situações de criação de jogos, em que a nossa mediação semiótica foi requerida pelas crianças no sentido da organização e entendimento quanto aos jogos construídos. Enfim, esclarecemos que as crianças tiveram total liberdade para construir seus jogos, sem interferências externas.

4.4.1. Jogos construídos pelas crianças sem mediação semiótica do professor-pesquisador

O importante é aprender a ler e não simplesmente ver as letras. O importante é reconhecer as pessoas, e compreender seu estado, e não só vê-las.

Lev S. Vigotski

Principiamos essa subseção discutindo os jogos, os quais as crianças tão-unicamente modificaram as formas de ação/jogadas a serem realizadas. Os jogos foram: ‘jogo da velha humano’ (16/09/2016), ‘barra-manteiga’ (02/12/2016) e ‘lobisomem’ (02/12/2016).

Em síntese, esses jogos supraditos não tiveram grandes alterações no que se refere às regras, objetivos, espaço-tempo do jogo, número de jogadores, recursos materiais. Quer dizer, as crianças criaram para cada jogo uma regra que modificou uma forma de ação.

Em vista do aludido, nesses três jogos, elas simplesmente incutiram regras que já eram de seus interesses nos momentos de jogos anteriores (Jogo Problematizado e Jogo pelo Jogo). No ‘jogo da velha humano’, elas queriam indicar estratégias durante o jogo, mas não nas filas, e sim ao redor do tabuleiro de jogo.

Sob esse motivo, no ‘jogo da velha humano’ (aula 09, 16/09/2016), as crianças ao serem perquiridas sobre a reconstrução do jogo, mudaram a seguinte regra:

[...] as crianças então decidiram que valia ficar ao redor do tabuleiro e poderiam dar dicas a qualquer momento sobre jogadas às outras crianças de seu time. Isso caracteriza que as crianças não queriam mais ficar em filas antes de cada jogada e que, por ser um jogo coletivo, seria pertinente dialogar abertamente sobre as jogadas do time, dar opiniões. Depois dessa mudança, elas jogaram 10 rodadas, ficando 3 x 2 para o time em pé [Yara, Thalita, Fany, Alex, Nick, Tatá, Biel e Mateus] contra o time sentado [Adriano, Lulu, Léo, José, Leandra, Joel, Kaio e Diogo] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 09, 16/09/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

No jogo ‘barra-manteiga’ (aula 32, 02/12/2016) algo análogo sucedeu. Parte das crianças desse grupo não gostavam muito desse jogo, visto que ele é um jogo que não termina com ‘vencedores e perdedores’. Segundo a fala geral das crianças, é um jogo que, quando se pega um jogador do outro time, logo este é ‘resgatado’ propositalmente, voltando ao seu time de origem. Em poucas palavras, o jogo não termina e os “colegas” só batem nas mãos dos outros “colegas” (formação de grupos – ‘panelinhas’). No momento pelo qual propusemos a reconstrução desse jogo, as crianças deixaram patente a necessidade de um jogo mais dinâmico. Nesses padrões, elas retomaram uma ideia anterior usada na ‘queimada’ (marcação de pontos). Destarte, a única alteração no jogo ocorrida (significação), tratou-se do ato de inculir um sistema de pontuação:

[...] Adriano, José, Léo e Alex foram as crianças que mais reclamaram do ‘barra-manteiga’ quando disse que jogaríamos de novo nessa aula. Reclamavam das meninas Yara, Tatá, Leandra que queriam só ficar no mesmo time e atrapalhavam o jogo. Isso na perspectiva de vitória. Nas outras vezes as crianças também não terminaram o jogo, já que tínhamos combinado que o time vitorioso seria aquele que capturasse todos. Depois que entenderam que deveriam construir um novo jogo, tal qual nas outras aulas, Adriano e Alex sugeriram a regra da contagem de pontos como aconteceu no jogo da queimada. As crianças votaram e essa regra foi incluída. Jogaram por duas rodadas, com “quedinhas” de 7 pontos (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 32, 02/12/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

No tocante ao jogo ‘Lobisomem’ (aula 32, 02/12/2016), as crianças, tal como nas duas situações supra-referenciadas, reconstruíram uma regra atinente às zonas de fuga (piques). Perante isso, retiraram as zonas de fuga do jogo, já que, de acordo com a fala geral das crianças, os ‘piques’ deixavam o ‘jogo chato’, ou seja, para elas o legal é fugir do ‘lobisomem’ continuamente até uma delas ser capturada.

Por outro lado, quando jogaram, a situação saiu do controle das crianças, demandando a estas uma nova significação. Sendo assim, decidiram que os ‘capturados/pegos’ deveriam ‘sair do jogo’ (deixar a quadra/campo de jogo) temporariamente e, quando tivessem cinco crianças de fora, o jogo reiniciaria com um novo ‘lobisomem’. Vejamos:

[...] ficou decidido que o jogo ‘lobisomem’ não teria piques. As regras foram as mesmas e o sinal ‘meia-noite’ para o lobisomem (pegador) sair na captura das crianças continuou. Quando jogaram, decidiram que se alguém fosse capturado, todas as crianças voltariam a posição inicial para ‘perguntar as horas’. Contudo, vi que essa regra não deu certo, pois, depois de duas vivências, e, por causa do dinamismo do jogo, ficou difícil para as próprias crianças ‘vigiar’ e ‘autorregular’ as situações de jogo, como quem tinha sido pego primeiro. Algumas crianças depois de serem pegadas começaram a perseguir as outras, pois a regra ensinada foi essa. Depois de pararem o jogo. Ficou decidido entre elas que quem fosse pego tinha que sair do jogo temporariamente. Quando tivessem 5 crianças fora do jogo, daí voltariam para perguntar as horas e trocariam o ‘lobisomem’ por votação. Elas vivenciaram esse jogo por 5 vezes e nesse último formato deu mais certo quanto ao outro (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 32, 02/12/2016 – NOTA REFLEXIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR).

Em linhas gerais, esses três jogos reconstruídos demonstram claramente que a construção de regras, objetivos, delimitação de espaço-tempo e outros jogos, pelas crianças, estão intrinsecamente atrelados aos conhecimentos que já foram produzidos, apropriados e significados, bem como, aos interesses e motivos do grupo de crianças.

Vigotski (2009) sumariza que todo o processo de imaginação e criação pelas crianças, tão-apesar de sobrevir com base nas vivências socioculturais vividas e apropriadas por estas. Em outros termos, a imaginação/criação, pelas crianças, está concatenada às suas experiências advindas de seu meio social (realidade), de suas relações interpessoais com outros e na socialização com objetos culturais em seu meio.

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Nas palavras de Vigotski (2003, 2009), Toassa (2009) e Lindqvist (1995), os processos de imaginação e criação estão concatenados à mobilização do indivíduo, como igualmente, aos seus interesses e motivos para agir. Para esses autores, o interesse é essencial para a aprendizagem e consequente produção de conhecimentos. Para aprender e apropriar de algo com êxito, é basilar que se tenha interesse, motivos e necessidades naquilo que se faz, como, por exemplo, para jogar, criar um jogo ou até para se envolver em outras atividades escolares.

Nesse quadro, os dados revelam não somente a produção de conhecimentos sobre os jogos pelas crianças, no processo de reconstrução dos mesmos, para além disso, deixa em evidência que as crianças se envolvem mais em atividades, quando se dá espaço a elas para tomarem decisões, dialogarem e criarem jogos. Com isso, na nossa proposta de *Jogo Construído*, enfatizamos que foram dados espaços e tempos às crianças para criarem jogos, outras regras e objetivos, valer-se de diferentes objetos de jogo, assumindo como base seus interesses (mais coletivos) e os conhecimentos/conteúdos trabalhados de uma maneira ativa no decorrer de todo esse processo pedagógico.

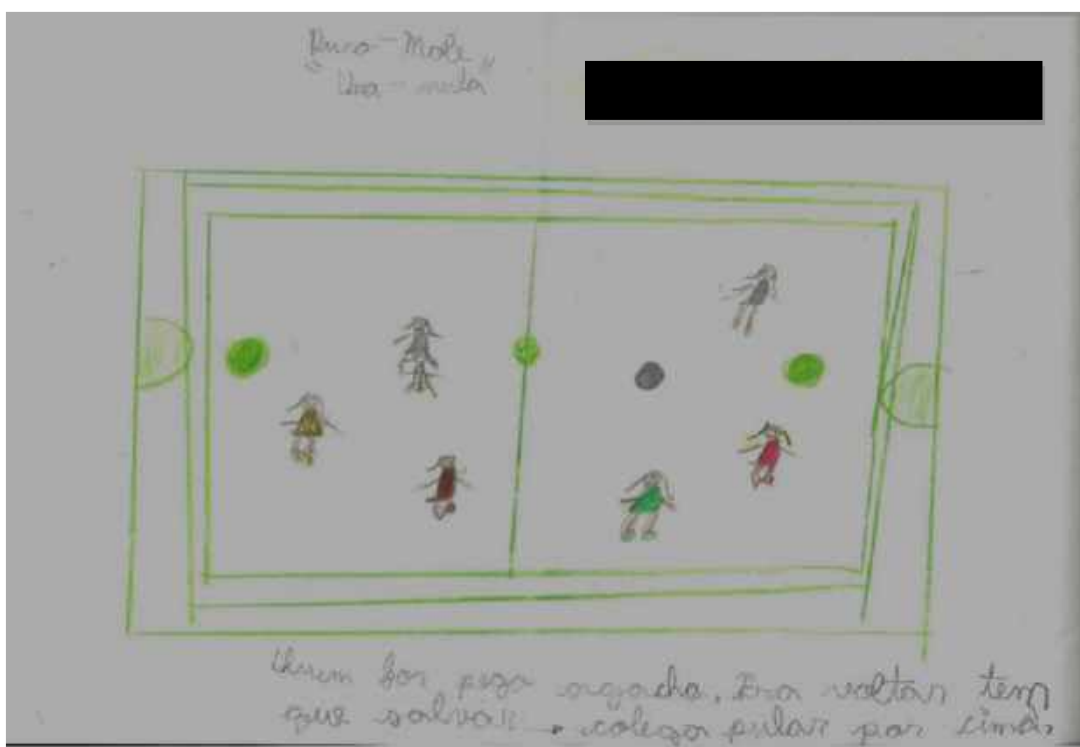
Concordamos com Rogoff (1995) ao defender que o jogo construído na escola pelas crianças, independentemente do seu grau de complexidade, concerne a uma forma de atividade sociocultural, norteadas pela apropriação participativa, participação guiada e contextos de aprendizado. Ademais, essa autora discute que o jogo construído em si é um mediador de conhecimentos para a criança, pois, uma condição exigida das crianças para se construírem seus jogos, é considerar os saberes já apropriados (incutidos de significação), em conjunto com a habilidade de previsão de situações quanto às regras (o que pode dar errado num jogo) e, na maioria das vezes, o trabalho com o ‘teste e erro’ (como ocorreu no retratado jogo *Lobisomem*).

Em relação aos jogos reinventados pelas crianças, em conformidade com as temáticas e conteúdos de *Jogo trabalhados*, elas construíram um novo jogo a partir do ‘duro-mole’ (aula 2, 02/09/2016). Este foi reinventado como ‘duro-mole una-mula’¹¹⁸. Aqui temos uma ampliação no que condiz à estrutura do jogo (novas regras, objetivos e espaço-tempo), por meio da associação de dois jogos já vivenciados pelas crianças. Vejamos a construção desse jogo:

¹¹⁸ Una mula ou mula é conhecido também como ‘pular carniça’ ou sela. Refere-se a um jogo tradicional em que as crianças saltam umas sobre as outras apoiando as mãos nas costas dos jogadores agachados, assim, ‘selando’ as costas do colega. Nesse caso, as crianças unificaram o “duro-mole” com esse jogo tradicional da cultura lúdica delas (vale dizer que elas jogavam bastante esse jogo nos momentos livres – recreio, início das aulas, finais de semana etc.)

[...] Após vivenciarem o ‘retorno ao jogo’, dispus as crianças em círculo e pedi que criassem um jogo a partir do ‘duro-mole’. Como as crianças tinham jogado o ‘Pac-man com duro-mole’, pedi que refizessem o jogo de outra maneira. Em seus diálogos, Leandra, Fany, Yara e Thalita criaram o “duro-mole una-mula” [nome dado decidido coletivamente entre as crianças e eu]. Vale dizer que dentre os jogos criados, esse foi eleito pelas crianças como conteúdo da aula, pois foi o único jogo que mantinha as estruturas do “duro-mole” (perseguição, cooperação, imobilidade pela captura etc.). O jogo foi explicado pelas meninas às demais crianças. Foram usadas praticamente as mesmas regras do ‘duro-mole’, com a inclusão do correr sobre as linhas da quadra e do salvar o colega capturado [posição agachado] saltando sobre as suas costas (una-mula). Jogaram 3 vezes esse jogo.

[...] Depois que jogaram, pedi às crianças criadoras desse jogo, no final da aula, para registrarem o mesmo em forma de desenho ou escrita/texto, e depois me entregarem para afixar no ‘mural das atividades da turma’ (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 02, 02/09/2016).



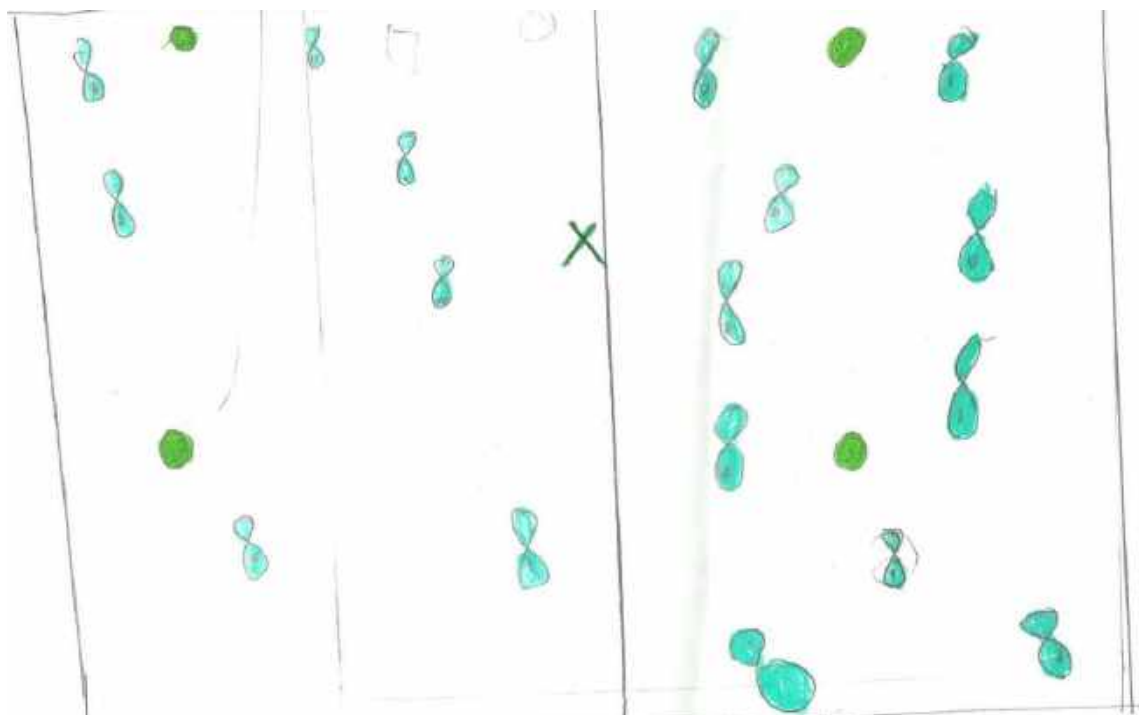
Registro de jogo ‘Duro-mole una-mula’ – Thalita, Fany e Leandra
(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 02, 02/09/2016).

É preciso destacar que o registro pictórico sobredito foi produzido por três crianças, sendo que uma delas (Fany) não era de se expressar verbalmente com frequência (nos momentos de socialização de ideias ou no âmago dos grupos durante a construção dos jogos). Dessarte, a construção de registros de jogo foi uma estratégia intencional que empregamos,

com o escopo de possibilitar às crianças, que se manifestavam menos ou que ficavam, às vezes, inibidas pelas outras crianças líderes (cefalização), um espaço para expressarem suas ideias. Por este motivo, todos os registros de jogo expostos nesta seção são frutos de produções dessas crianças mencionadas.

Assim como no jogo construído supracitado, elas também construíram um novo jogo a partir do ‘nunca 2’ (aula 05, 09/09/2016). Este, por sua vez, foi reconstruído pela junção entre dois jogos já vivenciados e apropriados pelas crianças, o ‘nunca 2’ e a ‘queimadinha’. Nesse contexto, as crianças construíram o jogo ‘nunca 2 queimadinha’:

[...] eu pedi às crianças que construíssem um jogo nos moldes do ‘nunca 2’. Assim, dividi a turma de 15 crianças em 3 grupos de 5. Depois de um período de reunião entre elas, seguiram a sugestão do grupo de Yara, Thalita, Adriano, Alex e Lulu. Como queriam jogar o tal jogo ‘queimadinha’ [jogo muito vivenciado por elas no 1º semestre do presente ano], elas uniram esse jogo com o ‘nunca 2’. Seguindo as mesmas regras do ‘nunca 2’, incluíram uma outra função ao pegador, a de ‘queimador’. Yara e Adriano explicaram todo o jogo. Basicamente, o pegador passou a perseguir a criança-fugitiva com uma bola nas mãos, tendo que queimá-la para trocar de lugar com a mesma. A criança fugitiva tem a possibilidade de se salvar passando por debaixo das pernas de um colega imóvel, ficando no lugar deste que se torna o fugitivo. As crianças se dispuseram pelas dimensões da quadra imóveis com as pernas/pés afastados. Adriano foi o ‘queimador’ e Lulu a fugitiva inicial. [...] Pedi como na aula anterior, que as crianças registrarem o jogo (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 05, 09/09/2016).



Registro do jogo ‘Nunca 2 queimadinha’ – Nick, Diogo e Biel¹¹⁹
(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 05, 09/09/2016).

Reiteramos que o registro supracitado, tal-qualmente o anterior, é uma outra forma de manifestação do conhecimento. Enquanto algumas crianças se expressavam verbalmente ou demonstravam corporalmente estratégias de jogo, outras crianças como Nick, José e Biel (produtoras do registro acima) representavam pictoricamente um jogo construído.

Podemos analisar que esses dois jogos foram construídos por intermédio da memória associativa (analogias entre conhecimentos produzidos e internalizados). Na concepção de Vigotski (2003), a memória associativa é uma função psíquica fruto de conexões por analogia entre conhecimentos apropriados e atribuídos de significação.

No caso destes dois jogos construídos e, *a posteriori*, vivenciados pelas crianças, pode-se observar nos dados que todo o processo de construção, afora ser produto da imaginação e da criatividade das crianças (imaginação criadora), emergiu de analogias provenientes do seguinte problema “Como construir um jogo nos moldes solicitados?” (tomando o ‘duro-mole’ e, depois, o ‘nunca 2’ como temática). Foi visível que as crianças empregaram a sua capacidade criativa, produzindo relações novas entre conhecimentos apropriados (significação).

¹¹⁹ O ‘X’ simboliza o pegador, os círculos verdes a bola sendo arremessada. O ‘8’ azul são os fugitivos que estão imóveis conforme as regras do ‘nunca 2’. O fugitivo em movimento é o ‘8’ azul circulado.

Ademais, esses jogos criados apenas ganharam corpo, na medida em que as crianças os vivenciaram e, por consequência, tomaram para si como jogos possíveis de serem usados em outros momentos. Em outros termos, a significação destes jogos para as crianças não se realizou por via da criação e compreensão das estruturas construídas de jogo (regras, objetivos, espaço-tempo, materiais de jogo), mas da significação que as crianças deram no momento de vivência destes jogos. A produção de conhecimentos reside nesse contexto, isto é, da criação (pensamento e abstração) e de sua sequente materialização na prática/realização do jogo (concretização do jogo).

Reportamo-nos a Elkonin (2003), Rogoff (1995), Vigotski (2003), Zhukovskaia (1975) e Lindqvist (1995), para afirmar que esses dados permitem inferir que o conhecimento é um constructo sociocultural, por ser algo produzido por pessoas de um mesmo contexto histórico-cultural (nesse caso as crianças). Por outro viés, o conhecimento passa a ser individual, ao passo que cada criança o internaliza/apropria à sua maneira, reconstruindo-o mediante significados e sentidos próprios, conforme foi exposto nos dados apresentados. Sob esse enfoque teórico, os dados descritos elucidam um duplo processo de significação: a criação de regras e objetivos de jogo socializados pelas crianças (para se jogar certo); a compreensão de diferentes formas de ação e construção de outros conhecimentos de jogo (para se jogar bem).

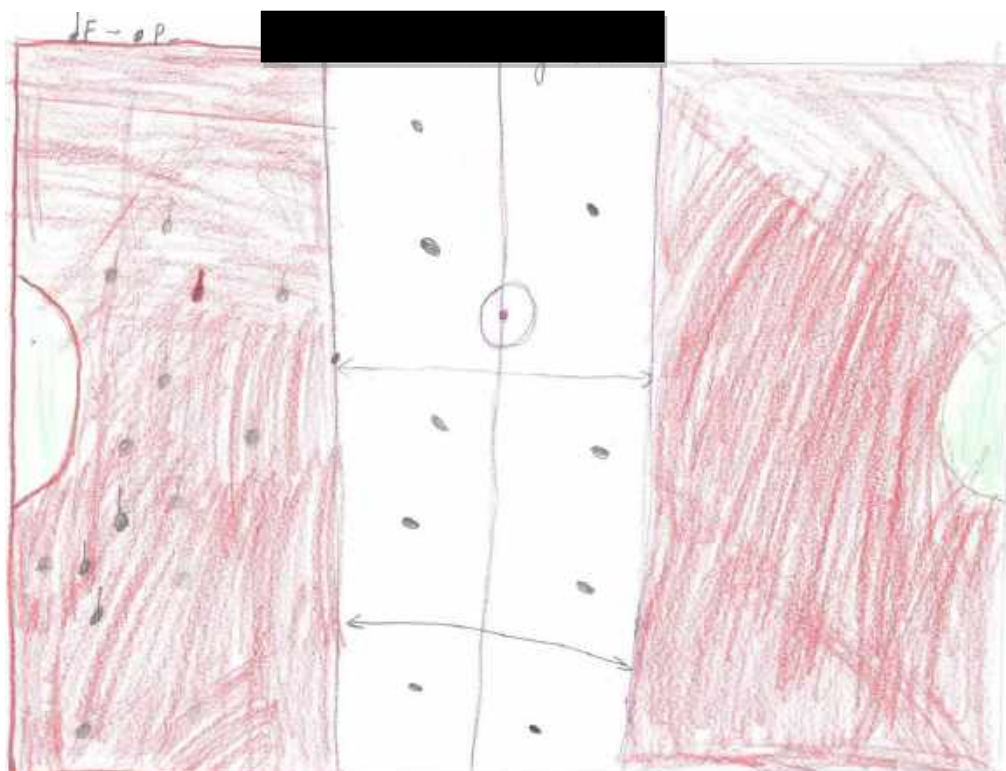
No mais, o processo de construção de jogos pelas crianças proporciona o que Vigotski (2000) chama de formação de conceitos. Este, por sua vez, gera modificações importantes no pensamento conceitual das crianças, graças ao surgimento da possibilidade de atribuir significados fundamentados em vínculos objetivos. Notadamente, o autor aludido especifica que o conceito pressupõe não somente a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, como também, a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos. Nesse sentido, a construção de jogos pelas crianças é um processo dialético de formação de conceitos, uma vez que demonstra as habilidades de examinar elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto (analisar a estrutura possível para o jogo), de resolução de problemas (imaginar o jogo em movimento) e de autonomia e comunicação (socializar e determinar as regras e objetivos).

Inferimos tal-qualmente que as crianças são diferentes nesse processo de apropriação e significação. Dessa forma, nossa mediação, na formação de pequenos grupos de crianças, com vistas a proporcionar que todas pudessem participar ativamente da construção dos jogos, assim como, a nossa estratégia de ensinar às crianças que produzissem registros de jogo (do tipo pictórico – desenhos), consolidou a produção de conhecimento sobre jogo.

Tendo em consideração a construção de jogos, por via da retomada de um jogo da cultura lúdica das crianças, na situação de jogo respeitante ao ‘cerca-humana’ (aula 6, 12/09/2016), as crianças resgataram o jogo ‘dono da rua’¹²⁰ (ou ‘mãe da rua’), por este ser praticamente similar à estrutura do jogo ‘cerca-humana’. Desse modo, incluíram uma única regra diferenciativa nesse jogo, o fator ‘tempo’. Em razão disso, o jogo ‘cerca-humana’ se tornou ‘dono da rua’:

[...] reuni as crianças, após estas vivenciarem o ‘cerca-humana’ [retorno ao jogo], e as instiguei a construir um novo jogo a partir dessas vivências. As crianças foram divididas em dois grupos e cada um deveria criar um jogo [o grupo de Leandra, Léo, Alex, Fany, Lulu, Biel e Kaio, não quis revelar seu jogo, após a vivência com o ‘dono da rua’ do outro grupo]. Um dos grupos [Yara, Adriano, Mateus, Joel, José, Lety, Thalita] retomou o ‘dono da rua’, jogo que faz parte da cultura lúdica deles. A única regra incluída foi o tempo. Quando as crianças foram jogar, o ‘dono da rua’ (pegador) contava até 10 segundos e quem não passasse pela ‘rua’ estava pego [regra idêntica ao ‘cerca-humana’ quando este foi problematizado por mim]. Era pego também quem fosse capturado pelo ‘dono da rua’. Todos os capturados se tornavam ‘donos da rua’. O último que ficasse vencia o jogo [ideia das crianças]. [...] Depois de vivenciarem o ‘dono da rua’ por duas vezes [por conta do tempo da aula], pedi dessa vez para todas as crianças fizessem um registro desse jogo criado e jogado por elas (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 06, 12/09/2016).

¹²⁰ É um jogo tradicional brasileiro, em que há um ‘dono da rua’ (pegador) e as demais crianças (fugitivas) têm a função de atravessar a ‘rua’ (espaço delimitado por elas e zona do pegador) sem serem capturadas. As crianças que são pegadas se tornam também ‘donos da rua’. Normalmente, é jogado na rua mesmo e os passeios (calçadas) servem de ‘piques’. Na zona rural, lócus das crianças dessa pesquisa, elas costumam jogar no espaço entre duas casas da colônia (entre a casa de Adriano e a casa de sua tia). Os alpendres são os ‘piques’. No caso desse jogo construído, as crianças, diferentemente do ‘cerca-humana’ (crianças na área), ficavam atrás da linha de três metros da quadra de vôlei. E o pegador/dono da rua, ficava entre as linhas de três metros das duas quadras (ver Registro de Jogo das crianças). Elas tinham que transpor esse espaço sem serem capturadas (espaços de vermelho segundo o registro pictórico das crianças).



Registro do jogo ‘Dono da Rua’ – Yara, Joel e Adriano
(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 06, 12/09/2016).

Outra situação de retomada de jogos da cultura lúdica (pertencente às crianças dessa pesquisa), concerniu ao jogo construído em relação ao ‘pega-corrente’ (aula 15, 30/09/2016). Quando pedimos às crianças que construíssem um novo jogo, elas deixaram claro que não queriam um jogo de dar as mãos. Em aulas anteriores, num dos momentos de socialização de ideias, as crianças associaram a lógica do ‘pega-corrente’ (cooperação) com o jogo ‘pique-ajuda’. Citamos, depois disso, outros exemplos de jogos de cooperação, e, dentre eles, foi mencionado o jogo ‘polícia e ladrão’¹²¹, muito popular entre estas crianças. Vejamos a retomada dos jogos ‘pique-ajuda’ e ‘polícia e ladrão’ no momento de ‘Jogo Construído’:

¹²¹ O jogo ‘**pique-ajuda**’ é tido como um jogo tradicional em nossa cultura. Um pegador é eleito por um grupo de crianças, as demais são fugitivas. Dado o início do jogo, todas as crianças visam fugir do pegador e, se capturadas, tornam-se pegadoras também, tendo que ajudar o pegador inicial. O último a ser capturado é o vencedor e se torna o novo pegador. Já o jogo ‘**polícia e ladrão**’, por sua vez, é uma variação do ‘pique-ajuda’, só que com a representação e o simbolismo referente aos papéis de policial (persegue e prende) e o ladrão (fugitivo). Neste, há um grupo de crianças (normalmente em menor número) que são eleitas como policiais (pegadores) e um grupo de crianças (em maior número) que são os ‘ladrões’. Ao serem capturados, os ladrões são ‘presos’ em um espaço específico e o jogo termina quando todos os fugitivos são ‘presos’.

[...] minha única mediação nessa situação foi porque Léo me perguntou se poderiam jogar outro jogo sem ser corrente. Expliquei às crianças (já que me perguntaram) que não necessariamente o jogo deveria ser outra “corrente” reduzida ou uma corrente em diferentes espaços na quadra, ou seja, variações da corrente. Interpretei que elas queriam jogar sem dar as mãos, por isso, reiterei que o jogo a ser construído necessitava partir do princípio cooperativo (tema da aula), tal como foi explicado em outras aulas. A partir disso, retomaram dois jogos, sendo cada um sugerido por um grupo de crianças que dividi para realizar esta tarefa. O grupo 1 [Léo, Joel, Yara, Leandra, Thalita, Lety, Fany, José] escolheu o ‘pique-ajuda’. O grupo 2 [Alex, Diogo, Nick, Mateus, Lulu, Kaio, Adriano] elegeu o ‘polícia e ladrão’. Contudo, com formatos diferentes do dito tradicional. Léo e Yara explicaram o pique-ajuda para as crianças. O próprio Léo iniciou o jogo como pegador. Segundo suas explicações, só valeria correr nos limites da quadra de futsal, os piques são as duas áreas de futsal e quem for pego, ajuda o pegador. Todo fugitivo pode ficar por até 5 segundos na área de futsal [poderia sair e voltar para o mesmo pique quantas vezes quisesse: estratégia criada pelos fugitivos]. E o pegador faz a contagem. Se não sair está pego. Vivenciaram o pique-ajuda por 4 vezes.

[...] no jogo ‘polícia e ladrão’, as crianças decidiram por 5 ‘policiais’ (Alex, Lulu, Yara, Kaio, José – Alex era o capitão e ‘mandava’ nos policiais) e 10 ‘ladrões’ (fugitivos). Lulu, Alex e Adriano explicaram as regras do jogo. Diferentemente da versão tradicional, os ladrões/fugitivos não saem do jogo quando presos, mas ficam sentados no chão com as mãos para trás [significando que está preso/algemado], podendo ser salvos pelos outros ladrões livres [um ladrão livre salva quando bate nas mãos do ladrão preso, que estão atrás do corpo]. As crianças vivenciaram esse jogo por três vezes [três grupos de cinco policiais/pegadores diferentes] (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 15, 30/09/2016).



Registro do jogo 'Polícia e Ladrão – Kaio, Adriano e Mateus¹²²
(EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 15, 30/09/2016).

Compreendemos que esse processo de retomada de jogos da cultura lúdica pelas crianças, retratado nos dados supraditos, de certo modo, foi um jogo construído, dado que as crianças, *a priori*, escolhiam jogos se norteando pelo tema/conteúdo da aula. *A posteriori*, faziam mudanças na estrutura dos jogos em conformidade com seus interesses e conhecimentos. Essas alterações evidenciam em que medida a cultura lúdica é dialética, sendo um lócus de negociações, um espaço dinâmico de circulação de signos (intercâmbios semióticos) e uma zona de atritos e de (des)construções. Ademais, a cultura lúdica retomada e significada, conforme os dados, configurou um processo de produção de conhecimentos sobre o jogo que, por subsequência, propiciou às crianças serem, ao mesmo tempo, construtores e constructos da cultura a qual fazem parte ativamente.

Esse movimento remete à compreensão de que a cultura lúdica não é um fenômeno cultural isolado, porém, uma resultância da apropriação dialética da própria cultura (nesse caso, pelas crianças), no tocante a objetos, discursos, signos, linguagens, formas de agir etc. Como consequência, este ato imaginativo e criativo desenvolve as habilidades de construção e

¹²² Os desenhos em que aparecem 'hominhos' com cabeça de triângulo são os policiais (4 signos). O hominho com cabeça de 'X' é o capitão. Os 'hominhos' com cabeça de círculo são os ladrões. Aludimos novamente que o registro escrito (do tipo pictórico) foi produzido por crianças (especialmente Kaio e Mateus) que não se manifestavam constantemente de modo verbal em momentos de socialização de ideias, nos diálogos intragrupo ou intergrupos.

negociação de regras, de criação de espaços de jogo (heterotopia) e de apreensão de significados/sentidos (significação) que fundamentam seu contexto cultural (OPIE, OPIE, 1969; KISHIMOTO, 1994).

Portanto, o ato de retomada e de significação dos jogos pelas crianças, afora ser uma situação-problema para elas, demonstrou, de modo característico, um processo de produção de conhecimentos e de valorização da autonomia das crianças. Dito isso, procuramos dar espaços às opiniões das crianças e legitimidade a estas produções, ensejando o que Elkonin (1971, 1987, 2003) defende como transformação qualitativa da personalidade do aluno, por intermédio da reestruturação, domínio sobre conhecimentos apropriados e desenvolvimento cognitivo-afetivo, intelectual- volitivo de sua personalidade. Para esse autor, o agir humano criativo (consciência e criação) tem como fito e resultado a modificação do próprio sujeito que age.

Nessa linha de pensamento, Vigotski (2009), ao analisar a imaginação e a criação humana (aqui estendemos essa condição aos jogos construídos), aduz quatro meios de relação entre imaginação/criação e realidade:

- 1- Toda obra da imaginação constrói-se de elementos assumidos do contexto sociocultural (realidade). No caso dos jogos construídos pelas crianças, houve uma retomada de jogos já vivenciados e pertencentes à cultura lúdica delas.
- 2- A própria vivência se sustenta na imaginação para interpretar o contexto sociocultural (realidade). Os jogos construídos pelas crianças se basearam diametralmente em suas vivências, não como repetição, porém, como reconstrução e leitura da realidade.
- 3- A esfera emocional intervém dialeticamente na relação entre imaginação/criação e contexto sociocultural (realidade), por um aspecto, determinando a atividade imaginativa/criativa, por outro, sofrendo influência contrária, em virtude de a imaginação influir nos sentimentos. No cenário dos jogos construídos, ficou explícito que os diálogos e decisões entre as crianças correspondiam aos seus interesses e motivos para jogar.
- 4- A imaginação, quando se materializa em objetos e/ou obras (ou jogos e brinquedos), estimula transformações no contexto sociocultural. Neste entendimento, a imaginação é base de toda atividade imaginativa/criadora e se manifesta em todos os campos da vida cultural (criação artística, científica e técnica). Ideamos que, na situação de jogos construídos descritos nesta subseção, a materialização desses jogos permitiu um enriquecimento da cultura lúdica das

crianças e, por outro viés, a ampliação das possibilidades de jogar e criar com autonomia.

Perante essas considerações, não podemos ilidir o fato de que as crianças são indivíduos socioculturais, dialéticos e ativos, com historicidade, diferentes leituras da realidade, concepções de valores, sentimentos e emoções. Portanto consigo desejos, prazeres e têm hábitos particulares. A este respeito, Vigotski (1993, 1995, 2003, 2009) postula que só se pode criar conhecimentos, levando em conta os processos de apropriação, motivação, interesses e emoções. Por trás de cada imaginação e criação nas crianças, no sentido do pensamento, atenção e memória dirigidos (capacidade de manutenção e reprodução de signos/dados/conceitos), existe uma tendência afetivo-volitiva.

Nesta acepção, a construção dos jogos, na presente subseção, ratificou que as crianças socializaram conhecimentos e, com isso, fomentaram a circulação de significados/sentidos e compreensões (significação), retomaram jogos de sua cultura lúdica (por exemplo, “uma mula”, “dono da rua”) para criar outros jogos, expuseram suas expectativas e submeteram-se às regras desenvolvidas por convenção.

De acordo com os excertos expostos, o “Jogo Construído” foi um momento de jogo, pelo qual as crianças tiveram autonomia para construir outros jogos (‘nunca 2 queimadilha’, ‘duro-mole uma-mula’), alterar regras e formas de ação (‘jogo da velha humano’, ‘barra-manteiga com pontos’ e o ‘lobisomem sem piques’) e retomar jogos significativos de sua cultura lúdica (‘polícia e ladrão’, ‘dono da rua’ e ‘pique-ajuda’). Esse processo de produção de conhecimentos sobre o jogo, não se tratou exclusivamente de um momento de tematização de aprendizagens acerca de um certo conhecimento vivenciado e problematizado, pelo contrário, além das crianças vivenciarem “seus jogos”, o próprio ato de jogar, para nós, foi um potencializador do desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o jogar contribuiu para a elaboração de conceitos, partindo da vivência (“atividade/significado” – jogar certo), em direção à apreensão do conceito (“significado/atividade” – jogar bem).

Na tônica desta explanação, autores como Zhukovskaia (1975), Jardim (2003) e Alves (2009) pontuam que as crianças produzem seus conhecimentos por meio das interações que estabelecem com as outras crianças (ou adultos) em seus jogos e no meio sociocultural em que vivem. O conhecimento no jogo, não se estabelece como uma repetição mecânica da realidade, antes disso, é produto das complexas relações de criação, imaginação, significação, conflitos e dilemas que perpassam as crianças nas suas relações socioculturais em grupo.

De resto, findamos esta subseção, ressaltando que os dados explicitam que a cultura lúdica é um palco de negociações e de trocas semióticas que, no contexto apresentado, possibilitou às crianças serem, conjuntamente, construtoras e constructos da cultura a qual estão inseridas. Neste ponto de vista, a cultura lúdica não é algo isolado e pertinente somente às aulas de Educação Física. Para além desse pressuposto, resulta de uma apropriação dialética da própria cultura (objetos, discursos, signos, linguagens, formas de agir etc.).

4.4.2. Jogos construídos pelas crianças com mediação semiótica do professor-pesquisador

Quem não brinca, não pode entender. Porque não importa a corrida, mas aquilo que acontece dentro da gente. Jogar cartas ou xadrez, por exemplo, o que é? É colocar pedaços de papel na mesa, ou deslocar pedaços de pau. E dançar, o que é? É ficar girando em volta. Só quem joga ou dança é que sabe.

Janusz Korczak

Nesta subseção, as crianças também construíram jogos de modo autônomo. Entretanto, em três situações de jogo, fomos solicitados por elas para auxiliar na organização dos mesmos. Desse modo, reiteramos que não dirigimos a situação tal qual no Jogo Problematizado, no entanto, mediamos possibilidades de jogo, com vistas a viabilizar a concretização de um ambiente de jogo e dos processos de construção dos jogos pelas crianças.

Com isso, mediamos a construção de três jogos: ‘lobo-corrente’ (05/10/2016), ‘queimada com pontos’ (27/10/2016) e ‘invasão’ (04/11/2016).

No tocante à mediação na construção do jogo ‘lobo-corrente’ (aula 17, 05/10/2016), o mesmo ocorreu sob a égide do seguinte movimento:

Reuni as crianças para organizarem novos jogos a partir do ‘lobo e ovelhas’. Para isso, dividi a turma em dois grupos [Nick, Adriano, Joel, José, Fany, Thalita e Leandra; e Yara, Lety, Kaio, Mateus, Tatá, Alex, Biel e Diogo]. O grupo do Adriano começou a brigar entre eles e por isso tive que intervir. A discussão era que uns do grupo queriam de novo jogar ‘dono da rua’ porque é parecido com o ‘lobo e ovelhas’ e outros não queriam [pareceu mais para contrariar uns aos outros]. O outro grupo não resolvia, mas o que indicaram é que queriam brincar de ‘nunca 4’. Foi nesse sentido que reuni todas novamente e sugeri que juntassem suas ideias. [...] Como não decidiram o que fazer, mediei a situação perguntando às crianças se o ‘nunca 4’ poderia ser transformado em ‘lobo e ovelhas’? Algumas crianças entenderam que

sim. A partir disso, Thalita e Yara indicaram modos de jogar o ‘lobo e ovelhas’ como ‘nunca 4’. Ao questionar de novo as crianças, elas me responderam de modo mais claro que o lobo (pegador) ia ser do mesmo jeito, só que quem ele pegar dá a mão e quando tiver 4 lobos separa em duplas (estrutura do ‘nunca 4’). Apenas as ovelhas podem ir aos piques. Questionei sobre a fala “Seu Lobinho, Seu Lobão, que horas são?”, se esta permaneceria ou não. As crianças concordaram em mantê-la. Depois que ficaram acordadas essas regras, eu sistematizei todo o jogo, para garantir o referido, suas regras e objetivos juntos às crianças. Fiz isso revisitando as regras anteriores do lobo e ovelhas (dois piques para as ovelhas, o lobo não pode invadir os piques, as ovelhas fogem ao sinal de ataque do lobo, ovelha capturada vira lobo) e incluindo as novas regras: a ovelha capturada se torna lobo e deve dar as mãos para ele; quanto tiver 4 lobos, estes separam em duplas. Depois nomeamos o jogo de ‘lobo-corrente’. [...] As crianças jogaram o ‘lobo-corrente’ por quatro vezes. Nas duas últimas vivências mudaram uma regra: poderiam correr a quadra toda, ou seja, para além dos limites da quadra de futsal (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 17, 05/10/2016).

Atinente à mediação na construção do jogo ‘queimada’ (aula 23, 27/10/2016), as crianças criaram o jogo ‘queimada com pontos’. Novamente, mediamos algumas situações para que o jogo ocorresse. A discussão versou sobre:

[...] as crianças estavam divididas em dois grupos. Um queria jogar a tal da ‘queimadinha’ e o outro grupo a ‘queimada’ com três cemitérios, duas bolas e mãos frias [variante jogada na aula de Jogo Problematizado]. Yara e Thalita pediram para eu ajudar na organização, pois queriam jogar logo. Eu disse às crianças que seria interessante se criassem um jogo, posto que em outras aulas haviam retomado jogos já vivenciados fora da escola. Por isso, pedi que construíssem um novo jogo ‘queimada’, levando em conta a opinião de toda a turma. Dei algumas orientações, dentre elas, ações já criadas pelas próprias crianças em outros jogos: marcação de pontos, jogar na quadra inteira [com perseguição], jogar com a mão livre [fria], jogar com duas bolas ou mais, e, enfim, a ideia de fazer três times.

[...] Sugeri que cada grupo criasse duas regras e depois juntássemos as mesmas formando o jogo.

[...] O grupo 1 [Mateus, Biel, Leandra, Joel, Nick, Thalita, Alex e Yara] recomendou as regras: cabeça livre [cabeça fria – não queima] e sem cemitérios porque ninguém tem que sair do jogo [ninguém é eliminado se for queimado].

[...] O grupo 2 [Lulu, Adriano, Lety, Fany, Kaio, Diogo e Léo] indicou: ‘contagem de pontos’ para vencer e mão livres [mão fria].

[...] As crianças então começaram a jogar seguindo a formação dos grupos mesmo, como times. Jogaram nas dimensões da quadra de vôlei, com uma bola e segundo as regras combinadas. Eu ajudei na contagem dos pontos.

[...] Vivenciaram o jogo por duas vezes apenas, porque o time 2 venceu duas partidas seguidas (10x7 e 10x5) e o time 1 não aceitou. Depois disso, as crianças discutiram e quase brigaram umas com as outras (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 23, 27/10/2016).

De resto, quanto à mediação na construção ao jogo ‘pega-bandeira’ (aula 28, 04/11/2016), as crianças construíram um novo jogo, chamado de ‘invasão’. Para que acontecesse a vivência deste, mediamos certas situações. Vejamos o processo de construção do aludido:

Dessa vez, não dividi as crianças em grupos para que recriarem o ‘pega-bandeira’. Pedi que elas resolvessem juntas a criação de um novo jogo de invasão. Depois de um tempo de conversa. Uma parte das crianças [Alex, Kaio, Léo e Yara] concordaram em jogar de novo com duas bandeiras [forma problematizada anteriormente]. Mas algumas crianças não concordaram [Leandra, Thalita, Lulu e Adriano] dizendo que tinha sido ‘chato’ e ‘difícil’.

[...] sugeri a elas que lembrassem das variações que tínhamos realizado nas aulas anteriores ou de jogos parecidos que tivessem jogado fora da escola. Pedi que criassem a partir disso. Dei dois exemplos: jogar passando as bandeiras com as mãos [vale passar a bola entre os jogadores por meio de arremessos]; e buscar a bandeira com os pés [vale passar a bola entre os jogadores por meio de passes com os pés];

[...] depois da minha mediação, elas decidiram jogar valendo só a invasão e sem bandeira, ou seja, só de uma criança entrar na área [invadir] adversária já pontuaria. Disse a elas que isso era um tipo de jogo de invasão, porque um adversário ganharia ponto entrando na área que antes era da bandeira. Com isso, mediei a situação pedindo que explicassem as regras e que entrassem em acordo.

[...] elas, por fim, chegaram a um consenso. Jogariam o jogo ‘invasão’ [nome que demos ao jogo], sendo as mesmas regras do pega-bandeira, tendo como diferencial o fato de que se pontuaria só no ato de um jogador invadir a área do adversário.

[...] As crianças jogaram por 10 rodadas. Depois disso, o time que perdeu pediu para jogar de novo o jogo pega-bandeira (EXCERTO DIÁRIO DE CAMPO, NOTA 28, 04/11/2016).

Sublinhamos que esses jogos tiveram mais alterações, quando comparados aos jogos expostos na subseção precedente, no que corresponde às regras, objetivos, espaço-tempo do jogo, número de jogadores, recursos materiais (mormente, ‘lobo-corrente’ e ‘queimada com pontos’). Em poucas palavras, as crianças criaram, para cada jogo, regras que modificaram as formas de ação.

Consideramos relevante assinalar que a nossa mediação semiótica, nos padrões traçados e supratranscritos, estimulou as crianças a desenvolverem jogos autonomamente. Sendo assim, nossa mediação semiótica, nas três situações descritas, foi substancial (e solicitada pelas crianças) para organizar as ideias das crianças. Além disso, entendemos que esse momento de jogo é um espaço de diálogos e criações, em que, na condição de professores, não pudemos nos abnegar desse processo dialógico e dialético. A produção de conhecimentos é um movimento coletivo. Por este motivo, nossa mediação foi para minimizar os conflitos, questionar a estrutura dos jogos e sistematizar as ideias das crianças durante a criação de seus jogos. Ora, o professor não pode ser alheio quanto aos momentos de jogo e as situações pedagógicas no âmbito da Educação Física. De resto, nossa mediação semiótica descrita, praticamente, corroborou para a construção de novos jogos pelas crianças.

A propósito do aludido, Pino (2005) e Fontana (2000) argumentam que a mediação semiótica é uma ação dotada de intencionalidade quanto ao ensinar (atividade-guia). O ato de se ensinar no contexto escolar, em resumo, implica num processo dialético mediado, que engloba o professor, os alunos, as relações afetivas entre ambos, os conceitos e/ou conhecimentos produzidos historicamente e problematizados, engranzados às múltiplas visões de mundo (das crianças e professores). Portanto, cabe ao professor a função de mediação de conhecimentos, por via de indagações, desafios, questionamentos, investigações e diálogos com os alunos, a partir de uma prática contextualizada, pelo qual propenda a uma produção de conhecimentos e ao desenvolvimento das funções psíquicas.

Ademais, os diálogos que estabelecemos com as crianças, no bojo da criação desses três jogos, demonstra que, no interior desse intercâmbio semiótico, há forças culturais coexistentes. Nesses diálogos transitam discursos, formas de pensamento, emoções, interesses, linguagens diversas, tal-qualmente distintas leituras da realidade e maneiras de expressar a cultura lúdica. Dessarte, tal faceta nos permite frisar que a nossa mediação semiótica foi assumida, sob preceitos dialéticos e críticos, e não como modelos diretivos-unilaterais e tecnicistas.

A esse respeito, Vigotski (1995, 2003) exemplifica que uma criança, pela mediação de um adulto (por signos), desenvolve as capacidades de controlar suas atividades psíquicas, como a memória lógica, a atenção voluntária, a criatividade e o comportamento consciente. No âmbito do jogo, então, as ações das crianças na produção de um jogo via mediação, por exemplo, não oblitera suas capacidades em utilizar das funções sîgnicas no contexto da criação.

Como disse acertadamente Vigotski (2003, p. 201): “[...] o homem não pode inventar nada que não tenha vivenciado”, isto é, ninguém jamais conseguiu criar uma representação ou uma ideia que não tenha nenhuma relação com a realidade ou com a experiência vivida (VIGOTSKI, 2003). Por esse ângulo, as crianças não produzirão conhecimento do nada, é preciso a mediação de um companheiro mais experiente, seja professor, pais, outras crianças.

No caso de nossa mediação semiótica, sintetizamos que aquele que escuta (criança), não é um ser mudo e acrítico, privado de voz e visibilidade. De maneira contrária, é um ser ativo (PINO, 1991, 1993, 2005). Sustentamos que as crianças não foram direcionadas acriticamente. Contrariamente, elas tomaram nossa mediação como orientação (atividade-guia) para a construção de outros jogos, levando em consideração os seus interesses e desejos, e, principalmente, seus objetivos: jogar e se divertir! (Lúdico como expressividade).

Outrossim, ressaltamos que os processos de comunicação entre as crianças, tendendo à criação dos jogos, abarcaram as atitudes de conversar, ouvir, negociar regras, demonstrar por gestos e palavras as regras e objetivos do jogo. No mais, foram meios de compartilhamento de pensamentos com os outros. À vista disso, concordamos com Vigotski (2000) ao explicar que o ato de falar/comunicar um pensamento, propicia, de igual forma, a cada indivíduo refletir quanto ao seu próprio pensamento. Com isso, comunicar é interagir e (re)construir conhecimentos.

Contemporizamos com Elkonin (2003), devido a este autor propor que o jogar introduz as crianças em diversas relações sociais. Dessarte, no âmago do jogo existem os processos de convenção e criação de regras, objetivos e espaço-tempo. Assim, o agir nos jogos, tanto na construção da regra, quanto na sua execução, é o primeiro sinal de independência e autonomia intelectual da criança, em razão de possibilitar a tomada de consciência acerca da ação e da reflexão face às atividades socioculturais. Portanto, a comunicação, a socialização e a criação de jogos proporcionam o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

Rogoff (1995) e Lindqvist (1995), em linha teórica correlatada, afirmam que o ensino e o aprendizado, de qualquer conteúdo escolar (nesse caso, o jogo), deve valorizar a “autonomia intelectual”, sendo esse um processo de tomada de consciência e mobilização de conhecimentos, com vistas a conduzir os alunos às suas próprias capacidades intelectuais-afetivas na resolução de problemas.

Deste modo, defendemos que, ao jogar e/ou construir seus jogos vivenciando-os, a criança não tão-unicamente incorpora regras socialmente estabelecidas ou reproduz jogos sem reflexão. Diversamente, as crianças igualmente criam possibilidades de significação,

desenvolvem conceitos, relacionam conhecimentos adquiridos de sua cultura lúdica com os conhecimentos escolares. Em síntese, acreditamos, tal qual Vigotski (1995, 2003, 2009), que o jogo é um potencializador do desenvolvimento, quer dizer, engendra condições de compreensão do mundo, de leitura da realidade, conectando conhecimentos/conceitos cotidianos aos conceitos de ordem científica.

Realçamos que foram garantidas às crianças a liberdade para criarem os jogos, nesse momento. Devido a esses aspectos de autonomia, construção de regras coletivamente, participação conjunta de todas as crianças, pudemos perceber que quando as crianças constroem seus jogos, muitas vezes, a aula se torna convidativa, em relação ao jogo totalmente dirigido, utilitário ou educativo (vertentes por nós combatida).

À vista de todo o exposto nesta seção, defendemos que o *modus operandi* do jogo é ser um ato com significação, que somente pode ser justificado pela necessidade do sujeito em agir no mundo pela resolução de problemas, pela sua capacidade de comunicação e interação, pela busca por uma expressividade, satisfação, prazer e alegria. Neste sentido, consideramos que o jogo traz consigo a percepção de estruturas lógicas entre as regras, os jogadores, o material de jogo, o espaço-tempo e o próprio ato de jogar (ação) ligado às relações de volição-afetividade envolvidas (tomada de decisões e os sentimentos intrincados). Por este motivo, o jogo é sempre uma ação prospectiva (“um olhar para frente”, “um jogar diferente”, “uma vivência única”).

Assumindo as ideias de Vigotski (1995, 2003, 2009), no que corresponde ao jogo, compreendemos que o processo de construção de jogos pelas crianças evidenciou as seguintes potencialidades: capacidade de percepção, antecipação e criatividade na elaboração das regras e objetivos do jogo; interação com diferentes situações-problema tanto na construção do jogo, quanto na sua vivência; a memória lógica posta em ação pelas crianças, em especial, nas situações de enfrentamento com as delimitações impostas pelas regras do jogo; correr riscos e explorar novas possibilidades (criatividade e imaginação); capacidade de analisar a efetividade das regras e objetivos criados para o jogo.

Finalmente, conseguimos, no presente momento de jogo (Jogo Construído), que o lúdico como forma de expressividade fosse garantido. Ao darmos voz às crianças e legitimarmos suas falas e ações criativas, necessariamente, fortalecemos o ideal de uma Educação Física crítica, comprometida com a sociedade e com a formação integral das crianças.

4.4.3. Considerações sobre a Unidade de Análise 4

Sem educar a faculdade de pensar por conta própria, não há e nem pode haver autêntica educação do homem.

Sergei L. Rubinstein

Primeiramente, devemos ressaltar que, no presente momento de jogo (Jogo Construído), não ensinávamos às crianças como deveriam jogar, ou como deveriam construir seus jogos. Quando mediávamos algumas situações de jogo, apenas problematizávamos alguns contextos, objetivando estimular as crianças a criarem suas formas de ação, pensamento e, por conseguinte, seus jogos. Instigávamos as crianças a socializarem suas ideias, construir estratégias de jogo e observarem seus erros, tencionando a produção de conhecimentos sobre o jogo.

Nossa atitude pedagógica alinha com os pressupostos de Vigotski (1995, 2003), Elkonin (1971) e Pino (2005), de que uma didática embasada nos preceitos da perspectiva histórico-cultural, objetiva um trabalho pedagógico de produção de conhecimentos (nesse caso sobre jogo), por intermédio da mediação semiótica entre a cultura produzida e sua relação com os alunos (sujeitos portadores de prática sociocultural).

Ademais, como os jogos foram explorados sob a égide de um processo intencional e pedagógico, acreditamos que as discussões anteriormente desencadeadas mediante as situações de Vivenciar o Jogo, Jogo Problematizado e Jogo pelo Jogo, conjuntamente com a cultura lúdica das crianças, proporcionaram a elas a apropriação e significação de ações além da experiência. Quer dizer, permitiu a transposição de conhecimentos para outros contextos e situações. Analisamos também que os conhecimentos produzidos pelas crianças (em grupo), nas diversas situações de jogo, tornaram-se propriedade delas (materialismo – apropriação de cultura lúdica).

No caso dos jogos apresentados nas duas subseções, pudemos observar que a construção de jogos, precipuamente, proporcionou a socialização entre as crianças e, mormente, um processo de “descentramento” do ponto de vista das mesmas, uma vez que as crianças realizavam convenções e votações para a aceitação das regras e objetivos do jogo. Essa peculiaridade explicita um confronto (dialética) nos processos de criação, as quais as crianças tinham que decidir coletivamente (poder fazer), em contexto de falas, silenciamentos, tensões e negociações.

Temos que frisar que a nossa estratégia em dividir as crianças em grupos, durante a criação dos jogos, visou fomentar espaços para que todas pudessem manifestar suas ideias, jogadas, possíveis regras etc. Destarte, notamos que, em grupos, as crianças mais inibidas e que se manifestavam menos, em razão das crianças líderes ou mentoras (cefalização), tinham mais espaço para expor suas ideias. Por exemplo, algo interessante sobreveio de uma situação de mediação durante a construção do jogo “queimada com pontos”. Como havia um impasse na criação do jogo, pedimos que cada um dos dois grupos criasse duas regras. Essa mediação propiciou à construção de um novo jogo e obliterou os conflitos entre as crianças.

Outra situação de mediação, em molde símil, aconteceu no decurso da construção de um novo jogo, a partir do ‘lobo e ovelhas’. Emergiram alguns conflitos no âmago de um dos grupos, posto que, ao dividirmos a turma em dois grupos, colocamos propositadamente num dos grupos, crianças que eram vistas como líderes ou mentoras (cefalização) nos jogos. Com isso, percebeu-se que as crianças desse grupo, em função do excesso de ‘cefalização’, entraram em atrito. Por seu turno, o outro grupo ficou inibido e não se manifestou quanto ao jogo que criaram. Sendo assim, nossa mediação não somente rechaçou os conflitos e brigas entre as crianças, porém, facultou a construção de um novo jogo.

Entendemos que, se por um lado o líder ou mentor (cefalização) dos jogos numa turma é algo válido, dado que ajuda na organização do grupo, direciona e/ou sugere alguns jogos, regras e/ou objetivos. Por outro lado, há sempre um processo de centralização e, quando esse líder ou mentor é confrontado por alguma criança do grupo, geralmente, ele age contra seu opositor. Salientamos que, quando ocorriam excessos quanto a isso, mediávamos esses conflitos, sempre objetivando criar um ambiente em que todas as crianças pudessem se expressar.

Nesse viés, os dados demonstram que a cefalização é um fenômeno ambíguo, uma vez que, num certo sentido, algumas crianças assumiam a frente em debates acerca de problemas de jogo, atuando como “colegas mais experientes”. Em contrapartida, de maneira não tão profícua, esses líderes ou mentores, em algumas ocasiões, não davam espaços aos outros colegas. Por isso, enfatizamos a essencialidade do professor em se ater acuradamente sobre esse fenômeno no contexto da aula.

Devemos relatar que nossa mediação, de modo símil, contribuiu para dar suporte às crianças, no que respeita à dificuldade delas no processo de flexibilização das regras e ações de jogos retomados de sua cultura lúdica (isso aconteceu no momento de resgate dos jogos ‘dono da rua’, ‘polícia e ladrão’ e ‘pique-ajuda’). Depreendemos que, com nossa ação de instigar as crianças a mudarem as regras de jogos por elas já incorporados, acabamos por

corroborar com o desenvolvimento da autonomia das crianças (processo de moral em ação no jogo).

No mais, todo esse movimento por nós descrito, debatido e analisado, na presente Unidade de Análise, é discorrido por Friedrich (2012, p. 115), como

[...] um processo ativo realizado pelo aluno, um processo que demanda que o aluno se constitua como ator de sua aprendizagem no sentido de que o aluno deve moldar para si um *poder fazer*. [Logo], os saberes ensinados na escola não podem ser transmitidos tais quais ao aluno. Eles devem ser dados com o objetivo de incitar um *poder fazer* constituído pelo próprio aluno.

Se o jogar certo se torna um saber sobre um dado jogo, um conhecimento acerca de regras, espaço-tempo, material e objetivos por exemplo, então, trata-se de uma aprendizagem a respeito do “como fazer”. Entrementes, o jogar bem já é o “poder fazer” e o “saber fazer” no jogo. Com efeito, Lindqvist (1995) debate que o saber jogar (tomar consciência) é algo a ser internalizado, realizado e efetuado por uma criança. Poder fazer e saber jogar são formas de as crianças agirem conscientemente no mundo.

Destarte, depreendemos que um poder fazer é também um poder construir, pois está sob a égide do agir intencional, dirigido e particular de uma certa situação de jogo. De resto, reiteramos que o saber jogar é uma dimensão da linguagem humana, posto que é uma maneira de expressividade do sujeito que imagina e cria. Jogar com consciência e isso engloba o processo de criação de jogos, nada mais é do que uma forma de significação e transformação cultural no mundo.

Por fim, no contexto da Educação Física escolar, defendemos que a criação de um jogo e/ou a produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças, não é algo ocasional. Para além disso, é uma manifestação de emancipação das próprias crianças, no tocante às limitações situacionais impostas pelas instituições escolares.



Fonte: Maurice Sendak (2014)

A ÚLTIMA JOGADA?

Jogo, logo existo!

Paulo Sérgio Emerique

*– Duas estradas se divergiam na floresta e eu, eu tomei
o caminho menos percorrido, e isso fez toda a diferença
- Professor John Keating (citando Robert Frost).*

Sociedade dos Poetas Mortos

A nossa experiência pedagógica com a área de conhecimento Jogo na Educação Física escolar, concatenada com as leituras direcionadas às temáticas sobre teorias de jogo e Psicologia Histórico-Cultural, tal como as reuniões de orientação (principalmente estas), as participações em eventos da área e em grupos de estudo/pesquisa, as disciplinas cursadas no Doutorado, precipuamente, subsidiaram tanto a constituição da nossa proposta didático-metodológica para o Jogo, quanto o processo de produção e análise dos dados da presente pesquisa.

Sob o intermédio da revisão teórica em conjunto com pesquisa de campo que realizamos, pudemos propor e analisar a concepção de que um jogo por si só não é pedagógico (jogo pelo jogo somente), e, por sua vez, que o jogo utilitário apenas instrumentaliza o jogo para outros escopos, destarte, não focando em aulas “de” Jogo (jogo como área de conhecimento), com vistas à produção de conhecimentos sobre o Jogo.

Contrariamente a estas vertentes de jogo, analisamos e demonstramos na presente pesquisa, que a nossa proposta metodológica ensejou a exploração das potencialidades e possibilidades pedagógicas da área Jogo, assim como, delineamos conhecimentos relativos ao jogo que podem ser desenvolvidos na Educação Física escolar e, conseqüentemente, podem ser produzidos pelas crianças, propiciando a sua possibilidade de desenvolvimento (em caráter psíquico, motor, socioafetivo, cultural, crítico). Ratificamos que o papel do professor é essencial nesse processo de ensino e aprendizado, como mediador e produtor de conhecimento, em parceria com as crianças (alunos) no bojo de aulas de Jogo.

A partir disso, propusemos, na Educação Física escolar, a possibilidade de um trabalho pedagógico com o jogo, por intermédio dos pressupostos teóricos de Vigotski, posto que estes intentam a formação da criança (aluno), a construção de conceitos direcionados para a vida (mundo), a apropriação de uma cultura tendo como cerne a produção de conhecimentos e uma

Educação como um caminho para o desenvolvimento da personalidade, do pensamento crítico e da autonomia intelectual da criança.

Ademais, faz-se fulcral explanarmos que a nossa própria prática pedagógica com o Jogo, tomando a quadra como lócus de investigação e assumindo um papel de professor e pesquisador, foi uma tarefa que reivindicou um exercício crítico quanto à análise dos dados, para que a referida pesquisa pudesse ser garantida e desenvolvida. Justificamos que esse aspecto não prejudicou de maneira alguma a análise, uma vez que esse processo analítico pôde ser cuidado, sobretudo, mediante as discussões de orientação, da análise sistemática do conjunto de dados, das reflexões acerca dos mesmos de modo individual ou em grupo, e, por fim, da possibilidade de revisitá-los para a realização de um aprofundamento analítico.

Diante disso, defendemos que um professor-pesquisador não deve saber tão-somente observar, mas precisa descobrir os signos ocultos naquilo que pesquisa. Por essa razão, depreendemos que a pesquisa sobre a própria prática pedagógica não pode dissociar os processos de aprendizagem do ensino, nem mesmo dissolver as relações intrínsecas entre professor e crianças (alunos), ou até mesmo, trabalhar os conhecimentos e conteúdos em si. Para além disso, é fundamental assumir esse processo como algo dialético, dinâmico e profícuo para a formação de ambos (crianças e professor-pesquisador). De resto, quando se pesquisam crianças, é basilar uma precisão cirúrgica no tocante ao olhar, ao dizer, ao pensar e ao agir e, primordialmente, sensibilidade para entendê-las em suas múltiplas vozes, silêncios, ideias, travessuras, tramas, olhares, ações...

Analisando a pesquisa concretizada, afirmamos que o nosso problema de estudo: “de que modo um trabalho de mediação semiótica no âmbito da área de conhecimento Jogo, possibilita a produção de conhecimentos sobre o tema por crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física”; e o nosso objetivo principal: “investigar o processo de mediação semiótica do professor na prática pedagógica com o Jogo, no âmbito da Educação Física escolar, e como esse processo possibilita a produção de conhecimentos pelas crianças”, foram devidamente atingidos.

Isso posto, demonstraremos tal assertiva por meio de duas visões inseparáveis e essencialmente complementares. Daqui em diante, dividimos esse capítulo final a partir de duas linhas de análise.

De modo apriorístico, explicitamos a análise do pesquisador e seu olhar cirúrgico em relação aos dados, problema e objetivo da pesquisa. Ulteriormente, aduzimos a análise daquele que “sentiu o cheiro da merenda” do “chão da quadra”, ou seja, exporemos o olhar do

professor, em se tratando de sua prática pedagógica e da contribuição dessa pesquisa para a transformação da mesma.

Principiamos a análise na visão do pesquisador, trazendo um fragmento do livro “Palomar” de Italo Calvino: “Aquilo que designamos ‘ver o gramado’ é apenas o efeito de nossos sentidos aproximativos e grosseiros; um conjunto existe somente quando formado por elementos distintos. Não se trata de contá-los, o número não importa; o que importa é fixar com um único golpe de vista as plantinhas individuais uma por uma, em suas particularidades e diferenças. E não apenas vê-las: pensá-las. Em vez de ‘pensar’ o gramado, pensar naquela haste com duas folhas de trevo, naquela folha lanceolada um tanto curva, naquele corimbo delicado...”¹²³

Encetamos esta análise, apropriando-nos da supracitada epígrafe de Italo Calvino. Ela nos ensina que “um conjunto existe somente quando formado por elementos distintos” e, nesse seguimento, não basta produzir uma análise no sentido geral sem considerar as particularidades, características e diferenças individuais.

Nesses moldes, partindo da proposta didático-metodológica que desenvolvemos em aulas de Jogo na Educação Física (com crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental), norteados pela questão de pesquisa e seu respectivo objetivo, analisamos um conjunto de dados à vista de quatro Unidades de Análise (eixos temáticos): Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo – familiarização); Jogo Problematizado; Jogo pelo Jogo (retorno ao jogo); e Jogo Construído. Essas quatro Unidades são, precisamente, os quatro momentos de jogo que sustentaram a nossa abordagem didática, vinculado à mediação sob a égide da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Destarte, toda vez que proferirmos o termo mediação, estamos expressando uma ação pedagógica enviesada na perspectiva de Vigotski.

No âmago de cada uma das quatro Unidades de Análise, reduzimos os dados em conformidade com as subseqüentes categorias: mediação semiótica do professor-pesquisador em situações de jogo; construção de estratégias pelas crianças em situações de jogo (com ou sem a mediação do professor-pesquisador); socialização de ideias e reflexão sobre o jogo (mediação do professor-pesquisador após o jogar); jogos construídos com ou sem a mediação do professor-pesquisador.

Mediante esse conjunto de ações pedagógicas, metodológicas e de pesquisa, constatamos que na Unidade de Análise 1, “Vivenciar o Jogo”, as diferentes formas de

¹²³ O escopo dessa citação, bem como das posteriores no presente capítulo, não é de referência, mas de sensibilização. Em outras palavras, reforçamos que não empregamos os pensamentos de autores no contexto de citação, porém, de reflexão.

mediação, como mediação verbal das regras/objetivos do jogo, demonstração corporal das regras/objetivos do jogo, mediação verbal com demonstração corporal das regras/objetivos do jogo, jogar com as crianças para apresentar as regras/objetivos do jogo, contribuíram substancialmente, nesse momento, para garantir que as crianças se apropriassem da estrutura de cada jogo a ser vivenciado no decorrer das aulas (regras, objetivos, tempo-espço). Portanto, as nossas formas de mediação engendraram, concomitantemente, um ambiente de jogo que valorizou o lúdico (expressividade) e, de símile maneira, um ambiente de aprendizagem que gerou a mobilização de saberes, a socialização de ideias, a construção de alguns conhecimentos sobre o Jogo pelas crianças.

Assim sendo, a nossa mediação, nesse momento de jogo, proporcionou o uso de funções psíquicas como o comportamento consciente, a capacidade de análise (abstração) e síntese (generalização), a resolução de problemas pelas crianças. Com isso, a problematização (no momento de socialização de ideias), a comunicação, a inter-relação de saberes, a resolução de situações-problema de jogo, materializados por nossa mediação, basilarmente, acarretou condições favoráveis ao ensino, ao aprendizado e à produção de conhecimentos sobre jogo pelas crianças. Como resultado, enriquecendo os conhecimentos referentes à área da Educação Física escolar.

Faz-se imprescindível sublinharmos que, os dados mostram o quanto a nossa mediação guiou todo esse momento de “Vivenciar o Jogo”. Não no ideário de uma ação diretiva, inflexível ou normatizadora, porém, no sentido do dialogar com as crianças, disponibilizando signos, desafios e instrumentos fundamentais à apropriação e produção de conhecimentos, à significação de conceitos, à ampliação de habilidades (psíquicas, motoras, socioafetivas). De resto, estimulando ensejos para que as crianças desenvolvessem distintas maneiras de pensamento para resolver problemas, apropriar e produzir conhecimentos sobre o Jogo.

No tocante à Unidade de Análise 2, “Jogo Problematizado”, pudemos mediar no sentido da problematização, uma vez que as crianças já tinham se apropriado das regras, objetivo, espaço-tempo e formas de ação quanto aos jogos vivenciados no momento de “Vivenciar o Jogo”. Destarte, possibilitamos, por meio da nossa mediação, a produção de conhecimentos pelas crianças, subsidiados pela reflexão sobre os jogos. Assim, problematizamos as formas de jogar, as jogadas tomadas, as estratégias construídas, os erros cometidos, as regras alteradas no desenrolar dos jogos, a justificativa de certas ações/jogadas concretizadas.

Para que isso ocorresse, recorreremos a diferentes modelos de mediação: variação de jogo; mediação durante o jogo; problematização das jogadas (questionamento: verbal/não-

verbal); situação-problema escrita; exibição de videogravação, uso de fichas de jogo. É indispensável salientarmos que nossas mediações, sob esses moldes, deixaram os jogos mais complexos, dinâmicos e desafiadores para as crianças. Com isso, ainda que tenha havido intervenção, não deixamos de garantir o fator lúdico como forma de expressividade e arrebatamento (estado lúdico). Os dados apresentados e analisados no decorrer da presente tese, ratificam que foram estabelecidos espaços para as falas, criações e expressividade (lúdico) das crianças.

Defendemos que, no momento de Jogo Problematizado, o lúdico pôde ser preservado e provocado, a partir de ambientes de diálogos, comunicação, socialização de ideias, recriação de regras, tomada de decisões autônomas (conforme descrito nos dados apresentados). Concebemos que o lúdico, sob essa linha de pensamento, corroborou para o desenvolvimento da personalidade e da autonomia das crianças. No mais, afirmamos que o momento de Jogo Problematizado foi proficiente para a produção, significação, formação e transformação dos conhecimentos sobre o jogo pelas crianças.

No que tange à Unidade de Análise 3, “Jogo pelo Jogo” (retorno ao jogo), possibilitamos às crianças um momento de retomada dos jogos já vivenciados, sem a mediação no desenrolar dos mesmos (excetuando os momentos de socialização de ideias após os jogos). Com efeito, os dados indicam que a nossa mediação foi basicamente guiar as crianças, para que jogassem considerando todos os aspectos anteriormente analisados e apropriados em relação ao jogo (vivenciar e refletir a respeito dos jogos). Em virtude disso, esse retorno à ação do jogo foi precípuo, dado que favorecemos às crianças oportunidades de colocarem em prática as suas estratégias criadas coletivamente (crianças e professor), intercambiadas e analisadas durante a resolução dos problemas de jogo.

Foi explanado nos nossos dados, que a apropriação das estruturas de jogo (regras, objetivos, espaço-tempo – “jogar certo”) e a transcendência dessas estruturas (“jogar bem”) pelas crianças, ensejou às mesmas a realização de outros modos de ações, a construção de outras estratégias, a amplificação da autonomia intelectual e a participação ativa das crianças nas vivências de jogo. Isso pôde ser garantido em função das nossas multimodas ações pedagógicas (variadas mediações) consolidadas em aulas anteriores.

Reiteramos que unicamente o “jogo pelo jogo” *per se* (Vivenciar o Jogo), isto é, sem mediação do professor, problematizações, ambientes de socialização de ideias, espaços para a reconstrução de regras, sistematização de conhecimentos, diálogos e critérios de avaliação, não asseguraria às crianças a produção de conhecimentos num sentido mais elaborado, intencional, tematizado e objetivo. Portanto, ficou notório em nossos dados e análises que as

crianças passaram a construir outras ações/jogadas que, quando comparadas ao Vivenciar o Jogo (jogo pelo jogo), não haviam sido problematizadas e/ou socializadas. Nesse viés, as ações e conhecimentos nesse momento de jogo explicitam a participação ativa, consciente e coletiva das crianças, seja no jogo e/ou na socialização de ideias (após jogo).

Pôde ser verificado tal-qualmente que as crianças se apropriaram e retomaram estratégias anteriormente vivenciadas (dando significação). Dessarte, produziram outras formas de ações (jogadas), competiram e cooperaram mais em situações de jogo (participação ativa), buscaram arquitetar melhores jogadas e, em muitas circunstâncias de jogo, retomaram jogadas e estratégias produzidas em momentos anteriores (sobretudo no Jogo Problematizado).

No que compete à Unidade de Análise 4, “Jogo Construído”, nossas mediações propenderam à criação de um ambiente de construção de jogos pelas crianças, em conformidades com os temas/conteúdos de Jogo trabalhados. Por isso, não ensinávamos às crianças maneiras de jogar, ou até, como deveriam construir seus jogos. Nossas mediações se centraram na problematização de alguns contextos de jogo, tencionando estimular as crianças a criarem outras formas de ação, pensamento e, especificamente, seus próprios jogos.

Nesta perspectiva, os dados ratificam que o ato de instigarmos as crianças a socializarem suas ideias e a construírem seus jogos, foi um modo profícuo de produção de conhecimentos sobre o jogo. Em resumo, essa produção foi facilitada, em decorrência da nossa mediação durante o processo de problematizarmos a cultura lúdica produzida e sua relação com as crianças, sendo estas portadoras de práticas socioculturais.

Defendemos igualmente que os jogos construídos foram sustentados por nossas discussões com as crianças, anteriormente irrompidas nas situações de Vivenciar o Jogo, Jogo Problematizado e Jogo pelo Jogo, em congruência com a cultura lúdica das crianças, nos cenários de socialização, confronto, descentramento e votações a respeito de regras, objetivos e espaço-tempo dos jogos a serem vivenciados. Dito isso, os dados explicitam que os conhecimentos produzidos pelas crianças (em grupo), nas mais variadas situações de jogo, converteram-se em propriedade delas (materialismo – apropriação de cultura lúdica).

No âmbito da Educação Física escolar, defendemos laconicamente que a construção de um jogo e/ou a produção de conhecimentos sobre o jogo pelas crianças, não é um fator banal. Mais do que isso, é uma manifestação de emancipação das próprias crianças, no que concerne às limitações situacionais impostas pelas instituições escolares.

No mais, os dados atrelados às nossas análises, mostram que ficou evidente que a nossa mediação corroborou significativamente para a consolidação de um trabalho

pedagógico, visando o estímulo e o desenvolvimento dos processos de tomada de consciência, mobilização, criatividade, raciocínio lógico-estratégico, atenção voluntária, memória ativa e linguagem (comunicação) nas crianças.

À guisa de conclusão quanto à visão do pesquisador, a nossa mediação propiciou a produção de variados conhecimentos sobre o jogo pelas crianças, como: construção de estratégias, criação de jogadas diante de situações-problemas (agir na urgência), apropriação de regras e objetivos do jogo (significação), leitura e interpretação de signos no dinamismo do jogo, recriação de jogos, formação de conceitos a respeito de um determinado jogo, compreensão e emprego de recursos materiais de jogo (bolas, giz, coletes, cones, delimitação de espaço-tempo - quadra, campo etc.), construção de problemas, sistematização de formas de linguagem para explicar e/ou analisar ações no jogo, tematização dos jogos (história dos jogos vivenciados), valorização e enriquecimento da cultura lúdica.

No que versa sobre a visão do professor, enceto essa análise expondo o belo fragmento da obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire: “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”.

Apodero-me do pensamento de Paulo Freire para assinalar que, como professor, antes de realizar a presente pesquisa, a minha prática pedagógica na condição de docente de Educação Física, em específico, atinente à área de conhecimento Jogo, não tinha como sustentação teórica a perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski. Ademais, a proposta didática para o Jogo discorrida no transcursar da presente tese, ainda não estava edificada.

Ao ingressar no Doutorado, pude elaborar, conjuntamente com a minha orientadora, essa proposta didático-metodológica para o Jogo, sob o viés teórico da teoria Histórico-Cultural. Além disso, consegui confrontar com mais propriedade as vertentes de “jogo pelo jogo” (entendidas como sinônimos de recreação e passatempo) e de “jogo utilitário” (jogo para outras finalidades ou para o treinamento).

Na qualidade de professor, afirmo que esta pesquisa permitiu-me depreender que o Jogo deve ser consolidado na Educação Física como uma área de conhecimento, não unicamente em termos discursivos (documentos curriculares ou em nível de pesquisas), mas na prática cotidiana, no “chão da quadra” sob o “cheiro da merenda”.

No desenrolar das aulas, no contato diário com as crianças e no processo de produção dos dados, passei a compreender mais claramente que o Jogo é um espaço para a liberdade no que concerne à atuação corporal e à cultura lúdica das crianças. Ele é uma espécie de território

dialético que arrebatada e potencializa o lúdico como livre expressão. Se for bem trabalhado, desenvolve a autonomia intelectual, favorece ambientes profícuos de aprendizagem e produção de conhecimentos, fomenta a socialização de ideias, a imaginação, a criatividade e a formação da personalidade.

Compreendi, depois dessa pesquisa, que a excelência numa prática pedagógica é algo constante. É um “trabalho diário de formiguinha”. Por isso, ressalto a essencialidade de um trabalho pedagógico com o Jogo, no qual o tempo e o espaço didático sejam imbricados ao das crianças. Vejo que é fundamental valorizar as falas, ideias, produções, ações e outras linguagens das crianças.

Na atual conjuntura, analiso com mais nitidez que uma aula de Jogo (ou até de outras áreas/temas da Educação Física) precisa ter qualidade e não quantidade. A ideia não é trabalhar um vasto repertório de jogos (e.g. 5 ou 6 jogos distintos em uma só aula), sem ao menos constituir um ambiente de reflexão acerca das ações e produções. A proposta erigida nesta tese, vem a confirmar que é basilar explorar as potencialidades e possibilidades pedagógicas que cada jogo possui, via mediação do professor. Por esse motivo, foram construídos quatro momentos de jogo, com vistas a dar importância ao tempo e espaço pedagógicamente necessários para se apropriar e se produzir conhecimentos sobre o Jogo.

Vejo que esses momentos me auxiliaram substancialmente, já que por via deles percebi que o conhecimento não é transferido, menos ainda depositado. Ele é problematizado, analisado, acentuado e, por essas ações intencionalmente planejadas, ele foi apropriado e conferido significação pelas crianças.

Pude depreender, similarmente com essa pesquisa, que um dos grandes desafios que se colocam, quando se trabalha com o Jogo na Educação Física escolar, tange à mediação e suas diferentes formas, a capacidade de o professor em saber analisar o conhecimento das crianças, o tempo pedagógicamente necessário para se apreender um conteúdo de jogo, quais conhecimentos e possibilidades de aprendizagem as crianças possuem. É essencial compreendê-los como sujeitos com múltiplas potencialidades. Por conseguinte, isso implica ao professor em saber transformar as formas de ensinar, mediar, explicar, dialogar, procurando reiteradamente estratégias pedagógicas, visando à criação de condições para que as crianças se envolvam em diferentes situações de aprendizagem e de relação com o conhecimento.

A presente tese também possibilitou-me entender que é peremptório ao professor ter um olhar mais sensível para as crianças, com vistas a respeitar o tempo de apropriação e produção delas. Assim, é relevante cuidar para que não haja excessos de mediação e

quaisquer tipos de interferências lesivas no processo de aprendizagem. Como foi aludido, não podemos desvincular os processos de aprendizagem do ensino, nem sequer dissociar as relações socioafetivas e culturais entre professor e crianças. Diante disso, defendo que ser professor é uma formação constante, uma construção dialética em contínuo processo. É ser um perpétuo aprendiz.

A construção desta tese fez-me acreditar que toda e qualquer proposta que se construa na Educação Física escolar deve, prioritariamente, focar numa formação mais ampla do aluno, priorizando não tão-só os aspectos motores, mas também os aspectos psíquicos, sociais, críticos, culturais e afetivos de modo inseparável, isto é, como uma unidade intelectual-afetiva. Portanto, defendo uma abordagem crítica para a Educação Física escolar, que conceba a escola como um espaço sociocultural crítico, complexo, dinâmico e dialético.

Neste enfoque, defendo que a Educação Física precisa objetivar uma formação crítica, ativa e transformadora, que propicie às crianças ou jovens alunos serem sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizado, agindo no mundo conscientemente e transformando-o.

Após discorrer sobre ambas as visões (do pesquisador e do professor), nesses últimos parágrafos, dedicamos a destacar a essencialidade de futuras pesquisas que contemplem uma Educação Física crítica, para além das dinâmicas internas das aulas. Em nosso estudo, embora não fosse nosso escopo, poderíamos ter explorado mais algumas questões atinentes ao jogo e à sociedade, por exemplo, em termos de cultura lúdica local e regional, as relações de gênero e jogo, assim como, poderíamos ter problematizado os espaços para o jogo na sociedade atual.

Outra lacuna deixada concerne à dificuldade em se estudar o lúdico, nos moldes teóricos em que foi apresentado na presente pesquisa. Compreendemos que existe uma imprescindibilidade em se investigar a fundo o lúdico como expressividade, o lúdico como transgressão, o lúdico como sentimento individual, e, enfim, os limites da mediação no bojo das aulas com jogos, visto que a mediação, quando não é precisa e devidamente planejada, pode rechaçar o lúdico em situações de jogo, transformando-o em tarefas a serem cumpridas.

Finalmente, no intuito de fechar a presente tese, recorro a uma obra clássica de Honoré de Balzac, intitulada de “A obra-prima ignorada”. Nesse conto, há uma bela passagem, pelo qual um ilustre pintor expressa a seguinte ideia a respeito de sua obra “Catherine Lescault”: “Infelizmente, houve um momento em que pensei que minha obra estivesse concluída, mas obviamente me enganei em certos detalhes e não vou ficar tranquilo enquanto não tiver esclarecido as minhas dúvidas”.

Este excerto remete à ideia que toda obra é, de certa forma, inacabada. Isso, pois, desperta nos outros, e no próprio autor, sentimentos, emoções, dúvidas, tal como, pode haver

lacunas, erros ou incompletudes. Desse modo, reforço que esta tese não é um fim em si, menos ainda uma “obra acabada”.

Concebo que todo fim é um novo começo. Portanto, que esta presente tese não se finde em uma resposta, mas numa possibilidade de realização de outras pesquisas. Espero que essa investigação contribua significativamente com a ciência e com a área pedagógica da Educação Física escolar. Que engendre outros questionamentos, tramas, análises, perguntas e respostas, tanto de professores, quanto de pesquisadores. Essa pesquisa é um princípio para mim, posto que tenho muito a aprender! Considero-me, assim, um “eterno aprendiz”...

“Tocou o sinal!” Devo fazer só mais esse lance...

Espere um momento... Ainda não terminei esse jogo, “ora essa”! Somente fiz umas jogadas daqui e outras ali...

Preciso jogar mais, pois ‘um dia sem lúdico é um dia desperdiçado’!!

Ora, que se inicie um **NOVO JOGO**...



Fonte: Antoine de Saint-Exupéry (1942)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As pessoas ficam sempre falando em ‘tempo real’ – cotação das ações em tempo real, informação em tempo real, notícias em tempo real –, mas o que é realmente “tempo real em tempo real” é tudo aquilo que é lúdico, e isso para mim já basta.

Ned Vizzini

ABREU, M. G. S. Uma investigação sobre a prática pedagógica: refletindo sobre a investigação nas aulas de Matemática. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP: UFSCar, 2008.

ALVES, F. D. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

AXELOS, K. Play as the System of Systems. **Sub-Stance**, v. 8, n. 4, Issue 25, p. 20-24, 1980.

_____. **Hacia una ética problemática**. Madrid: Taurus, 1972.

BALLY, G. **El Juego como Expression de Libertad**. Editora Fondo de Cultura Economica, México, 1958.

BATAILLE, G. Sommes-nous là pour jouer ou pour être sérieux? **Critique**, n. 49, 1951.

BATAILLE, G. L’ambiguïté du plaisir et du jeu. **Les Temps Modernes**, v. 629, n. 1, p. 7-28, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 39-63.

BERNARDI, V. D. Jogos tradicionais nas aulas de Educação Física Infantil: possibilidades pedagógicas. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, RS: 2017.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. Revisiting Vygotskian Perspectives on Play and Pedagogy. In: ROGERS, S. **Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, Contexts and Cultures**. UK: Routledge, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. ed. Porto, Portugal, Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOSS, G. Juego y Filosofía. **Ideas y Valores**, n. 64-65, p. 3-30, 1984.

BRANDL, C. E. H.; NISTA-PICCOLO, V. L.; BRANDL NETO, I. Situações-problema: possibilidades significativas para as práticas pedagógicas na Educação Física escolar. **V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. UNIVALI - Itajaí/ SC, setembro de 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Ensino de primeira à quarta série. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2017.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

_____. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O Brincar e suas Teorias**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

_____. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2013.

_____. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo, Cortez, 2004.

BRUHNS, H. T. A dinâmica lúdica. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 1989.

_____. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

BUYTENDIJK, F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. **Nova antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, v. 4, 1974.

_____. **El juego y su significado**. El juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales. Madrid, Revista de Occidente, 1936.

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

CAILLOIS, R. Nature des jeux. In: CAILLOIS, R. **Jeux et Sports**. Paris: Encyclopédie de la Pléiade, 1967.

CARRASCO, L. H. M. Jogos versus realidade: implicações na Educação Matemática. **Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)**. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro/SP: UNESP, 1992.

CARNEIRO, K. T. O jogo na Educação Física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores. **Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara-SP: UNESP, 2009.

CARR, H. A. **The Survival Values of Play**. Boulder – Colorado, University of Colorado, 1902.

CAZENEUVE, J. L'esprit ludique dans les institutions. In: CAILLOIS, R. **Jeux et Sports**. Paris: Encyclopédie de la Pléiade, 1967.

CELANTE, A. R. Educação física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)**. Faculdade de Educação Física (FEF), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2000.

Centro de Referência Virtual do Professor. SEE/MG, 2010. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 20/05/2014.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá/PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

_____. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A. et al. **Vygotsky's educational theory and practice in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHATEAU, J. **Le jeu de l'enfant après trois ans**. 2. ed. Paris: Vrin, 1947.

_____. **Le jeu de l'enfant après trois ans**. 2. ed. Paris: Vrin, 1954.

_____. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus editorial, 1987.

CHAUVIER, S. **Qu'est-ce qu'un jeu?** Paris, Vrin, 2007.

CHBOSKY, S. **As Vantagens de Ser Invisível**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COMPAYRÉ, G. **The intellectual and moral development of the child**. New York: Appleton, 1902.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COTTA, A. **La société du jeu**. Editions Fayard, 1993.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

COUTO, H. R. F. A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a Educação Física escolar. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)**. Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP: UNIMEP, 2008.

CROTHERS, T. **Rainha de Katwe**. A emocionante história da garota que conquistou o mundo do xadrez. São Paulo: Harpercollins Brasil, 2016.

CUTTER-MACKENZIE, A. et al. Play-Based Learning in Early Childhood Education. In: CUTTER-MACKENZIE, A., EDWARDS, S., MOORE, D. & BOYD, W. **Young children's play and environmental education in early childhood education**. Australia: Springer, 2014.

DALDRY, S. **Billy Elliot. Longa-metragem** (111 min.). Universal City, CA: Universal Studios, 2000.

DANIELS, H. **Vygotsky and Research**. UK: Routledge, 2008.

_____. Pedagogy. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. W. (Ed.) **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York, Cambridge University Press. 2007, p. 307-331.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscú: Progreso, 1988.

DAUPHRAGNE, A. La culture ludique: du jeu d'enfant au loisir adulte. **Actes du colloque Enfance et cultures: regards des sciences humaines et sociales**, Paris, 2010.

DECROLY, O.; MONCHAMP, E. **L'initiation à l'activité intellectuelle par les jeux éducatifs**. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers. 2. ed. Neuchâtel: Delachaux. Paris: Niestlé, Fischbacher, 1914.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DERRIDA, J. **L'écriture et la différence**. Paris: Éditions du Seuil, 1967.

DOSTOIÉVSKI, F. **O jogador**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

DUFLO, C. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Jouer et philosopher**. Paris: PUF 1997.

DUVINGNAUD, J. **El juego del juego**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ECO, U. Huizinga e o jogo. In: _____. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989, p.269-285.

EIFERMANN, R. Social play in childhood. In: HERRON, R. E.; SUTTON-SMITH, B. (Eds.). **Child's play**. New York: Wiley, 1971. p. 270-309.

ELKONIN, D. B. Symbolics and its functions in the play of children. In: HERRON, R. E.; SUTTON-SMITH, B. (Eds.). **Child's play**. New York: Wiley, 1971. p. 221-230.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.

- _____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ELLIS, M. J. **Why people play**. New Jersey: Prentice-Hall, 1973.
- ENDE, M. **Manu, a menina que sabia ouvir**. São Paulo: Salamandra, 1984.
- _____. **Momo e o Senhor do Tempo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- EMERIQUE, P. S. Aprender e ensinar por meio lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica lúdica: Novos olhares**. São Paulo: Manole, 2004.
- EUVÉ, F. **Penser la création comme jeu**. Paris: Cerf, 2000.
- FINK, E. **Le jeu comme symbole du monde**. Paris: Les editions de minuit, 1966.
- _____. Oasis of Happiness: Thoughts toward an Ontology of Play. **Purlieu, A Philosophical Journal**. v. 1, n. 4, p. 20-42, Spring 2012.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as Heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: n-1 Edições, 2013
- FOURNIER, E. **Histoire des jouets et des jeux d'enfants**. Paris: E. Dentu Éditeur, 1889.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, J. B. **O Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.
- FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento (uma leitura filosófica e epistemológica)**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- FRÖEBEL, F. **The education of man**. New York: Appleton, 1908.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARVEY, C. **A brincadeira**: a criança em desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 2015.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GEHLEN, A. **El hombre**. Su naturaleza y su lugar en el mundo. Salamanca: Ed. Sígueme, 1980.

GRANDMONT, N. **Pédagogie du jeu**: jouer pour apprendre. Québec: Ed. Logiques, 1995.

GOFFMAN, E. **Encounters**: Two Studies in the Sociology of Interaction. Bobbs-Merrill, Indianapolis, 1961.

GRANDO, R. C. O Jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da Matemática. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, SP, 1995.

_____. O Conhecimento Matemático e o uso de Jogos na Sala de Aula. **Tese (Doutorado em Educação)**. Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, SP, 2000.

GRILLO, R. M. O Xadrez Pedagógico na Perspectiva da Resolução de Problemas em Matemática no Ensino Fundamental. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2012.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. A Cultura do Jogo e a Cultura pelo Jogo. **Revista P@rtes** (São Paulo), v. 17, p. 1-8, 2013.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. O xadrez, a resolução de problemas e o ambiente de jogo. **Revista Científica CENSUPEG**, n. 3, p. 95-107, 2014.

GRILLO, R. M.; PRODÓCIMO, E. Ludicidade, Infância e Educação Física: uma abordagem pedagógica. In: **Anais... II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**: “Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos”, Porto Alegre/RS, 2014.

GRILLO, R. M.; PRODÓCIMO, E.; GOIS JR., E. O Jogo e a “Escola Nova” no contexto da sala de aula: Maceió, 1927-1931. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 345-364, 2016.

GRILLO, R. M.; SPOLAOR, G. C.; PRODÓCIMO, E. A Cultura Lúdica e a Educação Física escolar. **Lúdicamente**, v. 5, n. 10, 2016.

GUSDORF, G. L’esprit des jeux. In: CAILLOIS, R. **Jeux et Sports**. Paris: Encyclopédie de la Pléiade, 1967.

GUTTON, P. **O brincar da criança**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HANS, J. S. **The play of World**. Amherst: University of Massachusetts, 1981.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002a. p. 199- 228.

HEDEGAARD, M. **Learning and child development**. Aarhus: Aarhus University Press, 2002b.

HEIDEMMAN, I. **Das Begriff des Spieles**. Berlim: Walter de Gruyter, 1968.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HENRIOT, J. **Le Jeu**. Paris, França: Presses Universitaires de France, 1969.

_____. **Sous couleur de jouer: La métaphore ludique**. Paris: Ed. José Corti, 1989.

HESSE, H. **O jogo das contas de vidro**. São Paulo: Best Bolso, 2009.

HETZER, H. **El juego y los juguetes**. Buenos Aires: Biblioteca de Cultura Pedagógica, 1978.

HINMAN, L. M. **Nietzsche's Philosophy of Play**. Chicago: Dissertations Paper, 1975.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IVIC, I.; MARJANOVIC, A. (Eds.). **Traditional games and children of today**. Belgrade: OMEP, 1986.

IVIC, I. The Play Activities of Children in Different Cultures. In: IVIC, I.; MARJANOVIC, A. (Eds.). **Traditional games and children of today**. Belgrade: OMEP, 1986. p. 67-82.

_____. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana (coleção Educadores), 2010.

JARDIM, C. S. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo, Annablume, 2003.

JOBIM e SOUZA, S.; SALGADO, R. G. A criança na idade média: reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 207-221.

JOHNSON, G. E. **Education by plays and games**. Boston: Ginn & Company, 1907.

KALMYKOVA, Z. I. Pressupostos psicológicos para uma melhor aprendizagem da resolução de problemas aritméticos. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Editorial Estampa, Lisboa, 1977.

KAWABATA, Y. **O Mestre de Go**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

KAZANTZÁKIS, N. **Zorba, o Grego**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.
- KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- LANNER DE MOURA, A. R. A medida e a criança pré-escolar. **Tese (Doutorado em Educação)**. Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, SP, 1995.
- LARTIGAU, E. **La Famille Bélier. Longa-metragem** (105 min.). França: Jerico/Mars Films, 2014.
- LEBAS, F. Magister ludi. **Sociétés**, n. 107, p. 29-41, 2010.
- LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O Jogo pelo Jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994.
- LETELIER, H. R. **A contadora de filmes**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- LIEBERMAN, J. N. **Playfulness: Its relationship to imagination and creativity**. New York: Academic Press, 1977.
- LINDQVIST, G. **The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools**. Uppsala, Sweden: Uppsala University, 1995.
- LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 137-155.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.
- _____. **Curso de Psicologia Geral** (Vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. **Curso de psicologia geral** (vol. 1). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- _____. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.
- MACEDO, L. Jogo e projeto: irredutíveis, complementares e indissociáveis. In: ARANTES, V. A. (org.) **Jogo e projeto: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAJMUTOV, M. I. **La enseñanza problémica**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MARCO, F. F. Estudo dos processos de Resolução de Problema mediante a construção de jogos computacionais de Matemática no Ensino fundamental. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2004.

MAURIRAS-BOUSQUET, M. **Théorie et pratiques ludiques**. (Collection La Vie Psychologique). Paris: Economica, 1984.

_____. Un oasis de dicha. **El Correo Unesco**, Mayo, 1991.

MICHELET, A. El maestro y el juego. **Perspectivas**, v.16, n.1, p. 117-126, 1986.

MILLAR, S. **The psychology of play**. New York: Penguin Books, 1968.

MOLTMANN, J. **Sobre la libertad, la alegría y el juego**. Los primeros libertos de la creación. Salamanca: Ediciones Sigüeme, 1972.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, R. O. Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a Educação. **Tese (Doutorado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia-MG, UFU, 2014.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

_____. **A visão dionisíaca do mundo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

_____. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

NIKIC, J. Traditional Games in the Kindergarten. In: IVIC, I.; MARJANOVIC, A. (Eds.). **Traditional games and children of today**. Belgrade: OMEP, 1986. p. 133-137.

NISTA-PICCOLO, V. L.; PRODÓCIMO, E.; SOUZA, M. T. BRANDL; C. E. H.; ZYLBERBERG, T. P.; MELO, L. F. Manifestações da inteligência corporal cinestésica em situação de jogo na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 12, n. 4, p. 25-31, 2004.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a Educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OPIE, I. A.; OPIE, P. **Children's Games in Street and Playground**. Oxford: Clarendon Press, 1969.

PASSOS, K. C. M. O Lúdico Essencial e o Lúdico Instrumental: o Jogo nas Aulas de Educação Física Escolar. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)**. Universidade Gama Filho – UGF. Rio de Janeiro: UGF, 1995.

PATERSON, K. **Ponte para Terabítia**. 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

PEREIRA, E. T. Brincar e criança. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M.; DEBORTOLI, J. A. **Brincar (es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 17-26.

PERGAUD, L. **A guerra dos botões**. São Paulo: Ática, 1995.

PETROVSKY, A. V. A imaginação. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental**: Antologia, livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017.

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

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **CADERNO CEDES**, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.

_____. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 13, n. 42, p. 315-327, ago. 1992.

_____. A interação social: perspectivas sócio-históricas. **Idéias**, São Paulo, n. 20, p. 49-58, 1993.

_____. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p.17-24, 1993.

_____. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 2, p. 31-40, 1995.

_____. A Psicologia Concreta em Vigotski. Contribuições para a Educação. **Psicologia da Educação**, S. Paulo, n. 7, 1999, p. 29-52.

_____. Técnica e semiótica na era da informática. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, mai./ago., 2003.

_____. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP (Impresso)**, v. 21, p. 727-740, 2010.

PONTE, J. P. Investigar a própria prática. In: GTI (Org.) **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.

POWELL, A.; FRANCISCO, J.; MAHER, C. Uma abordagem à análise de dados de vídeo para investigar o desenvolvimento de ideias e raciocínios matemáticos de estudantes. **BOLEMA**: Boletim de Educação Matemática. Rio Claro, a. 17, v. 21, p. 81-140, 2004.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. **Tese (Doutorado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

_____. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas... In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

_____. Entrevista. **Zero a Seis. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**. 2014.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, v. 1, p. 47-65.

PROST, A. Jeux et jouets. Le monde noir: **Présence Africaine**, n. 8/9, pp. 241-248, 1950.

QUEYRAT, F. **Les jeux des enfants**. Étude sur l'imagination créatrice chez l'enfant. Paris: Félix Alcan Éditeur, 1905.

REBOREDO, A. **Jugar es un acto político**. México, Ed. Nueva Imagen, 1983.

REGO, J. L. **Menino de Engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1932/2003.

RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo: A dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

_____. Alguns sentidos do ato de jogar. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)**. Universidade Gama Filho – UGF. Rio de Janeiro: UGF, 1995.

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid: Visor Libros, 1985.

ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: WERTSCH, J. RIO, P.; ALVAREZ, A. (Eds.). **Sociocultural Studies of Mind** (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). Cambridge: Cambridge University Press, 1995, pp. 139-164.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo, Pioneira, 1979.

ROSSIE, J-P. **Toys, play, culture and society: an anthropological approach with reference to North Africa and the Sahara**. Stockholm: SITREC/KTH, 2005.

RUIZ, R. O. **El juego infantil y la construccion social del conocimiento**. Sevilla, Espanha: Ediciones Alfar, 1992.

SALLES DE OLIVEIRA, P. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SANTIAGO GUÈRVOS, L. H. A dimensão estética do jogo na filosofia de F. Nietzsche. **Cadernos Nietzsche**, n. 28, 2011.

SANTIN, S. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. 3. ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 2001.

SANTIS, P. **O inventor de jogos**. São Paulo: Girafinha/Martins Fontes, 2008.

SAVIANI, L. **Ermeneutica del gioco**. Nápoles: Edizioni Scientifiche Italiane, 1998.

SCAGLIA, A. J. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (orgs). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: AUTORES ASSOCIADOS, 2005, p. 37-69.

_____. O Futebol e o Jogo/Brincadeira de Bola com os Pés: todos semelhantes, todos diferentes. **Tese (Doutorado em Educação Física)**. Faculdade de Educação Física. Campinas: Unicamp, 2003.

SCHEINES, G. **Juegos inocentes, juegos terribles**. Buenos Aires: Eudeba, 1998.

SCHEUERL, H. **Das Spiel**. Frankfurt: Main, 1954.

SCHILLER, F. **A Educação estética do homem**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1989.

SCHMOLL, P. Jeux sans fin et société ludique. Questions de communication, Hors-série. **Actes du colloque Le jeu vidéo, au croisement du social, de l'art et de la culture**. Paris, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum (CBC) – Educação Física**. Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Orientações teórico-metodológicas: Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SEE/PE, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Lições do Rio Grande)**, v. 2. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física (Ensino Fundamental e Médio)**. São Paulo: SEE/SP, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares para o ensino de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: SEE/RJ, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Currículo Base da Rede Estadual de Espírito Santo**. Vitória: SEDU/ES, 2017.

SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. In.: GARNIER, C.; BERDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

SILVA, H. Poétiques Du Jeu. La Métaphore Ludique Dans La Théorie et La Critique Littéraires Françaises Au XXe Siècle. **Thèse (Docteur de L'Université de Paris III).** Sorbonne Nouvelle. Paris: 1999.

SLOMSKI, V. G. et al. Tecnologias e mediação pedagógica na Educação Superior a Distância. **JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag.**, v.13, n.1, pp.131-150, 2016.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas: Centro de Estudos e Sociedade, UNICAMP, n. 50, p. 26-40, 2000.

SPARIOSU, M. I. **Dionysus reborn: Play and the aesthetic dimension in modern philosophical and scientific discourse.** Ithica, NY: Cornell University Press, 1989.

SPINOZA, B. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

_____. **Toys as culture.** New York: Gardner Press, 1986.

STEPONAVIČIŪTĖ, I. **Texts at Play: The Ludic Aspect of Karen Blixen's Writings.** Vilnius: Vilnius University, 2011.

SUITS, B. What is a game? **Philosophy of Science**, v. 34, n. 2 p. 148-156, 1967.

TAVARES, M. S. O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Dissertação (Mestrado em Educação).** Universidade Estadual de Pernambuco. Recife, PE: 1994.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vygotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. **Tese (Doutorado em Psicologia).** Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP: 2009.

TORNATORE, G. **Cinema Paradiso. Longa-metragem** (155 min.). Itália: Franco Cristaldi (Cristaldifilm), 1988.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis.** Oxford: Blackwell, 1991.

VAN DER VEER, R. The concept of development and the development of concepts education and development. **European Journal of Psychology Of Education**, v. 9, n. 4, p. 293-300, 1994.

VANDERMARLIÈRE, B. **L'Industrie du jouet.** Paris: UNESCO, 1978.

- VIAL, J. **Jogo e Educação: as ludotecas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas, Tomo I**. Madrid: Visor, 1991.
- _____. **Obras Escogidas, Tomo II**. Madrid: Visor, 1993.
- _____. **Obras Escogidas, Tomo III**. Madrid: Editora Visor, 1995.
- _____. **Obras Escogidas, Tomo IV**. Madrid: Visor, 1996.
- _____. **Obras escogidas, Tomo V**. Madrid: Visor, 1997.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Psicologia da arte**. São Paulo. Martins Fontes, 2001.
- _____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **Teoria e método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- _____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. Tool and sign in the development of the child. In: **The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Kluwer Academic/Plenum Press, 1999, p. 01-68.
- _____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.
- _____. O problema do ambiente na Pedologia. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental: Antologia**, livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994.
- VIEIRA, J. L. **Dicionário Latim/Português: Termos e Expressões**. Campinas, EDIPRO, 2016.
- WEISZ, G. **El juego viviente**. Mexico City: Siglo XXI, 1986.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.
- _____. **Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1985.

YEPES, R. **La región de lo lúdico**: reflexión sobre el fin y la forma del juego. Navarra: Cuadernos de Anuario Filosófico. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1996.

ZANKOV, L. V. Ensino e Desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental**: Antologia, livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progresso, 1987.

ZHUKOVSKAIA, R. I. **El juego y su importancia pedagógica**. Havana: Pueblo y Educación, 1975.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.

Karl Marx

AGAMBEN, G. O país dos brinquedos: reflexões sobre a história e sobre o jogo. In: _____. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AMONACHVILI, C. Le jeu dans l' activité d' apprentissage des jeunes écoliers. **Perspectives**, v. 16n. 1, p. 91-102, 1986.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARIÈS, P.; MARGOLIN, J. C. (Orgs.). **Les jeux à la Renaissance**. Paris, Vrin, 1982.

AXELOS, K. **Le jeu du monde**. Paris: Ed. Minuit, 1969.

BALZAC, H. “A obra-prima ignorada” seguido de “Um episódio durante o Terror”. Porto Alegre; L&Pm, 2013.

BANDET, J.; SARAZANAS, R. **A criança e os brinquedos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BATESON, G. A Theory of Play and Fantasy. In: BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1972.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades Ed, 2002.

BENVENISTE, E. Le Jeu comme structure. **Deucalion**, n. 2, p. 161-167, 1947.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BINMORE, K. **Fun and Games: A Text on Game Theory**. D.C. Heath, Lexington : Mass, 1992.

BRUNER, J.; JOLLY, A.; SYLVA, K. (Orgs.) **Play: its role in development and evolution**. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, 1976.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CARNEIRO, K. T. Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. **Tese (Doutorado em Educação Escolar)**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. UNESP: Araraquara/SP, 2015.

CARRACEDO, V. A. Jogo do carimbador: esquemas de resolução e importância educacional. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte. São Paulo: USP, 1998.

CARRILLO, J. Y.; CONTRERAS, L. C. **Resolución de problemas em los albores del siglo XXI: una visión internacional desde múltiples perspectivas y niveles educativos**. Huelva/España: Hergué, Editora Andaluza, 2000, pp. 13-38.

CORBALÁN, F. **Juegos Matemáticos para Secundaria y Bachillerato**. Madrid, Espanha: Editorial Síntesis, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; BENNETT, S. An Exploratory Model of Play. **American Anthropologist: New Series**, v. 73, n. 1, pp. 45-58, 1971.

DEROUESNÉ, C. Lev Semionovitch Vygotski (1896-1924): une introduction à la psychologie historico-culturelle et au développement des fonctions psychiques supérieures. **Geriatr Psychol Neuropsychiatr Vieil**, v. 15, n. 3, p. 295-307, 2017.

DENZIN, N. K. Play, games and interaction the contexts of childhood socialization. **Sociological Quartely**, v. 16, n. 4, p. 458-478, 1975.

DUEK, C. **El juego y los medios: Autitos, muñecas, televisión y consolas**, Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012.

DOSSIÊ: « L'esprit du jeu ». **SOCIÉTÉS** (Revue des sciences humaines et sociales). De Boeck Supérieur (Editora), n. 107, 130 p., 2010/1.

ERIKSON, E. **Infância e Sociedade**. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1976.

FERRAN, P.; MARIET, F.; PORCHER, L. **Na Escola do Jogo**. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

FREIRE, J. B; LISBOA, A. M. A inteligência em jogo no contexto da Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p.131-140, maio/ago. 2005.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

GÖNCÜ, A. ; GASKINS, S. (Eds). **Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

HERRON, R. E.; SUTTON-SMITH, B. (Eds.). **Child's play**. New York: Wiley, 1971.

JOHNSON, J. E. ; CHRISTIE, J. F.; YAWKEY, T. D. **Play and early childhood development**. New York: Pearson Educational, 2005.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. (Orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade** (Pesquisa em Educação). São Paulo: Cortez, 2016.

JAULIN, R. **Jeux et jouets**. Essai d'ethnotechnologie. Paris, Aubier, 1979.

LAKATOS, I. **A lógica do descobrimento matemático: provas e refutações**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LENAIN, T. **Pour une critique de la raison ludique**. Essai sur la problématique Nietzscheenne. Paris: Vrin, 1993.

LINAZA, J. **Jugar y aprender**. Madrid: Ed. Alhambra Longman, 1992.

LUVISON, C. C. Mobilização e (re)significações de conceitos matemáticos em processos de leitura e escrita de gêneros textuais a partir de jogos. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2011.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **4 cores, senha e dominó**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MANNING, K. ; SHARP, A. **Structuring play in the early years at school**. London: Ward Lock Associates, 1977.

MANSON, M. **História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos**. Lisboa: Teorema, 2002.

MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e Brincar**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOOR, P. **El juego en la educación**. Barcelona: Herder, 1987.

MORENO MURCIA, J. A. et al. **Aprendizagem Através do Jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUNIZ, C. A. **Brincar e jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

MYERS, G. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 271-292.

NAGEL, M. Play in Culture and the Jargon of Primordality: A Critique of Huizinga's Homo Ludens. In: DUNCAN, M. C. ; CHICK, G. ; AYCOCK, A. (Eds.). **Play Writes: Diversions and Divergences in Fields of Play**. Milwaukee, WI : TASP Publications, 1996.

NEGRINE, A. S. **Simbolismo e jogo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

NEIRA M. G. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 2, p. 25-41, 2009.

NETO, C. (Org.) **Jogo e Desenvolvimento da Criança**. Lisboa: F. M. H. Edições, 2003.

ÖFELE, R. **Miradas lúdicas**. Buenos Aires: Dunken, 2004.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos Cedes**, n. 35. Campinas/SP, 1995.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2000.

PAVÍA, V. **Jugar de un modo lúdico**. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Noveduc, 2006.

PEREIRA, M. P. V. C.; FARIAS, G. O.; CIRINO, C.; SCAGLIA, A. J. O jogo como estratégia pedagógica para o ensino da Educação Física escolar no 5º ano do Ensino Fundamental I. **Revista Corpoconsciência**, v. 20, n. 3, p. 1-8, 2017.

POWELL, A. B.; TEMPLE, O. L. Seeding Ethnomathematics with Oware: Sankofa. **Teaching Children Mathematics**, v. 7, n. 6, p. 369-375, 2002.

RABECQ-MAILLARD, M.-M. **Histoire du jouet**. Paris, Hachette, 1962.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RETONDAR, J. J. M. A produção imaginária dos jogadores compulsivos: a poética do espaço do jogo. **Tese (Doutorado em Educação Física)**. Universidade Gama Filho – UGF. Rio de Janeiro: UGF, 2003.

RIVERO, I. V. El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física [en línea]. **Tesis de posgrado**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não Brinco mais: a (Des)Construção do Brincar no Cotidiano Educacional**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2005.

SALLES OLIVEIRA, P. **O lúdico na cultura solidária**. São Paulo: Hucitec, 2001.

SAMUELSSON, I. P.; CARLSSON, M. A. The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 52:6, 623-641, 2008.

SANTOS, G. F. L. **Jogo e civilização**: História, cultura e educação. Londrina: EDUEL, 2015.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

SUITS, B. **The Grasshopper**: Games, Life and Utopia. Toronto: University of Toronto Press, 1978.

SUTTON-SMITH, B.; KELLY-BYRNE, D. (Eds.). **The masks of play**. New York: Leisure Press, 1984.

Tarja Branca: a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Farinha Filmes. DVD (80 min.), son., color. Documentário, 2014.

Território do Brincar. Direção de Renata Meirelles e David Reeks. São Paulo: Maria Farinha Filmes. DVD (90 min.), son., color. Documentário, 2015.

VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ZIMMERMANN, A. C. **Ensaio sobre o movimento humano**: Jogo e Expressividade. Tese de Doutorado. UFSC. Florianópolis, SC, 2010.

ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. (Orgs.). **Jogos Tradicionais**. São Paulo: Editora Laços, 2014.

ZIMMERMANN, A. C.; MORGAN, J. The Possibilities and Consequences of Understanding Play as Dialogue. **Sport, Ethics and Philosophy**, v. 5, n. 1, p. 46-62, 2011.

BIBLIOGRAFIA DAS EPÍGRAFES

- *Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – Kublai Khan.*

- *A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco Polo, - mas pela curva do arco que estas formam.*

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta: - Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde: - Sem pedras o arco não existe.

Italo Calvino

BASTIDE, R. As Trocinhas do Bom Retiro. Prefácio. In: FERNANDES, F. **Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Anhambi, 1979. p. 150-258.

BATAILLE, G. Sommes-nous là pour jouer ou pour être sérieux? **Critique**, n. 49, 1951.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades Ed., 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto, Portugal, Porto Editora, 1994.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

_____. **Palomar**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CARROLL, L. **Alice** (edição comentada e ilustrada). Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

CERVANTES, M. **O Engenhoso Fidalgo D. Quixote de La Mancha**. São Paulo: Abril Coleções, 2010.

DAHL, R. **Matilda**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DAYRELL, J. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

ELKONIN, D. B. Symbolics and its functions in the play of children. In: HERRON, R. E.; SUTTON-SMITH, B. (Eds.). **Child's play**. New York: Wiley, 1971.

EMERIQUE, P. S. **Brincaprende**: dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papirus, 2003.

ENDE, M. **Momo e o Senhor do Tempo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

EUVÉ, F. **Penser la création comme jeu**. Paris: Cerf, 2000.

FERNANDES, F. **Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Anhambi, 1979.

FOUCAULT, M. Est-il donc important de penser?. n. 15, 1981. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994.

FREIRE, J. B. **O Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. 2. ed. Campinas: Editora Paulus, 2008.

HENRIOT, J. **Sous couleur de jouer: La métaphore ludique**. Paris: Ed. José Corti, 1989.

KAWABATA, Y. **O Mestre de Go**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LEBAS, F. Magister ludi. **Sociétés**, n. 107, p. 29-41, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

PETTY, A. L. S. **Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo: A dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

RUBINSTEIN, S. L. O problema da Educação. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental: Antologia**, livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2013.

SANTIS, P. **O inventor de jogos**. São Paulo: Girafinha/Martins Fontes, 2008.

SEDAK, M. **Onde vivem os monstros**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

SIERRA i FABRA, J. **Kafka e a Boneca Viajante**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SILVA, H. Poétiques Du Jeu. La Métaphore Ludique Dans La Théorie et La Critique Littéraires Françaises Au XXe Siècle. **Thèse** (Docteur de L'Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle), Paris: 1999.

Sociedade dos Poetas Mortos. Direção de Peter Weir. EUA: Abril Vídeo. DVD (128 min.), son., color. Longa-metragem, 1989.

Tarja Branca: a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Farinha Filmes. DVD (80 min.), son., color. Documentário, 2014.

TORGA, M. **Antologia Poética.** Lisboa: Dom Quixote, 2014.

VIAL, J. **Jogo e Educação:** as ludotecas. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas, Tomo I.** Madrid: Visor, 1991.

_____. **Obras Escogidas, Tomo II.** Madrid: Visor, 1993.

_____. **Obras Escogidas, Tomo III.** Madrid: Editora Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas, Tomo IV.** Madrid: Visor, 1996.

_____. **Obras escogidas, Tomo V.** Madrid: Visor, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIZZINI, N. **It's Kind of a Funny Story.** New York: Hyperion, 2007.

Whiplash – Em busca da perfeição. Direção de Damien Chazelle. EUA: Sony Pictures Classics. DVD (107 min.), son., color. Longa-metragem, 2015.

ZWEIG, S. Xadrez. In: _____. **Medo e outras histórias.** Porto Alegre: L&PM, 2007.

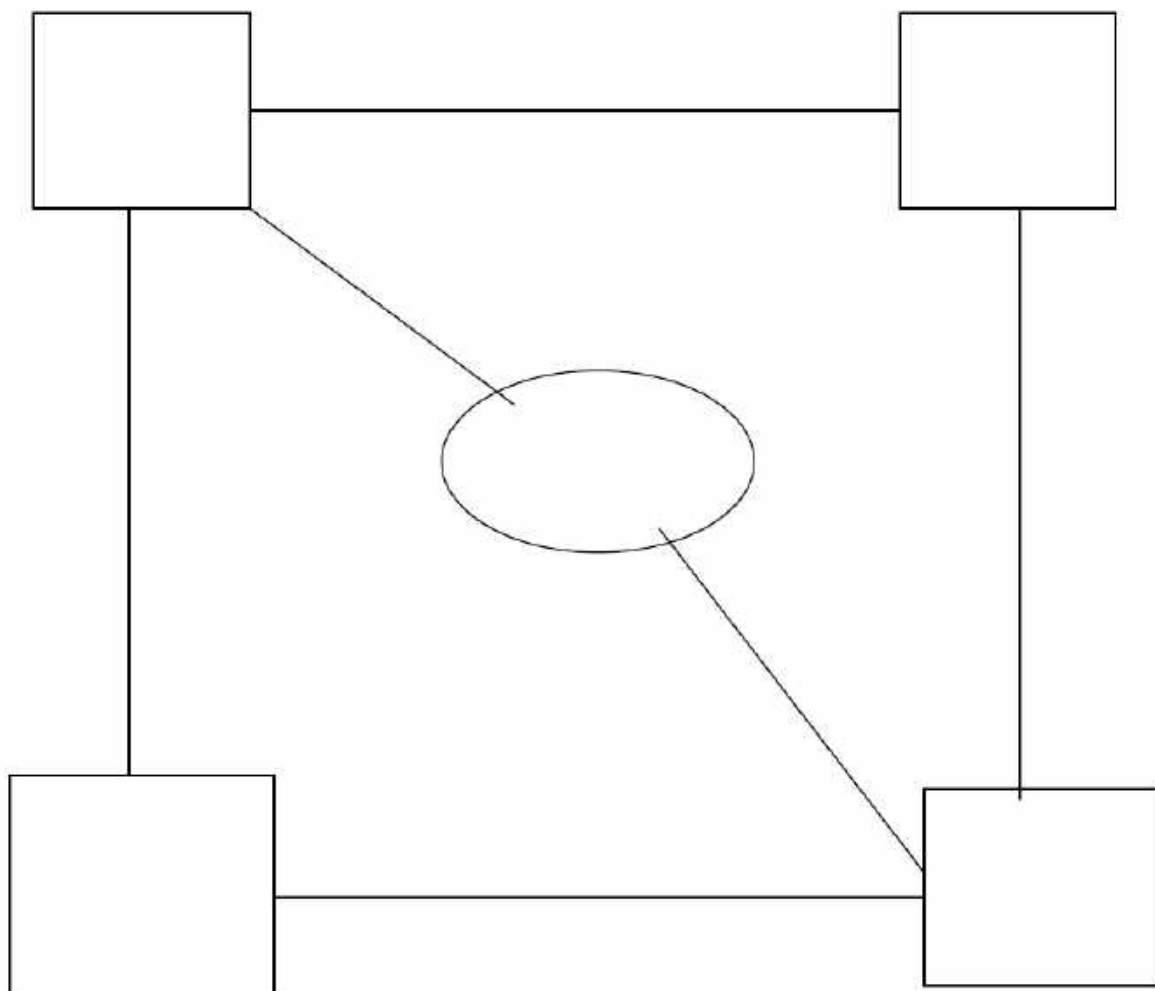
“Não basta um bom trabalho, é preciso ir para além do que se é esperado. Deve-se transcender os limites, buscar a perfeição”

- WHIPLASH (2014) -

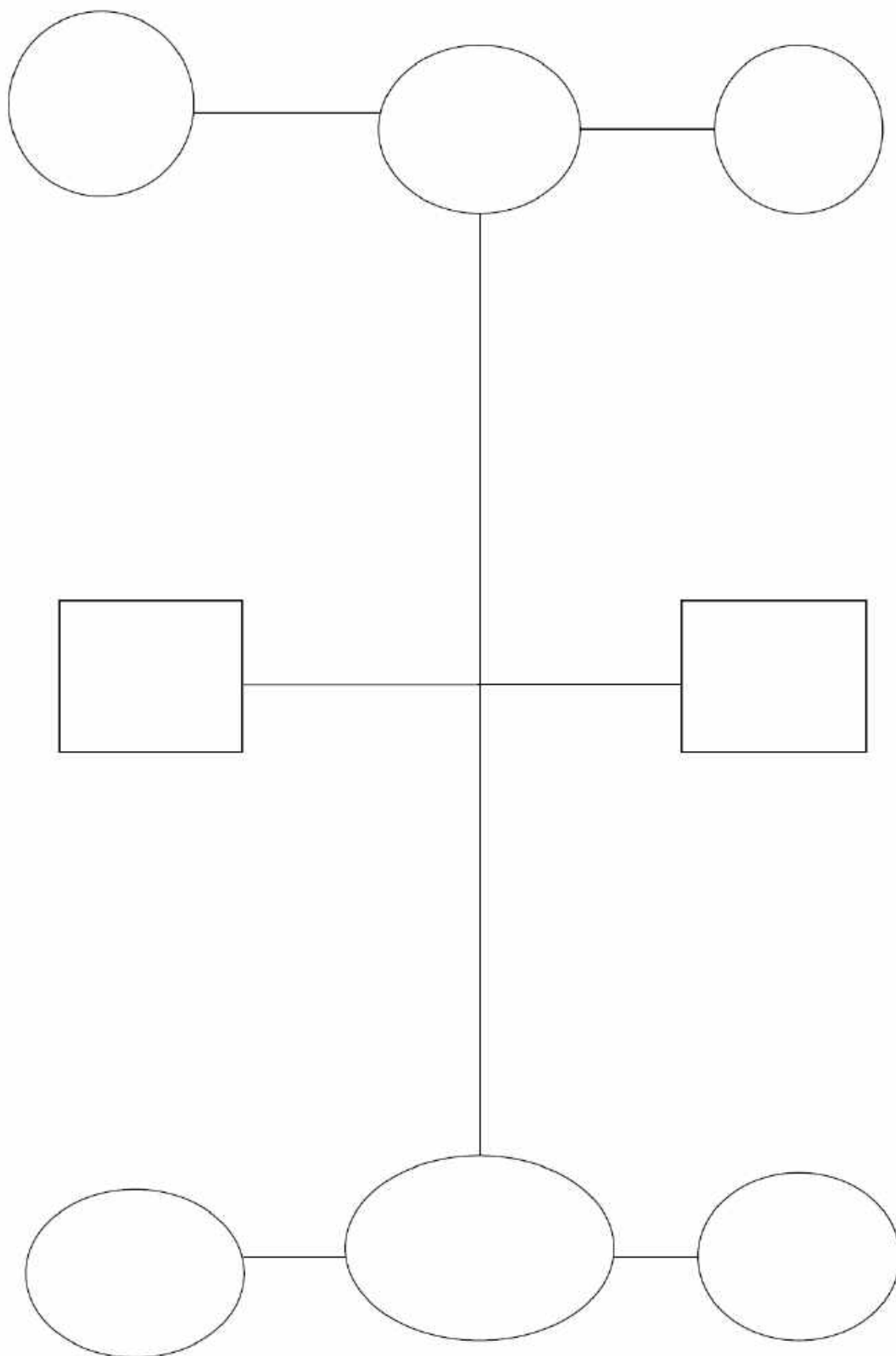
APÊNDICES

APÊNDICE 3

JOGO BASE – versão 1 (aula 10)¹²⁴



¹²⁴ Esse jogo é uma invenção do presente professor-pesquisador e foi criado, precisamente, para trabalhar com os anos (séries) iniciais do Ensino Fundamental. Pode ser jogado com peças em um tabuleiro de papel (versão *puzzle*), por exemplo, ou ainda, ser jogado com o próprio corpo (versão humana). Normalmente, joga-se um time/grupo contra o próprio problema de jogo (análogo ao jogos *Sudoku*, Torre de Hanói etc.). Para iniciar este jogo (versão 1 ou 2), tem que colocar duas peças ou crianças (versão 1) ou três peças ou crianças (versão 2) de um lado e duas peças ou crianças, ou três peças ou crianças de outro; O objetivo do jogo é trocar as peças ou crianças de lado, fazendo a dupla ou trio de um lado ocuparem o lugar dos que estão do outro lado e vice-versa. As peças ou crianças só podem se movimentar pelas linhas que são os caminhos (trilhas), podendo ir para todos os lados que são permitidos, não podendo também, uma peça ou criança saltar o(a) outro(a). No meio há uma ou duas casas (quadrado – versão 1; círculos – versão 2) que representam as casas auxiliares e que as peças ou crianças podem ficar ou passar por ela. As peças ou crianças não podem ficar no meio da linha (trilhas, caminhos), só podem se movimentar para um quadrado ou círculo (casas) vazio. É um jogo coletivo, em que um grupo de crianças joga contra a própria situação-problema de jogo. Na presente tese, após as crianças se apropriarem das regras do jogo, problematizávamos questionando sobre o menor número de jogadas para vencer a partida ou colocando o fator tempo (menor tempo para resolver o desafio do jogo). Esta explicitação se estende para a “versão 2” a seguir.

JOGO BASE – versão 2 (aula 10)

EXEMPLOS DE VIVÊNCIAS – BASE 1 E BASE 2







APÊNDICE 4

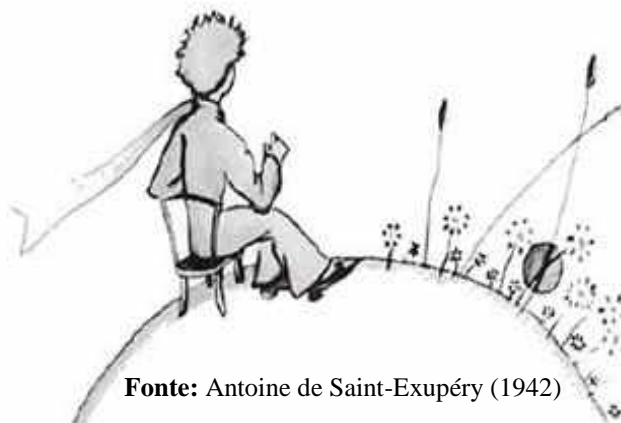
SUGESTÕES DE LEITURA

LÚDICO, JOGO E CULTURA LÚDICA NA LITERATURA FICCIONAL

- 1- O jogador – F. Dostoiévski;
- 2- O jogo das contas de vidro – H. Hesse;
- 3- A defesa Lujin – V. Nabokov
- 4- Xadrez – S. Zweig;
- 5- Manu, a menina que sabia ouvir (Momo e o Senhor do Tempo) – M. Ende;
- 6- História sem fim – M. Ende;
- 7- Zorba, o Grego – N. Kazantzákis;
- 8- A contadora de filmes – H. R. Letelier;
- 9- Alice através dos espelhos – L. Carroll;
- 10- Meninos de Kichute – M. Américo;
- 11- A canção de Kahunsha – A. Irani;
- 12- Ponte para Terabítia – K. Paterson;
- 13- W ou a memória da infância – G. Perec;
- 14- A guerra dos botões – L. Pergaud;
- 15- Onde vivem os monstros – M. Sendak;
- 16- O leão, a feiticeira e o guarda-roupas – C. S. Lewis;
- 17- Coração de tinta – C. Funke;
- 18- O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares – R. Riggs;
- 19- O inventor de jogos – P. de Santis;
- 20- O mestre de Go – Y. Kawabata;
- 21- Vida de brinquedo – J. Braz;
- 22- Os monstros – D. Eggers;
- 23- Os meninos da rua Paulo – F. Molnár;
- 24- Adeus, Meninos – L. Malle;
- 25- Capitães de areia – J. Amado;
- 26- Zazie no metrô – R. Queneau;
- 27- O Pequeno príncipe – A. Saint-Exupéry;

- 28- Quando eu voltar a ser criança – J. Korczak;
- 29- Alice no país das maravilhas – L. Carroll;
- 30- Jardim Secreto – F. H. Burnett;
- 31- Menino de Engenho – J. L. Rego;
- 32- Peter Pan – J. Barrie;
- 33- Uma rua como aquela – L. J. A. Prado;
- 34- A brincadeira – A. Tchekhov;
- 35- Germinal – E. Zola;
- 36- Recordação da casa dos mortos – F. Dostoiévski;
- 37- Tartarin de Tarascon – A. Daudet;
- 38- As aventuras do Barão Munchausen – R. Raspe;
- 39- A menina que roubava livros – M. Zusak;
- 40- A Rainha de Katwe – T. Crothers;
- 41- A Jogadora de Xadrez – B. Henrichs;
- 42- O Menino do pijama listrado – J. Boyne;
- 43- Os da minha rua – Ondjaki;
- 44- O caçador de pipas – K. Hosseini;
- 45- Extraordinário – R. J. Palácio;
- 46- A moi jouer – P. Beamont;
- 47- Tom Sawyer – M. Twain;
- 48- A jogadora de Go – S. Sa;
- 49- Dom Quixote – M. Cervantes;
- 50- Matilda – R. Dahl;
- 51- As aventuras de Pinóquio – C. Collodi;
- 52- Dublinenses – J. Joyce;
- 53- Mãe da rua – E. Bottini;
- 54- Terceiro tempo de jogo – R. Gomes;
- 55- Devaneios da infância – G. Bechtel;
- 56- Infância – M. Gorki
- 57- Infância – L. Tolstói;
- 58- Infância – G. Ramos;
- 59- O Rei da rua – J. F. Santos;
- 60- O menino grapiúna – J. Amado;
- 61- Lili Pimenta, a dona da bola – E. G. Garcia;

- 62- Comandante Hussi – J. Araújo;
- 63- O histórico infame de Frankie Landau-Banks – E. Lockhart;
- 64- Uma partida de xadrez – G. Giacosa;
- 65- O Falecido Mattia Pascal – L. Pirandello;
- 66- O menino maluquinho – Ziraldo;
- 67- Demian – H. Hesse;
- 68- À procura do homem dos dados – L. Rhinehart;
- 69- O homem dos dados – L. Rhinehart;
- 69- Memórias de um trapaceiro – Sacha Guitry;
- 70- Os jogadores – N. Gogol;
- 71- Daybreak – A. Schnitzler;
- 72- A Música do Acaso – P. Auster;
- 73- Dama de espadas – A. Puchkin;
- 74- Le jouer – J.-F. Regnard;
- 75- El juego del labirinto – P. de Santis;
- 76- Misto-quente – C. Bukowski;
- 77- A mala de Hana – K. Levine;
- 78 – Kafka e a boneca viajante – J. S. i Fabra;
- 79- O Quebra-Nozes e o Rei dos Camundongos – E. T. A. Hoffman;
- 80- Jardim da meia-noite – P. Pearce;
- 81- Alguém tem que ficar no gol – J. F. Santos;
- 82- A biblioteca mágica de Bibbi Bokken – J. Gaarder, K. Hagerup;
- 83- O enigma do oito – K. Neville;
- 84- A torre ferida por um raio – F. Arrabal;
- 85- A variante Lüneburg – P. Mauresing;
- 86- Uma história meio que engraçada – N. Vizzini;
- 87- O jogo – J. London;
- 88- A vitória da infância – F. Sabino;
- 89- A vingança do timão – C. Moraes;
- 90- O drible – S. Rodrigues;
- 91- Exercícios de ser criança – M. Barros;
- 92- Memória inventada – M. Barros.



Fonte: Antoine de Saint-Exupéry (1942)

ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

À Diretora,

Eu, Rogério de Melo Grillo, pesquisador (nível de Doutorado), doutorando da Faculdade de Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da professora Dra. Elaine Prodócimo, solicito a sua autorização para a realização da pesquisa intitulada "Mediação semiótica e jogo na perspectiva Histórico-Cultural em Educação Física no Ensino Fundamental I", a ser realizada na Escola Municipal Oilda Valéria Silveira Coelho (Fazenda Santa Luzia).

A presente pesquisa será de abordagem qualitativa, sendo uma análise na minha própria prática pedagógica em aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental I, em que assumo o papel tanto de professor como de pesquisador. Assim, utilizarei ações como: observação participante, videogravação e audiogravação.

Definimos como critério de escolha a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo principal de "investigar o processo de mediação semiótica do professor na prática pedagógica com jogos/b brincadeiras no âmbito da Educação Física escolar e como esse processo possibilita a produção de conhecimentos pelas crianças".

Ciente do objetivo e da metodologia da pesquisa supramencionadas, eu concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os seguintes requisitos:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Na certeza de contar com a sua colaboração, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Passos, 08 de julho de 2016.



Assinatura da Diretora

Leila Pimenta dos Reis Martins
Diretora - NE Aut. 532182

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
RUA BRUNO BUENO, 1133 - JARDIM BOTÂNICO
13063-970 - CAMPINAS - SP
FONE: (19) 3241-0000 - FAX: (19) 3241-0001
WWW.FEF.UNICAMP.BR

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Mediação Semiótica e Jogo na Perspectiva Histórico-Cultural em Educação Física no Ensino Fundamental I

Rogério de Melo Grillo
Profa. Dra. Elaine Prodócimo

Número do CAAE: _____

Seu/Sua filho/a está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O objetivo deste estudo é investigar o processo de mediação semiótica do professor na prática pedagógica com jogos/brincadeiras no âmbito da Educação Física escolar e como esse processo possibilita a produção de conhecimentos pelas crianças.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de validar um trabalho pedagógico com o jogo que, por um lado, avance em relação aos atuais métodos de trabalho com os jogos/brincadeiras na Educação Física escolar e, por outro, colabore para a compreensão de que o jogo/brincadeira é um conteúdo e área de conhecimento.

A pesquisa foi devidamente autorizada pela direção da escola.

Procedimentos:

Será realizada uma pesquisa qualitativa na própria escola. Assim, as aulas de Educação Física serão gravadas (vídeo e áudio) e observadas pelo professor-pesquisador. Posteriormente, as gravações serão transcritas e analisadas. As gravações serão apagadas após 5 anos da realização das mesmas.

Desconfortos e riscos:

Não haverá qualquer custo aos participantes, que terão liberdade para retirarem-se do estudo a qualquer momento se for de interesse. A pesquisa não representa riscos físicos ou psicológicos previsíveis para os participantes.

Benefícios:

A pesquisa não trará benefícios econômicos diretos, os benefícios obtidos serão de ordem pedagógico-científica.

Acompanhamento e assistência:

Os pesquisadores ficarão à disposição para esclarecimentos de dúvidas a respeito do estudo, durante e após a realização do mesmo.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a identidade de seu/sua filho/a será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento:

Não haverá qualquer ônus financeiro aos participantes, portanto não haverá ressarcimento.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador Rogério de Melo Grillo, doutorando da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e-mail: rogerio.grillo@hotmail.com, telefone: (35) 9-8415-6334.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 13:30hs e das 13:00hs às 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas/SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito que meu/minha filho/a participe:

Nome do(a) participante: _____.

Nome do responsável: _____.

RG (número do documento de identidade): _____.

(Assinatura do responsável)

() Autorizo gravação por vídeo e áudio

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador)



Data: ____/____/____.

ANEXO 3 - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: MEDIÇÃO SEMIÓTICA E JOGO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 18			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Rogério de Melo Grillo			
6. CPF: 015.492.565-86		7. Endereço (Rua, n.º): MANTIQUEIRA, 509 VILA RICA ap. 104 PASSOS MINAS GERAIS 37901090	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 35994158334	10. Outro Telefone:
		11. Email: rogerio.grillo@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Acolho as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 08, 07, 2016		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Faculdade de Educação Física
15. Telefone: (19) 3521-6603		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: Prof Dr MIGUEL DE ARRUDA Diretor FEFA/unicamp - Matr. 21072-2		CPF: 848693138-04	
Cargo/Função:		 Prof Dr MIGUEL DE ARRUDA Diretor FEFA/unicamp - Matr. 21072-2 Assinatura	
Data: 08, 07, 2016			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			