

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Juliete de Lima Prado

**O JOGO SIMBÓLICO DE PRÉ-ESCOLARES
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Porto Alegre

2014

Juliete de Lima Prado

**O JOGO SIMBÓLICO DE PRÉ-ESCOLARES
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso para a
obtenção do título de Licenciada em
Educação Física. Universidade Federal do
Rio Grande do Sul. Escola de Educação
Física.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Stock Palma

**Porto Alegre
2014**

Juliete de Lima Prado

**O JOGO SIMBÓLICO DE PRÉ-ESCOLARES
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Adriana Berleze

Orientadora – Profª. Dra. Miriam Stock Palma

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me permitido tudo isso, por ter me dado minha família.

A esta família, em especial meu pai, Fredolino e minha mãe, Mariza, agradeço por me permitirem uma vida nova. Agradeço-os pela confiança depositada, todo o incentivo, apoio e suporte ao longo dessa trajetória.

Aos meus irmãos, familiares e amigos que acreditaram em mim e não me deixaram desistir.

À professora Miriam Stock Palma, minha orientadora, pela oportunidade de fazer parte do projeto de extensão, o qual deu origem a este trabalho; pela confiança e dedicação na orientação do trabalho de conclusão de curso; Admiro sua dedicação e responsabilidade para com o seu trabalho, és exemplo de profissional. Obrigada pelos ensinamentos e pelo convívio.

Por fim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação.

RESUMO

O jogo é a principal atividade das crianças pequenas; por meio dele elas se desenvolvem integralmente. Através do jogo simbólico elas invocam a situação imaginária, modificando a realidade em função do seu desejo, criam e recriam diversas situações que as levam a compreender o mundo no qual estão inseridas. O objetivo geral deste estudo foi compreender o jogo simbólico de pré-escolares no contexto do jogo livre, do jogo orientado e da atividade dirigida nas aulas de Educação Física. Como objetivos específicos: analisar como o jogo simbólico se manifesta nessas diferentes estratégias metodológicas nas aulas e, ainda, verificar se há diferenças na manifestação do jogo simbólico entre meninos e meninas. Participaram do estudo dezesseis crianças, com idades entre quatro e cinco anos, matriculadas na turma de Jardim A2 da Creche Francesca Zacaro Faraco - Creche da UFRGS. Como instrumento de coleta das informações foi utilizada a observação (não participante, direta e indireta) das crianças durante oito aulas de Educação Física ministradas pelos professores de Educação Física e também pelos estagiários de Educação Física da ESEF/UFRGS. Foram produzidos oito diários de campo, os quais foram analisados juntamente com as imagens. Como principais resultados apontamos: (a) o jogo simbólico teve sua maior expressão no jogo livre; (b) a utilização do jogo simbólico estimula a maior participação das crianças e minimiza os momentos de dispersão em relação as atividades propostas; (c) meninos manifestam o jogo simbólico mais turbulento e com contato, enquanto as meninas o apresentam de forma mais calma e mais estruturado.

Palavras-chave: Jogo simbólico. Crianças. Pré-escolares. Educação Física.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 OBJETIVO GERAL.....	8
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
2.1 O JOGO.....	9
2.1.1 Tipos de Jogo.....	13
2.1.2 Jogo Simbólico.....	14
2.1.3 Importância do jogo para o desenvolvimento e para a aprendizagem.....	15
2.2 JOGO E EDUCAÇÃO.....	17
2.2.1 Jogo e Educação Física.....	19
2.3 LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
2.3.1 Legislação e Educação Física na Educação Infantil.....	24
2.4 INFÂNCIA E GÊNERO	26
3 METODOLOGIA.....	29
3.1 TIPO DE ESTUDO.....	29
3.2 CAMPO DA PESQUISA.....	29
3.2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	30
3.3 INSTRUMENTO.....	30
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	31
3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	31
4 RESULTADOS.....	32
4.1 MANIFESTAÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO.....	33
4.1.1 Jogo simbólico e Atividade dirigida.....	33
4.1.2 Jogo simbólico e Jogo orientado.....	35
4.1.3 Jogo simbólico e Jogo Livre.....	37
4.2 MANIFESTAÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO DE MENINOS E MENINAS.....	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
6 REFERÊNCIAS.....	46
7 APÊNDICE.....	50

1 INTRODUÇÃO

O jogo da criança tem sido permanentemente um tema de estudo que interessa a muitos investigadores. Porém, há uma multiplicidade de abordagens que produzem diferentes explicações quanto a sua definição, não havendo consenso sobre o tema. Segundo Kishimoto (2010), a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade em defini-lo.

Segundo Piaget (2010), jogo simbólico é uma das três etapas que o jogo apresenta em relação aos estágios de desenvolvimento da criança. É a capacidade de representação, de simulação. No jogo simbólico, através de símbolos, as crianças invocam realidades simbolizadas construindo uma ponte entre a fantasia e a realidade. Esse tipo de jogo é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois, por meio deste, se apropriam do que percebem do mundo tentando compreendê-lo.

Devido à importância no desenvolvimento integral da criança o jogo tem seu papel de destaque na educação. Conforme Kishimoto (2010) a relação entre jogo infantil e educação aparece desde a Antiguidade e, ao longo do tempo, vem ganhando espaço dentro da escola devido à transformação da sociedade. Contudo, Fortuna (2000) nos diz que o jogo na contemporaneidade ainda é visto por alguns educadores como incompatível com a escola, pois há uma dicotomia entre jogar e estudar.

Temos observado em várias instituições destinadas à Educação Infantil, principalmente em turmas de Jardim de Infância, que o espaço de sala de aula que, em outros níveis é destinado ao brincar, dá lugar aos trabalhos para atender à alfabetização. Desta forma, talvez os únicos ou principais espaços que lhes restem destinados ao brincar sejam o pátio e a aula de Educação Física.

A escolha do tema desta pesquisa deu-se a partir de observações e questionamentos surgidos na minha atuação como bolsista do projeto de extensão Educação Física na Escola Infantil Creche/UFRGS, do qual fiz parte durante dois anos. Durante esse período foram muitos os aprendizados e, a partir de observações dos jogos e brincadeiras das crianças durante as aulas ministradas, percebi que elas faziam muitas aprendizagens ao brincar; foi então que comecei a

querer compreender mais sobre o jogo das crianças. O que mais me chamou a atenção foi o jogo simbólico que estas realizam, pois vi muitos objetos tomarem outros sentidos e tornarem possíveis outras brincadeiras.

A partir de então, solicitei à coordenadora do projeto, Dra. Miriam Stock Palma, que fosse minha orientadora no trabalho de conclusão de curso. Agora, iria a campo como pesquisadora, e não mais como professora, olhando a partir de outros ângulos e buscando compreender melhor esse jogo que as crianças apresentam muito naturalmente.

Sendo assim, o nosso problema de pesquisa pode ser assim explicitado:
Como o jogo simbólico de pré-escolares se manifesta nas aulas de Educação Física?

1.1 Objetivo Geral

Compreender o jogo simbólico de pré-escolares nos contextos do jogo livre, do jogo orientado e da atividade dirigida nas aulas de Educação Física.

1.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar como o jogo simbólico se manifesta nessas diferentes estratégias de aula;
- b) Verificar se há diferenças na manifestação do jogo simbólico entre meninos e meninas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O JOGO

O jogo vem sendo estudado há muitos anos, mas ainda hoje questões relacionadas a ele, principalmente quanto à definição, permanecem sem respostas. A divergência de concepções quanto à natureza do jogo acaba por dificultar um consenso sobre o tema.

É importante mencionar que, em português, há distinção entre os termos jogo e brincadeira, enquanto que, em outras línguas - como *jeu* em francês, *play* em inglês, *spiel*, em alemão, *juego* em espanhol, *gioco* em italiano - tal diferenciação não se apresenta (HUIZINGA, 2005; BROUGÈRE, 1998).

Assim como Oliveira (2012), ao analisarmos a literatura, vimos que os conceitos de brincar e jogar se unificam e são considerados sinônimos por vários autores. Para chegarmos a uma definição, a ser adotada em nosso estudo, precisamos entender o que diferencia o jogo da brincadeira; sendo assim, nos basearemos em alguns autores que desenvolveram estudos significativos sobre essa temática.

Para Kishimoto (2010) o brincar e o jogar não apresentam diferenças significativas, em termos estruturais. Já para Brougère (1998), Dantas (2002), Friedman (1996) e Knijnik e Knijnik (2004) a brincadeira refere-se a atividades preferencialmente infantis, desregradas e de caráter espontâneo, ao passo que o jogo é uma brincadeira, atividade lúdica, que está relacionado com a conduta social que supõe organização e regras.

Diferentemente dos autores supracitados, os quais apontam que o que parece diferenciar o jogo da brincadeira são as regras, concordamos com Palma (2008, p.92), que diz que na brincadeira também há regras, só que de forma mais implícita que no jogo. Na brincadeira a regra não se faz ausente, “por exemplo, uma criança, ao brincar de boneca, normalmente não a põe para dormir sobre a cadeira ou fogão, e sim, sobre o berço ou cama, projetando, no seu brincar, as regras sociais de seu contexto”.

Assim como Dantas (2002) e Friedman (1996), adotaremos a ideia da brincadeira como comportamento mais livre, espontâneo, não-estruturado que o jogo.

Huizinga (2005, p.33) considera o jogo:

uma atividade livre ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da *vida cotidiana*.

Para Piaget (1990), o jogo se trata de uma atividade com um fim em si mesma, espontânea, produtora de prazer e liberdade.

Conforme Palma (2008) e Kishimoto (2005), embora o jogo seja um fenômeno que ocorre no mundo todo e há certa facilidade de identificá-lo, defini-lo não é tarefa fácil, pois variadas atividades como: futebol, dominó, brincar de *mamãe e filhinha*, apostas, entre outros, são designadas como jogo, mesmo cada um deles tendo suas especificidades que os aproximam ou os distanciam.

Outro aspecto que dificulta uma definição para jogo é que distintas condutas podem ser consideradas jogo ou *não-jogo* em diferentes culturas, dependendo do significado que a elas são atribuídas. Exemplificando: para a comunidade indígena uma criança usando o arco e a flecha é uma forma de preparo para a arte da caça, mas, para quem não pertence a esta cultura, essa situação pode ser vista como uma brincadeira.

Tentando aclarar os diversos significados atribuídos ao termo jogo, Brougère (1998) destaca três níveis de diferenciação, os quais permitirão descobrir as representações a ele associadas: (1) o jogo, enquanto um conjunto de linguagem que funciona dentro de um contexto social; (2) o jogo enquanto uma estrutura, um sistema de regras; (3) o jogo, enquanto objeto.

O primeiro nível fala sobre o jogo enquanto resultado de um sistema linguístico, em que cada sociedade lhe atribui uma imagem, pois o momento histórico, a localização geográfica, a cultura estabelece o que é jogo ou não-jogo.

No segundo nível, as regras do jogo são o que o diferencia, pois há uma estrutura sequencial específica que o identifica, mesmo usando o mesmo objeto,

como por exemplo, jogar buraco ou tranca, onde as cartas são o mesmo objeto de duas formas diferentes de jogo.

E, no terceiro nível, o jogo é referido enquanto objeto. Diferentes tipos de materiais podem ser utilizados para dar origem a um jogo, como no “xadrez, que pode se materializar no tabuleiro e nas peças, as quais podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedras ou metais” (KISHIMOTO, 2010, p.17).

Além de nos basearmos nestes três níveis para uma primeira compreensão do jogo, Pellegrini e Boyd (2002) sugerem que utilizemos a abordagem de uma multiplicidade de critérios, a qual diferencia comportamentos lúdicos e não lúdicos, para que assim possamos estabelecer e delimitar mais o termo jogo.

Essa multiplicidade de critérios - características do jogo - vem sendo estudada e abordada pela literatura para facilitar a identificação do jogo. A situação imaginária, as regras, o prazer, o caráter improdutivo, a frivolidade, a incerteza quanto aos resultados, o caráter *não-sério*, a liberdade e sua limitação no tempo e no espaço, são algumas das características apontadas por Palma (2008), Huizinga (2005), Caillois (1990), entre outros.

A situação imaginária, ou simbolismo, ou representação, aparece como a característica fundamental do jogo. Ao jogar, a criança cria situações imaginárias, transpõe o real recriando em seu jogo a realidade que a circunda e expressando suas experiências. Esta característica retrata o simbolismo, uma capacidade de representação onde os objetos passam a ser substitutivos; outras atribuições podem ser dadas a um determinado objeto, dependendo do que as crianças desejam que eles sejam.

As regras também são uma característica marcante no jogo; elas ordenam e conduzem a brincadeira. Há regras de forma mais explícita, como no jogo de cartas, ou podem ser de forma mais implícita, como na brincadeira de faz-de-conta, em que, por exemplo, a menina faz papel de mãe ao cuidar da filha. Palma (2008) diz que as regras preexistem ao jogo. As crianças utilizam no jogo as regras constituídas em sua cultura, mas também podem construí-las e transformá-las ao longo da atividade, porém elas só terão valor enquanto acatadas e cumpridas pelos que jogam, sendo assim, obrigatórias.

Uma outra característica diz respeito ao prazer, o qual parece ser distintivo do jogo, pois ele predomina na maioria das situações. As crianças envolvem-se e continuam no jogo por mero prazer e diversão. Contudo, o jogo nem sempre apresenta essa característica; o desprazer também pode se manifestar em situações de jogo (como, por exemplo, a sensação desagradável gerada por um resultado ou desempenho indesejado). Kishimoto (2010) relata que, para a psicanálise, o desprazer pode ser constitutivo do jogo, quando a criança representa situações extremamente dolorosas.

A característica de frivolidade diz respeito às crianças experimentarem novos e diferentes comportamentos no ambiente de jogo, pois há um distanciamento das condições da vida cotidiana, livre das pressões que podem ser impostas, pelos adultos ou pelos pares, ao cobrarem algum resultado. Assim, a frivolidade do jogo permite às crianças se desafiarem ao realizarem inúmeras tentativas, até obterem sucesso, desistirem ou mudarem intenções, ou ainda, a decidirem o momento de pedir ajuda sem se sentirem fracassadas.

Quando nos referimos à característica improdutiva do jogo, entende-se que, por ser uma ação voluntária, tem uma finalidade em si mesmo, não visando a um resultado final. Para Palma (2008) almejar atingir um fim, por vezes, serve como um importante instrumento de motivação ao longo da atividade, pois se o participante tem um objetivo passa a ir ao encontro da realização, mas essa decisão é exclusivamente de quem joga, não podendo ser imposta, porque se não o jogo perde sua característica. Já Vygotsky (2007) diz ser incorreto conceber o jogo como uma atividade sem propósito e acredita que, se o jogo não tem propósito, não é atrativo, tornando-se entediante.

Em relação à característica da incerteza quanto aos resultados: o jogo é um espaço aberto e incerto, pois quando a criança brinca nunca sabemos os rumos da sua ação; o que importa é o processo e o que ela impõe ao brincar, pois a motivação pessoal por fatores internos e externos, como a conduta de outros parceiros ou adversários, o surgimento de fatos não previstos podem alterar o curso da atividade, se assim a criança desejar.

Quando concebido como *não-sério*, é que o jogo está relacionado ao ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria. Não é que o jogo

deixe de ser sério, pois, ao jogar, as crianças agem com seriedade, trabalham, aprendem.

A característica mais mencionada na literatura é a natureza livre do jogo. A criança faz suas escolhas livre e espontaneamente, toma decisões quanto ao jogo, sendo um sujeito ativo. Segundo Brougère (2004), quando as decisões não são tomadas por quem joga, ou seja, se a atividade é imposta, deixa de ser jogo.

Foram mencionados aqui os principais pontos comuns ao jogo, os quais podem facilitar a diferenciação das variadas atividades denominadas como tal.

2.1.1 Tipos de jogos

São vários os autores que defendem tipologias distintas para o jogo. Callois (1990) propõe tipos de jogos diferenciados, de acordo com a predominância do papel da competição, da sorte, do simulacro e da vertigem; já para Parten (1932) os critérios para definir os tipos de jogos são baseados no tipo de interação que se estabelece entre as crianças. Ainda, Kishimoto (2010) e Palma (2008) propõem uma tipologia baseada na inserção do jogo no contexto da educação e Piaget (1990), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Segundo Piaget (1990) há três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil - o exercício, o símbolo e a regra – e o autor traça um paralelo entre eles e os estágios de desenvolvimento da criança.

Os jogos de exercício aparecem logo nos primeiros meses de idade. Esses jogos aparecem com a repetição dos movimentos e as crianças sentem prazer ao fazê-los. A partir dos dois anos de vida a capacidade da modificação da representação real é frequente ao jogar, onde um objeto substitui outro objeto, uma ação substitui outra ação; surge então o jogo simbólico, a capacidade de representação, a simulação. Por último, quando as regras emergem, por volta dos seis, sete anos de idade, ocorre a desconstrução dos símbolos, surgindo os jogos com regras, que supõem relações sociais ou interindividuais (FRIEDMAN, 1996).

Neste estudo, adotaremos a teoria de Piaget, a qual aborda o jogo simbólico, que se dá durante o estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Devido a isso, detalharemos mais o tema jogo simbólico.

2.1.2 Jogo Simbólico

Termos como simbólico, representação, simulação, imitação e faz de conta são visto como sinônimos e tem relação com jogo simbólico. Bomtempo (2008) nos diz que a brincadeira de faz de conta pode ser definida pelos termos brincar e imitar; nela, a criança está ligada ao sentimento de '*como se*', o que caracteriza o jogo simbólico.

Através do símbolo a criança começa a representar mentalmente as ações que vive no mundo e mais do que "uma atividade fantasiosa é acompanhada de uma ação corporal" (FREIRE, 2010, p. 43). Dessa forma, no jogo simbólico, através do faz-de-conta, é permitido à criança invocar a situação imaginária, modificando a realidade em função do seu desejo, sem se preocupar em estar de acordo com a realidade. A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe atribui um novo significado. Porém, não é qualquer objeto: as crianças utilizam aquele que lhes recorda o objeto imaginado, assim invocando realidades simbolizadas; então, a imaginação simbólica é o próprio instrumento do jogo.

Bomtempo (2010, p. 67) declara que "no jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade", podendo recriar situações vividas por elas, até mesmo situações que as façam lidar com experiências de dor, medo e perda, e cita os estudos de Freud que seguem essa linha, onde, por exemplo, uma criança brinca de médico depois de ter tomado uma injeção ou ter sido submetida a uma pequena cirurgia.

Ainda para Bomtempo (2008), o jogo simbólico utilizando objetos é a condição para que ocorra o jogo de papéis ou sociodramático, considerado por Piaget a mais alta expressão do jogo simbólico. Para Piaget (1990) essas formas de brincar se intensificam com a idade e vão diminuindo por volta dos sete anos. O jogo que é inicialmente solitário a partir do terceiro ano de vida começa a tornar-se coletivo.

O jogo simbólico aparece por volta do segundo ano de vida, com o aparecimento da representação e da linguagem, e o jogo sociodramático, que envolve mais de duas crianças numa dramatização, tem seu apogeu aos quatro anos de idade. Nesse brincar sociodramático a situação imaginária, a simulação envolve papéis e situações imaginárias, como imaginar ser um super-herói ou até mesmo ser uma pessoa real, como a mãe de sua filha.

Para nós, o jogo simbólico, bastante característico do jogo livre – principal atividade da infância - é essencial na vida das crianças. É por meio dele que elas se apropriam daquilo que percebem do mundo e, assim, através da incessante busca de compreensão vão criando e recriando, mentalmente, e expressando corporalmente diversas situações que as levam a compreender tal realidade.

Como forma de compreender e justificar o uso do jogo na educação, principalmente na educação infantil, a seguir falaremos sobre a importância do jogo para o desenvolvimento infantil.

2.1.3 Importância do jogo para o desenvolvimento e para a aprendizagem

É sabido que o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância. Desde muito tempo ele é considerado importante pelas implicações que têm no desenvolvimento integral da criança, pois proporciona benefícios nas esferas cognitiva, física, motora, psicossocial e moral.

Palma e Azevedo (2014, p. 5) relatam que:

ao jogar, a criança faz aprendizagens, revela seu estado cognitivo, social e motor, estabelece relações com o mundo de pessoas, coisas e símbolos, conhece o próprio corpo com todos os seus limites e potencialidades, adquire o domínio das diferentes linguagens de seu meio, assimila as crenças, costumes, regras e hábitos de onde vive, reproduz e produz cultura.

Para Bomtempo (2010), o brincar de faz-de-conta promove o desenvolvimento cognitivo, quando, ao jogar, a criança cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais. Já para Carvalho et al (2014, p. 2) os jogos não só estimulam a imaginação e fantasia como permitem compreender a

realidade e conhecer o mundo, principalmente dos adultos. É por meio dos jogos que as crianças explicitam as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos, vão “construindo significações que atribuem a cada situação, abrindo-se para a construção de novos significados e modificando, ao mesmo tempo, sua forma de agir”.

Em relação ao desenvolvimento moral, quando joga, a criança explora e reflete sobre a sua realidade e sua cultura, assimilando valores e, ao mesmo tempo, tem a oportunidade de fazer questionamentos sobre as regras e papéis sociais. Inserida no jogo, a criança acata as regras existentes, aprende a respeitá-las, a controlar seus instintos e suas vontades, enfim, as regras conduzem seus comportamentos. Através do jogo ela exprime sua agressividade, exterioriza seus medos e angústia; sendo assim, o jogo se torna uma válvula de escape para suas emoções (CORDAZZO; VIEIRA, 2007)

Na esfera psicossocial, a situação imaginária criada pela criança faz com que ela possa assumir diversos papéis, ser levada a satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade, solucionar melhor os problemas, lidar com experiências traumáticas, além de construir autoconfiança e desenvolver um canal de comunicação com os adultos e com os pares (CORDAZZO; VIEIRA, 2007; FRIEDMAN,1996; KISHIMOTO, 2010; VYGOTSKY, 2007).

Fortuna (2001, p. 65) nos fala que:

jogamos para dominar angústias e controlar impulsos. Assimilamos emoções e sensações, estabelecemos contatos sociais, compreendemos o meio, satisfazemos desejos, desenvolvemos habilidades, conhecimentos e criatividade.

Ao jogarem, as crianças estabelecem interações sociais com seus pares e com os adultos, aprendem a cooperar, lidar com situações de conflito, conviver com regras. Além de contribuir para o desenvolvimento psicossocial o jogo tem seu papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Pelo jogo a criança aprende, verbaliza, comunica-se com as outras pessoas, internaliza novos comportamentos e, conseqüentemente, se desenvolve (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

A nível motor, através dos jogos as crianças comunicam-se e se relacionam com tudo que as rodeia, aprendem sobre seus corpos e suas capacidades motoras, por isso é tão importante a quantidade e qualidade das experiências vivenciadas por

elas, pois através de uma riqueza de informações poderão ter percepção de si próprias e do meio em que estão inseridas (PALMA; PEREIRA; VALENTINI, 2009).

Desta forma, o jogo é essencial às crianças e sua importância para o desenvolvimento integral é indiscutível. Através do jogo a criança aprende e se desenvolve, sendo assim defendemos que o jogo é uma estratégia metodológica que deve ser adotada pelos educadores.

2.2 JOGO E EDUCAÇÃO

Segundo Kishimoto (2010), a relação entre jogo infantil e educação aparece desde a Antiguidade greco-romana, sendo esse reconhecido como recreação para relaxamento necessário às atividades escolares, intelectuais e ao trabalho. Na Idade Média o jogo foi criticado por ter sido associado ao jogo de azar e considerado *não-sério*, afastando-se da educação. Com o Renascimento, o jogo voltou à escola e serviu de forma lúdica para ensinar princípios de moral, ética e conteúdos de disciplinas, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência. Mas foi com o Romantismo, que a criança passou a ser vista, além de um ser em desenvolvimento com características próprias, também como um ser que imita, brinca, sendo o jogo a expressão da sua espontaneidade.

Representando essa época de transformação na percepção da infância, Froebel é reconhecido como o precursor do Jardim de Infância, por ser o primeiro a considerar o jogo como conduta livre e espontânea e pôr em prática o valor educativo do jogo. Assim, o brinquedo/jogo educativo ganha força com a expansão da educação infantil.

Para Kishimoto (2010) o jogo educativo é entendido como recurso pedagógico que desenvolve e ensina de forma prazerosa, pois, ao unir diversão e prazer às situações lúdicas intencionalmente criadas pelo adulto, surge a dimensão educativa do jogo, que favorece o processo ensino-aprendizagem.

Na sociedade atual o espaço e o tempo de jogo têm se tornado cada vez mais resumidos. A rua, que era local de diversão, da realização de jogos, já não é mais tão utilizada devido à urbanização, ao aumento da violência e à falta de segurança

que se apresentam nas grandes cidades. Além disso, o tempo destinado ao jogo também já não é mais o mesmo; atualmente as crianças acumulam mais atividades extras, ficando com pouco tempo livre para realizar seus jogos e brincadeiras. Ainda em relação ao espaço, as famílias têm optado por morar em apartamentos, que são pequenos, comparados a casas nas quais as famílias viviam antigamente, assim, restringindo ainda mais o espaço de jogo.

Devido a essa grande transformação da sociedade, à falta de segurança nas ruas, aos espaços tornarem-se cada vez mais reduzidos para as vivências corporais das crianças, entre outros motivos, estamos de acordo com Palma e Azevedo (2014), quando afirmam que atualmente a instituição escolar pode se configurar um local privilegiado para a manifestação das culturas lúdicas infantis. A escola pode se constituir como um dos principais espaços e tempos para jogar por *proporcionar* segurança, por dispor de espaços amplos, por ser o local onde os pares se encontram, o que fomenta as brincadeiras, e porque cada vez mais as crianças passam mais horas dentro da escola.

No entanto, segundo Fortuna (2003; 2000) o jogo na contemporaneidade ainda é visto por alguns educadores como incompatível com a escola, pois, por vezes, existe uma dicotomia que é reforçada por parte destes entre jogar e estudar, brincar e trabalhar. Por quererem dar conta de conteúdos específicos como, por exemplo, aprender a ler, a escrever e a contar, os professores acabam por oportunizá-lo de forma escassa e, normalmente, quando o fazem, é como atividade dirigida, pois não é o aluno o proprietário da situação, servindo como *isca* para fisgar o interesse do aluno, fazendo uso do jogo para ensinar e aprender.

O brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar? (Kishimoto, 2010, p.37).

Concordamos com Fortuna (2000, p. 162), ao defender que a “contribuição do jogo para a escola ultrapassa o ensino de conteúdos de forma lúdica, *sem que os alunos nem percebam que estão aprendendo*”, mas que a sala de aula possa ser um local para dispor do jogo como forma de ensino. Uma aula inspirada em jogos não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com estes, mas aquela em que as características dos mesmos estão presentes. A ênfase do trabalho pedagógico recai sobre o processo; professor e aluno são sujeitos desse processo, ou seja, o aluno

aprende, desenvolve a imaginação, sua cognição como um todo, e o professor, além de ensinar, aprende, se relaciona, levanta hipóteses, que servem para criar situações e propor problemas, usando o jogo como suporte do desenvolvimento e da aprendizagem.

Por fim, em seu estudo, Fortuna (2003) ouviu educadores em relação ao que pensam sobre o jogo na escola e os resultados encontrados apontaram: *proporcionar aprendizagem* foi considerado pelos entrevistados como o aspecto mais importante sobre o jogo em relação à educação, seguido da *socialização*, do *prazer* que o jogo desencadeia, constatando-se assim a importância do jogo para o desenvolvimento da criança na perspectiva dos professores. Em discussão, Fortuna diz que os educadores parecem crer que, mais importante do que ensinar conteúdos, é desenvolver as condições necessárias à aprendizagem e que isto é possível através do jogo. Talvez a valorização do jogo por parte dos educadores, a partir dos aspectos importantes que podem desenvolver, não assegura que saibam efetivamente como proceder, na prática, de modo a valorizar o jogar em sua origem, respeitando suas características; sendo assim, o discurso e a prática se distanciam.

2.2.1 Jogo e Educação Física

Os benefícios que o jogo pode proporcionar às crianças estão amplamente descritos na literatura, principalmente os jogos de movimento, que são o principal meio pelo qual elas podem explorar e aprender sobre suas capacidades motoras. Conforme já descrito anteriormente, a escola pode-se tornar um local privilegiado e de referência para os jogos, incluindo-se os de movimento. Nesse sentido, questionamo-nos sobre por que não considerarmos (além da sala de aula, onde outros tipos de jogos podem ser explorados) o jogo como estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

O que temos visto nas instituições destinadas à Educação Infantil nos anos que precedem a escola, principalmente em turmas de Jardim de Infância, é que o espaço de sala de aula que, em outros níveis é destinado ao brincar, dá lugar aos trabalhos para atender à alfabetização. Desta forma, talvez os únicos ou principais

espaços que lhes restem destinados ao brincar sejam o pátio e a aula de Educação Física.

A Educação Física então se torna um momento privilegiado no qual o professor pode fazer uso do jogo para ensinar as crianças a aprenderem com prazer, sendo uma motivação para os infantes. Antes disso, entretanto, é fundamental que os professores de Educação Física se apropriem da natureza do jogo, de suas características, a fim de inseri-lo em suas aulas, utilizando-o como uma das estratégias pedagógicas em suas diferentes manifestações, quer seja o jogo em sua forma livre quer seja o jogo orientado.

O jogo livre é a ação lúdica e a principal atividade realizada pelas crianças. Através do jogo livre, exploratório, as crianças aprendem algo sobre o mundo que as rodeia de forma prazerosa e com motivação. Nesse contexto, o jogo simbólico pode emergir e se desenvolver e, por ser tão rico para o desenvolvimento integral da criança, pode servir de estratégia metodológica nas aulas de educação física. Sabe-se, entretanto, que o jogo realizado somente em sua forma livre não maximiza a aprendizagem, porque, ao fazê-lo sempre livremente, as crianças repetem com muita frequência as mesmas brincadeiras, acabam por modelar o mesmo tipo de comportamento e resolver problemas similares. Portanto, é preciso que, além de incorporar a diversão como instrumento de motivação, as atividades planejadas, organizadas e com objetivos façam parte de um programa de ensino-aprendizagem.

Além e a partir do jogo livre podem ser adotadas outras duas estratégias no ensino: o jogo orientado e a atividade dirigida.

O primeiro, também denominado brincar dirigido por Moyles (2002) e jogo educativo ou didático por Kishimoto (2010), surge como uma ampliação do jogo livre, onde o adulto intervém no jogo, sem tirar da criança a propriedade da atividade, tendo como objetivo potencializar a aprendizagem, uma vez que as ações do adulto sincronizam com as intenções da criança. Nessa perspectiva, podemos apontar algumas ideias expostas por alguns autores que nos fazem refletir sobre o papel do adulto e a intervenção no processo de aprendizagem da criança através do jogo.

O primeiro autor que podemos referenciar é Vigotsky (2007), que considera importante levar em consideração no desenvolvimento infantil: (a) o nível de desenvolvimento real, que é aquilo que a criança consegue fazer sozinha, sem

auxílio; (b) o nível de desenvolvimento potencial, que é o que ela consegue fazer com auxílio do adulto ou de companheiros mais capazes e (c) a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre esses dois níveis, ou seja, a área de amadurecimento em que a criança se encontra. Portanto, para Vygotsky o jogo cria essa zona de desenvolvimento proximal e, ao intervir no jogo, o adulto explora o nível potencial fazendo essa transição para o nível real.

Similarmente, Moyles (2002) apresenta-nos a metáfora da *espiral do brincar e aprender*. a partir da observação da brincadeira livre e exploratória das crianças o adulto faz intervenções (brincar dirigido) levando-as a um brincar livre mais enriquecido e, conseqüentemente, a um nível mais elevado.

Segundo Palma, Pereira e Valentini (2009, p.531):

Conciliar o jogo livre e o jogo orientado ou, como designa Moyles (2002), o brincar livre e o brincar dirigido, no contexto da Educação Física pré-escolar, pode-se configurar como uma proposta pedagógica consistente, uma vez que, na primeira forma, a criança tem a oportunidade de explorar, compreender, familiarizar-se dominar gradativamente os seus movimentos, os materiais e o ambiente, enquanto na segunda é possível ao professor canalizar os conhecimentos prévios (adquiridos pela criança no jogo livre) para novas aprendizagens.

Já a atividade dirigida diferencia-se do jogo orientado por ser o professor o proprietário da atividade e quem toma as decisões. De acordo com Palma, Pereira e Valentini (2009), a combinação das diferentes formas de jogo com a atividade dirigida tem sido considerada uma estratégia importante de ensino-aprendizagem, pois apenas o jogo não é capaz de desenvolver todo o potencial infantil.

Ainda de acordo com Palma, Pereira e Valentini (2009, p. 532):

Pensar na combinação do jogo livre, jogo orientado e atividade dirigida pelo professor como base de um programa de Educação Física no ensino-pré-escolar é reconhecermos e, acima de tudo, contemplarmos as necessidades das crianças, sem nos exirmos de nossas responsabilidades enquanto educadores.

Entretanto, Fortuna (2000) fala que o jogo na escola, enquanto sua forma livre, deve preservar as suas características, porém ter intencionalidade, não sendo alienante. A autora diz que, ao usar o jogo como forma de ensino e aprendizagem, pode-se facilmente tornar-se atividade dirigida, pois, ao ter intencionalidade, dependendo de como são fixados seus fins pedagógicos, o jogo se desconfigura. A

presença do jogo na escola não é o professor fazer uso de jogos para ensinar dizendo que se está fazendo uso do jogo; mais do que usar jogos como forma de ensino, é preservar as características deste enquanto promotor do desenvolvimento da imaginação e do raciocínio, propiciando o exercício da função representativa e da cognição como um todo.

Por fim, para justificar a defesa do uso do jogo nas aulas de Educação Física, principalmente na educação pré-escolar, a qual é nosso foco de estudo, traremos algumas ideias de Freire (1991), que nos fala da educação de corpo inteiro.

Nesse tipo de educação a Educação Física não trabalha apenas a educação do ou para movimento, e sim, educação pelo movimento. Isso significa que não podemos ter como objetivo apenas o desenvolvimento das habilidades motoras, mas entendermos que através do movimento as crianças também podem se desenvolver intelectualmente e socialmente.

Nesse contexto o uso dos jogos nas aulas de Educação Física se justifica, pois a ação, que é a interação do corpo com a mente, se faz presente no jogo simbólico através do desejo de compreender o mundo. Para Freire (1991) diante das características das crianças na primeira infância, não há por que não valorizar o jogo e a Educação Física.

Acreditamos que propiciar um ambiente no qual as características que o jogo apresenta sejam preservadas seja de grande valia no ensino aprendizagem das crianças, pois, ao proporcionarmos espaço e tempo para que estas façam o que mais e melhor fazem, estamos contribuindo para o seu desenvolvimento e formação integral. Através da intervenção podemos sugerir novas formas de experimentação, por parte desta, vindo a potencializar a criatividade e fazendo com que a criança se permita cada vez mais. Não esquecendo a importância das atividades dirigidas, pois estas podem propiciar que as crianças conheçam coisas novas, vindas da nossa cultura.

Para nós, aulas que contemplem essas três diferentes formas de ensinar as crianças têm muito a contribuir para a formação desses seres em desenvolvimento, pois eles não irão utilizar apenas o que podem criar, o que estão acostumados a fazer, mas também coisas que o professor tem para lhes proporcionar.

2.3 LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente, é preciso destacar que a inclusão da Educação Infantil como integrante da Educação Básica é recente. Com a promulgação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. A divisão etária da Educação Infantil do Ensino Fundamental foi alterada em maio de 2005, com a sanção presidencial à lei federal n.º 11.114, que define que as crianças de até seis anos completos devem estar matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, passando assim a Educação Infantil a atender crianças de zero até cinco anos de idade.

Segundo Cavalaro e Muller (2009), esta foi uma conquista muito importante para crianças de zero a seis anos e foi decorrente da criação de leis específicas da infância e do ensino para regulamentar e organizar essa etapa educacional, então chamada Educação Infantil.

Com o objetivo de organizar essa primeira etapa da Educação Básica foi criado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento federal que estabelece as orientações relativas à Educação Infantil no Brasil. Resultado da participação de diversos profissionais e professores que atuam nessa etapa de ensino, esse documento serve de auxílio aos professores na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças dessa faixa etária.

Outro documento - criado em 1999 e revisado em 2009 - para regulamentar essa primeira etapa de ensino é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que tem por objetivo orientar as propostas pedagógicas e as práticas cotidianas junto às crianças. Essas Diretrizes estabelecem parâmetros básicos que articulam o processo peculiar de ensino-aprendizagem na educação infantil.

A LDB, O RCNEI e as DCNEIs são documentos legais que têm por objetivo regulamentar e organizar a Educação Infantil, com o intuito de garantir o cumprimento legal dessa etapa da Educação e orientar o trabalho nesse nível de ensino. Esse trabalho fica a cargo de creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco

anos de idade, com a finalidade de garantir o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, motor, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

2.3.1 Legislação e a Educação Física na Educação Infantil

Em relação à legislação e à Educação Física a LDB, em seu artigo 26, parágrafo 3, estabelece: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, [...]” (BRASIL, 1996); sendo assim, a Educação Física está legalmente inserida na Educação Infantil, pois esta constitui a primeira etapa da Educação Básica.

Além disso, o RCNEI, organizado em três eixos, traz como importante e relevante aos profissionais de Educação Infantil na dimensão do desenvolvimento e da cultura humana o eixo Movimento. Este eixo tem seu conteúdo organizado em dois blocos: o primeiro refere-se às possibilidades expressivas do movimento e, o segundo, ao seu caráter instrumental (equilíbrio, força, coordenação, lateralidade). O documento também considera que dentre as condições para que ocorra o aprendizado do movimento estão os diferentes espaços e materiais, repertórios de cultura corporal presentes nas brincadeiras, jogos, danças e esportes, bem como outras práticas sociais (BRASIL, 1998, p. 29). O bloco expressividade engloba: “Tanto as expressões e a comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais, como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura” (BRASIL, 1998, p.30). No bloco referente à questão instrumental do movimento, ao qual se refere como equilíbrio e coordenação, o RCNEI afirma que as instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças.

Como podemos ver, o conteúdo pertinente à Educação Física - a Cultura Corporal de Movimento - está expresso no RCNEI e deve ser garantido às crianças. É através dos jogos e brincadeiras que esses conteúdos são desenvolvidos, pois a principal atividade da criança na Educação Infantil é a brincadeira. O documento traz que, ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas (BRASIL, 1998).

Através da brincadeira é revelada a cultura corporal de cada grupo social e isso é significativo na aprendizagem. A imitação, através dos gestos simbólicos e do faz de conta, desempenha um importante papel na dimensão expressiva do ato motor. Por fim, o documento vai falar de como se pode usar da brincadeira, através de algumas atividades, para desenvolver estes conteúdos como: a expressão através de rodas cantadas, a exploração por meio das brincadeiras tradicionais, a interação e o reconhecimento do corpo pela imitação.

Já as DCNEIs dizem que a brincadeira é um eixo no currículo e que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir às crianças o acesso à brincadeira. É através da observação da interação e das brincadeiras das crianças no cotidiano que é feito o acompanhamento pedagógico e a avaliação.

Como podemos constatar, os documentos que orientam a Educação Infantil reconhecem o papel dos jogos e brincadeiras para as crianças nessa etapa da Educação Básica. Então, como direito da criança e dever da Instituição de Educação Infantil não temos porque não fazer uso de jogos e brincadeiras em nossas aulas, principalmente nas aulas de Educação Física, já que, ao brincar, a criança desenvolve inúmeras competências, dentre as quais se destaca a motora.

As aulas de Educação Física na Educação Infantil

O movimento é uma linguagem e, através dele, a criança experimenta, se expressa, comunica-se e relaciona-se; ele é dotado de significados, permitindo à criança enfrentar desafios, se autoconhecer e também externar suas representações sociais. Sanders (2005) ressalta que na infância é fundamental proporcionar às crianças experiências de movimento que sejam adequadas ao seu desenvolvimento, e que, quando a prática é frequente, os pequenos tomam gosto por esse tipo de atividades, tornando-se ativos e saudáveis.

Sabemos que as consequências da falta de movimento na infância podem acarretar inúmeros problemas, como por exemplo a obesidade, trazendo vários riscos à saúde das crianças desde cedo, além de um atraso no desenvolvimento motor. Não possibilitar que as crianças se movimentem é faltar-lhes com o direito.

Por isso, as aulas de Educação Física na Educação Infantil configuram-se como um espaço intencionalmente organizado que irão possibilitar à criança, não só o movimento, mas a apreensão do conhecimento específico da Educação Física.

Para a criança não é somente importante que ela se movimente - é claro que através do movimento as crianças adquirem maior controle sobre seu corpo e suas possibilidades e interagem com o mundo -, mas a aula de Educação física deve fazer sentido para a criança. Os conteúdos trabalhados devem ter significado para este praticante. Para isso, é indispensável levar em conta a cultura própria que a criança tem, a cultura do brincar, dos jogos, das brincadeiras, das atividades motoras. Se os professores de Educação Física que atuam com essa faixa etária conhecerem e adequarem suas aulas ao contexto no qual as crianças vivem e se desenvolvem, as aulas de Educação Física se tornarão ainda mais motivantes.

Ainda que as crianças já possuam uma motivação natural para a prática do movimento, para potencializar o seu desenvolvimento elas precisam da sistematização dos conteúdos específicos da Educação Física através da mediação de um professor que conheça e considere em suas aulas os interesses, características e necessidades de cada um de seus alunos.

2. 4 INFÂNCIA E GÊNERO

Um aspecto que vem sendo discutido entre os profissionais da Educação e da Educação Física diz respeito às questões de gênero. Primeiramente temos de definir o que quer dizer a palavra *gênero*; para tanto, é importante entendermos a diferença entre os termos *sexo* e *gênero*. Segundo Rodrigues (2003), gênero e sexo, que diferenciam dois grupos de pessoas, homens e mulheres, possuem conceitos diferentes: enquanto sexo é definido como uma condição biológica, a qual diferencia macho e fêmea e define o que é masculino e feminino, gênero é uma construção social, são os comportamentos culturalmente esperados como apropriados por homens e mulheres, conferindo-os masculinidade e feminilidade.

Ainda para Rodrigues (2003), gênero se articula com identidade de gênero e papéis de gênero, ou seja, quando um indivíduo se identifica social e culturalmente ele passa a construir papéis masculinos ou femininos, refletindo os padrões que a

sociedade estabelece como comportamentos adequados. Tudo isso implica na tipificação de gênero, que é quando as crianças identificam esses papéis desempenhados por homens e mulheres, assim aprendendo os estereótipos de gênero, os quais são expectativas dos comportamentos adequados que a sociedade espera que homens e mulheres tenham.

As preferências estereotipadas por gênero acontecem desde cedo, aproximadamente por volta dos 3 anos de idade (BERALDO, 1993; BICHARA, 1994). Ainda Beraldo (1993), afirma que algumas diferenças de gênero e comportamentos estereotipados foram apresentados por crianças de 18 meses na preferência de brincadeiras e de companheiros.

O estudo de Cordazzo e Vieira (2007), o qual tinha como objetivo investigar o tipo de brincadeiras utilizadas por meninos e meninas de 6 a 10 anos, apresentou diferenças nas brincadeiras quanto a gênero e idade. As brincadeiras mais estereotipadas se pronunciaram entre os meninos de 6 a 8 anos de idade e isso diminuiu nas crianças de 9 a 10 anos.

Esses dados reforçam que quanto mais novas mais estereotipadas são as crianças, mas que isso tende a diminuir com a idade. Isso pode ser porque as crianças já nascem num mundo dividido entre feminino e masculino, onde os padrões comportamentais são reforçados, de modo que ao se identificar como masculino ou feminino procuram atividades e companheiros compatíveis consigo. Para Jadva et al apud Menezes e Brito (2012 p. 194) “as diferenças de gênero são socialmente construídas a partir da interação com os outros, especialmente com os adultos”. E, quanto mais novos são, mais influenciáveis são, pois os mais velhos são as referências.

A partir disso acontece o jogo tipificado, em que as crianças optam por brinquedos e brincadeiras designados como adequados ao seu gênero, tornando-se um dos motivos que as leva a brincarem somente com crianças do mesmo sexo.

Marcoby apud Rodrigues (2003) cita os diferentes comportamentos que são encontrados nas brincadeiras só de meninos ou só de meninas, como: os meninos se agrupam em maior número do que as meninas, brincam mais de luta e seu jogo é mais violento. Já entre as meninas, a liderança é de todas, elas organizam as

atividades; as amizades são mais intensivas e tem a ver com características pessoais e de valores.

Como podemos ver, as crianças desde pequenas vão se diferenciando de acordo com seu gênero e isso é culturalmente construído, ou seja, à medida que elas percebem o que é adequado ao seu gênero. Uma das explicações de Rodrigues (2003) é que o reforço direto, ou seja, a aprovação e a desaprovação que as crianças recebem dos adultos, ao brincarem com crianças do mesmo sexo ou sexo oposto, faz com que adotem tal comportamento. Outra hipótese pode ser a consonância cognitiva, *o mesmo que eu*, que faz com que escolham seus parceiros de jogo, pois conseguem entender o que é menino e o que é menina; e a compatibilidade comportamental, por exemplo, gostar das mesmas atividades pode dar preferência à brincadeira com o mesmo sexo.

A mídia é outra potencializadora dessa tipificação de gênero; se pensarmos no caso das crianças, a mídia reforça as diferenças estabelecidas culturalmente nos brinquedos designados a estas, ela mostra qual seria o comportamento adequado a cada um dos sexos. Percebemos a influência da mídia, quando, no jogo simbólico, são representados os super-heróis. Esse comportamento é muito mais observado em meninos do que em meninas; a explicação pode estar relacionada ao fato de que muito mais super-heróis são figuras masculinas do que femininas. Sendo assim, as meninas não se identificam e não representam esse tipo de brincadeira.

Finco (2003), em seu estudo, relata como as crianças vão construindo formas de ser menino e menina nos momentos de brincadeira numa escola de Educação Infantil, através da analogia com a história *Faca sem ponta, galinha sem pé*, de Ruth Rocha. Nessa história, dois irmãos, Pedro e Joana, trocam de sexo ao passarem por debaixo de um arco-íris e superam as diferenças de terem se tornado Joano, que pode chorar, e Pedra, que pode chutar uma tampinha. Essa história mostra que há preconceitos, quando não se atende tal comportamento desempenhado pelo seu sexo.

Esses fatores listados acima podem explicar porque é visível uma tipificação de gênero no jogo. Já que meninos e meninas possuem comportamentos diferentes ao brincarem e isso pode ser determinante na escolha de seus parceiros de jogo, buscamos verificar, em nossa investigação, se nas diferentes estratégias de aula a serem abordadas esse fenômeno se apresenta.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE ESTUDO

Este estudo se caracteriza como um estudo de caso, de cunho qualitativo. Um estudo de caso se trata de uma abordagem metodológica utilizada, quando se busca compreender, explorar ou descrever o comportamento de indivíduos, pois através da riqueza de detalhes sobre o assunto pesquisado fornece informações específicas de um determinado sujeito ou contexto (comunidade, instituição, etc.) (THOMAS; NELSON, 2002; YIN, 2010).

A pesquisa qualitativa pode ser definida como:

método de pesquisa que envolve observação longa e intensiva em um ambiente natural; registro preciso e detalhado do que acontece em um ambiente; interpretação e análise de dados utilizando descrição, narrativas, citações e gráficos e tabelas. Pode também ser chamada *etnográfica, naturalista, interpretativa, fundamentada, fenomenológica, subjetiva e observação participativa*. (THOMAS; NELSON, 2002, p.35).

3.2 O CAMPO DE PESQUISA

Para a realização da pesquisa, o local escolhido foi a Creche Francesca Zacaro Faraco – Creche da UFRGS. Localizada no campus saúde da UFRGS, atende filhos(as) de servidores(as) da Universidade com idade de zero a 6 anos. As crianças são atendidas desde o Berçário até o Jardim B. Neste ano de 2014 as turmas existentes são: Berçário, Maternalzinho I e II, Maternal I e II, Jardim A1 e A2 e Jardim B.

A escolha desse espaço foi devida à familiarização adquirida durante os dois anos que participei dos projetos de Extensão Educação Física na Escola Infantil Creche/UFRGS e Descobrimo o Movimento no Meio Líquido, e também pela instituição ser um espaço aberto à pesquisa. Durante esse período me aproximei do campo, conhecendo os funcionários, as crianças, sabendo da rotina, como funciona, o tipo de trabalho desenvolvido com as crianças. Porém, o que mais me motivou à

escolha do local e do tema foi por saber da importância que as aulas de Educação Física têm neste espaço. Na creche as crianças têm aulas de Educação Física três vezes por semana, em média 45 minutos por aula. Dependendo da turma, as aulas são realizadas duas vezes pela manhã e uma vez à tarde, no caso as turmas dos mais novos – Berçário e Maternalzinho. Já para os maiores, a partir do Maternal até o Jardim B, as aulas são ministradas uma vez pela manhã – com as professoras e os bolsistas - e duas vezes à tarde, para que então os acadêmicos da ESEF/UFRGS possam realizar seu estágio.

A escolha dos sujeitos participantes foi primeiramente pela idade de quatro a seis anos, que julguei como a faixa etária em que seria possível a observação à resposta ao problema de pesquisa. Devido à minha disponibilidade de horário, a turma que se encaixou foi a de Jardim A2, com crianças de quatro a cinco anos de idade.

3.2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram do estudo dezesseis crianças com idade entre quatro e cinco anos, matriculadas na turma de Jardim A2 da Creche Francesca Zacaro Faraco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Do número total de crianças, dez eram do sexo masculino e seis do sexo feminino; essa informação se constitui como relevante para o presente estudo, pois buscamos identificar questões relacionadas a gênero.

3.3 INSTRUMENTO

Para desenvolver este estudo utilizamos a observação como ferramenta para a coleta das informações. As observações foram feitas de forma direta e indireta. A observação direta remete às anotações no diário de campo e a indireta, às filmagens produzidas nas observações. A partir da elaboração do diário de campo podemos retomar os fatos ocorridos durante a observação e as filmagens nos permitem posteriormente retomar o que pode ter passado despercebido na observação direta.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Primeiramente foi feito contato com a coordenação pedagógica e os professores da creche para apresentarmos o projeto de pesquisa e para que sua realização fosse autorizada naquela instituição. Além disso, a orientadora deste trabalho, que também é supervisora do Estágio de Educação Física na Educação infantil, solicitou a autorização dos estagiários. Posteriormente foi enviado aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice), onde constava o propósito do estudo e a metodologia, e que deveria ser assinado, caso houvesse a permissão para o(a) filho(a) participar da investigação. Após a devolução do TCLE assinado, houve uma conversa com as crianças sobre a pesquisa. Em seguida foram agendadas as observações e, por fim, essas foram realizadas.

3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para a análise das informações obtidas nas observações diretas foram elaborados oito diários de campos. Nestes diários foram descritas as situações que se aproximavam do foco da investigação. Para a compreensão e interpretação dessas informações foram feitas leituras e releituras desses diários. As informações indiretas foram analisadas através das visualizações das filmagens realizadas, buscando a apropriação dos fatos que estivessem relacionados ao tema escolhido. Por fim, foi feita a interpretação dessas informações, seja no que se refere aos comportamentos das crianças, seja no que se refere às suas falas.

As crianças foram identificadas alfanumericamente, de Ca1 a Co16, isto é da criança 1 à criança 16. Foi designada a sigla Ca para identificar crianças do sexo feminino, sendo Ca1, Ca4, Ca8, Ca9, Ca11 e Ca13; e Co para crianças do sexo masculino, sendo Co2, Co3, Co5, Co7, Co10, Co12, Co14, Co16 e Co16; isso para que mantivéssemos em sigilo a identidade das crianças.

4 RESULTADOS



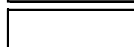
Primeiramente abordaremos os resultados referentes ao jogo simbólico nas três diferentes estratégias metodológicas: Jogo livre, Jogo orientado e Atividade dirigida. Posteriormente serão relatados os resultados no que diz respeito ao jogo simbólico realizado por meninos e meninas.

Para uma melhor visualização das estratégias empregadas nos oito encontros observados, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 1: Estratégias metodológicas

AULA	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA		
	Jogo Livre	Jogo orientado	Atividade dirigida
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Legenda:

	Estratégia metodológica predominante
	Estratégia metodológica utilizada
	Estratégia metodológica não utilizada

Ainda que houvesse a combinação das outras estratégias, ora atividade dirigida e jogo orientado, ora atividade dirigida e jogo livre, ou ainda jogo livre e jogo orientado, pode-se constatar uma predominância da atividade dirigida nas aulas observadas.

É importante ressaltar que, das oito aulas observadas, seis ocorreram no turno da tarde, onde as crianças têm aulas com os estagiários da ESEF/UFRGS. Esse fato é de extrema importância, pois estes, no intuito de mostrarem efetividade no seu estágio, procuram ministrar aulas mais dirigidas, o que pode ter caracterizado a predominância da atividade dirigida. Já nas aulas das professoras e bolsistas foram utilizadas as três estratégias, além de uma aula ser totalmente de jogo livre,

uma solicitação minha às professoras, pois havia percebido que o pouco que havia sido utilizado o brincar dessa forma foi no início das aulas ou nas trocas de atividades como forma de exploração. Um fato que me lembro de quando atuava como bolsista, e que corrobora com Palma, Pereira e Valentini (2009), é que normalmente nesta instituição é utilizada a combinação das três estratégias metodológicas devido a sua importância no processo ensino-aprendizagem.

4.1 MANIFESTAÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO

Após ilustrar a frequência com que as estratégias metodológicas apareceram nas aulas, essas foram relacionadas com o aparecimento do jogo simbólico em cada contexto.

4.1.1 Jogo simbólico e Atividade dirigida

Conforme vimos anteriormente em nossa revisão de literatura a atividade dirigida caracteriza-se por ser uma atividade de propriedade do professor, ele é quem inicia a atividade, toma as decisões, assim, sendo uma atividade a ser realizada por todos. Apesar de a atividade dirigida ser a estratégia predominante durante as aulas ela se apresentou de uma forma mais flexível, os estagiários orientavam o quê e como deveria ser feito, porém as crianças realizavam com liberdade, podendo escolher de que forma fariam o que estava sendo proposto.

Chamou-nos a atenção o fato de que em muitos momentos durante a maioria das aulas houve dispersão por parte de alguns alunos, mesmo que estivessem motivados. Por vezes, Co5 e Co7 se dispersavam da atividade proposta, pareciam estar utilizando o jogo simbólico, pois conversavam entre si representando situações onde faziam gestos que imitavam algo. Outros, como Co2 e Co14, normalmente brincavam paralelamente, de pegar-se e agarrar-se um ao outro, durante o desenvolvimento das atividades.

Essas situações nos levaram a acreditar que a dispersão da aula era uma forma de as crianças brincarem com o que queriam. Note-se, porém, que o jogo

simbólico também emergia das crianças dentro da atividade dirigida. Vimos isso nessa aula:

Co12, ao participar das atividades propostas, principalmente no pega-pega, corria com o tronco encurvado, como se fosse um animal, parecido com macaco, fazendo de conta que era algo (DC15/09/2014).

Nesta e em algumas outras situações semelhantes, não identificamos claramente o que (ou quem) estava sendo representado, mas nitidamente havia componentes da fantasia.

Freitas (2012 p. 27), em seu estudo, objetivou entender de que forma as crianças se apropriavam das brincadeiras propostas pelo professor e como construía maneiras particulares de brincar nas aulas de Educação Física: “Em vários momentos nas aulas, durante as atividades desenvolvidas pelo(a) professor(a), muitas outras brincadeiras eram realizadas pelas crianças ao mesmo tempo, dentro ou fora da brincadeira orientada”. A autora constatou que existem três elementos que fazem a criança achar uma brincadeira legal e permanecer nela; são: o desafio que a brincadeira produz, o sucesso, que está ligado ao primeiro, e o destaque. Para ela, uma brincadeira se torna atraente e faz com que a criança permaneça nela, quando fornece algum grau de desafio à criança, e diz que “*saber fazer em condições difíceis era muito significativo para as crianças*”. Porém, ressalta que se a brincadeira é muito difícil de ser realizada, a criança perde o interesse e acaba por abandoná-la.

Vimos isto em uma de nossas aulas:

Co3 apresentou comportamento desmotivado, quando a atividade exigiu que as crianças corressem num pé só. Por algumas vezes tentou realizá-la, mas não obtendo sucesso sentou no banco e lá ficou observando os colegas. Após a professora conversar com ele, voltou à atividade, realizando-a com auxílio. Porém, assim que não teve mais apoio voltou a sentar-se. Por várias vezes, quando achou motivante ou não, Co3 entrou e saiu das atividades. Pude perceber que quando a atividade exigia certa habilidade e ele não conseguia realizá-la, acabava sentando. (DC, 15/09/14).

Já quando a atividade proposta fez uso do simbolismo vimos que as crianças mostraram uma enorme motivação e participação; essa motivação parece ser diferente, de quando estão motivadas sem a utilização do simbólico. Isso pode ser

visto na aula 2, na qual os estagiários usaram bastante da fantasia, da imitação. Eles realizaram um *passeio pela floresta*. As crianças deveriam pular o precipício, pular o rio, dizer quais bichos havia na floresta e imitá-los durante o passeio.

Todas as crianças acompanhavam de perto enquanto os estagiários “desenhavam o rio”, estavam empolgadas e bem participativas. Chamou-nos a atenção a forma como as crianças demonstraram estar gostando de realizar a atividade, foi diferente de uma aula em que, mesmo motivadas e participativas, a realizam. Nessa aula as crianças mostraram felicidade, uma satisfação, um prazer em realizar a brincadeira. (DC, 17/09/2014).

Nessa aula não foi observado o jogo simbólico realizado fora das atividades propostas, visto que o espaço que eles precisavam para evocar o simbolismo fora propiciado pelos professores.

Com isso, constatamos que, no contexto da atividade dirigida pelos professores, a utilização do jogo simbólico estimula a maior participação das crianças e minimiza os momentos de dispersão em relação ao que está sendo proposto. Nesse contexto vimos que, se uma brincadeira é desafiante demais, conseqüentemente não promove sucesso, a criança se desmotiva e acaba por não participar da aula. Também foi observado que a troca de atividades por parte das crianças, o que chamamos de dispersão em relação às atividades propostas, torna-se um momento de fuga para brincar do que querem, assim fazendo uso do jogo simbólico. E ainda observamos que, se o jogo simbólico não surge nos momentos de dispersão, ele emerge em meio à atividade proposta.

4.1.2 Jogo simbólico e Jogo orientado

Esse tipo de jogo normalmente é uma ampliação do jogo livre. Nele a criança é quem propõe o que deve ser feito; o papel do professor não é mais como proprietário da atividade, agora ele desafia os alunos, porém respeitando o desejo das crianças quanto aos rumos que dão à brincadeira. Quando desafiadas, as crianças se sentem mais motivadas a realizar o que foi proposto e essa intervenção vinda do professor serve, então, como potencializadora das aprendizagens dos alunos.

Não foram poucas as vezes em que ficamos em dúvida se as aulas estavam apresentando atividade dirigida ou jogo orientado, pois havia uma transição do que os professores diziam que deveria ser feito para o que as crianças conseguiam fazer. Dessa forma, as crianças tomavam as decisões quanto aos rumos das atividades, porém estas não surgiam do jogo livre das crianças. Contudo, consideramos que o jogo orientado nesse contexto ocorreu dessa forma, mesmo não tendo surgido do jogo livre, e vindo inicialmente dos estagiários.

Em uma das aulas na qual foi combinado o jogo orientado e atividade dirigida utilizando os pinos de boliche, o professor iniciou perguntando quem conseguia equilibrar o pino na mão, equilibrar no pé, na barriga, no pescoço, dando autonomia às crianças, ao perguntar de que outras maneiras conseguiriam fazer. Estas mostraram muitas formas de realizar com os pinos o que foi proposto inicialmente, e ainda sua utilização não ficou somente nisso. O pino, para alguns, simbolizou uma espada, sendo a fuga da aula para *lutarem*.

Os meninos começaram a “lutar”, fazendo sons de “la”, “atacando os colegas”. Havia um colchonete em pé encostado nas cadeiras, ele serviu como saco de pancadas. Os meninos foram pra cima dando golpes com aquele objeto que simbolizaram como uma espada. Logo, todas as crianças estavam a bater nos pinos uns dos outros; o pino que era pra ser utilizado de outra forma fez com que emergisse das próprias crianças a “lutinha”(DC, 15/09/2014).

Após esse episódio, algumas crianças voltaram ao jogo orientado proposto inicialmente, outras continuaram fazendo de conta que lutavam e ainda tiveram os que participaram do jogo orientado novamente, mas posteriormente voltaram a *lutar*.

Contudo, na aula em que o jogo orientado fez uso da imitação, todos participaram e cada um imitou, à sua maneira, um animal que havia na floresta na qual passeavam.

Todos estavam imitando, à sua maneira, os bichos sugeridos pelos colegas. Ca9 imitou uma tartaruga dentro do casco, onde permaneceu o tempo todo com as mãos no rosto fazendo de conta que estava dentro do casco, outros fizeram a tartaruga no mar, a tartaruga andando, foram muitas formas de imitar o mesmo animal. (DC, 17/09/2014).

Mais uma vez, agora no contexto do jogo orientado, podemos notar que, se o jogo simbólico não tem espaço dentro da aula, as crianças se utilizam da fuga do que é proposto, para brincarem do que desejam, assim se dispersando do proposto

em aula; e quando a aula dá espaço a esse jogo tão apreciado pelas crianças, estas são mais participativas.

4.1.3 Jogo simbólico e Jogo livre

O jogo livre é a principal atividade da criança, nele ela brinca como e com o quê deseja, entra e sai da brincadeira se esta não está mais motivante, pois este tipo de jogo tem um fim em si mesmo; a criança joga simplesmente pelo prazer que o jogo lhe proporciona.

Como já estávamos no final das observações e o pouco que o jogo livre havia sido explorado tinha sido apenas nos momentos iniciais das aulas - na forma de exploração dos materiais ou na troca de atividades - solicitei à professora e ao bolsista que a aula nº 7 fosse totalmente destinada ao jogo livre das crianças.

Na aula em que foi oportunizado somente o jogo livre as brincadeiras parecem ter fluído naturalmente, sem necessidade de fugas para as crianças satisfazerem seus desejos.

Chama-nos a atenção nesse tipo de aula a liberdade com que trocaram de brincadeiras e materiais, algo que fluiu naturalmente de acordo com o interesse das crianças; uma hora exploravam as bolas, outra estavam dentro das caixas, a cada material introduzido na aula surgiam novas brincadeiras, mas mesmo assim eles brincavam um pouco daquilo e quando outra brincadeira parecia mais interessante trocavam, numa intensa rotatividade. Ainda em relação à troca de brincadeiras, os brinquedos também não tinham donos, eles eram trocados sem problemas, ora um estava com o pula-pula, ora com os arcos, na caixa em que um estava dentro logo estava outra criança. (DC, 02/10/2014).

Aqui, o simbolismo teve sua maior manifestação observada até então.

Quando a professora distribuiu as caixas, Co16 disse: “eu quero carrinho”. Em seguida o carrinho tomou conta da aula, todos passearam em seus carros, com e sem ajuda dos professores; puxaram os carrinhos fazendo entrega de bolas, como disse Co7: “entrega de futebol”. O carrinho também virou cama e balanço. Co12 preferiu ficar sentado em três bolas de basquete em cima de uma cadeira se balançando. Logo as cordas viraram laços mágicos e Co12 e Co16 eram xerifes em seus cavalos a caminho do “castelo monstruoso”. Após isso, estavam a navegar pelo oceano. Nessa brincadeira Co16 se intitulou o chefe da brincadeira, pois ele é que havia começado a brincar disso. (DC, 02/10/2014).

Achamos uma pena a brincadeira *de chegar ao castelo monstruoso e depois atravessar o oceano navegando* (fala Co16) ter acontecido no final da aula, pois assim como C012 se contagiou com a brincadeira de Co16, pelo que vi ao longo das observações, logo mais crianças estariam compartilhando dessa fantasia, porque quando elas percebem e gostam do que o colega está brincando elas vão interagindo, compartilhando novas ideias, criando novas formas de brincar.

Um fato que talvez seja importante levantar é referente ao tipo de material e como ele é utilizado, tanto na atividade dirigida, quanto no jogo orientado, mas, sem dúvida, no jogo livre. Quando os brinquedos foram cordas, arcos, caixas, identificamos diversas formas com que as crianças fizeram uso destes, porém, quando o brinquedo foi a bola, verificamos que este foi utilizado apenas para jogar futebol, chutar, quicar, rolar, não havendo muitas variações na função simbólica.

Para Brougère (2004), função e símbolo podem estar ligados e são indissociáveis muitas vezes. “Por isso, parece útil considerar o brinquedo não somente a partir de sua dimensão funcional, mas, também, a partir daquilo que podemos denominar de sua *dimensão simbólica*”. (BROUGÈRE, 2004, p.41).

Nessa passagem de um diário de campo vemos que o brinquedo é visto pelas crianças em sua dimensão funcional:

Na aula 4 em que poderiam brincar do que quisessem sem a intervenção do professor, sem utilizar a bola para fazer passes, para chutar, quicar, rolar, os meninos Co2 e Co7 jogaram futebol a maior parte da aula. Somente quando Co7 foi ao banheiro e não havia ninguém para jogar futebol - porque as outras crianças estavam envolvidas em outras brincadeiras - Co2 explorou os outros brinquedos disponíveis. Porém, logo que Co7 voltou, o futebol novamente tornou-se a principal brincadeira deles (DC, 22/09/2014).

Na aula 4 onde somente bolas foram os objetos utilizados no jogo livre, percebemos que todas as crianças estavam tão motivadas em jogar bola que, em nenhum momento, a não ser na simbolização de uma goleira a partir de uma porta, por parte de alguns meninos, o jogo simbólico apareceu, nem mesmo da parte das crianças que costumavam brincar disto em aula. As crianças apenas jogaram e manipularam as bola de diferentes formas, jogando para cima, quicando, rolando.

Mesmo nesse momento, onde a bola é só uma bola, podemos ver que a função do objeto se sobrepõe à representação que este pode permitir. Conseguimos

identificar a presença da dimensão simbólica na aula, quando: “Co12 chutou a bola na câmera que filmava a aula e eu falei: “Cuidado com a câmera” e Co7 respondeu: “foi mal, aqui é campo de futebol” (DC, 02/10/2014). Interessante foi perceber que aquele espaço ali não era a sala de aula em que jogavam, e sim representava um campo de futebol, onde a porta da sala simbolizava uma goleira. Antes disso, não tínhamos esse olhar que aquele espaço poderia ser um campo de futebol ou qualquer lugar que as crianças possam imaginar.

Pode-se verificar que alguns materiais ganham diversos significados, utilidades; já a bola é utilizada, na grande maioria das vezes, para realizarem habilidades de manipulação, seja com as mãos ou com os pés, ou simplesmente para jogarem. Às vezes as crianças ficam condicionadas ao material e o que ele representa, como no caso dos meninos, ao jogarem futebol. Para eles, bola é para jogar; porém, variedades de materiais que fogem um pouco da sua função e que podem ser usados de forma livre fazem com que as crianças experimentem novas formas de brincar, deem asas à imaginação.

Conforme Brougère (2004), na brincadeira o objeto (o brinquedo) é o que desperta imagens, o que vem dar sentido a esta através da representação. No brinquedo não está presente a função, mas sim a representação que ele pode manifestar. Mas também a imagem do brinquedo pode dar função a ele. O autor trata a relação da imagem e função no objeto, onde a dimensão simbólica pode se transformar em função do objeto, mas que também a imagem pode ser o domínio da função. Isso foi o que aconteceu quando o objeto era a bola: as crianças fizeram uso da função que o objeto traduz e não da imagem que ele poderia representar.

Como podemos observar, o jogo simbólico apareceu bem mais no jogo livre do que nos outros dois contextos. Sua aparição se dá de forma natural, as crianças escolhem com o quê e de quê vão brincar e, dependendo do material disponibilizado, vão brincando do que este lhes remete, trazem situações que vivenciaram ou vivenciam para dentro das brincadeiras. Nesse tipo de aula o simbolismo emerge das crianças, até porque o professor não intervém nesse tipo de jogo; as crianças são as proprietárias da brincadeira, brincam de faz de conta, imitam papéis sociais, reproduzem situações cotidianas. Ao professor cabe a observação desse tipo de brincadeira, que serve como ferramenta tanto de avaliação dos seus alunos, quanto para conhecer quem são estes alunos e, mais do

que isso, serve de suporte para os professores pensarem a prática pedagógica junto às crianças.

Nesta categoria de análise pudemos identificar que o jogo simbólico apareceu menos quando as estratégias metodológicas são aquelas em que o professor é o proprietário ou intervém na atividade, como na atividade dirigida e no jogo orientado. Mesmo que nessas duas estratégias tenha sido utilizado o simbolismo pelos professores, como forma de imitação e representação de lugares e animais, o jogo simbólico teve sua maior expressão durante o jogo livre.

4.2 MANIFESTAÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO DE MENINOS E MENINAS

Nessa categoria de análise, buscamos identificar se há diferenças quanto ao jogo simbólico apresentado por meninos e meninas.

Conforme os resultados obtidos, verificamos que os meninos tendem a ter brincadeiras mais turbulentas, mais movimentadas, de maior contato físico, como quando utilizaram os pinos para *lutar*. Em muitos momentos da aula, o perseguir, o agarrar um ao outro eram a forma como eles convidavam, comunicavam o parceiro para brincarem daquilo que desejavam. Um fato que merece destaque é que a literatura nos aponta é que, “quando os meninos tentavam brincar de lutar, logo eram interrompidos pela presença de algum monitor da escola” (CORDAZZO e VIEIRA, 2007).

os meninos iniciaram uma brincadeira de caçar uns aos outros com os arcos, porém a professora interrompeu, dizendo que iriam se machucar (*o brinquedo que emergiu das crianças foi suprimido por segurança*). (DC18/09/2014).

Essa foi a única forma que observamos quanto à diferença do brincar simbólico apresentado por meninos e meninas. Pois, diferente dos meninos, os quais usavam os momentos de dispersão para evocarem a função simbólica, as meninas sempre estiveram focadas nas atividades, não apresentando comportamento semelhante. A aula em que o simbólico apareceu, não sendo nos momentos de dispersão, foi a que teve totalmente jogo livre, sendo a única na qual pudemos identificar que as meninas têm brincadeiras “mais calmas, delimitadas em

espaços territoriais mais restritos e mais estruturadas” do que os meninos (MORAIS, 2004).

Vale ressaltar aqui que nosso objetivo inicial era verificar se há diferenças no jogo simbólico de meninas e meninos. Contudo, isso não foi observado claramente, pois as meninas não apresentaram comportamentos que remetessem a estar simbolizando, a não ser na aula que foi utilizado somente o jogo livre, como os meninos, que fizeram isso muitas vezes e em suas brincadeiras de contato ao agarrar-se. Devido a isso voltamos o olhar nas observações também para como e com que parceiros as meninas e os meninos brincam, já que a literatura aponta diferenças existentes. Assim, tivemos mais subsídios para discutir esse tópico.

Com isso, outros resultados encontrados e que estão de acordo com a literatura é que, segundo Golombock apud Menezes e Brito (2012), as crianças preferem brincar com crianças do mesmo sexo e, ainda, tendem a evitar as do sexo oposto. Verificamos isso durante uma das aulas, quando: “Co5, primeiramente não aceitou fazer dupla com Ca11, porém quando os estagiários exigiram que a atividade fosse obrigatoriamente em duplas, Co5 juntou-se à Ca11” (DC, 22/10/2014).

Diferentemente disso, Ca11 não teve nenhum problema em convidar o colega para fazer dupla; isso pode ser explicado porque as meninas não parecem apresentar tanta tipificação de gênero quanto os meninos. Em outra situação que observamos: “Co3 realiza as atividades com as meninas” (DC, 22/10/2014). Aqui também não houve tipificação de gênero por parte desse menino. Liss apud Menezes e Brito (2012) nos diz que a criança pode não usar o sexo do parceiro como critério para brincarem juntas, mas que pode ser o estilo de brincadeira que a outra possui.

Como vimos na literatura, essa tipificação de gênero inicia desde muito cedo; os pais, a mídia, a sociedade os influenciam.

Notamos também na brincadeira de pega-pega que as meninas, assim como os meninos, corriam atrás das crianças do mesmo sexo. “As meninas só corriam atrás das meninas. Se uma menina era pegadora, continuava perseguindo outra menina mesmo que houvesse um menino à sua frente” (DC, 22/10/2014). Mesmo que a literatura nos diga que os meninos são mais tipificados que as meninas, e que

estas são mais flexíveis a adaptar-se à brincadeira dos meninos, do que ao contrário, aqui se estabelece uma tipificação de gênero por parte das meninas.

Algo que também podemos discutir aqui, e que foi observado, é que o fato de o futebol ser culturalmente visto como atividade destinada a meninos e as meninas não serem consideradas tão habilidosas nesse esporte, faz com que essas brinquem de outras formas, quando o objeto é a bola. Em uma passagem do diário de campo, isso fica bem visível:

As meninas iniciaram jogando, trocando passes com as mãos; já os meninos foram logo jogar futebol. Ca13 estava conduzindo a bola com os pés, enquanto as outras meninas jogavam com as mãos a bola para cima, agarravam, quicavam. Quando viram Ca13 conduzindo a bola com os pés Ca4, Ca8 e Ca11 começaram a correr atrás dela, ainda segurando a bola em suas mãos, mas depois ousaram em fazer o mesmo que a colega. Após algum tempo, também Ca9 fez a atividade com os pés (DC, 22/09/2014).

Logo após, a atividade proposta pelos estagiários foi a de todos trocarem passes de bola com os pés em dupla e as meninas realizaram a atividade normalmente. O que podemos ver aqui é que as crianças precisam de estímulos tanto dos professores quanto dos pares para realizarem atividades que não estão habituadas. Não é porque o futebol é visto culturalmente como jogo de meninos, que as meninas não possam jogar e ser tão habilidosas quanto eles. O que lhes falta é estímulo e oportunidade de vivenciarem todo o tipo de atividade sem segregação de gênero.

Se pensarmos que a tipificação de gênero é algo culturalmente estabelecido, podemos fazer da escola um espaço em que a tipificação de gênero não seja influência para as crianças e a segregação não aconteça. Os professores podem (e devem) proporcionar uma variedade de práticas em que meninos e meninas venham a realizá-las de forma igual, sem segregação por gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi compreender o jogo simbólico de pré-escolares no contexto do Jogo livre, Jogo orientado e Atividade dirigida nas aulas de Educação Física. Também se buscou verificar se há diferenças na manifestação do jogo simbólico entre meninos e meninas.

De acordo com a primeira categoria de análise das informações, os principais resultados encontrados em suas subcategorias foram que: no contexto da atividade dirigida e no contexto do jogo orientado, houve a manifestação do jogo simbólico, porém esse se deu durante ou em meio às atividades propostas, caracterizando-se como momentos de dispersão. Já quando proposto pelos professores, nesses dois contextos, o jogo simbólico surgiu com as atividades realizadas. Com isso constatamos que, utilização do jogo simbólico estimula a maior participação das crianças e minimiza os momentos de dispersão em relação ao que está sendo proposto. E ainda vimos que é na atividade livre que o jogo simbólico tem sua maior expressão. Assim podemos concluir que, o jogo simbólico se faz presente em todos os momentos da vida das crianças, principalmente na destes participantes, pois eles possuem 4 a 5 anos. Para Piaget (1990) esse período no qual se encontram é o período da intensificação do jogo simbólico, o qual tem seu início aos dois anos de idade até os sete anos de idade, aí deixando de ser tão expressivo.

Em relação à segunda categoria de análise, vimos que a invocação simbólica dos meninos foi para *lutar*, a qual vem para satisfazer seus desejos, pois estes preferem um brincar mais turbulento, com mais contato físico. Também não menos importante, constatamos o que já foi afirmado na literatura, que as crianças tendem a preferir parceiros de brincadeira que sejam do mesmo sexo que o seu, e que meninos tendem a ser mais tipificados que as meninas. Contudo, em nosso estudo, também foi observado o contrário.

Se pensarmos nas implicações que esses resultados podem acarretar para a prática da Educação Física com crianças pequenas, vemos que o jogo simbólico, do qual as crianças fazem uso em todos os momentos, pode ser uma importante ferramenta do professor em suas aulas para que as crianças aprendam com prazer e fazendo o que gostam. Não que elas tenham que fazer somente o quê ou porque

gostam, mas quando aprendemos com prazer isso se torna mais significativo. Em nossa investigação o jogo simbólico apareceu nos três contextos das aulas de Educação Física e, quando utilizados nas atividades dirigidas e no jogo orientado pelos professores, as crianças realizaram as atividades muito mais motivadas. Esse tipo de estudo contribui para que nós, professores, possamos pensar em rever as nossas práticas e vir a fazer uso do jogo em nossas aulas, assim indo ao encontro das necessidades das crianças, pois “a criança não brinca para se desenvolver, mas, ao brincar, acaba por ter influências no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem” (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 367).

Quanto às implicações dos resultados para as crianças em relação ao gênero, referente ao jogo simbólico de meninos, os quais preferem perseguir, agarrar e lutar, sendo um jogo mais turbulento, os professores podem estar atentos à característica que o jogo apresenta referente à regra. Pois, se compreendem que no jogo as regras podem se apresentar implícita ou explicitamente, sendo verbais ou não verbais, as crianças, ao brincar de lutar, aprendem a conhecer os limites que a brincadeira de luta tem.

Não estamos aqui querendo dizer que só devemos fazer uso do jogo em nossas aulas, ou que o jogo livre, por apresentar mais a função simbólica, é mais importante que os outros, mas queremos ressaltar que os resultados encontrados podem contribuir para (re)pensarmos a nossa prática escolar para com os pequenos, assim podendo utilizar das três estratégias em nossas aulas, o que tem sido sugerido na literatura.

Como limitações do estudo citamos a impossibilidade de generalização dos resultados aqui encontrados, pois se trata de um estudo de caso, o qual traz a especificidade desse grupo de crianças, turma Jardim A2 da Creche/UFRGS; nesta mesma escola, em outro grupo, em outra turma poderíamos encontrar informações bem diferentes das constatadas aqui.

Outra limitação seria o número de observações realizadas; neste estudo foram realizadas oito observações e destas, seis aulas foram de atividade dirigida e apenas duas apresentaram jogo livre, contexto em que o jogo simbólico teve maior expressão. O número reduzido de aulas observadas foi devido a nossa disponibilidade de tempo e para o cumprimento do prazo de entrega do trabalho de

pesquisa. Talvez, se tivéssemos mais tempo e mais aulas fossem observadas, teríamos mais informações para discutirmos acerca do tema.

E, por último, cabe salientar que o número de meninas presentes nas aulas sempre foi bastante inferior ao número de meninos. Geralmente havia em torno de dez meninos e somente duas a quatro meninas por aula. Isso pode ter influenciado nas informações referentes à questão de gênero e o jogo simbólico. No entanto, essas são questões que fogem ao controle do pesquisador.

Pensamos que conhecer e considerar as necessidades e os interesses dos nossos alunos, dentre os quais se destaca o jogo simbólico, é indispensável para que eles usufruam de uma Educação Física de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BERALDO, K. **Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos.** São Paulo: IPUSP, 1993.
- BICHARA, I. Brincadeiras de meninos e meninas: Segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. **Temas em Psicologia**, 9, 19-28.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. *In*: KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 13. ed. São Paulo: Coetex, p. 57-71, 2010.
- BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. *In*: OLIVEIRA, V. *et al.* **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 127-149, 2008
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, 2010.
- BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson learning, p.19-32, 2002.
- BROUGÈRE, G. (2004). **Brinquedo e cultura.** 5.ed. São Paulo: Cortez.
- CALLOIS, R. (1990). **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Lisboa: Cotovia.
- CAVALARO, A; MULLER, V. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, n.34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/15>>. Acesso em 07set. 2014.

CARVALHO, M; CASTRO, M; ORLANDO, E. A importância do jogo no desenvolvimento da criança. Disponível em: <<http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php>>. Acesso em 22 jun. 2014.

CORDAZZO, S.; VIEIRA, M. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 92-104, 2007.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p.111-121, 2002.

DEMPSEY, J. ; FROST, J. Contextos lúdicos na educação de infâncias. In: Spodek, B. **Manual de investigação em educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p. 687-724, 2002.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003.

FORTUNA, T.; BITTENCOURT, A. Jogo e educação: o que pensam os educadores. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 20, n. 63, p. 234-242, 2003.

FORTUNA, T. Sala de aula é lugar de brincar? In: Xavier, M.; Dalla Zen, M. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação. p. 147-164, 2000 (Cadernos de educação Básica, 5).

FORTUNA, T. Vida e morte do brincar. **Espaço pedagógico**. V. 8, n.2, p. 63-71, 2001.

FREIRE, J. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. 2ed. São Paulo: Scipione, 1991.

FREITAS, M. **As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender** – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KNIJINIK, J.; KNIJINIK, S. Sob o signo de ludens: interfaces entre brincadeira, jogo e os significados do esporte de competição. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 103-109, 2004.

KISHIMOTO, T. M. et al. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, A.; BRITO, R. Diferenças De gênero na preferência de pares de brincadeiras de crianças. **Revista da Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 1, p. 193-201, 2012.

MORAIS, M. **Conflitos e(m) brincadeiras infantis: diferenças culturais e de gênero**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental). Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo, São Paulo, 2004.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, S. **A interação social de crianças entre 5 e 6 anos de idades no contextos de brincar livre, brincar orientado e atividade dirigida**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PALMA, M. **O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2008.

PALMA, M; PEREIRA, B; VALENTINI, N. Jogo com orientação: uma proposta metodológica para a educação física pré-escolar. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 20, n.4, p. 529-541, 2009.

PALMA, M.; AZEVEDO, K. **Representações sociais das crianças sobre o brincar**. Projeto de pesquisa (texto não publicado), 2014.

PARTEN, M. 1932. In: PAPALIA, D. E. E OLDS, S. W. **O mundo da criança**. São Paulo: Makron Books, 1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

RODRIGUES, P. **Questões de gênero na infância**. Lisboa: Stória Editores Lda, 2003.

SANDERS, S. **Ativo para a vida**: programas de movimentos adequados ao desenvolvimento da criança. Porto Alegre: Artmed, 2005.

THOMAS, J.; NELSON, J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre, Bookman, 2010.

APÊNDICE – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, consinto a participação do meu(minha) filho(a) (ou protegido legal) _____ na pesquisa intitulada **O jogo simbólico de pré-escolares nas aulas de Educação Física**, desenvolvida pela estudante de graduação Juliete de Lima Prado, com orientação da professora Míriam Stock Palma, como trabalho de conclusão de curso de Educação Física - Licenciatura, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Estou ciente de que a referida pesquisa tem por objetivo compreender o jogo simbólico de pré-escolares no contexto do brincar livre, brincar orientado e atividade dirigida nas aulas de Educação Física. A participação do(a) meu(minha) filho(a) (ou protegido legal) será através da observação de sua participação em oito aulas de Educação Física, que será realizada através de filmagem. Entendo que a avaliação ocorrerá no período em que meu(minha) filho(a) (ou protegido legal) estiver na escola, sem que sejam prejudicadas as atividades desenvolvidas. Autorizo a realização de imagens durante o estudo e permito a publicação dos resultados desta pesquisa, mas o nome e a identidade do(a) meu(minha) filho(a) (ou protegido legal) não serão revelados. Estou ciente de que, mesmo obtendo meu consentimento, meu(minha) filho(a) (ou protegido legal) terá plena liberdade de participar ou não da pesquisa.

Compreendo que as atividades da pesquisa apresentam os riscos inerentes aos instrumentos utilizados. Em caso de possíveis imprevistos posso esperar o cuidado da responsável pela pesquisa, que tomará as medidas cabíveis ao ocorrido e, se necessário, realizará o transporte até o local onde possa ser recebido um atendimento especializado.

Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e retirar meu consentimento, se assim eu desejar, sem qualquer prejuízo para meu(minha) filho(a) (ou protegido legal).

Agradecemos vossa colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos/informações, que poderão ser realizados através do telefone (51) 8188-5681 ou pelo endereço eletrônico (juliete.l.prado@hotmail.com) diretamente com a estudante Juliete de Lima Prado e (51) 93151305, com a orientadora da pesquisa, Míriam Stock Palma.

Assinatura dos responsáveis legais da criança

Data

Assinatura da pesquisadora

Data