

O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional

José Milton de Lima

unesp 

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

PRÓ REITORIA
DE GRADUAÇÃO

Programa de Apoio à Produção de Material Didático

José Milton de Lima

**O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO
CONTEXTO EDUCACIONAL**

unesp 

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

**PRÓ REITORIA
DE GRADUAÇÃO**

**São Paulo
2008**

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2008.

L732j Lima, José Milton
 O jogo como recurso pedagógico no contexto
educacional / José Milton Lima. – São Paulo : Cultura
Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria
de Graduação, 2008
 157p.

ISBN 978-85-98605-48-7

1. Jogos educacionais. I. Título.

CDD 371.337

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

Universidade Estadual Paulista

Reitor

Marcos Macari

Vice-Reitor

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Chefe de Gabinete

Kléber Tomás Resende

Pró-Reitora de Graduação

Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitor de Pesquisa

José Arana Varela

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração

Julio Cezar Durigan

Secretária Geral

Maria Dalva Silva Pagotto

Cultura Acadêmica Editora

Praça da Sé, 108 - Centro

CEP: 01001-900 - São Paulo-SP

Telefone: (11) 3242-7171

APOIO

**FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP
CGB - COORDENADORIA GERAL DE BIBLIOTECAS**

COMISSÃO EXECUTIVA

Elizabeth Berwerth Stucchi
José Roberto Corrêa Saglietti
Klaus Schlünzen Junior
Leonor Maria Tanuri

APOIO TÉCNICO

Ivonette de Mattos
José Welington Gonçalves Vieira

CAPA

DESIGNJR.

Empresa Júnior de Design

designjunior@gmail.com

DIAGRAMAÇÃO / EDITORAÇÃO ELETRÔNICA



www.mesclacomunicacoes.com.br

PROGRAMA DE APOIO À PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Considerando a importância da produção de material didático-pedagógico dedicado ao ensino de graduação e de pós-graduação, a Reitoria da UNESP, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e em parceria com a Fundação Editora UNESP (FEU), mantém o Programa de Apoio à Produção de Material Didático de Docentes da UNESP, que contempla textos de apoio às aulas, material audiovisual, *homepages*, *softwares*, material artístico e outras mídias, sob o selo CULTURA ACADÊMICA da Editora da UNESP, disponibilizando aos alunos material didático de qualidade com baixo custo e editado sob demanda.

Assim, é com satisfação que colocamos à disposição da comunidade acadêmica mais esta obra, “*O Jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*”, de autoria do **Prof. Dr. José Milton de Lima**, da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, esperando que ela traga contribuição não apenas para estudantes da UNESP, mas para todos aqueles interessados no assunto abordado.

“Já disse que as grandes idéias vêm ao mundo mansamente, como pombas. Talvez, então, se ouvirmos com atenção, escutaremos, em meio ao estrépito de impérios, e nações, um discreto bater de asas, o suave acordar da vida e da esperança. Alguns dirão que tal esperança jaz numa nação; outros, num homem. Eu creio, ao contrário, que ela é despertada, revivificada, alimentada por milhões de indivíduos solitários, cujos atos e trabalho, diariamente, negam as fronteiras e as implicações mais cruas da história. Como resultado, brilha por um breve momento a verdade, sempre ameaçada, de que cada e todo homem, sobre a base de seus próprios sofrimentos e alegrias, constrói para todos.” (Albert Camus apud ALVES, 2000, p.13-14)

SUMÁRIO

Introdução	11
Breve Histórico do Jogo como Recurso Pedagógico	13
Tendências de Jogo no Contexto Educacional: raízes e práticas atuais	21
Em busca de definições e caracterização do jogo	35
Classificações do Jogo na perspectiva de Wallon, Chateau, Piaget e Callois	61
Importância do Jogo na perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas	83
A importância do Jogo no desenvolvimento da criança na Perspectiva da Teoria Histórico Cultural	93
Situações de vivências e análises do Jogo como Recurso Pedagógico	131
Considerações Finais	141
Referência Bibliográfica	149
Sobre o autor	157

INTRODUÇÃO

O texto: “O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional” foi estruturado a partir da pesquisa “O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, no ano de 2003, orientada pela Profa. Dra. Helena Faria de Barros. O referencial teórico produzido tem sido utilizado como suporte teórico em disciplinas da Graduação do Curso de Pedagogia e Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente.

A referida pesquisa elegeu como principal problema a dicotomização entre o jogar e o aprender, instalada no contexto educacional e que promove, como consequência, a secundarização do jogo como recurso pedagógico. Esse tipo de atividade é tratado, nas instituições educacionais, como prescindível ou, então, caracteriza-se, simplesmente, como momentos de relaxamento, descanso e desgaste de energia excedente das crianças. A constatação de que o jogo é uma atividade depreciada no contexto educacional não é resultante de uma mera especulação ou uma hipótese desprovida de fundamento; verificamos esse dado nos diferentes trabalhos que realizamos como docente em Cursos de Graduação, na coordenação de cursos e projetos de Extensão, palestras ministradas nas escolas, encontros e reuniões científicas. Os professores, em geral, alegam, reiteradamente, que os processos de formação inicial ou continuada não os muniram de suporte teórico para a utilização do jogo como recurso pedagógico ou, então, que as escolas não proporcionam condições materiais, espaciais e temporais adequadas para a inserção do jogo como atividade pedagógica.

Deduzimos que só ocorreriam avanços na superação da dicotomia entre o jogar e o aprender, quando o professor se apropriasse de um conjunto de subsídios teóricos e práticos que conseguisse convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Para comprovar tal hipótese, propusemos e efetuamos ações de formação continuada e de parceria com professores da rede pública e particular de ensino. Cabe

ressaltar que participaram dessas ações professores que se mostraram preocupados em aprofundar seus conhecimentos sobre a temática. O compromisso assumido era de cooperação, respeito mútuo, aprimoramento profissional, e não foi estabelecida nenhuma norma, obrigando a continuidade do início até o final do processo.

Os temas abordados nos cursos não foram definidos de antemão, mas propostos de acordo com as necessidades percebidas e interesses manifestados pelos educadores, além de também considerar o próprio encadeamento do tema. A utilização do jogo como recurso pedagógico, isto é, o contato com a realidade foi mediado pelos professores, e as informações, os dados coletados e analisados foram fundamentais para que pudéssemos acompanhar de maneira mais direta o fluxo dos acontecimentos relacionados ao problema estudado, favorecendo o surgimento e a validação de suposições, no decorrer do processo. O pressuposto básico que norteou essa tendência é de que o conhecimento pode ser assimilado e re-elaborado num processo de reflexão - ação - reflexão.

A metodologia adotada na pesquisa caracteriza-se como qualitativa, configurando a sua abordagem numa pesquisa-ação. Optamos por essa tendência, amparado nas justificativas de Thiollent (1988, p. 74-75), para quem esta orientação metodológica oferece condições para que o pesquisador e outros participantes esclareçam problemas da prática educativa relacionados à temática em estudo, tomem consciência, definam objetivos e produzam conhecimentos que contribuam para a transformação e para o aprimoramento das situações estudadas. As experiências e os conhecimentos produzidos, ainda, podem servir de referência para outras situações relacionadas à temática pesquisada.

Esta pesquisa elegeu, portanto, como principal objetivo, contribuir para a superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender e estudou e analisou diferentes aspectos do jogo como recurso pedagógico. A fundamentação teórica e os apontamentos apresentados, no texto produzido, configura-se como tentativa de contribuir para avanços na formação inicial e continuada de professores, oferecendo suporte teórico e pistas sobre o emprego do jogo como recurso pedagógico.

BREVE HISTÓRICO DO JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Ao realizar esta breve análise histórica do jogo, tomando como referência, entre outros, os estudos de Ariès (1981), Brougère (1998), Huizinga (1990), De Masi (2000) percebemos que sempre existiram, nos diferentes períodos históricos, posições favoráveis e contrárias ao jogo.

A origem das primeiras reflexões sobre a importância do jogo é muito remota. Platão¹, segundo Almeida (1998, p. 19-20), condenava, na Grécia, as atividades que exacerbavam a competição e o resultado. O filósofo defendia o jogo como um meio de aprendizagem mais prazeroso e significativo, de maneira que, inclusive, os conteúdos das disciplinas poderiam ser assimilados por meio de atividades lúdicas. A Matemática, por exemplo, na sua fase elementar, deveria ser estudada, de acordo com a visão de Platão, na forma de atividades lúdicas extraídas de problemas concretos, de questões da vida e dos negócios.

Aristóteles², na interpretação de Brougère (1998, p. 28), afirmava ser o jogo um meio de relaxamento, divertimento, descanso e resgate de energias para as atividades humanas sérias. Apesar do trabalho ser considerado a atividade mais importante, o jogo era um meio de recuperação para as atividades produtivas.

Os romanos, influenciados pelos etruscos, concebiam o jogo como atividade carregada de sentidos; transformavam-no, por um lado, num espetáculo, numa simulação do real, que arrebatava multidões; por outro, era visto como um valioso meio de exercitação de conhecimentos, habilidades e atitudes, isento de provocar conseqüências para a realidade. (BROUGÈRE, 1998, 36-39).

Na Idade Média, Ariès (1981) aponta duas posições conflitantes: uma tendência de formação disciplinadora, que defendia a mortificação do corpo e, portanto, condenava o jogo, considerando-o como atividade delituosa, comparável à embriaguez e à prostituição. Uma

1 PLATÃO. Les lois - Cap. I e VII. Tome XI e XII, Collection des Universités de France, Paris - Les Belles Letres, 1951.

2 ARISTÓTELES. *Política*, VIII, 3, 1337b34, 138a1, trad. Fr., Paris, Vrin, 1959, p. 557.

outra visão, assumida pelo conjunto da sociedade, que concebia o jogo como atividade de grande relevância cultural, pois envolvia e promovia uma intensa comunicação e interação social entre todos os membros da comunidade, sem distinção de classe, gênero ou idade.

A visão antropocêntrica do Renascimento, a partir do século XIV, influenciou para que o jogo, gradativamente, fosse retirado da reprovação oficial e incorporado ao processo formação de crianças e jovens. Seguindo essa orientação, as escolas jesuítas do século XVI, fundadas por Ignácio de Loyola, preconizavam a importância do jogo e dos exercícios, na formação dos seus alunos.

Nos séculos XVII e XVIII, ocorre uma intensificação da divulgação, criação e utilização do jogo como meio de ensino-aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento e como um recurso adequado para o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança. Mesmo assim, afirma Ariès (1981), moralistas da época continuavam enxergando o jogo como secundário e dispensável, no contexto educacional.

O movimento romântico e a mudança de representação de criança foram fatores que nos séculos XVIII e XIX, segundo Brougère (1998), reforçaram a valorização do jogo como atividade indispensável na educação infantil. Essa visão positiva do jogo transforma-o, no final do século XIX, num objeto de investigação das Ciências, de modo que vários estudos são produzidos sobre o tema.

Em contrapartida, Huizinga (1990), analisando o elemento lúdico na cultura contemporânea, constatou que a presença do jogo nos diferentes processos culturais entrou em decadência no século XVIII, “época em que florescia plenamente”. Com a sedimentação do modo de produção burguês, as conquistas da Revolução Industrial, o domínio da tecnologia e a mudança de concepção de vida, fundada, agora, no utilitarismo, no individualismo, na eficiência prosaica e no ideal burguês de bem-estar, alteraram substancialmente a organização social. “Trabalho e produção passam a ser o ideal da época, e logo depois o seu ídolo. Toda a Europa vestiu roupa de trabalho. Assim, as dominantes da civilização passaram a ser a consciência social, as aspirações educacionais e o critério científico”. O elemento lúdico, o autêntico jogo, segundo o autor, foi gradativamente desaparecendo, até chegarmos ao estágio em que nos encontramos na civilização atual, no qual, “mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso

jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo.” (HUIZINGA, 1990, p. 212-229).

Na sociedade industrial, o jogo, como um meio socializador e integrador, torna-se desaconselhável e necessita ser domado e adaptado ao novo modelo de sociedade que se estruturava. Os pedagogos, os médicos e os nacionalistas elegem e apontam outras justificativas que atrelam o jogo à produção, ao lucro e ao privado. Novas representações são exigidas para a permanência e existência dos jogos. Ariès (1981) destaca uma primeira justificativa de cunho nacionalista, que indicava o jogo como um meio de exercício e preparação do indivíduo para a guerra e para a defesa da pátria. Uma outra visão, de cunho biológico, defendia a importância do jogo como um meio para a saúde e a preparação do indivíduo como mão-de-obra para a produção industrial que se alastrava. Por fim, uma última justificativa, fundamentada em tendências mais antigas, propunha o jogo como um meio para a aprendizagem de conteúdos escolares. Os jogos livres, importantes por si mesmos e resultantes dos mais diversos processos culturais, são substituídos por outras formas modernas de interpretação e aplicação.

Os jogos turbulentos e violentos, suspeitos da tradição antiga, deram lugar à ginástica e ao treinamento militar; o caráter coletivo e a participação comum dos membros da sociedade são substituídos por imposições que os restringem aos grupos específicos, considerando a idade, o gênero e a classe social.

Bettelheim (1988, p. 157) afirma que separação da criança e do adulto, no mundo do jogo, esteve relacionada às mudanças estruturais que ocorreram na sociedade e isto foi uma grande perda, pois, quando compartilhavam de um mesmo tipo de atividade significativa para ambos, estreitavam os seus vínculos, observavam-se e aprendiam um com o outro.

Até no final do século XVIII, segundo Ariès (1981, p. 94), não se gastava tanto tempo do dia com o trabalho, nem este tinha a importância e o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de dois séculos. Os jogos e os divertimentos eram valorizados em si mesmos e se constituíam num dos principais meios de que a sociedade dispunha para estreitar seus vínculos coletivos e para se sentir unida. O mundo refletia o comunitário e o jogo correspondia a esse valor básico. Todas as formas de jogos – esportes, jogos de salão, jogos de azar – ocupavam um lugar importantíssimo na sociedade pré-industrial e, segundo o au-

tor, arrebatavam pessoas de todas as idades e condições sociais.

De Masi (2000, p. 23) compartilha da visão de Huizinga e Ariès e concorda que a separação entre trabalho, estudo e jogo é uma atitude clara e artificial na sociedade industrial, que supervalorizou o trabalho e secundarizou outras atividades igualmente significativas para o homem. O autor explica que a sociedade pós-industrial criou novas condições, alicerçadas em novas fontes energéticas, nas novas divisões de trabalho e de poder, que permitem às pessoas não gastarem tanto tempo mais com o trabalho. O trabalho-labuta, com conotação de sacrifício, dever e obrigação, nitidamente separado do tempo livre e do estudo, passa por uma mudança radical e se mistura cada vez mais com o estudo e com o jogo, dando origem a um novo fenômeno, denominado pelo autor de “ócio criativo”. A espécie humana, segundo De Masi (2000, p. 16), passou, na sua trajetória histórica, “da atividade física para a intelectual, da atividade intelectual de tipo repetitivo à atividade intelectual criativa”, que tem como principal característica a coincidência e a conciliação entre o trabalho, o jogo e o estudo. As exigências da sociedade pós-industrial requerem, portanto, que não se ensine apenas o trabalho, agora de caráter prazeroso e estimulante, mas que os indivíduos sejam preparados também para o não trabalho, ou seja, para as atividades ligadas ao tempo livre.

Pedagogos, por sua vez, ao analisarem a utilização do jogo no contexto educacional, retratam também posicionamentos divergentes. O alemão Frederico Fröebel (1782-1852), criador do Kindergarten (Jardim da Infância) e o primeiro pedagogo a sistematizar uma proposta pedagógica para a educação infantil, concebia o jogo e os brinquedos como elementos centrais da sua teoria educativa. O jogo, nessa fase, segundo o autor, é a atividade mais pura e espiritual da criança, a representação auto-ativa do seu eu interior. Para Fröebel³, a atividade lúdica:

Dá alegria, liberdade, satisfação, repouso interno e externo, paz com o mundo. Uma criança que brinca integralmente, por determinação de sua própria atividade, perseverando até que a fadiga física a impeça,

3 EBY, F. *História da Educação Moderna*. Teoria, Organização e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Globo, 1970.

será certamente um homem completo e determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do bem estar de si mesmo e dos outros [...]. O brinquedo espontâneo da criança revela a vida interior futura do homem. Os brinquedos da infância são germes de toda a vida posterior (apud ANGOTTI, 1994, p. 18-19).

Edouard Claparède (1873-1940), a exemplo de Fröebel, reconheceu o jogo como um recurso pedagógico privilegiado. O pedagogo destaca que “para a criança o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. É a única atmosfera na qual seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente, pode agir⁴”. A infância é o tempo de aprendizagem, de desenvolvimento das diferentes funções motoras, psicológicas e psíquicas, das potencialidades que emergem e estão latentes na criança. Ela se torna grande pelo jogo. A superioridade de uma espécie é retratada pelo seu tempo de infância; aquelas mais evoluídas têm um tempo mais extenso de infância.

Com efeito, quanto mais longa a infância, maior o período de plasticidade durante o qual o animal brinca, joga, imita, experimenta, isto é, multiplica suas possibilidades de ação e enriquece com o fruto de sua experiência individual o fraquíssimo capital que lhe foi transmitido como herança. (CLAPARÈDE⁵, apud CHATEAU, 1987, p. 14-15).

Instrui Claparède⁶ (apud BROUGÈRE, 1998, p. 88-89) que o educador não pode ter pressa em transformar a criança em adulto; deve, ao contrário, nas situações de jogo, deixar desabrochar e educar as manifestações naturais das crianças.

Freinet (1960), diferentemente de Fröebel e Claparède, discorda do jogo como principal fundamento do trabalho pedagógico e redimensiona a idéia de trabalho escolar. Para ele, a pedagogia do jogo impõe atividades superficiais à criança, isto é, de fora para dentro. O

4 *Psychologie de l'Enfant*, I.I, p. 179.

5 *Ibid.*, p. 166

6 CLAPARÈDE, E. *L'école sur mesure* (1920), Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1953, p.82.

trabalho escolar, na visão do pedagogo, deve tornar-se tão significativo que a criança passe a encará-lo como um jogo, carregado de prazer e satisfação. O jogo não substitui o trabalho nem o último pode dispensar as características gerais do primeiro. O pedagogo condenava, portanto, o jogo como recurso didático e apontava o trabalho-jogo como a forma ideal para promover a aprendizagem das crianças.

Estudiosos mais recentes questionam a tendência atual de eficiência e especialização excessiva dos brinquedos educativos. Leif & Brunelle (1978) posicionam-se contrários à associação de jogo e estudo, concebendo-os como pólos irreconciliáveis. A imposição didática, para os autores, retira o prazer, a liberdade de escolhas e opções; por outro lado, o prazer e a espontaneidade dificultam a assimilação e a apropriação dos conteúdos.

Brougère (1998), por sua vez, defende que é possível a conciliação entre o jogar e o aprender, no contexto educacional, desde que sejam respeitadas as características do jogo como atividade espontânea, não produtiva e incerta.

Este estudo adota a posição de Brougère, porém, ressalta que não é possível uma adesão total dos diferentes sujeitos do contexto educacional à incorporação do jogo como recurso pedagógico, pois a decisão de incorporá-lo como tal está permeada não apenas por opções de natureza pedagógica, mas também política. Donmoyer⁷ (apud COSTA, 1991, p. 26) afirma que a incorporação do jogo como estratégia educacional exige decisão e escolha, num contexto de conflito de valores e perspectivas, uma vez que a participação nesse tipo de atividade ocorre em razão da satisfação intrínseca geral e não por causa de objetivos extrínsecos; envolve um engajamento ativo, espontâneo e voluntário dos participantes.

Destacamos, portanto, que as opções pedagógicas e políticas são decisivas para a sensibilização e a incorporação do jogo como recurso pedagógico, pois se referem a um conjunto de conhecimentos que possibilita ao professor decifrar o seu papel social, as repercussões da sua atuação na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos e, também,

7 DONMOYER, R. The politics of play: *Ideological and Organizational constraints on the inclusion of play experiences in the School Curriculum*. Journal of Research and Development in Education, Georgia, 14 (3): 11-18, 1981.

no questionamento ou reafirmação dos valores sociais dominantes no contexto histórico no qual está inserido. O jogo concebido como atividade de natureza histórica e social incorpora diferentes aspectos da cultura: conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, portanto, a sua utilização como recurso pedagógico requer do educador um posicionamento frente às suas possibilidades e limitações.

Os conflitos e contradições perpassam não apenas a decisão do educador de incorporar essa atividade, no contexto educacional, mas se expressam, de forma mais intensa, quando os sujeitos se predispõem a jogar e colocar em evidência, no mundo lúdico, a oposição e a complementaridade das suas diferentes experiências e concepções, em busca de um relacionamento humano e cultural, num determinado contexto histórico.

A capacidade de leitura do educador, isto é, de desvelar o que está por trás do jogo, não pode ficar reduzida só à observação do aspecto positivo do jogo, isto é, da influência desse tipo de atividade para o desenvolvimento das diferentes competências humanas, mas é um método relevante para a avaliação, entre outros aspectos, sobre o tipo de cultura que a geração mais velha está oferecendo à geração mais nova. A interpretação dos conteúdos dos jogos revela que tipo de conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos estamos impondo às crianças, quais são os elementos de que elas estão se apropriando e incorporando nas situações lúdicas. O jogo é um importante recurso que permite à criança a assimilação e a sua inserção na cultura, na vida social e no mundo.

Benjamin (1984, p. 70) adverte que as crianças não são nenhum Robinson Crusoe e não constituem nenhum grupo ou comunidade isolada, mas representam uma parte do povo, da sua cultura e da classe que provêm. Os seus jogos não testemunham uma vida autônoma, independente e especial, mas retratam, na verdade, um mudo e estreito diálogo simbólico entre as crianças e o seu povo.

Assim como o mundo da percepção infantil está marcado pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte puras. O brinquedo mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto

da criança com os adultos, mas destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muito dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos. (BENJAMIN, 1984, p. 72).

Concluimos esta breve análise, ressaltando o posicionamento de Brougère de que não existe o jogo por si mesmo, mas ele é uma interpretação humana e provisória de determinadas situações e atitudes como tal. Quanto mais o educador conhecer sobre esse tipo de atividade, mais ele pode compreender o que acontece no interior do jogo, permitindo-lhe certa interferência e influência. A compreensão do jogo na sua essência, a elucidação da sua importância no contexto educacional e as possibilidades de interferência são pólos que se interpenetram e se complementam, oferecendo subsídios para a incorporação do jogo como recurso pedagógico.

TENDÊNCIAS DE JOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: RAÍZES E PRÁTICAS ATUAIS

O jogo é concebido e utilizado no contexto educacional para o atendimento de diferentes metodologias e finalidades. O estudo das vertentes permite a compreensão de concepções que sustentam ou negam o jogo como recurso pedagógico. Para a análise das tendências pedagógicas de jogo, no contexto educacional, tomamos como referência básica o texto do eixo Brincar, publicado pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura, no ano de 1998, na versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse material foi divulgado e distribuído para análise e sugestões e resultou na versão final do RCNEI (BRASIL, 1998a).

A partir do início do século XIX, estudiosos assumiram o jogo como objeto de investigação científica e elaboraram pesquisas que procuraram compreender e explicar a importância desse tipo de atividade, na vida dos homens e dos animais. Segundo o Documento (BRASIL, 1998b), várias dessas teorias, somadas àquelas elaboradas antes desse marco histórico, continuam influenciando as tendências e concepções atuais do jogo.

Teoria da Recapitulação da Espécie

A proposta por Granville Stanley Hall⁸ é uma teoria de caráter científico, elaborada no século XIX, que se propôs explicar e justificar o jogo como atividade de natureza biológica ou hereditária. Denominada “teoria da recapitulação da espécie”, sofreu influência da teoria de Darwin⁹. Essa tendência teórica considera o jogo como uma forma de preparação instintiva, um pré-exercício para a vida adulta, baseada

8 HALL, G. S. *Adolescence*, 2 vol., New York-Londres: D. Appleton, 1904.

9 Charles Darwin (1809-1882), naturalista inglês, defendeu a idéia de que a evolução dos seres vivos era dirigida pela seleção natural das espécies. Numa de suas conclusões, o biólogo aponta que, em cada geração, sobrevivem os mais aptos e os seus descendentes herdam as características que permitam a sobrevivência e a adaptação no meio natural (AMABIS & MARTHO, 1997, p. 552).

na imitação de comportamentos.

A vida do indivíduo é comparada à vida da humanidade e ambas têm uma infância, uma maturidade e uma velhice. O jogo, na visão dessa teoria, seria uma recapitulação das atividades primitivas, permitiria à criança resgatar as experiências dos séculos passados e chegar ao estágio de civilização que caracteriza a sociedade onde nasceu. Essa vertente aplicada aos jogos infantis admite a seguinte interpretação, na visão de Chateau (1987, p. 31): “os jogos de caça, depois de ter tido seu grande momento entre 6 e 9 anos, cedem lugar pouco a pouco aos jogos sociais, como a humanidade passou de uma civilização caçadora a uma civilização fundada nos Estados organizados.” Para Brougère (1998, p. 82),

é uma espécie de repercussão do natural sobre o cultural. A criança assimila naturalmente a história cultural da humanidade, naturalizada pela circunstância. O patrimônio cultural não é inato, mas assimilado em um processo espontâneo de maturação e segundo uma ordem que, grosso modo, é a da história.

De acordo com Stanley Hall¹⁰ (apud BROUGÈRE, 1998), o jogo cumpre um papel essencial no desenvolvimento da criança, ao permitir que esta possa recapitular as experiências das gerações passadas, revivê-las e, desse modo, preparar-se para o futuro. As repercussões dessa tendência levam a uma valorização do jogo e das atividades espontâneas das crianças até o final da segunda infância. É a exaltação da espontaneidade e da natureza infantil até um determinado momento e a imposição exclusiva das obrigações sociais para a etapa posterior.

Teoria do jogo como pré-exercício

Um outro modelo teórico de cunho biológico, também influenciado pela teoria darwiniana, concebe a criança como uma transição

10 HALL, G. Stanley. *Adolescence*, 2 vol., New York-Londres: D. Appleton, 1904.

entre o animal e o homem. O estudo *Os jogos dos animais*, de Karl Groos¹¹, parte do pressuposto de que

o elemento animal específico que se encontra no homem é a vida dos instintos (...) É necessário, portanto, um conhecimento exato do mundo animal, em que os instintos são mais puros para compreender quanto são poderosos no homem os instintos hereditários (...). A razão dos jogos da juventude é que alguns instintos particularmente importantes para a conservação da espécie já se manifestam numa época em que o animal não precisa ainda seriamente deles. Enquanto opostos ao sério exercício posterior, esses jogos são um pré-exercício e um treinamento dos instintos em questão. Sua manifestação precoce é extremamente útil e remete ao princípio da seleção natural. Dado que os instintos herdados podem desse modo ser estimulados posteriormente pela experiência individual, não precisam ser muito desenvolvidos quando do nascimento. (apud BROUGÈRE, 1998, p. 86-87).

Podemos inferir das teses de Groos (apud ELKONIN 1998, p. 84-85), elaboradas no primeiro quarto do século XX, que a espécie humana possui um longo período de infância e, quanto mais avançada a sociedade, mais duradouro é esse período. A subsistência dos filhos é garantida pelos seus pais, que asseguram um tempo na infância para que a criança se prepare e desenvolva competências necessárias para a sua atuação na sociedade. As capacidades humanas não se desenvolvem diretamente de reações inatas, mas são resultantes de dois processos: a ânsia impulsiva para a atividade e o afã, também, inato, para a imitação dos costumes e das aptidões da geração mais velha. Tais processos primários se apresentam nos jogos, segundo Groos, e impulsionam o desenvolvimento de novos hábitos, reações e adaptações sobre uma base congênita, sem visar a uma finalidade exterior. A aprendizagem e o desenvolvimento, portanto, manifestam-se, avançam e se estruturam por meio do jogo, cuja principal característica é

¹¹ GROOS, K. *Les jeux des animaux*, [1895], tr. fr., Paris: Alcan, 1902.

não objetivar um resultado ou uma finalidade exterior. Groos (apud ELKONIN, 1998, p. 86) afirma que “(...) podemos dizer perfeitamente, empregando uma forma um tanto paradoxal, que não brincamos porque somos crianças, mas que nos é dada a infância justamente para que possamos brincar”.

O mérito da teoria de pré-exercício de Groos, conclui Elkonin (1998, p. 85), está no fato de ter exposto o problema do jogo e, com sua teoria do exercício prévio, elevou-o à categoria das atividades mais essenciais em todo o desenvolvimento da infância.

Teoria do jogo como gasto de excesso de energia

Spencer¹², por sua vez, concebe o jogo como um tipo de atividade supérflua, na qual o animal pode consumir energias não gastas em atividades sérias. Destaca o autor que

as espécies animais inferiores possuem a característica geral de que consomem todas as suas energias em funções de importância vital. Andam sempre buscando comida, fugindo dos seus inimigos, construindo ninhos e proporcionando teto e sustento à sua prole. Mas à medida que subimos na escala animal para tipos superiores, que possuem qualidades mais eficientes ou virtuais, e mais variadas também, vemos que não empregam o tempo todo nem toda a sua energia em satisfazer suas necessidades diretas. Uma alimentação melhor, consequência de sua organização superior, proporciona-lhes por vezes um excesso de energia... Dessa maneira, o problema que se apresenta entre os animais mais desenvolvidos é que a energia requerida em alguns casos excede com frequência as necessidades imediatas; e o excesso de energia resultante permite freqüentemente, de uma ou outra forma, recuperar durante o repouso o seu consumo e adequá-la à alta eficiência ou virtualidade (apud

12 SPENCER, H. *Fundamentos de la psicologia*. São Petersburgo, 1897, p. 13-14.

ELKONIN, 1998, p. 15).

Os pais são responsáveis e obrigados a garantir, por meio do trabalho, o sustento das crianças. Estas, por sua vez, não precisam gastar as suas energias em esforços com atividades básicas, podendo assim consumi-las em outras atividades que não fazem parte do mundo do trabalho. Os pais são impelidos, principalmente nas sociedades civilizadas, a assegurarem um período de tempo cada vez maior para que as crianças amadureçam e se preparem para as atividades de trabalho. Mesmo quando as crianças são obrigadas a desempenhar algumas funções, tendo em vista contribuir para sua própria subsistência, o maior peso dessa tarefa compete aos pais. Há, portanto, uma sobra de energia que é gasta em atividades ociosas, que se convencionou chamar de jogos.

Na visão de Spencer¹³, destaca Elkonin (1998, p. 15), o jogo é uma inversão artificial da energia que, por não ter aplicação em atividades utilitárias, fica tão disponível para a ação, que procura saída em atividades supérfluas. Torna-se uma necessidade, tendo em vista a superabundância de energia não esgotada nas atividades habituais, e, por outro lado, transforma-se em indispensável, também, nos momentos em que já não se suportam as ocupações úteis e sérias, realizando assim atividades de naturezas diferentes, entre outras, de distração e relaxamento.

Apesar de antigas, visões e explicações, como as de Stanley Hall, Groos e Spencer, continuam influenciando e norteando, até hoje, a brincadeira e o jogo nos contextos educacionais, porém, com outras configurações.

Tendências atuais de jogo no contexto educacional

Uma primeira tendência que se encontra com frequência, nas instituições educacionais, é denominada “Ausência e proibição da brincadeira”; nessa perspectiva, o jogo é tratado como obstáculo para a aprendizagem, pois desconcentra e dispersa a criança. A escola, ten-

13 SPENCER, H. *Fundamentos de la psicologia*. São Petersburgo, 1897, p. 415.

do em vista a sua função de ensinar, não oferece condições espaciais, temporais, nem materiais adequados para que as crianças participem dos jogos. Permeia o medo de que tais atividades comprometam o ensinar e acentuem nas crianças a preguiça e a negligência. O professor trata a atividade lúdica como prejudicial e não permite a sua inclusão, no interior das escolas. (BRASIL, 1998b, p. 8).

Uma outra visão concebe o jogo como “Instrumento didático”; nessa perspectiva, a brincadeira é tratada como um meio preparatório para a aprendizagem e domínio de conteúdos escolares das diferentes áreas. A intervenção do educador é direta e sua meta é desenvolver nas crianças habilidades escolares específicas e noções previamente definidas, preparatórias para aprendizagens de conteúdos. Materiais, objetos, brinquedos pedagógicos, jogos didáticos e auto-instrutivos são oferecidos para o desenvolvimento da coordenação motora, noção espaço-temporal, domínio de formas, dimensões, cores, letras, formas e números. Quando os “objetivos instrucionais” são priorizados pelos educadores, ressalta o Documento, as contribuições mais significativas do brincar acabam secundarizadas. Conclui, ressaltando que não pode ser considerada como jogo ou brincadeira uma atividade cujos temas, papéis, meios, objetivos, ações das crianças são definidos *a priori*, pelo educador, para atingir determinadas finalidades. (BRASIL, 1998b, p. 8-9).

A brincadeira dentro da sala de aula, segundo Brougère (apud WAJSKOP 1995, p. 83), não pode ser utilizada como um meio de “sedução” para prender a atenção das crianças nos conteúdos; caso seja utilizada dessa forma, deixa de ser brincadeira e passa a ser uma outra atividade, controlada, orientada e com finalidades explícitas. Propostas que usam o jogo como engodo falseiam a realidade, são formas alienantes que visam a alcançar “resultados pedagógicos”. A brincadeira didatizada oculta o objetivo de ensino e torna a aprendizagem involuntária e imperceptível. Uma prática educativa, que se pauta na aprendizagem significativa, explicita o objetivo didático para a criança e a motiva a alcançá-lo de maneira voluntária e intencional, não precisando de subterfúgios para se efetivar.

Wajskop (1995, p. 109) alerta que a função assumida pelas instituições educacionais de preparar a criança para as etapas de ensino posteriores, por meio de exercícios repetitivos de prontidão ou utilizando a brincadeira como recurso didático, é contrária à “exis-

tência do brincar como práxis social infantil”, pois seus objetivos não coadunam com a espontaneidade e a liberdade, valores presentes na atividade lúdica infantil.

As posições dos autores citadas e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apontam para a sutileza da utilização da brincadeira como recurso pedagógico no contexto educacional e alertam para o cuidado que o educador deve ter para não descaracterizar nem o jogo nem o trabalho escolar, mas utilizar ambos como recursos pedagógicos, garantindo as especificidades desses dois tipos de atividades. É possível, portanto, trabalhar o jogo dentro da sala de aula? Defendemos que sim, e o próprio RCNEI (BRASIL, 1998a) apresenta pistas, ao indicar que o trabalho pedagógico, na Educação Infantil, precisa contemplar atividades diretivas e dirigidas pelos professores, e os momentos não diretivos, que devem ser transformados em espaços de construção da autonomia, de exercício de imaginação, de criação, reelaboração da realidade e tomada de consciência de si e do mundo.

Apesar de a aprendizagem e o jogo serem atividades de naturezas diferentes, defendemos que elas podem ser utilizadas de forma complementar, colaborando na superação da falsa dicotomia que se instalou na escola, onde o jogar e o aprender são atividades não conciliáveis. Essa tendência predominante, que dicotomiza o jogar e o aprender, trata os momentos de aprendizagem com uma “certa seriedade” e os torna diretivos, na maioria das vezes; as atividades lúdicas são tomadas como momentos de descarga de energia excedente, de recreio, de descontração e acontecem, com frequência, quando não se tem mais nada para fazer.

Entendemos que os professores, ao secundarizarem o jogo, estão deixando de explorar uma atividade que é considerada, por Vygotsky (1991) e Leontiev (1988), como principal no período pré-escolar.

Pesquisadores e estudiosos do jogo concordam que, quanto mais informações e conhecimentos a criança dominar, mais rico é seu repertório, nas atividades lúdicas. A riqueza e a fecundidade na dramatização de temas, na escolha de papéis, na utilização de objetos, na organização do espaço, na duração das atividades, segundo Wajskop (1995), estão estreitamente ligadas à qualidade das informações, vivenciada nas outras áreas, destaque para o trabalho pedagógico com a Literatura Infantil, a Arte, a História, a Ciências, a Matemática e

a Geografia. Por outro lado, afirma Venguer (1986) que, quando a criança brinca, ela desenvolve várias competências, entre outras, o pensamento, a vontade, a memória, a concentração, a imaginação, a personalidade, que a preparam para a realização de atividades produtivas e para o mundo do trabalho.

A proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exige do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos.

Uma outra vertente presente no contexto educacional interpreta o jogo como “Atividade recreativa”, isto é, ocasião que permite o relaxamento, o gasto do excesso de energia que ficou acumulada, em razão das atividades passivas desenvolvidas na sala de aula. Os jogos e as brincadeiras servem de momentos de descanso das atividades sérias, um meio de recuperação física e psicológica, preparando as crianças para novas etapas do trabalho escolar. A brincadeira e o jogo são tratados como atividades de menor valor, pois contribuem no desenvolvimento do movimento e do corpo (BRASIL, 1998b, p. 9). Essa visão, que concebe de forma assimétrica as atividades do corpo e da mente, ao longo da história da civilização ocidental, equivocadamente privilegiou as “operações mentais”, tratando-as como mais elevadas, em razão de uma suposta função cortical superior, secundarizando as ações feitas com o corpo, concebidas como menos importantes, já que se utilizavam de uma função cortical inferior. Apesar de escolas e educadores ainda persistirem nas suas práticas pedagógicas fundamentadas nesse engano, podemos afirmar que é consenso que o funcionamento do sistema motor é extremamente complexo, interage com o sistema perceptivo e exige uma coordenação diferenciada e integrada de uma imensa variedade de componentes neurais e musculares.

O “Jogo simbólico” (BRASIL, 1998b, p. 9-10) é uma outra versão que está presente nas práticas escolares. Nessa perspectiva, as brincadeiras e os jogos são propostos como meios para o equilíbrio e a recuperação psicológica. Esses momentos são catárticos e servem para que a criança possa extravasar emoções reprimidas, frustrações e sentimentos traumáticos causados por situações do cotidiano. As situações lúdicas são oferecidas, nos espaços internos ou externos da

instituição educacional, competindo aos professores o oferecimento de materiais adequados e tempo para que a criança, nessas situações, possa se restabelecer, renovar-se e se equilibrar frente às agressões e imposições do meio.

Uma outra tendência, designada de “*Laissez-faire*”¹⁴, norteia uma importante parcela de práticas educativas, na esfera dos jogos. Essa visão concebe as atividades lúdicas de origem biológica ou natural e o seu aparecimento se dá em razão da maturação das crianças. Os adultos não atrapalham, não impedem, contudo, não interferem, não influenciam e não enriquecem tais atividades: apenas observam e garantem tempo e espaço para que elas aconteçam. Observa-se esse tipo de tendência, tanto na Educação Infantil, como nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em que os espaços privilegiados são os parques, salas, quadras, pátios, gramados e caixas de areia. As crianças reproduzem nos seus jogos apenas aquilo que é instigado pelo espaço e pelo material colocado à sua disposição ou, então, as atividades que aprenderam de maneira informal, na rua, em casa ou pela influência da mídia. Os professores não exercem qualquer tipo de interferência, por considerarem o jogo como atividade de natureza biológica e não como resultante da aprendizagem social. (BRASIL, 1998b, p. 10).

O Referencial Curricular, eixo “Brincar”, defende uma concepção de jogo infantil que se constitui numa atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e da interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. A brincadeira é vista como um cenário no qual a criança, a partir do seu nível de desenvolvimento, atua com significados e imagens, reelaborando conhecimentos, valores e sentimentos. Quando brinca ou joga, destaca o Documento, a criança transforma objetos, animais, pessoas, lugares, coordena diferentes experiências, através da memória e da imaginação. O momento de brincar pode ser visto como um laboratório, um espaço de experimentação, no qual a criança pode ensaiar, errar, sem a pressão do mundo adulto. A criança, por meio da linguagem simbólica, utiliza-se de objetos, insere-se no mundo da cultura, constrói seu pensamento, lida com seus sentimentos e amplia suas relações sociais. Considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças

14 Essa expressão francesa costuma denominar práticas educativas espontaneístas, que deixam a criança fazer o que bem deseja, sem orientação didática nenhuma.

da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, as experiências oferecidas em forma de brincadeiras podem ser um privilegiado recurso para a formação da cidadania, para o desenvolvimento psicológico e da personalidade da criança e, também, como forma particular de expressão, interação e comunicação. (BRASIL, 1998b, p. 10-11).

O jogo e a brincadeira, portanto, não são apenas uma necessidade da criança, mas um direito que, no Brasil, está garantido por diversos instrumentos legais, entre os quais, os Direitos Universais da Criança de 1959, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1989). Quando diversos instrumentos legais tentam preservar um direito básico, é sinal que ele não está sendo plenamente assegurado.

Em diversas partes do mundo, surgiram associações internacionais preocupadas com o problema da redução do espaço e da negação do direito de brincar à criança. O IPA (Associação Internacional pelo Direito de Brincar) é um exemplo de organização não governamental, fundada em 1959, na Dinamarca, que visa a defender tal direito. Constata o IPA que, apesar dos avanços científicos nas diferentes áreas – Antropologia, Sociologia, Filosofia, Pedagogia e Psicologia – que demonstram a importância do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, vem aumentando significativamente a indiferença e a descrença dos adultos nessas atividades. Observa-se nas instituições, principalmente de Educação Infantil, uma pressa, uma preocupação exacerbada em antecipar o processo de escolarização. Alguns pais chegam mesmo a fazer ingressar o filho, de idade inferior, em classe com grupos de crianças mais velhas, acreditando que estão ganhando tempo na formação da criança. A sobrecarga de trabalhos escolares, impostos aos alunos, principalmente na etapa final da Educação Infantil, reduz e não resguarda o tempo para o lúdico, posição esta que priva a criança de um meio significativo e essencial para o desenvolvimento das suas faculdades humanas.

As crianças, segundo ARIÉS (1981), depois do século XVIII, passaram a ser segregadas e separadas do mundo adulto. Antigamente, crianças e adultos brincavam juntos, compartilhavam experiências e aprendizagens, atualmente, não é preciso muito esforço para verificar que até mesmo os espaços e as oportunidades das crianças brincarem entre si estão sendo negados. Não estamos propondo a “infantilização

do adulto” ou que a única atividade essencial na formação da criança seja o jogo ou a brincadeira, mas sim, que esses espaços de expressão e incorporação da cultura e de valores precisam ser respeitados e valorizados, e que conhecimentos, condições temporais, espaciais e materiais adequados garantam à criança o direito à infância e ao brincar. O jogo e a brincadeira são apontados, portanto, como valiosos recursos pedagógicos que colaboram no desenvolvimento das múltiplas inteligências e das faculdades humanas das crianças, preparando-as para a seqüência dos estudos, para as atividades de trabalho e de lazer.

Na sociedade capitalista, os valores de produção, exacerbação da competição e do individualismo predominam frente ao lúdico, à espontaneidade, à criatividade e à cooperação. A criança não é considerada na sua especificidade, mas sim como um “projeto” de adulto. As escolas e os pais têm medo de perder tempo com as atividades lúdicas e as negam. Em contrapartida, sobrecarregam a criança com uma série de obrigações sociais, antecipando tarefas para as quais ela ainda não está preparada.

Afirma MARCELLINO (1990, p. 60) que

a lógica da produtividade que impera na nossa sociedade, vinculou o lúdico (coisas não sérias) à criança, faixa etária caracterizada pela improdutividade, mas que mesmo para ela, o lúdico vem sendo negado cada vez mais precocemente. (...) A criança é vista apenas como “promessa”, um adulto potencial, em que se deve investir, o que gera o sentimento de “inutilidade da infância”. Sua única aspiração possível é tornar-se adulto.

Constata o IPA que ainda não é prioridade, nem para as escolas, nem para as cidades, a elaboração de planejamento adequado que assegure espaços apropriados para o brincar, de modo que cada vez mais a criança está entregue às mensagens da mídia e multimídia. Não valorizar o brincar, segundo essa Associação, significa não preparar adequadamente as crianças para enfrentarem com êxito uma sociedade em constantes mudanças e que exige um novo perfil de homem: cooperativo, criativo, dinâmico, versátil, comprometido com uma forma de vida mais humana, menos exclusiva e mais justa.

O jogo na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) propõe a superação de duas tendências hegemônicas, na Educação Infantil. A primeira, de caráter assistencialista, cuja ênfase do trabalho pedagógico na Educação Infantil está voltado apenas para o cuidado com a criança. Nessa perspectiva, a criança é tratada como ser carente, dependente e imaturo e a educação é vista como beneficência, ato de caridade e não um direito conquistado. A segunda tendência de antecipação de escolaridade, presente tanto na rede pública como particular de ensino, dá ênfase, no trabalho pedagógico, para os conteúdos que são trabalhados no Ensino Fundamental. Acreditam os defensores dessa visão que o domínio precoce, pela criança, de determinados conteúdos permite avanços na quantidade dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental. O tempo para jogar, imaginar, construir, relacionar-se é substituído pelo cumprimento de atividades e tarefas, muitas sem qualquer significado e sentido para a criança, porém, tratadas como necessárias para transmissão e treino dos conteúdos a serem dominados. A maior parte do tempo é destinada à alfabetização da linguagem oral, escrita e da Matemática; não sobra muito tempo para as outras atividades e a criança é sobrecarregada de tarefas, lições de casa, livros, material apostilado. A maioria dos pais compartilha e cobra das instituições esse tipo de trabalho pedagógico. Algumas escolas chegam ao cúmulo de impor situações de reforço, isto é, uma carga suplementar de aulas para que possam suprir “as deficiências” da criança da Educação Infantil.

O RCNEI destaca que o objetivo da Educação Infantil é o de contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, formar para a cidadania e respeitar e garantir o direito da criança à infância. Está se tornando um consenso, segundo o documento, a idéia de que o objetivo principal da Educação Infantil é de investir no desenvolvimento integral do educando, porém, pode-se observar, na prática, tendências que privilegiam um ou outro aspecto do comportamento humano: físico, cognitivo, afetivo, ético, estético, social e emocional. (BRASIL, 1998a, p. 17-19).

As instituições infantis devem proporcionar experiências prazerosas, diversificadas, respeitar o direito da criança de brincar e

oferecer condições adequadas para que ela possa desenvolver a sua personalidade, o aspecto psicológico, a capacidade de expressão, de comunicação e de interação social.

A responsabilidade pela formação da criança não é apenas da escola, mas deve ser compartilhada pela família. A criança é concebida como um sujeito histórico e social, que possui uma natureza singular, isto é, pensa e sente o mundo de um jeito próprio e tem a sua família como ponto de referência. A interação, desde o seu nascimento, com pessoas e objetos, cria necessidades e motivos, desperta na criança a curiosidade e a motiva a conhecer o mundo natural e social, os objetos, e a ampliar as suas relações sociais. Ressalta o Documento que conhecimento não é cópia da realidade, mas é resultante de um intenso trabalho de criação, reelaboração e incorporação. (BRASIL 1998a, p. 21-33).

A brincadeira, segundo o RCNEI, é uma representação, uma atividade simbólica, orientada pelo significado e pela atitude mental. É um espaço onde a criança pode experimentar e internalizar o mundo, sem pressão e sem medo de errar. Quando brincam, as crianças recriam e repensam os acontecimentos e os valores. O jogo infantil favorece o desenvolvimento da auto-estima, permite a interiorização de modelos dos adultos e promove a incorporação de conhecimentos em conceitos gerais. Nesse tipo de atividade, a criança é livre para escolher os parceiros de jogo, os papéis que deseja representar, os materiais, os procedimentos, assim como para definir ou alterar os objetivos da atividade. As suas operações, porém, são limitadas pelas condições, pelos papéis representados e pelas regras; fatores que colaboram para o desenvolvimento moral e social das crianças.

Ao professor cabe um papel destacado, isto é, de ajudar a estruturar o espaço e o tempo de brincar das crianças. Observando as brincadeiras, o educador pode compreender melhor as atividades e os comportamentos, intervir intencionalmente, oferecer material adequado, ampliar a cultura corporal e enriquecer as competências imaginativas da criança.

Os jogos são situações privilegiadas, quando incentivados e valorizados no contexto educacional, que permitem às crianças a estabilização e o enraizamento daquilo que já sabem sobre as diversas áreas. Quando, numa atividade, o professor define o conteúdo, a forma, os meios, e a utiliza como um recurso para alcançar a aprendizagem de conceitos, tal proposta não pode ser chamada de jogo, pois as suas

características essenciais não foram preservadas. Defende o RCNEI (BRASIL, 1998a) que as instituições infantis devem contemplar e conciliar as atividades de trabalho escolar com o jogo infantil. Cada uma das atividades tem a sua especificidade e natureza e elas se complementam e colaboram no processo de desenvolvimento integral da criança.

A análise do RCNEI reafirma a posição assumida de que, para utilizar o jogo como recurso pedagógico, é necessário ter clareza sobre a natureza e as características dessa atividade, pois, se o educador não souber distinguir e compreender o que é o jogo e qual a sua importância no desenvolvimento da criança, ele pode descaracterizar tanto o trabalho escolar quanto o jogo. Nada impede que o professor realize atividades lúdicas na sala de aula e, mesmo que essas atividades contemplem conhecimentos de outras áreas, o que importa é que as especificidades do jogo e da brincadeira sejam garantidas.

A fundamentação teórica do estudo, baseada, entre outros, nos estudos de Brougère (1998), Callois (1990), Elkonin (1998) e Huizinga (1990), trouxe contribuições para a compreensão e a caracterização do jogo, no contexto educacional. Esclarece, também, que o jogo e o trabalho possuem características distintas, porém são conciliáveis e se complementam no trabalho pedagógico, colaborando na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Piaget (1971) concebe o jogo e a aprendizagem também como atividades de naturezas diferentes. Para o autor, o jogo, nos diferentes níveis de desenvolvimento, é um tipo de atividade que se caracteriza pela predominância da assimilação sobre a acomodação. Nas atividades lúdicas, a criança é livre para escolher o conteúdo, a forma, os meios, os objetivos e o tempo que gastará na sua realização. Quando, porém, algum fator externo pressiona a criança a um esforço adaptativo, ocorre a mudança da natureza da atividade, essa deixa de ser jogo e ocorre o equilíbrio entre a acomodação e a assimilação, transformando-se numa situação de trabalho ou de adaptação. Nas situações de aprendizagens, a criança deve se submeter às exigências da realidade; o jogo, entretanto, é um mecanismo que ela utiliza para submeter a realidade às suas possibilidades de assimilação. Portanto, apesar de serem atividades de naturezas diferentes, elas não se excluem e, na perspectiva desse autor, cada uma tem o seu valor e sua importância.

EM BUSCA DE DEFINIÇÕES E CARACTERIZAÇÃO DO JOGO

Neste tópico, estabelecemos uma conceituação de jogo, suas características e justificativas, que revelam a importância desse tipo de atividade no contexto escolar. Tais objetivos, apesar de complexos, são de fundamental importância, pois permitem identificar os limites e as possibilidades do jogo como recurso pedagógico.

Esclarecemos, inicialmente, que, ao propor o jogo como recurso pedagógico, assumimos a posição de que a educação escolar, na sociedade contemporânea, cumpre papel essencial no processo de formação das gerações mais novas. A espécie humana, segundo Leontiev (1978), diferentemente de outras espécies, não fixa biologicamente as aquisições sociais historicamente construídas nem consegue transmiti-las por herança genética; depende da mediação que se dá, principalmente, na transmissão pela geração mais antiga da produção cultural conquistada à geração mais nova. A criança, gradativamente, considerando a qualidade das interferências, amplia os seus conhecimentos e desenvolve capacidades, que possibilitam a tomada de consciência de si e do mundo.

São várias as instâncias mediadoras que determinam a preparação da criança para a vida social, destaque para a família, os meios de comunicação, a igreja, a escola e outros grupos sociais. A escola, para cumprir o seu papel, conta com pessoas especializadas, que se apropriam de determinadas atividades consideradas essenciais para impulsionar o processo de humanização da criança. Neste estudo, defendemos que o jogo é uma dessas atividades básicas, que deve ser utilizada pelo professor como conteúdo e meio para a estruturação de aprendizagens e para o desenvolvimento global infantil.

A tentativa de compreender e desvelar a “natureza” do jogo, mesmo que de forma provisória, é um primeiro passo que possibilita relacioná-lo com o processo de ensino-aprendizagem e delimitar a sua possível influência como recurso pedagógico, no desenvolvimento das faculdades humanas da criança.

O vocábulo *jogo* é visto como polissêmico, carregado de sentidos, muitos dos quais não conciliáveis e até mesmo contraditórios com a proposta deste estudo, que é entendê-lo em seu potencial edu-

cativo. Revela-se bastante complexa a tarefa de compreender por que um conjunto de sentidos se configura como jogo, tendo em vista a diversidade de posicionamentos. Entretanto, considerando o objetivo do estudo, não é possível dela eximir-se ou buscar subterfúgios.

O termo *jogo* não é abstrato; vários autores, por não concordarem em sua aparente evidência, elaboraram análises e justificativas, de acordo com o contexto em que desenvolveram os seus estudos. Inicialmente, é possível afirmar que não há um único conceito científico estabelecido e definitivo sobre o vocábulo.

A análise histórica, o levantamento de teorias e de propostas que visam a explicar o jogo ou compreendê-lo como elemento da cultura é um caminho fértil para a sua conceituação. Não se trata de impor um ponto de vista, mas de compreender diferentes interpretações do jogo, para eleger proposições que mais se aproximam deste estudo. Conceituar e caracterizar o jogo torna-se, portanto, um percurso tão importante, como classificá-lo, compreender a gênese, a evolução e a sua importância como recurso pedagógico.

Ao consultar o dicionário *Aurélio* (FERREIRA, 1999), percebemos que o jogo é um vocábulo de origem latina “*ludus*” (“jogo”, “escola”) que, posteriormente, foi substituído por “*jocus*” (“gracejo”, “zombaria”). Dentre os significados encontrados, destacamos, num primeiro grupo, as seguintes definições: o jogo como atividade física ou mental, organizada por um sistema de regras que definem perda ou ganho; brinquedo, passatempo, divertimento. Um conjunto de regras que devem ser observadas quando se joga. “Maneira de jogar, uma aposta ou vício”.

Num outro grupo de significados, o jogo é interpretado como uma série de coisas que forma um todo ou uma coleção. Uma conjugação harmoniosa de peças mecânicas, com o fim de movimentar um maquinismo. O conjunto orgânico, num espetáculo teatral, das marcações dos atores, diálogos, jogos de luzes, movimentações de cenários, divisões em cenas, atos e intervalos, ritmo, atmosfera, jogo de cena, jogo dramático. Refere-se, também, a uma folga excessiva num determinado mecanismo.

Ainda de forma metafórica, o termo é empregado para caracterizar atitudes e comportamentos, entre outros: abrir o jogo - demonstrar uma atitude de franqueza. Esconder o jogo - não deixar transparecer as verdadeiras intenções de um comportamento, uma atitude. Fazer

o jogo de - colaborar com o(s) objetivo(s) de, atuando com dissimulação ou sem consciência do que faz. Ter jogo de cintura - ter muito jeito, muita habilidade, para sair de situações difíceis. Jogar limpo - capacidade de aceitar com serenidade e elegância situação difícil ou adversa. Jogo da bolsa - especulação em operações de compra e venda (títulos e mercadorias), que não obriga à entrega do objeto negociado, resolvendo-se apenas com o pagamento da diferença dos preços de cada transação.

O conceito “jogo”, conforme o exposto, expressa várias designações, tanto em sentido direto como em sentido metafórico, o que de certa forma confirma a hipótese levantada das características polissêmicas do termo e a exigência em se buscar um caminho para a configuração do objeto de estudo.

Para delimitar a sua conceituação, serão consideradas as concepções de três estudiosos do tema: Huizinga (1990), Callois (1990) e Brougère (1998), que trilham percursos diferentes, na tentativa de definir o fenômeno.

Huizinga (1990) aponta uma única definição sobre o jogo e descreve as suas principais características. Callois (1990), por sua vez, separa os enunciados em dois conjuntos, um de sentido estrito e outro de sentido figurado e, valendo-se das análises dos significados, procura desvelar as suas evidências e seus traços comuns. Por último, Brougère (1998) faz um percurso diferente dos anteriores, ao discordar da possibilidade de uma única definição e também da viabilidade da busca de traços comuns entre as diferentes significações. Para o autor, a compreensão dos significados depende da exploração da linguagem e de seu funcionamento dentro de contextos históricos específicos.

Huizinga (1990) aborda o jogo humano como resultante da cultura, um fenômeno social, considerando essa forma de jogo como a mais elevada. Esclarece, inicialmente, que o jogo não é uma invenção do homem, mas antecede a cultura, que pressupõe a existência da sociedade humana. Ao observar os animais, pode-se constatar que eles também realizam jogos; os cachorros, por exemplo, fazem todo um ritual, eles se convidam para jogar, divertem-se, respeitam as “regras” e não buscam resultados enquanto jogam. Os animais não esperaram que os homens os ensinassem a jogar.

Para o autor, existem no jogo aspectos que não são passíveis de serem explicados logicamente, mas pode-se afirmar que, na sua

essência, o jogo apresenta algo que não é material e ultrapassa os limites do reflexo psicológico ou da determinação biológica. A sociedade humana, conclui Huizinga (1990, p.3), não acrescentou nenhuma característica fundamental ao jogo, porém diversificou-o ao longo da sua história.

O jogo é uma atividade que se situa numa esfera superior aos processos estritamente biológicos de alimentação, reprodução e autoconservação. O que o torna importante para o indivíduo e para a sociedade é o sentido que encerra, isto é, a sua capacidade de dar beleza, ornamentar e ampliar a existência humana (HUIZINGA, 1990, p.12).

A essência do jogar, segundo o autor, está no divertimento, na fascinação, na distração, na excitação, na tensão, na alegria e no arrebatamento que o jogo provoca. Existe no jogo um significado que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Huizinga (1990, p.10-16) aponta, entre outros, os seguintes aspectos como fundamentais para caracterizar o jogo: é uma atividade livre e, se for sujeito a ordens, deixa de ser jogo e passa a ser tarefa. O jogo não se situa na vida comum, não está ligado à satisfação imediata das necessidades ou dos desejos, mas interrompe esse mecanismo. A satisfação que causa está relacionada com a própria atividade; portanto, não pode ser imposto por deveres físicos e morais e somente se liga às noções de obrigação e dever moral, quando relacionado ao culto e ao ritual.

Ainda, para o autor, os animais e as crianças brincam porque gostam; para o adulto, no entanto, o jogo não é uma atividade imprescindível, transforma-se em necessidade pelo prazer que proporciona. O jogo é uma evasão da vida real e se distingue da vida comum pelo lugar e duração que ocupa. Os espaços lúdicos são temporários e criados no cerne do mundo habitual. Ligado ao fator tempo, o jogo transforma-se em tradição, pela repetição, e é transmitido de geração a geração, preservando a sua magia. Sua prática acontece dentro de certa ordem e, se o respeito a essa ordem for rompido, ocorre, segundo Huizinga (1990, p. 10-15), a destruição do mundo do jogo. Um elemento que está sempre presente no jogo é a tensão; ela lhe dá um caráter de “incerteza”, de dúvida; quanto mais acirrada for a competição, mais acentuada será a tensão. O jogo permite a formação de grupos, por meio de segredos e disfarces, os quais diferenciam os

participantes do restante do mundo.

São estas características que, segundo Huizinga (1990), devem ser observadas numa determinada situação, para caracterizá-la como lúdica. Apesar das dificuldades em conceituar o jogo, o autor propõe uma definição, sintetizando as principais características do fenômeno.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 1990, p. 33)

Para o autor, o elemento lúdico esteve presente, desde o início da civilização, nos mais diferentes povos, desempenhando um papel extremamente importante, criando cultura e permitindo ao homem desenvolver, em toda a sua plenitude, as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste e clímax. (HUIZINGA, 1990, p.84-85).

Na civilização antiga, o jogo tinha um caráter primário e fazia parte de todos os processos culturais; podia-se visualizá-lo na guerra, no conhecimento, na arte, na música, na poesia, na filosofia, no direito, na religião. A cultura, em suas formas primitivas, era como que “jogada”. Mesmo as atividades que supriam as necessidades básicas do indivíduo, por exemplo, a caça e a colheita, assumiam formas lúdicas nas sociedades arcaicas. (HUIZINGA, 1990, p. 54). A partir do século XVIII, com a sedimentação do modo de produção capitalista, essas formas de jogo foram se rarefazendo, sendo substituídas pelo esporte, que incorporou os valores e representações do novo modo de vida que se instalou, voltado para o trabalho, para o privado, para a exacerbação da produção e da competição.

Callois (1990) reconhece a valiosa contribuição de Huizinga ao conceituar o jogo, constatar as suas características e concebê-lo como fenômeno social presente nos diversos processos culturais; todavia, tece críticas ao autor de *Homo Ludens*, por não ter elaborado uma classificação dos jogos.

Ele próprio considera que os jogos são de múltiplos tipos, são encontrados nos mais diversos lugares e em número elevado. Partindo

do pressuposto de que o jogo é um elemento primordial no desenvolvimento da civilização e de que o vocábulo não se refere apenas ao conjunto de atividades específicas que nomeia, Callois (1990, p. 9-13) analisa os sentidos estritos e derivados, visando a descobrir o que eles têm de instrutivo e no que contribuem para a compreensão do termo. Apesar da grande diversidade, preocupou-se em verificar uma evidência comum na palavra *jogo*.

Descreve Callois que o jogo, no sentido estrito, evoca, por igual, as idéias de “facilidade, risco ou habilidade”. Convida os interessados a um clima de descontração, diversão, alegria, distração. Opõe-se ao caráter sério da vida, do trabalho, da produção e da obrigação. É considerado, em razão disso, uma atividade frívola. O jogo não busca, segundo o autor, nenhum bem, nenhum valor, nenhuma obra. Mesmo as loterias, as apostas, os jogos a dinheiro não produzem riqueza; apenas a movimentam. É uma atividade eminentemente gratuita e este é o aspecto que o torna desacreditado. Tal fator, aliás, é bastante paradoxal, pois, enquanto aplicados estudiosos, historiadores, psicólogos, procuram demonstrar a presença do jogo nas mais altas manifestações culturais e sua importância para o desenvolvimento global dos indivíduos, outros, todavia, enxergam-no como uma atividade menor, secundária, descartável e prescindível.

O vocábulo *jogo* é utilizado também para designar “[...] a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma atividade ou a um funcionamento de um complexo”. Quando se fala em jogo de xadrez, refere-se igualmente ao conjunto de peças necessárias para jogá-lo. Um elemento a menos ou a mais pode desequilibrar toda a atividade. Da mesma forma, pode-se dizer de um jogo de velas: um conjunto de peças de uma embarcação ou carro. Essas noções transmitem a idéia de “totalidade fechada, completa, imutável de início, concebida para funcionar sem outra intervenção exterior que não seja a energia que lhe dá movimento [...]”. O vocábulo, por outro lado, designa um estilo ou uma característica original de um músico, comediante ou intérprete, que, mesmo estando preso ao texto ou à partitura, permanece livre para a sua própria manifestação. Constata Callois (1990, p. 10-11), desse grupo de significados, que o vocábulo *jogo* combina, em si, as idéias de limite, liberdade e invenção.

Os sentidos de fazer um bom jogo, jogar com trunfo, mostrar ou esconder o jogo estão vinculados aos jogos que envolvem os elementos sorte e destreza. As expressões jogar forte, jogar a carreira,

pôr a vida em jogo pressupõem a avaliação de situações de risco, uma comparação entre os recursos disponíveis e os resultados possíveis. Muitas situações associadas ao risco são dominadas pelo acaso, sem qualquer possibilidade de controle por parte do jogador. A fortuna ou a desgraça depende, segundo Callois (1990, p. 11), de uma cartada favorável ou desastrosa. O termo expressa, portanto, a idéia de risco, perigo, perda ou ganho, a dependência do sucesso à sorte e à habilidade.

A palavra *jogo* transmite também “uma idéia de amplitude, facilidade de movimentos”, uma certa liberdade, porém não excessiva. O jogo de uma engrenagem, de uma roda expressa um grau de liberdade, programada, calculada, que, em excesso, prejudica ou mesmo enlouquece o funcionamento do mecanismo. (CALLOIS, 1990, p. 12).

Todo jogo, segundo o autor, é um sistema de regras que define o que é e o que não é jogo, o permitido e o proibido. Normas, quando violadas, maculam, interferem e até mesmo interrompem o jogo. O único fator que obriga um participante a se submeter à regra é a sua vontade de jogar: não há nenhum tipo de sanção externa ou oficial que possa impor-lhe tal situação. A ordem estável, estabelecida por restrições e aceita voluntariamente, pode ser rompida e então regressa pura e simplesmente ao estado inicial, natural e comum. Os sentidos expressos pelo termo sugerem que o jogo foi incorporando aos seus significados a evolução da sociedade humana, cuja anarquia natural dos primórdios foi substituída pelo universo regrado e controlado da civilização. (CALLOIS, 1990, p. 12).

Callois concorda com Huizinga quanto ao importante papel do jogo como meio de expressão e de produção cultural, nos diferentes domínios do conhecimento, da arte, do direito, da política, da estética e da guerra. Os jogos de competição conduziram ao desporto; os jogos de imitação e de ilusão prefiguram as religiões e os espetáculos. A influência do jogo na cultura e desta no jogo é evidente e não deixa de ser impressionante. As repercussões do jogo alcançam, igualmente, o aspecto individual e, segundo o autor, não são menores; estudos psicológicos reconhecem a contribuição significativa do jogo no desenvolvimento e na auto-afirmação da personalidade.

Jogos de força, de destreza, de cálculo são exercícios e diversão. Tornam o corpo mais vigoroso, mais dócil e mais resistente, a vista mais aguda, o tato mais sutil,

o espírito mais metódico e mais engenhoso. Cada jogo reforça e estimula qualquer capacidade física ou intelectual. Através do prazer e da obstinação, torna fácil o que antes era difícil e extenuante. (CALLOIS, 1990, p. 15-16).

O jogo, para Callois (1990, p. 16), não é uma aprendizagem para o trabalho, nem prepara para uma profissão definida. O menino que brinca de papéis ou imita um avião, uma locomotiva ou um carro, não se prepara de forma alguma para tornar-se um piloto, um condutor ou um mecânico; nem a menina que brinca de casinha se transformará numa cozinheira. Não muda nada lançar mais forte um disco de metal, ou atirar incessantemente uma bola com uma raquete, porém, talvez seja vantajoso ter músculos potentes e reflexos rápidos. O aspecto marcante do jogo é que ele introduz o indivíduo na vida, aumentando-lhe a competência para superar os obstáculos e as dificuldades.

O sujeito nas situações lúdicas empenha-se em ganhar, utiliza plenamente todos os seus recursos e se submete às normas contratas. As situações de disputa exigem cortesia, confiança e respeito. A derrota, o azar, a fatalidade devem ser aceitos sem cólera e sem desespero. Quem não aprende a perder, a se controlar e a dominar os seus impulsos e sentimentos, cai logo no descrédito. O jogador que não permanece atento, que perde a concentração ou não domina a sua ansiedade pode pôr tudo a perder. No jogo, nada está definitivamente perdido e outras oportunidades surgem, permitindo ao jogador a superação dos entraves e a sua recuperação. Ganhar e perder são faces de uma mesma moeda: se hoje a vitória reluz, o amanhã pode trazer a derrota. É princípio do jogo aprender a aceitar a derrota como um contratempo e a vitória sem vaidade. Saber vencer é tão importante como saber perder. O jogo, segundo Callois (1990, p. 16-17), é uma escola de aprendizagem ativa e árdua e um terreno fértil para trabalhar certos costumes e valores sociais, e praticar atos de civilização, fazendo recuar a “mesquinhez, a cobiça e o ódio”.

O jogo mobiliza as diversas vantagens que cada pessoa pode ter recebido do acaso, o seu melhor zelo, a implacável e inalienável sorte, a audácia de arriscar e a prudência de calcular, a capacidade de conjugar estas diferentes espécies de jogo, que também o é e em termos superiores, de uma mais ampla complexidade,

visto ser a arte de associar de forma útil às forças indiferentemente dispostas. (CALLOIS 1990, p. 16-17).

O jogo não é uma atividade primária, pois quem está com fome não tem ânimo para jogar. O jogo supõe tempo livre e ócio. Na verdade, ninguém é obrigado a começar ou a permanecer jogando. Por sustentar-se no prazer que desperta, a participação na situação fica à mercê do tédio, da satisfação ou da modificação do estado de humor. Diferente do trabalho e da ciência, que estão preocupados com a produção e com a capitalização dos seus resultados, tendo em vista a transformação do mundo, o jogo não visa a produzir nada e, até mesmo, constitui a sua essência a anulação dos próprios resultados. O jogador escolhe as suas próprias dificuldades, isola-as no contexto lúdico e as conseqüências, igualmente ideais, são a satisfação ou a decepção. (CALLOIS, 1990, p. 16-17).

Conclui o autor que o jogo se fundamenta essencialmente no prazer do indivíduo em superar obstáculos arbitrários, quase fictícios, feitos à sua medida e por ele aceitos. A realidade, por sua vez, não apresenta essa configuração. São essas características que retratam, segundo o autor, “o principal defeito do jogo” e são, por outro lado, essenciais, pois sem elas o jogo “ficaria também desprovido da sua fecundidade”.(CALLOIS, 1990, p. 18).

Ao apresentar as variadas e ricas acepções sobre o jogo, Callois (1990) amplia a análise de Huizinga e aponta que não existe o jogo em si, mas são as disposições psicológicas do indivíduo que outorgam sentido e significado a esse tipo de atividade.

Tomando como base os traços destacados, o autor aponta as seguintes pistas que podem levar à definição de uma situação como jogo:

Livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;

Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;

Incerta, pois o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado previamente definido, e ainda é necessário a existência de um espaço de criação ao jogador;

Improdutiva: não gera nem bens, nem riqueza, nem elementos novos de nenhuma espécie; e salvo alteração de propriedade no interior do círculo de jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;

Regulamentada: sujeito a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;

Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal. (CALLOIS, 1990, p. 29-30).

Brougère (1998) distingue-se de Huizinga e Callois, primeiro, por não acreditar na possibilidade de se conseguir delimitar o jogo usando uma única definição e, segundo, por considerar inviável a tentativa de buscar aspectos comuns nas diferentes acepções. O autor considera que o jogo é uma elaboração da linguagem usada como recurso para expressar, levantar hipóteses e interpretar determinadas situações e objetos. Não é uma verdade natural, mas surge como representação condicionada por contextos socioculturais. Carrega, no seu cerne, contradições, cargas objetivas e simbólicas nem sempre fáceis de se distinguir. Serve também como instrumento para moldar, manipular a realidade, atendendo a necessidades e interesses específicos.

Brougère (1998, p. 21), fundamentado em Wittgenstein¹⁵, ressalta que a linguagem não pode revelar nada por si mesma. Ela é dependente do seu contexto de utilização e deve ser analisada com base nas formas de vida que lhe dão sentido. Um mesmo termo pode apresentar diversas significações, as quais podem tratar, de acordo com os seus usos e contextos, de realidades comuns ou mesmo distintas e irreconciliáveis.

O autor aponta como caminho para a compreensão do conceito a exploração da linguagem e de seu funcionamento. Tal procedimento permite reunir indícios e pistas que possibilitam a explicitação das representações associadas à palavra estudada. Esse caminho contribui, também, para a compreensão dos porquês do termo para designar

15 WITTGENSTEIN, L. Remarques mêlées (1977), tr. fr. Mauvezin, T.E.R., 1984.

situações, coisas e atividades tão diferentes. O que pode, por exemplo, levar pessoas a usarem o mesmo vocábulo para tratar de atividades tão distintas: um gato empurrando uma bola, peões brancos e pretos num tabuleiro, uma partida de futebol, uma criança brincando de boneca ou mesmo uma engrenagem com folga.

O autor defende a impossibilidade de limitar o conceito “jogo” a uma única definição. A tentativa de delimitação do termo seria refutada pela experiência. Não há regras específicas, em definitivo, que prescrevem o uso dessa palavra; a cada passo para defini-la, novas imprecisões surgem, dificultando o estabelecimento de um sentido único. A cada dia é possível constatar o surgimento de novas maneiras de utilização do termo *jogo*. O conceito em separado, analisado de forma abstrata, sem considerar o contexto no qual está inserido, pode levar a equívocos e imprecisões. Não há, portanto, uma constituição definitiva, única, sem equívocos. (BROUGÈRE, 1998, p. 22).

Baseando-se em Hagège¹⁶, Brougère (1998, p. 16) afirma que as línguas não são instrumentos de descoberta da verdade. Os indivíduos e as sociedades utilizam-nas para criar enunciados que respondem às necessidades de expressão, de representação de uma circunstância em particular. Basta apenas que certas regras de construção sejam respeitadas.

O emprego do termo, portanto, destaca Brougère (1998, p. 14), não é um ato solitário; retrata uma categoria veiculada pela linguagem, fornecida pela sociedade e utilizada como instrumento cultural. Situações diretas e metafóricas são designadas como jogo; pode-se falar de um jogo de futebol ou de um jogo de engrenagens. Até mesmo a decisão de considerar uma situação como direta ou metafórica é simplista e arbitrária, tendo em vista a falta de regras para tal categorização.

Como ponto de partida e sem buscar uma definição mais rigorosa, Brougère (1998, p.14-16) reconhece três situações como jogo. Em primeiro plano, a participação de seres numa determinada situação interpretada como jogo, qualquer que seja a sua definição. Em segundo, uma estrutura com regras pré-estabelecidas que existe

16 HAGÈGE, C. *L'homme de parole* - Contribution linguistique aux sciences humaines (1985), Paris, Gallimard, col. Folio, 1986, p.112.

independente dos jogadores, por exemplo, um jogo de futebol, de bocha, de amarelinha. Por último, um conjunto de objetos que são usados para jogar, por exemplo, o tabuleiro e as peças de um jogo de xadrez ou de damas.

Para o autor, o segundo e o terceiro nível de expressão oferecem menos obstáculos de percepção, todavia, o primeiro nível é bem mais complexo de se reconhecer, pois requer uma interpretação de uma dada situação. Levanta todo o problema colocado sobre o uso legítimo do termo, a dificuldade de configurá-lo como tal. O enunciado não surge de forma abstrata, mas é um expediente da língua criado com finalidades práticas e utilizado como um recurso de expressão, numa circunstância peculiar. O que vai, portanto, determinar se uma atividade é jogo é a imagem estabelecida dentro de um contexto sociocultural. (BROUGÈRE, 1998, p. 17).

A noção de jogo não é uma elaboração resultante de uma ciência ou de uma língua em particular, mas se configura no uso cotidiano e social da linguagem. Pressupõe interpretações, imagens e projeções sociais sobre a realidade externa. São os adultos que batizam como “jogo” certas atividades infantis; antes mesmo que a criança domine o termo, tais designações são internalizadas e incorporadas. A consciência de jogar pressupõe uma aprendizagem lingüística resultante de contatos sociais e interlocuções, que se iniciam desde os primeiros meses da existência da criança.

Wallon¹⁷ afirma que

a língua é um mecanismo de socialização. A criança aprende o que pode ou não dizer em sua língua. O mundo que ela descobre é então dividido em categorias e os signos são por ela solidariamente organizados. Nesta medida, a língua modela a representação. Todos levam menos em consideração o que a língua não nomeia. O pensamento trabalha sobre e a partir da linguagem. Ela herda uma situação de fato. (apud BROUGÈRE, 1998, p. 17).

Conclui Brougère (1998) que o emprego de um vocábulo não

17 WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*, 1968. Paris: Armand Collin, 1981, p. 58.

é um ato isolado, solitário, mas é resultante da influência do contexto de um grupo social para o qual o termo faz sentido. Ao invés de propor uma definição sobre o jogo, o autor percorre o uso do vocábulo em determinados contextos socioculturais; interpreta as diferentes conotações reveladas pelas ciências e pelo uso do termo no cotidiano, optando pela elaboração de paradigmas¹⁸, em vez de propor teorias sobre o jogo.

Tomando como referências os contextos socioculturais que se estendem do século IV a. C. até o início do século XVIII, Brougère (1998) configura o conjunto das análises sobre o jogo, num paradigma, denominado de **paradigma antigo** (grifo nosso). O jogo, considerando o tratamento dado pelos estudiosos, pelas várias áreas do conhecimento e o seu uso no cotidiano, é concebido de forma acessória ou negativa. Ao interpretar as diferentes representações, o autor constata elementos que retratam o jogo como fútil, frívolo e, muitas vezes, até mesmo como algo nefasto. Nesse contexto, o jogo só tem valor se de alguma forma contribuir para o trabalho ou para o estudo, submetendo-se às atividades sérias e tornando-se um meio de relaxamento, recreação ou recuperação das forças empregadas na produção e no utilitário. Sua utilização precisa ser limitada e controlada, sem excessos.

A posição de Aristóteles, segundo Brougère (1998, p. 28), enquadra-se nessa perspectiva tradicional. Assegura o filósofo¹⁹ que

não é portanto no jogo que consiste a felicidade. De fato, seria estranho que o fim do homem fosse o jogo, e que se devesse ter incômodos e dificuldades durante toda a vida a fim de poder se divertir! [...] Divertir-se para ter uma vida séria [...] eis, parece, a regra a seguir. O jogo é efetivamente uma espécie de relaxamento, pelo fato de que temos necessidade de descanso. O relaxamento não é, pois, um fim, visto que só ocorre graças à atividade. E a vida feliz parece ser aquela que

18 Kuhn (1994, apud MORAES, 1997, p. 31) explica que paradigma não se refere apenas a uma teoria, mas significa uma “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”, ou seja, uma estrutura formada por diferentes teorias e que possibilita a elaboração de novas teorias ou novas explicações da realidade.

19 ARISTÓTELES. *Política*, VIII, 3, 1337b34, 138a1, trad. Fr., Paris, Vrin, 1959, p.557.

está de acordo com a virtude; ora, uma vida virtuosa não existe sem um sério esforço e não consiste em um mero jogo. (apud BROUGÈRE, 1998, p. 28).

O jogo, para Aristóteles, não se justifica por si só, é uma atividade acessória e, ao mesmo tempo, oposta ao trabalho. A felicidade não está no jogo, mas na vida virtuosa conseguida por meio do esforço diligente. O jogo, segundo o filósofo, é um relaxamento, um divertimento que descansa e resgata o homem para as atividades sérias.

No século XIII, São Tomás de Aquino, influenciado pela visão aristotélica, introduziu essa forma de conceber o jogo no pensamento cristão. “Procuramos o repouso do espírito através dos jogos, seja em palavras, seja em ações. Portanto, é permitido ao homem sábio e virtuoso propiciar-se esses relaxamentos algumas vezes²⁰” (apud BROUGÈRE, 1998, p. 28). O jogo, para o filósofo, tinha validade na medida em que contribuísse para a recuperação da energia do indivíduo, resgatando-o para continuar enfrentando os desafios do mundo do estudo e do trabalho.

A presença marcante dos jogos de azar e de apostas, no contexto sociocultural dos séculos XVII e XVIII, é um fator que colabora para estabelecer uma visão negativa de jogo. Entendiam os moralistas e pedagogos da época que uma atividade que provocava desgraças, ilusões, impelia o vício e atitudes inconseqüentes não podia, sem restrições, ser incorporada ao processo educacional. Cabia, ao educador, a responsabilidade de selecionar as atividades adequadas e apropriadas, considerando os seus objetivos.

A representação de criança que vigorava, nesse período histórico, também contribuiu para reforçar a visão negativa do jogo. A criança, concebida como um adulto em miniatura, tinha como única alternativa a superação das mazelas da infância. O jogo, por estar próximo e incorporar valores do mundo infantil, entre outros, a espontaneidade, a liberdade, a imaginação, a não produtividade, era visto também como uma atividade fútil, de menor valor. O que determinava, na época, a qualidade ou a importância das coisas era o referencial do mundo adulto. A visão negativa ou acessória do jogo é sustentada, portanto, pelo pensamento filosófico exposto, pelo caráter

20 AQUINO, T. de. *Somme théologique*, II, questão 168, trad. Fr., Paris, Belin, t.5, 1852, p.461.

nefasto dos jogos de aposta e pela visão de criança como adulto em miniatura.

O paradigma tradicional incorpora, na sua evolução, uma outra tendência que advoga o jogo como um meio de ensino. Quintiliano²¹, representante dessa vertente, segundo Brougère (1998, p. 55), concebe o jogo como um recurso para seduzir a criança, visando a encorajá-la e animá-la para a aquisição de conhecimentos. O jogo não é confiável, enquanto tal, pois não tem valor educativo em si mesmo; como um chamariz, porém, cumpre o seu papel, ao atrair a criança e fazê-la trabalhar sem perceber. As informações transmitidas por meio do jogo devem levar em conta a idade e o interesse da criança. O jogo é usado, nessa perspectiva, para atrair a criança, já que ela ainda não consegue compreender a importância dos estudos para a sua vida. Um exemplo dessa tendência foi a indicação de Quintiliano para o emprego de letras em formatos de doces e bolachas, com o objetivo de motivar a criança para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa última tendência do paradigma antigo, que defende o jogo como um meio de aprendizagem, contribui progressivamente para que outros estudiosos – psicólogos e pedagogos – demonstrassem interesse pelo tema e estreitassem ainda mais a relação entre o jogo e a criança.

Antes da manifestação de um novo paradigma, Brougère (1998) analisa um período chamado de transitório e ressalta que a concepção de jogo está em estreita relação com a representação de criança dos diferentes períodos históricos. Até o século XVIII, conforme destacamos, a representação predominante de criança era negativa; o pensamento cristão associava este ser, marcado pelo pecado original, ao mal. A pedagogia da época, portanto, não podia fundamentar-se na natureza infantil, pois o modelo a ser seguido era o do adulto que superou a fragilidade e a fraqueza da natureza infantil. O educador vigilante corrigia e sujeitava a criança às regras e às virtudes do adulto. Educar, nessa visão, segundo Brougère (1998, p. 59), significa não compactuar com o mundo e as manifestações espontâneas da criança.

21 QUINTILIANO. Des institutions oratoires, trad. Fr. Paris, Belles-lettres, 1975, I, 1, 20. A obra deste orador latino, que viveu no primeiro século depois de Cristo, está constituída de tratados de oratória, teoria educacional, crítica literária e ensinamentos morais, tendo exercido grande influência no Renascimento.

No contexto histórico do século XVIII, dominado pela representação negativa de criança, duas posições antagônicas começam a se confrontar e a disputar espaço. De um lado, a visão racional, que concebe a criança como um ser de instinto mau, voltado para o prazer imediato, para a desordem e que precisa ser dominado pelo avanço da razão e da submissão às regras. Por outro lado, a noção de criança como um ser sentimental, frágil, desprotegido, necessitado de cuidados, produz uma imagem que seduz, atrai e cativa o adulto. A valorização ou desvalorização da criança é orientada por um ou outro ponto de vista. O modo de ver norteado pela razão deprecia a infância, no entanto, quando fundamentado no sentimento, na imaginação e na espontaneidade, a valoriza.

A revolução do pensamento romântico²² assume essa última tendência e promove uma nova maneira de conceber a criança e, conseqüentemente, o jogo e a educação. O movimento opõe-se aos pressupostos de tendências do Iluminismo, que valorizavam a razão, a objetividade e a ciência. O mundo, na nova perspectiva, passa a ser concebido como muito mais complexo do que propunha o pensamento anterior. Outros elementos, entre os quais o sentimento, a intuição, a poesia, as lendas, os contos, o romance, o arcaico, o povo, o primitivo e o popular, passam a ser enfatizados e se sobrepõem ao racionalismo. Também a criança, que está vinculada ao primitivo, ao popular, ao espontâneo e à imaginação, cresce em valorização. Hoffman²³ (apud BROUGÈRE, 1998, p. 72) utiliza um dos seus personagens, Arlind, para retratar as transformações no período:

Tínhamos antigamente uma fé simples e piedosa. Reconhecíamos não apenas a existência de um Além, mas também a insuficiência de nossos sentidos; veio o século das Luzes que nos deixou tudo tão claro que não se viu mais nada devido à claridade, tanto que, na

22 Contempla vários movimentos intelectuais que romperam, a partir do final século XVIII e início do século XIX, influenciados pela Revolução Francesa e Industrial, com a tradição hegemônica dos movimentos clássicos que se caracterizavam pela formalidade, rigidez e o domínio da razão. O pensamento romântico preconizava a exaltação dos instintos, dos sentimentos, da imaginação, do místico, dos contos, da fantasia, a volta aos temas medievais e a busca de inspiração nas religiões orientais.

23 HOFFMAN, E.T.A. *Fragment de la vie de trois amis*, tr. fr., Paris, Phébus, 1979.

floresta, se dá com o nariz na árvore mais próxima; agora se trata de aprender o Além, voltando para ele braços feitos de osso e carne.

O pensamento de Rousseau e a corrente romântica transformam fundamentalmente a idéia que se tinha da criança (BROUGÈRE, 1998, p. 202). A criança deixa de ser uma tábua rasa a ser impressa e torna-se uma força mágica dotada de movimento, resistência e autonomia; portadora de valores naturais e de uma natureza essencialmente boa que precisa ser tratada com zelo, para não ser degenerada pelo adulto e pela sociedade. Ao adulto cabe conhecer a natureza infantil, confiar e se inspirar totalmente nela, para exercer o papel de educador. Essa nova representação e valorização do período infantil impulsionam novos estudos sobre a criança.

As atividades espontâneas passam a ser reconhecidas. O jogo, expressão por excelência da natureza infantil, torna-se tão necessário quanto à alimentação. Atrás de sua aparente frivolidade, existe uma atividade séria, que revela os mecanismos psicológicos essenciais ao desenvolvimento da criança. Assim, muitos educadores, segundo Brougère (1998), seguindo o traço de psicólogos ou biólogos, vão encontrar no jogo a marca de uma educação natural. O jogo, nessa visão, torna-se, por si mesmo, um fator de educação e passa a ter todo o suporte para entrar na escola e se constituir num recurso educativo adequado à criança. Para que criar métodos artificiais, se a natureza infantil oferece esse recurso?

O jogo, que historicamente era apenas uma atividade próxima da criança, transforma-se em genuína expressão infantil, na primeira poesia do homem. Distancia-se da frivolidade e da futilidade e se reveste de extrema significação para a formação e o desenvolvimento infantil. Não necessita mais do trabalho ou do estudo para ser legitimado, justifica-se por si mesmo. Brougère (1998) denomina essa nova forma de conceber o jogo de **paradigma romântico** (grifo nosso), fundamentado por teorias de diversos campos do conhecimento. O novo paradigma estabelece e produz outro nível de relação entre o jogo e a educação. De frívolo, acessório e oposto ao trabalho, torna-se sério e mais precede do que se opõe ao trabalho. Só quem não consegue apreender a profunda significação do jogo e sua importância para o desenvolvimento dos mecanismos psicológicos infantis continua a

encará-lo como fútil.

A ruptura romântica vai produzir um novo tipo de relação entre jogo e educação, no entanto, não faz desaparecer o paradigma antigo. As mudanças nas práticas, segundo Brougère, não refletem o sucesso do discurso romântico. O jogo oscila entre o sério e o frívolo, conforme o ponto de vista adotado. Continua opondo-se ao trabalho, sendo sua preparação ou seu equivalente para a criança.

Além de poetas e educadores, entram em cena, a partir do século XIX, cientistas que elaboram justificativas, inserindo o jogo definitivamente no campo das atividades “sérias”. Dentre outros, destaque para Stanley Hall (1904), Karl Groos (1895), Herbert Spencer (1897), Fröebel (1861, s.d.), Claparède (1953). Diferentes teorias e propostas abraçam a visão natural do jogo para justificar a sua importância.

Outro conjunto de teorias, representado por Piaget (1971, 1977), Vygotsky (1988, 1991), Elkonin (1998), Brougère (1998), Callois (1990), Huizinga (1990), contrapõe-se e rompe com o mito do jogo natural. Esse conjunto é responsável pela elaboração de um terceiro paradigma sobre o jogo, denominado, no estudo, de **pós-romântico**.

O jogo, nesta perspectiva, não é visto como atividade inata ou natural da criança, mas resultante de aprendizagem social, fruto das relações interpessoais. A criança, desde o seu nascimento, está inserida, num determinado contexto sociocultural; aprende a jogar com as influências culturais e com as pessoas com as quais convive. No início de sua existência, são os adultos, segundo Wallon²⁴ (apud BROUGÈRE, 1998, p. 190), que influenciam as crianças a conceberem determinadas atividades como jogo. A criança é, num primeiro momento, o brinquedo do adulto, o espectador e o experimentador ativo, para se transformar depois num parceiro real de jogo.

Bateson²⁵ (apud BROUGÈRE, p. 191) ressalta que “o jogo só é possível quando os organismos que a ele se entregam são capazes de um certo grau de metacomunicação, isto é, são capazes de trocar sinais, veiculando a mensagem ‘isto é um jogo’”. O jogo, segundo esse autor, é uma mutação da realidade; nele, as coisas passam a ser outras.

24 WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. 1968, Paris: Armand Collin, 1981, p. 58.

25 BATESON, G. *Une théorie du jeu et du fantasme*. In: *Vers une écologie de l'esprit*, t. 1, trad. Fr., Paris: Le Seuil, 1977, p. 211.

É um espaço diferente do mundo habitual e é regido por regras circunstanciais. O jogo supõe, portanto, comunicação e interpretação.

A existência do jogo é garantida pelos acordos estabelecidos e o desejo dos jogadores em permanecerem jogando. Segundo Brougère (1998), as situações lúdicas são marcadas pelo exercício, pela ficção e pela imaginação e permitem ao indivíduo a criação, a invenção e a experimentação de diversas situações, sem tantos riscos, pressões e conseqüências ao mundo real. Podemos concluir que o paradigma pós-moderno incorpora do jogo a característica de frívolo, ressaltada pelo paradigma antigo; a importância e a seriedade, defendida pelo paradigma romântico, alterando a sua configuração, ao concebê-lo como uma atividade de natureza histórica e social.

Brougère (1998, p. 194) deduz, dos apontamentos destacados, cinco critérios que permitem analisar se certas situações podem ser interpretadas como jogo ou não. A primeira exigência para a existência do jogo refere-se a um certo grau de comunicação: os sujeitos precisam ser capazes de decifrar que uma dada situação trata-se de jogo. Um outro aspecto diz respeito à decisão de jogar ou de permanecer no jogo. Ninguém pode ser obrigado a jogar, esta deve ser uma decisão individual. Um terceiro critério está ligado à regra, pois a situação lúdica requer uma certa organização e um consenso, que é estabelecido entre os participantes. O quarto critério relaciona-se ao caráter incerto do jogo: não é possível estabelecer e garantir resultados, a tentativa de transformá-lo numa atividade produtiva o descaracteriza. O último critério refere-se à característica de frivolidade do jogo, isto é, a sua isenção do mundo real. Esse tipo de atividade não traz conseqüência, não altera e não modifica o mundo real.

Além desses critérios, Brougère busca suporte na contribuição de Henriot²⁶, que concebe o jogo como um encontro entre uma situação lúdica e uma atitude lúdica, isto é, um jogo e um jogador. A falta de qualquer desses dois elementos descaracteriza o jogo. Como exemplo, pode-se tomar o esporte que, apesar de parecer um jogo, uma situação lúdica, todavia, não conta com jogadores, mas sim com indivíduos que exercem a profissão de atletas. As atitudes dos atletas são de trabalhadores que estão produzindo e que precisam, a

26 HENRIOT, J. *Sous couleur de jouer* - La métaphore ludique. Paris: José Corti, 1989.

todo instante, comprovar a sua competência profissional. A falta do requisito atitude lúdica, portanto, não permite que essa situação seja considerada como jogo, na visão apresentada.

Por outro lado, alguém pode exercer o seu trabalho demonstrando uma atitude lúdica, todavia, a situação não é lúdica; as suas características são diferentes dos traços do jogo, pois predominam a seriedade, a produção, a finalidade, a utilidade e a interferência na realidade. Muitas vezes, situações de ensino são chamadas de jogos pedagógicos ou educativos pelo professor; todavia, para as crianças elas se constituem numa situação de trabalho e não lúdica. A existência do jogo pressupõe, portanto, a presença dos traços: atitude e situação lúdica.

A utilização do jogo como recurso pedagógico, na perspectiva apontada por Brougère (1998), Callois, (1990) e Huizinga (1990), é bastante paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que ressalta o jogo como espaço rico de aprendizagem cultural, manifesta o elemento da incerteza, isto é, a dificuldade de se garantir os resultados. A liberdade, que o jogo revela, valoriza as conquistas, todavia, não se pode defini-las de modo preciso e antecipado. A tentativa de buscar a certeza do resultado no jogo pode destruir a sua especificidade. O jogo diferencia-se do trabalho, principalmente nesse aspecto, pois, neste último, ao contrário, é recomendável antecipar, garantir e alcançar os objetivos estabelecidos.

O jogo não pode ser tratado como trabalho disfarçado nem o trabalho ser dissimulado de jogo. São duas atividades que, no contexto educacional, podem se complementar e se enriquecer, primeiro, porque requerem atitudes distintas; segundo, porque supõem a construção de situações diferentes por parte da criança e do adulto (BROUGÈRE, 1998, p. 197). Nessa proposição, rompe-se a falsa dicotomia instalada entre o jogar e o aprender e supera-se a visão negativa do jogo, como atividade menor ou nefasta. O jogo, considerando as suas características, é concebido como atividade diferente do trabalho escolar e, apesar do seu caráter incerto, desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando.

A frivolidade, apontada por Brougère (1998) como um dos critérios fundamentais para a configuração de uma atividade enquanto jogo, também é defendida por Huizinga (1990) e Callois (1990). Os autores compartilham da visão de que o jogo não pode provocar con-

seqüências para a realidade. O jogo, contudo, pela sua natureza social e histórica, recebe influências do mundo social e cultural no qual está inserido e estas intervêm na sua estrutura e no seu formato.

Henriot²⁷ (apud BROUGÈRE, 1998, p. 18-19), interpretando as novas conotações que o vocábulo *jogo* ostenta nos meios de comunicação, alerta para o que parece ser uma outra mudança de paradigma. O vocábulo tem sido empregado com novas conotações e essas recentes aplicações testemunham uma evolução do termo. A idéia de jogo, considerando o ponto de vista dos intérpretes, distancia-se dos significados de diversão, distração, prazer, ficção, imaginação e se aproxima de situações reais, entre outras, seqüestros, conflitos bélicos, embates políticos, aplicações financeiras, disputas econômicas. O vocábulo é usado para retratar as disputas econômicas, políticas e sociais, situações que provocam alterações e mudanças na realidade.

Brougère (1998, p. 19-20) entende que essas conotações são resultantes da crescente indistinção entre o real e a simulação causada pelo intenso desenvolvimento e utilização das “tecnologias informatizadas”. Uma tela de computador usada para controle de espaço aéreo é um exemplo que ilustra essa afirmação, pois retrata e concilia o real com a simulação. As aeronaves reais e fictícias são representadas pelos mesmos pontos, a estrutura é a mesma, porém as operações promovidas na tela trazem conseqüências para o real.

Nos paradigmas anteriores, a situação e a atitude lúdica ficavam protegidas, ao se produzirem num mundo fictício, diferente do mundo habitual, e não provocavam conseqüências sobre o real. A nova interpretação dada ao jogo de simulação, com conseqüências para o real, altera a sua configuração e torna confusa a sua noção, em razão da falta de distinção entre o fictício e o real.

Explica Brougère (1998, p. 19-20) que a confusão constatada, “em nível de linguagem, não é superficial, mas estrutural, relativa à própria natureza ou (talvez à ausência de natureza) do jogo”. Daí o peso da interpretação e a dificuldade de se diferenciar claramente o que é e não é jogo. O vocábulo, por não ter uma denominação própria e definitiva e o seu emprego estar vinculado ao peso da interpretação, assume diferentes conotações; desde aquelas ligadas à diversão, à fri-

27 HENRIOT, J. *Sous couleur de jouer - La métaphore ludique*. Paris: José Corti, 1989.

volidade, à futilidade, até às situações com conseqüências concretas para o mundo real. O autor alerta, porém, que, apesar da dificuldade de conceituá-lo, é necessário garantir uma certa delimitação, um sentido, pois nem tudo no mundo pode ser generalizado como jogo e, caso isso ocorra, a noção não faz mais sentido e não tem mais o que delimitar.

Essa necessidade de delimitação do vocábulo e o cuidado com a sua generalização não são questões menores. Procede a verificação, apontada por Henriot²⁸, de uma possível mudança de paradigma, que não se restringe às interpretações dadas e ou divulgadas pelos meios de comunicação. É uma distorção de natureza grave na situação lúdica, resultante de determinações promovidas pelo contexto sócio-histórico, passível, no entanto, de interferências e influências de outras representações.

Huizinga (1990, p. 114) também chama a atenção para a deturpação ou descaracterização do autêntico jogo. O autor destaca que as situações lúdicas não integradas ao espírito (atitude) de ludicidade podem conduzir os participantes “a inacreditáveis extremos de cegueira e megalomania desenfreada”.

Alguns acontecimentos reais ilustram as distorções na situação e na atitude lúdica. Como exemplo, há os casos de jovens que queimam pessoas, alegando que estavam brincando; matam colegas, retratando situações de jogos eletrônicos. Poderíamos relatar inúmeros outros exemplos, que demonstram a necessidade de recuperar aquilo que o lúdico tem de mais fecundo, isto é, a capacidade de metamorfosear a realidade, transformando-a num mundo representativo e eliminando qualquer possibilidade de causar ou promover na realidade conseqüências nefastas. Não temos a pretensão de explicar comportamentos ilícitos apenas pela ausência ou não do lúdico, mas apenas alertar que a secundarização do lúdico e a mudança de paradigma, apontada por Henriot, confundem, desfiguram e restringem o papel do jogo na vida humana.

Torna-se fundamental, portanto, delimitar o que é o jogo, a sua importância, e buscar preservar características essenciais que estão se transformando ou se perdendo. Este material, ao adotar o para-

28 Ibid.

digma pós-romântico, resgata interpretações que consideram o jogo como atividade de natureza histórico-social; negando e afirmando representações e sentidos elaborados sobre o vocábulo. A omissão, a ausência de reflexão crítica e a não intervenção nesse processo pode significar o consentimento e a anuência da sedimentação de novas características, que deturpam e descaracterizam o jogo, dificultando a sua delimitação.

J. Kollarits²⁹ (apud ELKONIN, 1998, p. 13) ressalta a inexistência de uma definição exata do jogo, no conjunto das atividades praticadas por homens e animais; qualquer tentativa de conceituação deve ser qualificada de jogos científicos dos autores. Neste estudo, buscamos algumas pistas que podem colaborar na definição do jogo e servir de suporte para as discussões posteriores. Constatamos que o jogo recebe em diferentes momentos e contextos interpretações variadas e provisórias. A interpretação a ser assumida pelo estudo, também temporária, toma como base as definições, as características e os princípios destacados, principalmente, por Huizinga (1990), Callois (1990) e Brougère (1998). Estes autores apresentam, conforme analisamos, diferentes percursos para conceituar e caracterizar o jogo; percebemos, porém, a existência de pontos de convergência na conceituação e caracterização final do jogo. Os possíveis consensos serão utilizados para esclarecer e elucidar uma atitude e uma situação como lúdicas, elementos estes considerados por Brougère (1998, p. 194) como essenciais para definir e caracterizar o jogo.

Inicialmente, podemos afirmar que uma atividade imposta, controlada ou determinada externamente não pode ser tratada como jogo. A atitude lúdica pressupõe a liberdade de escolha, a livre opção e a participação espontânea do indivíduo, nas situações lúdicas. Ninguém pode ser obrigado ou coagido a jogar. A liberdade no jogo permite que os jogadores, a qualquer momento e em comum acordo, possam alterar os meios, os modos ou os objetivos da atividade. A saída do participante, visando ao isolamento, à observação ou mesmo à busca de outra atividade que seja mais significativa e fecunda, são outras opções possíveis de serem abraçadas. O que prevalece é o

29 KOLLARITS, J. Quelques considérations sur la biologie et la psychologie du jeu. In: Archives de Psychologie, Genebra, t. CXXVII, 1940.

desejo do indivíduo de suprir as suas necessidades, expectativas e interesses.

A participação voluntária é um fator que oferece maiores chances do jogo transformar-se em fonte de alegria, divertimento, fascinação, distração e prazer. A dúvida, o risco, a surpresa e a incerteza quanto ao resultado ornamentam e dão beleza ao jogo, de sorte que a inexistência dessas características exige a reformulação e reestruturação do jogo. Os resultados imprevisíveis, advindos dos embates e das interações lúdicas, provocam ansiedade e tensão, fatores que exigem atenção e evolução do jogador, nas suas atitudes de autocontrole e autodomínio das suas emoções, sentimentos e impulsos.

Conceber o jogo como meio de produção de bens, riquezas ou lucros altera um aspecto essencial de atividade, que tem como foco o processo e não o produto. Assumir o jogo como atividade produtiva acarretaria atitudes de exacerbação da produção e da competição e eliminaria as características de futilidade e frivolidade, apontadas por Brougère (1998).

O jogo, no seu início, está marcado pela improvisação, imaginação e ficção e o prazer surge da representação de diferentes papéis, seres, objetos ou coisas. Depois, as leis e as normas são incorporadas ao jogo, exigindo atitudes complementares e obediência às regras estabelecidas. Os batoteiros mesmo tentando burlar ou fingir cumprir as regras não destroem o mundo lúdico; o que arruína a atividade são as atitudes de desdém, de não levar o jogo a sério, isto é, não considerar o significado do jogo. O jogo descaracterizado perde o seu sentido e não pode ser tratado como tal. (CALLOIS, 1990).

O atributo situação lúdica tem como marco principal a façanha de promover a separação do mundo habitual, criando um espaço diferente do cotidiano e isolando os participantes do resto da existência. Os espaços para realização do jogo são criados, escolhidos e protegidos, podendo ser os mais variados possíveis: entre outros, o tabuleiro, o vídeo, o estádio, a pista, o ringue, o palco, a arena, o parque, a quadra, o campo de futebol, a caixa de areia, o quarto, o bosque, a praia. Abandonar o recinto por erro ou acidente implica uma penalização ou uma desqualificação da equipe ou do jogador. O tempo combinado prescreve a duração e a permanência do jogo, podendo ser interrompido, alterado, estendido ou reduzido, de acordo com o interesse dos participantes. (CALLOIS, 1990).

O jogo, na perspectiva deste estudo, é considerado uma atividade de natureza histórica e social, motivada por uma atitude voluntária, prazerosa, de persistência e submissão às regras e aos resultados. Caracteriza-se como situação lúdica, por se constituir num mundo diferente do mundo habitual, realizar-se dentro de certos limites de tempo e espaço; não produzir bens, riquezas ou lucros; ser incerta quanto ao resultado; podendo predominar a regra ou a ficção, de acordo com o estágio de desenvolvimento individual ou social. Estamos propondo o jogo como recurso pedagógico com as suas características de “espontâneo” e “não produtivo” evidenciadas, e não por incorporar as características do trabalho, entre outras, a produção, a condução determinada por objetivos externos, a obrigação e o utilitarismo. O jogo, portanto, não se submete, não substitui nem se sobrepõe ao trabalho, mas busca, num espaço comum de convivência e parceria, exercer, também, a sua influência no desenvolvimento das diversas competências humanas da criança. Tal processo, aparentemente, é paradoxal, pois, como pode uma atividade que tem como característica a não produção ser indicada para o contexto educacional, que tem como marco a produção, o resultado, a meta de alcançar objetivos? É possível uma atividade “fútil e frívola³⁰” tornar-se um recurso pedagógico imprescindível?

Indicar o jogo apenas como um elemento da cultura, atividade não produtiva, incerta, não é suficiente para que ele possa ser transformado em recurso pedagógico. Torna-se essencial revelar justificativas convincentes, que expressem qual o seu papel e a sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, isto é, pode contribuir, junto com as outras atividades, para que a escola alcance as suas finalidades. Os diferentes sujeitos da instituição educacional, pais, alunos, professores, gestores, funcionários, precisam perceber a correspondência entre as finalidades da instituição educacional e as conquistas alcançadas com a utilização do jogo. Tal atividade, mesmo não sendo utilitária e produtiva, no sentido de não gerar riquezas, bens, lucros, pode ser um conteúdo relevante que colabora para que a escola alcance de forma mais ampla possível os seus objetivos. Esta é uma primeira contradição que o educador precisa enfrentar,

30 Termos usados por Brougère (1998) para caracterizar o jogo e diferenciá-lo de atividades produtivas.

caso pretenda utilizar o jogo como recurso pedagógico: respeitar as características apontadas dessa atividade e atender às exigências do contexto educacional expressas nas suas finalidades.

CLASSIFICAÇÕES DO JOGO NA PERSPECTIVA DE WALLON, CHATEAU, PIAGET E CALLOIS

A apresentação de classificações de jogos cumpre um papel fundamental, porque, ao destacar os diferentes tipos de jogos, chama a atenção para a importância não só da fundamentação teórica, que esclarece sobre o histórico, a concepção e a importância dessa atividade, mas também para a necessidade de ampliação do acervo e da bagagem de conhecimentos sobre a evolução e os diferentes jogos que surgem, no curso do desenvolvimento humano. Atividades que, no decorrer do processo histórico, foram caracterizadas como lúdicas, trazem a marca do contexto histórico e das influências sócio-culturais que lhes deram origem. A evolução e a diversificação dos jogos são conhecimentos essenciais, de que o educador precisa se apropriar, para saber controlar e utilizar as atividades lúdicas de forma adequada, interferindo de modo que possam contemplar as exigências de desenvolvimento proximal das crianças.

Nesta parte do estudo, as classificações serão apontadas, para ilustrar quais atividades são definidas e admitidas por diferentes autores como jogos, no contexto dos seus estudos. Pretendemos, ao propor uma ampliação do conhecimento sobre a evolução dos jogos, oferecer pistas para a decifração, compreensão de tipos de atividades lúdicas que podem ser propostas para enriquecer a cultura lúdica e, ainda, prover o professor de pistas para que saiba selecionar jogos diversificados e adequados, que possibilitem a sua influência no desenvolvimento global da criança.

Destacaremos dois conjuntos de classificações, um primeiro, constituído por Wallon (s.d.), Piaget (1971) e Chateau (1987), referente à evolução do jogo no desenvolvimento individual; e um segundo, composto por Callois (1990), retrata o jogo no processo histórico de evolução da sociedade humana.

Classificação de jogo segundo Henri Wallon

Wallon³¹ denomina jogos infantis aquelas atividades que os

31 WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Editorial Andes [s.d.].

adultos interpretam como lúdicas e que as crianças, por meio das influências adultas, passam a concebê-las da mesma forma. Os principais veículos de comunicação entre o adulto e a criança são a linguagem oral e a corporal.

Fundamentando-se em Mme Ch. Bühler, Wallon (s.d., p. 60) afirma que a atividade lúdica é uma etapa da evolução total da criança, decomposta, por sua vez, em períodos sucessivos. “Efetivamente confunde-se muito com toda a sua atividade enquanto essa é espontânea e não influenciada por disciplinas educativas”.

O autor (s.d., p. 60-61) classifica os jogos infantis em quatro tipos. O primeiro é chamado de **Jogos funcionais**, que são movimentos muito simples, atividades circulares³² que provocam efeitos sensitivos nas crianças e estimulam novas realizações. “Todo edifício da vida mental se constrói nos seus diferentes níveis, por adaptação da nossa atividade ao objeto, e o que dirige a adaptação são os efeitos das atividades sobre si própria” (WALLON, s.d., p. 52). A criança estica e encolhe braços e pernas, agita as mãos, bate nos objetos, provoca sons e ruídos. O prazer provocado pelo efeito estimula novas repetições e vai ampliando o domínio da criança sobre a atividade e suscitando novas realizações.

Uma outra categoria, os **Jogos de ficção ou imitação**, são jogos simbólicos, de faz-de-conta, de imaginação. Neles, a criança assume e exerce papéis, representa situações variadas: brinca de escolinha, casinha, trem, avião, carro, jogo dramático, disfarces, galopa sobre um cabo de vassoura, como se fosse um cavalo (WALLON, s.d., p. 60-61). Os jogos são atividades de natureza espontânea, que possibilitam à criança a ampliação do conhecimento de si e da realidade a sua volta.

Num outro tipo, denominado **Jogos de aquisição**, a criança dirige toda a sua atenção para as atividades ou objetos, observa, imita, pergunta e escuta. Ela é “toda olhos e ouvidos”, afirma Wallon (s.d., p. 60-61), faz um enorme esforço para compreender as coisas, os seres, cenas, imagens, narrativas, canções. São exemplos desses jogos: o manusear de um livro de figuras; a atenção em frente a um aparelho

32 Atividades circulares são atividades repetitivas, cuja capacidade perceptiva da criança consegue captar os efeitos dos seus gestos. O efeito produzido suscita na criança o desejo de repetição do gesto, visando a reproduzir ou modificar o efeito (WALLON, s.d., p. 52).

de televisão, a observação à distância de atividades lúdicas de outras crianças, o ouvir atento de uma história, a apreciação de uma obra de arte ou de uma música, o ato de fazer coleções de objetos.

A quarta categoria, chamada de **Jogos de construções**, é constituída por jogos que permitem à criança utilizar a sua criatividade para construir, modelar, recortar, transformar, combinar, criar coisas e objetos. Como exemplo, destacam-se os jogos de bordado, costura, criação de animais, jardinagem, desenho.

Rosamilha (1979, p. 50) alerta para o fato de que uma classificação não pode promover uma visão fragmentada, restrita e enganosa do jogo, pois uma única situação lúdica pode contemplar diferentes maneiras de jogar e também mais de uma categoria. Tomando como referência a classificação de Wallon, pode-se notar, no exemplo seguinte, uma situação lúdica que contempla mais de uma categoria de jogo. Uma criança de 06 anos constrói um avião (jogo de construção), corre com ele por puro prazer (jogo funcional), imita o barulho do motor (jogo de ficção) e, ainda, observa um colega que se desloca com um outro “avião” (jogo de aquisição).

A atividade lúdica, segundo Wallon (s.d., p. 62), é oposta ao trabalho; está vinculada ao ócio, ao recreio e tem a finalidade em si mesma. Para a criança, todavia, não existe esse contraste entre o trabalho e o lúdico, considerando que toda atividade infantil tem no seu cerne o valor lúdico. Engana-se quem acredita que não há esforço na realização da atividade lúdica, pois pode até mesmo acontecer da criança despender muito mais energia num jogo, por exemplo, competitivo, do que num trabalho obrigatório. Diversas atividades lúdicas cultivam a dificuldade, porém, a característica de ter a finalidade em si mesma não é alterada. O autor aplica ao jogo a mesma definição que Kant conferiu à arte: “uma finalidade sem fim”, uma realização que busca a realização de si mesma. “Logo que uma atividade se torna utilitária, que se subordina como meio a um fim, perde o atrativo e as características da atividade lúdica, de jogo.” (WALLON, s.d., p. 62).

Classificação de jogos segundo Jean Chateau

Chateau (1987, p.13-14) define o jogo como um meio pelo qual o homem pode desenvolver plenamente as suas potencialidades. Ao

abandonar o mundo das necessidades e das técnicas, que o limita e o restringe, o indivíduo liberta-se das imposições do exterior, do peso das responsabilidades, para criar mundos de utopia. No jogo, são exercitadas funções que a prática considera inúteis. O jogo, para o autor, tem um papel primordial no desenvolvimento da criança; é por intermédio deste que a criança desenvolve e deixa florescer as suas potencialidades virtuais. A criança torna-se grande jogando e o ser mais bem dotado é aquele que mais tem oportunidade de jogar.

Chateau elabora uma classificação bem ampla dos jogos. A primeira categoria apontada é dos **Jogos funcionais**: a criança repete gestos, realiza reações circulares (atividades que causam efeitos e que motivam a criança a novas repetições) de forma espontânea. Esses jogos manifestam-se na criança por volta dos três meses e prosseguem até os sete anos. Exemplo: movimentar por prazer funcional os braços, a cabeça e as mãos.

Outra categoria é denominada de **Jogos hedonísticos**, que são jogos em que a criança busca o prazer na sua execução, por exemplo, provocar um ruído, um movimento em busca dessa sensação. Têm seu início por volta do primeiro ano e permanecem até os três anos. Exemplo: provocar sons vocais ou uma sensação tátil por puro prazer.

Os **Jogos com o novo** são atividades de natureza tipicamente humana; a criança explora e manipula o seu corpo e o corpo dos outros, realiza jogos de exploração com elementos da natureza e objetos. Esses jogos aparecem por volta de um ano e perduram até o início da puberdade. Exemplo: brincar na caixa de areia, com animais e com objetos variados.

Jogos de destruição constituem outra categoria que antecede os jogos regrados: a criança é atraída pelo prazer de destruir algo. É um recurso utilizado pela criança para revidar, vingar-se de uma situação ou de um comportamento que a desagradou. Inicia-se antes do primeiro ano e segue até os doze anos, aproximadamente. Exemplo: quebrar uma vidraça, atrapalhar brincadeiras, desmanchar construções de outras crianças, destruir objetos.

Outro grupo, denominado **Jogos de desordem e euforia**, manifesta-se, de forma especial, em situações de tensão. A criança se agita, grita o mais alto possível, ri alto, cai junto com os seus pares. É uma perturbação da ordem instituída. Começa por volta dos quatro anos e permanece até os doze anos. Exemplo: gritar e bater os pés ou

as mãos o mais forte possível, girar em torno de si mesmo até ficar tonto e cair. Nessa categoria, o autor inclui também os **Jogos solitários**, nos quais a criança atua de forma isolada. Desce uma encosta até se cansar, roda em torno de si mesma até cair.

Jogos figurativos ou de imitação são atividades lúdicas de imitações de situações e de pessoas com as quais a criança convive: jogos de papai e mamãe, de escolinha, carro, animais, jogos dramáticos. Pode-se verificar a presença de regras nessas atividades. Têm seu início por volta do primeiro ano e permanecem até os doze anos.

Os Jogos de construção compõem outra categoria e são regidos por uma certa ordem. Neles, as crianças organizam objetos, estruturam formas e realizam esquemas geométricos. Começam por volta dos dois anos e seguem até os treze anos. Exemplo: montar torres, casas, com materiais para esse fim.

Jogos de regras arbitrárias aparecem no final da idade pré-escolar. Nesses jogos, além da presença das regras, a criança começa a adquirir competência para flexibilizar e criar novas regras. Têm seu início por volta dos dois anos e permanecem até os treze anos.

Um conjunto chamado de **Jogos de valentia** manifesta-se na criança, a partir dos sete anos, aproximadamente. Nesses jogos, as crianças se testam e cada uma procura mostrar o seu valor. As crianças ainda demonstram uma certa dificuldade na organização e condução das atividades. Exemplos: jogos tradicionais simples: polícia e ladrão, mãe da rua, cabo de guerra.

Os Jogos de competição são atividades que predominam no final da infância, por volta dos oito anos de idade. As crianças demonstram capacidade de organização no grupo, domínio das regras e promovem jogos que envolvem competição e cooperação. Jogos tradicionais mais complexos são exemplos dessa categoria: queimada, amarelinha, representações teatrais.

Por último, o autor classifica um grupo de atividades lúdicas em **Jogos de cerimônias e danças**, que são atividades de brincadeiras de roda, danças, brincadeiras rítmicas que envolvem representações diversas: casamento, escolha e eliminação de parceiros. Tais jogos iniciam-se por volta dos quatro anos e permanecem até os treze anos. (CHATEAU, 1987, p.109-114).

Os jogos das crianças, na visão do Chateau, são a estética da vida. É impossível imaginar um mundo no qual as crianças não rea-

lizassem os jogos e não o ornamentassem com seus risos, barulhos e movimentos; a vida seria um tormento, o mundo estaria repleto de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. A visão de jogo de Chateau é retratada na citação de Lee³³: “o crescimento de cada criança é a história da Bela Adormecida, em que o jogo desempenha o papel do Príncipe. Existe um corpo virtual, mas sua existência em ato depende de seu uso, e seu uso está prescrito no instinto do jogo.” (apud CHATEAU, 1987, p. 14-15).

Classificação de jogo segundo Jean Piaget

A classificação de Jean Piaget é bastante divulgada entre os estudiosos do jogo. Piaget não estudou o jogo em si mesmo, mas se interessou pelo fenômeno, por ser uma privilegiada atividade espontânea, que lhe permitiu observar a evolução da capacidade semiótica, o desenvolvimento moral e social da criança. Observou a ocorrência do jogo desde os primeiros meses de existência do bebê, na forma de jogo de exercício.

O jogo, segundo Piaget (1988, p. 158), é uma atividade negligenciada pela escola tradicional, em razão de parecer destituída de significado funcional. Na perspectiva da pedagogia tradicional, o jogo é apenas um espaço no qual a criança pode recrear-se, relaxar, descansar ou gastar um excedente de energia que não foi consumida pelas atividades nobres da escola. Essa visão simplista desconsidera a maneira intensa com a qual as crianças vivenciam e se entregam aos seus jogos e também os vários aspectos do desenvolvimento que são exercitados e sedimentados nessas atividades, como, por exemplo, a ficção, o simbolismo, a regra e a cooperação.

As escolas comprometidas com o desenvolvimento das crianças, na visão piagetiana, não podem deixar de proporcionar um material adequado, a fim de que, jogando, as crianças possam assimilar novos conhecimentos e comportamentos, que, sem tais oportunidades, não seriam incorporados pela inteligência infantil.

Piaget não considera o jogo como uma atividade especial en-

33 LEE. *Play in Educations*, p. 5.

tre as outras, mas como um mecanismo utilizado pela criança para subjugar a realidade às suas próprias possibilidades de assimilação. Lima³⁴ (apud BONAMIGO, 1991, p. 31) explica que, na perspectiva piagetiana, o jogo

tem a função de equilibrar o sujeito frente a agressão do meio, ou seja, constitui um mecanismo autoconstrutor e organizador semelhante ao da vida embrionária. A criança seria aniquilada se a complexidade dos fenômenos conflitantes da sociedade adulta abatesse todo seu peso sobre seus delicados mecanismos psicológicos, ainda em desenvolvimento. Daí porque ela está dotada geneticamente de dispositivos de assimilação que reduzem a realidade a dimensões que lhe são adequadas.

O predomínio do jogo ocorre na infância, segundo Piaget, porque a relação entre ação e pensamento, nesse estágio, apresenta-se menos equilibrada do que no adulto. O pensamento objetivo, na fase adulta, é capaz de se submeter às exigências da realidade, processo este chamado, pelo autor, de adaptação³⁵.

A criança, que ainda não estruturou e aperfeiçoou os seus mecanismos de domínio da realidade, está equipada de dois subprocessos complementares de adaptação: a assimilação³⁶ e a acomodação³⁷, que lhe permitem transformar uma atividade, de acordo com as circunstâncias, em jogo, imitação ou adaptação. A adaptação é o ato de inteligência e caracteriza-se pelo equilíbrio entre a acomodação e a

34 LIMA, L. O. *Niveles estrategicos de los juegos*. Perspectivas, Paris, v.16, n.1, 69-78, 1986.

35 “Estado de equilíbrio de uma organização dentro do seu meio. Em comportamento, uma equilibração entre acomodação e assimilação” (FURTH, 1972, p. 225).

36 “Processo incorporador de uma ação operativa. Uma coleta de dados do meio, não num sentido causal, mecanicista, mas como função de uma estrutura interna que, por sua própria natureza, busca atividade através da assimilação do material potencial existente no meio (ibid., p. 226).

37 “Processo exteriorizante de uma ação operativa orientada no sentido de alguma realidade particular. A acomodação aplica uma estrutura geral a uma situação particular; como tal, contém sempre algum elemento de novidade. Num sentido restrito, a acomodação a uma nova situação conduz à diferenciação de uma estrutura anterior e, portanto, ao surgimento de novas estruturas” (ibid., p. 225).

assimilação. A imitação³⁸, por sua vez, assinala-se pela predominância da acomodação sobre a assimilação. No jogo, o processo se inverte e a assimilação predomina sobre a acomodação. As atividades são realizadas pelo prazer único de dominá-las, gerando no indivíduo um sentimento de “poder e eficácia”. Os diferentes tipos de jogos são um “relaxamento do esforço adaptativo.” (PIAGET, 1971, p. 117-118).

A teoria de evolução do jogo de Piaget está fundamentada no seguinte princípio: em cada um dos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, ocorre, predominantemente, um tipo de jogo. A classificação construída com critério genético está baseada na evolução das estruturas mentais. Há três tipos de estruturas que aparecem de acordo com o desenvolvimento e caracterizam os jogos: o exercício, o símbolo e a regra. (PIAGET, 1971, p. 148).

Os **Jogos de exercícios** são os primeiros tipos de atividades lúdicas que surgem na criança. A sua origem está no período sensório-motor (0 a 02 anos), estágio pré-verbal e se manifesta, primeiramente, sob a forma de jogos funcionais, dependendo, para sua realização, apenas de esquemas³⁹ motores assimilados. Quase todos os esquemas dão lugar aos exercícios lúdicos. Esse tipo de jogo caracteriza-se pela repetição de gestos, movimentos e sons, apenas com finalidade exploratória ou pelo prazer do efeito causado. A criança brinca com o próprio corpo, com movimentos dominados ou objetos impondo a estes seus esquemas. Logo que a criança aprende a engatinhar, ela executa o movimento por diversas vezes, pelo prazer funcional que provoca. Apodera-se de qualquer objeto à sua disposição e utiliza-se do movimento de chocalhar, distraíndo-se com a sua ação ou com o ruído emitido. Embora os jogos de exercícios constituam a forma inicial de jogo da criança, no período sensório-motor, eles não são específicos dos dois primeiros anos de vida, mas reaparecem durante

38 “Correspondência figurativa da atividade motora para um fato externo. A imitação apresenta três estágios: 1º, imitação sensório-motora, sinônimo de acomodação perceptiva; 2º, imitação diferida (gesto), na ausência do modelo, o começo da formação do símbolo; 3º, imitação interiorizada, a imagem” (FURTH, 1974, p. 228).

39 “A forma geral interna de uma atividade cognitiva específica, freqüentemente, mas não exclusivamente usada para a inteligência sensório-motora. Aspecto generalizável de ações coordenadoras que podem ser aplicadas a situações análogas. As operações nada mais são senão os esquemas mais gerais da inteligência operacional. Os esquemas coordenam entre si em estruturas ou esquemas de ordem superior” (FURTH, 1974, p. 227).

toda a infância e mesmo o adulto evoca-os sempre que um novo objeto ou conduta é adquirido. (PIAGET, 1971, p. 149).

Os jogos de exercícios podem ser divididos em duas categorias: jogos em que predominam os movimentos e aqueles que envolvem o pensamento. Para exemplificar os jogos de exercício de pensamento, que ainda não são simbólicos, o autor destaca as crianças que fazem perguntas pelo simples prazer de perguntar, sem nenhum interesse pela resposta (período dos “porquês”) ou, então, quando realizam diversas combinações com as palavras, sem se preocuparem com seus sentidos e significados.

Tais jogos, segundo Piaget (1971, p. 149), no decorrer do desenvolvimento da criança, acabam cansando, saturando, ou mesmo rarefazendo-se, pois “o seu objetivo deixa de ser ocasião para qualquer espécie de aprendizagem”. Ressalta, porém, que a cada nova aquisição eles podem reaparecer tanto na criança como no adulto.

Uma nova tendência lúdica, denominada **Jogo Simbólico**, manifesta-se no período compreendido entre, aproximadamente, dois e seis anos, e sua origem está localizada nos jogos de exercícios. O que o diferencia do primeiro tipo de jogo é a “ficção”, o “faz-de-conta” ou o “como se”. Ele é, ao mesmo tempo, imitação e assimilação lúdica. (PIAGET, 1971, p. 128).

Para o autor, a formação do símbolo lúdico não está vinculada à influência do signo ou da socialização verbal; a passagem do exercício para o símbolo se dá em razão da própria evolução da inteligência. Enquanto, no período sensório-motor, jogo e imitação são funções antitéticas, no jogo simbólico, os dois processos, jogo e imitação, passam a ser solidários. Piaget (1971, p. 126) observa que “J.” com a idade de 1 ano, 3 meses e 12 dias, pega uma toalha com franjas e faz que está dormindo, falando “*nã-nã*”. Nota-se, nesse jogo, a presença de uma assimilação lúdica que deforma os objetos (assimilação deformante), subordinando-os à fantasia e imitação, pois a criança imita o seu gesto de dormir. Encontra-se, pois, no exemplo, em que a criança finge que dorme, uma união entre a assimilação deformante, princípio do jogo, e uma espécie de imitação representativa. A primeira fornece o ato ou objeto simbolizado (significado) e a segunda constitui o simbolizante (significante). (PIAGET, 1971, p. 134).

O jogo e a imitação, que eram opostos no período sensório-motor, unem-se no início da inteligência intuitiva. Piaget explica que, no período sensório-motor, ocorre no jogo e na imitação a

predominância respectivamente da assimilação e da acomodação, embora em todo esquema ambos sempre estejam presentes. Os dois processos, contudo, evoluem paralelamente, fase por fase, unindo-se no período pré-operatório. Nenhum esquema, afirma Piaget (1971, p. 135), é, a priori, adaptativo, lúdico ou imitativo; o que determina uma dessas direções são as suas “relações recíprocas”; tanto que um mesmo esquema pode tornar-se imitativo, logo após, lúdico e depois adaptativo.

As “relações recíprocas” entre acomodação e assimilação geram os processos de adaptação, jogo e imitação. A adaptação caracteriza-se pelo equilíbrio entre assimilação e acomodação; os objetos ou movimentos são assimilados a um esquema anterior que, por sua vez, altera-se, modifica-se, isto é, acomoda-se ao objeto ou ao movimento, formando uma nova estrutura, uma nova organização. No jogo de exercício, ocorre a predominância da assimilação sobre a acomodação; os objetos ou movimentos são assimilados a um esquema anterior, sem, contudo, modificar ou alterar o esquema; este não se acomoda ao objeto ou ao movimento. A imitação distingue-se pela predominância da acomodação sobre a assimilação; o esquema anterior é transformado por acomodação ao modelo atual, mas sem possibilidades de incorporação do modelo; o esquema é reconstituído após a situação, sem sofrer alterações. (PIAGET, 1971, p. 135).

Todo esse complexo de relações faz com que diversas condutas no início da inteligência intuitiva ou representativa sejam diferidas e interiorizadas; a imitação adquire a função formativa de significantes em relação aos significados adaptados ou lúdicos e pode, então, desenvolver uma acomodação aos objetos ausentes e não só aos presentes. O que diferencia a adaptação representativa do simbolismo lúdico é, essencialmente, que, na adaptação, assimilação e acomodação estão em equilíbrio, sincronizadas; no símbolo lúdico, o objeto atual é assimilado a um esquema anterior sem relação objetiva com ele (significante) e é para evocar esse esquema anterior ou objeto ausente (significado) que a imitação intervém, a título de gesto significante. (PIAGET, 1971, p. 136).

Os seres e eventos representados no jogo simbólico são objetos ou fatos da própria vida da criança. Por meio do símbolo, ela pode assimilar a realidade, subordinando-a aos seus desejos e interesses. Assim como nos jogos motores, a criança, através da assimilação

funcional, reproduz cada uma das suas novas aquisições motoras, no jogo simbólico ela reproduz as suas experiências, através da representação. Nos dois casos, o que se pode constatar é que a reprodução, sobretudo, retrata a afirmação do eu por prazer de exercer seus poderes ou de reviver uma experiência fugitiva. O autor afirma que tais jogos, mais do que as outras formas, exercem uma função essencial na vida da criança, isto é, no seu desenvolvimento, no seu equilíbrio afetivo e intelectual, porque, desde muito cedo, a criança é

obrigada a adaptar-se, sem cessar a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras permanecem exteriores, e a um mundo físico e social que ela mal compreende, a criança não consegue tal como nós, satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. (PIAGET, 1986, p. 51)

Nos jogos simbólicos, portanto, a criança liberta-se da pressão do mundo adulto e transforma o real de acordo com suas necessidades e capacidades assimilativas. No período correspondente entre um ano e meio e sete anos, surge uma série de níveis de jogos simbólicos: metamorfose de objetos, exercício de papéis sociais, liquidação de conflitos, combinações antecipatórias e outros, que incorporam características e processos. Entre três e quatro anos, tais jogos atingem o seu apogeu, e seu uso começa a declinar. Não significa, afirma o autor, que haja uma diminuição em quantidade, nem mesmo que percam a sua intensidade afetiva. O que ocorre é que cada vez mais a criança busca reproduzir o real, perdendo o caráter de deformação lúdica. Vai aumentando, gradativamente, o seu interesse em imitar o real, e, ao mesmo tempo, a criança procura diferenciar e ajustar os seus papéis nos jogos. O último período, entre sete e doze anos, é caracterizado, segundo o autor, pelo declínio do simbolismo, em proveito da estruturação dos jogos de regras e das ações cada vez mais próximas do trabalho e da adaptação ao real. (PIAGET, 1971, 176-180).

O terceiro tipo de conduta lúdica, os **Jogos de regras**, começa a se manifestar por volta dos quatro anos. Os papéis nos jogos simbólicos, do período anterior, tornam-se mais complexos; agora,

eles se diferenciam e se tornam complementares. Os jogos de regras desenvolvem-se de maneira acentuada, no período entre sete e doze anos. Diferentemente dos dois tipos anteriores, que, com a idade, são substituídos por outras formas, tais jogos subsistem, predominam e se desenvolvem durante toda a vida do indivíduo.

Para Piaget (1971, p. 182-183), o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado. Tal como o jogo simbólico substitui o jogo de exercício, logo que surge a representação, da mesma maneira o jogo de regras substitui o jogo simbólico e absorve os jogos motores, com a constituição das relações sociais. O autor define o jogo de regras como

combinações sensório motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bola, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.) em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitindo de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. (PIAGET, 1971b, p. 184).

Tais jogos podem ter sua origem em costumes adultos que caíram em desuso (de origem mágico-religiosa, atividades produtivas), como também em jogos de exercícios ou simbólicos, que passaram a ser coletivos (PIAGET, 1971, p. 185). O que diferencia, portanto, o jogo de regras dos jogos anteriores é que ele pressupõe a existência de parceiros, isto é, de relações sociais e interindividuais, bem como de certas obrigações comuns, amparadas pela regra. Tais pressupostos lhe conferem um caráter eminentemente social. O desrespeito à norma é considerado uma violação; e o faltoso fica sujeito às punições, podendo até mesmo ser excluído da participação no grupo de jogos.

O autor distingue dois tipos de jogos de regras: os jogos institucionais, que são transmitidos, por tradição, de geração a geração, com preservação dos conteúdos e regulamentos (exemplos: jogo de bola de gude e amarelinha), e os jogos de regras espontâneos, que dimanam das interações sociais, mediante acordos momentâneos e temporários. Podem tanto resultar dos jogos motores como dos jogos simbólicos e, mesmo sendo praticados entre sujeitos de diferentes idades, as relações são estabelecidas como se eles fossem “iguais e contemporâneos.” (PIAGET, 1971, p. 183-184).

Segundo Piaget (1971, p. 180), nessa última atividade lúdica,

ocorre o abandono do jogo egocêntrico das crianças menores, centrado no seu próprio interesse, em proveito de uma forma, baseada na descentração, prevalecendo a aplicação efetiva de regras e o espírito de cooperação entre os jogadores.

Vimos no jogo de exercício que a assimilação predomina sobre a acomodação, a criança repete suas condutas sem esforço adaptativo, por simples prazer funcional. No jogo simbólico, ela se utiliza de mecanismos para assimilar a realidade ao eu, isto é, incorporá-la para revivê-la, dominá-la ou compensá-la. Quanto ao jogo de regras, o autor afirma que ele apresenta um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu — princípio de todo o jogo — e a vida social. Ele é ainda satisfação sensorio-motora ou intelectual, pelo qual, de forma regulada, os jogadores buscam a vitória de uns sobre os outros. A terceira e última forma de jogo, conclui o autor, não contradiz o princípio de assimilação do real ao eu, ao mesmo tempo em que concilia essa assimilação lúdica com as exigências da reciprocidade social (PIAGET, 1971, p. 216). Podemos concluir, dos estudos do autor, que os jogos refletem a estrutura mental da criança e nela influem, sendo, em todas as suas formas, a assimilação que altera o real às possibilidades do eu.

Classificação de jogo de Roger Callois

O jogo, segundo Callois (1990, p. 29), considerando as suas características, pode ser definido, essencialmente, como atividade livre, delimitada espacial e temporalmente, cujo desfecho é incerto, não visa a produzir nem bens nem riquezas, regulada por normas consensualmente definidas e fictícia.

Callois (1990, p. 32) estabelece a sua classificação propondo uma divisão dos jogos em quatro classes: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, conforme o predomínio respectivamente da competição, da sorte, do simulacro e da vertigem. As categorias são escalonadas hierarquicamente, em dois pólos antagônicos. Numa extremidade, prevalece uma maneira de jogar, chamada, pelo autor, de *paidia*, que se constitui pela diversão, turbulência, improvisação, despreocupação, livre expansão e manifestação da fantasia. No outro extremo, uma outra forma de jogar, o *ludus*, na qual predomina a necessidade crescente de subordinação às regras convencionais, às imposições externas que oferecem obstáculos,

incomodando e dificultando o alcance dos objetivos.

A categoria *agôn*, cujo termo é de origem grega e significa “assembleia”, “luta”, “combate”; “debate”, “questão”; “momento crítico”, contempla um vasto número de jogos, que aparecem sob a forma de competição, de disputa e de embate. Os oponentes criam, artificialmente, condições de igualdade de oportunidades que garantem ao vencedor o valor preciso e incontestável do triunfo. O vencedor, no tempo e espaço definidos, sem nenhuma interferência externa, deve ser o melhor, no conjunto das proezas disputadas. Superou o oponente em razão da sua maior habilidade, auto-domínio, estratégia, rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, criatividade e talento. Nos *agôns*, as exigências podem ser mais de caráter muscular, físico ou cerebral, cognitivo.

São exemplos desse tipo de atividade o pólo, o tênis, futebol, boxe, esgrima, voleibol, basquetebol, atletismo, jogos de xadrez, dama, bilhar, queimada, boliche, jogo de bétis, bolinhas de gude, amarelinha, pular corda, peteca, adivinhações, bilboquê, pião, pegadores diversos, entre outros. O *agôn* se firma como espaço para a manifestação do mérito pessoal, do jogador ver reconhecido o seu talento, o seu domínio sobre os oponentes. Exige, todavia, do jogador, treino, persistência, esforço e vontade de vencer.

Esse tipo de jogo não é um privilégio humano, mesmo no mundo animal é possível observar o *agôn*. Por exemplo, o costume dos bovídeos, que de cabeça baixa, frente a frente, empenham-se em fazer o outro recuar. (CALLOIS, 1990, p. 33-36).

A outra categoria, *alea*, é um vocábulo de origem latina que designa um “jogo de dados”. Contempla jogos em clara oposição ao *agôn*; distingue-se pelo resultado que não depende e não tem a interferência direta do jogador. A sorte e o destino definem o resultado da partida. Em caso de vitória, não houve superioridade, mas um oponente foi beneficiado pela sorte. São exemplos desses jogos, entre outros, as loterias, os jogos de dados, a roleta, cara/coroa, par ou ímpar, jô quem pó (papel, pedra e tesoura) e fórmulas de escolhas. Não é possível ao jogador, nessa categoria, o uso de suas qualidades: os recursos físicos e intelectuais. O *alea* nega o empenho, a habilidade, o valor profissional. Não tem por meta beneficiar o mais ágil, forte, rápido e inteligente; visa, pelo contrário, a abolir a superioridade natural ou adquirida dos oponentes. O jogador pode alcançar, num lance, a glória ou a desgraça. Alguns jogos de cartas, o dominó, o gamão combinam o *agôn* e o *alea*.

A sorte pode privilegiar um participante que, no entanto, deve saber administrar e explorar o benefício recebido. O *agôn* e o *alea* são situações de jogos que tentam substituir a confusão normal da existência por situações mais próximas da perfeição. (CALLOIS, 1990, p. 36-39).

Uma outra categoria, a *mimicry*, termo de origem inglesa, designa o mimetismo, fenômeno que possibilita a diversos animais disfarçarem-se, assumirem uma outra cor ou configuração de objetos ou de outros animais do meio em que vivem. O camaleão, aves, insetos, borboletas são exemplos de seres que se utilizam desse artifício. O que caracteriza essa categoria de jogos é a ilusão, a mímica, o disfarce. O sujeito joga fazendo crer que é uma outra pessoa. Por um momento, ele despoja-se da sua personalidade e assume uma outra. Os jogos simbólicos e protagonizados são exemplos de jogos infantis que procuram imitar o adulto e situações diversas. Para alcançar uma maior autenticidade, os participantes utilizam-se de diversos acessórios: brinquedos, ferramentas, objetos e utensílios em miniatura. Uma criança pode se transformar na professora, na mãe, no astronauta, num guerreiro, num pirata, num avião, num carro, entre outras propostas. Essa categoria não se restringe ao mundo infantil, mas contempla todos os jogos que consistem na utilização de máscaras, disfarces, representação teatral ou dramática. Quem participa desses tipos de jogos não está enganado, todavia, assume temporariamente o prazer da ilusão, de acreditar nesse “novo real” e em todos os seus apetrechos. A *mimicry* não tem como estabelecer qualquer tipo de relação com a *alea* (sorte) que impõe ao jogador a tensão, a expectativa. Todavia, as situações de *agôn* (competição) muitas vezes se configuram num espetáculo, numa representação. Os vencedores dos *agôns* transformam-se em ídolos e, muitas vezes, em modelos a serem imitados. Na *mimicry*, estão presentes todas as características do jogo: a liberdade, a convenção, a suspensão do real, os limites de espaço e tempo, embora prevaleça mais a imaginação do que a imposição e a obrigatoriedade das regras. (CALLOIS, 1990, p. 39-43).

O termo *ilinx*, de origem grega, nomeia uma outra categoria e designa o turbilhão das águas; dele deriva o *ilingos* (a vertigem). Essa categoria é composta de jogos que se fundamentam na vertigem, isto é, na tentativa de destruir, por um instante, a percepção, a lucidez e assumir uma espécie de situação irracional, um pânico voluntário. Busca-se alcançar, em todos os casos, uma espécie de espasmo, transe,

estonteamento. Como exemplo para esse tipo de jogos, Callois destaca os dervixes mexicanos. A partir do som de um tambor, os participantes giram sobre si mesmos, aumentando a velocidade freneticamente, até atingir, de forma contagiosa e partilhada, um alto grau de vertigem e pânico. Crianças, desde muito cedo, sentem uma enorme satisfação de girarem sobre si mesmas pelo simples prazer de perder o equilíbrio e ficarem tontas. Esses tipos de jogos não são tipicamente humanos, mas observam-se também em cães, que giram para pegar a própria cauda, até caírem zonzos. As aves são grandes amantes da *ilinx*. Voam até atingirem uma grande altura e depois se deixam cair, abrindo as asas bem próximas ao chão, dando a impressão de que vão se espatifar. Os parques infantis oferecem inúmeros brinquedos que provocam a sensação de vertigem, por exemplo, o gira-gira, a montanha russa, chapéu mexicano e o kamikase. Não faltam aparelhos produzidos industrialmente e disponíveis em parques de diversões, que facilitam à multidão de interessados o usufruto do pânico e da vertigem. (CALLOIS, 1990, p. 43-47).

Conforme foi destacado no início da classificação do autor, as categorias de jogos – *agôn*, *alea*, *mimicry*, *ilinx* – podem ser vivenciadas de formas diferentes: *paidia* ou *ludus*. O que revela, segundo Callois, uma evolução do próprio jogo, que inicialmente se situava no espontâneo e na turbulência, para depois assumir as imposições sociais e as regras.

A primeira maneira de jogar denominada pelo autor de *paidia* – termo que tem por raiz o nome de criança – caracteriza-se, essencialmente, pela espontaneidade, improvisação, agitação, animação, alegria, divertimento. Um gato que brinca com um novelo de lã ou uma criança que ri para a chupeta são exemplos desse tipo de atividade. As primeiras manifestações da *paidia* não recebem nomes, tendo em vista o seu caráter provisório e espontâneo. O *ludus* (termo latino, que, paradoxalmente, significa “jogo” e “escola”) é uma outra forma de jogar que regula, disciplina e enriquece a *paidia*. É um percurso mais evoluído do jogo; incorpora e colabora na promoção dos valores morais e intelectuais da cultura e da civilização. (CALLOIS, 1990, p. 48-56).

A tipificação dos jogos, proposta por Callois (1990), pode ser vista numa totalidade por meio do Quadro 22, que retrata a evolução e as diferentes formas de jogar do *agôn*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*, ou como *paidia* ou como *ludus*.

Quadro 22: Classificação de jogos de Callois

	AGÔN (Competição)	ALEA (Sorte)	MIMICRY (Simulacro)	ILINX (Vertigem)
<p>↑ PAIDIA</p> <p>Algazarra Agitação Risada</p> <p>Papagaio Solitário Paciência Palavras cruzadas</p> <p>↓ LUDUS</p>	<p>Corridas Lutas etc.</p> <p>Atletismo</p> <p>Boxe Bilhar Esgrima Damas Futebol Xadrez</p> <p>Competições desportivas em geral.</p>	<p>Lengalengas Cara ou coroa</p> <p>Apostas Roleta</p> <p>Loterias simples, compostas ou transfe- ridas</p>	<p>Imitações infantis, ilusionismo, bonecas, brinquedos, máscara, disfarce.</p> <p>Teatro, artes do espetáculo em geral</p>	<p>Piruetas infantis, Carrossel, balouço, valsa.</p> <p>Volador Atrações dos parques e feiras, esqui, alpinismo, acrobacias.</p>
<p>N.B. Em cada coluna vertical, os jogos são classificados aproximadamente numa ordem tal que o elemento <i>paidia</i> é sempre decrescente, enquanto o elemento <i>ludus</i> é sempre crescente.</p>				

Fonte: Callois, 1990, p. 57.

As categorias básicas que tipificam os jogos: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, muitas vezes, precisam ser ampliadas e combinadas para qualificar determinadas atividades. As quatro posturas básicas, no entanto, permitem, de acordo com Callois, somente seis combinações possíveis: competição - sorte (*Agôn - alea*); competição - simulação (*agôn - mimicry*); competição - vertigem (*agôn - ilinx*); sorte - simulação (*alea - mimicry*); sorte - vertigem (*alea - ilinx*); simulação - vertigem (*mimicry - ilinx*).

Uma corrida de cavalo, por exemplo, destaca o autor, tem as características do *agôn* para o jóquei, da *mimicry*, para o espectador, e da *alea*, para um grupo de assistentes que fazem suas apostas. O que se estabelece entre as categorias não é uma aliança, mas sim

um encontro possível. Algumas combinações não se sustentam, destaque para o *agôn* e a *ilinx*. A regra e vertigem não se ajustam, pois não é possível unir, afirma o autor, a paralisia e o furor cego que a *ilinx* provoca com o esforço controlado e planejado do *agôn*; uma é negação da outra. A simulação e a sorte (*mimicry* - *alea*) também não possibilitam nenhum tipo de convivência, porque não há como ludibriar a sorte, afirma Callois. A *alea* supõe um entrega total ao destino, uma demissão do subterfúgio e do disfarce. Por outro lado, algumas combinações são contingentes, destaque para a associação da *alea* à vertigem (*ilinx*) e da competição (*agôn*) à *mimicry*. Numa mesa de jogo de azar, a vertigem se apodera tanto do jogador favorecido pela sorte, como do azarado. Ficam totalmente entregues ao jogo, não sentem nenhum tipo de cansaço e não tomam conhecimento do que está ocorrendo à sua volta. A luta e a disputa (*agôn*) assumem os traços de um drama (*mimicry*), de uma representação. O *agôn*, por sua vez, reforça no autor a necessidade de buscar a perfeição, de fazer o máximo empenho para alcançar o seu objetivo, que é o de agradar ao seu público (CALLOIS, 1990, p. 95-96).

Outras combinações são denominadas por Callois de fundamentais e demonstram uma grande correspondência e aproximação. Destaque para o *agôn* e *alea*, que exigem equidade, condições justas entre as partes e são dominadas pela regra. A sorte e a competição caminham juntas, estão presentes tanto num jogo de dados, como numa partida de futebol. Por outro lado, a *mimicry* e a *ilinx* promovem uma outra combinação, que se destaca pelo seu caráter aleatório, improvisado, e está baseada na fantasia e na inspiração. Tanto na simulação como na vertigem, o objetivo é prescindir, abrir mão da própria consciência. A satisfação resulta da vitória sobre uma “dificuldade arbitrariamente concebida e voluntariamente aceita.” (CALLOIS, 1990, p. 96-97).

Os jogos, em todas as suas formas, demonstram uma notável estabilidade. Desaparecem povos, instituições, porém, os jogos sobrevivem, muitas vezes, inalterados. A razão que explica essa ocorrência, afirma Callois, está essencialmente nas características dos jogos: a futilidade e a frivolidade. Não se pode, todavia, considerá-los como hereditários ou imutáveis. No decorrer do processo histórico e em diferentes contextos culturais, tomam novas formas,

assumem novas características e se adaptam com muita facilidade e rapidez. Sem nenhuma exceção de lugar e tempo, o jogo exerce uma fascinação e é prova incontestável da “identidade da natureza humana”. O jogo de xadrez, na Índia, por exemplo, era praticado utilizando-se quatro reis. No Ocidente Medieval, influenciado, segundo Callois, pelo culto à Virgem e ao amor cortês, um dos reis foi transformado em rainha. Todavia, essa variação não alterou a essência do jogo. Para o autor, seria possível traçar um diagnóstico de uma civilização, seus traços morais e intelectuais por meio dos jogos, pois estes fornecem pistas irrefutáveis para a compreensão das virtudes, valores, fraquezas de uma determinada sociedade, num dado contexto histórico. Nas sociedades primitivas, pelas suas características míticas e carregadas de espontaneidade, reinavam a *mimicry* (a máscara) e a *ilinx* (a vertigem). A intensidade e a coesão da vida coletiva, nesses grupos, eram como que asseguradas pela “pantomima e pelo êxtase”. Em outras sociedades, configuradas como regradas, ordenadas, hierarquizadas, destaque para os incas, assírios, romanos, chineses, predominavam o *agôn* e o *alea*; jogos que retratam o mérito pessoal, o contrato social, a comparação e a competição. (CALLOIS, 1990, p. 106-107).

Tanto num tipo como no outro, as características do jogo em ser uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada ou fictícia são preservadas. O essencial no mundo do jogo é a sua oposição à realidade. Transformar o jogo numa atividade que contamina e provoca mudanças na realidade, na vida corrente, segundo Callois (1990, p. 65), significa corromper, derrocar, arruinar a natureza do jogo.

Conclui, finalmente, o autor que valorizar ou não as categorias de jogos — *agôn*, *alea*, *mimicry* ou *ilinx* — significa interferir e fazer escolhas na decisão do futuro da civilização. O jogo retrata o contexto histórico onde ele está inserido e é um meio de expressão e produção cultural. Pode-se constatar que a civilização atual tem uma tendência para o *ludus*, todavia, destaca Callois (1990, p. 56), inclinar-se para “a energia disponível que a *paidia* representa no sentido da invenção ou do sonho, manifesta uma escolha, sem dúvida implícita, mas fundamental e de alcance indiscutível”.

As classificações apresentadas cumprem um papel fundamental no estudo, ao oferecerem pistas para a compreensão e decifração

do jogo, no processo de evolução histórico-social (CALLOIS, 1990) e nas diferentes etapas do desenvolvimento individual (WALLON [s.d.], PIAGET 1971 e CHATEAU 1988).

As classificações retratam a diversidade de atividades que podem ser interpretadas como lúdicas: os jogos de exercício e de vertigem, que aparecem no início da vida da criança, até os jogos de competição e simulação, que continuam na vida adulta. No desenvolvimento social, surgem como espontâneos, fantasiosos e turbulentos, até se tornarem regrados e controlados na civilização. No aspecto individual, manifestam-se sob a forma de movimentos motores rudimentares, até alcançarem intrincados níveis representativos e de relações sociais complementares. Estiveram presentes tanto nas sociedades primitivas, como continuam influenciando a complexa sociedade contemporânea. A compreensão dos jogos como atividades diversificadas e com expressiva fertilidade cultural acentua as possibilidades de atuação do educador.

Essas informações são fundamentais para que o professor distinga diferentes tipos de atividades lúdicas e possa, ao assumir o papel de mediador entre a criança e a cultura lúdica acumulada no decorrer do processo histórico, ampliar os seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras e enriquecer a bagagem cultural dos seus alunos, com a contextualização histórica e a vivência de novos e velhos jogos. Retomando um aspecto já apontado, diríamos que não basta para a decisão de incorporar o jogo como recurso pedagógico apenas a assimilação dos conceitos sobre o tema; torna-se essencial também amplo e renovado domínio de novas possibilidades de vivências e compreensão do papel do lúdico, no desenvolvimento humano.

Os jogos são atividades que carregam no seu cerne valores, costumes, a história humana e a cultura. Segundo Fernandes (1979), o patrimônio lúdico das crianças retrata conhecimentos e valores vindos do passado, isto é, de outros períodos e ambientes que influenciaram na nossa formação cultural e moral. É uma experiência social repleta de significação para a formação da criança.

Conceber o jogo na perspectiva histórico-social, aprender a apreciá-lo e assimilar a relação dialética que esse tipo de atividade estabelece com a cultura, significa resgatar o que ele tem de mais expressivo. O levantamento e a contextualização histórica transfor-

mam-se numa metodologia promissora, que impregna o ato de jogar de sentido, relatando a origem, a evolução ou até mesmo a deturpação das atividades lúdicas. Tais informações contribuem para que professores e crianças elaborem as próprias interpretações do que é ou não é jogo, delimitem a própria atuação e se transformem em agentes de divulgação e preservação dos jogos.

IMPORTÂNCIA DO JOGO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida, entre outros, por Gardner (1995a, 1995b) e divulgada, no Brasil, por Antunes (1998a e 1998b), torna-se uma importante justificativa para a utilização do jogo no contexto educacional, tendo em vista a posição dos autores, que concebem a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de todas as competências das crianças e a urgência de se estabelecer, no contexto educacional, uma relação simétrica entre atividades intelectuais e atividades corporais.

A civilização ocidental promoveu, ao longo de sua história, segundo Gardner (1995a, 1995b), a separação entre corpo e mente. Acreditava-se que as operações mentais eram mais elevadas e as ações feitas com o corpo eram menos importantes, pois utilizavam-se de uma função cortical inferior, visão que ainda fundamenta o trabalho pedagógico no interior das escolas. O autor ressalta, no entanto, que o funcionamento do sistema motor é extremamente complexo, interage com o sistema perceptivo e exige uma coordenação diferenciada e integrada de uma imensa variedade de componentes neurais e musculares. Ao utilizar-se do conceito de inteligências múltiplas, o autor questiona a visão de uma inteligência geral, que contempla todas as competências, e também a tendência dominante, na civilização ocidental, de considerar as atividades da “mente” como as mais importantes.

Tomando como referência as contribuições das Neurociências (Biologia, Bioquímica e Neurofisiologia), Gardner (1995a) destaca que existem, no cérebro humano, determinados espaços de cognição que apresentam competências específicas e que processam determinadas informações. O ser humano tem pelo menos oito diferentes pontos, no seu cérebro, que abrigam as várias inteligências: cinestésico-corporal, lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, naturalística, intrapessoal e interpessoal.

Pesquisas realizadas têm contribuído para a confirmação das Múltiplas Inteligências, destacando-se os estudos realizados com pessoas que sofreram danos cerebrais e tiveram algumas capacidades comprometidas e outras não afetadas. Há, ainda, a análise de casos de

crianças que apresentavam graves limitações em certos níveis e, em contrapartida, eram excepcionais em outros. Além disso, a utilização, em laboratórios, de dispositivos de imagem de ressonância magnética permite detectar partes do cérebro que são afetadas, quando o sujeito capta mensagens exteriores. Antunes (1998b) alerta que é uma tarefa bastante difícil afirmar, claramente, quais são essas áreas; porém, há um consenso de que cada uma delas retrata uma competência diferente.

Gardner (1995b, p. 21-22) define inteligência como a capacidade que o indivíduo adquire, num determinado contexto cultural, de solucionar problemas genuínos ou dificuldades, criar produtos, levantar dúvidas e questionamentos. O aspecto biológico não pode, isoladamente, dar uma resposta sobre a identidade das diferentes inteligências; o que vai tornar possível caracterizar o desenvolvimento das capacidades intelectuais é o contexto sociocultural. Para que ocorra, portanto, o desenvolvimento de uma competência, é fundamental que se ofereçam oportunidades adequadas e um trabalho específico sobre ela.

Tais proposições científicas contribuem, em vários pontos, para repensar e reestruturar o trabalho pedagógico, direcionando-o para o desenvolvimento das múltiplas competências do educando. Um primeiro aspecto refere-se ao posicionamento contrário da teoria à tendência de valorização de apenas duas competências, no interior da escola: a lingüística e a lógico-matemática. Um segundo ponto ressalta a importância do contexto sociocultural, do processo educacional para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas; e um terceiro, que destaca a relação de contribuições recíprocas; isso quer dizer que o desenvolvimento específico de uma inteligência contribui no aprimoramento das outras competências. Vale destacar que em momento algum nega-se a importância das inteligências lingüística e lógico-matemática, no desenvolvimento do educando; o que se questiona é a postura, no interior das escolas, que prioriza algumas competências e secundariza outras, como, por exemplo, a inteligência cinestésico-corporal.

A atividade lúdica, conforme apontamos, é uma atividade eminentemente cultural e, ao ser valorizada e utilizada como recurso pedagógico, pode contribuir para o desenvolvimento de todas as competências do educando. A seguir, serão explicadas as Inteligên-

cias Múltiplas e apresentados exemplos de atividades lúdicas que colaboram para seu desenvolvimento.

Os jogos e as brincadeiras desempenham um papel primordial no desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal. Essa inteligência, segundo Gardner (1995a, 1995b), está presente em pessoas que apresentam um elevado domínio da cultura corporal, comunicam-se e se expressam através da linguagem corporal e demonstram grande habilidade em trabalhar e lidar com os objetos e instrumentos.

Antunes (1998b, p. 23) destaca o período que vai do nascimento até os 6 anos como o mais propício para estimular a inteligência corporal. Essa inteligência relaciona-se, em especial, com as inteligências verbal e espacial, e todos os jogos e brincadeiras a estimulam. Dependendo do nível de desenvolvimento da criança e do seu interesse, o educador pode privilegiar, nas propostas de atividades lúdicas, a imaginação ou a regra. Uma situação contraditória pode aparecer no final do período da Educação Infantil ou no início das séries iniciais do Ensino Fundamental: numa mesma turma, aparecem crianças que preferem atividades lúdicas, em diferentes graus de complexidade, predominando a imaginação ou a regra. Atento a esse aspecto, o educador oferecerá oportunidades diversificadas, atendendo aos interesses e às necessidades das crianças. Esse contexto é muito propício para que uma criança aprenda com a outra e passe de um determinado nível de desenvolvimento para um outro mais elevado.

Como exemplos de atividades lúdicas que contribuem para o desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal, destacam-se: as brincadeiras de imitação, dramatização, imaginação, interpretação, mímicas, danças, trabalhos manuais, atividades artísticas e os jogos que envolvem as diferentes habilidades motoras de andar, correr, saltar, arremessar, receber, quicar, chutar, rebater, equilibrar, os jogos de pega-pega, amarelinha, pular corda, queimada, jogos adaptados do futebol, basquete e voleibol.

As atividades lúdicas não influenciam apenas o desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal, mas de todas as outras inteligências, inclusive a verbal ou lingüística. O que caracteriza a inteligência verbal ou lingüística, segundo Gardner (1995a), é a sensibilidade da pessoa aos significados e empregos das palavras. O indivíduo que teve oportunidades e desenvolveu essa inteligência demonstra capacidade de comunicação, utiliza a linguagem de forma

coerente, processa, ordena e dá sentido às informações ou mensagens escritas ou verbais. A inteligência verbal ou lingüística aparece em nossa cultura como uma das mais valorizadas. Antunes (1998b, p. 111) afirma que essa competência relaciona-se com todas e, em especial, com a lógico-matemática e a cinestésico-corporal. Desde o seu nascimento, a criança pode ser estimulada para o desenvolvimento da inteligência verbal ou lingüística.

A “janela de oportunidades”, definida, segundo Antunes (1998b, p. 22), como o momento mais fértil e rico para a apresentação de estímulos que promovam o desenvolvimento de uma competência, no caso da inteligência verbal ocorre do nascimento até os 10 anos de idade. Isso, porém, não significa que depois desse período não acontecerá mais a aprendizagem, mas sim que consegui-la será mais difícil. Venguer (1986, p. 142) afirma que as atividades lúdicas são situações especiais para o desenvolvimento da linguagem, pois exigem da criança participante um determinado nível de desenvolvimento de comunicação verbal. Caso a criança não esteja apta para expressar, de forma compreensível, seus desejos e intenções, terá dificuldades de estabelecer uma interação lúdica com os outros. A necessidade de comunicação e de se fazer compreender no jogo estimula o exercício e o desenvolvimento coerente da linguagem.

O educador pode, então, propor diferentes atividades que exercitam e influenciam o desenvolvimento dessa competência, tais como: conversar com a criança, apresentar palavras novas, relatar histórias e contos, propiciar oportunidades para ouvir e cantar músicas, motivar e criar situações para que a criança, de maneira verbal ou gráfica, possa expressar seus sentimentos, emoções, ações, conhecimentos e criações. Como exemplos de algumas atividades lúdicas que podem ser propostas, visando ao desenvolvimento da inteligência verbal, destacam-se as parlendas, rimas, trovas, fórmulas de escolha, trava-línguas, histórias infantis, adivinhações, atividades rítmicas, histórias coletivas, imitação de ruídos onomatopaicos, dramatizações, brincadeiras de imaginação.

A inteligência lógico-matemática é também exercitada nas atividades lúdicas. Gardner (1995a, 1995b) afirma que essa inteligência se estabelece principalmente no conhecimento e nas relações de exploração, ordenação e avaliação, que o indivíduo realiza com os objetos. O prazer na solução de problemas significativos, a paixão

pela abstração, a facilidade para o cálculo, o gosto pelas ciências exatas, as competências em lidar com conceitos e resolver problemas matemáticos são características de pessoas que desenvolveram essa capacidade. A inteligência lógico-matemática relaciona-se, predominantemente, com a verbal, espacial, corporal e, em especial, com a musical. O período mais fértil para os estímulos está localizado entre 1º e o 10º ano de vida da criança. (ANTUNES, 1998b, p. 23).

O desenvolvimento da representação, da imaginação, o conhecimento das propriedades e o estabelecimento de comparações entre os objetos, as operações de classificação e a serialização são algumas atividades que desenvolvem essa competência. Retomando Venguer (1986, p. 142), na brincadeira se evidencia de forma mais clara a função simbólica da consciência, pois, quando brinca, a criança aprende a separar o significado do objeto, lida com imagens, representa papéis e situações e esses aspectos são de grande importância para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Atenção, concentração, memória, organização, persistência são capacidades e comportamentos exercitados e aprendidos nas situações lúdicas.

As brincadeiras de imaginação, os jogos de memória, bingos, ludos, dominós, jogos de tabuleiros, jogos com cartas, jogos de arremessos, de pular corda e jogos de pega-pega são sugestões de atividades lúdicas para o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática.

A inteligência visual ou espacial, por sua vez, caracteriza-se, segundo Gardner (1995a), pela capacidade da pessoa em perceber formas, objetos e espaços com precisão. O indivíduo demonstra capacidade em memorizar e recriar aspectos captados pela memória visual, consegue enxergar detalhes que ninguém percebe e demonstra uma observação bastante apurada. Essa inteligência relaciona-se com todas e, em especial, com a corporal e a verbal. O período considerado de maior abertura de “janelas”, segundo Antunes (1998b, p. 23), é o que vai dos 5 aos 10 anos.

Os jogos e as brincadeiras que contemplam as noções de direção, localização e orientação espaço-temporal, esquema corporal e dominância lateral são os mais indicados para o desenvolvimento dessa inteligência. Como exemplos de atividades lúdicas que colaboram para esse fim, destacam-se os jogos de pega-pega, jogos de arremessos, jogos de memória, amarelinha, cabra-cega, queimada,

atividades de desenho, pintura, colagem, escultura, brincadeiras de imaginação e jogos de construção que exploram os diferentes espaços (casinha, escola, circo, sítio, floresta, cidade, fábricas, rios).

Outra inteligência destacada por Gardner (1995a) é a musical, que está presente em pessoas que aprendem música com facilidade, comunicam-se muito bem através da linguagem musical, podendo, para tanto, fazer uso da voz, do corpo ou de instrumentos musicais. Destaca o autor que, em nossa cultura, essa inteligência não recebe a devida consideração e o analfabetismo musical é admissível no processo de educação das crianças. A inteligência musical se relaciona com a espacial e, em especial, com a lógico-matemática. Antunes (1998b, p. 23) afirma que o período mais fértil para o desenvolvimento dessa capacidade é dos 3 aos 7 anos.

Atividades lúdicas desempenham um papel muito importante no desenvolvimento dessa competência, pois grande parte das brincadeiras é constituída de ritmo e sempre está acompanhada de sons e músicas. Cantar junto com a criança, proporcionar situações em que ela possa ouvir, criar e reproduzir músicas, sons diversos, tocar instrumentos musicais são atividades indicadas para o desenvolvimento da inteligência musical. As músicas de acalanto, brincadeiras de cantigas de roda, rimas, parlendas, atividades rítmicas e musicadas, mnemônicas e danças diversas são exemplos de atividades lúdicas para o desenvolvimento dessa competência.

Conhecer a si mesmo e aos outros, na perspectiva da teoria das múltiplas inteligências, são aspectos fundamentais no desenvolvimento integral dos educandos, tão importantes quanto as aprendizagens de outros tipos. Para desenvolver essas capacidades, segundo Gardner (1995a, 1995b), é fundamental que o indivíduo possa exercitar as inteligências pessoais, denominadas, pelo autor, de “intrapessoal” e “interpessoal”.

A inteligência intrapessoal caracteriza-se pela capacidade do indivíduo de saber nomear, lidar, acessar e dominar seus sentimentos, emoções e afetos. A pessoa que desenvolve bem essa competência demonstra conhecimento de si mesma e autodomínio. A inteligência interpessoal está voltada para as relações sociais. Apresenta domínio dessa competência o indivíduo que sabe conviver, que aprendeu a lidar com humores, vontades, temperamentos e motivações, sabe aceitar virtudes e limitações das outras pessoas.

As inteligências pessoais se relacionam, segundo Antunes (1998b, p. 113), com todas e em especial com a lingüística, a naturalística e a cinestésico-corporal. No período do nascimento até a puberdade, ocorre de maneira mais intensa o desenvolvimento dessas inteligências (ANTUNES, 1998b, p. 23). As situações lúdicas oferecem condições férteis para o desenvolvimento das inteligências intrapessoal e interpessoal. Nas atividades lúdicas coletivas, as crianças testam e avaliam todos os seus aspectos: afetivo, emocional, moral, social, cognitivo, motor, já que todos eles, em maior ou menor grau, são solicitados. A tensão e a incerteza são características que estão presentes nos jogos de competição; a criança precisa aprender a lidar com a frustração da derrota, com a alegria da vitória, trabalhar com os conflitos, submeter-se à regra, buscar o consenso, cooperar, estando ou não em situação privilegiada. Estimular, elogiar, valorizar o desempenho e não apenas as conquistas das vitórias, são importantes contribuições do educador para o desenvolvimento dessas inteligências. Muitas são as atividades lúdicas que contribuem para o desenvolvimento das inteligências pessoais. Como sugestões, destacam-se as brincadeiras de representação de papéis, as danças, as cantigas de roda, os jogos competitivos e cooperativos e os jogos de inibição (estátua, *stop*, duro-mole, esconde-esconde).

Antunes (1998b, p. 61-64) apresenta, ainda, a inteligência naturalística, que não aparece nas duas primeiras obras de Gardner (1995a, 1995b), pois foi apontada pelo autor, posteriormente. Essa competência se manifesta em pessoas que demonstram uma forte atração e sensibilidade pelo mundo natural. O indivíduo se considera um integrante do mundo natural e não apenas um explorador. A inteligência naturalística relaciona-se, segundo Antunes (1998b, p. 114), com todas as outras, mas, em especial, com as inteligências lingüística, musical e espacial.

Como sugestões de atividades para o desenvolvimento dessa competência, Antunes (1998a, p. 113) indica a realização de coleções de produtos naturais, atividades de exploração (pesquisa) e aventuras em florestas, bosques, riachos, passeio ao zoológico, identificação das vozes dos animais. Além dessas, destacam-se também as brincadeiras que envolvem a imitação de animais, dramatização de fatos relacionados à natureza (animal em extinção, floresta sendo devastada, poluição pelo lixo), passeios imaginários (professora motiva a

criança a realizar passeios imaginários, vivenciando diferentes situações), brincadeiras em ambientes naturais (rios, bosques), jogos com nomes de bichos e plantas, que permitam ampliar o conhecimento e o respeito pela natureza.

No Quadro 01, apresentamos algumas atividades lúdicas apontadas que, no nosso entendimento e interpretação, estimulam o desenvolvimento das várias inteligências propostas por Gardner.

Quadro 01: Influência das Atividades Lúdicas no Desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (Classificação de Gardner 1995 a).

Inteligências Múltiplas (Gardner 1995a)	Atividades propostas
INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA	Rimas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, fórmulas de escolha, jogos simbólicos, jogos dramáticos, músicas.
INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA	Bingos, quebra-cabeças, jogos da memória, tabuleiros, cartas, jogos rítmicos, jogos de alvo, mímicas, arremessos: cadeira e argola, boliche, queimada, tiro ao alvo, biroca, betis.
INTELIGÊNCIA CINESTÉSICO-CORPORAL.	Imitação, dramatização, mímicas, danças, produzir objetos para brincar, jogos que envolvem habilidades motoras de locomoção, manipulação e estabilização: andar, correr, saltar, arremessar, receber, quicar, chutar, rebater, equilibrar, girar, subir, puxar, carregar, circuito psicomotor.
INTELIGÊNCIA MUSICAL	As músicas de acalanto, músicas diferentes estilos, brincadeiras de cantigas de roda, rimas, parlendas, atividades rítmicas e musicadas, mnemônicas e danças diversas.
INTELIGÊNCIA ESPACIAL OU VISUAL	Pegadores, trabalho com corda, esconde-esconde, amarelinha, queimada normal e em círculo, jogos de arremessos, “basquete”, jogos de memória, jogo de elástico, amarelinha, cabra-cega, atividades de desenho, pintura, colagem, escultura, brincadeiras de imaginação e jogos de construção que exploram os diferentes espaços (casinha, escola, circo, sítio, floresta, cidade, fábricas, rios). Conhecimento, apreciação e reprodução/releitura de composições artísticas, o conhecimento da História da Arte,

INTELIGÊNCIA ESPACIAL OU VISUAL (cont.)	(movimentos, vida e obra dos grandes artistas) e o desenvolvimento da capacidade expressiva da criança, por meio do domínio dos elementos das linguagens gráfica, corporal, musical e verbal.
INTELIGÊNCIAS PESSOAIS	As brincadeiras de representação de papéis, jogos dramáticos, teatro, as danças, as cantigas de roda, os jogos competitivos, os jogos de inibição (estátua, <i>stop</i> , duro-mole, esconde-esconde).
INTELIGÊNCIA NATURALÍSTICA	Coleções de produtos naturais, atividades de exploração e aventuras em florestas, bosques, riachos, passeio ao zoológico, identificação das vozes dos animais, brincadeiras de imitação de animais, dramatização de fatos relacionados à natureza (animal em extinção, floresta sendo devastada, poluição pelo lixo), passeios imaginários (professora motiva à criança a realizar passeios imaginários, vivenciando diferentes situações), brincadeiras em ambientes naturais (rios, bosques), jogos com nomes de bichos e plantas que permitam ampliar o conhecimento e o respeito pela natureza.

Fonte: Atividades dos cursos extensão – Pesquisa: O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia - José Milton de Lima.

Nesta breve exposição dos pressupostos da Teoria das Inteligências Múltiplas, demonstramos que o jogo pode ser uma janela de oportunidades para o desenvolvimento das várias inteligências, isto é, colaborar, junto com outras atividades, para que as instituições educacionais alcancem as suas finalidades. Essa constatação constitui um argumento significativo, entre outros, para responder à questão central do tópico, que pretendeu demonstrar a importância do jogo no contexto educacional. Quando o educador percebe quais são os aspectos do desenvolvimento infantil que são exercitados e aprimorados, nas situações lúdicas, ele pode retirar do jogo o caráter prescindível e tratá-lo como importante recurso pedagógico. Não estamos defendendo a transfiguração do jogo em trabalho ou a crença romântica do potencial educativo dessa atividade, mas procurando mostrar que o jogo, por ser uma atividade de natureza social, carrega no seu cerne diversos aspectos da cultura e que, para torná-lo essencial no contexto educacional, é fundamental que o educador tenha clareza e consiga interpretar as influências que essa atividade exerce

no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos.

Enxergar o potencial de desenvolvimento que está por trás do jogo requer do educador conhecimentos sobre o tema e a adoção de atitudes investigativas e reflexivas. As situações de jogo vivenciadas pelas crianças transformam-se num espaço de observação atenta, no qual o educador, gradativa e progressivamente, vai ampliando o seu conhecimento e a sua capacidade de decifrar e distinguir as diversas contribuições proporcionadas por esse tipo de atividade, na formação da criança.

No jogo, a cultura pode ser jogada, incorporada, recriada e ampliada. Huizinga (1990) mostrou, na sua análise histórica, que o jogo na sociedade pré-industrial⁴⁰ era um espaço rico de vivências dos diferentes aspectos da cultura: o conhecimento, a arte, a música, a poesia, a filosofia, o direito, a religião. É possível, nessa perspectiva, o educador assumir o jogo como recurso pedagógico, sem precisar se contrapor à conceituação e às características de tal atividade, levantadas, analisadas e assumidas no tópico anterior. O jogo, portanto, não modifica os seus traços de atividade espontânea, não produtiva, livre, diferente do mundo habitual, com predomínio da ficção ou da regra, e que não promove mudanças na realidade.

40 Adotamos a divisão do processo histórico em três períodos: pré-industrial, industrial e pós-industrial, proposta por Bruhns (1993), na sua análise histórica sobre o jogo. A autora elabora essa divisão, considerando as acentuadas alterações e mudanças que ocorreram nos comportamentos, usos e costumes, de acordo com os valores que se estabeleceram e se reproduziram nesses estágios históricos.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Considerações Gerais sobre a Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural diferencia-se dos outros sistemas científicos pela estreita relação que procura estabelecer com a Filosofia. Os autores dessa vertente, segundo Shuare (1990), buscaram no materialismo histórico-dialético os princípios gerais e os marcos metodológicos para elaborarem as suas pesquisas, estudos e reflexões, no campo da Psicologia. Vygotsky e outros estudiosos dessa tendência, destaque para Elkonin, Leontiev, Venguer, Zaporózhets, são tomados como referência na investigação, pois esclarecem a natureza, a evolução e a importância do jogo na formação da criança.

Vygotsky, destaca Duarte (2000, p. 80), “entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos”.

Segundo Boiko & Zamberlan (2001, p. 52), o principal objetivo da Psicologia, na perspectiva Histórico-Cultural, era o de explicar no que o homem se diferencia dos outros seres da natureza e como se dá o seu desenvolvimento psíquico.

O homem, segundo as autoras, não passa do estado natural para o cultural apenas pelo processo de maturação das funções elementares ou biológicas (respirar, comer, procriar). Essas funções secundárias são, no entanto, âncoras, condições necessárias para a formação das funções psicológicas superiores (memória, pensamento, linguagem). O que vai determinar o desenvolvimento das formas mais complexas de comportamento humano são as práticas sociais (processo intersíquico) e que possibilitam a passagem das conquistas sociais e históricas para o plano individual (intrapíquico), através do processo de internalização. (BOIKO & ZAMBERLAN, 2001, p. 52).

O desenvolvimento humano, portanto, não acontece naturalmente, mas se estrutura a partir da influência determinante das leis culturais, históricas e sociais. Explica Duarte (1996, p. 40-41) que

as características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no

organismo humano. As características foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo precisa se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte.

O suporte que habilita o homem à apropriação da cultura e à sua humanização é resultante do processo de evolução dessa espécie. O homem, antes de atingir o nível de *homo sapiens*, passou por um longo processo e por vários estágios. Leontiev (1978, p. 262-264), fundamentado em Engels, denomina o primeiro período de “preparação biológica”, que se estendeu do fim do período terciário até o início do quaternário. É representado pelos australopitecos, os quais se caracterizavam por levar uma vida gregária: utilizavam-se de utensílios rudimentares, não fabricados, conheciam a posição vertical e se comunicavam de maneira primitiva. Nesse estágio, o desenvolvimento era determinado pelas leis biológicas. O segundo período vai do aparecimento do pitecantropo até o homem de Neanderthal; é o início da fabricação de instrumentos e do surgimento do trabalho e da sociedade. Mesmo o homem ainda estando submetido às leis biológicas, “o desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem” promoveram evoluções na sua anatomia humana: cérebro, sentidos, mãos, órgãos da linguagem. Esse estágio caracterizou-se por ser um período de transição, no qual o desenvolvimento do homem começou a depender da produção e do trabalho. Um terceiro estágio, porém, foi necessário e culminou na origem do *homo sapiens*, o homem atual. Essa nova condição alcançada libertou o homem da determinação das transmissões hereditárias e assegurou as propriedades biológicas necessárias para que as leis sócio-históricas passassem a ser determinantes. Alerta o autor que isso não significa o fim das variações e mudanças na natureza humana; o que ocorreu, na verdade, foi que as determinações biológicas hereditárias cederam lugar às leis sócio-

históricas.

Nesse nível de desenvolvimento, a estrutura do organismo, suas funções e o processo de maturação continuam indispensáveis para o desenvolvimento psíquico, porém, não são determinantes para o surgimento das qualidades psíquicas na criança.

No mundo animal, o nível de conduta alcançado se transmite de uma geração para outra pela herança hereditária; no mundo humano, no entanto, as atividades, os conhecimentos, as habilidades e as qualidades psíquicas são transmitidas de uma geração para outra, mediante a herança social. A geração mais velha transmite o seu aparato cultural material e espiritual para a geração mais nova para que esta ingresse no mundo e possa recriá-lo⁴¹. (VENGUER, 1986, p. 27).

Cada geração inicia a sua vida num mundo de fenômenos e objetos produzidos pelas gerações antecedentes e, ao participar de diferentes atividades sociais, entre outras, laborais, estéticas, lúdicas, apropria-se e desenvolve capacidades humanas que estão gravadas no mundo. A qualidade da educação e a influência do adulto determinam a aprendizagem e o desenvolvimento da geração mais nova. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Pode-se afirmar, com certeza – destaca o autor – que as crianças só desenvolvem as suas capacidades humanas se estiverem inseridas na sociedade e nos fenômenos por ela criados. A linguagem, o pensamento, o movimento, a capacidade de criação e de relacionamento interpessoal são resultantes do processo de aprendizagem social. O indivíduo não nasce homem, mas aprende a ser homem. As aptidões e os caracteres não são transmitidos por hereditariedade biológica, mas se constituem no processo de apropriação da cultura, resultante do desenvolvimento sócio-histórico e disponibilizado pelas gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 266-267).

41 Venguer (loc. cit.) relata que Villar, um etnógrafo francês, promoveu uma expedição ao Paraguai e conseguiu chegar a um lugar onde vivia a tribo dos *guaiaquis*. Era um grupo que tinha estilo de vida bastante primitivo, nômade, coletava alimentos, sua língua era rudimentar e não estabelecia contatos com outros grupos. Numa de suas expedições pela região, o etnógrafo encontrou uma menina guaiquil de aproximadamente dois anos, abandonada. Villar a levou para a França e, depois de vinte anos, ela se transformou numa notável etnógrafa e dominava fluentemente três idiomas. Conclui o autor que isso confirma que as propriedades naturais não determinaram as qualidades psíquicas da menina, mas sim as condições oferecidas definiram a sua formação. Mesmo tendo nascido numa comunidade primitiva, isso não a impediu de se apropriar de um nível elevado de cultura.

Marx⁴² (apud LEONTIEV, 1978, p. 267-268) foi o primeiro a reconhecer a natureza social e histórica do homem. Destaca o autor que

as relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana.

O movimento da história e o desenvolvimento humano só são plenamente possíveis, segundo Leontiev, a partir da transmissão às gerações mais novas das aquisições da cultura humana. O nível de desenvolvimento histórico de uma sociedade pode ser julgado pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educacional. Quanto mais progride, quanto mais complexa é a sociedade, mais importante e específico torna-se o papel da educação. Negar ao homem o acesso à cultura, entre outras formas, científica, artística, corporal, é negar o direito ao seu pleno desenvolvimento. As desigualdades entre os homens não provêm das diferenças biológicas, mas são resultantes da sua condição social, econômica e cultural. Comprometer-se, portanto, com uma nova etapa na história da humanidade é colaborar na superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho corporal, interferir na criação de sistemas educacionais que garantam o desenvolvimento humano onilateral e harmonioso, assegurando a cada um a possibilidade de participar de todas as manifestações da vida social. (LEONTIEV, 1978, p. 274-284).

O sistema educacional, em todas as suas modalidades, exerce um papel essencial para que a geração mais nova se aproprie da produção cultural, desenvolva as suas faculdades humanas e possa se inserir e atuar no seu contexto sócio-histórico. Para tanto, o professor precisa saber selecionar, oferecer e servir-se de meios adequados para alcançar as suas metas. Compete, portanto, situar, no cerne dessa teoria, como o jogo é visto e de que forma ele pode colaborar para que as

42 MARX, K. *Manuscripts de 1844*. Paris: Ed. Sociales, 1969, p. 103.

instituições educacionais cumpram a sua função social.

Gênese, Evolução e Características do Jogo na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Fundamentado em Wundt⁴³, Elkonin (1998, p. 16) afirma que o jogo teve sua gênese no trabalho e que não há um só tipo de jogo que não tenha seu protótipo numa forma de trabalho que o precedeu. O jogo, no entanto, pelas suas características, suprime a finalidade útil e obrigatória do trabalho e absorve, deste, o seu aspecto agradável. Elkonin (1998) parte do pressuposto de que o jogo infantil é de natureza histórica e social. Os temas e os conteúdos abordados nos jogos estão relacionados com a vida, com o trabalho e outras atividades dos membros adultos da sociedade.

Plekhánov⁴⁴ (apud ELKONIN, 1998, p. 39), contrário às teorias que sustentam serem a arte e o jogo anteriores ao trabalho, destaca que o homem, em geral, olha primeiro para os objetos e fenômenos do ponto de vista utilitário e só depois estético e lúdico. Tal proposição conduz o jogo e a arte⁴⁵ para uma base genética comum. A história da civilização registra em que etapa do seu desenvolvimento aparece a arte, entretanto, não há indícios que distinguem claramente como se produziu a passagem das formas de trabalho para a arte.

O essencial é que, do conjunto das atividades utilitárias, uma parte se separou e foi denominada de orientadora, diferenciando-se da executiva. Essa parte se consagrou como reconstrutora, transformou-se num rito mágico e adquiriu autonomia e configuração própria. Destaca Elkonin (1998, p. 16-18) que essas atividades, uma vez separadas, relacionaram-se com outras formas de vida e adquiriram uma lógica de desenvolvimento própria e, com frequência, deram origem a outras formas de atividade, destaque para o jogo e a arte.

43 WUNDT, W. *Ética*. São Petesburgo, 1887.

44 PLEKHÁNOV, G. V. *Obras filosóficas escogidas*. T. V. Moscou, 1958.

45 A arte compartilha da mesma natureza do jogo. O artista, ao utilizar-se de recursos estéticos, também retrata e expressa aspectos peculiares da vida humana, sem fins utilitários, e os apresenta às pessoas para que possam reconhecê-los ou rechaçá-los.

O curso evolutivo dos jogos indica que eles evoluíram de dramáticos para esportivos e não o inverso. Ao serem repetidos inúmeras vezes, com fins utilitários, foram paulatinamente se deslocando da atividade coletiva real e adquirindo um formato próprio, tornando-se uma reconstituição repleta de significados, porém sem fins utilitários.

Vsevolodski-Guerngross⁴⁶ (apud ELKONIN, 1998, p. 19-20), ao analisar o *Livro dos jogos da URSS*, elaborado por diferentes etnógrafos russos, que descreveram e examinaram atividades lúdicas de diferentes etnias, chama de jogo

uma variedade de prática social que consiste em reproduzir em ação, em parte ou na sua totalidade, qualquer fenômeno da vida à margem do seu propósito prático real: a importância social do jogo deve-se à sua função de treinamento do homem nas fases iniciais do seu desenvolvimento assim como ao seu papel coletivizador.

Elkonin conclui que o jogo, nas suas diferentes formas, é uma atividade que possibilita a reconstrução, sem fins utilitários diretos, das tarefas humanas e das normas das relações sociais. A repetição, sem fins utilitários reais, constitui o conteúdo tanto do jogo esportivo como do jogo de papéis. O que diferencia essas duas modalidades de jogo é que, no jogo de papéis, as regras ou as normas das relações entre as pessoas aparecem de maneira mais ampla e concreta.

A sociedade moderna não gerou, não impulsionou formas evoluídas de jogo no mundo dos adultos, afirma Elkonin (1998, p. 20-21), baseado em dados etnográficos. O jogo foi desalojado e substituído pelas diferentes formas de arte, por um lado, e pelo esporte, por outro. Na infância, no entanto, produziu-se uma forma evoluída denominada de jogo de papéis ou jogo protagonizado. Mesmo que se perceba, hoje, uma secundarização do jogo como recurso pedagógico, isso não significa que esse tipo de atividade deixou de ter a sua importância na formação da personalidade da criança, sobretudo nos primeiros anos de vida, antes do seu ingresso na escola. Pode-se afirmar, pelo contrário, considerando a complexidade da sociedade contemporânea,

46 VSÉVOLODSKY-GUERNGROSS, V. N. et al. *Los juegos de los pueblos*. Moscou-Leningrado, 1933, p. XXIII.

que, à medida que se intensifica o afastamento da criança do conjunto das atividades dos adultos, aumenta a importância dos jogos de papéis para o seu desenvolvimento humano. A diminuição, ao longo da história, da importância das formas evoluídas de atividade lúdica na vida dos adultos e seu aumento na vida das crianças são fatores que estimulam a pesquisa dos jogos protagonizados: sua origem, sua evolução e o seu papel no desenvolvimento psicológico e na personalidade da criança.

O jogo infantil não é uma atividade hereditária, mas sua natureza é histórica e social. Os temas e os conteúdos abordados nos jogos, na visão de Elkonin (1998), estão relacionados com a vida, os objetos, o trabalho e outras atividades dos membros adultos da sociedade. Essa dedução pode ser facilmente comprovada, basta observar os tipos de brinquedos que lideram a produção, na sociedade contemporânea: carros, trens, aviões, satélites, pistolas, bonecas, reproduções da criança e do adulto atual, personagens de desenhos infantis e utensílios diversos usados pelos adultos, brinquedos estes nunca imaginados em outros períodos históricos.

A análise do jogo infantil, na visão do autor, é uma tarefa bastante complexa, pois esbarra na escassez de pesquisas sobre o tema. Há, todavia, muitas produções que contemplam o aspecto prático do jogo, manuais que o indicam para avaliação, para cura ou recuperação de deficiências, para fins didáticos ou como forma de recreação. Alguns autores se dedicaram ao estudo do fenômeno, decompondo-o em partes, isto é, procurando compreender qual o peso desse tipo de atividade no desenvolvimento de determinados aspectos do ser humano. Ressalta Elkonin (1998, p. 22-23) que Utchinki, na Rússia, Sully, Bühler e Stern, em outros países, observaram no jogo a manifestação da imaginação, posta em movimento por diversas tendências afetivas. Sikórski, na Rússia, e Dewey, nos Estados Unidos, relacionaram o jogo ao desenvolvimento do pensamento. Piaget interessou-se pelo jogo, visando a compreender não o fenômeno em si, mas como neste se reflete a evolução da capacidade simbólica e do julgamento moral da criança. A análise do jogo, nessa perspectiva, segundo Elkonin, perde a sua originalidade qualitativa como atividade peculiar da criança, como forma especial de sua vida e de sua interação com a realidade circundante.

O autor defende um outro método de estudo: a substituição

da concepção desintegradora, que divide o fenômeno em elementos, pela visão analítica, que o divide em unidades. Para Vigostky⁴⁷ (apud ELKONIN, 1998, p. 23-24), a unidade é “o produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades fundamentais do todo, propriedades que são inclusive, partes vivas e indivisíveis dessa unidade”.

No que se refere ao jogo, o estudo da sua forma mais evoluída, no caso infantil, o jogo de papéis, permite compreender o surgimento, a evolução e as características desse fenômeno. Conceituar o jogo como uma atividade espontânea, livre, fictícia e carregada de energia não tem nada de extraordinário, inclusive para o não especialista, afirma Elkonin. Alguns autores defendem como especificidade do jogo infantil a capacidade imaginativa da criança de metamorfosear os objetos. Preyer⁴⁸ e Comperé⁴⁹ (apud ELKONIN, 1998, p. 25) destacam que coisas sem nenhum valor – casca de nozes, pedras, cabos de vassoura, folhas de árvores e o conteúdo de uma cesta de papéis – transformam-se em xícaras, barcos, carros, mesas, armários, animais e pessoas e adquirem sentido e significado, em virtude da fértil imaginação e fantasia da criança.

Sully⁵⁰ (apud ELKONIN, 1998, p. 25-26) discorda dessa visão e defende que a origem do jogo não está na transformação de objetos, mas sim na vontade da criança de pôr em prática uma idéia atraente e interpretar algum papel apoiado em situações novas. Quando a criança imita Robinson Crusoe, está em busca de um mundo de aventuras e foge do seu eu verdadeiro e do seu mundo habitual. Ao representar um papel, transforma, a partir do que conhece sobre o tema, a sua atuação e tudo que a cerca.

Autores que pesquisaram o jogo protagonizado apontam que os temas vivenciados pelas crianças são influenciados pela realidade circundante. Segundo Utchinski⁵¹ (apud ELKONIN, 1998, p. 30), a única interferência possível que os adultos podem realizar, nesse tipo

47 VIGOTSKY, L. S. *Investigaciones escogidas de psicologia*. Moscou, 1966, p. 48.

48 PREYER, V. *O desarrollo espiritual en la primera infancia*. São Petesburgo, 1894, p. 51.

49 COMPERÉ, G. *O desarrollo mental e moral del niño*. Moscou, 1912, p. 190-191.

50 SULLY, J. *Ensayos de psicologia de la infancia*. Trad. do inglês. Moscou, 1901, p. 45.

51 UTCHINSKI, K. D. *Obras completas*, Moscou-Leningrado, 1950, p. 440-441.

de jogo, sem destruir a sua magia, é fornecer às crianças materiais para as suas próprias construções. Os brinquedos não são empregados de acordo com as determinações dos adultos ou das instruções dos fabricantes, mas sim, segundo as influências dos elementos da vida circundante sobre a criança. É com esse material que os pais e os educadores devem se preocupar mais.

Márkova⁵² (apud ELKONIN, 1998, p. 31) realizou uma pesquisa para verificar como a literatura infantil poderia influenciar nos jogos das crianças. Constatou que as únicas obras que induzem à brincadeira são aquelas que descrevem de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das pessoas. Nas brincadeiras, as crianças reproduzem e reconstituem esses conhecimentos incorporados.

Preocupada em esclarecer qual a esfera que exerce uma maior influência no jogo de papéis, Koroliova⁵³ (apud ELKONIN, 1998, p. 30-32) realizou uma pesquisa com dois tipos de esferas. Uma primeira refere-se aos objetos naturais ou produzidos pelo homem; uma segunda é constituída pelas atividades das pessoas, tanto de trabalho, como das relações interpessoais. Para isso, a pesquisadora programou duas visitas ao jardim zoológico. Numa primeira visita, as crianças observaram os animais, seus comportamentos, suas instalações e sua alimentação. No dia seguinte, a professora levou para a sala de aula figuras de animais vistos durante a excursão. Isto, porém, não despertou nas crianças o interesse para a vivência de jogos. A educadora, então, repetiu a mesma excursão e desta vez chamou a atenção das crianças para os funcionários e visitantes do zoológico, para a maneira como cada um exercia o seu papel: o bilheteiro, o porteiro, os zeladores, o veterinário, as enfermeiras, o guia, o cozinheiro; a amabilidade e o respeito do público com os animais e a obediência quanto às regras de conduta estabelecidas. Algum tempo depois da excursão, a pesquisadora percebeu que as crianças começaram, por conta própria, a brincar de jardim zoológico e foram incorporando

52 MÁRKOVA, D. V. *A influencia de la literatura soviética para niños en el juego creativo*. No compêndio: Los juegos creativos en el jardín de la infancia. Moscou, 1951.

53 KOROLIOVA, N. V. *El papel del juego en la formación de la actitud positiva ante el trabajo de los niños mayores de edad preescolar*. No compêndio: Problemas psicológicos del juego y de la enseñanza a edad preescolar. Moscou, 1957.

os diferentes papéis, enriquecendo e tornando o jogo cada vez mais complexo.

O estudo comprova que a característica fundamental do jogo protagonizado não é o objeto, nem o seu uso, nem a relação homem-objeto, mas as interações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos, isto é, a relação homem-homem.

A atividade concreta e as relações entre as pessoas são variadas na realidade, o que possibilita que os jogos sejam diversificados e cambiáveis. O campo da realidade que a criança transforma em jogos é denominado de temas e são diversos, considerando os contextos históricos, sociais e culturais, nos quais as crianças estão inseridas. Refletem o mundo vivido pela criança: as condições geográficas, as classes sociais, o fato de pertencer a um povo livre ou oprimido, de habitar regiões desérticas, arborizadas, de conviver com adultos pescadores, operários, agricultores, professores, policiais. A criança muda o tema de seus jogos, segundo as condições concretas, nas quais ela se encontra, mesmo que temporariamente. O conteúdo do jogo, destaca Elkonin (1998, p. 34-35), que é o seu aspecto característico e central, independe dos temas; por princípio, não é alterado, ou seja, é resultante das atividades humanas e das relações interpessoais.

As relações entre as pessoas são determinadas pelas suas condições concretas de vida e as crianças se apropriam delas para explorá-las nos seus jogos. As relações podem ser de diferentes tipos: respeito, cooperação, colaboração, reciprocidade, altruísmo, divisão do trabalho, ajuda e atenção de uns com os outros, mas também podem ser relações de competição, discriminação, autoritarismo, despotismo, violência, egoísmo, destruição, agressividade, hostilidade ou rudeza.

Elkonin (1998, p. 49) sustenta a tese de que o jogo protagonizado nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade, como resultado da mudança do lugar da criança no sistema das relações sociais. Por conseguinte, sua natureza é de origem social e histórica. O seu surgimento está relacionado com as condições concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de forças instintivas inatas e internas. A investigação histórica elucida em que condições e quais as necessidades que impulsionaram o surgimento do jogo e, em especial, o jogo protagonizado.

O desenvolvimento infantil assenta-se no seguinte paradoxo,

destaca Elkonin (1998): as crianças vêm ao mundo com igualdades de possibilidades e o mesmo desamparo, porém, percorrem nas sociedades, com distintos níveis de produção e cultura, um caminho evolutivo totalmente diverso, alcançando sua maturidade social e psicológica por vias e em tempos variados. Apesar de serem raros e pobres os dados do desenvolvimento da criança e de seus jogos, no percurso histórico das sociedades, é possível, com a contribuição de alguns estudiosos, confirmar que a origem histórica do jogo está intimamente relacionada com o tipo de educação dada às crianças, nas sociedades de baixos níveis de desenvolvimento da produção e da cultura.

Alt⁵⁴ (apud ELKONIN, 1998, p. 50), baseando-se em numerosos e extensos dados, alega que não havia, na sociedade primitiva, um período inicial, especial e separado, preparatório para a atuação social da criança. O processo de formação se dava na participação direta da criança em todas as atividades da vida adulta: trabalho, lazer, cultos religiosos, festas. Naquelas atividades em que não podia participar diretamente, exercitava-se mediante as atividades lúdicas que retratavam elementos da vida da sociedade. O autor deduz, das suas análises, os seguintes traços típicos da educação das crianças nos primeiros períodos. A educação das crianças acontecia por igual e contava com a participação e a interferência de todos os membros da sociedade nesse processo. A formação era de caráter universal, isto é, cada criança fazia e participava de todos os aspectos da vida da comunidade à qual pertencia. O período educativo, no entanto, era breve; as crianças, ao conhecerem logo todas as tarefas, rapidamente conseguiam a sua independência, e sua integração ocorria mais cedo do que em fases posteriores do desenvolvimento social.

Alguns exemplos, testemunhados por pesquisadores, são esclarecedores quanto aos traços, enunciados por Alt, da educação primitiva. Segundo Kosven⁵⁵ (apud ELKONIN, 1998, p. 51), o povo Kubu (Sumatra) caracterizava-se pela coleta de frutos e raízes comestíveis, da qual participavam homens, mulheres e crianças. As crianças, desse

54 ALT, R. *Vorlesungen über die Erziehung auffrühen Stufen der Menschheitsentwicklung*. Berlin, 1956.

55 KOSVEN, M. O. *La transición del matriarcado al patriarcado*. No tit. XIV de Trabajos del Instituto de Etnografía Miklukho-Maklai. Moscou, 1951.

grupo, permaneciam com os pais até por volta dos 10 anos, depois disso, constituíam sua própria família e levavam uma vida totalmente independente.

Miklukho-Maklai⁵⁶ (apud ELKONIN, 1998, p. 53) observou os aborígenes e descreveu que as crianças aprendiam, desde muito cedo, todas as artes e ações dos adultos. Suas brincadeiras restringiam-se a atirar lanças e flechas, horas a fio. Logo que adquiriam uma certa habilidade, já passavam a aplicar tais ações na vida prática.

Bazánov⁵⁷ (apud ELKONIN, 1998, p. 55) descreveu uma pesca que assinala os princípios da educação nas sociedades primitivas. Quatro adultos e um grupo de crianças pequenas participavam de uma pescaria. As redes foram lançadas e, na hora de recolhê-las, as crianças pequenas agarravam-se a elas, dando a sua colaboração. O guia, um ziriano, gritou para que os garotos se afastassem e não atrapalhassem o trabalho. Um velho vogul olhou irado para o ziriano e o recriminou, dizendo: *“Isso não é certo não. Deves deixá-los fazer tudo o que nós fazemos”*.

Os exemplos demonstram que, nas sociedades primitivas, as crianças, precocemente, eram incorporadas ao trabalho produtivo dos adultos e colaboravam na medida de suas forças. Os etnógrafos e exploradores que se ocuparam de povos, num nível de desenvolvimento próximo do acima mencionado, testemunham que a educação, nessas sociedades, era severa quanto ao conteúdo, mas a forma era carregada de extraordinária suavidade. A criança não era castigada e se procurava, por todos os meios, torná-la alegre e animada.

As brincadeiras das crianças restringiam-se à reprodução dos afazeres dos adultos e eram raros os casos de jogos protagonizados. Isto não quer dizer, afirma Elkonin, que as crianças dessas sociedades, por não exercerem a forma mais evoluída do jogo infantil, eram mais atrasadas em comparação com suas coetâneas da sociedade contemporânea. As condições gerais da educação primitiva, que promoviam a participação da criança nas atividades de trabalho dos adultos, desencadeavam o desenvolvimento da autonomia e independência.

56 MIKLUKHO-MAKLAI, N. N. *Obras Completas*. T. III, parte I, Moscou, 1951.

57 BAZÁNOV, A. G. *Los niños vogules*. Revista Soviétski Séver. (O Norte soviético), nº 3, 1934, p.94.

Segundo Kosven⁵⁸ (apud ELKONIN, 1998, p. 58-60), as atividades aprendidas no contato com o mundo adulto formavam uma base que contribuía para o rápido e singular desenvolvimento das crianças das tribos e povos atrasados, nas escolas das colônias. Resultava fácil para elas, destaca o autor, dar o salto da sociedade primitiva para a civilização.

Com as transformações dos meios e dos modos de trabalho, passou-se para formas de produção mais elevadas. A coleta de alimentos naturais e as formas primitivas de caça e pesca foram dando lugar à agricultura e à pecuária e às formas mais complexas de caça e pesca. Kosven (apud ELKONIN, 1998, p. 60) destaca que essas mudanças geraram um

importantíssimo resultado sócio-econômico que Engels denominou a primeira grande divisão do trabalho, ou seja, a divisão entre agricultores e criadores de gado com todas as suas conseqüências, concretamente, com o desenvolvimento da indústria doméstica e do intercâmbio regular. Essas profundíssimas mudanças tiveram o resultado socioeconômico que se expressou na nova divisão de trabalho, segundo sexo, na mudança do lugar do homem e da mulher na produção social.

Essa nova divisão, ocorrida na sociedade, fez com que os meios e os modos de trabalho se complicassem e fossem redistribuídos. Mudou-se também a forma de participação das crianças, que deixaram de tomar parte diretamente em atividades laborais, embora continuassem membros com igualdade de direitos e deveres. Apenas alguns aspectos domésticos e afazeres mais simples foram confiados às crianças pequenas. Algumas ferramentas de trabalho deixaram de ser acessíveis aos menores e a estes foram oferecidos equipamentos reduzidos, adaptados às suas possibilidades, em conformidade com o tipo de trabalho que predominava e bem próximos das condições reais de uso, na sociedade em questão.

Afirma o autor que não é possível precisar com certeza o momento histórico no qual surge o jogo protagonizado. Pode ter

58 KOSVEN, M. O. *Esbozos de historia de la cultura primitiva*. Moscou, 1953, p. 140.

acontecido em períodos distintos entre os povos, considerando as suas condições de vida e a forma de passagem de nível de produção inferior para outro superior. O que importa destacar, segundo o autor, é que, “nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo”, a criança era incluída desde muito cedo nas atividades laborais, pois o grupo não podia assumir o seu sustento e, levando em conta a simplicidade das ferramentas, não havia necessidade de um período de treinamento nem tampouco dos jogos de papéis. (ELKONIN, 1998, p. 78-79).

Num nível superior, já era exigido das crianças, em idade muito precoce, um período de treinamento de certas habilidades para o manejo de ferramentas e, para tanto, os adultos adequavam-nas às suas possibilidades. De forma implícita e raras vezes de forma explícita, pode-se observar, nessa etapa superior, o jogo protagonizado. Os sucessivos avanços da produção, a complicação das ferramentas, das tarefas e das relações de trabalho, o aparecimento da industrialização e da tecnologia fizeram com que os exercícios com ferramentas reduzidas perdessem sentido. A aprendizagem do manejo de equipamentos tornou-se muito complexa para as crianças e foi transferida para idades subseqüentes.

Afirma Elkonin (1998, p. 79-80) que, na etapa superior de desenvolvimento, ocorrem “duas mudanças no caráter da educação e no processo de formação da criança como membro da sociedade”. A primeira baseia-se na eleição, por parte do adulto, de algumas faculdades que a criança necessita desenvolver, antes de dominar as ferramentas dos adultos, entre outras, a coordenação viso-motora, orientação espaço-temporal, movimentos globais e finos, dominância lateral, habilidades motoras. Além disso, a criação pelos adultos de objetos especiais e artificiais para exercitar e desenvolver tais faculdades, diferentes da etapa anterior, na qual eles eram utilizados como meios para o treinamento direto das habilidades. A segunda mudança refere-se ao surgimento do jogo simbólico, no qual a criança reproduz nessas situações as esferas da vida e da produção a que ela não tem mais acesso e de que deseja participar. Foi ampliado, portanto, o período de educação e retardada a integração da criança na participação social efetiva. As crianças sustentadas pelas comunidades sociais às

quais estão vinculadas ficam entregues a si mesmas e fundam grupos infantis, nos quais o jogo se torna a atividade dominante.

Tomando como referência essa análise histórica, pode-se deduzir que a gênese do jogo, destaque no estudo de Elkonin para o jogo protagonizado, é resultante das condições concretas da vida e do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais. A natureza do jogo, portanto, não é natural, instintiva, inata ou biológica, mas sim histórica e social. É no cerne dessa concepção do jogo como atividade social que buscamos argumentos para explicitar o papel do jogo e a sua importância como recurso pedagógico.

O jogo como atividade principal no desenvolvimento da criança

Segundo Venguer (1986, 27-29), é relevante considerar alguns pressupostos básicos, quando se analisa o processo pedagógico que pretende exercer influência na humanização da criança. Deve-se compreender, em primeiro lugar, o papel essencial que o adulto exerce no período de educação infantil, pois ele é o mediador que propicia, por meio da comunicação sistemática e de estratégias, as condições adequadas para que a criança incorpore a experiência social, desenvolva as suas qualidades psíquicas e as características da sua personalidade. Um outro aspecto a ser observado refere-se às exigências de dosar e diversificar as influências educativas, pois o processo de maturação da criança é especialmente sensível à sobrecarga. Por último, o elemento mais importante, a criança, no período de maturação, constitui o terreno mais apropriado para a educação, levando em conta que os seus processos psíquicos, ainda, em fase desenvolvimento, refletem um alto grau de plasticidade para receber e internalizar aprendizagens significativas e diversificadas.

O adulto, para exercer o papel de mediador na educação da criança, necessita conhecer as forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico infantil. Elkonin⁵⁹ (apud DAVIDOV & SHUARE,

59 ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: *La Psicología evolutiva y Pedagogia en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104.

1987) afirma que a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico contribui na organização de um sistema educacional e de uma atuação pedagógica capazes de intervir positivamente na sucessão dos diferentes períodos, não provocando nenhuma sobrecarga ou investindo em ações secundárias que não impulsionam o desenvolvimento. A busca da confluência da periodização do desenvolvimento psíquico com a periodização pedagógica torna-se prioritária, para alcançar uma ação educativa eficaz e intencional.

A atuação do educador requer conhecimento das expectativas dos adultos e do lugar que a criança ocupa nas relações sociais, num determinado contexto histórico. São esses fatores que permitem distinguir tipos de atividades mais importantes que surgem nos diversos períodos de desenvolvimento psíquico. Em cada uma das etapas do processo de desenvolvimento, considerando as determinações históricas, aparecem interesses e necessidades que impulsionam a criança a realizar determinadas atividades. Entre as várias atividades, uma, em especial, se sobressai e é denominada pela Teoria Histórico-Cultural como “atividade principal”.

Para Leontiev (1988, p. 64-65), atividade principal é um tipo de atividade que se destaca, entre outras, num determinado estágio, por exercer uma maior influência no desenvolvimento psicológico da criança. Três atributos básicos caracterizam a atividade principal: primeiro, esse tipo de atividade é responsável pelas principais mudanças psicológicas na personalidade infantil; segundo, as influências da atividade principal reorganizam e dão aos processos psíquicos um outro formato; e, por último, a atividade principal de um período serve de base para o surgimento de um outro tipo de atividade dominante, no período seguinte.

O processo de desenvolvimento infantil caracteriza-se pelo aparecimento de estágios, com uma certa seqüência, e neles se verifica um tipo específico de atividade principal. Os fatores que determinam o surgimento da atividade dominante, nos diferentes estágios, são as condições concretas de vida da criança, que alteram o lugar que ela ocupa no sistema de relações sociais e provocam novas expectativas no adulto. Tomando como referência Blónski e Vygotsky, Elkonin⁶⁰

60 Ibid, p. 105.

alerta que é importante considerar, para não adentrar numa perspectiva evolutiva, que a infância não é um fenômeno eterno, invariável, mas que se apresenta de forma diferente em cada estágio do desenvolvimento da humanidade.

Destaca Leontiev (1988, p. 65) que

cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. As condições históricas exercem uma influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

No desenvolvimento ontogênico, ocorrem mudanças nos tipos de atividades principais. Para compreender como essas mudanças ocorrem, Leontiev afirma que é preciso, preliminarmente, diferenciar a ação e a atividade. Explica o autor que todo agir humano é sempre movido por um motivo e tem sempre um objetivo ou um fim. Quando o motivo que impulsiona o agir do sujeito não coincide com o objetivo que este atingirá como resultado do seu agir, temos aquilo que Leontiev chama de ação. O exemplo da criança que faz sua lição de casa apenas para tirar nota esclarece esse tipo de relação. Não houve coincidência dos mecanismos psicológicos que motivaram a criança com o objetivo real da tarefa que, no caso específico da tarefa, é exercitar uma habilidade/capacidade. A criança a realizou impulsionada por um fator externo, não coincidente com a atividade, isto é, a nota. Na estruturação da atividade, no entanto, ocorre o inverso, pois o motivo que move o agir do sujeito coincide exatamente com o objetivo. Retomando o exemplo acima, nessa nova circunstância, a criança realiza a lição, tendo plena consciência dos seus efeitos na sua aprendizagem, sentindo-se motivada por tais efeitos. Faz a lição para

ampliar os seus conhecimentos ou interessada pelo assunto. Nesse caso, podemos afirmar que os mecanismos psicológicos que movem a criança tendem para o objetivo.

Ressalta o autor que há uma relação estreita entre atividade e ação. No processo de desenvolvimento infantil, o motivo inicial da ação pode ser substituído e transformado em resultado da atividade; isso acontece quando o sujeito inicia seu agir motivado por um elemento que lhe é externo e, no processo de desenvolvimento da ação, interessa-se e passa a agir motivado pelo resultado que obterá ao final da ação. Nesse caso, o que era inicialmente uma ação, torna-se uma atividade. Esse processo de transformação da ação provoca o surgimento de novas atividades, mudanças nas atividades principais e novas formas de a criança se relacionar e se apropriar da realidade.

A transformação da ação em atividade é determinada por dois fatores. Um primeiro está relacionado com as mudanças na própria natureza dos motivos, pois, no processo de desenvolvimento, muitos motivos impulsionam a criança à realização de ações ou atividades. Tais motivos são classificados em dois grupos: compreensíveis ou eficazes. Os compreensíveis são aqueles que estão presentes na consciência da criança, mas não são psicologicamente eficazes para determinar a necessidade da realização da atividade. Os motivos eficazes, todavia, além da sua manifestação na consciência, definem a realização da atividade. Da mesma forma que a ação se altera e se transforma em atividade, o motivo também muda. O que vai determinar a variação dos motivos são as mudanças do lugar que a criança ocupa nas relações sociais e sua necessidade de objetivação, num nível superior ao que vinha se objetivando até então. Além do motivo, destaca o autor, é fundamental que a criança tenha plena consciência dessa nova esfera que ela ocupa no mundo e consiga apreender as novas exigências circunstanciais e atendê-las. (LEONTIEV, 1978, p.73).

No período entre o nascimento e o ingresso na escola, a criança passa por três diferentes períodos: a lactância, a infância inicial e o período pré-escolar. O papel da educação consiste, segundo Venguer (1986, p. 42-43), em propiciar à criança os conhecimentos e habilidades mais gerais necessários para que ela possa desenvolver as suas qualidades psíquicas e a sua personalidade, preparando-se para participar dos diferentes tipos de atividades humanas: trabalho, ciência e cultura. Atingir tais propósitos é uma tarefa bastante complexa

e requer que o sistema educacional crie as condições e invista nas atividades adequadas para que a criança possa, entre outros aspectos, assimilar a linguagem, iniciar-se na literatura e na arte, aprender a empregar objetos do cotidiano, desenvolver a orientação espaço-temporal, a motricidade, a percepção, o pensamento, a imaginação, a memória, a atenção e formar a base necessária para o estabelecimento de relações sociais cooperativas sólidas.

Em correspondência com as possibilidades de desenvolvimento infantil, em cada um dos períodos, destinam-se à criança espaços e tempos determinados com pessoas que promovem a sua educação e estabelecem os seus direitos e deveres. Tais pessoas definem o que se pode exigir e esperar da criança, em cada etapa do seu desenvolvimento.

A atuação pedagógica e intencional do adulto, nesse período, adquire uma importância decisiva para o desenvolvimento psíquico da criança, tendo em vista que o desenvolvimento não é deflagrado por determinantes biológicos, mas pelo lugar que a criança ocupa nas relações sociais e pela vida concreta que ela vive. Alguns apontamentos importantes, segundo Elkonin (1987), precisam ser considerados no processo de desenvolvimento da criança: a busca pela coincidência da periodização pedagógica com a periodização do desenvolvimento psíquico, a necessidade de se levar em conta as condições de vida e educação nas quais a criança está inserida, as características gerais do seu período de desenvolvimento, a atividade principal e, por fim, as particularidades individuais de desenvolvimento inerentes à criança. A combinação desses fatores propiciará o máximo de emprego das potencialidades da criança, na promoção do seu desenvolvimento completo e multilateral.

Elkonin (1987) e Venguer (1986) definem para os períodos que aparecem na criança, de zero a sete anos, três tipos de atividade principal. A primeira atividade principal, que surge no período de lactância, é a relação emocional estabelecida entre a criança e o adulto; na infância inicial, a segunda atividade principal se caracteriza pelas ações das crianças com os objetos; por último, no período pré-escolar, a brincadeira se destaca como a terceira atividade dominante.

A vida e as condições de existência da criança sofrem mudanças bruscas, no decorrer desses períodos. O primeiro período, que vai do nascimento até um ano, caracteriza-se, essencialmente, pela necessidade que se estabelece entre o adulto e a criança de uma es-

treita comunicação e interação, processo que possibilita a garantia de existência da criança por intermédio da relação afetiva e emocional, do contato físico, da alimentação, dos cuidados higiênicos, da comunicação, das brincadeiras, do apoio e das condições dadas para o início da sua humanização. A criança é totalmente dependente do adulto e, pela influência deste, insere-se no mundo e inicia o seu processo de desenvolvimento.

O período de infância inicial, do primeiro ano até o terceiro ano, tem na relação que a criança estabelece com os objetos a sua atividade principal. Nessa fase, a estreita relação e comunicação entre adulto e criança despertam novas necessidades e motivos; o interesse da criança volta-se para mundo dos objetos humanos, que ela enxerga a partir do adulto. A criança já demonstra, nessa fase, uma certa independência e autonomia na realização de algumas atividades elementares, entre outras, a troca do vestuário, a alimentação, o manuseio e utilização de utensílios simples.

A fase dos 03 até 07 anos, chamada de pré-escolar, apresenta, como atividade principal, a brincadeira. A criança, nesse período, estende seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, amplia o leque de suas relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende, paulatinamente, as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes. Quando joga, afirma Vygotsky (1991), a criança parece mais madura do que é na realidade, pois se infiltra, mesmo que simbolicamente, no mundo adulto, que cada vez mais se abre para ela, e lida com os mais diversos temas.

O desenvolvimento humano da criança, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é impulsionado pelo processo educacional, isto é, depende da transmissão da herança social, da cultura historicamente construída. O adulto exerce o papel de mediador e a sua interferência é decisiva, no processo de desenvolvimento psíquico e de formação da personalidade da criança. Para cada um dos períodos do desenvolvimento da criança, considerando o contexto histórico, algumas atividades são essenciais ao desenvolvimento infantil; tais

atividades são chamadas de principais.

Os autores da Teoria Histórico-Cultural, ao pensarem um sistema educacional que atenda às necessidades da criança e às exigências do nosso contexto histórico, perceberam que a brincadeira, no período pré-escolar (idade aproximada de três a sete anos), exerce o papel de atividade principal. O que significa dizer que, nesse período, a criança desenvolve-se essencialmente por meio da brincadeira. O processo educacional não pode sobrecarregar a criança, as interferências precisam ser significativas e diversificadas, isto é, preocupadas em inserir a criança no rol das atividades humanas. Por fim, condições e exigências, ao serem estabelecidas, devem levar em conta o nível de desenvolvimento e as especificidades infantis.

Os autores da Teoria Histórico-Cultural usam os conceitos jogo, brincadeira e atividade lúdica como sinônimos; neste estudo, utilizaremos, preferencialmente, o vocábulo jogo. Vygotsky, Elkonin, Venguer e Leontiev afirmam que o jogo aparece como atividade principal apenas no início da fase pré-escolar. As atividades principais de relação emocional com o adulto, no período de lactância e de relação com os objetos, no período de infância inicial, criam as condições para o aparecimento de uma forma mais evoluída de jogo infantil, denominado de protagonizado ou de papéis. O desenvolvimento da criança como um todo é que vai determinar o aparecimento e a evolução da atividade lúdica. Antes da formação das coordenações sensorio-motoras básicas e da imaginação na criança, na perspectiva desses autores, não existe a atividade lúdica.

As condições de existência e a qualidade da relação emocional com o adulto são fundamentais para o desenvolvimento dos equipamentos sensoriais. Esse processo é resultante da maturação e determinado pela influência social. O adulto exerce um papel central, ao criar as condições necessárias, muitas vezes até de forma não consciente, para que a criança possa desenvolver e aperfeiçoar a apreensão, a direção psíquica dos movimentos e a percepção visual. A mão aprende a segurar os objetos, encontra os olhos e passa a ser dirigida conscientemente pela criança. Essas conquistas aperfeiçoam

as atividades sensoriais, segundo Figurin e Denísova⁶¹ (apud ELKONIN, p. 209-210), e promovem a evolução do movimento para uma outra fase. A criança, nessa nova etapa, realiza os movimentos com objetos de forma repetitiva (“movimentos reiterativos”) e procura relacioná-los e diferenciá-los (“movimentos concatenados”). Tais atividades instigam o exame e a contemplação ativa dos objetos.

Os movimentos reiterativos e concatenados, diferentemente de Piaget (1971) e de Wallon [s.d.], não são considerados por Elkonin (1998) como jogos. Para o autor, são exercícios elementares que promovem a formação de processos sensoriais, perceptivos e psíquicos, fundamentais para o período posterior. Há muito tempo os adultos perceberam as peculiaridades da atividade orientadora e exploradora da criança e passaram a projetar, criar e fabricar brinquedos para atender à criança pequena. Falta, todavia, segundo Elkonin (1998, p. 214), investigações e pesquisas que comprovem e certifiquem a seqüência de utilização, o desenho e a validade desses brinquedos.

Por volta de um ano de idade, a relação entre criança e adulto é substancialmente alterada. A estreita interação estabelecida, no período de lactância, despertou novas necessidades na criança. O mundo dos objetos, que ela conheceu a partir do processo de comunicação com o adulto, atraiu a sua atenção e promoveu o surgimento de um novo tipo de atividade principal. Elkonin (1998, p. 215), baseado em Lisina⁶² (1974a, 1974b), afirma que

a comunicação emocional direta com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação direta “adulto-criança” cede lugar à indireta “criança-ações” com objetos-adultos.

61 FIGURIN, N. L., DENÍSOVA, M. P.: *Etapas del desarrollo de la conducta del niño desde su nacimiento hasta el año de edad*. No compêndio Problemas de la reflexología genética y de la paidología de los párvulos. Compêndio primeiro. Moscou-Leningrado, 1929.

62 LISINA, M. I. *Peculiaridades individuales y de edad del trato de los niños menores de siete años con los adultos*. Teses doutorais. Moscou 1974a.

_____. *Peculiaridades de la comunicacion de los niños de edad temprana en el proceso de las acciones comunes con los adultos*. In: Desarrollo de la comunicación de los párvulos, cap.IV, Moscou, 1974b.

O novo tipo de atividade principal que surge determina importantes alterações psicológicas na criança. Ao atuar com os objetos, a criança não se isola, mas, sob a influência do adulto, conhece, observa, imita, experimenta e manipula os objetos. Segundo Elkonin (1998, p. 221), num primeiro momento, a criança internaliza os esquemas gerais de manipulação, depois amplia a sua compreensão sobre a designação dos objetos no contexto social e aprimora as suas operações, que no início são soltas, à forma física do objeto e às condições de execução.

A relação que a criança estabelece com os objetos não se restringe à exploração e à experimentação, mas se estende para as atividades lúdicas. As brincadeiras com os objetos criam as condições e as premissas para o surgimento do jogo protagonizado ou de papéis, que é a forma mais evoluída de jogo infantil.

Considerando as suas condições de vida, a criança evolui, progressivamente, no domínio e na realização de ações com os objetos. No decorrer desse processo, aparecem dois tipos de transferência dos objetos. Em alguns casos, afirma Elkonin (1998, p. 223-225), fundamentado nas pesquisas de Frádkina⁶³, a criança transfere a ação aprendida com objetos para outras situações diferentes. Como exemplo, o autor destaca: “A criança aprendeu a pentear com um pente a própria cabeça, e passa em seguida a pentear a boneca, o cavalo de papelão, o urso de pelúcia [...]”. Em outros casos, faz a mesma ação, porém substitui o pente por um outro objeto qualquer, uma régua ou um pedaço de pau. A menina pega um palito de fósforo sobre a mesa e o utiliza para pentear o cabelo da sua boneca. Verifica-se que no primeiro tipo de substituição ocorreu a generalização da ação, no segundo, houve a separação do objeto do esquema de ação. Para a criança, inicialmente, o que interessa é substituir um objeto pelo outro; não se preocupa se existe qualquer semelhança com o objeto autêntico: cor, tamanho, forma, textura. Tais atividades são denominadas de atividades lúdicas iniciais e representam atos que a criança observa no mundo adulto: pentear, dar comida, lavar, dirigir, costurar, construir, entre outros.

63 FRÁDKINA, F. I. *La Psicología del juego en la temprana edad*. Raíces genéticas del juego protagonizado. Tese doutoral. Leningrado, 1946.

A evolução dessas atividades lúdicas iniciais vai acontecer por volta dos dois anos e meio a três anos e o que vai determiná-la é o surgimento dos primeiros indícios de papéis. A criança vai percebendo a semelhança da sua atividade com a do adulto e começa a exercer papéis sugeridos por este e outros personagens que assimila. No fim da infância inicial, por volta dos três anos, a relação com os objetos deixa de ser a atividade principal e dá origem ao jogo de papéis. Nesse novo tipo de atividade, a lógica das atividades não está presa aos objetos, mas reflete a lógica das ações reais das pessoas.

Elkonin (1998, p. 403-406) destaca que as pesquisas de Frádkina e Slavina demonstram que não é a ampliação dos círculos de objetos com os quais a criança atua que vai determinar o aparecimento da brincadeira, mas sim o mundo “novo” que a criança descobre, no início do período pré-escolar. Antes, esse mundo humano estava escondido atrás do mundo objetivo; o homem estava encoberto pelos objetos. Nessa nova etapa, a criança enxerga o adulto e toma suas atividades, funções e relações como modelos. Os objetos, que antes determinavam as ações das crianças, agora passam a ser um meio para que ela represente o mundo adulto.

A boneca, que antes motivava alguns tipos de ações: dormir, embalar, agora motiva a criança a se transformar na sua própria mãe, com todas as responsabilidades advindas dessa função. Nessas ações, a criança manifesta a ternura, o zelo, o carinho, a atenção ou mesmo atitudes totalmente opostas, a violência, desprezo, a falta de carinho, dependendo das suas relações e das suas condições concretas da vida.

A sensação de vivenciar papéis é carregada de emoção e faz com que a criança se converta alegremente em adulto, assuma o seu papel e busque uma identificação com este. Pode-se constatar que esse tipo de jogo, destaca Elkonin, não opera com a esfera das necessidades do mundo infantil, mas com a crescente consciência que a criança adquire do lugar limitado que ocupa, no sistema de relações dos adultos. Tais fatores operam um impacto emocional, criam a necessidade e motivam a criança a adentrar na vida dos adultos, apreender as suas funções sociais e os sentidos da atividade humana. Outras atividades, com certeza, colaboram para o aparecimento dessas necessidades, afirma Elkonin (1998, p. 406), mas nenhuma se equipara ao jogo, pela forte carga emotiva que desperta na criança, ao levá-la a tomar

consciência das funções e do significado da vida adulta.

O espaço da brincadeira só é possível em função de um processo novo que surge na criança, a imaginação. Ela é uma forma especificamente humana de atividade consciente, inexistente nos períodos anteriores da criança e nos animais. Esclarece Leontiev (1988, p. 27) que não é a situação imaginária que determina a ação da criança na brincadeira, mas, pelo contrário, “são as condições da ação que a tornam necessária e dão origem a ela”. Venguer (1986, p. 133) afirma que é na atividade lúdica que se evidencia de forma mais clara a função simbólica da consciência. A criança realiza uma ação e pressupõe outra, utiliza um objeto e leva em conta outro, isto é, realiza uma ação com caráter simbólico.

A brincadeira, realizada no mundo imaginário, é um tipo de ação livre, não produtiva, pois a criança pode escolher objetos e utilizar diferentes modos de operação. O alvo, segundo Leontiev (1988, p. 123), não está preso ao resultado, mas sim ao processo, ao conteúdo da própria atividade. Quando o objetivo dessa atividade se modifica e o resultado se torna o alvo principal, essa atividade deixa de ser brincadeira.

Considerando as condições de educação e de desenvolvimento da criança, Vygotsky (1991, p. 107-108) afirma que a brincadeira evolui, passando de atividades em que há uma situação imaginária clara e regras ocultas, para atividades com regras claras e uma situação imaginária oculta, sendo que essas últimas surgem no fim da idade pré-escolar e se desenvolvem durante a idade escolar. Não há, portanto, brincadeiras sem regras. Estas estão presentes também nas brincadeiras de situação imaginária e dão limites às crianças nos papéis desempenhados. Por outro lado, em qualquer jogo de regras, há sempre uma situação imaginária presente. O que ocorre na evolução da brincadeira é a predominância em determinados momentos de um ou outro elemento, a regra ou a imaginação.

As brincadeiras, segundo Venguer (1986, p. 134-135), retratam a variada realidade que cerca as crianças. Os argumentos vivenciados e os conteúdos da atividade lúdica são retirados das diversas atividades humanas, entre outras, de trabalho, de lazer, das relações interpessoais, dos objetos e dos fatos relevantes da época em que vivem. Quanto mais a criança amplia os conhecimentos da realidade com a qual se defronta, mais ricos e variados são os argumentos e os conte-

údos usados nas brincadeiras. O desenvolvimento do argumento e do conteúdo das atividades lúdicas reflete a maneira pela qual a criança vai penetrando cada vez mais profundamente na vida dos adultos que a rodeiam.

Ressalta Venguer (1986, p. 25-29), que as propriedades naturais não criam as qualidades psíquicas, mas fornecem as condições necessárias para a sua formação. A criança nasce com um repertório de movimentos reflexos inatos, necessários para a sua sobrevivência e para o seu desenvolvimento psíquico posterior. Tais movimentos são equipamentos imprescindíveis, que permitem à criança a satisfação de suas necessidades básicas: entre outras, absorção de oxigênio, um certo grau de temperatura, ingestão de alimentos. Além disso, asseguram a sua interação com o mundo externo, com o adulto, e formam a base para a internalização das experiências sócio-históricas construídas. Na infância, afirma o autor, processa-se uma intensa maturação do organismo, em particular, a maturação do sistema nervoso e do cérebro infantil. Durante os primeiros sete anos, a massa cerebral cresce até aproximadamente três vezes e meia, variam suas estruturas e aperfeiçoam-se suas funções. A maturação, no entanto, não cria uma qualidade psíquica nova, mas o que vai determinar esse desenvolvimento é a forma como o processo de educação da criança está organizado. Estudos científicos demonstram que aquelas qualidades do cérebro que não são exercitadas no tempo adequado acabam se atrofiando.

O Jogo como Fonte de Desenvolvimento Proximal

Vygotsky (1991, p. 97) define zona de desenvolvimento proximal (ZDP), relacionando a distância entre o patamar de “desenvolvimento real”, que se caracteriza pela capacidade do sujeito agir, resolver problemas de forma independente, sem nenhum apoio ou orientação, e o nível de “desenvolvimento potencial”, assinalado pela necessidade do sujeito de ajuda e colaboração de um adulto e ou de um companheiro mais experiente, que podem orientá-lo na realização ou na solução de problemas.

A aprendizagem se situa precisamente nessa zona, e corresponde ao que, em princípio, o aluno é capaz de fazer ou conhecer unicamen-

te com a orientação de seus semelhantes (crianças e adultos). Logo que se estabiliza a aprendizagem, a criança adquire independência e torna-se capaz de fazer ou conhecer por si só, atinge novamente o estágio de desenvolvimento real, abrindo margens para interferências e influências mais complexas. Segundo o autor,

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Tais processos, uma vez internalizados, tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Os jogos, segundo o autor, são fontes de desenvolvimento proximal, pois, a criança quando joga ou brinca, demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real. As atividades lúdicas oportunizam situações de atuação coletiva, possibilitam imitações de comportamentos mais avançados de um semelhante, exercício de funções e papéis para os quais ela ainda não está apta, o conhecimento e o contato com objetos reais e com aqueles criados para atender aos seus desejos de experimentação. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

O professor pode desenvolver, por meio do jogo, conhecimentos, habilidades, funções e comportamentos que estão latentes ou em estado de formação na criança. O jogo da criança pré-escolar é fonte privilegiada de desenvolvimento proximal e colabora para que a criança assimile e estruture novas aprendizagens e avance no seu estágio de desenvolvimento. Na atividade lúdica, segundo Vygotsky (1991, p. 116-117), aparece a ação realizada na situação imaginária, que influencia no desenvolvimento da capacidade simbólica, assim como a formação de intenções voluntárias: progressivamente, a criança vai tomando consciência de si, dos outros, dos objetos e do mundo. Aprende a planejar, executar propostas e ser persistente nas suas ações, superando obstáculos e alcançando seus objetivos; fator este que tem conseqüências no desenvolvimento da sua personalidade e na sua capacidade de conduzir a própria vida. No jogo, ainda, a criança é motivada a dominar a sua vontade, controlar e submeter seus impulsos e desejos aos interesses do grupo e da preservação das

situações lúdicas.

O jogo, na visão de Vygotsky (1991, p. 111), é promissora fonte de desenvolvimento intelectual, pois os objetos nesse tipo de atividade perdem sua força determinadora. Uma vassoura para a criança pequena serve para varrer, para a maior, do período pré-escolar, o objeto pode se transformar num cavalo, numa espada, numa lança. Tal conquista demonstra que a criança se liberta das restrições motivadas pelos atributos externos dos objetos, percebidas pela visão, e aprende a agir numa esfera cognitiva, impulsionada por necessidades internas. “Ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre campo do significado e da visão”, o pensamento se separa dos objetos e começa a ser controlado pelas idéias.

Venguer (1986, p. 142) reforça a afirmação de que o jogo é uma influência constante no desenvolvimento da atividade intelectual da criança pré-escolar, ao destacar que as criações e as ações, nas situações lúdicas, fazem com que a criança aprenda a agir substituindo os objetos e significados e relacionando-os com as exigências da proposta lúdica. O objeto substituto se converte em apoio para o pensamento e, a partir das ações realizadas com os objetos substitutos, a criança aprende a pensar acerca do objeto real. Gradualmente, as ações lúdicas apoiadas nos objetos vão se abreviando e a criança aprende a pensar e atuar com eles, no plano intelectual. Desse modo, o jogo contribui, em grande medida, para que a criança exercite e aprimore a sua capacidade de atuar no plano da representação.

O surgimento da situação imaginária na situação lúdica não é um fato “fortuito”, segundo Vygotsky (1991, p. 118), mas demonstra “a emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. As diferentes situações fictícias criadas pela criança possibilitam aquisições que se transformam no alicerce para o seu nível básico de ação real e moralidade. A regra é fator determinante na formação da moralidade, pois exige da criança o autocontrole e o autodomínio. A criança renuncia a uma série de impulsos imediatos, subordinando-se à regra, mesmo implícita, para atingir o clímax na atividade. A existência da regra torna a liberdade no jogo relativa, pois ao mesmo tempo em que a criança é livre para determinar suas próprias ações, estas estão subordinadas aos significados dados aos objetos e aos papéis assumidos na atividade lúdica.

A criança, nos jogos infantis, aprende a substituir os objetos

e as ações, assumindo diferentes papéis que servem de base para o desenvolvimento da imaginação. No decorrer do seu desenvolvimento, a criança compreende, no pensamento, os objetos e as ações que realiza com eles e, a partir dessa competência, reelabora na sua imaginação novas situações. (VENGUER, 1986; VYGOTSKY, 1991; LEONTIEV, 1988).

Leontiev (1988, p. 139) destaca a importância do jogo para a formação da personalidade da criança, pois, por meio dele, a criança aprende a dominar o seu comportamento, controlando-o e o subordinando a um propósito definido. Quando joga, a criança se auto-avalia. Não é a avaliação que ela obtém das pessoas que a cercam, mas é aquela que a criança constrói a partir das relações estabelecidas, pela qual tem a oportunidade de julgar-se e de se comparar com seus pares. Tomando como exemplo um jogo russo tradicional chamado “pegador enfeitado”, estudado por Elkonin e muito conhecido pelas nossas crianças com o nome de “duro-mole”, o autor afirma que eles introduzem um elemento moral, na formação da criança, não através da retórica, mas através da própria prática. Pois, nesses jogos, a criança, mesmo correndo o risco de ser pega, empenha-se em salvar o colega.

Para Venguer (1986, p. 141-142), a atividade lúdica exerce grande influência na formação dos processos psíquicos voluntários, porque a criança necessita desenvolver, ao brincar, a concentração, a atenção e a memória voluntária. As situações de jogo exigem uma maior concentração e o autor afirma, fundamentado em experimentos, que a criança chega a utilizar a memória, de forma mais eficaz, nessas situações, do que nas condições de experiência em laboratório. O objetivo na atividade lúdica é consciente e as exigências de concentração e memorização apresentam-se, no jogo, de maneira precoce e mais fácil para a criança. Situações experimentais demonstram que, quando uma criança participa da atividade lúdica, não prestando a devida atenção e não recordando as condições propostas e definidas, as outras crianças perdem o interesse em brincar com ela. As necessidades de comunicação e de estímulo emocional motivam a criança a se manter concentrada e promover memorizações orientadas a um fim determinado.

As experiências coletivas nas interações lúdicas estão, especialmente, determinadas sobre a base de uma propriedade particular

de pensamento, que leva a criança a desdobrar-se para se colocar no ponto de vista do outro, buscar consenso, fazer acordos, atuar de forma oposta e complementar, antecipar condutas futuras e, a partir dessas exigências, estruturar o próprio comportamento. O jogo exerce, segundo Venguer (1986, p. 143), uma grande influência no desenvolvimento da personalidade, pois, ao praticá-lo, a criança passa a conhecer as condutas, os papéis sociais e as interações dos adultos, de sorte que esse conhecimento serve de modelo, de referencial para a sua própria conduta, promovendo as qualidades indispensáveis para o estabelecimento das interações atuais e futuras com seus semelhantes.

Os jogos contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento da linguagem, pois eles requerem da criança um determinado nível de desenvolvimento de comunicação verbal. Nas situações lúdicas, as crianças são instigadas a expressar suas vontades e suas intenções de forma compreensível. As necessidades de comunicação e de se fazer compreender impulsionam o exercício, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento coerente da linguagem. Quanto mais a criança se desenvolve, nesse aspecto, mais possibilidades tem de estender e enriquecer os temas e os conteúdos dos seus jogos.

A preparação para o estudo sistemático e para o trabalho produtivo é uma das principais tarefas a ser assumida, na educação das crianças na idade pré-escolar. Essas atividades, em suas formas desenvolvidas, encontram-se fora do marco pré-escolar. A preparação da criança, segundo Venguer (1986, p. 143), ocorre, fundamentalmente, através do jogo e dos tipos de atividades produtivas (atividades artísticas e de construção). Nos jogos, aparecem as primeiras formas de concordância, de planejamento, distribuição das ações e os hábitos de ações conjuntas. Nas atividades produtivas, por sua vez, as crianças aprendem a buscar um resultado produtivo e pré-fixado; além disso, controlam, comparam e avaliam o seu trabalho. Pesquisas realizadas, afirma o autor, demonstraram que, quando crianças pré-escolares se propunham realizar as mesmas tarefas em forma de trabalho e de jogo, eram estas últimas que mais se pareciam com o verdadeiro trabalho. O importante não era que as crianças alcançassem grandes resultados nas ações laborais infantis, mas sim que as identificassem precisamente como laborais, aspecto que contribui para o desenvolvimento psíquico geral e as prepara para a vida adulta futura.

A atividade do brincar, mesmo sendo grande fonte de desenvolvimento proximal, não pode ser considerada como predominante na vida cotidiana da criança. Vygotsky (1991, p. 114-116) explica essa asserção, ao discutir a razão ação–significado. Quando a criança brinca, subordina as ações e os objetos reais ao significado que constrói para manipulá-los, isto é, suas ações são realizadas dentro de um campo de significados, porém, de maneira concreta. Para considerar o brincar como atividade predominante na vida da criança, seria preciso comprovar que a criança permanece a maior parte do tempo atuando no campo do significado e isso é uma inverdade, segundo o autor, pois, o que ocorre nas atividades comuns, diárias, é que a ação predomina sobre o significado. Acrescenta o autor que o “mundo da criança” seria o “mundo do brinquedo” somente se a criança não precisasse satisfazer suas necessidades básicas.

No período pré-escolar, a realidade que cerca a criança se abre cada vez mais para ela, ampliando seus horizontes e conhecimentos. As condições concretas histórico-sociais imprimem necessidades e motivos novos e fazem com que a brincadeira, que exerceu um papel decisivo no desenvolvimento infantil e preparou a criança para novas exigências sociais, ceda o seu lugar a um outro tipo de atividade principal: as obrigações sociais, em especial, as atividades de estudo.

O surgimento da nova atividade principal, caracterizada pelas obrigações sociais, tem como causa principal a entrada da criança na escola, dando origem a uma série de modificações na sua vida. O lugar que a criança ocupa no mundo adulto é modificado e alterado, em razão da ampliação do seu sistema de relações sociais; suas obrigações não se restringem aos pais e professores, mas são obrigações mais amplas, de caráter social; muda também a forma de a criança ser tratada, novos deveres são impostos e cobrados. Essas mudanças dão origem a novos motivos e necessidades, ampliando a capacidade da criança de se relacionar e de se apropriar da realidade. Cabe destacar que a mudança na atividade principal não elimina a importância do jogo e da brincadeira, no desenvolvimento da criança, pois a entrada no período escolar coincide com a evolução na maneira de a criança jogar. O jogo, atividade principal no período pré-escolar, caracterizada pelo predomínio da imaginação sobre a regra; no final do período pré-escolar evolui para o predomínio da regra sobre a imaginação.

O jogo de regras, pelas suas características de atividade social

que exige atuação complementar entre os participantes e regras explícitas, é bem mais complexo, requerendo da criança as capacidades desenvolvidas no período pré-escolar e, ao mesmo tempo, transformando-se num espaço fértil para a aprendizagem e desenvolvimento de outras capacidades que são fundamentais neste estágio de desenvolvimento infantil. No espaço do jogo, a criança tem oportunidade de desenvolver capacidades e atitudes que são fundamentais para responder às novas expectativas e exigências sociais, entre outras, a capacidade comunicação e organização, o domínio da vontade, a participação em trabalhos coletivos, a persistência na superação de obstáculos, a autonomia e independência, a ampliação da sua competência motora, a obediência e a consciência da possibilidade de mudança de acordos estabelecidos.

A importância do jogo no desenvolvimento motor da criança

Destacamos, nos itens anteriores deste tópico, que o ser humano é multifacetário e depende do contexto social e histórico-cultural para desenvolver as específicas e interdependentes faculdades humanas. Afirmamos, também, que o jogo exerce uma grande influência no desenvolvimento: da capacidade simbólica, da linguagem, dos aspectos sócio-afetivo e moral da criança. Grande parte dos estudos, todavia, que aborda o desenvolvimento infantil, não dá a devida importância para a educação do movimento. Para a Teoria Histórico-Cultural, o período pré-escolar é palco de avanços e profundas transformações na motricidade infantil e tais conquistas influenciam o desenvolvimento psicológico, a personalidade da criança e exercem um papel relevante nas etapas seguintes de aprendizagem e desenvolvimento motor.

Compreender como ocorre e como é possível interferir no processo de desenvolvimento e de educação do movimento, na visão dessa tendência, são fatores de igual importância ao domínio de meios e condições que possibilitam as interferências no desenvolvimento dos outros aspectos da criança: o pensamento, a imaginação, a memória, a linguagem, o desenvolvimento social e moral. Esclarecemos que a opção em categorizar e abordar de forma específica aspectos do ser humano é apenas um procedimento didático que permite com-

preendê-los, apreender seus traços e elucidar, ainda mais, o caráter de interdependência e de complementaridade entre eles.

A criança pré-escolar, segundo Zaporózhets (1987), necessita do processo educacional para ampliar a quantidade e a qualidade dos seus movimentos, torná-los mais conscientes e voluntários, adquirir uma melhor coordenação e consciência corporal, ficar mais forte, ágil e resistente, frente às diversas atividades realizadas.

A educação motora, nessa etapa, não pode ficar limitada ao investimento no desenvolvimento físico ou apenas ao domínio de habilidades básicas voltadas, exclusivamente, para aprendizagens futuras de atividades esportivas, mas deve possibilitar à criança o domínio de habilidades motoras, que serão o suporte para atividades mais complexas exigidas na escola, no trabalho e no lazer. O objetivo principal do desenvolvimento e da educação do movimento, na perspectiva de Zaporózhets (1987, p. 71), é a diversificação, ampliação e o controle consciente de diferentes capacidades motoras, subordinando-as à vontade do sujeito e transformando-as em meios para responder às exigências sócio-culturais. O estudo da motricidade, segundo o autor, não pode basear-se apenas nos estudos anatomofisiológicos do aparelho de locomoção da criança, mas requer a investigação psicológica da motricidade infantil.

Pesquisas e estudos da neurologia genética, segundo Zaporózhets (1987, p. 72), apontam que o desenvolvimento da motricidade humana segue um percurso diferente do desenvolvimento motor dos animais, pois, neste último, a estruturação dos movimentos se dá pelo funcionamento e pelo domínio de mecanismos subcorticais. O desenvolvimento motor humano, por sua vez, é resultado de aprendizagens conscientes de novas formas de movimentos, que surgem em razão das necessidades de domínio de tarefas específicas e do cumprimento de ações objetivas. A passagem, portanto, de um nível de organização motora para outro mais elevado, na criança, segundo o autor, não se processa por meio do desenvolvimento espontâneo do sistema nervoso central ou em razão da exercitação mecânica, mas depende da incorporação de novos modos de realização, impulsionados por tarefas que se estabelecem no processo de vida e de educação.

As mudanças quantitativas e qualitativas da motricidade infantil não ocorrem de forma isolada, mas estão inseridas num contexto mais amplo de educação e são determinadas pelas tarefas propostas e

pelos motivos que impulsionam a criança a agir no contexto social e histórico no qual está inserida. Além disso, o desenvolvimento do movimento não se limita às alterações nas características das habilidades motoras, porém requer da criança o domínio de novos procedimentos para a aquisição e o aprimoramento dessas habilidades. A educação motora, na visão de Zaporózhets (1987, p. 72-73), engloba dois elementos: o domínio constante de novos movimentos e o aumento da capacidade de aprendê-los consciente e voluntariamente.

Antes do período pré-escolar, a criança adquire um conjunto de hábitos motores elementares, por meio da realização de atividades práticas e lúdicas proporcionadas pelo meio e pelas pessoas; no período seguinte, as aprendizagens voluntárias e conscientes tornam-se decisivas para a incorporação de outras formas mais complexas de habilidades motoras, indispensáveis para a aprendizagem e o domínio de atividades escolares, desportivas, laborais e estéticas. Zaporózhets (1987, p. 73) explica que a relação que a criança pré-escolar estabelece com seus próprios movimentos modifica-se e dá origem a um novo procedimento, que será dominante no período pré-escolar e necessário para a assimilação de novos movimentos; enquanto, no período anterior ao pré-escolar, o processo de aprendizagem de movimentos e o seu emprego estão intimamente ligados, no período pré-escolar, ocorre uma certa dependência desses dois mecanismos, favorecendo, por um lado, a aprendizagem e o aperfeiçoamento de um novo movimento e, por outro, o seu emprego prático. A criança decodifica e automatiza movimentos que antes eram por si mesmos o próprio fim da sua atividade motora e os utiliza como suporte e alicerce para a formação de habilidades motoras mais complexas.

Zaporózhets (1987, 76-77), apoiado em pesquisas de Guinévskaia, revela que os desempenhos motores da criança evoluem e se tornam, gradativamente, mais estáveis e passíveis de serem utilizados em diversas circunstâncias. As mudanças que aparecem na conduta motora das crianças influenciam não somente a eficácia, mas, também, as particularidades qualitativas da estrutura do movimento voluntário. O desenvolvimento da motricidade depende, no entanto, do caráter das tarefas que impulsionam a criança a agir. Os motivos da atividade infantil promovem atitudes de aceitação ou rejeição da atividade proposta. Pode-se afirmar que, por trás das transformações evolutivas da atitude da criança para a tarefa, encontram-se, pelo visto, as transfor-

mações da motivação. A esfera dos movimentos é regida pela mesma lei que caracteriza as outras esferas do desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança. Em cada estágio de desenvolvimento, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a formação de determinados processos e ações psíquicas não tem lugar de forma isolada, mas estes ocorrem dentro de um determinado tipo principal de atividade. O jogo é a atividade principal do período pré-escolar e é dentro dele que, em grande medida, acontece, também, o desenvolvimento da motricidade do pré-escolar. Os motivos presentes nesse tipo de atividade criam na criança estímulos intensos que a impulsionam a realizar determinados movimentos, gerando condições e situações que deixam um marco peculiar em todo o aspecto motor do pré-escolar

O jogo, no entanto, tem seus limites, segundo o autor, uma vez que não estimula o desenvolvimento de traços mais complexos da motricidade infantil; assim, outros tipos de atividades são necessários para o alcance dessas finalidades. A interferência do jogo no período pré-escolar contribui, principalmente, na estruturação do aspecto geral do movimento e na forma expressiva de sua realização. Outras estratégias e contextos precisam ser propostos para que a criança possa assimilar novos movimentos; o jogo é indicado, por Zaporózhets (1987, p. 81-82), como um valioso recurso que possibilita a exercitação e a estruturação das novas conquistas motoras, possibilitando, posteriormente, a sua utilização pela criança na solução de atividades práticas, com desenvoltura e sem maiores problemas.

Zaporózhets explica que na criança menor, que ainda não entrou na idade pré-escolar, a atividade prática, a aprendizagem e o jogo, ainda, estão associados. A criança, nesse período, aprende e adquire uma série de habilidades motoras elementares, quando se propõe solucionar alguma tarefa prática. No período pré-escolar, a relação entre esses elementos torna-se mais complicada e diferenciada. As novas habilidades motoras mais complexas, que a criança pré-escolar precisa assimilar, já não podem ser formadas por meio de uma simples adaptação às condições da tarefa, como ocorre no período precedente. Nessa nova etapa, é indispensável, inicialmente, que a criança tome consciência do movimento, aprenda a realizá-lo, exercite-o e assim se prepare para utilizá-lo em situações de exigências práticas.

O caminho, porém, que percorre a criança pré-escolar para a tomada de consciência e para o domínio de novas habilidades moto-

ras tem um caráter profundamente específico, tendo em vista, como vimos, a natureza de sua atividade principal. As formas elementares de aprendizagens diretivas, proporcionadas pelas situações educacionais, constituem uma fonte fundamental para as novas formações motoras na idade pré-escolar, entretanto, elas não podem garantir seu posterior desenvolvimento. Antes de serem empregadas na atividade prática, as novas habilidades motoras necessitam ser exercitadas e aperfeiçoadas nas atividades de jogo da criança. Ressalta o autor que a aprendizagem inicial das novas e complicadas habilidades motoras requer situações sistematizadas e diretivas de ensino; o jogo cria condições especialmente favoráveis para a estruturação e um maior domínio desses movimentos. Constitui um dos principais objetivos da Educação Física, na idade pré-escolar, segundo Zaporózhets (1987, p. 82), a correlação adequada entre a aprendizagem de novos movimentos por meio de exercícios específicos e o seu desenvolvimento e aprimoramento, nos jogos criativos de movimentos.

Ocorre, portanto, no período pré-escolar um novo tipo de relação da criança com os seus movimentos. No período anterior, a criança utilizava-se de seus movimentos para alcançar determinados resultados objetivos e realizar certas ações. Nas situações de jogo do período pré-escolar, o movimento, pela primeira vez, segundo o autor, deixa de ser um meio para alcançar determinados resultados e se converte na finalidade da atividade da criança, transformando-se em objeto de sua consciência.

Conclui Zaporózhets (1987, p. 82) que a formação de hábitos motores elementares, na criança menor, acontecia pela sua acomodação às exigências de solução de tarefas práticas; no período pré-escolar, torna-se indispensável o caminho da aprendizagem consciente, para que se estrutrem as habilidades motoras superiores e que servem de base para a manifestação das atividades motoras mais complexas. O jogo, no período pré-escolar, é a primeira forma de atividade que possibilita a reprodução e o aperfeiçoamento consciente dos novos movimentos conquistados, preparando a criança para a introdução nos exercícios físicos conscientes do escolar.

Podemos concluir, ao tomar como referência os apontamentos da Teoria Histórico-Cultural, que o sistema educacional, para promover a educação da criança, não pode provocar sobrecarga nem investir em ações secundárias; necessita conhecer as forças que impulsionam

o desenvolvimento psíquico e a personalidade infantil. A busca da confluência da periodização dos aspectos do desenvolvimento com a periodização pedagógica torna-se prioritária, para se alcançar uma ação educativa intencional e eficaz.

A etapa de desenvolvimento da criança que compreende a faixa etária dos 3 aos 7 anos, conforme destacamos, é considerada pelos autores dessa tendência como um dos períodos mais férteis para a intervenção pedagógica, levando em conta que os processos psíquicos infantis refletem alto grau de plasticidade para receber e internalizar aprendizagens significativas e diversificadas. Venguer (1986, p. 39) denomina os períodos nos quais determinadas influências educativas atuam com mais força de períodos sensitivos do desenvolvimento. Nestes períodos, o processo de ensino-aprendizagem interfere de maneira intensa naquelas qualidades psíquicas que começam a se formar. O jogo, nessa etapa, é concebido como atividade principal, isto é, aquela que exerce as mais importantes influências no desenvolvimento das faculdades humanas da criança, entre outras, o pensamento, a memória, a imaginação, a linguagem, a moralidade, a personalidade, a socialização, a motricidade, e prepara a criança para um novo e mais elevado patamar de desenvolvimento.

O educador e as instituições educacionais, principalmente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, precisam superar empecilhos, falsas argumentações e equívocos pedagógicos, que dificultam a incorporação do jogo no contexto educacional. O jogo, fonte de desenvolvimento proximal, não pode ser negado à criança, sob o risco de se reduzir as suas possibilidades de desenvolvimento humano. Evidencia-se, portanto, na perspectiva dessa teoria, que a dicotomia entre o jogar e o aprender é falsa, pois, se o jogo é fator de desenvolvimento e é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, esse tipo de atividade configura-se, então, como fonte fértil de aprendizagens.

SITUAÇÕES DE VIVÊNCIAS E ANÁLISES DO JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Os relatos apresentados, neste tópico, foram produzidos por professoras que participaram com o autor de uma proposta de pesquisa e que expunham nos seminários os tipos de jogos realizados nas suas práticas educativas. Tais momentos eram utilizados para trocas de experiências e informações e análise crítica dos referenciais teóricos que davam suporte ao trabalho pedagógico nas instituições onde contemplavam o jogo como conteúdo.

Atividade 01: Mímica do chapéu

Materiais: chapéu, aparelho de som e músicas com ritmos variados.

Descrição: Alunos dispersos pela sala, ouvindo uma música; o professor de posse de um chapéu, coloca-o na cabeça de um aluno. Este, ao receber o chapéu, deve dançar, criar movimentos no ritmo da música, sendo imitado pelos demais participantes. Após um determinado período, o chapéu é passado para um outro colega, que propõe o seu modo de dançar, sendo imitado pelo grupo.

Relatório de observação:

“Organizei o material necessário: aparelho de som, músicas e um chapéu de praia; expliquei a brincadeira para as crianças do pré III, idade de 06 anos. Iniciei a atividade e depois permiti que os alunos prosseguissem sem a minha intervenção direta. Foi uma atividade muito significativa, pois cada criança se expressou da sua maneira e fez gestos mais ou menos complicados. Já com a turma de pré I (4 anos) os alunos de posse do chapéu, apenas imitavam o meu gesto e passavam rapidamente o chapéu. Nessa turma, um outro fato me chamou a atenção, as crianças só passavam o chapéu para alguns que estavam do seu lado, monopolizando a brincadeira e causando desinteresse no restante. Parei a atividade e conversei com o grupo, analisando o que estava acontecendo. Depois a atividade recomeçou e notei que desta vez houve uma maior participação dos alunos, na recepção do chapéu.” (Ficha de observação)

A exposição da professora não provocou surpresa para a maioria dos participantes da pesquisa. Explicaram que entendiam que a brincadeira deveria adequar-se ao nível de desenvolvimento proximal da criança e como os estudos de Leontiev (1988) e Vygotsky (1991) contribuíram para a compreensão do que ocorreu nessa situação. O que importa na brincadeira ou no jogo é o processo e não o resultado. Ressaltamos, também, conforme orienta Elkonin (1998), que a atividade lúdica é resultante de aprendizagem social, portanto, cabe ao professor, no início, ensinar, ampliar a cultura lúdica e assessorar a criança; no decorrer do processo, deixá-la realizar a atividade lúdica com autonomia, isto é, com menos interferência possível. O próximo exemplo apresentado é bastante ilustrativo quanto às diferentes formas de comportamento das crianças nas situações lúdicas.

Atividade 02: Cachorro do Nicolau

Material: um molho de chaves e uma venda para tampar os olhos.

Desenvolvimento: Crianças formadas em círculo (gatos), estando um participante que vai representar o cachorro, no centro, com os olhos vendados. Ao lado dessa criança, fica um molho de chaves. O professor escolhe uma criança do círculo (gato), que tenta pegar o molho de chave, sem ser notada pelo “cachorro do Nicolau”. Caso o cachorro ouça o barulho da chave, deve latir e a criança volta para o seu lugar; caso consiga pegar as chaves sem ser notado, volta para o seu lugar e esconde a chave, logo após, tira-se a venda do “cachorro” e ele tentará descobrir qual a criança que foi ao centro. Caso não descubra, invertem-se os papéis. A frase cantada: “O cachorro do Nicolau é cego, cuidado que ele ouve bem” foi sugerida para acompanhar a atividade.

Relatório de observação:

“Apresentei a brincadeira à turma do pré III que ficou muito curiosa e ansiosa para realizá-la. No início, foi complicado, pois todos queriam ser o cachorro e decidimos que a professora é quem escolheria o “cachorro”. Na primeira vez, demorou para o cachorro pegar o gato, porém nas outras vezes, devido ao silêncio e à atenção, o cachorro conseguiu ouvir o som da chave e afugentar o gato. Já no

pré I, a atenção voltou-se para o próprio cachorro que foi tocado o tempo todo e os alunos adoraram vê-lo correndo de um lado para o outro, tentando pegá-los.” (Ficha de observação).

A modificação na forma de as turmas realizarem a mesma atividade lúdica não altera o conteúdo do jogo. Apenas considerando o nível de desenvolvimento da criança, predominou num determinado momento a imaginação num outro a regra, o interesse pelo produto. Foi mais interessante para as crianças do pré I exercerem papéis de cachorro e gato do que alcançar o resultado do jogo, que era pegar o molho de chaves. Explica Vygotsky (1991) que o processo de evolução da brincadeira processa-se de atividades em que há uma situação imaginária clara e regras ocultas, para atividades com regras claras e uma situação imaginária oculta, sendo que essas últimas surgem no fim da idade pré-escolar e se desenvolvem durante a idade escolar.

Atividade 03: Escrita pictográfica

Material: papel, lápis ou caneta.

Desenvolvimento: a criança escreve o seu nome, substituindo cada uma das letras por um desenho de alguma coisa que comece com a letra substituída do nome. Os papéis são misturados e as crianças procuram decifrar as escritas pictográficas.

Turma: 4ª série

Relatório de Observação:

“Apresentei a atividade que foi bem recebida pelas crianças. Participaram da brincadeira com muita desenvoltura, sem nenhum tipo de problema. Após um tempo brincando, propuseram alterações. A partir dessa atividade, os alunos sugeriram uma outra forma de brincar com as letras, ao invés de desenhar o nome com a escrita pictórica, escreveram o nome e desenharam, enfeitaram, deformaram as letras. Achei a idéia muito interessante e a nova proposta estimulou a criatividade e a interação entre os alunos.

Percebi que propor atividades lúdicas às crianças não significa desvirtuar ou descaracterizar este tipo de atividade, apenas enriquecemos o seu conhecimento sobre jogos e a partir das novas atividades vivenciadas, eles podem criar outras. Muitas vezes reclamamos que as nossas crianças não sabem mais brincar ou que

brincam só de atividades violentas, o nosso papel como educadores é ensinar atividades diversas, interessantes e demonstrar que valorizamos e apreciamos tais brincadeiras.” (Ficha de observação).

Atividade 04: Saudação criativa

Desenvolvimento: Crianças andam dispersas pela sala; ao se encontrarem, param em duplas, frente a frente, e cada uma inventa uma forma diferente de saudar o colega e é imitado por este; depois, trocam de par, imitam ou inventam novas formas de saudar, como exemplo, entre outras, a saudação de dois japoneses, duas comadres na feira, dois loucos, dois caipiras.

Relatório de Observação:

“A atividade foi fácil para a minha turma, todas as crianças participaram muito bem e com muita alegria. Esse tipo de atividade é muito interessante, porque todos participam ao mesmo tempo e ninguém fica reparando o que o outro está fazendo. Estão todos ali, ao mesmo tempo e fazendo a mesma coisa. Isso para mim, quando acontece, é muito bom, pois consigo observar a turma toda e não preciso ficar chamando a atenção de ninguém.

Nos momentos lúdicos, as crianças interagem com seus pares de maneira mais natural e espontânea. Superam problemas de relacionamento, de discriminação e são mais solidárias e cooperativas. Percebi que melhorou muito na minha turma, depois desse tempo todo, participando de jogos, cotidianamente, a relação aluno-aluno e professor-aluno. O interessante é que eles sempre brincaram e eu não notava a diferença na socialização, a partir do momento que tomei consciência do jogo e da sua importância no desenvolvimento das múltiplas inteligências, e passei a sugerir jogos que desenvolviam as inteligências pessoais, houve um avanço considerável nas nossas relações interpessoais. No meu ponto de vista, o que mudou, na verdade, foi a minha intencionalidade e a convicção no valor das brincadeiras.” (Ficha de observação)

O relato foi fundamental para que o grupo reafirmasse a importância dos subsídios teórico-práticos assimilados, na investigação, para a utilização do jogo como recurso pedagógico. O suporte teórico possibilitou uma nova forma de conduzir o processo e aprimorou

a observação dos professores, que passaram a constatar, com mais clareza, as contribuições das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Atividade 05: “Velha a fiar”

Desenvolvimento da atividade: As crianças aprendem a música, interpretam as situações e os diferentes personagens apresentados.

Letra da música

Estava a velha a fiar, veio a mosca lhe incomodar.

A mosca na velha, a velha a fiar.

Estava a mosca no seu lugar, veio a aranha lhe incomodar.

A aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava a aranha no seu lugar, veio o rato lhe incomodar.

O rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o rato no seu lugar; veio o gato lhe incomodar.

O gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o gato no seu lugar, veio o cachorro lhe incomodar.

O cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o cachorro no seu lugar, veio o pau lhe incomodar.

O pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o pau no seu lugar, veio o fogo lhe incomodar.

O fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o fogo no seu lugar, veio a água lhe incomodar.

A água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava a água no seu lugar, veio o boi lhe incomodar.

O boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha

na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o boi no seu lugar, veio o homem lhe incomodar.

O homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Estava o homem no seu lugar, veio a morte lhe incomodar,

A morte no homem, o homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha, a velha a fiar.

Relatório de Observação:

“A brincadeira da “velha a fiar” foi muito interessante e as crianças, da minha primeira série, ficaram empolgadas em desempenhar os diferentes papéis. As crianças memorizaram os personagens na hora de cantar e brincavam como se fosse um enorme teatro. Na hora só brincamos e nos divertimos muito, depois, considerando o interesse que a atividade despertou nas crianças, eu aproveitei as palavras utilizadas na atividade para trabalhar ditado, palavras cruzadas, caças palavras.” (Ficha de observação)

A professora, no relato, fez questão de frisar e distinguir o brincar do trabalho escolar, aspecto que foi muito oportuno para o resgate de alguns apontamentos analisados, a conceituação do jogo, as fronteiras e as possibilidades de integração entre o brincar e o aprender.

Atividade 06: Velha a fiar

Relatório de Observação:

Crianças de 6 anos – Pré III.

“Apresentei a atividade e no início as crianças não quiseram brincar, então troquei a “velha” pela “moça”, foi o suficiente para que uma aluna se oferecesse para assumir este papel e logo depois os outros personagens foram disputados entre os alunos. Todos participaram e, sem que eu orientasse, imitavam os personagens e se dirigiam para “incomodar” o amigo que representava o outro perso-

nagem. No outro dia, a música era a primeira na “parada musical” da escola; todos estavam cantando e se divertindo muito.” (Ficha de observação)

A professora destacou que, quando uma atividade agrada às crianças, elas não querem parar de realizá-la. Sempre querem brincar uma, duas, várias vezes, isso demonstra o prazer que esse processo de repetição exerce na criança. A repetição intensa de uma determinada atividade, pelo prazer que ela provoca, é um fator que pode contribuir para que a criança estruture e estabilize aprendizagens: conhecimentos, valores e atitudes. A mídia utiliza-se desse recurso para impor às crianças comportamentos e necessidades de consumo e tem alcançado seus objetivos, com grande êxito, ao impor gostos e tendências. Sem a influência do professor e da escola, a criança fica entregue, de forma acrítica, a todos os tipos de informações.

A maior parte do grupo salientou que os personagens e as situações de luta e combate, divulgados pela televisão, predominam nas atividades das crianças. Chegamos à conclusão de que o jogo não é um espaço neutro, mas sim, de incorporação e re-significação das informações adquiridas no cotidiano, de vivência de valores, atitudes e outros elementos da cultura. Quanto tempo os adultos perdem em dar lições de moral, exigindo das crianças respeito aos colegas, às regras, atitudes de cooperação, solidariedade e não se aproveitam do jogo como meio de formação. Os conflitos, as contradições, a busca de consenso, as atitudes opostas e complementares tornam esse tipo de atividade um espaço rico e fértil para o desenvolvimento social e moral, para o domínio e controle da vontade.

Atividade 07: Mímica em série

Desenvolvimento: A professora pede para que alguns alunos saiam da sala e, então, inventa uma história com a participação dos outros que ficaram. A história criada, pode, por exemplo, relatar as peripécias de um zelador do zoológico, que foi encarregado de dar banho numa girafa. Após a definição da história e o seu domínio, um aluno é destacado para apresentar, por meio da mímica, de forma detalhada, o enredo criado para uma das crianças que estava fora da

sala e esta, ao mesmo tempo em que observa, narra para os outros participantes o que acha que está ocorrendo. Após o desfecho, um outro aluno é chamado e o participante que observou e narrou, desta vez, apresenta por meio da linguagem corporal para o colega. Ao terminarem todas as apresentações, o enredo final é comparado com o enredo inicial.

Relatório de observação:

“Pedi à estagiária que estava conosco no dia para que ficasse distante da turma e depois, a um sinal, voltasse para adivinhar o que iríamos combinar. Perguntei para o grupo quem gostaria de imitar alguém dando banho numa girafa, por meio da mímica. O aluno “B” topou e as outras crianças davam sugestões tirar a girafa do cercado, amarrá-la, buscar água, pegar um pano ou bucha, subir numa cadeira ou escada para lavar o pescoço, o seu dorso, os seus pés. Havia, também, aqueles que sugeriam a mudança do bicho para leão, tigre. Após a definição e a compreensão do enredo, aluno selecionado fez tudo, conforme o combinado, e a estagiária tentou adivinhar o que estava acontecendo. Todos participaram da brincadeira com alegria e queriam adivinhar, representar, dar idéias. Depois dessa atividade, começamos a fazer mímicas com historinhas infantis e outras situações do cotidiano.” (Ficha de observação)

A professora destacou que, na verdade, as crianças produziram um texto e o expressaram por meio da linguagem corporal, exigindo do leitor outras competências para decifrá-lo. Nas brincadeiras, as crianças se apropriam da realidade que as circunda. A brincadeira não é atividade desligada, desvinculada da realidade. A criança, quando brinca, lida com vários elementos da cultura: a linguagem oral e escrita, a música, os movimentos, os conhecimentos matemáticos, a arte, os sentimentos, os valores, fatos históricos, objetos, os fenômenos naturais. A atividade lúdica diferencia-se do trabalho escolar pelo fato de não ser realizada por uma imposição ou obrigatoriedade externa; é realizada em função do interesse que desperta na criança e pelo prazer que provoca. Na atividade anterior, “velha a fiar”, a atitude e o compromisso da professora em garantir o espaço lúdico fez com que ela não desistisse, na primeira dificuldade demonstrada pelas crianças. Ela procurou outras alternativas para atrair e conquistar o grupo, aspecto que foi conseguido e garantiu aos seus alunos um

novo conhecimento, que contribuiu para o desenvolvimento, entre outros elementos, da socialização, da linguagem oral, da competência musical e da capacidade de descentração.

Os registros e depoimentos destacados apenas revelam que o emprego do jogo como recurso pedagógico exige do professor um sólido conhecimento teórico-prático que aprimore a sua capacidade de proposição, execução, acompanhamento e avaliação. Os registros, por sua vez, transformam em fontes valiosas para compreensão do tema, levantamentos de dificuldades, observação de avanços e conteúdos para a produção científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou nos estudos de diferentes autores, entre outros, Brougère (1998), Callois (1990), Huizinga (1990), Elkonin (1998), Piaget (1971, 1977) e Vygotsky (1991, 1988), subsídios teórico-práticos para compreender limites e possibilidades do jogo como recurso pedagógico. Elegeu como principal objetivo demonstrar que o jogo é privilegiado recurso pedagógico, todavia, tem características próprias que precisam ser consideradas ao ser empregado nas instituições educacionais.

Constata-se atualmente, que os cursos de formação profissional para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino não têm preparado adequadamente os professores para utilização do jogo, no contexto educacional. Faltam subsídios teórico-práticos que justifiquem e alicercem a incorporação desse tipo de atividade, nas práticas educativas. Professores, das diversas modalidades de ensino, inclusive com formação específica na Educação Física revelam que é muito difícil a apropriação do jogo como recurso pedagógico, sem uma base teórico-prática consistente, que lhe dê sustentação.

A partir da base teórica apresentada, fazemos algumas inferências, a título de considerações finais, que podem favorecer reflexões sobre o emprego do jogo como meio de aprendizagem e desenvolvimento nas instituições educacionais.

A primeira conclusão relaciona-se à necessidade de os cursos de formação inicial de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental contemplarem, nos seus currículos, disciplinas que subsidiem a utilização do jogo como recurso pedagógico, pois a ausência de conhecimentos, dessa natureza, dificulta ao professor a percepção desse tipo de atividade, como meio privilegiado para o alcance das suas finalidades educativas. A sustentação teórico-prática alcançada no processo de formação continuada elucidada e esclarece aspectos sobre a gênese, concepção, finalidades, evolução e tipos de jogos. Tais conhecimentos propiciam segurança e são determinantes para que os participantes compreendam a necessidade das suas interferências e intensifiquem o emprego do jogo, no contexto educacional. É possível perceber, também, que a utilização do jogo como recurso pedagógico colabora para que ocorram avanços

na qualidade da prática educativa, contudo, não se pode inferir que a presença das atividades lúdicas resolve ou supera os complexos problemas existentes no contexto educacional: tal pretensão seria descabida, uma vez que apenas é possível afirmar que, quando os jogos são valorizados e adequadamente utilizados, eles podem colaborar – juntamente com outras atividades – para que as instituições educacionais atinjam as suas finalidades, em especial, a humanização da criança.

A segunda conclusão refere-se à exigência de o professor compreender o que é jogo, mesmo sabendo que uma definição tem um caráter provisório. Esse domínio, entretanto, é primordial para a incorporação desta atividade no contexto educacional. A base teórica revela que a natureza do jogo não é instintiva ou biológica. A sua origem e evolução não se processam pela maturação ou pelo desabrochar de instintos que estão latentes na carga hereditária, mas relacionam-se às transformações nas condições de vida e de existência dos adultos e das crianças, decorrentes do processo histórico.

O jogo é elemento da cultura, e sua existência depende da aprendizagem e da transmissão social. As relações interpessoais e as interferências educacionais são indispensáveis para a divulgação, socialização, aprendizagem, preservação e criação de jogos e brincadeiras. Nessa perspectiva, levando em conta a vida e a existência humana no contexto atual, que se caracterizam pela intensificação do processo de privatização das relações sociais, pelo crescente isolamento da criança do mundo adulto e pela exacerbação da produção e da competição, as instituições educacionais e os professores exercem um papel essencial na preservação e valorização dos jogos. É possível que, para muitas crianças, o contexto educacional seja o espaço mais apropriado e adequado para a aprendizagem, evolução, apreciação e vivência de atividades lúdicas significativas e diversificadas. A compreensão do jogo como atividade de natureza sociocultural pode sensibilizar os adultos responsáveis pela educação das crianças a destinarem condições adequadas para a sua realização, possibilitando, inclusive, que a criança re-signifique informações sobre o fenômeno e mude comportamentos, muitas vezes tendenciosos e consumistas, induzidos por diferentes veículos de comunicação.

Visando, ainda, a contribuir para a definição do jogo, destacamos que esse tipo de atividade está constituído de dois elementos es-

senciais: a situação lúdica e a atitude lúdica, isto é, o jogo e o jogador. A situação lúdica é caracterizada, considerando os seguintes aspectos: em primeiro lugar, não é uma atividade imposta, a participação é livre e voluntária. Os participantes criam para si um mundo diferente do mundo habitual e estabelecem certos limites de tempo e espaço, que devem ser respeitados. Após o término do jogo, tudo volta a ser do jeito que era antes; ele não promove alterações ou modificações na realidade. Quem participa de jogos está em busca do prazer e da satisfação que a própria atividade proporciona, não está preocupado em produzir bens estáveis, riquezas, lucros ou alcançar resultados que causam conseqüências para a realidade. É uma situação de natureza incerta quanto ao produto; não é possível determiná-lo com antecedência, pois tal atitude tiraria o caráter imprevisível do jogo, que excita e fascina os jogadores. Pode predominar, nessas situações, a imaginação ou a regra, dependendo do desenvolvimento individual ou do estágio de desenvolvimento da sociedade. Os jogadores podem alterar, no decorrer do processo, os meios e os objetivos, antecipadamente acordados, por meio de novos consensos.

A atitude lúdica é outro fator que colabora na compreensão de certa atividade como jogo, pois os participantes demonstram de forma bastante visível, nas suas atitudes, indícios de divertimento, fascinação, distração, excitação, tensão, alegria e profundo envolvimento emocional na atividade.

Uma terceira conclusão, crucial para a conciliação e valorização simétrica do jogo e do estudo, refere-se ao convencimento das instituições educacionais e do educador sobre a importância das atividades lúdicas, na educação das crianças, isto é, estes devem perceber e enxergar como o jogo interfere na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. A Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria Histórico-Cultural foram apontadas como suportes que permitem ao professor ampliar a capacidade de desvelar e compreender o que está “por trás do jogo”. Tomando como referência a Teoria das Inteligências Múltiplas, destacamos a importância de vivências lúdicas diversificadas, para a formação e para o desenvolvimento das inteligências da criança: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, musical, naturalística, intrapessoal e interpessoal.

A Teoria Histórico-Cultural, por outro lado, considera, no período pré-escolar, idade de 3 a 7 anos, o jogo como atividade

principal, isto é, aquela que promove as mais importantes influências no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade da criança, preparando-a para um novo e mais elevado patamar de desenvolvimento. O jogo, fonte privilegiada de desenvolvimento proximal, promove avanços nas capacidades humanas superiores: de pensamento, imaginação, memória, linguagem, atenção, concentração, motricidade, socialização e domínio da vontade. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança amplia de maneira significativa e criativa o conhecimento de si, dos objetos, da natureza e do contexto social no qual está inserida.

No contexto educacional, o professor exerce o papel de mediador entre a criança e a cultura lúdica, e a sua intervenção é essencial para que os educandos ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras. O oferecimento de condições materiais, espaciais, temporais apropriadas e desafiadoras, possibilita que os educandos, a partir do seu repertório, brinquem, divirtam-se e aprendam com diferentes elementos da cultura, entre outros, a linguagem oral e escrita, o raciocínio lógico, a orientação espaço-temporal, a capacidade estética, a utilização e manuseio de objetos, os elementos naturais, as diferentes categorias de movimento e as competências de relacionamento interpessoal e de auto-conhecimento.

A quarta conclusão, considerada como essencial, está relacionada à exigência de o professor conhecer diferentes tipos e evolução dos jogos. A capacidade de controlar o jogo é básica para que o professor possa propor e adequar as situações lúdicas ao estágio de desenvolvimento proximal no qual a criança se encontra, atendendo aos seus motivos e necessidades. Ficou constatado, nos relatos dos professores, que o enriquecimento da bagagem cultural das crianças sobre jogos colaborou para que elas aprendessem e modificassem a forma de jogar, passassem a atuar de forma lúdica, incorporassem novas propostas de jogos e se transformassem em apreciadores e até mesmo divulgadores desse tipo de atividade, nas instituições educacionais.

A quinta conclusão, para a superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender, refere-se à necessidade de o educador situar-se frente às diferentes tendências de utilização do jogo, no contexto educacional. Entre outras, destacamos uma primeira vertente que, ainda, exerce ampla influência nas práticas educativas e trata o jogo

como “recreação”. Esse tipo de atividade é visto como relaxamento, descanso, alívio de tensões e fuga das atividades produtivas da escola. São momentos nos quais a criança pode se divertir, descontrair-se e descarregar a energia excedente. A relação entre o jogar e o aprender é de caráter acessório. A atividade lúdica é aceita pelo educador apenas por colaborar, no descanso, na recuperação e no preparo da criança para o ensino.

Uma outra tendência que adota o jogo como “instrumento didático” transforma as atividades lúdicas em um recurso para sedução, atração e facilitação de aprendizagens de conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o jogo é um engodo, falseamento do trabalho para conquistar a atenção da criança. O jogo e o trabalho escolar se embaralham, confundem-se e perdem suas especificidades e características. Nessas situações, muitas vezes, devido à falta de clareza quanto à distinção das atividades, o professor pensa que está realizando jogo, mas, na verdade, a atividade proposta é de trabalho descaracterizado. No texto, defendemos que as duas atividades são de naturezas distintas, porém são conciliáveis e juntas se complementam, dentro das suas possibilidades e limitações, como recursos pedagógicos.

Uma sexta conclusão indica que a utilização do jogo no contexto educacional pode ser enriquecida e potencializada pela qualidade das interferências dos educadores. Estes, no entanto, precisam assumir o mesmo posicionamento que alguns estudiosos, entre outros, Barbosa (1984), propuseram para a Arte como recurso pedagógico: a integração e a complementação dos elementos conhecer, apreciar e vivenciar formam um tripé sobre o qual se constrói o conhecimento e a metodologia para o trabalho na área. O professor amplia os seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras, com o intuito de desvelar e compreender as origens históricas, os elementos culturais que foram incorporados e que são expressos nas atividades lúdicas. Consciente da importância do jogo como fator de expressão cultural e de desenvolvimento social e individual, o educador propicia condições e oportunidades para que as crianças socializem o que conhecem sobre os jogos, ampliem a sua cultura lúdica e possam vivenciar atividades diversificadas e adequadas ao estágio de desenvolvimento no qual se encontram. A aprendizagem de novas atividades é fator decisivo no avanço para níveis de desenvolvimento mais elevados e se transforma

em suporte para criação de novas propostas.

Finalmente, a título de conclusão final podemos afirmar que a criança que mais joga é aquela que mais oportunidades tem de potencializar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento; por outro lado, a criança que mais aprende também incorpora um conjunto de novos conhecimentos, que servem de suporte para o enriquecimento de seus jogos. Os professores ao empregarem o jogo podem perceber repercussões significativas no comportamento das crianças, que ficam mais motivadas, inclusive, para freqüentar a instituição, evoluem nas atitudes de cooperação, respeito mútuo, troca de pontos de vista, desenvolvem a autonomia, a confiança em si mesmas e se mostram mais curiosas e dispostas para outras aprendizagens. Avançar na superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender implica, entre outros aspectos, o aprimoramento da qualidade das interferências, tanto no jogo, como no trabalho escolar. Quando mais recursos o professor disponibilizar para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, mais meios terá para alcançar as suas finalidades educativas e promover avanços na qualidade do sistema educacional. Por outro lado, conforme afirma Chateau (1987, p. 14),

não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência.

Apesar das dificuldades e limitações, entendemos que as conclusões destacadas podem servir de suporte para outras práticas educativas, no que se refere à utilização do jogo como recurso pedagógico. O jogo, portanto, é um tipo de atividade significativa, atrativa, que atende às necessidades e às possibilidades de aprendizagem e de

envolvimento das crianças, de sorte que a sua secundarização é um grave equívoco cometido pelas instituições educacionais, que deve ser sanado para a formação de crianças críticas, solidárias, autônomas e criativas. **Compete, portanto, ao educador preocupado com a formação plena da criança, resgatar e valorizar o brincar e o jogar, superar as dificuldades e empregar tais conteúdos como recursos pedagógicos privilegiados.**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, P. N. *Educação Lúdica - Prazer de Estudar - Técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 295p.

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 3.ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2000. 135p.

ALT, R. *Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung*. Berlim: 1956.

AMABIS, J. M.; MARTHO G. R. *Fundamentos da Biologia Moderna*. São Paulo: Moderna, 1997. 662p.

ANGOTTI, M. *O trabalho docente na pré-escola – Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira, 1994.

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998 a. 295p.

_____. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papirus, 1998 b. 141p.

AQUINO, T. *Somme théologique*, II. Paris: P. Lethielleux, 1954.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279p.

ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 3, 1337b34, 138 a1, trad. Fr., Paris: Vrin, 1959.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação: conflitos/ acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984. 187p.

BATESON, G. *Une teorie du jeu e du fantasme*, In: *Vers une écologie de l' esprit*, t. 1, trad. Fr., Paris: Le Seuil, 1977.

BAZÁNOV, A.G. *Los niños vogules*. Revista Soviétski Séver. (O Norte soviético), nº 3, 1934.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984. 117p.

BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho - pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 323p.

BOIKO, V.A. T.; ZAMBERLAN M. A. T. *Psicologia em estudo*. Maringá: v.6. nº1. pg. 51-58. Jan./Junh. 2001.

BONAMIGO, E. M de R.; KUDE, V. M. M. *Brincar: brincadeira ou coisa séria?* Porto Alegre: Educação & Realidade Edições, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998 a. v.3.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Versão Preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998 b.

BROUGÈRE, G. *Jogo e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUHNS, H. T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993.

CALLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990. 228p.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987. 139p.

CLAPARÈDE, E. *L'école sur mesure* (1920). Paris: Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1953.

COMPERÉ, G. *O desarrollo mental e moral del niño*. Moscou: 1912.

COSTA, E.E.M. *O jogo com regras e a construção do pensamento operatório: um estudo com crianças pré-escolares*. 1991. 229p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DAVIDOV, V. & SHUARE, M. *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. 351p.

DE MASI, D. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. 328p.

DONMOYER, R. The politics of play: Ideological and Organizational constraints on the inclusion of play experiences in the School Curriculum. *Journal of Research and Development in Education*, Georgia: 14 (3): 11-18, 1981.

DUARTE, N. *A individualidade para – si*. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 227p.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. 2 ed. In: *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*, 2000. n.71.

EBY, F. *História da Educação Moderna*. Teoria, Organização e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Globo, 1970.

ELKONIN, D.B. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. In: *La Psicología evolutiva y Pedagogia en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 443p.

FERNANDES, F. *Folclore e mundança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 687p.

FIGURIN, N.L., DENISOVA, M. P.: *Etapas del desarrollo de la conducta del niño desde su nacimiento hasta el año de edad*. No compêndio Problemas de la reflexología genética y de la paidologia de los párvulos. Compêndio primeiro. Moscou: Leningrado, 1929.

FRÁDKINA, F.I. *La Psicología del juego en la temprana edad*. Raices genéticas del juego protagonizado. Tese doutoral. Leningrado, 1946.

FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença, 1960. 169p.

FRÖEBEL, F. *L'éducation de l'homme*, tr. fr., Bruxelas: 1861.

_____. *História da Educação Moderna*. Teoria, Organização e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Globo, 1970.

FURTH, H. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense, 1972. 231p.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente – A teoria das múltiplas inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 a.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas – A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 b. 257p.

GROOS, K. *Les jeux des animaux* (1895), Tr. Fr. Paris: Alcan, 1902.

HAGÉGE, C. *L'homme de parole - Contribution linguistique aux sciences humaines* (1985), Paris: Gallimard, col. Folio, 1986.

HALL, G. S. *Adolescence*, 2 vol., New York-Londres: D. Appleton, 1904.

HENRIOT, J. *Sous couleur de jouer - La métaphore ludique*. Paris: José Corti, 1989.

HOFFMAN, E.T.A. *Fragment de la vie de trois amis*, tr. fr., Phébus, Paris: 1979.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1990. 243p.

KOLLARITS, J. *Quelques considérations sur la biologie et la psychologie du jeu*. In: Archives de Psychologie, Genebra, t. CXXXVII, 1940.

KOROLIOVA, N.V. *El papel del juego en la formación de la actitud positiva ante el trabajo de los niños mayores de edad preescolar*. No compêndio: Problemas psicológicos del juego y de la enseñanza a edad preescolar. Moscou: 1957.

KOSVEN, M.O. *La transición del matriarcado al patriarcado*. No tit. XIV de Trabajos del Instituto de Etnografía Miklukho-Maklai. Moscou: 1951.

_____. *O. Esbozos de historia de la cultura primitiva*. Moscou: 1953.

KUHN, T.S. *As estruturas das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LEIF J.; BRUNELLE L. *O jogo pelo jogo. A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N., VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988. 228p.

LIMA, L.O. *Niveles estrategicos de los juegos*. Perspectivas, Paris: 1986. v.16, n.1.

LIMA, J.M. *Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo*. 1995. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília, Marília, 1995.

LISINA, M.I. *Peculiaridades individuales y de edad del trato de los niños menores de siete años con los adultos*. Teses doutorais. Moscou: 1974a.

_____. *Peculiaridades de la comunicacion de los niños de edad temprana en el processo de las acciones comunes con los adultos*. In: Desarrollo de la comunicación de los párvulos, cap.IV, Moscou: 1974b.

MACHADO, M. M. *A Poética do Brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 76p.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990. 149p.

MÁRKOVA, D. V. *A influência de la literatura soviética para niños en el juego creativo*. No compêndio: Los juegos creativos en el jardín de la infancia. Moscou: 1951.

MARX, K. *Manuscrits de 1844*. Paris: Ed. Sociales, 1969.

MIKLUKHO-M. N. N. *Obras Completas*. T. III, parte I, Moscou: 1951.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

PLEKHÁNOV, G. V. *Obras filosóficas escogidas*. T. V. Moscou, 1958.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 370p.

_____. J. *O Julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou,

1977.

_____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1988. 184p.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 9.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1986. (Coleção Saber Atual, nº16). 135p.

PLATÃO. Les lois - Cap. I e VII. Tome XI e XII, Collection des Universités de France, Paris: - Les Belles Letres, 1951.

PLEKHÁNOV, G.V. Obras filosóficas escogidas. T. V. Moscou: 1958.

PREYER, V. O desarrollo espiritual en la primera infancia. São Petesburgo: 1894.

QUINTILIANO. Des institutions oratoires, trad. Fr. Paris: Belles-lettres, 1975.

ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SHUARE, M. La Psicologia Soviética Tal Como Yo la Veo. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SPENCER, H.. Fundamentos de la psicologia. São Petersburgo: 1897.

SULLY, J. Ensayos de psicologia de la infancia. Trad. do inglês. Moscou: 1901.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 108p.

UTCHINSKI, K.D. Obras completas, t.8. Moscou: Leningrado, 1950.

VENGUER, L. Temas de Psicologia Pre-escolar. Havana: Pueblo y Educacion, 1986.

VSÉVOLODSKY-GUERNGROSS, V. N. e outros. Los juegos de los pueblos. Moscou: Lenigrado, 1933.

VYGOTSKY, L.S. Investigaciones escogidas de psicologia. Moscou: 1966.

_____. A formação social da mente. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4.ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré-escola. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época. 1995. v. 48.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Editorial Andes, Rio de Janeiro: [s.d.]

_____. L'évolution psychologique de l'enfant, 1968, Paris: Armand Collin, 1981.

WITTGENSTEIN, L. Remarques mêlées (1977), tr. fr. Mauvezin, T.E.R., 1984.

WUNDT, W. Ética. São Petesburgo: 1887.

YUDIN, E.G. El enfoque sistémico y el princípio de la actividad. Moscou: Ed. Naúka, 1987.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad em el niño preescolar. La Psicología Evolutiva Y Pedagógica En La Urss. Antología. URSS: Progreso, 1987, p.71-82.

SOBRE O AUTOR

José Milton de Lima atuou como Professor na Educação Básica durante 15 anos e, atualmente, é Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP de Presidente Prudente. Concluiu o Mestrado e o Doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília. Tem como objeto de estudo, principal, o jogo a brincadeira na educação para a infância.



ISBN 978-8598605-48-7



9 788598 605487