

JOGO E EDUCAÇÃO: O QUE PENSAM OS EDUCADORES

Tânia Ramos Fortuna; Aline Durán da Silveira de Bittencourt

RESUMO – Este trabalho aborda as relações entre jogo e educação, segundo o pensamento dos educadores. Após breve discussão sobre a presença do jogo na escola, apresenta parte dos resultados da pesquisa de caráter qualitativo realizada no período de 1999 a 2001, com 184 educadores com o objetivo de investigar a presença do jogo na escola, identificando o modo e a frequência com que ocorre e conhecer o que pensam os educadores acerca da relação entre o jogo e a educação. O pensamento do educador sobre o jogo pode ser assim resumido: 1) o jogo representa uma possibilidade de auxiliar seus alunos a aprender, desenvolver a socialização, criatividade, cooperação, competição, memorização, os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores e de valorizar o prazer na escola; 2) o jogo é visto como um recurso didático, um auxílio ao professor; 3) os jogos ocorrem com maior frequência na sala de aula, devido ao seu papel na aprendizagem; 4) a ocorrência de situações de jogo na Educação Física ficou em segundo lugar, seguida pelo recreio e, finalmente, pelos momentos de entrada e saída da escola. Tais resultados estimulam a reflexão sobre a concepção de jogo dos educadores e sua contribuição à educação, particularmente a forte associação à aprendizagem de conteúdos escolares, podendo assim orientar novos e ações de formação do educador na perspectiva lúdica.

UNITERMOS: Jogo e educação. Formação de professores. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O jogo na vida contemporânea é frequentemente marginalizado e visto como incompatível com a escola. Brougère¹ destaca

este fato em sua pesquisa sobre a presença do jogo na escola maternal francesa, assim como Kishimoto^{2,3} e Wajscop⁴ o demonstram em seus respectivos estudos. Observamos, contudo, um

Tânia Ramos Fortuna - Coordenadora da pesquisa e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Aline Durán da Silveira de Bittencourt - Pesquisadora voluntária - UFRGS.

Correspondência

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Faculdade de Educação – FACED – Programa de
Extensão “Quem quer brincar?” – Av. Paulo Gama,
prédio 12.201 - sala 102 - Porto Alegre - Brasil
Fone: (51) 3316-3432 - Fax: (51) 3316-3985
e-mail: quemquerbrincar@edu.ufrgs.br*

crescente interesse dos educadores pelo jogo na escola, visível em sua busca de formação na área da ludicidade e educação, em seu discurso e em suas ações pedagógicas. É notável também o aumento do número de publicações na área (ver, por exemplo, a coleção Brinquedoteca da editora Vozes e os vários títulos sobre ludicidade nas editoras Papirus, Artmed, Mediação) atestando a demanda por conhecimento especializado sobre o assunto.

O que pensam os professores sobre as relações entre jogo e educação? Qual o modo e a frequência com que ocorrem atividades lúdicas na escola? Qual o papel reservado ao educador nestas situações?

Questões como estas impulsionam a realização de estudos sobre o pensamento dos educadores, pois pouco se conhece a respeito dos conteúdos que compõem seu imaginário pedagógico no que diz respeito a ludicidade. Deduzimos que predominam visões baseadas no senso comum, onde despontam afirmações tais como: ‘os jogos educativos são importantes para o aprendizado escolar’, ‘brincar é fundamental’, ‘brincar é importante porque dá prazer’, etc., mas nossas próprias deduções são baseadas no senso comum, isto é, naqueles saberes que acumulamos na vida cotidiana, fundamentados na intuição! Pouco sabemos sobre como operam tais idéias na mente e na prática pedagógica dos educadores. Não sabemos ao certo, por exemplo, como os educadores resolvem a contradição que se instala quando propõem usar jogos para ensinar conteúdos curriculares específicos, haja vista uma de suas características que é a prioridade no processo de brincar, e não nos seus efeitos ou resultados. Mas temos uma pista: como afirmado em outro trabalho⁵, os educadores estão preocupados em dar “serventia” ao tempo passado na escola infantil e infundir respeitabilidade às suas funções

tomando tão a sério a associação aprendizagem-brincadeira que acabam por descaracterizar esta última, transformando-a em ensino dirigido, onde tudo acontece, menos o brincar. As atividades propostas são restritivas nas instruções e na condução e os brinquedos limitados em sua exploração, inibindo a ação de brincar. O crescente mercado dos jogos denominados educativos é outra pista de como resolvem o paradoxo intrínseco à associação jogo-educação. Finalmente, há também o dilema sobre onde é lugar de brincar, onde é lugar de estudar baseado na oposição brincar X aprender e estudar⁶.

Por outro lado, vários estudos^{7,8} mostram que os educadores, na condução de suas ações pedagógicas, apóiam-se firmemente nas experiências que tiveram enquanto alunos, observando seus professores. Parecem basear-se menos no que aprenderam nas atividades sistemáticas e formais de formação pedagógica, e mais na sua experiência como alunos. Só este fato já seria suficiente para justificar a necessidade de estudos que orientem programas de formação de professores a partir do conhecimento de seus conceitos, pré-conceitos e idéias pedagógicas, mas há um outro argumento tão veemente quanto este, cujo conteúdo tem sérias implicações para a vida na escola: a reiterada queixa de que a escola não tem sentido, ou o sentido que tem é contestado – não só por seus alunos e familiares, mas também por seus professores. Esta é uma das vias que têm levado o jogo à escola, pois este é considerado promissor para a aprendizagem (e ensino) com significado. No entanto, trata-se de um tortuoso caminho, onde é fácil tropeçar em idéias estereotipadas sobre prazer, aprendizagem, ensino, desenvolvimento e jogo, idéias estas que é preciso conhecer para sobre elas ensinar. Assim, renova-se o interesse por estudos que tenham como tema o pensamento dos educadores e o lugar do jogo na educação.

O ESTUDO

No período de 1999 a 2001, interrogamos 184 educadores com o objetivo de investigar a presença do jogo na escola, identificando o modo e a frequência com que ocorre, e conhecer o que pensam os educadores acerca da relação entre o jogo e a educação em uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo.

Um questionário-padrão especialmente elaborado para este fim foi distribuído em atividades de formação de educadores, na Universidade, e disponibilizado na Internet, no *site* do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”¹, com questões de resposta aberta e fechada sobre: 1) presença do jogo na escola; 2) frequência, tipo de jogo e papel do professor; 3) importância do jogo para a educação, além dos dados de identificação do respondente.

Os dados coletados foram examinados através da análise de conteúdo, cujas etapas consistiram de pré-análise, descrição analítica (codificação, classificação e categorização dos dados) e interpretação inferencial, conforme preconiza Bardin⁹. Para conservar a unidade de sentido dos fragmentos de respostas foram mantidas, tanto quanto possível, as expressões, conceitos e palavras utilizadas pelos respondentes. As respostas, assim destacadas, serviram de base para descrever a realidade investigada, evitando a descontextualização. O tratamento estatístico limitou-se à análise de frequência das respostas.

A interpretação dos resultados a seguir descrita é especulativa, baseada na percepção de um fenômeno em um contexto, buscando compreender o significado das respostas coletadas.

Neste trabalho restringiremos a apresentação e discussão dos resultados às respostas relativas à formação dos respon-

dentos, importância do jogo para a educação e momentos de ocorrência do jogo na escola. Os demais dados do estudo encontram-se em fase de análise e versam sobre o tipo de jogo e o papel do professor na situação de jogo. Devido a sua extensão e complexidade, serão abordados em trabalho específico sobre o tema.

ALGUNS RESULTADOS

A amostra compreende profissionais da Educação Infantil, Ensino Superior, Fundamental, Educação Especial e de Adultos que atuam em instituições privadas, públicas e comunitárias. Muitos são professores, mas também participaram do estudo monitores de creche, educadores leigos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos.

Os respondentes com curso de Pedagogia (Ensino Superior) correspondem a 34% do conjunto e aqueles com curso de Magistério (Ensino Médio) a 22%; os 44% restantes são oriundos do Ensino Fundamental e Médio (menos Magistério) e dos cursos de Matemática, Educação Física, Ciências Biológicas e Letras (Anexo I)

Os educadores que atuam no Ensino Fundamental correspondem a 38% da amostra, e na Educação Infantil a 23% (Anexo II).

Não houve questionário respondido por professores do Ensino Médio e somente um do Ensino Superior foi respondido (Anexo II), indicando uma aproximação com a tese de que o jogo vai desaparecendo do contexto escolar gradativamente, ao longo da escolarização, possivelmente por ter um caráter improdutivo e imprevisível, como define Caillois¹⁰.

Os momentos de maior ocorrência dos jogos na escola, segundo os educadores investigados, acontecem em primeiro lugar na sala de aula, em seguida na Educação Física, em terceiro lugar no recreio e, em último, na entrada ou saída da escola (Anexo III).

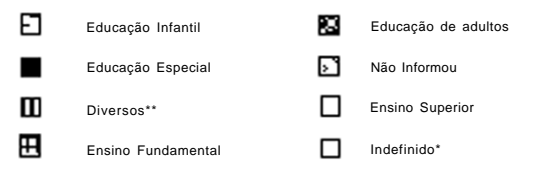
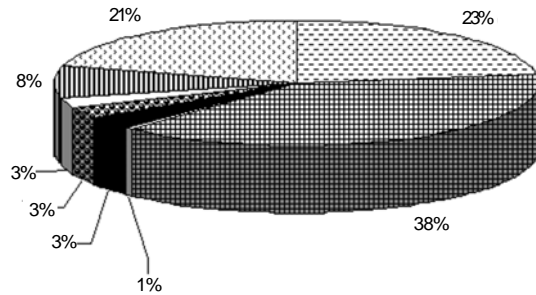
¹ Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?": www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar

A pergunta “Qual a importância do jogo para a educação?” gerou respostas reunidas em onze categorias: 1) aprendizagem; 2) socialização; 3) prazer; 4) desenvolvimento cognitivo; 5) desenvolvimento afetivo; 6) recurso didático; 7) desenvolvimento psicomotor; 8) criatividade; 9) cooperação; 10) competição, e 11) memorização (Anexo IV).

As séries do Ensino Fundamental onde o jogo está presente correspondem às iniciais (1ª a 4ª séries), cujos professores são formados ou estão em formação no curso de Pedagogia e Magistério. Estes cursos habilitam o profissional a lecionar em Educação Infantil e Séries Iniciais onde o jogo, mesmo não tendo a importância merecida, ocorre em diferentes momentos da rotina. Explicamos assim o maior número de professores atuantes neste segmento

Anexo II – Atuação profissional dos participantes da pesquisa

Atuação Profissional dos Participantes da Pesquisa

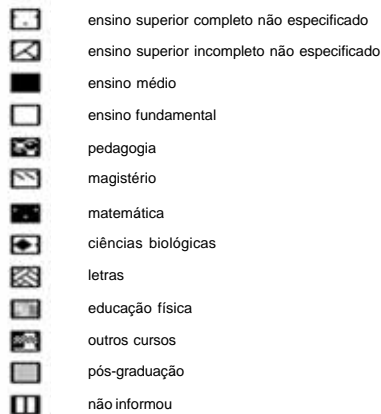
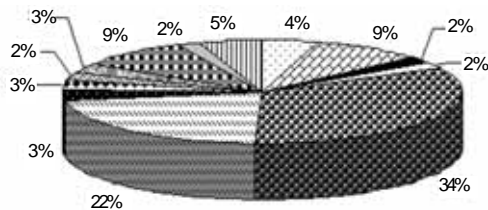


* São os questionários que não estavam especificando muito bem a área de atuação do profissional.

** São os profissionais que atuam em mais de uma classe, em sua maioria àquelas pessoas que trabalham na Educação Infantil e Ensino Fundamental

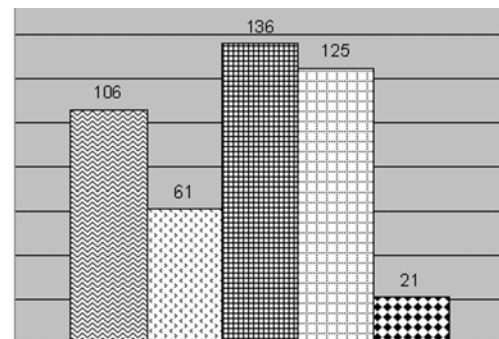
Anexo I – Formação dos educadores que participaram da pesquisa

Formação dos Educadores que Participaram da Pesquisa

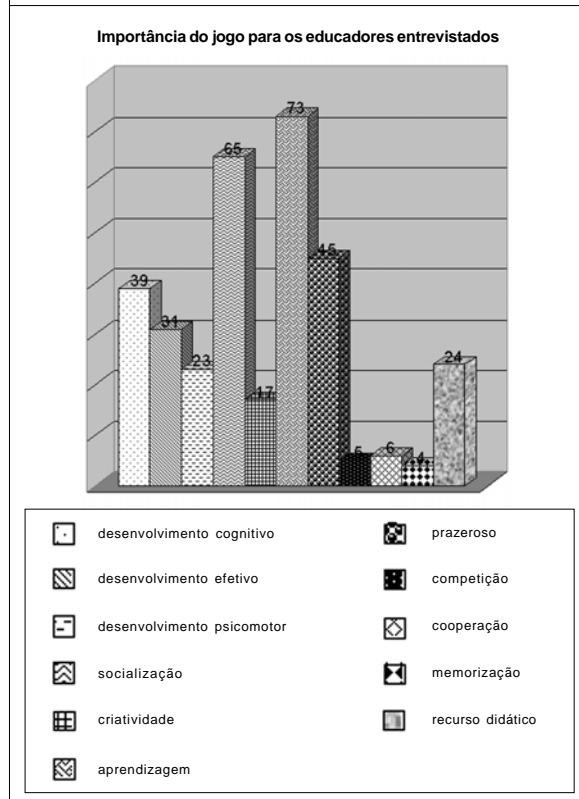


Anexo III – Momento da ocorrência dos jogos na escola

Momento da ocorrência dos jogos na escola



Anexo IV – Importância do jogo para os educadores entrevistados



participantes na pesquisa. Além disso, estes índices podem ter sido influenciados pela situação da coleta de dados, pois os questionários foram aplicados em atividades de formação pedagógica em uma faculdade de Educação.

Proporcionar aprendizagem é a mais frequente importância apontada para o jogo em relação à educação, segundo os educadores pesquisados. Isto fica claro, principalmente, pelas referências feitas ao jogo educativo, com propósitos educacionais. Como exemplo, a frase abaixo representa este pensamento de que o jogo “*Apresenta os ‘conteúdos’ de uma forma mais criativa e*

dinâmica, fazendo com que todos se envolvam e participem. Aprender com a prática é sempre mais divertido e há uma melhor compreensão” (professora de Espanhol, formação em Letras), o que mostra a possibilidade de uma valorização mais acentuada dos jogos na sala de aula, mas renova a necessidade de discutir, na formação dos educadores, as concepções de aprendizagem e de ensino e a definição de ‘conteúdos’, questões centrais do processo de formalização educativa e do potencial educativo específico do jogo. A este respeito, Brougère¹¹ assinala que noção de educação informal é útil para pensar a relação jogo e educação sobre novas bases, embora a oposição formal X informal seja muito simplista, e explica a formalização como processo em que a intenção educativa pode tornar-se mais consciente ou mais explícita em certas situações até constituir o objetivo principal de uma interação. É deste modo que o autor chega a afirmação de que o jogo não é naturalmente educativo, mas se torna educativo pelo processo de formalização educativa.

Mas adverte: “o jogo pode possibilitar o encontro de aprendizagens. É uma situação comportando forte potencial simbólico que pode² ser fator de aprendizagem, mas de maneira inteiramente aleatória, dificilmente previsível” (p.10)¹¹.

Ora, é precisamente na imprevisibilidade, na incerteza, que esbarram muitos professores que atribuem elevada importância ao jogo devido à aprendizagem, pois reconhecem o limitado controle que têm sobre ela através do jogo.

Os educadores destacaram a socialização como a segunda característica importante do jogo, mencionada também como “*troca entre alunos*” e “*respeito às regras*”, o que só ocorre

²Grifo nosso

quando há o outro, ou seja, quando vivemos em grupo, em sociedade.

Uma terceira característica a ser citada diz respeito ao prazer que o jogo desencadeia. Foi possível observá-la em diversas respostas, tendo, no nosso entender, dois significados : 1) de valorização do livre, respeitando as escolhas e opiniões de seus alunos, com o cunho simplesmente de entretenimento, mesmo reconhecendo neste tipo de jogo a importância social, cognitiva e afetiva; 2) de cunho pedagógico, onde o objetivo principal é o ensino, é o “aprender sem perceber”. Curioso é observar que os educadores parecem ignorar as situações de desprazer subjacentes ao jogo, encarando o binômio conceitual prazer-desprazer como se só tivesse um pólo. Desperdiçam, assim, toda a fecunda explicação que este binômio proporciona a respeito da força do jogo em situações como aquela em que o jogador exausto, ferido, até, continua jogando. Por outro lado, atribuir importância à liberdade na sala de aula reveste-se de um significado polifônico: se o tema da liberdade na escola não é novo, pode ser nova a percepção do aluno como sujeito livre, com implicações para a abordagem pedagógica do ensino onde o professor reconhece seu poder e controle como forçosamente limitado, ao mesmo tempo em que admite a autonomia do aluno. Quanto à aprendizagem “sem perceber”, não constatamos nenhum germe de crítica, sequer, à alienação que esta situação propõe. Em vez de colocar em xeque a aprendizagem, questionando a modalidade de ensino a que está associada, esta é disfarçada através do jogo. Trata-se do jogo como estratégia, como engano, sobejamente criticado por Brougère¹. Este tema merece ser desdobrado, dado a sua riqueza, o que será feito oportunamente.

Em quarto lugar está o desenvolvimento cognitivo, abrangendo raciocínio lógico,

conhecimento físico e linguagem. Em quinto está o desenvolvimento afetivo, em que figuram os sentimentos, medos, conflitos, entre outros elementos. O jogo como recurso didático está em sexto lugar, representado pelo jogo educativo. E a última característica importante de ressaltar é o desenvolvimento psicomotor, que ficou em sétimo lugar na citação dos respondentes. A importância do jogo para o desenvolvimento é, assim, amplamente exaltada pelos educadores, mas o que chama a atenção é seu aspecto difuso, a despeito da setorização do desenvolvimento. Interessante é reparar na admissão do caráter indireto dos efeitos do jogo para a educação, pois estão à frente, em importância, os diversos setores do desenvolvimento, em relação ao jogo como recurso didático. Os educadores parecem, assim, crer que mais importante do que ensinar conteúdos é desenvolver as condições necessárias à aprendizagem e isto é possível através do jogo. Que sentido tem a expressão ‘recurso didático’ neste contexto? Trata-se do jogo como meio, em oposição ao jogo como fim? Está o jogo sendo encarado como um elemento periférico do ensino? Garante-se, deste modo, a seriedade que temem perder os professores que jogam em sala de aula? Situando-o como meio para atingir determinados objetivos considerados próprios para a educação, talvez os educadores acreditem assegurar sua responsabilidade educativa. De outra parte, ao receber um papel no ensino, obtém um lugar que, a um só tempo, é valorizado e valoriza (neste caso, o educador). Fica a pergunta: está o jogo assim efetivamente incluído na educação, ou mantém-se como uma excrescência, um corpo estranho, uma situação de exceção na escola?

Considerando estes enfoques é possível prever o lugar em que o jogo ocorre primeiramente - sala de aula - e compreender

o tipo de atividade prevalecte - o jogo educativo. O segundo lugar mais lembrado da ocorrência de jogos foi na Educação Física, prevalecendo, provavelmente, jogos motores. E em terceiro lugar, o recreio, momento este em que as crianças possuem maior liberdade de escolha para atividades, geralmente vistas como recreativas. Relacionados a estes momentos de livre escolha estão, em quarto lugar, os horários de entrada e saída da escola, que consistem na ida ao pátio da escola onde muitas vezes nem brinquedos existem, principalmente nas escolas de ensino fundamental onde o aprender é o mais importante. Suspeitamos, contudo, que os últimos lugares logrados por estes momentos de jogo decorrem do fato de que os professores só se sentem responsáveis pelo que acontece 'dentro' da aula, não participando ou mesmo não conhecendo o que ocorre entre as aulas, antes ou depois delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se certa homogeneidade das respostas, o que lembra a hipótese de Silva et al.¹² sobre depoimentos que colheram em sua pesquisa sobre o lugar e o sentido da brincadeira para pessoas que viveram a infância em São Paulo no período de 1900 a 1950: tal homogeneidade está ligada à visão comum sobre a infância e de si mesmo como criança. É possível que, no caso da nossa pesquisa, a semelhança das respostas, especialmente no que se refere à importância para a aprendizagem, seja resultado da carência de experiências singulares, efetivamente autorais, por parte dos professores, onde os mesmos assumam certo protagonismo que garanta uma reflexão original, pessoal, sobre sua experiência profissional, a despeito do individualismo

que marca a nossa época. Suas experiências de formação e os livros que lêem os conduzem a uma visão inteiriça, pronta sobre aprender e jogar, onde não há espaço para o convívio com a dúvida, o questionamento, a tensão conceitual. Ou os jogos são exaltados acriticamente, ou são banidos da escola. Daí a importância que assume a afirmação de Oliveira-Formosinho¹³ sobre o desenvolvimento profissional como um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. Neste processo, a ação profissional integrada que a pessoa educadora desenvolve junto aos alunos e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos responde pela dimensão moral da profissão.

A valorização do jogo por parte dos educadores, a partir dos aspectos importantes que pode desenvolver, como por exemplo, a aprendizagem e a socialização entre outras, e a percepção de que uma de suas contribuições é o aprender com prazer não assegura que saibam, efetivamente, como proceder, na prática, de modo a valorizar o brincar em sua origem, respeitando as características primárias do jogo que é o de ser uma ação livre, improdutiva, imprevisível, simbólica, regulamentada e bem definida em termos de espaço e tempo de realização. O discurso e a prática podem estar distanciados, ensejando a pergunta 'será que o jogo realmente está na sala de aula?', mas tal valorização representa uma condição para que esta prática se estabeleça. Conhecer e difundir o pensamento dos educadores inscreve-se na recomendação de Oliveira-Formosinho & Kishimoto¹³ quanto à necessidade de "*socializar experiências relacionadas à integração da pesquisa, à formação e à prática pedagógica*" (p.6).

AGRADECIMENTOS

Somos gratas pela colaboração de Cristiane Pedruzzi, Josianne da Costa Rodrigues e Lisiane Alves Vieira.

SUMMARY

Game and education: educators' concept

This paper is about the existing relations between games and education according to educators' concepts. After a brief discussion held upon the issue of the presence of games in the school environment, this paper also brings part of the results found through a qualitative survey carried out from 1999 thru 2001, in which 184 educators took part with the objective of not only investigating the presence of games in the school environment and identifying how and how often they happen, but also with the objective of finding out what the concepts of educators about games and education are. Such concepts can be summarized as it follows: (1) games represent possibilities to help students learn. Besides, they improve socialization, cooperation, memorization, competition, creativity, cognitive, affective and psychomotor aspects. Finally, games promote pleasure in the school; (2) games are a pedagogical resource, a helpful tool for teachers; (3) games take place in classrooms more frequently because they are relevantly important to learning. This results stimulate educators to ponder about the concepts of games and their contributions to education, particularly about the strong association between games and pedagogical contents. Thus, the orientation for new research, studies and actions on the educator's qualification process under the playful perspective is possible.

KEY WORDS: Games and education. Teachers' education. Playful perspective.

REFERÊNCIAS

1. Bougère TR. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
2. Kishimoto TM. (org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
3. Kishimoto TM. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo Pioneira, 1998.
4. Wasjkop G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1997.
5. Fortuna TR. *Vida e morte do brincar*. In: *Seminário Nacional de Arte e Educação*, 15., 2001, Montenegro. Anais.. Montenegro: Fundarte, 2001. p. 38-46.
6. Ramos T. *El joc*. *Revista Infância: Revista de La Asociación de Maestros Rosa Sensat*. Barcelona, 127: 6-14, jul./ago. 2002
7. Cunha MI. *O bom professor*. São Paulo: Papirus, 1989.
8. Tardif M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
9. Bardin L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

10. Caillois R. Os jogos e os homens. Lisboa: Cotovia, 1990 (ed. orig. 1957)
11. Bougère G. Jogo e educação: novas perspectivas. 2002. Dig. 11 p.
12. Silva MAS, Garcia MAL, Ferrari SCM. Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. São Paulo: Cortez; CENPEC, 1989.
13. Oliveira-Formosinho J, Kishimoto TM (org.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.