

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tamiris da Silva Zilio

Jogos com regras na pré-escola: contribuições para o planejamento e mediação
adequada de professores junto às crianças

Porto Alegre
1º semestre
2022

Tamiris da Silva Zilio

Jogos com regras na pré-escola: contribuições para o planejamento e mediação adequada de professores junto às crianças

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador:
Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Porto Alegre
1º semestre
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Schirlei Zilio e Glauber Zilio, que sempre se dedicaram a mim e à minha irmã Rafaela Zilio, sempre pensando no melhor para a gente, colocando as filhas em primeiro lugar e acima de tudo. Me incentivaram sempre aos estudos, principalmente para entrar na universidade federal. Essa conquista, ao entrar UFRGS, é graças a eles, que me encorajaram a não desistir e a persistir nos meus sonhos.

Agradeço ao meu orientador nesta pesquisa, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, que sempre me apoiou e me incentivou, respeitoso e amoroso nas minhas dificuldades encontradas durante o percurso.

Agradeço a todos os profissionais e crianças que passaram pela minha trajetória enquanto discente, nas práticas nos estágios não obrigatórios e nas escolas que trabalhei, foram vivências e aprendizados inesquecíveis.

Agradeço a todos os professores da universidade que fizeram parte da minha formação como professora. Muitos aprendizados e vivências me fortaleceram como pessoa, discente e futura professora.

Agradeço também a todos os meus amigos e familiares que me acompanharam desde o início da minha formação, e aos que fiz no decorrer da minha trajetória, que também me apoiaram e me incentivaram a concluir este trabalho de conclusão de curso.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia desenvolveu-se a partir da seguinte pergunta de pesquisa: Que sinais reconhecer nas atitudes e produções das crianças em idade pré-escolar (de 4 a 6 anos incompletos), em diferentes linguagens, para apresentá-las aos jogos com regras? Além dela, outras duas questões se indicaram como fundamentais: Quais as contribuições dos jogos com regras para a educação integral das crianças? Como planejar e realizar mediações adequadas junto às crianças ao apresentar os jogos com regras a elas? Meu interesse em dedicar-me a este objeto de estudo neste Trabalho de Conclusão de Curso decorreu das minhas vivências como auxiliar de turma na educação infantil em estágios não obrigatórios, nos quais presenciei situações e atitudes das professoras titulares das turmas que me provocaram questionamentos sobre porquê, quando e como abordar os jogos com regras junto às crianças na educação infantil e, mais especificamente, na pré-escola. Apesar das minhas vivências em relação aos jogos com regras, trata-se, metodologicamente, de um trabalho exclusivamente bibliográfico, em que selecionei os autores que mais me ajudaram a conhecer a complexidade do meu objeto de estudo e a elaborar respostas às minhas perguntas de pesquisa, a saber: Piaget (1994); Kishimoto (1994); Kamii e Devries (2009) e Kamii (2012). Na interlocução com estes autores, pude concluir, por exemplo, que recomenda-se a apresentação dos jogos com regras às crianças a partir dos cinco anos de idade; que a professora precisa ser uma mediadora qualificada entre as crianças e os jogos com regras, desde o planejamento até o acompanhamento das interações das crianças com os jogos; e que os jogos com regras, quando vividos adequadamente, contribuem significativamente para as aprendizagens e para o desenvolvimento intelectual e sócio-moral das crianças.

Palavras-chaves: Jogos com regras; Educação Infantil; Autonomia; Mediações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. METODOLOGIA	9
2. BRINQUEDO, BRINCADEIRA E JOGO	10
3. JOGOS COM REGRAS	16
4. QUANDO APRESENTAR OS JOGOS COM REGRAS PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	30
5. A PROFESSORA NA MEDIAÇÃO DOS JOGOS COM REGRAS	35
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória discente na graduação em Pedagogia atuei como auxiliar de turma em estágios não obrigatórios em diferentes escolas de Educação Infantil em Porto Alegre, com crianças de 0 a 5 anos de idade. Nessas oportunidades, me deparei com diversas situações que me provocaram questionamentos sobre as brincadeiras e jogos com regras, como, por exemplo, a disponibilização, sugestão ou até mesmo proposição pela professora, de jogos com regras e estruturados, como jogos com cartas (memória, Uno, Mico) e jogos de tabuleiro (trilha, dama, ludo), para apenas ocupar um tempo entre uma atividade e outra da rotina e que não constavam originalmente do seu planejamento para aquele dia. Algumas vezes, ela já comunicava ao grupo como tal jogo funcionava, indicando suas regras; outras vezes, durante os jogos, quando ocorriam desavenças, confrontos e competição entre as crianças, a professora encerrava o jogo e o guardava, oferecendo outro, considerado por ela mais fácil para aquele grupo de crianças.

Diante de tais vivências, fui refletindo sobre a complexidade da relação entre a professora, as crianças e os jogos com regras na educação infantil, seja no que diz respeito ao aprendizado cognitivo das regras, seja quanto ao aprendizado social e aos sentimentos e emoções que a interação com as regras destes jogos, via ludicidade despertam: consentimento, atenção, relação indivíduo-dupla-trio-grupo (dominó, estátua, dança das cadeiras), pensamento lógico para realizar uma jogada, competitividade, frustração, raiva, alegria, choro, risada.

Em decorrência de vivências significativas como essas nessa etapa da minha trajetória de formação como professora na Educação Infantil, este Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia se desenvolveu a partir da seguinte pergunta de pesquisa: Que sinais reconhecer nas atitudes e produções das crianças, em diferentes linguagens, para apresentá-las aos jogos com regras? Além disso: Quais as contribuições dos jogos com regras para a educação integral das crianças em idade pré-escolar (de 4 a 6 anos incompletos). Meu objetivo é o de investigar a que sinais o professor deve estar

atento nas produções das crianças da pré-escola, em diferentes linguagens, para a introdução exitosa dos jogos com regras, ou seja, de modo que os jogos com regras deixem de ser um simples passatempo e passem a ser jogos interessantes, desafiadores e que permitam que os jogadores participem ativamente e autonomamente.

Outro ponto a se investigar é o quanto esses jogos com regras contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, aprendizagens relativas a diferentes categorias de conteúdos: conceituais, relativos às especificidades das temáticas dos jogos (trilha sobre aparelho digestivo, nomes de cidades, de rios, estrelas, animais...); procedimentais (arremessar uma bola, pular um obstáculo, fazer uma mímica); e também atitudinais, relativos à autonomia de escolha, a valores como cooperação, ao cumprimento de regras, à coordenação de pontos de vistas entre os jogadores.

Não menos importante, é a mediação da professora ou do professor na relação entre as crianças e os jogos com regras, suas sondagens, avaliações, estabelecimento de critérios para a identificação, seleção e sugestão de jogos que estejam de acordo com as capacidades das crianças em idade pré-escolar. Isso, para que os jogos sejam explorados de forma dinâmica e natural, atingindo os objetivos a que eles se propõem, contribuindo para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Convencida da relevância deste tema para os estudos da área e, principalmente, para a minha formação como professora de Educação Infantil, decidi dedicar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aos estudos sobre jogos com regras. Busco, na condição de professora, avaliar corretamente, a partir de fundamentação teórica sobre o tema, qual a faixa etária adequada para a introdução destes jogos às crianças e que sinais reconhecer nas atitudes e produções das crianças, em diferentes linguagens. Isso, para saber qual o momento adequado para oferecer estes jogos, ensinar-lhes as regras, acompanhá-las durante as partidas, lidar com os conflitos que provavelmente surgirão, ou seja, mediar adequadamente a relação pedagógica, de modo a garantir os benefícios da interação das crianças com estes jogos para a sua educação integral.

Assim, desejo que este estudo possa contribuir para a formação de outras tantas professoras que já tenham vivido o que vivi e também para evitar outras tantas práticas equivocadas a este respeito, conhecendo e compartilhando um pouco mais sobre o trabalho de mediação adequada da professora na relação entre as crianças e os jogos com regras.

Para tanto, organizei a escrita deste trabalho de conclusão de curso em seis capítulos. No primeiro capítulo irei apresentar a metodologia utilizada, descrevendo como se deu a busca por autores e livros, revistas especializadas, dissertações, teses, TCCs como este sobre o tema em questão, relacionados ao meu objeto de pesquisa. O segundo capítulo tem como objetivo apresentar e esclarecer sobre alguns conceitos fundamentais para a compreensão dos jogos com regras, objeto de estudo desta pesquisa, a saber, brinquedo, brincadeira e jogo. Fundamentando-me em autores como Kishimoto (1994), Kamii e DeVries (2009), Wajskop (1995) e Silva (2012), dediquei-me a tornar claro o significado de cada um destes conceitos, de modo a superar o senso comum e a evitar confusões. O terceiro capítulo é dedicado aos jogos com regras, fundamentados teoricamente nos estudos de Piaget (1994) e Kamii e DeVries (2009), desde seu significado até os critérios de caracterização de um bom jogo com regras para as crianças. O quarto capítulo, também baseado nos estudos de Piaget (1994) e Kamii e DeVries (2009), é destinado ao esclarecimento de quando deve-se apresentar os jogos com regras às crianças em idade pré-escolar. No quinto capítulo, ainda referenciado por Piaget (1994) e Kamii e DeVries (2009), vou argumentar sobre a importância da professora na mediação dos jogos com regras. Por fim, no sexto capítulo, as Considerações Finais, onde busco uma síntese de resposta à pergunta que deu origem a este TCC.

1. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a geração e análise de dados nesta pesquisa é o levantamento bibliográfico. Como afirma Souza, Oliveira e Alves (2021), “A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada” (p.65). Em meio a vários autores e títulos encontrados, selecionei aqueles que são referência sobre meu objeto de estudo e que foram determinantes para a delimitação e fundamentação da minha pesquisa sobre jogos com regras na Educação Infantil, como Piaget (1994), Kishimoto (1994), Kamii e Devries (2009) e o apêndice de Kamii (2012). Até chegar a eles, no entanto, fiz um levantamento sobre dissertações, teses e TCCs, que acabaram descartados, apesar de terem contribuído com as referências bibliográficas neles indicadas.

No mapeamento da pesquisa bibliográfica que realizei, pude perceber, por exemplo, que existem poucas pesquisas feitas sobre jogos com regras na Educação Infantil, sendo que algumas abordam mais especificamente sobre a importância dos jogos com regras para o desenvolvimento cognitivo das crianças e outras não fazem distinção entre os conceitos de brincar e jogar.

Os autores selecionados para constituir o marco teórico dessa pesquisa contribuíram para a minha formação de professora e pesquisadora em muitos sentidos, como, por exemplo, a desfazer confusões conceituais e também a chamar atenção para outras dimensões da relação entre os jogos com regras, as crianças e a professora, na pré-escola. Me ajudaram também a aperfeiçoar minha pergunta de pesquisa original e, a partir dela, a ler estes autores e suas obras buscando elementos para elaborar a resposta para a pergunta que foi o fio condutor dessa pesquisa e escrita deste TCC de Licenciatura em Pedagogia, tornando-se, efetivamente, uma oportunidade para estudar e aprender, que fez muito sentido para a mim.

2. BRINQUEDO, BRINCADEIRA E JOGO

Ao iniciar os estudos sobre jogos com regras, verifiquei que alguns autores nomeiam como sinônimo jogo e brincadeira, o que me causou algumas confusões e me fez aprofundar os estudos até entender melhor e fazer minha escolha conceitual entre os diferentes pontos de vista estudados. Outra consideração a ser feita sobre os diferentes pontos de vista dos autores estudados é que eles nomeiam como sinônimos, brincadeira simbólica e jogo simbólico. Considero, portanto, que uma das primeiras distinções a serem feitas num estudo sobre jogos com regras é sobre os conceitos de brinquedo, brincadeira e jogo e também que durante os estudos pude concluir que não há um consenso entre os autores sobre cada conceito, pois existem diferentes abordagens e pontos de vista. Apesar de estarem todos em curso nas práticas das crianças na Educação Infantil, de acordo com a faixa etária e, conseqüentemente, com a etapa de desenvolvimento cognitivo e sócio-moral (PIAGET,1994) em que se encontram, cada um tem o seu significado e objetivos.

Brinquedo:

Para Kishimoto (1994), “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (p.18), assim as crianças constroem e reproduzem o que elas vivem diariamente no cotidiano através do brinquedo. Um exemplo é o uso do brinquedo “boneca” para a realização da brincadeira de “mamãe e filhinha”. O objeto brinquedo, além de proporcionar para as crianças momentos de brincadeiras “concretas”, também permite uma brincadeira imaginária, através de desenhos, histórias, fantasias, etc.

O brinquedo não é a ação do brincar e nem de jogar, e sim um suporte que proporciona momentos de brincadeiras para as crianças, como afirma Kishimoto (1994) sobre o significado de brinquedo: “[...] o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma determinação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (p.18).

Brincadeira:

Na brincadeira, as crianças usam ou não o brinquedo e tem regras implícitas como, por exemplo, a brincadeira de faz-de-conta, em que as crianças definem entre elas que papel irão representar, a partir do tema escolhido para a brincadeira: família, super-heróis, polícia e bandido, por exemplo. Segundo Kishimoto (1994), brincadeira: “É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança” (p.21).

Desta forma, a brincadeira é o brincar espontâneo que ocorre em pequenos grupos entre seus pares. Sendo assim, as regras implícitas destas brincadeiras são regras internas indicadas momentaneamente entre os pares e que orientam e conduzem a brincadeira.

Jogo:

Kishimoto (1994), baseando-se em Brougère (1981,1993) e Jacques Henriot (1983,1989) apresenta três diferenciações sobre como pode ser visto o jogo: 1) como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2) um sistema de regras e; 3) um objeto. Nesta primeira abordagem, o conteúdo e o significado do jogo dependem da linguagem de cada contexto social presente, em que sociedade, lugar e época ele está presente. Nesta perspectiva, o jogo pode com o intuito de educar a criança. O arco e flecha é um exemplo de convenção social, pois dependendo do contexto, pode ser significado exclusivamente como brinquedo – na sociedade e cultura brancas, por exemplo –, no entanto, na cultura indígena, representa um instrumento de pesca e caça utilizado cotidianamente por adultos e crianças.

Na segunda abordagem, são estabelecidos sistemas de regras distintos para um mesmo objeto. Por exemplo, nos jogos de cartas, podemos jogar diferentes jogos – Pif-Paf, Canastra e Pontinho –, com diferentes regras, utilizando o mesmo baralho, as mesmas cartas.

Já na terceira abordagem, o jogo é significado pelo objeto que o materializa, pois, alguns jogos não podem ocorrer sem determinado objeto: “O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metais” (KISHIMOTO, 1994, p.17).

Kishimoto (1994), baseando-se em Huizinga (1951), aponta que o jogo deve acontecer de natureza livre, se imposta, deixa de ser um jogo. Por sua vez, Caillois (1958) chama a atenção para outras características do jogo: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo.

Citando Christie (1991), Kishimoto (1994) levanta seis características do jogo infantil: 1) não-literalidade; 2) efeito positivo; 3) flexibilidade; 4) prioridade do processo de brincar; 5) livre escolha e; 6) controle interno. Vejamos um pouco sobre cada uma delas: A não-literalidade diz respeito a momentos de brincadeiras em que a realidade interna predomina sobre a externa e o sentido habitual é substituído por um novo, como por exemplo, na brincadeira de faz-de-conta, em que a criança é a mãe e a boneca é sua filha. O efeito positivo é marcado pelos “signos do prazer ou da alegria”, em que a criança “brinca livremente e se satisfaz” (KISHIMOTO, 1994, p. 25), demonstrando-os por meio do sorriso, trazendo inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança.

Sobre a flexibilidade, Kishimoto (1994) argumenta que brincando, mais do que em atividades não-recreativas, as crianças estão mais flexíveis e dispostas a experimentar novas combinações de ideias e situações, a ensaiar alternativas de ação. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para explorações e investigações necessárias à solução de problemas. A prioridade do processo de brincar é identificada pela entrega da criança ao jogo, ou seja, enquanto brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. Seu objetivo prioritário é brincar; diferente do jogo educativo, geralmente proposto pela professora com outras prioridades, visando, por exemplo, o produto, a aprendizagem de noções e habilidades.

A livre escolha refere-se à autonomia da criança para escolher o jogo e a hora que quer jogar: “O jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino” (KISHIMOTO, 1994, p. 53). Por fim, o controle interno, diz respeito a autonomia

das crianças para negociar e determinar o desenvolvimento dos acontecimentos, justamente o contrário do uso educativo pela professora, geralmente coercitivo, em que predomina o ensino e a direção do professor.

Por fim, Kamii e DeVries (2009) definem o jogo como uma situação em que “(...) as crianças jogam juntas de acordo com regras preestabelecidas que especifiquem: (1) algum desfecho esperado (ou uma série deles) e; (2) o que cada jogador deveria tentar fazer em papéis que são interdependentes, opostos e cooperativos” (p. 24). No jogo pega-pega, é possível observar os papéis interdependentes, pois tem “quem pega” e “quem foge”, “quem pega” implica em pegar quem foge, e “quem foge” implica em fugir de quem vai pegar. São regras opostas – a intenção de quem foge e de quem pega é impedir que o outro consiga conquistar o objetivo - o que resulta em pensar estratégias, como qual é caminho o mais curto, o mais longo ou inventando uma estratégia de pegar o outro de surpresa. Além de serem cooperativos, pois o grupo precisa definir e distinguir quem vai ser o perseguidor e será perseguido, o que vai mudando ao longo do jogo. Portanto, segundo Kamii e DeVries (2009), um jogo, para ser considerado como tal, precisa de oposição de ações (intenções opostas) entre os sujeitos nele envolvidos e que as crianças possam elaborar estratégias, em papéis opostos, como é visto no exemplo acima do jogo de pega-pega.

Dentre as diferentes abordagens em relação ao significado de brinquedo e brincadeira, os autores citados vão apresentando suas concepções de acordo com a evolução das teorias, desde a antiguidade aos nossos dias. Na perspectiva atual, Wajskop (1995), baseada em autores como Vigotsky, Elkonin, Leontiev e Usova, provoca uma reflexão que vai na contramão de outros tantos autores estudados, ao questionar sobre a relação inata entre as crianças e a brincadeira: “Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência” (p. 67). Argumentando a partir do ponto de vista do desenvolvimento da criança, pondera, por exemplo, que “a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas” (p.67), portanto, é possível considerar que a brincadeira deixe de ser vista como uma característica inata da natureza infantil e passe a ser vista como uma aprendizagem infantil, através das relações sociais e afetivas entre seus pares.

Ainda segundo Wajskop (1995), de acordo com esta perspectiva, os brinquedos utilizados pelas crianças nos momentos de brincadeiras são objetos que possuem seu próprio significado - bonecas, ursos, carrinhos -, mas também permitem a ação do imaginário das crianças que com eles interagem, onde as crianças podem atribuir aos objetos os significados desejados, de acordo com os contextos das brincadeiras naquele momento - em uma brincadeira de carros, por exemplo, as crianças, podem usar uma calota da roda de um carro como sendo o volante do carro. Por fim, Wajskop (1995) nos diz:

Como atividade dominante na infância, tendo em vista as condições concretas da vida das crianças, a brincadeira pode ser uma das formas pelas quais estas começam a aprender. Pode ser, também, o espaço privilegiado onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e onde elas se apropriam das funções e das normas de comportamentos sociais (p. 67).

Dentre os pontos abordados na brincadeira, é consensual entre os autores estudados que trata-se de um momento de interação, e nessa interação há confronto entre as crianças, pois envolvem pontos de vistas diferentes - “Eu sou a mãe!”, “Não, hoje eu sou a Mãe” -, que elas mesmas buscam resolver, simbolicamente, definindo, nestas negociações entre pares, como cada brincadeira irá se desenvolver, desde a liberdade até a submissão das regras estabelecidas por e entre elas.

Ao longo dos estudos sobre jogos, por diferentes que sejam as significações entre os autores, considero que é possível identificar alguns pontos e princípios em comum, como, por exemplo: a autonomia da criança, relacionada à vontade de jogar, à liberdade de jogar; a opção de escolher entre participar ou não do jogo; a importância do planejamento e da mediação adequados do professor em relação aos jogos, disponibilizando diferentes oportunidades de as crianças interagirem com os jogos e os desafios que eles propõem, proporcionando situações e momentos de aprendizagens significativas, fundamentais à educação integral das crianças e; a importância do professor agir oportunizando momentos em que as crianças possam desenvolver sua autonomia, na qual o poder do adulto seja reduzido tanto quanto possível.

Silva (2012), baseado nos estudos de Piaget (1972), nos traz elementos da maior importância para conhecer outro ponto de vista sobre a evolução do brincar

infantil. O autor recobra as três fases do desenvolvimento intelectual e sócio-moral das crianças e suas relações com o desenvolvimento do brincar infantil, a saber: o período sensório-motor (0-2 anos), quando a criança brinca sozinha, sem a utilização da noção de regras; o período pré-operatório (2-5/6 anos), quando as crianças adquirem a noção da existência de regras e começam a jogar com outras crianças de faz-de-conta; o período operatório-concreto (7-11 anos), quando as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos. Esta última é a fase dos jogos de regras como futebol, damas, etc. (SILVA, 2012). Essas fases vão surgindo sucessivamente na evolução do brincar infantil, relacionando e classificando cada jogo a um tipo de estrutura mental, a saber: jogos de exercícios, jogos simbólicos e os jogos com regras.

Os jogos de exercícios são típicos dos primeiros 18 meses de vida das crianças e estão relacionados ao estágio sensório-motor, em que a criança, por si mesma, se entrega, por prazer funcional, à regra motora, realizando exercícios motores simples, predominantemente exploratórios e repetitivos, como levantar, bater, olhar, pular. Nessa etapa, as crianças ainda não possuem consciência da regra, pois a sua construção do conhecimento é por assimilação.

O jogo simbólico se dá a partir dos dois anos de idade e está relacionado ao estágio pré-operatório, em que a criança está imersa no mundo da fantasia e da imaginação, elaborando, enquanto brinca, pessoas, instituições, valores, atitudes com os quais interage na vida cotidiana. É neste estágio que a criança começa a simbolizar, ou seja, começa a significar uma coisa por outra – a fazer de conta que uma coisa é outra coisa –, pela via da imaginação: uma criança pode ser mãe, animal, super-herói, e uma caixa de creme dental pode ser um carro, uma espada, um prédio.

Assim, para as crianças, a regra, antes de ser conhecida e vivenciada tal como está convencionada nos jogos regrados, é conhecida e vivenciada primeiro como regra motora (nos jogos de exercício) e depois conhecida e vivida como regulação (no jogo simbólico). Só depois, após a transição individual para a social, quando experimentam a descentração, a coordenação de diferentes pontos de vista e a cooperação (nos jogos com regras), as crianças conhecem e vivenciam, efetivamente, a prática e a consciência das regras.

3. JOGOS COM REGRAS

Neste capítulo irei abordar sobre as características dos jogos com regras. Piaget (1994) os denominava dessa maneira, e ao longo dos meus estudos pude observar que também é mencionado como jogos educativos/didáticos, segundo Kishimoto (1994), ou jogos em grupo, de acordo com Kamii e DeVries (2009).

Importante, desde já, destacar duas características identitárias e de diferenças entre os jogos simbólicos e os jogos em grupo: o jogo simbólico pode acontecer individualmente ou em grupo, mas não possui regras e objetivos externos aos sujeitos nele envolvidos a serem atingidos. As regras são implícitas e determinadas diretamente pelos jogadores, como escolher o papel que irão representar na brincadeira de super-herói, de mamãe e filhinha, entre outros, como vimos no capítulo anterior. Os jogos com regras, por sua vez, não podem ocorrer individualmente e possuem regras e objetivos a serem atingidos que não dependem da iniciativa e critérios dos jogadores ou, como afirma Abreu (2016), “O jogo e a brincadeira são por si uma situação de aprendizagem, além de estimular a imaginação. O jogo representa o brincar em um contexto de regras, porém com um objetivo definido” (p.24).

Os jogos possuem diversos significados, como divertimento, passatempo, distração e etc., como foi apresentado no capítulo anterior. No entanto, no que diz respeito ao recorte deste estudo, vamos nos deter ao significado apresentado por Kamii e DeVries (2009), quando afirmam que

[...] as crianças jogam juntas de acordo com as regras preestabelecidas que especifiquem: (1) algum desfecho esperado (ou uma série deles) e (2) o que cada jogador deveria tentar fazer em papéis que são interdependentes, opostos e cooperativos (p. 24).

Partindo desse significado, é possível afirmar que um dos princípios ou características do jogo com regras é que ele tenha, provoque, desafie e administre intenções opostas entre os jogadores, para que assim cada jogador possa pensar em diversas estratégias para cada jogo e, conseqüentemente, para cada jogada ou partida, como acontece nos jogos com cartas, dominó, dama, memória, dança das cadeiras, corre-cotia, por exemplo. Assim, o jogo é considerado um meio propício para o desenvolvimento da aprendizagem e para a

construção do conhecimento, pois com ele as crianças aprendem a jogar a partir de regras e de estratégias de interação, sentindo-se desafiadas pelas regras inerentes ao jogo e ao mesmo tempo desafiando, com suas habilidades e proposições, os demais jogadores. Segundo Silva (2012):

O jogo com regras marca a transição da atividade individual para a socializada. Para Piaget, a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social. Através da assimilação de regras coletivas, age no social e coordenam as ações do indivíduo. Ao se estabelecer as regras, são percorridos dois grupos de fenômenos; a prática das regras e a consciência das regras. Através da brincadeira, a criança aprende a jogar com honestidade levando essa vivência para a vida fora da escola, pois não se pode isolar a consciência das regras do jogo do conjunto da vida moral. Em algumas atividades infantis as regras já existem e são incorporadas pelo grupo, predominando no período dos sete aos quatorze anos (p. 34).

Para Kamii e DeVries (2009) existem três critérios para um bom jogo ser útil no processo educacional das crianças, sendo eles: 1) propor algo interessante e desafiador para as crianças; 2) permitir às crianças uma autoavaliação quanto a seu desempenho e; 3) permitir aos jogadores participarem ativamente do começo ao fim do jogo. A seguir, irei comentar e exemplificar cada um dos critérios abordados pelas autoras.

O primeiro critério - ser interessante e desafiador - está relacionado ao modo como cada criança aprende, interage com o conhecimento para elaborá-lo, sistematizá-lo e apropriar-se dele, revelando seus percursos e raciocínios. Assim, esse primeiro critério dependerá fundamentalmente do estágio de desenvolvimento cognitivo que cada criança se encontra. E de que forma uma professora irá avaliar esse critério? Ela irá observar, analisar e avaliar o jogo sob a perspectiva das crianças, ou seja, se despertou e o tanto que tal jogo despertou ou não o interesse delas, tanto individual como coletivamente, assunto sobre o qual nos dedicaremos mais no capítulo seis deste TCC.

O segundo critério - autoavaliação do desempenho - permite que a criança por si mesma avalie crítica e honestamente seu desempenho ao longo do jogo - “o resultado deve ser claro a ponto de permitir que ela avalie seu sucesso sem margem de dúvida” (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 30), reconhecendo, entre outras coisas, suas competências e habilidades, mas também o que é preciso melhorar, estar mais atenta, lidar melhor.

E, por último, o terceiro critério – estimular a participação ativa de todos os envolvidos no jogo - diz respeito ao nível de desenvolvimento cognitivo e sócio-moral que cada criança se encontra, pois pode acontecer de a professora escolher um jogo para o grupo e não ter a participação desejada de todos os envolvidos no jogo, o que dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança. Kamii e Devries (2009) classificam a participação das crianças em duas categorias: participação contínua, em que a criança age, observa e pensa; e participação ativa, em que a criança se envolve e realiza uma atividade mental a partir do seu próprio ponto de vista: “para uma criança com menos idade, participação ativa, em geral, significa atividade física, porque o pensamento ainda não foi completamente diferenciado da ação” (p. 30).

Assim, um bom jogo precisa funcionar como estimulador da atividade mental da criança, e não da atividade física, e que também estimule e desafie a capacidade de cooperação entre as crianças jogadoras, ou seja, “[...] não adianta um jogo apenas proporcionar muita participação, mas ter um conteúdo mecânico, sem significação para a criança” (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 31).

Os jogos com regras, pensados de forma adequada para os grupos de crianças, proporcionam, portanto, grandes vantagens para a construção do conhecimento, pois neles as crianças aprendem a jogar nas regras e com estratégias, como ditas anteriormente. Estas regras e estratégias funcionam como ferramentas que impulsionam as habilidades e competências cognitivas das crianças, garantindo o desenvolvimento social, moral e intelectual das mesmas, além da cooperação e da descentralização. Silva (2012), baseado nos estudos de Piaget (1994) afirma que:

O jogo é um grande motivador e através dele se obtém prazer e mobiliza esquemas mentais que estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e espaço favorecendo a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, concentração, etc. (p. 23).

Kamii e DeVries (2009), que utilizam a denominação jogos em grupos para os jogos com regras, apresentam três objetivos, a serem alcançados a longo prazo, para a Educação Infantil, sendo eles: 1) Em relação aos adultos, é importante que as crianças desenvolvam sua autonomia por meio de relações

seguras, mas que o poder do adulto seja reduzido o máximo possível; 2) Em relação aos colegas, é desejável que as crianças desenvolvam a capacidade de se descentrar e coordenar diferentes pontos de vista; 3) Em relação à aprendizagem, que sejam valorizadas e estimuladas as características das crianças como atenção, curiosidade e criticidade, apoiando-as para que sejam cada vez mais confiantes em suas habilidades para resolver questões e de dizer honestamente o que pensam. É fundamental que também sejam estimuladas quanto à iniciativa, que levantem ideias, hipóteses, problemas e questões interessantes e coloquem os fatos em relação uns aos outros.

Quanto ao objetivo 1, relativo ao desenvolvimento da autonomia pelas crianças, na sua relação com os adultos, é importante que se conheça três conceitos indicados por Kamii e Devries (2009), a saber: heteronomia, autonomia e independência. Resumidamente, heteronomia é ser governado por outro; autonomia é governar a si próprio; independência, a liberdade completa de fazer o que quer.

As crianças quando nascem são heterônomas, pois não conseguem governar-se a si próprias, elas precisam de seus pais para se alimentar, para sua higiene e segurança, dentre outras decisões de vida prática cotidiana importantes. À medida que as crianças crescem é importante que os pais oportunizem situações em que as crianças exercitem e vão desenvolvendo a sua autonomia como, por exemplo, apresentando algumas opções de roupas para ir à escola, possibilitando que elas ponderem, indiquem critérios e façam escolhas.

Em relação às professoras também, elas podem apresentar algumas alternativas de jogos com regras para as crianças escolherem o que elas tenham interesse em jogar, ou até mesmo decidir não jogar, colocando em ação os princípios apresentados por Kamii e Devries (2009): “Enquanto o poder do adulto predominar, as crianças não estarão livres para cooperar voluntariamente com os adultos e para construir regras para si mesmas” (p. 40). Logo, a independência, conforme Kamii e Devries (2009) é a “habilidade de manter um emprego, pagar suas próprias contas e viver na sociedade como um cidadão responsável” (p. 39).

No que diz respeito ao objetivo 2, é desejável que as crianças desenvolvam a capacidade de se descentrar, ou seja, de conhecer e levar em conta o ponto de vista dos colegas, não considerando apenas o seu ponto de

vista. Além disso, coordenar os diferentes pontos de vista em relação aos colegas, buscando, pela via da cooperação, um consenso, pois é na interação social entre os pares que as crianças se desenvolvem socialmente, moralmente e intelectualmente:

As interações entre pares são importantes por duas razões ainda: primeiro, porque o ponto de vista de outra criança é mais similar à visão de uma criança que o de um adulto; segundo, porque uma grande parte da vida social da criança se passa com seus colegas, e não com adultos (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 43).

Para entender e praticar o objetivo 2 se faz fundamental conhecer um outro conceito da maior importância, o de cooperação, ou seja, “operar junto na negociação de regras aceitáveis para todos os envolvidos” (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 51). Descentrar, coordenar, cooperar – três conceitos, três ações, três funcionamentos relativos a duas dimensões do desenvolvimento das crianças – cognitivo e sócio-moral –, oportunizadas pela interação com os jogos com regras, ou jogos em grupo, ou ainda jogos cooperativos, que farão a maior diferença na qualidade de vida das crianças, na inserção e na complexidade das relações entre elas e com o mundo. Por isso mesmo, é fundamental que as professoras e os professores da Educação Infantil tenham estudado a esse respeito para realizarem mediações adequadas junto às crianças. Vejamos um exemplo, o jogo de esconde-esconde: as crianças podem entrar em um consenso em relação às regras, e delimitarem, por exemplo, um espaço para se esconder (apenas no pátio e não dentro de casa) e estipular a contagem até 20, quando em geral contam apenas até 10. *Regra do jogo:* Uma criança fecha os olhos e conta até 10 enquanto os outros se escondem. Depois vai procurá-los. O primeiro que foi achado será o próximo a procurar. *Valor cognitivo:* No jogo de esconde-esconde, aquele que se esconde tem a oportunidade de pensar sobre onde aquele que vai procurá-lo poderia pensar em ir, para escolher um lugar no qual este segundo não imaginaria.

E quanto ao terceiro e último objetivo, pode-se dizer que seria consequência dos outros dois objetivos anteriores. Pois, se a professora oportuniza diariamente situações em que as crianças possam conversar, realizar escolhas, tomar decisões individual e coletivamente, desenvolvendo ativa e

dinamicamente sua autonomia, no que diz respeito às suas aprendizagens, é muito provável que as crianças sejam atentas, curiosas, criativas, críticas e confiantes, tenham iniciativa, levantem hipóteses, problemas e questões interessantes; que sejam capazes de se descentrar, cooperar e coordenar os pontos de vista entre elas e entre elas e a professora.

Vejamos um exemplo: a professora, no início do turno, pode convidar, consultar e compor junto com as crianças a rotina do dia. Para tanto, todos terão oportunidade da fala, de sugestão e, conseqüentemente, irão coordenar pontos de vista para chegarem a um consenso que definirá a rotina para aquele dia, respeitando os horários já estabelecidos pela regra geral da escola, como horário de entrada e saída, pátio-recreio e lanche, por exemplo.

Para Piaget (1994), as crianças constroem o conhecimento através de inter-relações com diferentes sujeitos - crianças e adultos - e o mundo, a partir das quais elas coordenam informações e pensam do seu jeito, chegando às suas próprias conclusões. Esta forma de aprendizagem se dá através das relações tanto sociais como intelectuais, intermediadas pelo mundo, por saberes, vivências, e desta maneira irão tomar iniciativa, levantar ideias, problemas e estarão confiantes diante das suas descobertas, revelando o quanto as “crianças são investigadores espontâneos com curiosidade insaciável e orgulho de suas realizações” (KAMII, 2009, p. 48).

Kamii e Devries (2008), no capítulo *Tipos de jogos em grupo*, do seu livro *Jogos em grupo na educação infantil*, apresentam oito categorias de jogos, sendo eles: 1) Jogos de alvo; 2) Jogos de corrida; 3) Jogos de perseguição; 4) Jogos de esconder; 5) Jogos de descoberta; 6) Jogos de comando verbais; 7) Jogos de cartas e; 8) Jogos de tabuleiro. As autoras classificam essas oito categorias de jogos em dois grupos: os de participação paralela e os de participação complementar. Nos jogos de participação paralela, todos os jogadores fazem o mesmo (jogos de corrida e jogos de alvo), já nos de participação complementar, os jogadores atuam de modos diferentes e complementares (esconde-esconde, pega-pega). Nas duas últimas categorias (Jogos de cartas e Jogos de tabuleiro), ha uma variação em relação as outras seis categorias, pois as crianças ficam sentadas e precisam de materiais específicos. A seguir, segundo as autoras,

apresentarei dois exemplos de jogos de cada categoria, abordando a regra e o valor cognitivo que o respectivo jogo possui.

Jogos de Alvo

- Boliche

Regra do jogo: Dez garrafas são dispostas formando um V. Cada um joga uma bola, a partir de uma linha traçada, para ver quem consegue derrubar mais garrafas. Uma adaptação desse jogo é fazer a bola bater na parede e, na volta, derrubar as garrafas.

Valor cognitivo: O boliche proporciona muitas possibilidades para o desenvolvimento do raciocínio espacial e numérico. As crianças comparam a vantagem de arrumar as peças em fileiras bem separadas umas das outras com a vantagem de agrupá-las em montes de várias formas. Algumas crianças de 6 anos têm um prazer especial em arrumar as peças das mais variadas formas, além de essa atividade absorvê-las por longos períodos de tempo. Isso faz até com que se especule sobre o que elas aprendem com as diferentes maneiras de agrupar, ou seja, de dividir o mesmo número de elementos de um conjunto.

- Coloque o rabo no burro

Regra do Jogo: O desenho de um burro sem rabo é colocado na parede. A cada jogador é dado um rabo de papel. Um jogador por vez é vendado e tenta colocar o rabo no burro (no devido lugar). O jogador que conseguir chegar mais perto vence.

Obs.: Em uma outra versão, poderá ser utilizado um papel com textura na confecção do burro para que a criança possa se orientar pelo tato. Podem ser desenhados outros animais ou outras figuras, como um carro.

Valor Cognitivo: O jogo requer a construção de uma imagem mental sem ajuda direta da percepção visual. No momento em que as crianças cogitam o lugar no qual o rabo deve ir, exploram o contorno tátil intensamente e constroem

uma imagem mental do objeto, coordenando as relações espaciais existentes entre as outras partes do corpo.

Jogos de Corrida

- Corrida de colheres

Regra do jogo: Cada participante equilibra uma bola de tênis em uma colher de sobremesa e corre até chegar a uma linha demarcada. O primeiro que conseguir colocar a bola em um recipiente disposto sobre a linha, sem deixá-la cair, é o vencedor.

Valor cognitivo: Promovem oportunidades para se estabelecer correspondências entre a variação da ação de alguém e a variação dos efeitos produzidos. A corrida de colheres estimula a criança a pensar em como deve segurar a colher e como deve correr, para que a bola não caia. Essas tarefas não são boas apenas do ponto de vista da coordenação motora, mas também da construção do conhecimento físico e lógico-matemático.

- Troca de cadeiras

Regra do jogo: As crianças ficam sentadas em cadeiras e uma fica em pé. Quando a que está em pé gritar “Troca”, todos os jogadores devem trocar de cadeira enquanto ela tenta arranjar um lugar para se sentar. O jogador que ficar sem cadeira recomeça o jogo. Um jogo semelhante a este é o Coelhinho sai da Toca.

Valor cognitivo: Ajudam a criança a estabelecer correspondência termo-a-termo, principalmente se estiverem jogando sem a coordenação do adulto. O maior valor desses jogos, do ponto de vista educacional, é a preparação. Quando as crianças têm de decidir, por exemplo, quantas cadeiras serão usadas. Esse jogo pode ajudar ou não no desenvolvimento do raciocínio numérico, dependendo do momento de cada criança. Se a criança observa que alguém ficou sem cadeira, ela pode ter compreendido apenas que fulano ou ciclano ficaram sem cadeira. O que não implica, necessariamente, que ela saiba que há mais pessoas

do que cadeiras no jogo. Nesses mesmos jogos, as crianças podem olhar para as cadeiras ainda vazias e avaliar que é melhor procurar uma mais distante do que uma próxima, na qual estão todos de olho.

Jogos de Perseguição

- Pega-Pega

Regra do jogo: Todos devem fugir do pegador, que tenta pegar alguém. Pode-se demarcar uma zona neutra, onde ninguém pode ser pego. Quem for pego será o novo pegador.

Valor Cognitivo: As crianças exercitam o raciocínio espacial tentando descobrir o caminho mais curto ou invertendo o sentido para pegar alguém de surpresa (se uma criança correr em torno de uma árvore para despistar, por exemplo).

- Pato, Pato, Ganso

Regra do jogo: As crianças ficam sentadas em um círculo. Uma delas é escolhida como líder e dá a volta no círculo, por fora, batendo de leve a cabeça de cada uma das crianças e falando: “Pato, Pato, etc.”, até dizer: “Ganso”. Então, aquele chamado de Ganso deverá levantar rapidamente e correr atrás do líder, que deverá percorrer todo o círculo e sentar no lugar em que o “ganso” estava; se for pego, continuará sendo o líder. Caso contrário, o líder será o “ganso”.

Valor cognitivo: Exige mais atenção e estimulam um aspecto que as crianças gostam que é brincar com as palavras e com o seu corpo em movimento, assim como desempenhar o papel daquele que age enquanto os outros esperam. Além disso, proporcionam à criança um trabalho de descentração por meio da busca de uma estratégia que maximize a distância entre ela e a pessoa que irá pegá-la. Uma maneira de aumentar a distância é fazer com que o oponente leve um longo tempo para começar a correr. Tentando não dar nenhuma pista de quem ele escolherá, ele pode acompanhar seu oponente despreparado.

Jogo de Esconder

- Esconde-Esconde

Regra do Jogo: Uma criança fecha os olhos e conta até 10, enquanto os outros se escondem. Depois vai procurá-los. O primeiro que foi achado será o próximo a procurar.

Valor cognitivo: Nesse jogo, aquele que se esconde tem a oportunidade de pensar sobre onde aquele que vai procurá-lo poderia pensar em ir, para escolher um lugar no qual este segundo não imaginaria. Um lugar que ainda ninguém se escondeu é sempre bom. Aquele que procura também pode colocar-se no lugar do outro para achá-lo mais fácil. Se alguém é encontrado muito rapidamente, pode perceber que não escolheu bem. Ao contrário, se demoram muito para achá-lo, concluirá que sua escolha foi muito esperta.

- Cachorrinho, seu osso sumiu

Regra do jogo: Enquanto os cachorrinhos estão fora da sala, alguém esconde o osso (bloco de madeira ou plástico). Quando ele chama: “Cachorrinho, seu osso sumiu”, todos voltam à sala e começam a procurar. Aquele que encontrar o osso, torna-se o escondedor na próxima rodada. Em outra versão deste jogo, apenas uma criança é o cachorrinho e todos escondem o osso. Conforme ele procura, os outros vão dando pistas do tipo “está esquentando”, “ih, tá frio”. Em uma terceira versão, pode-se perguntar quem quer procurar o osso e quem quer escondê-lo, dividindo a turma em grupos, podendo-se, inclusive, esconder 2 ou mais ossos.

Valor cognitivo: As crianças dão pistas do tipo “quente” e “frio”, que orientam a busca do osso. E vão criando expressões sofisticadas do tipo: “Tá pelando”, “Tá congelando”, “Tá morninho”, que envolvem seriações e contribuem para o desenvolvimento da linguagem.

Jogos de Descoberta

- Estátua

Regra do jogo: As crianças formam um círculo, e uma é escolhida para ter os olhos vendados, ir ao centro do círculo e dar as ordens. A escolhida conta até 14 bem devagar e grita: “Estátua!”. Durante a contagem, os demais jogadores dão 14 passos e então param como estátuas, obedecendo ao comandante e ficando em completo silêncio. A de olhos vendados terá que achar a criança mais próxima e descobrir pelo tato quem é. A primeira identificada será a próxima a ir para o centro comandar o jogo. Uma observação importante: para crianças de 4 anos, o número de passos deve ser o diminuído. Deve-se considerar, ainda, sua capacidade de andar de olhos vendados sem se machucar ou sentirem-se inseguras.

Valor cognitivo: Estimula o raciocínio espacial, pois as crianças que querem ser pegadas se afastam pouco do pegador, dando passadas curtas, e podem até andar ao redor do pegador; as outras correm.

- Descobrimo o objeto

Regra do jogo: Em vez de se procurar uma criança, procura-se um objeto da sala escolhido pelo grupo (por exemplo, a porta da sala ou o brinco de uma aluna). O detetive fará perguntas sobre várias características do objeto até conseguir construí-lo mentalmente e identificá-lo na sala. Poderão fazer parte da brincadeira crianças de 4 anos, e todo o grupo pode ser de detetives. O professor dá algumas pistas sobre o objeto, e as crianças tentam descobrir o que é. Continua dando pistas até que alguém descubra.

Valor cognitivo: Jogos que utilizam pistas verbais estimulam a classificação a partir de categorias de estruturação já dadas, levando ao desenvolvimento cognitivo.

Jogos com comandos verbais

- Patos voam

Regra do jogo: O líder diz: “Patos voam, pássaros voam, cavalos voam...” Quando ele disser algum animal que voe, os jogadores deverão bater os braços imitando a ação de voar; quando for um animal ou objeto que não voe, deverão ficar com os braços estendidos ao longo do corpo. Quem cometer um erro deverá sair do jogo. O último jogador passa a ser o novo líder.

Valor cognitivo: Falar rápido é uma das maneiras de levar os adversários a fazerem coisas erradas. Saber jogar bem, nesse caso, requer descentração do pensamento.

- Passos de gigante

Regra do jogo: A criança escolhida como líder fica em um lado da sala, antes de uma linha demarcada como a de chegada. Todos os jogadores ficam do outro lado da sala, atrás da linha de partida. A criança escolhida dará ordens, como “dois passos de gigantes” ou “três passos de anão”. Os jogadores seguem as ordens, mas tentam avançar sem ser pegos em flagrantes. Se alguém for pego, terá que voltar à linha de partida. A primeira criança a alcançar a linha de chegada será vencedora.

Valor cognitivo: Este jogo estimula a descentração, por exemplo, o líder pode fingir que está olhando para uma pessoa enquanto usa sua visão periférica para apanhar outra. O jogo também estimula o confronto de pontos de vista, uma vez que o tamanho dos passos do gigante e dos anões é variável.

Jogos com cartas

- Bata no valete

Regra do jogo: Todas as 52 cartas são distribuídas, e cada jogador mantém suas cartas viradas para baixo em uma pilha. Todos viram a primeira carta de seus montes ao mesmo tempo, e quem conseguir ver um valete e bater nele primeiro pega todas as cartas abertas na mesa para si, formando uma pilha à parte. O jogo continua até que as cartas acabem. O vencedor será aquele com maior número de cartas.

Valor cognitivo: Oferece um maior desafio, já que exige atenção e rapidez. Quando várias crianças acham que conseguiram ver primeiro o valete, basta verificar de quem é a mão que está embaixo.

- Memória

Regra do jogo: O professor separa alguns pares de cartas facilmente distinguíveis (como ases, reis, damas, cinco e dez, todos pares da mesma cor). Os pares são colocados virados para baixo, em fileiras, e cada jogador vira para cima duas cartas, uma por vez, tentando formar pares. Quando um jogador consegue formar um par, fica com ele e continua jogando até não conseguir formar mais pares. Por fim, essas cartas são viradas para baixo e o jogador da sua esquerda será o próximo. Vence quem conseguir pegar o maior número de pares.

Valor cognitivo: O jogo da memória implica memória e lógica. No início, as crianças viram as cartas ao acaso; têm também a tendência de começar sua vez virando a mesma carta que acabou de ser vista. Quando começam a procurar um par, não se lembram de onde a carta está. No entanto, rapidamente começam a agir de modo mais atencioso e lógico, sendo capazes de estabelecer várias relações entre cartas “conhecidas” e cartas “desconhecidas”, agindo de modo mais consciente.

Jogos de Tabuleiro

- Ludo

Regra do jogo: Cada jogador escolhe uma cor entre quatro (verde, vermelho, azul e amarelo) e começa colocando quatro peões dessa cor no círculo correspondente. O objetivo do jogo é movimentar os quatro peões por todo o caminho até chegar em casa. Os participantes jogam os dados e andam quantas casas estes indicarem. Se um jogador parar com seu peão no lugar onde já estiver um de outro valor, este deverá retornar ao lugar de partida. Se os dois peões do mesmo jogador caírem na mesma casa, formam uma barreira, e os outros não poderão passar. Há também 12 casas de segurança (marcadas com

um balãozinho), onde as peças estarão protegidas de serem pegas e terem de voltar para ponto inicial.

Valor cognitivo: Esses tipos de jogos de tabuleiros dão margem à elaboração de uma pequena estratégia. Pelo fato de terem quatro peões, cada jogador tem alternativas de jogo e terá que decidir entre elas, procurando a melhor.

- Jogo da cobra

Regra do jogo: O tabuleiro deste jogo é uma folha de papel na qual são escritos os números de 2 a 12, deixando-se um espaço em branco para o 7. Cada jogador tem sua própria folha. Os participantes se revezam, jogando dois dados e riscando o número que corresponde à soma dos dois números que saíram nos dados. Se o jogador fizer 7 pontos, perde a vez e desenha uma cobrinha na sua folha. Aquele que tiver sete cobrinhas sai do jogo. O vencedor será o que conseguir riscar todos os números da sua cartela sem sair do jogo.

Valor cognitivo: Colabora, principalmente, para aprender as diferentes formas de compor alguns números com duas parcelas. Mas, às vezes, ele pode se tornar muito cansativo, pois o mesmo total pode sair seguidamente nos dados, não dando à criança a chance de avançar no jogo. Nesses casos, é importante conversar com o grupo e ver se têm alguma sugestão para “melhorar” essa regra.

4. QUANDO APRESENTAR OS JOGOS COM REGRAS PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Avaliar para saber quando apresentar os jogos com regras para as crianças, considerando especialmente sua importância, os desafios e as contribuições sociais e cognitivas a elas, como indicado no capítulo 3, é uma providência que todo professor deve tomar, para evitar conflitos e confusões desnecessários, como os que vivenciei ao longo da minha formação como professora. Para tanto, é preciso estudar a respeito, como tenho feito para a elaboração deste TCC de Pedagogia.

Já adianto, que outras duas providências são fundamentais, e ao mencioná-las, começo a responder à pergunta que dá nome a este capítulo: 1) o professor deve e precisa se dedicar a conhecer cada aluno – suas necessidades, seus interesses, suas histórias, o contexto social e cultural de cada criança, pois cada uma tem suas particularidades. E uma maneira de providenciar essa investigação é garantir espaços e oportunidades para aguçar os diálogos das crianças entre elas e delas com a professora ou professor; 2) o professor deve e precisa conhecer sobre o estágio de desenvolvimento cognitivo e sócio-moral em que as crianças se encontram, pois as crianças, segundo os autores estudados, principalmente tomando Piaget como referência, indicam que elas estarão aptas a interagirem exitosamente com os jogos regrados a partir do momento em que vivenciam o estágio pré-operatório, que ocorre por volta dos 5 anos.

Ao colocar em prática essas duas providências, o professor terá condições de identificar as capacidades de cada criança para entender o funcionamento dos jogos com regras, seu sentido, e dar seu consentimento para jogar de acordo com os desafios que ele propõe. Vivenciará, assim, ludicamente na infância, o que irá compreender e vivenciar a cada etapa da vida - geralmente, quase sem nenhuma ludicidade - a complexidade do contrato social e o sentido das regras para o bom funcionamento da sociedade.

Piaget (1994), ao longo de sua obra, indicou, do ponto de vista da prática das regras, quatro estágios, a partir dos quais as crianças vão se adaptando pouco a pouco às regras, em função da idade e do desenvolvimento mental. E do ponto de vista da consciência das regras, outros três estágios que, ao

vivenciá-los, as crianças vão tendo consciência das regras, dos tipos de obrigações de acordo com a idade, para o domínio progressivo da regra.

O primeiro estágio da prática das regras é o motor e individual e compreende do nascimento até os três anos de idade. Caracteriza-se pelas simples práticas regulares motoras individuais, pelas quais a criança realiza seus próprios desejos e hábitos motores. Trata-se, portanto, de um jogo individual com regras motoras. Vejamos um exemplo: em uma turma de berçário é comum verificar as crianças bem pequenas com uma bola, lambendo-a, segurando-a e jogando a bola longe para o adulto pegar e alcançar a ela novamente e, pelas repetições sucessivas, torna-se um comportamento que se ritualiza, pelas regularidades e esquemas ritualizados, somente pelo prazer funcional (PIAGET, 1994).

O segundo estágio da prática das regras é o egocêntrico, que ocorre por volta dos dois aos cinco anos de idade. Nesse estágio, as crianças jogam individualmente, cada uma para si, centradas em si mesmas e no jogo, mesmo que estejam brincando da mesma coisa, uma ao lado da outra. Além disso, não se preocupam com a codificação das regras, uma vez que operam pela imitação dos outros. Vamos a um exemplo, também no berçário: uma criança chuta a bola em direção ao gol gritando “Gol!”, sem se preocupar com as regras de futebol (PIAGET, 1994).

O terceiro estágio da prática das regras é o da cooperação, que ocorre por volta dos sete ou oito anos, em que é possível observar a necessidade do entendimento mútuo no domínio do jogo. As crianças ainda não dominam os detalhes das regras e seu objetivo maior é ganhar e vencer dos parceiros (PIAGET, 1994).

O quarto e último estágio da prática das regras é o da codificação das regras, que se dá por volta dos onze ou doze anos de idade, em que se verifica o interesse total das crianças pela regra em si mesma, sendo possível prever casos possíveis e codificá-los, e dessa maneira, usar estratégias para vencer (PIAGET, 1994).

Já em relação à construção da consciência da regra, Piaget (1994, p. 50) afirma: “[...] não poderíamos isolar a consciência das regras do jogo do conjunto da vida moral da criança”. Isso se dá pelo fato de a criança, desde os seus

primeiros meses de vida, estar inserida inconscientemente em um mundo de regras, o que muitas vezes dificulta “[...] discernir o que vem dela própria, nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social” (PIAGET, 1994, p. 51).

Segundo Piaget (1994), o primeiro estágio da consciência da regra pela criança corresponde ao primeiro estágio da prática das regras. Verifica-se que a criança funciona a partir de um esquema de ações reguladoras, mas que não se caracterizam como regra obrigatória, a partir do qual adquire “hábitos que constituem espécies de regras individuais” (PIAGET, 1994, p. 50), ou, em outras palavras, uma ritualização de condutas. Lembrando ainda que, mesmo desde bem pequenas, as crianças estão inseridas em regras sociais, como hora de dormir, hora de comer, etc.

O segundo estágio da consciência das regras, segundo Piaget (1994), é marcado pelo momento em que a criança, por imitação ou contato verbal, começa a querer jogar de acordo com as regras recebidas do exterior, recusando-se a mudar as regras, considerando-as sagradas. Aprendem também que as regras são pautadas pelos adultos e marcadas pela coação dos adultos em relação às crianças.

O terceiro e último estágio da consciência das regras se dá, segundo Piaget (1994), a partir dos dez e onze anos de idade. Na segunda metade do estágio da cooperação e durante todo o estágio da codificação das regras, a consciência da regra se transforma completamente. Primeiro, a criança aceita que se mudem as regras, contanto que essas modificações reúnam todas as adesões; segundo, as crianças deixam de considerar as regras como eternas e sendo transmitidas como tais através de gerações e; terceiro, elas têm idéias não muito diferentes das já construídas.

Essa relação que Piaget (1994) faz entre a prática e a consciência da regra, em sua obra *O juízo moral na criança*, está relacionada, em parte, à idade que a criança está, conseqüentemente, ao seu estágio de desenvolvimento. Mas, por outro lado, diz respeito também ao processo de socialização das e entre as crianças e entre as crianças e a professora, ao afirmar, por exemplo, que a regra se inicia como sagrada e egocêntrica ao indivíduo e, posteriormente, vai se interiorizando como resultado, um respeito entre todos os indivíduos e a

consciência autônoma da regra. Piaget (1994) nos mostra em seu estudo que a capacidade das crianças jogarem deve-se a capacidade que elas têm de se descentrar e coordenar os pontos de vista dos sujeitos com os quais interagem nas mais diferentes situações da vida cotidiana.

Partindo deste resultado, Kamii e Devries (2009) apresentam o conceito de jogos em grupos, como já abordado no capítulo anterior, afirmando que “A habilidade crescente de jogar em grupo é uma conquista cognitiva e social muito importante das crianças de cinco anos que deveria ser estimulada nessa idade e aprofundada depois” (p. 52).

Os jogos em grupos têm como objetivo promover habilidades de coordenar pontos de vista, e isso se dá entre o final do estágio do egocentrismo e o início do estágio da cooperação, quando as crianças têm por volta de 5 anos de idade. Na transição entre estes dois estágios, as crianças começam a operar em conjunto na negociação de regras aceitáveis para todos os envolvidos no jogo, mesmo que ainda seja possível observá-las ainda muito egocêntricas, cada jogador insistindo naquilo que ele entende por regras. Deste modo, Kamii e Devries (2009), reafirmam a importância de se estimular as crianças nesta idade aos jogos em grupos, para, justamente neste estágio, o da cooperação, passarem a elaborar a codificação de regras, onde realizarão combinações e modificações das mesmas, a partir do consenso do grande grupo, para assim se iniciar o jogo: “[...] os jogos em grupos devem ser usados na sala de aula não pelo mero fato de ensinar as crianças a jogá-los, mas para promover sua habilidade de coordenar pontos de vista” (p. 52).

Partindo dos pressupostos desses objetivos, podemos nos perguntar, por qual motivo, afinal, é indicado apresentar os jogos com regras para as crianças a partir dos cinco anos de idade, se elas não se encontram no último estágio, o da codificação das regras, o estágio em que, teoricamente, estariam “prontas” para jogar? Kamii e Devries (2009) nos respondem da seguinte maneira:

As crianças de dois anos não podem aprender a coordenar pontos de vista jogando em grupo, mas as crianças de quatro e cinco anos podem, se começarem a jogar “em seu nível”. Não é evitando jogos ou esperando “ficarem prontas” que as crianças se tornarão melhores jogadoras (p. 52).

Isso se dá pela capacidade crescente das crianças de se desenvolverem na interação com os jogos, desde que sejam conhecidas e respeitadas as características do nível ou etapa de desenvolvimento cognitivo e sócio-moral em que elas se encontram. Ao longo do seu desenvolvimento na interação com os jogos, uma criança egocêntrica vai tornando-se descentrada, coordenada, cooperativa, socializada (KAMII; DEVRIES, 2009).

Um exemplo que essas autoras trazem em seu estudo é o do jogo Pega-varetas: as crianças resolveram modificar as regras, em vez de segui-las. Junto a uma turma de crianças de 5 anos, a professora introduziu o jogo de maneira usual, demonstrando que cada jogador deveria pegar uma vareta após outra, tentando não mover mais nenhuma, do contrário, perderia a vez. Quem pegasse o maior número de varetas seria o vencedor. Depois de jogarem por algum tempo, a professora saiu da sala por alguns minutos e, quando voltou, encontrou as crianças operando com uma nova regra: quando um jogador fazia uma vareta mexer, colocava ao lado dela na mesa uma outra vareta, como penalidade, modificando consensualmente a regra ensinada por ela. Esse exemplo mostra a modificação das regras do jogo, revelando também um nível de cooperação atingida entre as crianças, pois se não tivessem atingido esse nível, não teriam concordado entre si sobre essa modificação. Vemos também as crianças descentradas, coordenadas, cooperativas, socializadas e com autonomia, pois não obedeceram cegamente a professora.

Podemos também oportunizar, como professoras, além do uso de jogos com regras, momentos da rotina diária na escola para promover o descentramento, a coordenação de diferentes pontos de vista, a cooperação e a autonomia entre as crianças. A roda de conversa para a organização coletiva diária da rotina, em que a professora faz sugestões e também consulta as crianças sobre o que podem fazer para terem um bom dia na escola, é uma possibilidade; ou as apresentações comentadas pelas crianças sobre suas produções em diferentes linguagens (desenhos, modelagens, pinturas, construções com sucatas, etc.); ou ainda, a elaboração de projetos coletivos, como uma maquete, uma história; não se esquecendo das ações recorrentes, diárias, como, por exemplo, estimular as crianças a se servirem (e não servi-las),

nos momentos de refeições, a lavarem as mãos sozinhas, a limparem-se depois de fazerem xixi e cocô, a se vestirem, a guardarem os brinquedos, etc.

5. A PROFESSORA NA MEDIAÇÃO DOS JOGOS COM REGRAS

Durante minha vivência como auxiliar de turma em estágios não obrigatórios na Educação Infantil, me chamou a atenção a maneira com que uma determinada professora ofertava e disponibilizava os jogos com regras para as crianças e a forma com que ela conduzia os momentos de confrontos, desavenças e competição, como abordado no capítulo 2 deste estudo. Partindo desta minha vivência e com os estudos realizados para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso, tenho cada vez mais clara a importância do papel da professora na mediação dos jogos com regras, seja no que diz respeito ao processo de aprendizagem cognitiva das regras e de socialização entre os pares, seja em relação aos sentimentos e emoções que os jogos com regras despertam entre as crianças. Por exemplo: 1) a professora precisa ter critérios para avaliar as características e funcionamentos das crianças do seu grupo para decidir quando apresentar os jogos com regras a elas, critérios levantados tanto a partir de estudos como este sobre os jogos com regras, quanto da sondagem realizada junto ao grupo como um todo e a cada criança em particular, considerando aspectos como a idade e como cada criança lida com a regra, por exemplo; 2) a professora precisa ter conhecimento e critérios para saber quais jogos com regras vai escolher para apresentar às crianças do seu grupo e; 3) a professora precisa ter conhecimento e critérios para avaliar qual a melhor maneira de agir nos momentos de confrontos, desavenças e competições entre as crianças, nas interações umas com as outras, intermediadas pelos jogos com regras.

A professora, consciente da importância do seu papel na análise para a escolha dos jogos com regras que compõem o acervo da sala referência do seu grupo, deve ter clareza, por exemplo, das “vantagens e oportunidades que cada jogo tem para o seu grupo” (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 297), desconsiderando e excluindo, os jogos que não possuem significado algum para as crianças, ou seja,

aqueles que, segundo Kamii e Devries (2009) não tenham uma proposta interessante e desafiadora, que não permitam às crianças uma auto-avaliação do seu desempenho e que não façam os jogadores participarem ativamente. Jogos com estas características não devem ser ofertados às crianças.

E que providências uma professora pode tomar para saber se um jogo pode ser ou não desafiador ao seu grupo de crianças? Segundo Kamii e Devries (2009) “[...] será preciso apresentá-los às próprias crianças e observar a relação grupo-classe com o jogo para realmente avaliar se é adequado ou não para elas” (p. 27). Isso porque um determinado jogo pode ser analisado pela professora como um bom jogo e, portanto, ela o apresenta às crianças, mas quando as crianças o jogam, a professora se dá conta, por exemplo, que o jogo está além das capacidades das crianças, pela dificuldade do grupo de conseguir compreender as regras.

Trata-se, portanto, de uma tarefa bastante complexa, pois mesmo a professora se esforçando em articular a avaliação sobre as características de desenvolvimento cognitivo, emocionais e sociais do seu grupo de alunos e os critérios de identificação de um bom jogo, pode equivocar-se e falhar ao escolher e apresentar um jogo às crianças do seu grupo. Ou seja, a cada vez, é preciso articular a avaliação da professora sobre as características e funcionamentos cognitivos, sociais e emocionais das crianças do seu grupo com os critérios de qualidade de um jogo, pois estes dois elementos estão sempre em relação.

Não basta ser um bom jogo, ele precisa fazer sentido e estar compatível com as características de desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças a quem ele é endereçado. Kamii e Devries (2009) apresentam um exemplo sobre esse descompasso ao relatar a dificuldade de uma determinada turma de crianças de compreender as regras do jogo “Tom, Tom, Corra para Jantar”. A professora, inicialmente, considerou que fosse adequado para aquela turma de crianças de quatro anos, até as crianças começarem a jogar. Senão, vejamos:

Regras do Jogo: Uma criança, escolhida como líder, anda ao redor de um círculo de crianças. Ela para e estende um braço entre duas crianças dizendo: “Tom, Tom, corra para jantar”. As duas devem correr em sentidos opostos, dando a

volta ao círculo até tocar no braço estendido do líder. A primeira que conseguir tocar seu braço torna-se o novo líder.

Desenvolvimento do Jogo: Poucas crianças de quatro anos observadas no jogo conseguiram entender suas regras. A maioria não sabia em que sentido correr. Outras se atrapalharam quando se encontravam frente a frente, correndo a metade do círculo e pararam, surpresas, demonstrando que não haviam imaginado essa possibilidade. Algumas deram meia-volta, e outras duas começaram a correr no mesmo sentido, paralelamente.

Conclusão do jogo: Este jogo não era claro para as crianças porque sua regra básica era tão difícil, que elas não conseguiam recriá-la por si mesmas. Então, a professora pressionava-as, dizendo a todo momento quando deveriam correr, em qual sentido ir, onde parar e qual braço trocar. Como resultado dessa mediação da professora, as crianças pareciam se sentir confusas e incompetentes. Como não conseguiram pensar em nenhuma modificação satisfatória, tal jogo foi eliminado do repertório daquele grupo específico de crianças de 4 anos.

Diante desse exemplo, penso que é possível chegar a alguns pontos a serem considerados por uma professora em relação a todo e qualquer jogo, antes de apresentá-lo ao seu grupo de alunos ou, até mesmo, na perspectiva de apresentá-lo como uma hipótese, para conhecer de que maneira as crianças reagirão às regras do jogo em questão: 1) a importância da avaliação da professora em relação ao jogo escolhido, no sentido de concluir se ele se enquadra como um bom jogo; 2) a observação da professora em relação à maneira com que as crianças jogam o jogo, avaliando se há ou não dificuldade em relação às regras do mesmo e, por último; 3) o quanto o jogo estava se desenvolvendo a partir da heteronomia das crianças, ou seja, fazendo com que elas atendessem as regras somente com os comandos e intervenções da professora, funcionamento que o caracteriza como não sendo um bom jogo para aquele grupo de crianças.

O acompanhamento e observação da professora sobre como as crianças estão jogando é, portanto, um elemento muito importante pois possibilita que a professora sugira algumas modificações para adaptar o jogo para o grupo, utilizando o que ela já conhece sobre o grupo pela sondagem realizada

anteriormente. Algumas dessas sugestões de adaptações podem dar certo e permitir que as crianças continuem envolvidas com o jogo, que passa a lhes fazer sentido e a lhes desafiar, possibilitando que, enfim, joguem com autonomia, com a introdução dessas adaptações. Outras vezes, tais sugestões de adaptações revelam apenas que o jogo não é adequado àquele grupo de crianças, pois precisam o tempo todo dos comandos da professora, atestando a heteronomia das crianças em relação às regras do jogo; quando isso acontece, melhor parar o jogo e reavaliar todas as escolhas feitas até então. Vejamos outro exemplo, citado por Kamii e Devries (2009), desta vez, em relação ao jogo de Mímica:

Regra do Jogo: A criança faz a mímica de uma ação, como, por exemplo, colocar suco nos copos. As outras tentam descobrir o que ela está fazendo, cada uma na sua vez. Quem descobrir passa a fazer mímica.

Observação sobre o jogo: Observou-se que as crianças, em geral, passam por um período de frustração e inatividade, porque é muito difícil raciocinar e escolher algo para imitar entre um universo de possibilidades. Vendo esse problema, o professor é capaz de oferecer algumas maneiras de tornar o jogo mais interessante e desafiador, delimitando essas possibilidades, diminuindo a quantidade de alternativas a serem consideradas. A professora pode sugerir, por exemplo, a categoria “animais”, ou “algo que você faz todas as manhãs”, e com este recorte, oferecer às crianças um eixo comum a partir do qual todas têm o que escolher. Uma outra alternativa de modificação é apresentar um conjunto de figuras a serem imitadas, ampliando o repertório de possibilidades.

Essa é mais uma situação que atesta a importância dos estudos de uma professora sobre os jogos com regras, além da sua atenção e sensibilidade na mediação desses jogos com as crianças, pois quando surge essa dificuldade de compreensão das regras, por exemplo, ela não precisa, de imediato, parar, ou encerrar e até mesmo excluir o jogo do repertório de jogos do grupo. Ao contrário, porque estudou a respeito, ela sabe que tem como alternativa a possibilidade de oportunizar que as crianças joguem várias vezes o mesmo jogo, resultando, por vezes, em uma “[...] modificação substancial da consciência da criança. Desse modo, é uma boa ideia insistir nele mais de uma vez antes de rejeitá-lo [...]” (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 29), podendo ir modificando e adaptando o jogo de

uma forma mais apropriada para as necessidades daquele grupo específico de crianças.

É, portanto, importante que a professora esteja atenta e com um olhar sensível nesses momentos em que as crianças estão jogando, entre outras coisas, porque uma dificuldade em um jogo pode gerar os sentimentos de frustração, incapacidade e fracasso nas crianças, desnecessário se elas tiverem ao seu lado, como referência, uma professora que estudou a respeito e, portanto, pode prever e evitar que isso aconteça. Os jogos com regras também despertam a competitividade, e com ela, provocam esses mesmos sentimentos, tão custosos a todos nós, independente da idade que tenhamos ou o contexto em que os experienciamos.

A competição entre as crianças na Educação Infantil ainda é vista de uma forma negativa pelo senso comum, pois a competição desencadeia alguns sentimentos negativos, como rivalidades, fracasso e rejeição. Muitas vezes, durante determinados jogos com regras, a professora não sabe como lidar quando esses sentimentos afloram e acaba não disponibilizando o jogo nunca mais, para que essas situações não se repitam, agindo de maneira contrária ao que sugerem Kamii e Devries (2009), quando afirmam que a “[...] competição em jogos é inevitável e que o professor pode e deve lidar com ela de modo positivo em vez de evitá-la” (p. 273).

Diante disso, de que maneira então a professora pode e deve lidar positivamente com a competição em jogos com regras? Ainda segundo Kamii e Devries (2009), antes de mais nada, a professora precisa ter a clareza, justamente, que em jogos com regras a competição, muitas vezes, vai sim ocorrer, e vai ter que ser lidada de forma natural entre todos – crianças e professora. Pois muitas vezes, a fala da professora, inadequada ou equivocadamente, quando uma criança ganha ou perde, ou bonificando com prêmios quando alguma criança ganha, provoca o sentimento de superioridade ou inferioridade entre as crianças:

Os adultos devem lidar com a competição mais naturalmente, para que a criança também veja o fato de vencer como nada mais do que vencer. Sua glorificação coroa o ganhador com um sentimento de superioridade, e o perdedor com um sentimento de falha (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 276).

É importante que a professora converse e argumente com as crianças que em um jogo se ganha e se perde, quem quer jogar vai ganhar ou perder e que elas estão livres para decidir se querem participar ou não de cada jogo. As que não querem participar, podem ficar sentadas observando as que estão jogando. Ou seja, “o professor tem um papel importante no desenvolvimento da atitude de que vencer um jogo não é nada mais do que vencer um jogo. Não significa que quem perde seja inferior, incompetente e mereça rejeição” (KAMII; DEVRIES, 2009,p. 283). Tal mediação também pode ocorrer diante de uma situação em que uma criança que perdeu o jogo fica braba e quer, por exemplo, jogar as peças do jogo para o lado, sair da mesa ou até mesmo da sala chorando e dizendo que nunca mais vai jogar, atitudes que indicam que está se sentindo frustrada.

Nesses momentos, a professora deve lembrar a criança que perder ou ganhar faz parte dos jogos com regras e se ela não aceitar essa condição, não tem porque jogar. E se ela não quiser jogar, ela pode fazer outras coisas como desenhar, ler um livro, montar sozinha um quebra-cabeça, mas também pode ficar observando outras crianças jogarem o jogo que ela não quis jogar. Ou seja, “O dever do professor não é evitar jogos competitivos, mas guiar as crianças quanto a esse desenvolvimento, para que elas se tornem jogadoras justas e capazes de comandar a si próprias” (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 283).

Um dos princípios da teoria de Piaget (1994) que se aplica a todos os jogos, em relação aos adultos, é que as crianças desenvolvam sua autonomia por meio de relações seguras, na qual o poder do adulto seja reduzido o máximo possível, ou, nas palavras de Kamii e Devries (2009): “ Se a maior razão para se jogar em grupo é encorajar o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral da criança, é essencial que o poder do adulto seja reduzido tanto quanto possível para permitir que as crianças também tomem decisões” (p. 293).

Os professores querem, muitas vezes, “[...] que as crianças joguem corretamente, pressionando-as com muitas ordens, que acabam por reforçar sua heteronomia” (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 289). Entretanto, ainda segundo as autoras, não é esse o objetivo que os professores devem ter ao apresentar jogos com regras às crianças. O indicado, como vimos nos estudos de Piaget (1994), confirme Kamiie e DeVries (2009), é que os professores entendam que nos

momentos em que as crianças estão jogando, modificando as regras do jogo, inclusive, o estão fazendo de acordo como elas mesmas raciocinam, indicando, entre outras coisas, o processo de apropriação das regras do jogo pelo grupo, ou individualmente.

Diante disso, ao invés de reforçar a heteronomia das crianças pressionando-as com muitas ordens para que joguem corretamente, a orientação é que os professores oportunizem que as crianças joguem e interajam com as regras dos jogos da maneira como entenderam, que se dê o tempo necessário para cada criança se apropriar do jogo, que encorajem a cooperação entre elas e que as ajudem, quando solicitados ou quando observada a necessidade de intervir, de forma mais natural possível.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de todo esse processo de retomada de memórias de formação profissional, estudos, escrita e interlocuções, considero essa pesquisa da maior importância para a minha formação como professora de Educação Infantil, seja porque consegui elaborar respostas para as perguntas responsáveis pelo desenvolvimento da mesma, seja porque me possibilitou rever as práticas inadequadas que vivenciei, aprendendo o que poderia mudar e como fazer diferente; seja porque aprendi muito mais do que poderia imaginar quando decidi me dedicar a este tema. Hoje, posso afirmar com segurança, que os jogos com regras, quando apresentados em contextos adequados, possibilitam aprendizagens significativas a educação integral das crianças da pré-escola (de 4 a 6 anos incompletos), contribuindo também tanto para o desenvolvimento intelectual quanto sócio-moral das mesmas, a partir, por exemplo, de exercícios de descentração, coordenação de diferentes pontos de vista e cooperação, com vistas à autonomia.

A professora, ao incluir os jogos com regras em seu planejamento, ao apresentá-los e realizar mediações adequadas junto às crianças, assegurará momentos de trocas significativas entre os pares e com a própria professora. Espero que, além das contribuições à minha formação como professora de Educação Infantil, este Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia também possa contribuir para que estudantes e professores se interessem pelo significado e pelos contextos de apresentação e acompanhamento dos jogos com regras junto às crianças da pré-escola, na escola de Educação Infantil.

Acredito também, que além das contribuições para minha formação como professora, este trabalho contribuiu significativamente para a minha formação como pesquisadora e espero que essa dimensão da minha formação possa evoluir, seja na prática docente na Educação Infantil, seja na continuidade dos estudos na vida acadêmica, realizando especialização, mestrado, doutorado. Em todos esses contextos e etapas da minha formação poderei observar, registrar, analisar e concluir como cada criança lida com a regra em cada jogo. Observar também grupos de crianças em que os jogos com regras são apresentados de forma adequada, e outros grupos de crianças em que os jogos com regras são

ofertados sem os devidos cuidados e, portanto, inadequadamente, acompanhando e concluindo como esses diferentes grupos de crianças lidam com as regras, fazendo análises e comparações.

REFERÊNCIAS

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2009.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. 39 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, v. 6, n. 2, p. 46 - 63, jun. 1995. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8644269/11695/17051> Acesso em 02 de out. de 2022.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

SILVA, Cleine Cristine de Oliveira. **A importância dos jogos com regras no desenvolvimento cognitivo infantil**. 2012. 49 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em:
https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9NJEU9/1/a_importancia_dos_jogos_com_regras_para_o_desenvolvimento_in.pdf Acesso em 02 de out. de 2022.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 3, 2021. Disponível em:
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Cad. Pesq., São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf> Acesso em 02 de out. de 2022.