

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC

**O JOGO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET:
CONTRIBUIÇÕES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

CAROLINA BARBOZA

SÃO PAULO
2017

CAROLINA BARBOZA

**O JOGO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET:
CONTRIBUIÇÕES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**Pesquisa apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Especialista em
“Fundamentos de uma Educação para o
Pensar”, curso da PUC-SP (COGEAE) sob a
orientação da Profa. Ms. Kátia Tarricone.**

**SÃO PAULO
2017**

CAROLINA BARBOZA

**O JOGO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET:
CONTRIBUIÇÕES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Relatório final apresentado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, como parte das exigências para o obtenção do título de Especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar.

São Paulo, de de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Professora Ms. Kátia Tarricone

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me apoia e incentiva, não só nos estudos como na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Kátia Tarricone, pelo carinho e atenção que me foram prestados durante a orientação deste trabalho.

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Guimarães Rosa

RESUMO

A presente pesquisa trata do jogo, recurso frequentemente presente nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I, sendo abordado sob a perspectiva de Jean Piaget; em contexto escolar, deve preocupar-se com o favorecimento de aprendizagens que vão além do conhecimento de regras e elaboração de estratégias. A partir dos estudos sobre o jogo propostos por Huizinga (1999), Caillois (1990), Kamii e Devries (2009), Brougère (s.d. apud KISHIMOTO, 2011), Fromberg (1987, apud KISHIMOTO, 2011), Wittgenstein (1975 apud KISHIMOTO, 2011) e Kishimoto (2011), analisa-se a importância e a relevância deste no âmbito do espaço escolar, relacionando-o aos pressupostos de Jean Piaget (1975, 1994, 2012). O estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com o objetivo de conhecer, identificar e constatar a contribuição do jogo para as aulas de Educação Física em escolas do Ensino Fundamental I. A pesquisa permite concluir que intervenções bem realizadas, bem como o reconhecimento do jogo no planejamento, clareza de objetivos, de estratégias e avaliação vinculados à atividade proposta são características que transformam o recurso do jogo em atividade extremamente rica à promoção de aprendizagens em contexto educacional.

Palavras-chave: Jogo, Jean Piaget, Educação Física.

ABSTRACT

This research is about the game, a resource which is very often present in the Physical Education classes of Elementary School I, from Jean Piaget's perspective; within the school context, it must favor learnings which are not restricted to knowledge of rules and the development of strategies. From studies on the game proposed by Huizinga (1999), Caillois (1990), Kamii & Devries (2009), Brougère (apud KISHIMOTO, 2011), Fromberg (1987, apud KISHIMOTO, 2011), Wittgenstein (1975 apud KISHIMOTO, 2011) and Kishimoto (2011), we analyze its importance and relevance within the school environment, relating it to the assumptions made by Jean Piaget (1975, 1994, 2012). The study was designed as a qualitative research, with purposes of exploration, aimed at knowing, identifying and determining the contribution of games to Physical Education classes in Primary Schools I. The research leads to the conclusion that interventions, if well performed, along with the acknowledgement of the game during planning, clarity of objectives, strategies and evaluation concerning the proposed activity, are characteristics that turn the game into an activity that is very rich in terms of the promotion of learnings within the school context.

Keywords: Game, Jean Piaget, Physical Education.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
CAPÍTULO I.....	13
1.1 O jogo.....	13
CAPÍTULO II.....	19
2.1 A teoria de Jean Piaget.....	19
2.2 Os estágios do desenvolvimento	22
2.3 O jogo para Piaget.....	24
CAPÍTULO III.....	26
3.1 Os jogos de Piaget e a Educação Física	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS.....	33

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como foco as contribuições do jogo, ancorado no pressuposto construtivista proposto por Jean Piaget, no que se refere a alunos do Ensino Fundamental I, mais particularmente, às aulas de Educação Física.

O interesse em conhecer e aprofundar os estudos referentes a esse tema está vinculado à grande utilização do jogo na prática docente da área temática Educação Física. A aplicação de tal recurso pauta-se no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), referente ao Ensino Fundamental I, que tem como propósito “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo [...]” (p. 6). Frente a esse propósito, o mesmo documento aponta ainda objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada disciplina, no intuito de atingir as metas definidas.

O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos (Ibid, p. 15).

O documento ainda assinala, à Educação Física, conteúdos organizados em três blocos, quais sejam: a) esportes, jogos, lutas e ginástica; b) atividades rítmicas e expressivas; e, c) conhecimentos sobre o corpo. Tais conteúdos deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Considera-se relevante, ao pesquisador, abordar este tema por haver dúvidas que se instalam ao buscar jogos mais adequados e, conseqüentemente, que proporcionem melhores aprendizagens aos discentes; no caso específico, quando endereçados aos educandos do Ensino Fundamental I. Tais escolhas visam proporcionar melhores recursos, de modo que podem ser geradores de aprendizagens mais significativas aos sujeitos.

O jogo, embora passível de ser observado sob a perspectiva da Psicologia, das Ciências Exatas/Matemática, da Filosofia, da Linguística, da História, da Antropologia, da Educação e da Educação Física, bem como na ótica de seus mais variados autores, será particularmente abordado sob o olhar do epistemólogo Jean Piaget. Franco (1995) ressalta que:

De acordo com Piaget, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. É na medida que o sujeito interage (e portanto age sobre e sofre ação do objeto) que ele vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo também o próprio conhecimento. Esta é a razão da teoria piagetiana ser chamada de 'construtivismo' (p. 21).

Pretende-se visitar o tema, também, sob o olhar de estudiosos como Huizinga (1999), Caillois (1990), Kishimoto (2011), Kamii e Devries (2009), Brougère (s.d. *apud* KISHIMOTO, 2011), Fromberg (1987, *apud* KISHIMOTO, 2011) e Wittgenstein (1975 *apud* KISHIMOTO, 2011), a fim de que seja possível compreender o jogo em sua historicidade e em seu conceito; tarefa esta pouco simples de ser realizada, pois o assunto é amplamente estudado e debatido. A importância em ressaltar variados conceitos a respeito do jogo, no entanto, está vinculada à incerteza deste quanto ao significado da palavra, pois, pode apresentar diferentes sentidos, de acordo com a cultura e/ou país em que é valorizado.

O problema de pesquisa, assim, centra o estudo em como a teoria de Jean Piaget pode contribuir à educação de escolares quando esta utiliza o recurso do jogo, especificamente, nas aulas de Educação Física?

Tem-se como objetivos gerais conhecer a teoria de Jean Piaget em relação aos jogos, bem como buscar subsídios para compreender como, sob o olhar deste autor, essa ferramenta contribui na educação de escolares do Ensino Fundamental I, especificamente no que se refere às aulas de Educação Física, visando promover um melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor nos educandos.

Com relação aos objetivos específicos, pretende-se:

- ✓ Identificar como a teoria de Piaget auxilia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, ao abordar o jogo em espaço escolar;
- ✓ Constatar a relação entre o jogo e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor de escolares do Ensino Fundamental I;
- ✓ Verificar como o jogo, sob a perspectiva de Piaget, pode favorecer o processo de ensino/aprendizagem nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I.

Ao se considerar a relevância do jogo, segundo tal teoria, bem como a sua contribuição ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, destaca-se a

interação social que o jogo proporciona, facilitando tanto a construção lógica nas crianças quanto a elaboração de valores sociais e morais, fatores estes que auxiliam na formação de cidadãos mais participativos, reflexivos e autônomos.

Estudiosas da teoria piagetiana, as autoras Kamii e Devries (2009) afirmam existir bases teóricas que fundamentam os jogos, e que estes devem apresentar características importantes para que a educação e o desenvolvimento das crianças efetivamente aconteça; apontam, dessa forma, alguns critérios específicos para selecionar adequadamente jogos aos educandos.

Gallahue e Ozmun (2013) asseveram que crianças tendem a discutir, em situações de jogos, valores que envolvem tópicos como alternar a vez, jogar limpo, não trapacear, entre outros, de modo que tais discussões favorecem um senso mais completo da noção de certo e errado.

A presente pesquisa, pautada nos pressupostos de Jean Piaget, poderá permitir à área acadêmica realizar comparações com estudos que se referem à temática do jogo, sob a vertente de pesquisadores que se ocupam do mesmo tema, comparando-os ou mesmo refutando as considerações que serão destacadas ao final deste estudo.

Com relação ao Método escolhido, o estudo se configura em uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, cujo objetivo é abordar o tema do jogo, de acordo com a teoria de Jean Piaget, e como estes pressupostos contribuem para a educação de escolares do Ensino Fundamental I. Por meio dos dados encontrados, pretende-se mostrar formas mais efetivas de se utilizar o recurso do jogo na prática docente.

As fontes utilizadas para a pesquisa serão prioritariamente bibliográficas, tal como livros dos autores Caillois (1990), Carneiro (2012), Franco (1995), Gallahue e Ozmun (2013), Huizinga (1999), Kamii e Devries (2009), Kishimoto (2011), Lima (1980), Macedo (2005, 2009) e Piaget (1975, 1994, 2012); além de documentos como os parâmetros e as leis que fundamentam a educação escolar e a área temática de Educação Física.

Espera-se que, ao final da presente pesquisa, seja possível utilizar o jogo em prática diária com maior propriedade e segurança, além de se certificar que a aprendizagem acontece de forma melhorada, com a sua utilização no espaço escolar, compreendendo ser o jogo uma atividade extremamente relevante para a dimensão social porque é facilitador no desenvolvimento da moral nos sujeitos.

CAPÍTULO I

1.1 O jogo

Discorrer acerca do tema jogo não é uma tarefa simples, pois, constitui um fenômeno que tem sido alvo de investigações em diversas áreas do conhecimento. A Psicologia, as Ciências Exatas/Matemática, a Filosofia, a Linguística, a História, a Antropologia, a Educação e a Educação Física abordam o tema, e, cada uma delas, lançam suas luzes de forma particular e específica sobre o assunto.

O presente estudo pretende observar o jogo sob a perspectiva do epistemólogo Jean Piaget; no entanto, é importante apresentar ao leitor, ainda que brevemente, o jogo sob o ponto de vista de autores e abordagens variadas para, posteriormente, mostrá-lo de maneira particular na ótica do autor pretendido.

A importância em apresentar abordagens variadas sobre o fenômeno do jogo vincula-se às diferentes ideias que a palavra pode expressar nas diversas línguas existentes. “A categoria geral de jogo não foi distinguida com idêntico rigor por todas as línguas, nem sempre sendo sintetizada em uma única palavra” (HUIZINGA, 1999, p. 34). Os pressupostos que se seguem tentam esclarecer tal problemática ressaltando que:

Este caso pode ser comparado ao de em várias das chamadas línguas primitivas existirem palavras para designar as diferentes espécies de uma categoria como por exemplo ‘enguia’ e ‘lúcio’, sem que haja palavra para designar a categoria geral ‘peixe’ (HUIZINGA, 1999, p. 34).

Mediante a incerteza quanto ao significado que uma mesma palavra pode apresentar, mostra-se prudente destacar mais de um conceito sobre o jogo. Dessa forma, alguns estudiosos serão brevemente considerados.

Caillois (1990), ao abordar a clássica obra de Huizinga (1999), intitulada *Homo Ludens*, afirma que este abriu vias para a pesquisa e para a reflexão sobre o tema do jogo, porém, não se preocupou em classificar os próprios jogos, como se todos respondessem às mesmas necessidades e abordassem as mesmas condições psicológicas. Caillois demonstra admiração por Huizinga pelo fato de o estudioso ter analisado características fundamentais do jogo, bem como por ter demonstrado a importância deste ao desenvolvimento civilizacional.

Em *Homo Ludens*, Huizinga (1999) entende o jogo pertencente à cultura, todavia, afirma ser este mais antigo do que aquela, pois as brincadeiras dos animais, para o autor, já evidenciavam uma atividade lúdica. Sobre as brincadeiras dos bichos, especificamente dos cachorros, ressalta:

Convidam-se uns aos outros para brincar mediante certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles em tudo isso experimentam evidente prazer e divertimento (p. 3).

A afirmação supraexposta evidencia que o estudioso compreende e reconhece o jogo como uma atividade não exclusiva dos homens, porém, não se guia sob esse prisma, prefere abordar o jogo dos indivíduos, esclarecendo ser este

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento da 'vida cotidiana' (HUIZINGA, 1999, p. 33).

Utiliza o termo ocupação voluntária para se ocupar do jogo quando este não está sujeito a ordens, pois, quando assim é entendido, deixa de ser jogo para se tornar trabalho. Ocorre no âmbito de certos limites de tempo porque é temporário dentro do mundo habitual, com finalidade autônoma e que busca satisfazer a uma realização própria. É delimitado previamente em um espaço porque se processa e existe de forma material ou imaginária, deliberada ou espontânea, em campo ou em determinado lugar, com regras consentidas, porque estas determinam o que 'vale', são absolutas, de modo que não permitem discussão. O jogador que as desrespeita é visto como um 'desmancha-prazeres', e, por fim, revela um sentido de vida cotidiana porque pretende, com sua prática, evadir o que é da vida real para uma esfera temporária de atividade, que segue orientações próprias, acompanhadas, simultaneamente, de um sentido de tensão e alegria.

Huizinga (1999) ainda nos apresenta considerações acerca do jogo, sob a vertente da psicologia e da fisiologia. Explica que estas observam os jogos dos animais, das crianças e dos adultos procurando determinar a natureza e o significado destes, atribuindo-lhes um lugar no sistema da vida.

A extrema importância deste lugar e a necessidade ou pelo menos a utilidade da função do jogo são geralmente consideradas coisa assente, constituindo o ponto de partida de todas as investigações científicas desse gênero. Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição da função biológica do jogo. Uma define as origens e fundamento do jogo em termos de descarga de energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo “instinto de imitação”, ou ainda simplesmente como uma “necessidade” de distensão. Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras vêem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir (p. 4).

As premissas de Huizinga (1999), bem como suas afirmações sob a vertente da psicologia e da fisiologia nos permite considerar “[...] um elemento comum a todas estas hipóteses: todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo [...]” (p. 4). Embora reconheça as considerações biológicas do jogo, que a psicologia e a fisiologia afirmam existir, esclarece que o objeto de seu estudo é o jogo como função social, como “forma significante”. Assim, sendo, relaciona o jogo ao divertimento, ao mito e ao culto, à estética, à beleza e a representações sagradas.

Em obra intitulada *Os Jogos e os Homens*, Caillois (1990) ocupa-se em definir jogo; para ele, consiste em uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia.

Ou seja: livre porque, uma vez obrigatória, perde sua natureza de diversão; delimitada porque ocorre no âmbito de certo limite de tempo e espaço; incerta porque o resultado obtido previamente impossibilita a ação inventiva do jogador; improdutiva porque não gera bens nem riquezas, isto é, sua situação inicial deve ser idêntica à final; regulamentada porque suspende as leis normais e instaura uma legislação nova; e, por fim, fictícia, uma vez que apresenta uma realidade outra, ou seja, uma irrealidade em relação à vida normal.

Caillois (1990 apud CARNEIRO, 2012) ressalta que o andamento do jogo estará sempre relacionado a fatores intrínsecos dos praticantes, tais como motivações pessoais, e a fatores extrínsecos, como condutas dos demais jogadores.

Kishimoto (2011) aponta a dificuldade em definir jogo devido à variedade de fenômenos que são, assim, considerados. Afirma que uma mesma conduta pode ser

jogo ou não jogo, a depender da cultura na qual está inserida; a autora utiliza como exemplo o arco e a flecha.

Nas tribos indígenas, esta atividade é considerada trabalho, uma vez que define a preparação para a vida adulta, pois tal tarefa é necessária a fim de garantir a subsistência da tribo. Entretanto, adquire significado diferente quando proposta às crianças não indígenas. A aprendizagem do manejo do arco e da flecha, para estas, é considerada brincadeira.

Fromberg (1987, p. 36 *apud* KISHIMOTO, 2011) compreende como características do jogo infantil:

[...] simbolismo: representa a realidade e atitudes, significação: permite relacionar ou expressar experiências; atividade: a criança faz coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado: incorporar motivos e interesses; regrado: sujeito a regras implícitas ou explícitas; e episódico: metas desenvolvidas espontaneamente (p. 30).

O filósofo e antropólogo Brougère (s.d. *apud* KISHIMOTO, 2011, p. 30), ressalta que “[...] o jogo inclui uma reflexão de segundo grau (a natureza simbólica), as regras, a incerteza dos resultados, a futilidade (sem conseqüências) e a motivação interna”.

Fromberg (1987, *apud* KISHIMOTO, 2011) e Brougère (s.d. *apud* KISHIMOTO, 2011) assinalam tanto a liberdade de ação dos jogadores, como o prazer (ou desprazer), o “não sério”, as regras, a relevância do processo de brincar, a incerteza dos resultados, a não literalidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço como alguns dos pontos em comum entre jogos.

Wittgenstein (1975 *apud* KISHIMOTO, 2011, p. 24), seguindo pelo mesmo prisma, compreende o jogo como uma família. Determina-o como “um termo impreciso, com contornos vagos, por assumir múltiplos significados”; denomina-o como uma família porque compreende algo comum a todos eles. Para o autor, ao observar os jogos existentes, é possível notar semelhanças surgirem e desaparecerem, formando parentescos entre eles, com múltiplas espécies. Ademais, relaciona diferenças e semelhanças dos jogos com as características existentes entre os membros de uma mesma família, tais como a estatura, os traços fisionômicos, a cor dos olhos, o temperamento, etc. Os parentescos entre os jogos, relacionados pelo autor, porém, podem trazer imprecisões e dificultar o entendimento sobre este tema, assim como observado por Kishimoto (2011).

Os pressupostos dos diversos autores, por vezes, aproximam-se e se afastam das definições e características relacionadas ao jogo; entretanto, existe uma característica bastante comum entre eles, qual seja: a sua relação com o prazer. Enquanto Caillois (1990), Huizinga (1999), Fromberg (1987, *apud* Kishimoto, 2011), Brougère (s.d. *apud* Kishimoto, 2011), e Wittgenstein (1975, *apud* Kishimoto, 2011), relacionam o jogo ao prazer. Vigotsky (2011), por sua vez, não o compreende dessa forma, pois, para o autor, há casos em que o esforço e a tentativa de busca do objetivo afastam totalmente a sensação de prazer do jogo.

As premissas relacionadas até o presente momento apresentam-nos alguns dos muitos autores que se ocupam em estudar o jogo, bem como uma breve tentativa em elucidar tal fenômeno. Na medida em que abordamos este tema, sob as afirmações dos mais diversos autores, observamos como as definições se relacionam e, por vezes, complementam-se, fator que ratifica a sua relevância e a disponibilização de obras sobre o assunto, que se mostram ainda atuais e significativas.

Ao passo que Huizinga (1999), Caillois (1990), Hishimoto (2011), Wittgenstein (1975 *apud* KISHIMOTO, 2011), Fromberg (1987, *apud* KISHIMOTO, 2011) e Brougère (s.d. *apud* KISHIMOTO, 2011) exaltam o valor do jogo, Rabelais (s.d. *apud* KISHIMOTO, 2011) o critica, porém, não consegue fazê-lo por muito tempo:

[...] critica o jogo como futilidade, como não sério [...], e o valoriza como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado ou, até para recuperar brincadeiras dos tempos passados (p. 32).

Com base nos pressupostos relacionados anteriormente, é possível compreender e concluir que o jogo constitui uma atividade que pode facilitar múltiplas aprendizagens. Como um dispositivo para a atividade mental do sujeito, facilita o acesso ao imaginário, favorece o desenvolvimento de estruturas cognitivas, físicas, afetivas, sociais e morais, bem como as interações e relações sociais.

Deste modo, na medida em que compreendemos o jogo como uma atividade que favorece aprendizagens, é evidente a conveniência de sua utilização no espaço escolar, tal como já ressaltou Carneiro (2012, p. 153), “[...] muitos que reconheceram a necessidade de mudanças educacionais na escola tradicional propuseram que o jogo deveria ser o elemento por excelência da educação”.

Reconhecer a face lúdica do jogo é fator importante porque esta, muitas vezes, é intrínseca a ele, porém, a face educacional é a que merece maior atenção por parte docente, pois é ela que fornecerá subsídios às aprendizagens enquanto tal recurso for utilizado em espaço escolar. Sobre o jogo, destacamos ainda, que este “[...] não é onipotente para enfrentar os múltiplos desafios do panorama educacional, mas deve-se destacar que, sem ele, a Escola fica mais pobre” (CARNEIRO, 2012, p. 155).

CAPÍTULO II

2.1 A teoria de Jean Piaget

Nascido na Suíça, em 1896, Piaget licenciou-se em 1915 em Ciências Naturais e, por meio de suas pesquisas, construiu o que denominou de epistemologia genética. O foco de suas investigações era descobrir o modo como ocorre o conhecimento e, para isso, recorreu ao método clínico. Embora seus estudos não fossem de ordem psicológica ou educacional, contribuíram com tal problemática e, por esse motivo, foi incorporado à temática pedagógica e psicológica da Escola Nova.

Andreozzi (2012), na tentativa de explicar a teoria de Piaget, ressalta: “A epistemologia genética pretende investigar a maneira como são elaboradas as ‘ideias’ (os conceitos). Ou, como o ser humano desenvolve sua cognição, como elabora o conhecimento, construindo a inteligência nesse processo” (p. 8).

A tese de Piaget, embora complexa e de custosa compreensão, manifesta-se significativa, não só no âmbito da educação como também da psicologia e demais áreas do conhecimento.

Não há a intenção aqui em estudar, de forma aprofundada, tal teoria, mas apenas ressaltar os aspectos mais relevantes, a fim de que seja possível ao leitor compreender, mesmo que de forma sucinta, seu extenso conceito.

Na obra Piaget e a intervenção psicopedagógica, Andreozzi (2012) relata que:

[...] inteligência é adaptação e seu desenvolvimento está voltado para o equilíbrio. Sendo assim, a ação humana visa sempre a uma melhor adaptação ao ambiente. Para que ela seja possível, ocorrem constantes organizações da experiência, voltadas para a equilibração. As experiências da criança por sua vez, são conduzidas por sua ação em contato com o objeto. [...] as ações da criança não se desenvolvem num mesmo plano no sentido de se tornarem experiências cumulativas. Elas se diferenciam e conquistam qualidades novas, transformando-se. Tais ações se constroem em planos diferentes; sensório-motor, operatório concreto e operatório formal. Obedecem a uma direção progressiva que parte do plano sensório-motor (empírico) e se complexifica e aperfeiçoa continuamente. Mas tal progressão está sempre sustentada nas experiências sensório-motoras. Assim, para Piaget, a construção da inteligência pode ser esquematizada como uma espiral crescente voltada para a equilibração resultante da combinação dos processos de assimilação e acomodação (p. 9).

Andreozzi (2012) ainda esclarece que a constante equilibração (movimento que visa ao equilíbrio) da ação humana acontece quando uma nova necessidade se instala. O estado de desequilíbrio provoca no sujeito indagações, ocorre um rompimento em sua rotina; tal rompimento faz com que a criança, ou o adulto, busque uma nova forma de se relacionar com o mundo; esse processo é denominado por Piaget como adaptação. Há adaptação enquanto processo quando o organismo se transforma em função do meio e quando esta transformação tem por efeito um acréscimo das trocas entre ambos, favoráveis ao organismo; processos de equilibração intervêm nesse período. As ações, ao buscar o equilíbrio, não ocorrem no sentido de uma volta a ele, mas assumem uma nova qualidade de equilíbrio. Verifica-se, portanto, uma ação mais aperfeiçoada, que vai em direção a níveis mais complexos de organização da experiência.

Denominadas mecanismos funcionais, a assimilação e a acomodação são processos extremamente importantes na teoria de Piaget. A assimilação faz com que a criança procure tornar uma nova situação, ou um novo objeto, familiar a ela, podendo utilizá-lo, então, para uma adaptação ao mundo, ou seja, é uma incorporação da realidade exterior. A acomodação, combinação ou modificação de esquemas, auxilia na resolução de problemas que acompanham as novas experiências e, é justamente por meio dela, que práticas atuais se incorporam e o sujeito, por conseguinte, terá novas condições de interagir com o mundo.

Franco (1995), na tentativa de elucidar a teoria de Piaget, o faz de maneira prática, esclarecendo que assimilação “[...] significa tomar algo do meio e transformá-lo em algo constitutivo do pensamento; [...] acomodação é quando o sujeito se modifica para poder conhecer” (p. 34). O conhecimento, por sua vez, só acontece quando o sujeito age sobre o objeto (coisa, ideia ou pessoa) e sofre uma ação deste.

Piaget (1994) estabelece três principais períodos nos quais acontece a evolução do pensamento, o desenvolvimento cognitivo, quais sejam: período sensório-motor; período das operações concretas; e período das operações formais.

O período sensório-motor se processa pelos reflexos da criança. O reflexo de sugar é seu principal meio de conhecer e explorar o mundo. Ao sugar o leite, por exemplo, forma esquemas sensório-motores referentes a esta ação, o que lhe permitirá, posteriormente, sugar os dedos e/ou objetos. Olhar, ouvir e manipular também são atividades sensório-motoras. Um reflexo bem-sucedido tende a repetir-

se sem finalidade em um primeiro momento, depois, ocorre em função do resultado obtido no ambiente externo. A assimilação atua nesses momentos porque a criança incorpora a si própria novas situações externas. Andreozzi (2012) ressalta que:

Diante de uma situação-problema (assimilação) que promove um desequilíbrio dos esquemas organizados, a criança pode chegar a uma equilíbrio ao se transformar (acomodação), modificando os esquemas para solucionar o problema (p. 18).

Demais acontecimentos relevantes marcam o período sensório-motor, tais como o aparecimento da linguagem, a imitação e o pensamento intuitivo, que de modo organizado, refletem nas representações.

O período das operações concretas é marcado inicialmente pela interação da criança com o mundo por meio de esquemas motores, perceptuais e intuitivos. A criança começa a pensar operatoricamente quando:

[...] é capaz de organizar as informações em sistemas, conservando essas informações, e conseguindo lidar com as várias relações possíveis nesse sistema, reversivelmente (indo e vindo). [...] A criança continua ainda bastante presa ao concreto, ou seja, à representação do real [...] não precisa mais perceber os objetos para compreender os fenômenos [...] pelo menos imaginá-los (FRANCO, 1995, p. 50).

O período das operações formais é marcado pelo pensamento operatório na resolução de problemas. Tal pensamento permanece relacionado à ação da criança sobre os objetos. O sujeito passa a organizar um sistema de operações ao explicar algo, porém, as operações ainda se processam mediante um material concreto (objeto). As operações alicerçadas na ação do sujeito sobre os objetos desligam-se continuamente do plano da manipulação concreta, ou seja, são transformadas em operações lógicas propriamente ditas; a partir de então, o adolescente consegue agrupar representações em estruturas, tem acesso a um raciocínio hipotético-dedutivo, chegando a conclusões por meio de hipóteses, sem a necessidade de observação e manipulação real.

Piaget mostra que a base das operações lógicas é a ação sensório-motora. Esta, que tem origem nos reflexos, incorpora-se ao núcleo da lógica formal, passando a ser revestida por ela. É o que permite a Piaget definir operação mental como “uma ação que ocorre no pensamento” e a inteligência como sendo “ação-pensamento” (ANDREOZZI, 2012, p. 40).

Os pressupostos de Piaget permitem concluir que, sob a perspectiva de tal estudioso, o desenvolvimento ocorre por meio da interação do sujeito com o ambiente ao qual pertence. Sendo assim, pessoas que vivem em meios desfavoráveis podem ter seu desenvolvimento comprometido. Considera-se importante, dessa forma, a contribuição da teoria de Piaget no que concerne à atividade educacional. Franco (1995) pondera que:

[...] o papel do professor não pode ser nem de um “expositor”, nem de um “facilitador”, mas sim de um problematizador. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento [...] (p. 56).

Abordar o jogo sob a perspectiva de Piaget, tema da presente pesquisa, significa conhecer os períodos estabelecidos pelo autor e compreender que, para cada respectivo período, um jogo pode ser mais significativo do que outro. Além da extensa teoria do autor, supradescrita de forma sucinta, estágios do desenvolvimento são abordados pelo estudioso. Estes nos mostram melhores subsídios à compreensão do desenvolvimento da inteligência na criança e serão brevemente descritos.

2.2 Os estágios do desenvolvimento

Os estágios do desenvolvimento infantil – denominados período da inteligência sensório-motora, período de preparação e organização das operações concretas (pré-operatória e operatória-concreta) e o período das operações formais (operatório-formal), assim definidos por Piaget – há muito tempo são do interesse de especialistas da área pedagógica. Embora os mecanismos de assimilação e acomodação sejam mais abarcados frente à teoria piagetiana, são os estágios que melhor nos auxiliam na compreensão dos comportamentos infantis.

Tais estágios obedecem a uma ordem de sucessão das condutas, sendo assim, uma característica não aparece antes da outra. Dependem não somente da maturação do sujeito, mas também de suas experiências anteriores; dessa forma, o meio social pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação.

A inteligência sensório-motora, primeiro período do desenvolvimento, estende-se do nascimento ao aparecimento da linguagem, aproximadamente durante os dois primeiros anos de vida do sujeito; é baseada nos reflexos, na percepção e na motricidade física.

O período de preparação e organização das operações concretas (pré-operatória e operatória concreta) é marcado pela linguagem, pelo jogo simbólico (ou de imaginação), em oposição aos jogos de exercício (somente representados até então), pela imitação diferenciada e, provavelmente, pelo início da imagem mental, concebida como imitação interiorizada; é o período da organização do real segundo agrupamentos, classificações e seriações. Esse período se estende dos 2 anos, mais ou menos, aos 11 - 12 anos.

O período das operações formais, que ocorre a partir dos 12 anos, é definido por processos formais de raciocínio: processo hipotético-dedutivo-indutivo, processo lógico-formal e processo lógico matemático. Aparecem neste instante as proporções, a capacidade de raciocinar e a de representar; nesse nível, encontra-se o adolescente. Piaget (s.d., *apud* LIMA, 1980, p. 76) ressalta que

[...] todas as características da adolescência, (sobretudo a atitude de protesto, subversão, conflito de geração, etc.), podem ser explicadas pelo domínio progressivo do pensamento probabilístico e hipotético-dedutivo, explicação que vem completar as interpretações puramente afetivas e, por vezes, fisiológicas (puberdade).

Os três grandes períodos, sucintamente descritos, constituem processos de equilíbrio sucessivos, ou seja, marchas para o equilíbrio. Quando o equilíbrio é atingido em um ponto, sua estrutura, já integrada em um novo sistema em formação, parte em busca de um novo equilíbrio, que é sempre mais estável e de campo mais extenso. Dessa forma, os estágios do desenvolvimento são, predominantemente, marcados por capacidades e interesses dos sujeitos, que servirão de subsídios a novas capacidades e interesses. Frente a tal afirmação, determinado jogo pode ser mais representativo e facilitador de aprendizagens se comparado a outro.

Valendo-se dessa premissa, Kamii (2009), estudiosa da teoria de Piaget, já ressaltou a importância de se considerar critérios para a escolha de bons jogos para as crianças, pois estes devem apresentar conteúdos significativos e motivadores aos processos de pensamento, além de considerar o estágio do desenvolvimento em que os sujeitos se encontram.

2.3 O jogo para Piaget

Piaget (2012) compreende três principais categorias de jogos – e uma quarta categoria, que serve como uma transição para adaptações “sérias”: jogo de exercício, jogo simbólico, jogo de regras e jogo de construção, os quais são descritos pelo autor na obra *A Psicologia da criança*.

O jogo de exercício, forma primitiva de jogo, observável no período sensório-motor, não comporta simbolismo, tampouco técnica lúdica; consiste em repetir pelo prazer da atividade adquirida, com finalidade de adaptação (exemplo: balançar um objeto suspenso).

[...] a criança reproduz primeiro o resultado para adaptar-se a ele e para compreendê-lo, o que não é jogo; depois, feito isto, utiliza essa conduta por simples “prazer funcional” [...] ou pelo prazer de ser causa e afirmar um saber recentemente adquirido (PIAGET, 2012, p. 53).

O jogo simbólico (quando a criança começa a ser capaz de representar o mundo exteriormente em imagens, memórias e símbolos), observável na fase pré-operatória da criança, exerce função essencial em sua vida. Satisfaz as necessidades do seu eu e é indispensável ao equilíbrio afetivo e intelectual, porque é exatamente durante essa atividade que ocorre a assimilação do real, sem coações e sanções. O jogo transforma o real por assimilação às necessidades do eu, “[...] ao passo que a imitação (quando constitui fim em si mesma) é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (PIAGET, 2012, p. 52). O jogo simbólico, também denominado jogo imaginativo, faz de conta, jogo de papéis ou jogo sociodramático possibilita à criança, em seu processo, realizar ações (como voar) que só em seu imaginário são possíveis. “[...] o jogo simbólico individual pode, também, de acordo com a ocasião, transformar-se em coletivo com a presença de vários participantes” (KISHIMOTO, 2011, p. 66). Importante na promoção do desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança, encontra seu ápice entre 2 - 3 anos e 5 - 6 anos, de modo que se mostra importante na inversão de papéis, quando se expressa a obediência e a autoridade.

O jogo de regras, observado em crianças de 6 a 11 anos, fase predominantemente de preparação e organização das operações concretas (pré-operatória e operatória concreta), é uma fase marcada pelo surgimento da função

simbólica, ou seja, capacidade de diferenciar o significado (coisa) do significante (aquilo que representa a coisa). Como exemplo, “continuar jogando bola sem bola, ou seja, ‘faz de conta’ que está jogando” (FRANCO, 1995, p. 46). Fase em que acontece a diferenciação completa do sujeito e do objeto. Outra característica do pensamento pré-operatório é o pensamento transdutivo, ou seja, incapacidade de a criança fazer generalizações (indução). As aparentes generalizações são, de fato, conclusões pessoais, a partir de informações particulares.

O jogo de construção, ou jogo hipotético-dedutivo, impregnado de simbolismo em seu início, tende a se constituir de adaptações (construções mecânicas), ou soluções de problemas e criações inteligentes. Observável no estágio operatório-formal, é a diferenciação máxima do sujeito e do objeto.

A partir dele o sujeito pode pensar sem a necessidade de recorrer ao real ou a sua representação. Pensamento do cientista, não só observa a realidade, mas levanta hipóteses e ainda faz previsões a partir de cálculos matemáticos, que não são nada reais. [...] a pessoa desenvolve as operações formais dos 12 aos 15 anos de idade. (FRANCO, 1995, p. 51).

Considerar o jogo sob a perspectiva de Jean Piaget, é compreendê-lo apoiado em sua teoria construtivista, ou seja, não pode ser compreendido somente como divertimento ou brincadeira.

O ambiente de ensino deve ser rico em quantidades e variedades de jogos, sendo que o nível de dificuldade deve ser sempre desafiador aos sujeitos, no sentido de nem tão fácil, nem tão difícil, e a mediação do professor deve possibilitar não somente a aprendizagem de estratégias, mas o desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos e sociais que o jogo favorece, auxiliando assim a construção do conhecimento.

CAPÍTULO III

3.1 Os jogos de Piaget e a Educação Física

As considerações sobre o tema do jogo, destacadas até o presente momento, possibilitam-nos observar a importância e relevância deste como um recurso facilitador de aprendizagens, quando utilizado em espaço escolar.

Mediante tais pressupostos, incorpora-se ainda à tese de Piaget que, embora complexa e de custosa compreensão, mostra-se bastante elucidativa ao retratar a interação do sujeito com o meio, os estágios de desenvolvimento (que obedecem a uma ordem de sucessão das condutas) e a aquisição de conhecimentos.

Jogo de exercício, jogo simbólico, jogo de regras e jogo de construção são descritos por Piaget, de modo que cada um deles pode ser observado em determinada faixa etária do sujeito. O estudo pretende tratar dos jogos de Piaget, que podem ser observados no comportamento de crianças de 6 a 10 anos, ou seja, educandos do Ensino Fundamental I, nas aulas de Educação Física; dessa forma, serão considerados o jogo simbólico, o jogo de regras e o jogo de construção.

Utilizar o jogo didaticamente consiste em conciliar o jogo livre com os objetivos da escola, ou seja, tornar o jogo educativo. Para que isso ocorra, é necessário que o professor considere em seu planejamento o jogo, demonstrando clareza dos objetivos, das estratégias e da avaliação vinculados à atividade proposta. Ao educador, orientado pela teoria piagetiana, não cabe ser um mero expositor ou facilitador de aprendizagens, mas um problematizador de interações. “As primeiras ações de professores apoiados em teorias construtivistas foram no sentido de tornar os ambientes de ensino bastante ricos em quantidade e variedade de jogos [...]” (KISHIMOTO, 2011, p. 86).

Kamii e Devries (2009), estudiosas da teoria de Piaget, ressaltam critérios para selecionar bons jogos para as crianças. Na perspectiva destas autoras, um jogo útil ao processo educacional deve propor algo interessante e desafiador aos educandos, de modo a permitir que façam uma autoavaliação quanto ao seu desempenho e assentir a participação ativa dos jogadores, do início ao fim. Jogo interessante e desafiador precisa ser significativo e motivador de processos de pensamento. As autoras ainda categorizam tipos de jogos em grupo, salientando

“influências da ênfase dada por Piaget ao papel da ação na manutenção do pensamento e da intrínseca relação entre ação física e ação mental” (p. 65). São tipos de jogos em grupo: os jogos de alvo, de corrida, de perseguição, de esconder, de descoberta, de comandos verbais, de cartas e de tabuleiro. Tais exemplos de categorias de jogos podem ser observados pelo profissional de Educação Física, quando este busca diferenciar e enriquecer sua prática.

O jogo simbólico, bastante observável no comportamento de crianças de 2 – 3 anos e 5 – 6 anos, ou seja, do primeiro ano do Ensino Fundamental I, comporta um jogo de papéis, de faz de conta. Para as crianças dessa faixa etária, o professor de Educação Física deve propor atividades que possibilitem aos educandos escolher funções que poderão desempenhar, além de assentir que definam algumas regras da atividade.

Jogos simbólicos podem ser ricos ao favorecimento de tomadas de iniciativa e organização de ações, pelas crianças. É durante o jogo simbólico que elas substituem os significados dos objetos com o objetivo de reproduzir relações e fenômenos que elas próprias observam. A ação que desempenham sobre os objetos permite estruturar espaço e tempo, bem como desenvolver a noção de causalidade, chegando à representação e, posteriormente, à lógica, tal como ressalta Kishimoto (2012).

Macedo (2005), sobre a construção de regras, afirma:

[...] é um processo lento e gradual, sendo que a subordinação voluntária a ela é o ponto de chegada. [...] Todavia, jogar de acordo com as regras não significa tolher a criatividade; ao contrário, o grande desafio é justamente criar estratégias nesse contexto regrado. A contribuição do jogar para a criança é, portanto, possibilitar o exercício de se subordinar a condições externas, conhecidas e consentidas. Resumidamente, a regra supõe respeito, o qual implica necessariamente disciplina, obediência, entrega, referência e reconhecimento (p. 26).

A simulação – a ponte entre a fantasia e a realidade, que a criança faz acerca dos acontecimentos e do uso dos objetos durante o jogo simbólico – é facilitadora na promoção do desenvolvimento cognitivo e afetivo-social. À medida que a criança fica mais velha, portanto, inicia-se a passagem de um estágio ao outro, é possível perceber uma modificação nas regras do jogo. Em princípio, a situação imaginária prevalece, enquanto as regras estão ocultas; mais tarde, a regra se torna mais explícita, enquanto a situação imaginária oculta-se.

O jogo de regras, observável em educandos de 6 - 11 anos, pode “ser instrumento para resgatar o sentido, o interesse e a possibilidade de as crianças estabelecerem uma relação melhor com o meio e as pessoas com quem convivem” (MACEDO, 2005, p. 87). É caracterizado pela existência de um conjunto de leis (regras), que podem ser impostas pelo grupo, sendo seu descumprimento penalizado, e pressupõe a existência de parceiros, o que lhe confere um caráter social. Os sujeitos, ao se aproximarem do próximo estágio, ou seja, enquanto rumam ao estágio hipotético-dedutivo, mudam de comportamento enquanto jogam; trocam o centro de seu pensamento; o raciocínio lógico se sobrepõem à percepção e à intuição. Dessa forma, o jogo de regras proposto deve facilitar o estímulo da criatividade, da busca por bons resultados durante sua prática, além de incitar no jogador um recorrer à sua moral.

Piaget (1975) ressalta:

[...] os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez), com competição dos indivíduos [...] e regulamentadas quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (p. 185).

Realizado em contexto escolar, tal jogo deve sempre demandar um vencedor, e, espera-se, que este desponte sem trapaçás. Sendo assim, o professor de Educação Física, ancorado na teoria piagetiana, deve possibilitar aos jogadores serem agentes de seus próprios conhecimentos, ou seja, autores de suas próprias ações, e, portanto, responsáveis pela produção e resultado final da atividade. “A prática de tais habilidades e competências, a médio e longo prazos, é revertida em bons resultados, tanto no desempenho como aluno quanto no exercício da cidadania” (MACEDO, 2005, p. 105).

O comportamento das crianças, enquanto jogam, expressa suas condutas e serve de indícios a intervenções por parte do professor, que deve focar em aspectos psicológicos e educacionais, na busca de uma melhor promoção de aprendizagens.

Macedo (2005) afirma que:

As crianças que têm dificuldade de considerar a regra como um contrato social ainda estão muito centradas em si mesmas, querem resolver as situações ou realizar conquistas guiadas por desejos e imediatismo, negando as restrições que fazem parte desse contexto (sejam o outro, as regras ou os próprios materiais), (p. 26).

Kishimoto (2011) conclui que “[...] a criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas ao lidar com os jogos de regras” (p. 88).

O jogo de construção, observável no comportamento do adolescente (12 -15 anos), é uma mistura de jogo simbólico com o jogo de regras. Tende a se constituir de adaptações, soluções de problemas e criações inteligentes. Deste modo, o adolescente, que já consegue lidar com várias relações ao mesmo tempo, apresenta uma ação mais organizada e objetiva. Ao final do quinto ano, ou seja, ao final do Ensino Fundamental I, é possível notar formas mais organizadas de jogar e ideias de como solucionar situações-problemas durante os jogos, por meio de estratégias.

[...] os meios definidos pelos jogadores para realizarem suas ações ao jogar os diferenciam, e, desse modo, quem consegue pensar melhores jogadas, trabalhar melhores hipóteses, levar em consideração suas possibilidades e as do adversário, coordenando-as simultaneamente, tem mais condições para vencer (MACEDO, 2005, p. 24).

À medida que o jogo evolui, passa a ser fundamental a intervenção inteligente por parte do professor. Propor desafios, pedir análises e instigar reflexões deve ser uma preocupação do profissional de Educação Física, pois, sem a presença do adulto, o jogar fica restrito a um uso comum, a uma atividade espontânea, sem objetivo educacional.

Jogar bem exige dos sujeitos organização, planejamento, respeito às regras, atenção, descentração, regulação de ações, construção de relações sociais, consideração aos limites do outro – ou seja, uma ação respeitosa para com os demais –, aspectos fundamentais ao êxito do jogo.

Kishimoto (2011) afirma que “Qualquer situação de jogo faz com que a criança enfrente pelo menos três desafios: trabalhar sua autodisciplina, reconhecer a autoridade (no mínimo) da regra e comportar-se adequadamente” (p. 31). Quanto à autodisciplina, Piaget entende como um movimento que acontece de dentro para fora. A princípio, ocorre de fora para dentro, sendo o adulto responsável por tal processo; com o tempo, o próprio sujeito vai autorregulando-se e atuando em favor desse controle. Tal fato só ocorre quando este percebe os benefícios que pode tirar.

Concluimos, portanto, que o jogar “[...] favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Para Piaget (1967), “o jogo é a construção do conhecimento” (KISHIMOTO, 2011, p. 107). Importante salientar ainda que o professor deve ser convidado a observar, ficar quieto, porém, atento para decidir

quando vale a pena intervir. “Isto é, favorecer o jogo (as atividades dos sujeitos) e não apenas a falar sobre ele, promover a aprendizagem de procedimentos e não ‘apenas’ ensinar estratégias” (MACEDO, 2009, p. 61).

O resultado de um conjunto de intervenções considerado bem-sucedido, aliado a um projeto de avaliação formativa, não pode ser reduzido somente a constatar os aspectos insuficientes ao sistema, mas também deve abranger o que a criança sabe fazer e aquilo que ela já conquistou, visando a uma apropriação constante das novas aquisições (MACEDO, 2005, p. 59).

Por intermédio das apreciações destacadas até o momento, Macedo (2009) salienta:

Professor, alunos, jogadores e jogo compõem um sistema de relações interdependentes, nos termos propostos por Piaget. São irreduzíveis entre si, pois os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que possibilitam são necessários a um jogar bem e certo [...] (p. 61).

Com base nas afirmações destacadas no estudo, considerando as premissas dos autores que abordam o jogo e da teoria de Piaget, é possível estimar que as possibilidades de aprender, além de serem intrínsecas aos sujeitos, também dependem de bons elementos externos, que devem servir de possibilitadores de aprendizagens, além das relações entre os sujeitos. É possível selar as considerações com uma frase final que afirma: “A verdadeira construção do saber se dá coletivamente” (FRANCO, 1995, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo, fenômeno presente nas investigações das diversas áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, as Ciências Exatas/Matemática, a Filosofia, a Linguística, a História, a Antropologia, a Educação e a Educação Física se apresenta como recurso extremamente significativo na aprendizagem quando cogitado em ambiente escolar. Pautado em parâmetros e leis, ele é reconhecido como um dos conteúdos da área temática de Educação Física, sendo amplamente utilizado em aulas para alunos do Ensino Fundamental I.

Assim, mediante inúmeros conceitos e autores que se ocupam em estudar o jogo, esta pesquisa buscou abordar o tema sob a perspectiva de Caillois (1990), Carneiro (2012), Franco (1995), Gallahue e Ozmun (2013), Huizinga (1999), Kamii e Devries (2009), Kishimoto (2011), Lima (1980), Macedo (2005, 2009), mas, principalmente, de Jean Piaget (1975, 1994, 2012).

Frente a tal consideração, o problema de pesquisa do presente estudo centrou-se em conhecer como a teoria de Jean Piaget pode contribuir para a educação de discentes quando utilizado o recurso do jogo nas aulas de Educação Física.

A importância em estudar tal fenômeno se justifica por ser o jogo uma atividade facilitadora de múltiplas aprendizagens. Como um dispositivo para atividade mental do sujeito, facilita o acesso ao imaginário, favorece o desenvolvimento de estruturas cognitivas, físicas, afetivas, sociais e morais, bem como as interações e relações sociais.

Escolheu-se abordar o jogo sob a ótica de Jean Piaget por ser sua teoria profundamente relevante para a área educacional, bem como por esta apresentar subsídios primordiais ao tema do presente estudo.

Considerou-se como objetivos gerais da pesquisa conhecer a teoria de Jean Piaget em relação aos jogos e buscar subsídios para compreender como, sob o olhar do autor, essa ferramenta contribui na educação de alunos do Ensino Fundamental I, especificamente no que tange às aulas de Educação Física, visando promover um melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor nos educandos.

Com relação aos objetivos específicos, pretendeu-se:

- ✓ Identificar como a teoria de Piaget auxilia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, ao abordar o jogo em espaço escolar;
- ✓ Constatar a relação entre o jogo e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor de estudantes do Ensino Fundamental I;
- ✓ Verificar como o jogo, sob a perspectiva de Piaget, pode favorecer o processo de ensino/aprendizagem nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I.

Constatou-se que a teoria de Piaget contribui, por meio do jogo, para a educação de discentes do Ensino Fundamental I, quando o educador se ocupa em conciliar os objetivos do jogo com os objetivos da instituição escolar, transformando-o em recurso educativo, sem se esquecer de fatores que devem ser intrínsecos ao jogo, como ser interessante e desafiador, permitindo ao sujeito, durante sua prática, fazer uma autoavaliação quanto ao seu desempenho e, ainda, motivar uma sucessão de pensamentos. Para que tal processo aconteça, o profissional deve ainda conhecer os estágios de desenvolvimento dos sujeitos, propostos por Piaget, além de considerá-los ao selecionar jogos aos educandos.

Estruturar um bom planejamento, demonstrando clareza dos objetivos, das estratégias e da avaliação vinculados à atividade também é fator importante, de modo que deve ser considerado por parte do profissional de Educação Física.

As interações do sujeito com o meio, com objetos e com as pessoas, durante o jogo, devem ser facilitadoras do desenvolvimento de habilidades e competências. Assim sendo, passa a ser fundamental intervenções inteligentes por parte do professor, propondo desafios, análises e reflexões aos educandos, pois, sem a presença do adulto, o jogo fica restrito a um uso comum, a uma atividade espontânea, sem objetivo educacional.

Considerar o jogo sob a perspectiva de Jean Piaget é compreendê-lo apoiado em sua teoria construtivista, ou seja, ao educador não cabe ser um mero expositor ou facilitador de aprendizagens, mas sim um problematizador de interações, além de permitir aos educandos serem os protagonistas de suas aprendizagens, agentes de seus próprios conhecimentos, autores de suas próprias ações. Assim, pode-se inferir que tais relações contribuem para a formação de valores sociais e morais, o que poderá auxiliar no desenvolvimento de cidadãos mais participativos, reflexivos e autônomos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARNEIRO, K. T. **O jogo na Educação Física: as concepções dos professores.** São Paulo: Phorte, 2012.
- FRANCO, S. R. K. **O construtivismo e a educação.** Porto Alegre: Mediação, 1995.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2013.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, L. O. **Piaget para principiantes.** São Paulo: Summus, 1980.
- MACEDO, L. *et alii.* **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. **Jogos, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- PIAGET, J. **A Psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Difel, 2012.
- _____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- _____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Jahar, 1975.
- VYGOTSKY, L. S. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.