



**GILDO VOLPATO**



**JOGO,  
BRINCADEIRA E BRINQUEDO**

**Usos e significados no contexto  
escolar e familiar**



2017 ©Copyright UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense

Av. Universitária, 1105

Bairro Universitário – C.P. 3167 88806-000 – Criciúma – SC

Fone: +55 (48) 3431-2500

Fax: +55 (48) 3431-2750

**Reitor**

Gildo Volpato

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação**

Maria Aparecida da Silva Melo

**Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão**

Luciane Bisognin Ceretta

**Pró-Reitora de Administração e Finanças**

Kátia Aurora Dalla Libera Sorato

**Conselho Editorial**

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Alex Sander da Silva

Fabiane Ferraz

Marco Antonio da Silva

Melissa Watanabe

Miguelangelo Gianezi

Nilzo Ivo Ladwig

Oscar Rubem Klegues Montedo

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Vidalcir Ortigara

Tiago Elias Allievi Frizon

Willians Cassiano Longen



2017 ©Copyright ANNABLUME Editora – Comunicação

Rua Dr. Virgílio de Carvalho Pinto, 554

Pinheiros – 05415-020 – São Paulo – SP

Teleendas (11) 3539-0225 – Tel. e Fax. (11) 3539-0226

[www.annablume.com.br](http://www.annablume.com.br)

**Annablume Editora**

**Conselho Editorial**

Eugênio Trivinho

Gabriele Cornelli

Gustavo Bernardo Krause

Iram Jácome Rodrigues

Pedro Paulo Funari

Pedro Roberto Jacobi



**GILDO VOLPATO**



**JOGO,  
BRINCADEIRA E BRINQUEDO**  
**Usos e significados no contexto  
escolar e familiar**

Criciúma  
UNESC  
2017



Editora da UNESCO

Editor-Chefe:

**Dimas de Oliveira Estevam**

Revisão ortográfica e gramatical: **Guilherme Medeiros Honorato**

Projeto gráfico, diagramação e capa: **Luiz Augusto Pereira**



PROPEX  
Pró-Reitoria  
de Pós-Graduação,  
Pesquisa e Extensão



**As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seu autor.**

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

V931j Volpato, Gildo.

Jogo, brincadeira e brinquedo : usos e significados no contexto escolar e familiar / Gildo Volpato. – 2. ed. – Criciúma, SC : UNESCO ; São Paulo : Annablume, 2017

231 p. : il. ; 21cm.

Modo de acesso: &lt;<http://www.unesco.net/portal/capa/index/300/5886/>&gt;.

ISBN: 978-85-8410-072-9

1. Jogos infantis. 2. Brincadeiras. 3. Brinquedos – Aspectos sociais. 4. Brincadeiras no espaço escolar. 5. Jogos educativos. 6. Crianças – Desenvolvimento. I. Título.

CDD – 22.ed. 790.1922

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESCO



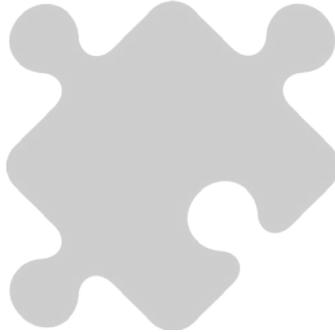
Aos meus pais, pela vida e pela educação que me proporcionaram.

À minha esposa, Marisa, pelo incentivo, compreensão e paciência em me ouvir  
constantemente falar desta produção.

Às minhas filhas, Maíra e Laíse, por entenderem minha ausência em muitas das  
suas brincadeiras, porque souberam entender a importância da realização deste  
trabalho para o próprio brincar.



# SUMÁRIO



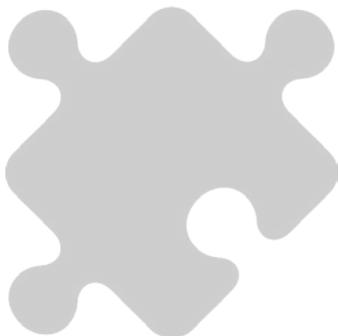
<b>Apresentação</b> .....	17
<b><u>Introdução</u></b> .....	<u>21</u>
<b>CAPÍTULO I</b> Uma viagem ao passado do jogo e do brinquedo .....	27
Origem dos brinquedos .....	28
O significado do jogo nas festas e rituais .....	32
Algumas concepções clássicas do jogo .....	35
As históricas relações do jogo com a educação .....	39
<b>CAPÍTULO II</b> O jogo e o brinquedo na perspectiva histórico-cultural .....	47
O surgimento do jogo de faz de conta .....	51
O papel do jogo e do brinquedo no desenvolvimento da criança .....	57
Do jogo de faz de conta ao jogo de regras .....	63
Sentidos e significados atribuídos ao jogo, à brincadeira e ao brinquedo .....	69

<b>CAPÍTULO III</b> O jogo, o brinquedo e a modernidade .....	75
Valores simbólicos e papéis sociais implícitos nos brinquedos .....	76
Meios de comunicação de massa, jogo e brinquedo .....	81
Tempo e espaço para o brincar .....	90
<b>CAPÍTULO IV</b> O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto escolar .....	97
Jogo espontâneo e jogo educativo .....	99
O jogo e a brincadeira no âmbito da escola .....	113
A prática do jogo em uma perspectiva progressista de Educação Física .....	119
Sobre a necessidade de a escola ser prazerosa .....	129
<b>CAPÍTULO V</b> Conhecendo e compreendendo os jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças .....	137
Brinquedos e jogos (de) que as crianças mais praticam e gostam ..	138
Os pais diante dos jogos, brincadeiras e brinquedos dos filhos .....	155
Fatores que influenciam na escolha dos jogos e brinquedos das crianças .....	163
<b>CAPÍTULO VI</b> Importância que a escola atribui aos jogos, brincadeiras e brinquedos dos alunos .....	171
Um olhar sobre os documentos da escola .....	172
Analisando a sala de aula .....	180

Analisando as aulas de Educação Física .....	192
Observando o recreio da escola .....	202
Apontando indicadores de a escola vir a ser prazerosa .....	207
<b>Considerações finais .....</b>	<b>213</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>223</b>



# APRESENTAÇÃO



Apresentar um trabalho é algo difícil e, ao mesmo tempo, prazeroso, pelo fato de ser possível contemplar várias linhas, eixos e direções para análise, e por isso se torna, também, um trabalho ímpar.

A iniciativa do Gildo em lançar a presente obra abre a perspectiva para que a Universidade, ainda elitista, transforme-se em um dos agentes eficazes na melhoria de vida do brasileiro, tão carente nos aspectos socioculturais, educacionais e econômicos. Como educador, Gildo se sente estimulado em aprofundar-se no tema complexo e paradoxalmente simples da criança e, também, por que não, do próprio ser humano, que é o jogo, a brincadeira e o brinquedo.

O presente trabalho é fruto da dissertação de seu mestrado, resultado de uma minuciosa busca, e traz no seu bojo o processo de construção de conhecimentos a partir de inquietações do cotidiano escolar, tendo como embasamento as percepções, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, principalmente das crianças.

O trabalho do autor constitui-se em um marco que nos leva a contemplar o transcorrer da história do jogo e do brinquedo em diferentes modelos de sociedade, tendo o seu próprio significado e

as suas variadas expressões como forma de linguagem e de aprendizagem do fazer e do ser. Além disso, percorre vários caminhos delimitados pelo mundo do jogar, brincar, que todas as crianças do mundo sonham e anseiam possuir e realizar.

A rigorosa busca metodológica deste trabalho revelou o quanto é diversificado o universo lúdico das crianças, pois são evidenciados brinquedos e jogos dos mais tradicionais até os mais sofisticados e eletrônicos, passando pelas brincadeiras e jogos de faz de conta e dos jogos de regras explícitas, sendo que todos estes são muito significativos para as crianças. Ainda, deve-se destacar que as relações que as crianças estabelecem com brinquedos eletrônicos e com jogos e brincadeiras tradicionais são diferenciadas. Não obstante, ambas contribuem para ampliar os movimentos e, como consequência, o conhecimento.

A riqueza de dados e das muitas relações no trabalho do Gildo levam o leitor a se deliciar com as descobertas surpreendentes relacionadas aos pais e aos professores, além de fornecer peculiaridades do mundo da criança e do seu brincar e jogar, como forma de apreensão do conhecimento e do desenvolvimento social.

O livro “Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar” aborda as questões do mundo da criança em diálogos com a melhor literatura científica do mundo e, dessa forma, presta um inestimável trabalho para o mundo acadêmico. Somos-lhe gratos por nos brindar com esta obra, que com certeza foi um trabalho hercúleo de leitura, criação e redação.

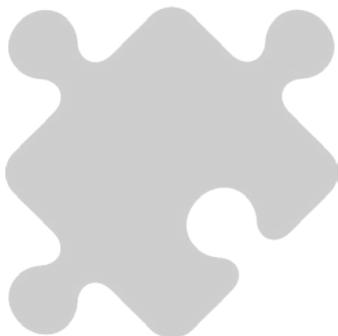
O trabalho transcende o mundo acadêmico da escola e deve ser lido e discutido por todos os pais que amam e desejam o crescimento pleno dos seus filhos.

**Viktor Shigunov**

*Professor Doutor da Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Desportos - Departamento de Educação Física*



# INTRODUÇÃO



Neste livro, são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre os jogos, as brincadeiras e os brinquedos das crianças, e aborda a importância atribuída a essas atividades tanto no ambiente escolar quanto familiar, no contexto atual.

Trata-se de uma segunda edição revisada em aspectos de forma e de alguns conteúdos expostos na apresentação da obra e em ajustes no texto de maneira geral.

Estudar o jogo e a brincadeira é sempre algo fascinante, pois a magia, o entusiasmo, a emoção e o prazer de fazer e de aprender, presentes em situações de jogo e de brincadeira, não podem ficar ausentes, nem mesmo quando se trata de pesquisa e de literatura.

O jogo, a brincadeira e, da mesma forma, o brinquedo vêm sendo alvo de muitas investigações, principalmente nas últimas décadas. São estudados nas mais diversas áreas do conhecimento, como Antropologia, Educação, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia e Educação Física, que buscam melhor interpretá-los e compreendê-los como fenômenos que continuam e, ao mesmo tempo, transformam-se em diferentes contextos históricos e sociais.

Diferentes enfoques, às vezes até contraditórios, auxiliam-nos a melhor compreender o fenômeno, pois a multiplicidade de olhares, por sua vez, pode também ser complementar, contribuindo para uma visão da totalidade que envolve a singularidade do jogo, da brincadeira e do brinquedo.

As primeiras representações apontavam o jogo como algo que se contrapunha ao trabalho e às atividades sérias, por isto era visto como recreação, descanso do espírito para o duro trabalho físico ou intelectual, ou ainda como dispêndio de energia física, como algo não sério.

Também foi compreendido como atividade natural de satisfação de instintos infantis, ou como preparação para a vida séria, ou ainda como catarse para purgar o indivíduo de tendências antisociais.

Apesar da contribuição dos estudos que deram suporte a esses entendimentos, fez-se necessário avançar neste campo do conhecimento, uma vez que os mesmos trataram de justificar a presença do jogo e da atividade lúdica na vida humana como energia instintiva, ou seja, de ordem inata, ou como uma reação de causa e efeito, como afirmam as teorias mecanicistas.

Foi na contramão desses entendimentos que nos propomos a pesquisar com o objetivo de compreender a dinâmica que se estabeleceu em torno dos jogos e das brincadeiras das crianças, em diferentes tempos e contextos históricos e culturais e o que se estabelece na contemporaneidade, no âmbito da escola e da família, visto as constantes mudanças que ocorrem no sistema político, econômico, social e cultural.

A necessidade de entendimento do que representa o jogo, a brincadeira e o brinquedo na vida das crianças, no contexto de nossa sociedade, tem sido a razão constante de nossas reflexões. Em especial, essas reflexões têm-se pautado na busca de uma compreensão dialética do papel que o jogo, a brincadeira e o brinquedo podem cumprir no processo de educação e de formação das crianças de nosso tempo.

Ao longo dos anos, trabalhando com Educação Física em escolas públicas, principalmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o jogo foi sempre atividade marcante em nosso fazer pedagógico, proporcionando alegrias e, ao mesmo tempo, gerando muitas dúvidas e inquietações. Da mesma forma, essas inquietações e preocupações não eram menores quando trabalhávamos esse conteúdo na disciplina “Recreação”, no curso de graduação em Educação Física, e na disciplina “Movimento Humano e Educação”, no curso de Pedagogia da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense), situada no município de Criciúma, em Santa Catarina. Eis a razão da escolha deste tema para o desenvolvimento da dissertação de Mestrado, defendida na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), em 1999, que deu origem a esta obra.

Foi possível perceber, por exemplo, o quanto os jogos e as brincadeiras faziam as crianças vibrarem e participarem com prazer das aulas de Educação Física. Esta alegria e prazer também foram evidenciados quando as professoras da Educação Infantil e séries iniciais proporcionavam às crianças, em sala de aula, brincadeiras e atividades de jogo. Nos períodos de recreio, era raro ver uma criança que não estivesse brincando de alguma forma após fazer seu lanche, ou até durante o mesmo.

Aliás, nos parques, nas ruas, em casa, em qualquer lugar, a criança quase sempre está jogando ou brincando de alguma coisa. Foi possível perceber, também, que algumas transformações, nas formas e conteúdos do brincar, foram ocorrendo ao longo do tempo. As diferenças, às vezes, estão relacionadas à idade das crianças, ao sexo, aos fatores socioculturais e aos fatores econômicos.

O que é inegável, apesar das mudanças que ocorreram na sociedade, é que o jogar e o brincar continuam fazendo parte da vida das crianças, tanto nos espaços educacionais quanto familiares, apesar de muitas vezes serem motivo de irritação por parte de professores e pais, talvez pela pouca compreensão sobre o papel do jogo, do brinquedo e da dimensão lúdica no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A maioria dos estudos e pesquisas realizadas sobre o jogo, a brincadeira e o brinquedo ocorreu na Educação Infantil. Raramente encontramos estudos que priorizaram o momento em que a criança ingressa no Ensino Fundamental.

Portanto, este livro apresenta resultados de uma pesquisa que priorizou a compreensão dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças que deixaram a Educação Infantil e ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental.

Os sujeitos da pesquisa foram 22 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental, a professora de sala de aula, a professora de Educação Física, a diretora da escola e os pais das crianças de uma escola da rede municipal de ensino de Criciúma, em Santa Catarina. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental.

Os objetivos da pesquisa foram os seguintes:

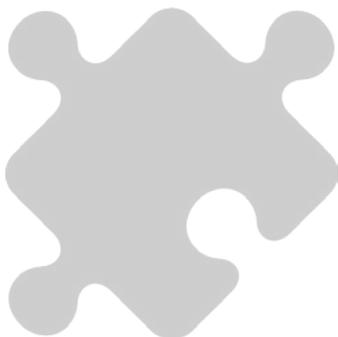
- Conhecer, analisar e discutir os diferentes tipos de jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças nas diversas situações da vida cotidiana, além de verificar a importância atribuída a essas atividades no ambiente escolar e familiar;
- Identificar e compreender os temas e os conteúdos dos jogos de faz de conta e os jogos de regras mais praticados pelas crianças;
- Identificar o sentido e o significado que as crianças atribuem aos jogos, brincadeiras e brinquedos;
- Verificar os fatores que interferem na escolha dos jogos e dos brinquedos das crianças;
- Verificar o espaço e o tempo destinado aos jogos e brincadeiras, tanto no ambiente escolar quanto familiar;
- Buscar indicadores na família e na escola que apontem as possibilidades de práticas pedagógicas mais significativas e prazerosas, tendo o jogo, a brincadeira e o brinquedo como mediadores no processo pedagógico.

O propósito deste livro é socializar os resultados da pesquisa e os conhecimentos produzidos a partir deste estudo, por entendermos que são relevantes para que os professores, principalmente da Educação Infantil, séries iniciais e Educação Física, além de psicólogos e pais, possam compreender o jogo, a brincadeira e o brinquedo como uma necessidade lúdica e como propulsores de desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores, ampliando dimensões intelectuais, culturais e afetivas da criança.



# I

## UMA VIAGEM AO PASSADO DO JOGO E DO BRINQUEDO



Jogo, brincadeira e brinquedo só podem ser entendidos se vinculados aos fatores históricos e culturais que propiciaram o seu aparecimento, ou seja, dentro da produção coletiva dos homens em sociedade.

Falar em jogo, brincadeira e brinquedo consiste em lidar com questões que lembram a origem até as formas mais sofisticadas de produção de brinquedos e de brincar. Remete-nos a refletir sobre como os adultos, em diferentes tempos históricos, concebiam o jogo, a brincadeira, o brinquedo, a educação e a própria criança.

Muitos conhecimentos que atualmente podemos encontrar em livros, ensaios e trabalhos acadêmicos são resultados de incansáveis pesquisas em objetos, fotografias e pinturas. São tentativas de interpretar e explicar o fenômeno do brinquedo e o ato de jogar e de brincar no contexto histórico de diversos grupos sociais.

A concepção histórica que privilegia a análise do jogo e do brinquedo, a partir da imagem de crianças presentes no cotidiano de determinado tempo histórico, está submetida às relações sociais que cercam o brincar naquele contexto sociocultural. É por isso que Kishimoto (1994) nos diz que a compreensão de jogos e de brinquedos do passado exige o auxílio da visão antropológica, que também discute os comportamentos considerados lúdicos e seus significados em cada cultura.

Nesse sentido, a criança e os seus jogos, brincadeiras e brinquedos, necessariamente, constituem-se em fonte de saber e conhecimento, pois, como bem lembrou Benjamin (1984), onde as crianças brincam, existe um tesouro enterrado. Ao pensar em revelá-lo, neste primeiro momento apresentamos questões históricas e culturais que deram origem ao jogo, à brincadeira e ao brinquedo.

## **Origem dos brinquedos**

Por ser considerado como o material utilizado para jogar e brincar, o brinquedo é um objeto de estudo de profunda riqueza. É um dos elementos que revela a cultura, os valores, as crenças e as concepções de mundo de cada povo, em cada tempo histórico.

É possível conhecer e identificar, na história, brinquedos que ainda hoje encontramos nas mãos das crianças ou em estantes e prateleiras de grandes lojas de brinquedos. Muitos foram utilizados durante muito tempo como objetos ligados às atividades artísticas, sacras, místicas ou de trabalho, mantendo estreitas ligações com colheitas e fertilidade, antes de serem considerados efetivamente brinquedos de

criança. Felipe Ariès (1981), por meio de inúmeras representações iconográficas, realizou um importante estudo na tentativa de explicar como surgiram os brinquedos. Na interpretação desse autor, alguns deles “nasceram do espírito de emulação das crianças, que as levou a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escala: foi o caso do cavalo de pau, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e de tração” (p. 88), como na Idade Antiga. Da mesma forma, a técnica dos moinhos de vento, iniciada na Idade Média, logo foi motivo de imitação das crianças com as pás que giravam na ponta de uma vareta. Apesar de os moinhos de vento há muito tempo terem desaparecido em alguns países, os cataventos continuam sendo confeccionados e vendidos, principalmente em feiras e em festas religiosas.

A julgar pela iconografia, principalmente a que retrata o Século XV, conforme Ariès (1981), o pássaro amarrado parece ter sido um dos brinquedos mais comuns na Idade Média. Geralmente a criança era representada brincando com um pássaro, que em geral estava amarrado a uma cordinha. Às vezes, ele era uma imitação de madeira. Nilsson<sup>1</sup> informa-nos que, tanto na Grécia antiga como na Grécia moderna, era costume nos primeiros dias de março os meninos fazerem uma andorinha de madeira enfeitada com flores, que girava em torno de um eixo. O pássaro era levado de casa à casa, e os meninos recebiam presentes. O pássaro, ou sua imitação, não era brinquedo individual, mas elemento de uma festa coletiva sazonal, da qual a juventude participava. Mais tarde o pássaro se tornou um brinquedo individual, destituído de qualquer conteúdo social, sem relação com a comunidade ou com o calendário de festividades. Con-

---

1. Citado por Ariès, 1981, p. 89.

forme o autor, esse brinquedo parece ter sido no início ligado às cerimônias tradicionais.

Nilsson também mostra como o balanço, brinquedo tão frequente na iconografia ainda do Século XVIII, fazia parte da festa da juventude, interpretada como o rito da fecundidade, prevista no calendário. Nesse ritual, os meninos pulavam sobre odres cheios de vinho, e as meninas eram empurradas em balanços. Havia uma estreita relação entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira, que, com o tempo, libertou-se do simbolismo religioso, tornando o balanço um brinquedo cada vez mais reservado às crianças.

Conforme Ariès (1981), a boneca e os demais brinquedos miniaturas levam-nos às hipóteses semelhantes. Os historiadores dos brinquedos e os colecionadores de bonecas e de brinquedos miniaturas sempre tiveram muita dificuldade de distinguir a boneca, brinquedo de criança, de todas as outras imagens e estatuetas, porque, na Antiguidade, as réplicas de objetos de culto doméstico ou funerário tinham significação religiosa, sendo frequentemente encontradas em túmulos. A boneca era também o perigoso instrumento do feiticeiro e do bruxo. Por sua vez, Bogoraz-Tan<sup>2</sup> diz que as bonecas *tchuktchis* eram dadas às meninas como agentes protetoras da fertilidade. Quando uma moça se casava, levava suas bonecas e as escondia em um saco que guardava na cabeceira, para, com sua influência, ter filhos logo.

O gosto em representar as coisas e as pessoas da vida cotidiana, de forma reduzida, hoje reservado às crianças, foi resultado também dos famosos presépios napolitanos, realizados principalmente na Europa, em épocas passadas, para a satisfação dos adultos e a distração das crianças, como nos afirma Ariès (1981). O *bimbeloterie*, ou seja, o

---

2. Citado por Elkonin, 1998, p. 65

bibelô antigo, era na França um brinquedo destinado tanto aos adultos quanto às crianças. Em 1747, surgiram em Paris os brinquedos chamados fantoches, o qual Barbier escreve: “São dados de presente a todas as mulheres, meninas, e a loucura chegou a tal ponto que, no início deste ano, todas as lojas se encheram deles para vendê-los como presentes [...]”<sup>3</sup>.

No livro “Os Melhores Jogos do Mundo”, podemos identificar a origem do xadrez e da perna de pau. O xadrez teve sua origem na Índia há muitos séculos e, na sua trajetória para o Ocidente, peças representando elefantes, marajás e carros de guerras foram sendo transformados em bispos, reis e torres de castelos, mostrando a influência dos acontecimentos de uma determinada época, principalmente dos acontecimentos políticos. Na época de Napoleão Bonaparte, o rei branco do xadrez foi substituído pela figura do general e imperador<sup>4</sup>. A perna de pau está associada às práticas religiosas e mitológicas bem remotas. Era utilizada na África pelos feiticeiros e em ritos de iniciação por algumas tribos, nas quais os jovens eram admitidos no mundo adulto.

O chocalho, um dos primeiros brinquedos presenteados aos bebês, foi inicialmente um objeto de adoração indígena e, conforme Benjamin (1984, p. 72), “desde tempos remotos [...] é um instrumento de defesa contra maus espíritos, o qual justamente deve ser dado ao recém-nascido”.

Muitos dos mais antigos brinquedos (a bola, o papagaio, o arco e a roda de penas) foram impostos às crianças, de certa forma, como objetos de culto, e somente mais tarde, devido à força de imagi-

---

3. Citado por Ariés, 1981, p. 91.

4. Citado por Bruhns, 1993, p. 64.

nação das crianças, transformados em brinquedos<sup>5</sup>. Em termos gerais, parece que o mundo dos brinquedos está marcado por toda parte, pelos vestígios de gerações passadas. Essa percepção levou Benjamin (1984) a dizer que a infância tornou-se o reservatório dos costumes abandonados pelos adultos.

## **O significado do jogo nas festas e rituais**

As competições e os jogos ocuparam um lugar muito importante nas mais diversas culturas, seja pelo fato de estarem relacionados aos rituais ou ao divertimento.

Desde a origem dos jogos, segundo Huizinga (1996), verificam-se características lúdicas de ordem, tensão, mudança, movimento, solenidade e entusiasmo. Essas mesmas características eram encontradas no ato do culto, sobretudo no sentido de transferir os participantes, por um espaço de tempo, para um mundo diferente da vida cotidiana.

Na sociedade antiga, o trabalho não tinha o valor que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Não ocupava tanto tempo do dia, tampouco tinha tanta importância na opinião comum. Em contrapartida, os jogos e os divertimentos eram um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, e esse papel social era evidenciado principalmente em virtude da realização das grandes festas sazonais e tradicionais previstas em datas fixas no calendário. As crianças e os jovens participavam das atividades jun-

---

5. Benjamin, 1984.

tamente com os adultos e desempenhavam um papel reservado pela tradição.

Aliás, em Ariès (1981), encontramos informações que na sociedade antiga, a duração da infância era reduzida a um espaço muito curto de tempo. Logo que a criança atingisse certo controle motor, misturava-se aos adultos e participava de seus trabalhos e jogos. Até o Século XII, as crianças não eram representadas pela iconografia. Isso ocorria porque, na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia, o que não quer dizer que as crianças eram abandonadas ou desprezadas.

Corresponde, nas palavras do autor:

[...] à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante da mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (p. 156).

Adultos, jovens e crianças se misturavam em toda a atividade social, ou seja, nos jogos e nas brincadeiras, no exercício das profissões e nas tarefas diárias, no domínio das armas, dentre outras. Havia certa indeterminação em relação à idade. Essa confusão, que parecia passar despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade.

Na Festa de Reis, segundo a tradição, era uma criança que sorteava e distribuía o bolo de Reis. Nas loterias oficiais do Século XII, as crianças tiravam a sorte. De certa forma, essa tradição se conservou até nossos dias, pois muitas vezes se sorteiam a loteria, a roleta, o bingo e a rifa como se sorteava o bolo de Reis.

Outras grandes festas reservavam à juventude o monopólio dos papéis ativos. Essas festas já tinham a aparência de festas da infância ou da juventude. A terça-feira gorda, identificada no Século XII, era a festa dos meninos de escola e da juventude. Em Londres, segundo Fitz Stephen:

[...] a terça-feira gorda começava com brigas de galo que duravam toda a manhã. À tarde, todos os jovens da cidade saíam para os arredores, a fim de jogar o famoso jogo de bola [...]. Os adultos, os parentes e as autoridades vinham, a cavalo, assistir aos jogos dos jovens e voltavam a ser jovens como eles<sup>6</sup>.

Qualquer papel atribuído à infância ou à juventude obedecia sempre a um protocolo tradicional e correspondia às regras de um jogo coletivo que mobilizava todo o grupo social, envolvendo todas as classes de idade.

Outro fator de extrema importância a ser ressaltado nessas festas era seu caráter místico. Nas representações sagradas, principalmente nas civilizações primitivas, encontrava-se em jogo um elemento espiritual, difícil de definir, algo de invisível e inebriante ganhava uma forma real, bela e sagrada.

Conforme Huizinga (1996, p. 17), “os participantes do ritual estão certos de que o ato concretiza e efetua uma certa beatificação, faz surgir uma ordem de coisas mais elevada do que aquela em que habitualmente vivem”. Apesar desta intenção estar restrita à duração do ritual e da festividade, acreditava-se que seus efeitos não cessariam depois de acabado o jogo, pois sua magia continuaria sendo projetada

---

6. Citado por Ariès, 1981, p. 98.

todos os dias, garantindo segurança, ordem e prosperidade de todo o grupo, até a próxima época dos rituais sagrados.

Huizinga (1996) afirma que, segundo uma velha crença chinesa, é atribuída à dança e à música a finalidade de manter o mundo em seu devido curso e obrigar a natureza a proteger o homem. Assim, a prosperidade de cada ano dependia de competições sagradas realizadas nas grandes festas. O grupo social celebrava a mudança das estações, o crescimento e o amadurecimento das colheitas, o surgimento e o declínio dos astros, a vida e a morte dos homens e dos animais.

## **Algumas concepções clássicas do jogo**

Várias teorias procuraram explicar, ao longo da história, a origem do jogo no homem e, a título de ilustração, procuramos apresentar algumas que são consideradas clássicas.

Segundo Kishimoto (1994), em tempos passados, não se chegou a definir o jogo em si. O fato de se ter apontado o que não era jogo fez com que se contrapusesse ao trabalho e às atividades consideradas sérias. “As primeiras representações postulam o jogo como recreação, descanso do espírito para o duro trabalho intelectual” (p. 117).

Em Aristóteles (1966, p. 159), o jogo, que ele chamou de atividade de relaxamento e entretenimento aparece como contraponto do trabalho. Dizia ele:

O trabalho provoca sempre esforço e cansaço. Aí está porque é necessário, quando se buscam os prazeres, atentar para o instante próprio para

deles fazer uso, como se apenas se desejasse usá-los a título de remédio. O movimento que o exercício transmite ao espírito livra-o e descansa-o pelo prazer que lhe confere.

Na mesma trilha de pensamento de Aristóteles, Tomás de Aquino considerava o prazer advindo de atividades lúdicas como necessidade para o trabalho intelectual. Dizia que “o jogo em si, malgrado as aparências, tem um fim normal: o repouso do espírito, graças ao qual nós podemos em seguida nos dedicar às atividades sérias”<sup>7</sup>.

Outra teoria clássica que coloca o jogo como oposição às atividades sérias é a Teoria do Excesso de Energia. Para essa teoria, a criança teria um excesso de vitalidade e, por não ter atividades sérias, as energias seriam acumuladas, fazendo com que ela procurasse o jogo como forma de equilíbrio <sup>8</sup>.

Essa energia excedente estaria relacionada ao fato de que crianças e animais, quando pequenos, são inteiramente dependentes e protegidos pelos pais. Essa tese foi defendida por Schiller e, conforme Mello (1989), foi questionada por Claparède, “ao constatar que crianças muito cansadas e, até mesmo, em estado de convalescença, procuravam praticar diversos tipos de jogo” (p. 64).

Outra crítica é apontada por Courtney (1980), explicando as atividades dos animais como tendo objetivos claros e definidos. Quanto às crianças, Coutney coloca que dificilmente a energia que possuem pode ser chamada de excedente, uma vez que jogam pelo interesse demonstrado. Também Spencer partilha da Teoria do Excesso de Energia. Para ele, esse excesso está relacionado ao funcionamento do

7. Citado por Brogère, 1993, p. 52.

8. Faria Júnior, 1996, p. 47.

sistema nervoso. Devido às “faculdades” estarem carregadas de energia, as pessoas movimentam-se sempre ou estão em funcionamento constante. Isso se torna uma necessidade orgânica<sup>9</sup>.

A Teoria do Exercício Preparatório, defendida por Karl Gross, é mais uma clássica concepção que merece nossa atenção. Nessa, o jogo seria uma preparação para a vida séria. Cada classe de animais utilizaria certos jogos que corresponderiam às atividades dos animais adultos de sua espécie<sup>10</sup>.

A Teoria de Gross faz uma ponte entre a Biologia e a Psicologia. Para esta teoria, o jogo é pré-exercício e, por remeter ao natural, universal e biológico, é necessário para treino de instintos herdados<sup>11</sup>.

A Teoria do Ativismo, ou da Recapitulação, apresentada por Stanley Hall, estabelece relações entre os períodos de evolução histórica da humanidade e as características dos jogos de crianças e de adolescentes na sequência das faixas etárias. Para essa teoria, a ontogênese recapitula a filogênese. Conforme Kishimoto (1994), essa concepção deu suporte ao uso metafórico do jogo como conduta prazerosa e espontânea, que correlaciona a infância do indivíduo à da humanidade, uma vez que se poderia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia.

Uma das críticas feitas à Teoria de Stanley Hall refere-se à não-consideração do meio ambiente como fator importante na variação dos jogos, bem como a uma prisão estática relativamente maior ao passado do que ao próprio crescimento e desenvolvimento da criança no presente<sup>12</sup>. Também Wallon (1979) discorda terminantemente

---

9. Citados por Bruhns, 1993, p. 24.

10. Faria Júnior, 1996, p. 47.

11. Kishimoto, 1994, p. 121

12. Bruhns 1993, p. 25, faz a crítica, baseando-se na obra Courtney.

da Teoria da Recapitulação. Para ele, trata-se de uma analogia vaga e equivocada, a de que os comportamentos sucessivos das crianças, em particular os lúdicos, recapitem as atividades fundamentais dos povos antepassados.

A Teoria dos Instintos, conforme Bruhns (1993), é proveniente de um conceito popular do Século XIX. Supõe a presença de poderes inatos nos seres humanos, herdados de geração em geração. Dentre os instintos humanos, o jogo seria um deles, pois se constitui de impulsos naturais da personalidade e do comportamento dos homens. Para Bruhns, seus seguidores conduziram o surgimento da Teoria da Catarse, utilizada pela psicanálise, que considera o jogo uma atividade libertadora de emoções, uma válvula de escape para emoções reprimidas. Nesse sentido, a função do jogo seria purgar o indivíduo das tendências antissociais e sexuais, latentes no indivíduo. Essa teoria tem Freud como um dos principais precursores.

Essas teorias, de modo geral, são bastante reducionistas, uma vez que oferecem visões parciais do fenômeno, colocando basicamente a importância em aspectos biológicos e fisiológicos. Geralmente partem dos indivíduos e, de forma linear, procuram apresentar aspectos evolutivos, não considerando a vida do homem em sociedade e sua cultura, influenciando-o em suas ações, seus jogos e brincadeiras.

No entanto, para podermos fazer uma crítica mais consistente sobre essas concepções, utilizando as palavras de Bruhns (1993, p. 26), “deveria ser considerado o momento histórico no qual foram elaborados, pois, dessa forma, seria percebido a intenção sustentada pelos valores dominantes na época do surgimento”. Todavia, fazer essa análise não foi nossa intenção.

## As históricas relações do jogo com a educação

O jogo geralmente pode ser relacionado à educação, pois o fato de se pensar o brincar nos obriga a pensar também na criança que brinca, e não podemos pensar na criança que brinca sem pensar também o contexto sociocultural em que acontece o jogo e a brincadeira.

Platão, um dos maiores pensadores da Grécia Antiga, afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos. O jogo e a cultura intelectual deveriam caminhar juntos na formação da personalidade. Introduziu também uma prática matemática lúdica. Dizia Platão que todas as crianças deveriam estudar Matemática, pelo menos no grau elementar, introduzindo desde o início atrativos em forma de jogos<sup>13</sup>.

Aristóteles (1966), discípulo de Platão, já dizia que, para educar as crianças, elas deveriam, em seus jogos, imitar as atividades sérias dos adultos, como forma de preparo para a vida futura. Os jogos que prevaleciam na época eram os de combate e eram destinados principalmente à preparação do soldado.

Conforme Kishimoto (1990), no início da educação greco-romana, não existia ainda o uso de letras para auxiliar na alfabetização da criança. No início de nossa era, é que se começou a dar importância às letras de madeira para serem utilizadas em jogos e brincadeiras. A autora aponta Horácio e Quintiliano como sendo os pioneiros em assinalar a presença de guloseimas em formas de letras,

---

13. Citado por Almeida, 1998, p. 19-20

elaboradas pelas doceiras de Roma, preocupadas em aliar o jogo aos ensinamentos elementares nos estudos.

Ainda, conforme a autora, a partir do Século V, ao longo de toda a Idade Média, a sociedade ocidental foi dominada pelo cristianismo, que impôs uma educação altamente disciplinadora. Consequentemente, o jogo passou a ser banido da educação, pois, para a Igreja Católica, o mesmo era considerado pecaminoso.

Com os novos ideais, advindos do Renascimento, no Século XVI, houve certa reabilitação do jogo e, conforme Kishimoto (1990), aos poucos voltou a fazer parte do cotidiano da educação. Além de ser utilizado para a preparação física, era também visto como importante para o desenvolvimento do espírito. Concebeu-se o jogo e a brincadeira como condutas livres que favorecem o desenvolvimento da inteligência e facilitam o estudo. Ao atender às necessidades consideradas infantis, o jogo, nas palavras de Kishimoto (1994, p. 119), “torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos”.

Dessa forma, os jogos educativos começaram a se multiplicar e, com os jesuítas, ganharam mais força, pois eles acreditavam que os jogos eram importantes para a educação, tanto para desenvolver o físico quanto a inteligência. Sobre a utilização dos jogos pelos jesuítas, Ariès (1981, p. 112) faz as seguintes considerações:

Os padres compreenderam desde o início que não era possível nem desejável suprimi-los ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-

-los oficialmente em seus programas [...] e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos.

Nesse período, os jesuítas chegaram a editar tratados de ginástica em latim que forneciam regras dos jogos recomendados e passaram a aplicar nos colégios a dança, a comédia e os jogos de azar, transformados em práticas educativas para auxiliar na aprendizagem da ortografia e gramática<sup>14</sup>.

Rabelais, em sua clássica obra “Gargântua e Pantagruel”, propõe o jogo como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado, valorizando também as brincadeiras dos tempos passados. Recomendava inclusive, em dias de chuva, brincar com ossinhos, enquanto se discute como povos do passado pensavam e brincavam. Entre os jogos citados por Rabelais, aparecem os de cartas, trunfo, vinte e um, jogos de seleção, como, por exemplo, par e ímpar, cara ou coroa e muitos jogos tradicionais, como volante, bilboquê, chicote queimado, carniça, beliscão, quebra-cabeça, pular o carneiro, catavento e outros<sup>15</sup>.

Ainda no Século XVI, Montaigne divulga o caráter educativo do jogo. Critica os jogos de caça, passatempo dos nobres e a dança, tida como lazer popular. Para ele, o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Sua prioridade era o escritor, o poeta, por isso priorizava os jogos que valorizavam a escrita<sup>16</sup>.

Conforme Almeida (1998), Montaigne partia para o campo da observação, fazendo a criança adquirir curiosidade por todas as

14. Almeida, 1998, p. 21.

15. Citado por Kishimoto, 1997, p. 28-9.

16. Citado por Kishimoto, 1997, p. 29.

coisas que visse ao redor, seja uma ponte, uma casa, um homem ou um lugar qualquer.

No Século XVII, tanto Kishimoto (1990) quanto Almeida (1998) apontam Comênius como um filósofo preocupado com a educação das crianças. Ele resumiu seu método em três ideias que considerou centrais: naturalidade, intuição e autoatividade. Valorizava os sentidos e as imagens para facilitar o processo de aprendizagem das crianças pequenas. Por isso deu muita ênfase ao ensino por meio de jogos com imagens atraentes e criou livros com histórias ilustradas. Dizia Comênius: “Esse método natural, que obedece às leis do desenvolvimento da criança, traz consigo rapidez, facilidade e consistência no aprendizado”<sup>17</sup>.

No Século XVIII, aumentaram-se os investimentos na área da educação. Com a explosão científica, surgiram publicações de enciclopédias ilustradas, e as figuras eram utilizadas pelos preceptores para confeccionar jogos para auxiliar no ensino dos filhos dos governantes. Só os filhos das elites tinham preceptores que estavam sempre à caça de novidades<sup>18</sup>.

Foi nesse momento histórico que Rosseau (1968) começou a falar da natureza infantil. Ele chamou de natureza infantil o que Ariès (1981) chamou de “sentimento de infância”, ou seja, a consciência da particularidade infantil que distingue adulto e criança. Em sua obra “Emílio ou da Educação”, Rosseau (1968) se preocupou em demonstrar que a criança tem maneiras de sentir, de ver e de pensar que lhe são peculiares. Para ele, a criança não aprende nada, senão por

---

17. Citado por Almeida, 1998, p. 21-2.

18. Palestra “O brinquedo na Educação Infantil”, proferida em um encontro realizado na FDE/SP, em maio de 1989, por Kishimoto. A mesma está registrada em vídeo do programa de desenvolvimento de pessoal – Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo – área de pré-escolar.

meio de uma conquista ativa. Dizia: “Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal: só da experiência ele deve receber” (p. 7). Ele deu importância ao fato de se buscar observar o interesse que a criança sente ao participar de um processo que corresponde à sua alegria natural. Essa forma de conceber o jogo e usá-lo metaforicamente como conduta prazerosa e espontânea teve suas origens na Teoria da recapitulação, conforme estudos realizados por Brougère (1993).

Rousseau faz referência também ao aprendizado da leitura e da escrita, ao qual Almeida (1998, p. 4) descreve nos seguintes termos: “Tem-se grande trabalho em procurar os melhores métodos para ensinar a ler e a escrever. O mais seguro de todos eles, de que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dê a ele esse desejo e abandone dados e tudo mais, e qualquer método será bom”.

Entre as últimas décadas do Século XVIII e primeiras do Século XIX, surge Pestalozzi. Conforme Almeida (1998), graças a seu espírito de observação sobre o desenvolvimento psicológico dos alunos e sobre o êxito ou o fracasso das técnicas empregadas na época, abriu-se um novo rumo para a educação moderna. Para ele, a escola era uma verdadeira sociedade onde o senso da responsabilidade e as normas de cooperação eram suficientes para educar as crianças, e o jogo era um fator imprescindível que enriqueceria o senso de responsabilidade e fortificaria as normas de cooperação.

Kishimoto (1990) fala que, no Século XIX, surgiu na Alemanha a experiência mais valorizada em educação. Froebel, discípulo de Pestalozzi, percebeu que os sentidos muitas vezes nos enganavam, e o mais importante era o estabelecimento das relações que as crianças faziam com os objetos. Com esse pensamento, criou uma série de brinquedos que, além do contato físico, proporcionavam às

crianças oportunidade de estabelecerem uma série de relações, como as caixas de construções e jogos de cubos, por exemplo. Afirmou que as crianças não destroem os brinquedos porque têm espírito destrutivo, mas porque querem conhecer o que tem dentro deles.

Froebel dizia também que a pedagogia deveria considerar a criança como atividade criadora e deveria despertar, mediante estímulos, suas faculdades próprias para a criação produtiva. Para ele, a melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização seria por meio dos jogos. Tal teoria realmente tratou os jogos como fator decisivo na educação das crianças.<sup>19</sup>

Esse século ficou marcado também pelo surgimento da Psicologia da Criança, que, recebendo grande influência da Biologia, fez transposições dos estudos com animais para o campo infantil.

Segundo Kishimoto (1997), nesse eixo de pensamento, surgiu a Teoria de Gross, que considera o jogo pré-exercício de instintos herdados. Dessa forma, ele adotou o pressuposto biológico da espécie e acrescentou a vontade e a consciência infantil (aspectos psicológicos) em busca do prazer, para justificar os processos biológicos. Assim, “se o jogo remete ao natural, universal e biológico, ele é necessário para a espécie para o treino de instintos herdados” (p. 31). Nesse período, a Teoria Darwinista também estava em evidência e, reforçando a Teoria da Recapitulação e do pré-exercício, ofereceu novo estatuto ao jogo, permitindo sua divulgação no seio da Psicologia e da Pedagogia.

A importância dos jogos na educação ainda é mais evidenciada no início do Século XX, com o norte-americano Dewey. Para esse pensador, as formas de ocupação ativa têm a oportunidade de

---

19. Almeida, 1998, p. 23

filiar-se à vida, de fazer o ambiente natural da criança. Somente dessa forma aprenderia a viver retamente, pois, em vez de a criança aprender simplesmente lições que tenham uma abstrata e remota referência a alguma vida possível, aprenderia com atividades que corresponderiam ao seu interesse<sup>20</sup>.

Maria Montessori constitui-se também uma referência obrigatória em qualquer reflexão sobre o jogo na educação. Tanto Kishimoto (1990) quanto Almeida (1998) apontam que foi em Froebel que ela encontrou a ideia dos jogos educativos e reforçou a necessidade desses para a educação de cada um dos sentidos. Por isso criou uma série de jogos, de mimeógrafos e de cartelas para trabalhar os sentidos das crianças. Não é por acaso que os jogos sensoriais estão ligados a seu nome.

Claparède (1956) buscou, na Psicologia da Criança, uma forma de conceituar pedagogicamente a brincadeira. A questão central para Claparède estava em explicar que é sobre a base biológica que se ergue a vida inteligente, e que a base psicológica e a vida mental têm seus fundamentos na base biológica. Assim, postulou o jogo como ação espontânea e natural da criança e, como tal, afirmou que o jogo é o motor do autodesenvolvimento e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. Para Claparède, é por meio da brincadeira e da imitação que ocorrerá o desenvolvimento natural, um dos postulados da Pedagogia da Escola Nova.

O lúdico tomou verdadeira forma como aspecto educativo, com os pressupostos apresentados por Freinet (1960), ao definir o trabalho-jogo. Em princípio, ele parecia querer excluir os jogos da atividade educativa. Nas palavras do autor, “Tentaremos não mais nos

---

20. Almeida, 1998, p. 24

deixar levar a essas atividades arbitrariamente impostas que suscitam e pedem os jogos de relaxamento compensados, os quais são como antecâmara dos jogos de lucro e dos jogos-haxixe” (p. 192). No entanto, investiu contra a pedagogia dos jogos que levava a criança a jogar segundo estratégia concebida pelo adulto (de fora para dentro). Nesse sentido, colocou-se contra a prática pedagógica que substituiu todas as espécies de atividades sérias (trabalho) pelos jogos, com o intuito de satisfazer apenas às necessidades de prazer e alegria das crianças. Para Freinet, a criança deveria se dedicar ao trabalho como se ele fosse um jogo (satisfação e prazer), mas nunca ao jogo em si, simplesmente pelo fato de jogar. Conclui ele: “O trabalho nem sempre é jogo e, se é nefasto trabalhar sempre, não é bom jogar sempre” (p. 197).

Nesse mesmo eixo de informações, acerca das históricas das relações do jogo com a educação, teríamos ainda outros autores que poderiam ser contemplados, como Piaget, por exemplo. Todavia, como este autor continua sendo muito discutido no âmbito da educação, optamos por apresentá-lo fazendo contrapontos com Vygotsky e com a perspectiva histórico-cultural.

## II

# O JOGO E O BRINQUEDO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL



O interesse em explicar como se formaram as características de comportamento tipicamente humanas e como elas se desenvolvem em cada indivíduo singular ao longo da história constitui-se a base da abordagem histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores.

Segundo Van der Veer e Valsiner (1998), Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em 05 de novembro de 1896, em Orsha, cidade provinciana nas proximidades de Minsk, interior da Rússia. Formou-se em Direito, em Literatura e, mais tarde, em Medicina, na Universidade de Moscou. Foi professor em escolas estaduais e professor e pesquisador nas áreas de Literatura, Psicologia, Deficiência Física e Mental e Educação. Em 1934, aos 38 anos, faleceu, vítima de tuberculose.

Segundo Oliveira (1995), as ideias de Vygotsky não pararam após sua morte. Pelo contrário, multiplicaram-se e se desenvol-

veram na obra de seus colaboradores, dos quais os mais conhecidos são Alexis N. Leontiev e Alexander R. Lúria. Esses dois pesquisadores faziam parte de um grupo de jovens da Rússia pós-revolucionária, que trabalhavam em um clima de grande efervescência intelectual, na busca de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém-implantado.

Para explicar os processos psicológicos do homem, Vygotsky se baseou na filosofia marxista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas também as formas de pensamento do ser humano. Foi partindo desse pressuposto que Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas “funções psicológicas superiores”, que consistem no modo de funcionamento psicológico superior tipicamente humano. Dentre suas funções, podemos destacar a capacidade de planejamento, de memória voluntária, de imaginação, pois se referem a mecanismos intencionais, de ações que podem ser conscientemente controladas. Para ele, esses processos não são inatos e se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Os que são inatos, na concepção de Vygotsky, são os “processos psicológicos elementares”, que estão presentes na criança pequena e nos animais, tais como: reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica.

Conforme Vygotsky (1994), Leontiev (1988) e Fontana e Cruz (1997), a criança não nasce em um mundo “natural”, mas humano. Começa sua vida em meio a objetos, a língua e a todos os fenômenos criados e recriados pelas gerações que a precederam. É nesse processo que lentamente ela vai se apropriando dele, conforme

se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais. É por meio dessa constante interação com os adultos, os quais compartilham com ela seus modos de dizer, de fazer e de pensar as coisas, integrando-a aos significados produzidos e acumulados historicamente, que as reações naturais de resposta aos estímulos do meio, herdadas biologicamente, vão aos poucos sendo substituídos por processos culturalmente organizados, transformando-se em modos de ação, de relação e de representação, caracteristicamente humanos.

Desde o nascimento, a criança tem com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. O adulto ensina a criança a utilizar os objetos, ele agita o chocalho diante dela, ajuda a pegá-lo, ensina-a a chutar a bola, a comer com talheres, a tomar banho, a vestir-se, a falar ao telefone. É por isso que Leontiev (1978) diz que cada indivíduo aprende a ser homem. Aprende a ser diferente em cada contexto sociocultural diferente. Nesse mesmo sentido, Lúria (1987) postula que as experiências sociais diferentes proporcionam conhecimentos distintos e estimulam diferentes tipos de processos mentais.

O que define a diferença entre o homem e os animais é o processo de trabalho, por ser o elemento que une o homem e a natureza por uma relação dialética e ação de transformação mútua.

Segundo Leontiev (1978), o trabalho é o criador da cultura, da história humana, das mediações, constituindo-se em um fato universal específico da espécie humana. Por essas mediações, desenvolvem-se as atividades coletivas e, conseqüentemente, as relações sociais, bem como a criação e o emprego de instrumentos, em especial a construção da linguagem. Isso significa que, para Leontiev, os artefatos culturais são ao mesmo tempo materiais e conceituais, ou seja, são manifestações físicas e de ideias. Sendo assim, só os seres

humanos têm a capacidade de materializar ou de cristalizar as suas ideias e experiências em objetos ou, conforme Leontiev, em instrumentos.

A Teoria de Leontiev (1978) é um desdobramento dos pressupostos básicos de Vygotsky, de que o ser humano é capaz de se relacionar com o mundo de forma voluntária e intencional, mediada por instrumentos, para atingir determinados fins. Dessa forma, a atividade emerge da relação do homem com o mundo e sua estrutura é criada pelas condições sociais e as relações humanas delas decorrentes. Sendo assim, a atividade individual se dá sempre em um contexto de trabalho, ocasionando um sistema de relações sociais e de vida social. Os motivos e os objetos da atividade do homem são determinados pela divisão do trabalho na sociedade. Por isso, seus componentes formam um todo indissociável e interdependente. O gerador da atividade é o motivo. Portanto, a atividade só existe porque existe um motivo. Este, por sua vez, exprime-se nos fins. O motivo, a que Leontiev se refere, não designa o sentimento de uma necessidade, mas “aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (p. 97). Subjacente a um motivo há sempre uma necessidade.

Podemos dizer, considerando os autores mencionados, que são os sistemas produtivos, geradores de novos modos de vida, que modificam também o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo seus jogos, brinquedos e brincadeiras, é construída como resultado de processos econômicos e socioculturais.

## O surgimento do jogo de faz de conta

Elkonin (1998), colaborador de Vygotsky na década de 30 e que, após sua morte, vinculou suas investigações ao trabalho de Leontiev, avançou em seus estudos, para provar a origem histórica do jogo, demonstrando que o jogo de faz de conta é de origem social.

Nessa linha de pensamento, o nascimento do jogo de faz de conta está relacionado às condições sociais concretas da vida da criança na sociedade, e não à ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma classe. Portanto, está relacionado ao processo de construção de nossa sociedade, à sua divisão em classes sociais e à divisão social do trabalho.

Elkonin (1998) aponta diferenças significativas nas características das atividades de jogo e brinquedo ao longo do desenvolvimento do ser humano e de suas relações sociais. Conforme o autor, nos povos mais primitivos, as atividades das crianças se baseavam em compartilhar de todas as atividades de seus pais e de sua comunidade, sejam de trabalho, sacras ou jogos.

Essa relação também foi apontada por Ariès (1981), quando dizia que, na Antiguidade, adultos, jovens e crianças se misturavam em toda a atividade social, ou seja, nos jogos e brincadeiras, no exercício das profissões e das tarefas diárias, no domínio das armas, dentre outras, pois a ideia de criança, tal como a concebemos hoje, não existia antes do Século XVII.

Elkonin entende que, em séculos passados, o principal fator de desenvolvimento da criança era justamente a sua participação direta na vida dos adultos, mesmo que isso implicasse a incorporação

precoce de crianças ao trabalho produtivo, por não haver fronteira delimitativa entre adultos e crianças.

Com o tempo, as formas de produção do trabalho foram se modificando e exigindo novas formas de relação. Com a divisão entre agricultores e pecuaristas e, conseqüentemente com o desenvolvimento da indústria doméstica e do intercâmbio regular, surgiu também a necessidade de nova divisão do trabalho. Ao complicar-se e redistribuir-se, houve a necessidade de afastamento das crianças nos diversos aspectos do trabalho.

Assim, postulou-se a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado<sup>21</sup>, abordada por Elkonin (1998, p. 80): “[...]esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais”.

Para ele, não é possível determinar com exatidão o momento histórico em que apareceu o jogo protagonizado, pois esse processo poderia ter-se dado de forma diferente, conforme as condições concretas de existência de cada povo. O que importa para esse autor é deixar demarcado que, em épocas passadas da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam a um nível menos desenvolvido no sentido tecnológico, e que as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças nos trabalhos dos adultos, não existiam nem exercícios especiais para aprender o manejo das ferramentas, nem mesmo o jogo protagonizado. Todavia, com a criação de alguns instrumentos, a inclusão das crianças em algumas esferas do trabalho exigia preparação especial sob a forma de aprendizagem do manejo das ferramentas simples. Houve a necessidade de produção de

---

21. Jogo protagonizado para Elkonin: é o jogo de faz de conta em que as crianças desempenham papéis.

aparelhos de tamanhos reduzidos, adaptados às possibilidades das crianças de utilizarem em condições aproximadas dos adultos. Conforme Elkonin (1998, p. 61), “no tocante às esferas de trabalho mais importantes, ainda inacessíveis a ela, apresenta-se à criança a missão de dominar o mais cedo possível as complicadas ferramentas desse trabalho”. Assim aconteceu com arcos e flechas, laços, arados, pá, enxada e outros instrumentos que os meninos iam utilizando desde a mais tenra idade, para desenvolverem destreza e hábitos necessários à vida de trabalho adulto. Às meninas, coube cada vez mais a tarefa de auxiliarem suas mães nos afazeres domésticos.

Conforme o autor, o tipo de aparelho produzido para a criança estava sempre em consonância com o ramo de trabalho fundamental, que predominava na sociedade onde estava inserida. Outra questão que ele coloca é que arcos, flechas, laços, varas de pesca e outros aparelhos aumentavam de tamanho conforme a criança crescia.

O que o autor constata, nesse período do sistema de produção, é que, apesar de não mais compartilharem diretamente com o trabalho dos pais, as crianças passavam o maior tempo realizando atividades com características muito próximas ao trabalho deles. Dentre vários exemplos, o autor cita a função de trabalho e treino de habilidades que a boneca representava para os povos do extremo Norte da União Soviética. Ao costurar vestidos a uma boneca, a menina adquiriria hábitos importantíssimos para as mulheres, de costurar as indumentárias.

Surge aqui uma questão para Elkonin (1998, p. 75):

Os dados apresentados da carência de jogos protagonizados entre as crianças que crescem em sociedades menos desenvolvidas também são desse período. Tampouco se encontra aí, entre as crianças, ou só se encontra muito raramente, o jogo protagonizado em forma evoluída.

Em outras palavras, os jogos de faz de conta, ou seja, de representação de papéis sociais, quase não faziam parte da vida cotidiana das crianças dessa época. Essa descoberta aponta para o fato de que, nessa etapa da evolução, os jogos de imitação de papéis de adultos no processo de produção não faziam parte do conteúdo de suas atividades, porque não havia necessidade de imitar o que era realidade para eles. Podemos dizer que não havia necessidade social alguma de praticá-lo. No entanto, conforme pesquisas realizadas por N. N. Jaruzin<sup>22</sup>, havia necessidade de representar outras situações inacessíveis ou proibidas na vida das crianças ou nas relações com os adultos, como, por exemplo, os rituais de casamentos, que eram representados sempre às escondidas dos pais, pressupondo que estes tenham sido proibidos para os filhos. Nesse mesmo sentido, Mead<sup>23</sup>, estudando grupos culturais da Nova Guiné, escreveu que pouquíssimas vezes registrou jogos em que os meninos de seis anos construía casinhas de madeira e brincavam imitando afazeres domésticos ou cantando canções de ninar embalando bonecos de madeira. A antropóloga ressaltou, em várias ocasiões, que pouquíssimas vezes viu esse fato, e que pôde ver em casos contados.

---

22. Citado por Elkonin, 1998, p. 76.

23. Citado por Elkonin, 1998, p. 76.

Podemos supor que os jogos de imitação que aparecem neste grau de desenvolvimento foram um modo peculiar de penetrar em uma esfera vedada na vida das crianças e nas relações com os adultos.

Com o desenvolvimento do processo de industrialização, as formas de trabalho e a utilização de instrumentos sofreram transformações, provocando mudanças significativas nos diversos setores de produção e nas formas de brincar.

Ainda segundo Elkonin (1998), podemos afirmar que, com a complicação dos instrumentos de trabalho, as crianças não puderam mais aprender o manejo das ferramentas com modelos reduzidos. Ao ser diminuída, a ferramenta perdia suas funções fundamentais, conservando apenas a aparência exterior de ferramentas de trabalho empregadas pelos adultos. Assim, por exemplo, enquanto o arco reduzido não perdia sua função principal, ou seja, dava para disparar com ele uma flecha, um rifle reduzido não passava de uma figura de rifle, com o qual não se podia fazer um disparo, mas apenas simulá-lo. O mesmo aconteceu com a agricultura de enxada. Com um modelo reduzido, a criança podia desfazer torrões de terra, pois essa enxada reduzida era muito parecida com a dos pais, não só pela forma, mas pela função. Ao passar para a agricultura de arado, o arado reduzido, por mais parecido que fosse ao verdadeiro em todos os sentidos, perdeu as funções fundamentais de ferramenta, pois não se podia lavar, muito menos adicionar a ele um boi.

Quanto maior os avanços tecnológicos na fabricação de instrumentos de trabalho, exigindo maior conhecimento e domínio técnico, maior a distância entre a vida de trabalho dos adultos e a vida das crianças. Daí surge a necessidade de satisfazerem desejos

insatisfeitos pela situação posta, observadas por Vygotsky principalmente em crianças de idade pré-escolar.

Dessa forma, a necessidade de vivenciar a vida de trabalho dos pais ou adultos faz com que a criança crie uma situação imaginária, e, nesse sentido, utilizando as palavras de Vygotsky, o brincar da criança é imaginação em ação..

Sendo assim, Elkonin (1998) define o jogo como atividade social em que se reconstroem as relações sociais sem fins utilitários diretos. O aspecto central que constitui a unidade fundamental do jogo é o papel assumido pela criança, relacionado com suas ações. O que influi diretamente na unidade papel-ações é a esfera da atividade de trabalho humano e as relações sociais, tornando-se o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança na reconstituição desse aspecto da realidade.

Elkonin destaca também que, da mesma forma que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadas na realidade, também são variados e mutáveis os temas dos jogos. E é por isso que ele diz:

Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticavam jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente (p. 34-35).

Santin (1997, p. 23) relata um fato que representa bem essa questão apontada por Elkonin, “[...] em um levantamento recente feito espontaneamente em acampamentos dos sem-terras, foi constatado que as crianças brincavam de fazer assembleias, de invadir propriedade ou de se esconder da repressão policial”.

Elkonin (1998) nos mostra que as teorias biológicas do jogo não podem dar conta de explicar seu conteúdo social, pois o impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas não são extraídos unicamente da vida das crianças, mas têm um fundo social, nascem das condições de vida das crianças na sociedade e possuem, portanto, origem histórica.

Dessa forma, o autor conseguiu demonstrar que o jogo de papéis com que as crianças brincam é de origem social. Buscou na ontogênese as condições em que o jogo aparece devido à educação, demonstrando que as atividades e relações humanas são o seu conteúdo fundamental, pois o jogo é uma forma de orientar as motivações da atividade humana e constitui a condição mais importante para que a criança acesse o âmbito das relações sociais e as modele de forma peculiar na atividade lúdica. Sendo assim, as relações reais que as crianças estabelecem no jogo revelam as funções do jogo no desenvolvimento.

## **O papel do jogo e do brinquedo no desenvolvimento da criança**

O jogo e a brincadeira são atividades que predominam na infância. O fato chamou a atenção de Vygotsky (1994), que, com seus

trabalhos, preocupou-se em demonstrar as relações destes com o desenvolvimento da criança.

Quando Vygotsky discutiu o brinquedo, referiu-se principalmente à brincadeira de faz de conta. Mesmo fazendo referência a outros tipos de brinquedos, era a brincadeira de faz de conta a privilegiada em suas discussões a respeito da importância do brinquedo no desenvolvimento. Nos afastamos de Vygotsky somente quando utiliza o termo brinquedo para designar o jogo de faz de conta, pois entendemos como brinquedo o objeto de brincar.

Vygotsky condena as teorias que o definem, pura e simplesmente, como atividade que dá prazer à criança, da mesma forma que critica também as que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança. Por isso, ele afirma que, “se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade” (p. 122).

Piaget (1978) também considera importante a brincadeira da criança. No entanto, para ele, o jogo simbólico não tem finalidade adaptativa, não provoca um aprimoramento dos esquemas mentais. Embora considere importante para a constituição de símbolos que servem para representar objetos ou acontecimentos, ampliando o campo de ação da inteligência, seu desenvolvimento está sempre subordinado ao desenvolvimento da própria inteligência. Já para Vygotsky (1994), a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio delas que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados das coisas e não nos objetos.

Pelo fato de a criança não realizar a transformação de significados de uma hora para outra, Vygotsky vê a brincadeira como a principal atividade da criança, por possibilitar a passagem de uma operação baseada na relação entre significado e objeto concreto para outra onde a criança passa a operar com significados separados dos objetos.

Conforme Fontana e Cruz (1997), a partir do momento que a criança assume um papel qualquer na brincadeira, ela passa a operar com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras. “Isso conduz ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes, que estão intrinsecamente relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras” (p. 128). Ao brincar com um taco de madeira como se fosse um carrinho, a criança se relaciona com o significado em questão, ou seja, a ideia de carro, e não com o objeto concreto, real que tem em mãos. Assim é quando ela brinca de cavalinho com um cabo de vassoura ou usa um pedaço de pau para representar um telefone, por exemplo. Da mesma forma, ela terá que agir representando ações e comportamentos que se assemelham a dos adultos em situações reais. Dessa forma, essas atividades servem como representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado, e, conforme Oliveira (1995, p. 66), “constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas”.

Vygotsky (1994) chama atenção também para o fato de que, no jogo, a criança frequentemente faz coisas que ainda não consegue fazer na realidade. Nas atividades do cotidiano, a criança em idade pré-

-escolar age de acordo com o meio, os objetos e as situações concretas, tendo dificuldade de controlar voluntariamente seu comportamento e submetê-lo a regras. É por isso que, como ele diz, precisamos estar o tempo todo dizendo o que deve fazer. Por exemplo, chamar para tomar banho, lembrá-la de escovar os dentes, falar para guardar seus brinquedos, e assim por diante. No entanto, em uma situação de faz de conta, ela poderia fazer tudo isso, submetendo-se a regras de comportamento, imitando, por exemplo, situações em que elas ocorrem na realidade.

Tanto pela criação da situação imaginária como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois, como afirma Vygotsky (1994, p. 134), “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Conforme Oliveira (1995, p. 65-66):

Comparada com a situação escolar, a situação de brincadeira parece pouco estruturada e sem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento. No entanto, o brinquedo também cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é entendida por Vygotsky (1994) como o potencial de aprendizagem do sujeito, ou seja, compreende tudo aquilo que o indivíduo pode fazer com o auxílio de uma pessoa mais experiente. Tudo aquilo que o indivíduo é capaz de realizar sozinho, Vygotsky chama de conhecimento real. Como exemplo, podemos dizer que, se uma criança de 7

anos, recebendo pistas, consegue resolver problemas mais complexos do que outra da mesma idade, é porque ela tem uma Zona de Desenvolvimento Proximal mais ampla, significando que seu potencial de aprendizagem é maior naquele momento.

Em relação a esse fato, Kolyniak Filho (1995, p. 25) fala:

Tal constatação aponta para a importância de se levar em consideração o potencial de aprendizagem dos alunos nas situações de ensino, ao mesmo tempo em que mostra que o bom ensino deve incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, a fim de favorecer seu desenvolvimento.

Vygotsky (1994) destacou também a importância da internalização como processo que permite que uma função interpsicológica (atividade social externa) se torne intrapsicológica (atividade individual interna), possibilitando o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores. Em outras palavras, as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento do indivíduo: primeiro como processos interpessoais, para, depois de internalizados, se estabelecerem como processos intrapsíquicos.

Dessa forma, quando o professor oferece informações aos alunos a respeito de algum jogo ou brincadeira, está atuando como representante do processo cultural que produziu este conhecimento. Ao mesmo tempo, está-se cumprindo nessa relação a primeira parte do processo, ou seja, o processo interpessoal, que se completará quando os alunos vierem a apropriar-se daquilo que está sendo ensinado. Provavelmente, daí decorre o interesse constante das crianças em fazer questão de repetirem os mesmos jogos várias vezes, seja na

sala de aula, nas aulas de Educação Física ou fora dela. Nesse sentido, a busca se justifica na necessidade que a criança tem de se apropriar daquele conhecimento que está sendo vivenciado, ou seja, de torná-lo, no termo vygotkiano, intrapessoal ou intrapsicológico.

É importante destacarmos que, para Vygotsky, a linguagem surge inicialmente como meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu meio sociocultural, e, aos poucos, vai se convertendo em linguagem interna, contribuindo para organizar o pensamento da criança, transformando-se em função mental interna. Sendo assim, toda experiência que a criança vivenciar com seu corpo representa uma alavanca ao processo de desenvolvimento integral da criança. Pelo jogo, a criança aprende, verbaliza, comunica-se com pessoas que tem mais conhecimentos, internaliza novos comportamentos e, conseqüentemente, desenvolve-se. O jogo é a atividade principal da criança. Em conexão com essa atividade, ocorrem as mudanças consideradas por Vygotsky e Leontiev como as mais importantes no desenvolvimento de processos psíquicos da criança, e preparam o caminho da transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

A grande importância do jogo para o desenvolvimento da personalidade da criança, para Elkonin (1987), reside no fato de que os processos psíquicos se elevam a uma escala superior, graças ao desenvolvimento de sua personalidade e sua consciência.

No jogo, a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo seus impulsos afetivos passageiros, aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento. Assim, no jogo, a submissão à necessidade não é

imposto de fora, pois responde à própria iniciativa da criança como algo desejado. O jogo, dessa maneira, por sua estrutura psicológica, é o protótipo da futura atividade séria. Da necessidade que o jogo faz desejada à necessidade que se torna plena consciência: este é o caminho que vai do jogo às formas superiores da atividade humana (p. 100).

Muitas coisas ainda devem ser explicadas a respeito do jogo da criança, mas a peculiaridade mais importante da Psicologia Histórico-Cultural é a superação, no campo da Psicologia Infantil, das teorias naturalistas e mecanicistas do jogo.

## **Do jogo de faz de conta ao jogo de regras**

Tanto Vygotsky (1994) quanto Piaget (1978) concordam que há evolução no jogo da criança, porém atribuem razões diferentes a ela.

Para Piaget, a evolução acompanha o desenvolvimento da inteligência e do pensamento; enquanto para Vygotsky ela se deve a mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social, em razão das diferentes posições que ocupa e das diferentes tarefas que lhe são colocadas.

As mesmas características são evidenciadas no processo de evolução dos jogos da criança, porém, enquanto o olhar de Piaget se voltou a explicar como a criança passa de um estágio do jogo para outro, sempre relacionado com o desenvolvimento do pensamento e da própria inteligência, o olhar de Vygotsky se dirigiu ao contexto social e procurou explicar as interações sociais que se estabeleciam

em torno das crianças, que eram responsáveis pela evolução de seus jogos e brincadeiras.

Piaget chama os primeiros jogos que a criança realiza de jogos de exercício. Compreende os exercícios de repetição por puro prazer de comportamento que a criança já aprendeu. Segundo o autor, esse estágio compreende as crianças de até aproximadamente 18 meses. O segundo estágio de evolução refere-se às crianças que se encontram na fase entre dois a seis anos de idade, e os jogos que aparecem nessa fase são os jogos simbólicos. Para Piaget, surge na criança, quando seu pensamento se torna capaz de representação simbólica, a capacidade de representar objetos e acontecimentos ausentes. O terceiro estágio compreende os jogos com regras, que aparecem por volta dos 7 anos de idade e acontecem devido à crescente socialização do pensamento da criança, que conduz a substituição do símbolo lúdico individual pelas regras.

Também Dietrich (1980) reconhece essa evolução. Ele também a divide em três fases distintas e apresenta em cada uma delas as relações com o meio ambiente com as quais a criança entra em contato com o jogo, as funções de movimento que se ativam nesse processo e as experiências que podem ser realizadas. Ele as divide em “jogos exploratórios”, que vão até os três anos de idade, “jogos de papéis”, que iniciam a partir dos três anos, e “jogo com regras”, a partir dos sete anos.

De acordo com Vygotsky (1994), desde que a criança nasce, tem necessidades que são atendidas pelos adultos que dela cuidam. Aí começam a se estabelecer as primeiras interações, pois tem que haver um adulto que faça a leitura de tais necessidades para poder comunicar-se com ela. Dessa forma, reações que eram puramente fisiológicas transformam-se também em atos e reações sociais cujo objeto

é o adulto. Sendo assim, o mundo da criança pequena se restringe ao adulto que cuida dela e que a faz estabelecer relações com o meio.

É por isso que Elkonin (1998) fala que a comunicação da criança se dá na interação prática, inicialmente orientada pelos adultos. As ações e os modos sociais de utilizar os objetos são aprendidos pelas crianças, sob a direção do adulto que muitas vezes oferece também modelos de ação. Ao brincar, a criança tenta agir sobre os objetos, como os adultos.

Ele afirma isso baseando-se no fato de que crianças muito pequenas agem de acordo com o que veem. Ao verem um cabo de vassoura, no máximo o que podem fazer é puxá-lo, bater em algo, procurando imitar o adulto no ato de varrer. Ao verem um copo, querem logo levar a boca, encher de água ou outro líquido qualquer e derramar, pois é isto que geralmente os adultos fazem com estes objetos.

Dessa relação, que provoca na criança a necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos, surgem para Vygotsky as primeiras brincadeiras.

A brincadeira evolui porque, segundo Leontiev (1988), o mundo objetivo que a criança conhece está continuamente se expandindo, e chega a um momento em que a criança não se satisfaz mais apenas com os objetos que constituem o ambiente que a envolve, como seus brinquedos, utensílios e objetos com que está sempre em contato e com que pode agir, e passa a interessar-se pelos objetos com os quais os adultos operam e sobre os quais ela não pode agir. Passa a se interessar por uma esfera mais ampla da realidade e sente necessidade de agir sobre ela. Agir sobre as coisas é a principal forma de que a criança dispõe para conhecer e compreender a realidade.

Nesse período, ela tenta atuar não apenas sobre as coisas às quais tem acesso, mas, conforme Fontana e Cruz (1997, p. 122), “esforça-se para agir como um adulto: quer, por exemplo, dirigir um carro, fazer comida”. Ou como podemos observar no cotidiano, quer montar um cavalo, dirigir um trem, alimentar um bebê, dentre outras.

Durante o desenvolvimento dessas brincadeiras, as relações humanas incluídas nessas ações começam a se expandir e aparecer mais claramente. As crianças não se satisfazem mais em brincar apenas de dirigir o carro, pois sentem necessidade de reproduzirem as relações humanas mais amplas em que o motorista está envolvido. Já não importa apenas a relação entre o motorista e o carro, mas também o posto de gasolina onde ele vai abastecer, a garagem onde vai guardar o carro, a ponte por onde vai passar, o pedágio que vai ter que pagar. Da mesma forma, ao brincar de boneca, a criança maior já não se contenta em reproduzir as ações maternas, de dar banho, de dar de mamar, de embalar, mas busca incluir essas ações em um contexto maior de relações, levando a boneca ao médico, à escola, ao passeio no parque.

Pela necessidade de ampliar o universo das relações a serem representadas, as crianças maiores começam cada vez mais a buscar brincadeiras em grupos, onde as relações sociais são reproduzidas nas relações das crianças entre si. Em situações em que não podem brincar com mais crianças, criam situações imaginárias onde fazem de conta que essas pessoas e situações existam.

Para Vygotsky, toda situação imaginária já contém regras. Essas regras, mesmo não estando estabelecidas a priori, contém regras de comportamento a que a criança se submete ao brincar. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve

obedecer às regras do comportamento maternal; imagina-se motorista de ônibus e procura agir como tal. Dessa forma, tanto o papel que a criança representa como a relação dela com um objeto que tem seu significado modificado sempre se originarão de regras baseadas nos comportamentos sociais.

No dizer de Fontana e Cruz (1997, p. 135):

Reguladas por regras implícitas de comportamento, essas relações são uma pré-condição importante para que aos poucos, as crianças tornem-se conscientes da existência de regras na brincadeira. É sobre essa base que surgem os jogos com regras (como amarelinha, esportes, cartas).

Vygotsky (1994) também procura mostrar que os jogos, que aparentemente são somente de regras, contêm implicitamente uma situação imaginária. “Da mesma forma que uma situação imaginária tem que ter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária” (p. 125). Fala ainda que o mais simples jogo, assim que é regulamentado por certas regras, transforma-se imediatamente em uma situação imaginária, pois várias possibilidades de ação são eliminadas. Vygotsky cita como exemplo o jogo de xadrez. Apesar de ser um jogo de regras, contêm uma situação imaginária, na medida em que as peças só podem ser movidas no tabuleiro de maneiras específicas, determinadas por uma situação imaginária. O mesmo ocorre nos jogos com cartas, no futebol, no jogo de bolinha de gude e em outros.

Para Vygotsky (1994, p. 126), “o desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea

a evolução do brinquedo das crianças”. Dessa forma, a brincadeira se desenvolve no contexto das práticas histórico-culturais, passando de uma situação claramente imaginária, com regras implícitas, para outra, com regras e objetivos claros e uma situação imaginária implícita.

Fantin (1996, p. 42), coloca essa questão de forma bastante clara, nos seguintes termos:

Na brincadeira da criança pequena, a situação imaginária é evidente, as regras organizam as ações, mas não aparecem explicitamente, estão ocultas. Com a evolução da brincadeira, no jogo de regras, a situação se inverte, as regras são evidentes e o que está oculto são os elementos de ilusão que o jogo envolve.

A aceitação das regras indica nova etapa na vida das crianças. O atributo principal na brincadeira é que uma regra torna-se um desejo, pois o brinquedo cria na criança nova forma de desejos. Segundo Vygotsky (1994, p. 114), “ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Enquanto, na idade pré-escolar, a brincadeira de faz de conta é a principal atividade da criança; na idade escolar, os jogos com regras e os esportes tornam-se os mais importantes, aponta Vygotsky. A partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola, a instrução formal, culturalmente valorizada e estimulada, passa a ocupar o papel central no desenvolvimento da criança.

## **Sentidos e significados atribuídos ao jogo, a brincadeira e ao brinquedo**

Falar em apropriação e produção de sentidos e significados remete-nos necessariamente a pensar as relações que se estabelecem entre adultos e crianças no seio de qualquer sociedade. Mais precisamente, quando queremos desvelar sentidos e significados atribuídos a jogos, brincadeiras e brinquedos, precisamos essencialmente conhecer os processos de inserção na cultura de cada um de seus participantes. Isso implica, portanto, considerar, de uma perspectiva vygotskiana, que a significação, atribuída a qualquer palavra ou atividade concreta existe primeiro para os outros e, apenas subsequentemente, para a própria criança.

O adulto, do lugar social que ocupa, destaca e dimensiona as produções da fala, dos gestos e das atitudes da criança, interpretando-as e atribuindo-lhes significados. Assim também acontece com o universo de jogos e brinquedos das crianças. Por sua vez, a criança no processo de interação verbal com o adulto acaba apropriando-se das significações que aí se produzem, em um movimento em que suas palavras se tornam gradativamente convencionais.

É nesse processo de apropriação, pela criança, das significações sociais que devemos nos embasar quando desejamos analisar os sentidos e significados dos jogos, brincadeiras e brinquedos, pois fazem parte do cotidiano, com os quais a criança se relaciona, mediada pelos pais ou por outras pessoas com quem convive. Assim, além dela ir se apropriando dos significados convencionais, do que representa o seu brincar para os pais ou outros adultos que com ela interagem, vai atribuindo um sentido

singular e um conceito em relação às suas ações concretas com os jogos, brincadeiras e brinquedos.

É por isso que Bakhtin fala que devemos observar a linguagem da criança quando se expressa, pois ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina pelo discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. O autor diz isso, baseando-se no fato de que nenhum discurso, até o momento em que foi apropriado, existe em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio<sup>24</sup>.

As formulações de Vygotsky (1989) se aproximam de Bakhtin, pois, para ele, as crianças não selecionam o significado de uma palavra, não atribuem por si só um valor a uma ação ou a uma atitude. Esses lhes são dados no processo de interação verbal, ou mesmo gestual, com os adultos. Em geral, as crianças não criam sua própria fala; elas dominam a fala existente dos adultos que as rodeiam, e essa interação influencia diretamente na construção dos sentidos e significados que atribuem a seu próprio ato de brincar. Conforme Cruz (1997, p. 60):

[...] no jogo interativo com o adulto, e com base em suas interpretações, constitui-se um núcleo de estabilização das significações, um movimento de apreensão dos significados convencionais pela criança, à medida que ela ‘torna próprio’ (apropria-se de) algo que é ‘pertinente/apropriado’, do ponto de vista de seu grupo social, a contextos discursivos determinados.

---

24. Citado por Cruz, 1997, p. 54.

Implica também, segundo a autora, modos de participação ativa da criança na produção de sentidos, pois:

[...] tornar própria e pertinente uma palavra, em uma dada situação de interlocução é um movimento interior ao próprio processo de produção de sentidos. Ou seja, a criança apreende a unicidade da palavra, com base em sua participação na produção de significações; ela se apropria da palavra viva múltipla e una – no contexto de enunciações concretas (p. 60).

A atividade humana, conforme já dizia Leontiev (1978), tem como qualidade especial e peculiar o fato de ser “social”. Isto significa dizer que é pela atividade que os indivíduos estabelecem relações sociais com a realidade, com os outros indivíduos e consigo mesmo. E é em torno da realidade que se constrói o sentido e a significação. Embora sejam conceitos distintos, para Leontiev, estão intrinsecamente ligados por uma relação inversa. O sentido é uma relação que surge na atividade cotidiana do sujeito, traduzindo a relação do motivo ao fim. Sendo assim, todo sentido é sentido de algo, isto é, de manifestações humanas. Portanto, não há sentido em si mesmo, puro. O sentido particular depende do motivo impulsionador da atividade realizada em uma determinada ação. O sentido pessoal depende do motivo e ele cria a disposição para a ação.

As significações são encontradas prontas pelo indivíduo. Elas são elaboradas historicamente, e o homem se apropria delas como se apropria de um instrumento. A significação é peculiaridade do cérebro humano. Representa a forma pela qual um homem absorve as experiências produzidas historicamente pela humanidade. Ela per-

tence, pois, ao mundo dos fenômenos objetivos históricos. Leontiev (1978) define a significação como sendo aquilo que um objeto ou fenômeno se descobre em um sistema de ligações, de interações e de relações. Ela mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele vai tomando consciência deste. A função mediadora da significação se manifesta no momento em que o homem absorve o reflexo do mundo, valendo-se da experiência da prática social.

Leontiev (1978) afirma que o significado é o reflexo (apropriação) da realidade elaborada historicamente pelo homem. É fixado como significado linguístico, conceito, norma, técnica, conhecimento.

A diferença básica entre sentido e significação pode ser assim considerada: o sentido, embora social, tem uma conotação mais pessoal, enquanto a significação é codificada social e culturalmente. Para elucidar a diferença básica entre sentido e significado, imaginemos uma criança envolvida em um jogo de queimadas. Nessa atividade, o objeto da ação é tentar se manter o maior tempo possível sem ser “queimado”. A significação são as relações que o homem sistematizou historicamente em torno desta atividade, tais como as regras, os procedimentos, a linguagem específica, as estratégias de ação. O sentido é pessoal, refere-se ao motivo que levou a criança a sugerir ou a participar da atividade. Se a criança tem como motivo sugerir a atividade para liderar o grupo de amigos, o sentido é um. No entanto, se o motivo é o prazer de participar de atividades em grupo, o sentido é outro. O motivo pode estar atrelado à certa “obrigatoriedade” de participação em aula de Educação Física, à necessidade de se movimentar, de vencer desafios e a muitas outras.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) aponta um exemplo que auxilia na compreensão da diferença entre sentido e significado. Cita o voleibol como um objeto de conhecimento que tem formas, procedimentos e movimentos, com características específicas e regras definidas institucionalmente; “portanto”, com “significados” objetivos produzido nas relações sociais que é compartilhado por todos que o praticam. Em relação ao “sentido”, ele é particular, é subjetivo, decorrente do contexto de uso em que cada praticante se situa. Isso significa dizer que podemos praticar o voleibol por motivos de competição, de trabalho ou ainda de lazer. Está ligado também ao caráter afetivo, que diz respeito aos sentimentos que se manifestam nas relações com quem se pratica, como: satisfação, superação, exclusão, raiva, emoção e alegria, por exemplo.

Mesmo explicitando o fato mais na perspectiva da psicanálise, Bruhns (1993) relata o exemplo de Erickson, que nos chama a atenção para o cuidado na análise do sentido que uma atividade está tendo para a criança.

Quando uma criança brinca com um objeto, como um carretel puxado por um barbante, deve-se ter o cuidado para perceber se isso corresponde a uma brincadeira de todas as crianças de determinada idade, em determinada coletividade, ou se esse brinquedo está tendo um significado<sup>25</sup> único para aquela criança que perdeu uma pessoa ou um animal e, em consequência, dá ao jogo uma significação particular (p. 23).

Ao fazer parte de uma cultura, no seu grupo social, a criança cria uma cultura infantil e, por isso mesmo, sempre se relacionará com os jogos, brincadeiras e brinquedos dispostos em seu meio, in-

25. A palavra “significado” está sendo utilizada com o mesmo significado de “sentido” em Vygostsky.

corporará os significados atribuídos a eles nesse meio e atribuirá sentido particular, dependendo de sua intenção e relação.

A partir dessas considerações, podemos dizer que é no contexto histórico-cultural em que cada um de nós está inserido que nos produzimos como sujeito único e singular, e é nele que nos apropriamos dos significados, produzimos e damos sentido a nossas ações.

### III

## O JOGO, O BRINQUEDO E A MODERNIDADE



A discussão atual sobre o papel do jogo, da brincadeira e do brinquedo no desenvolvimento da criança tem sido fértil, principalmente pela diversidade destes ante as novas realidades econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo e que retratam, de certa forma, o projeto de modernidade instalado a partir do Iluminismo do Século XVIII.

Muita coisa foi transformada e está continuamente se transformando em nossas vidas, devido aos avanços tecnológicos e científicos com os quais estamos constantemente nos relacionando, diretamente ou não, querendo ou não.

Conforme Piacentini (1994, p. 13):

Nós, latino-americanos, somos bombardeados cotidianamente pelo pensamento europeu, como precursor da modernidade, e pelo pensamento

do Primeiro Mundo econômico-cultural como um todo, destacando o norte-americano, como sintomas do que ocorre ao redor e (por que não arriscar?) dentro de nós.

A autora ainda fala que a realidade tipicamente moderna é assim, uma sociedade de consumo que procura adaptar os indivíduos ao formidável mundo novo da violência, da massificação e do automatismo.

Ortiz (1994) fala na tendência de uma cultura mundializada que não se sustenta no espaço apenas tecnológico. Há um universo habitado por objetos compartilhados em grande escala. São eles que constituem nossa paisagem, mobilizando nosso meio ambiente. Sendo assim, não podemos deixar de analisar e discutir o jogo e o brinquedo no contexto do mundo moderno. Brougère (1997, p.8) aponta o brinquedo como “rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura”, que, no nosso caso, trata-se de cultura globalizada ou, como preferem alguns autores, mundializada.

## **Valores simbólicos e papéis sociais implícitos nos brinquedos**

Em séculos passados, havia certa margem de ambiguidade em torno dos brinquedos, principalmente na sua origem. A maior parte deles eram compartilhados tanto por adultos quanto por crianças, tanto por meninos quanto por meninas, nas mais diversas situações do cotidiano. Essa ambiguidade começou a desaparecer, principalmente com o início da especialização dos brinquedos, que passou a ocorrer

no Século XVIII, com o advento do capitalismo. O brinquedo passou a ser comercializado com fins lucrativos. A partir daí, os objetivos do brinquedo começaram a se afastar da sua origem.

Pela crescente tendência de racionalização, principalmente das sociedades ocidentais, as características do brincar e do jogar foram se modificando. O que antes era motivo de profundas relações familiares, com valores e sentidos culturais muito significativos, torna-se objeto destinado a um público-alvo, com um fim em si mesmo.

Conforme Benjamin (1984, p. 68), “uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais”.

Todavia, apesar de todas as mudanças que possam ter ocorrido ao longo dos tempos, as crianças continuam brincando, continuam jogando e se expressando por meio das atividades lúdicas. Se isso ocorre mesmo em uma sociedade que supervaloriza o trabalho em detrimento do lazer e que atribui ao tempo um valor financeiro, é porque é atribuído ao brinquedo e ao brincar algum significado ou valor social.

Para Brougère (1997), é preciso aceitar o fato de que o brinquedo está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser. Diz ainda: “Para que existam brinquedos é preciso que certos membros da sociedade deem sentido ao fato de que se produza, distribua e se consuma brinquedos” (p. 7).

Muitos dos brinquedos são fabricados para “ensinar” comportamentos, gestos, atitudes e valores considerados “corretos” em nossa sociedade. Por isso, muitos deles já estão prontos e catalogados,

contendo todas as instruções de uso, idade, sexo, número de participantes e tempo de duração do jogo, bastando segui-las.

Como diz Santin (1990, p. 26):

Infelizmente o homem adulto, do negócio e do trabalho acabou se aproveitando desta dimensão lúdica da criança. Explorando essa ludicidade da criança, o adulto a induz, com artifícios, a adotar os valores do adulto. A astúcia do adulto começa pela produção de brinquedos que a introduzem no mundo do trabalho e das funções do adulto.

No ato de brincar, os papéis são desenhados com muita clareza: a menina torna-se mãe, professora, tia, comadre e irmã; por sua vez, o menino torna-se pai, motorista, índio, polícia e ladrão. Dessa forma, as crianças procuram nos brinquedos, principalmente naqueles que são miniaturas de objetos de uso adulto, imitar os papéis sociais estabelecidos na prática cotidiana.

Parece mais comum aos meninos aprenderem brincadeiras que tenham relação com uma aceitação de atitudes masculinas, como ser destemido, arriscar mais, explorar, correr, enquanto brincar de boneca e de casinha demonstra afetividade, sensibilidade, carinho, que em nossa sociedade encerram sentimentos relacionados às meninas, mulheres e futuras mães. Por isso, em nossa sociedade, os meninos são presenteados com carrinhos, revólveres, espadas, robôs, dentre outros; enquanto as meninas, com bonecas, carrinhos de bebê e objetos de uso doméstico em miniatura.

Elkonin (1998) cita pesquisas realizadas pela antropóloga Margaret Mead, para demonstrar como o brincar de bonecas, clássico jogo de meninas em nossa sociedade, mais do que manifestação

do instinto maternal, é reprodução de relações sociais existentes em determinadas sociedades, mais precisamente a divisão social do trabalho no cuidado das crianças pequenas.

Ao estudar grupos culturais da Nova Guiné, Mead constatou que as meninas pequenas não tinham bonecas, nem o costume de brincar de bebês. Os bonecos de madeiras eram oferecidos aos meninos pequenos, que brincavam com eles embalando e cantando canções de ninar como seus pais, que eram muito carinhosos para com os filhos.

Já em nossa sociedade, conforme Brougère (1997, p. 21), “o universo feminino parece ficar junto da família e do cotidiano, enquanto o do menino, que começa, sem dúvida com a miniatura do automóvel, traduz a vocação para a descoberta dos espaços longínquos, escapando do peso do cotidiano”.

Essas atitudes, para cada sexo, são consideradas “normais” em situações de brinquedo, pois esse tipo de comportamento faz parte de suas rotinas.

Isto nos lembra Bourdieu (1990, p. 158), quando diz:

Se o mundo social tende a ser percebido como evidente e a ser apreendido [...], é porque as disposições dos agentes, o seu habitus, isto é, as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social.

Dessa forma, para garantirem a continuidade dos hábitos de sua coletividade, os pais procuram direcionar, por meio dos brinquedos e dos jogos, as atitudes e os gostos considerados característicos para cada sexo.

Conforme Brougère (1997, p. 63), o brinquedo é a “materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portanto, vetor cultural e social) e que tais objetos são reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de usá-los conforme a sua vontade, no âmbito de um controle adulto limitado”. Ou como diz Benjamin (1984, p. 14), “de uma maneira geral, os brinquedos documentam como os adultos se colocam com relação ao mundo da criança”.

Todas essas questões devem ser consideradas quando se deseja realizar um estudo sobre jogo e brinquedo em qualquer cultura. Entretanto, devemos estar sempre atentos e abertos a possíveis mudanças que possam ocorrer no sistema de relações sociais, pois essas podem interferir em mudanças de valores, de conceitos e, até mesmo, na diminuição de certos preconceitos em torno do ato de brincar.

O problema que aqui se apresenta é que muitas mudanças ocorreram no sistema de produção, principalmente nos últimos anos, fazendo com que as mulheres assumissem trabalhos ou funções que, até então, eram exclusivas para homens. Nos dias atuais, podemos observar mulheres desenvolvendo diversas atividades em fábricas e empresas, frentistas nos postos de gasolina, policiais e motoristas de ônibus, táxi, caminhões e carros. Da mesma forma, não é raro encontrarmos homens desempregados, desempenhando funções domésticas em suas casas, enquanto suas esposas mantêm o emprego.

Diante desse fato, é “normal” que as meninas, aos poucos, passem a ter necessidade também de brincar de carrinho e de polícia e ladrão; enquanto os meninos também, de casinha, de boneca, dentre outras; pois é por meio do faz de conta que a criança se apropria da realidade social, interage e conhece o mundo real.

Outro fato que gostaríamos de destacar é a influência dos meios de comunicação de massa no mundo dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças.

## **Meios de comunicação de massa, jogo e brinquedo**

Os modos de experiência e os padrões de interação em nossa sociedade se transformaram, principalmente a partir da chegada dos meios de comunicação de massa.

Dia após dia, aumenta o número de palavras e imagens, informações e ideias a respeito de produtos e acontecimentos, via televisão, rádio, jornais, *internet* e redes sociais, tornando-se pontos de referência comuns para milhões de indivíduos de diversos pontos do país e, até mesmo, do mundo.

Para Thompson (1995, p. 219), “mesmo as formas de entretenimento que existiram por muitos séculos, tais como a música popular e a competição esportiva, estão hoje entrelaçadas com os meios de comunicação de massa”. Conforme o autor, “todo indivíduo presente em um local doméstico privado, possuidor de um aparelho de televisão, tem acesso potencial à esfera da publicidade criada e mediada pela televisão” (p. 318). A *internet* e as novas tecnologias aceleraram esse processo, diminuindo e modificando o conceito de tempo e de espaço.

Desse modo, as crianças são alvo fácil da indústria do brinquedo. Pela propaganda, elas são informadas sobre novos brinquedos que estão no mercado e que prometem proporcionar aos que comprarem, maior prazer, emoção, alegria. A diversidade de imagens que mostram crianças brincando com os mais variados tipos de bonecas, bicicletas, carrinhos e outros brinquedos, incentivando e apontando

estratégias de como consegui-los com seus pais, é cada vez mais frequente na televisão e nas redes sociais, principalmente em determinadas datas do ano, como Natal e Dia das Crianças.

A propaganda procura passar uma realidade que não é a de todas as crianças. A de que o brinquedo pode ser adquirido por toda e qualquer pessoa. A realidade não é essa, e as diferenças podem ser verificadas nas ruas no dia seguinte a essas datas. Basta olharmos nas mãos das crianças; pois é de se esperar que os conflitos e contradições desta sociedade se manifestem também em seus brinquedos e brincadeiras. Todavia, esse é “apenas” um detalhe que não importa muito aos meios de comunicação de massa. Conforme Chauí (1994, p. 32), os assuntos transmitidos pelos meios de comunicação de massa “colocam os receptores em um universo de atualidade por eles desejada, ainda que as transmissões possam reforçar a apropriação desigual dos chamados bens culturais pelas diferentes classes sociais”.

Os meios de comunicação tendem a invalidar os brinquedos e os jogos confeccionados pelas próprias crianças, que podem sentir-se inferiorizadas por não possuírem um igual ao veiculado pela mídia. Os meios de comunicação de massa, pela sua capacidade intimidadora, impõem, conforme Chauí, uma estrutura cultural na qual os indivíduos são convidados a participar, sob pena de exclusão e invalidação sociais ou de destituição cultural.

Piacentini (1994) fala que o centro da sociedade, a chamada modernidade, é o cenário.

E tudo o que se encontra distanciado do centro da sociedade aparece como estranho e indecifrável: ali habita o camponês, longe da cidade, e olhando-o em grupo, podemos descrevê-los como ‘remotos’ ligeiramen-

te arcaicos em seu modo de vestir-se e falar, parcos, adeptos de expressar-se em forma e fórmulas tradicionais (O. Paz)<sup>26</sup>.

A criança, para entrar no cenário, precisa da veste específica, do brinquedo da moda, do jogo que dá ibope, da coleção de figurinhas que é novidade, do carrinho de controle remoto que é a sensação do momento, e assim por diante. Para Chauí (1994, p. 35), “a sedução ainda é maior porque responde a uma exigência real do espaço democrático, [...]. A circulação pública das informações e a formação de uma opinião pública informada que possa julgar e decidir”.

O que podemos fazer no momento é questionar e denunciar as formas sutis de violência, de discriminação e de preconceito às quais as pessoas das classes sociais mais baixas são submetidas, pois, no dizer de Chauí, “sob a aparência do direito à fruição do ‘moderno’, efetua-se a verdadeira destituição cultural” (p. 41).

Em nossa sociedade capitalista, também é comum encontrarmos brinquedos que estimulam a competição, o individualismo e a vitória a qualquer preço, efetuando, como diz Neto (1996), uma associação ideológica destes valores com os países capitalistas centrais, como os Estados Unidos.

Conforme Oliveira (1986), muitos brinquedos são lançados no mercado para exaltar o herói, cultuando o desempenho individual e ultrapoderoso de determinados personagens:

Essa reverência é levada ao exagero, privilegiando-se o caráter individualista, as façanhas de um ser superdotado, capaz de derrotar tudo e todos, fazendo-se reconhecer, distintivamente em relação aos simples

---

26. Citado por Piacentini, 1994, p. 15.

mortais, por sua força, sua invencibilidade, seu poder. Na maior parte dos casos, os heróis não aparecem localizados historicamente. Em geral, são apátridas. Mas, mesmo quando isso ocorre, seus nomes são, invariavelmente, americanos (p. 85).

No mundo globalizado, os artefatos e imagens de uma vida agradável nos ideais americanos são exportados facilmente para o mundo inteiro. Esse fato tem sido visto por alguns críticos, conforme observa Featherstone (1997), como indicador da homogeneização global da cultura, na qual a tradição dá lugar à cultura americana do consumo de massa.

Como vimos, tanto o brinquedo quanto as formas de brincar e de jogar já passaram por inúmeras transformações ao longo da história. Todavia, esta mesma história não nos mostra outro tempo em que ocorreram tantas mudanças e massificações em torno do brinquedo e do brincar como nestes últimos anos, “coincidindo” com o crescimento da “informação”. Isso não é difícil de entender, se levarmos em consideração que, em um mundo globalizado, “o cidadão” passa a ser “o consumidor” internacionalmente, e não apenas de seu país.

Conforme Ortiz (1994, p. 122), “o dever primeiro de todo o cidadão é ser um bom consumidor. O universo do consumo surge assim, como lugar privilegiado da cidadania. Por isso, os diversos símbolos de identidade têm origem na esfera do mercado”.

Esse crescente processo de homogeneização em torno do brinquedo é considerado, por Marcellino (1990), como um furto e desrespeito em relação à cultura do lazer na infância, enquanto Benjamin (1984) acusa a indústria cultural do brinquedo por colocar a criança diante de uma realidade pré-fabricada.

Brougère (1997, p. 57) fala que, nos países que aceitam a publicidade de brinquedos pela televisão, “os brinquedos mais vendidos são, na maior parte dos casos, aqueles que são objeto de uma campanha publicitária televisiva”. Atualmente essas campanhas são potencializadas pela *internet* e redes sociais.

Em 1997, presenciamos dois fenômenos típicos de massificação dos brinquedos e padronização do brincar, promovidos pela televisão. Foi o caso do “bichinho virtual”, chamado *Tamagouch*, que virou mania internacional, fazendo com que crianças do mundo inteiro atendessem às solicitações programadas nele, tais como: dar de comer, beber, tomar banho, ser vacinado, apagar a luz, fazer carinho, fazer estudar, dentre outras.

No âmbito nacional, presenciamos um rápido esvaziar nas prateleiras de supermercados e lojas de brinquedos de um bambolê chamado “Bambotcham”, do grupo É o Tchan, em uma versão mais colorida, mais atraente, principalmente por fazer parte da coreografia de uma música chamada “Bambolê”, deste mesmo grupo. Assim, ano após ano, surgem novos brinquedos que viram febre, cada vez mais avançados tecnologicamente e mais atrativos, relacionados ao mundo digital, ao videogame e a filmes americanos.

Para Kunz (1994), a crescente homogeneização que faz com que os brinquedos e jogos das crianças na Europa, EUA, Japão ou Brasil se assemelham, não acontece apenas por interesses mercadológicos.

Há um certo interesse, também, no controle social pela influência dos brinquedos e objetos de jogo industrializado, sobre o imaginário infantil. Pois, a criança forma o seu imaginário social, cultural e lúdico, por

meio do seu pensar, agir e sentir, que, até a idade do adolescente, configura-se, especialmente, pela brincadeira e o jogo. No entanto, se pelo simples brincar a criança é afastada de sua realidade, o seu imaginário é facilmente dominado e sua subjetividade controlada, facilitando, assim, a submissão e a obediência (p. 87).

No seu brincar, a criança constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade e recria o existente. Entretanto, esse brincar, criativo, simbólico e imaginário, enquanto poder infantil de conhecer o mundo e de se apropriar originalmente do real, está sendo ameaçado pela interferência da indústria do brinquedo.

Os preconceitos e as discriminações que muitas vezes são veiculados nos próprios brinquedos eletrônicos também merecem ser pontuados. Para exemplificarmos, podemos citar partes do conteúdo da matéria publicada na Folha de São Paulo, “Videogames racistas e neonazistas viram mania em escola da Áustria”, de autoria de Sandra Lacut, da “France Press”<sup>27</sup>. Esses jogos estimulam preconceitos racistas, incentivando a derrota de tudo que se opõe aos valores arianos, consagrando, assim, o nazismo.

Diz Lucut: “Os videogames trivializam o Holocausto (assassinato em massa de judeus, ciganos, homossexuais e dissidentes, durante o nazismo) e incitam ao ódio contra os judeus e os turcos” (p. 114). Outro jogo tem como objetivo propor uma hierarquização das pessoas por raças, fazendo crer na hegemonia da raça ariana.

Conforme a autora:

Outro, chamado ‘Prova Ariana’, coloca perguntas que revelam ao jogador seu grau de pureza racial. Aquele que for apenas ‘meio ariano’ pode

---

27. Citada por Neto, 1996, p. 114.

se desforrar, ‘matando comunistas’. De acordo com o grau de ‘impureza do sangue’, o jogador só pode ser varredor ou limpador de privadas. E o ‘judeu’ é automaticamente atirado na câmara de gás (p. 114).

Neto (1996) conclui que é possível que o autor deste jogo se tenha inspirado no terrível mundo criado por Aldous Huxley, chamado “Admirável Mundo Novo”, onde as pessoas eram divididas em castas desde o berço, sendo que os “alfas” representavam o topo da hierarquia; enquanto os “ipsilons”, o seu grau mais baixo, sendo responsáveis por “limpar privadas”.

Infelizmente, esses valores que podem estar implícitos no jogo nem sempre são observados, ou melhor, analisados e criticados. Eles geralmente escondem-se atrás de muita ação, de muita cor, luz e som, característicos dos brinquedos eletrônicos.

Apesar dessas observações e cuidados que devemos ter em relação às interferências, muitas vezes arbitrárias, dos meios de comunicação de massa no mundo dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças, não podemos esquecer-nos de que o brinquedo materializa princípios e valores correspondentes a um momento histórico determinado.

Gramsci (1987) demonstrou ter esse entendimento ao escrever, em 09 de abril de 1928, à Tânia, falando de sua análise sobre um brinquedo chamado Mecano<sup>28</sup>, que gostaria de comprar para seu filho Délio. “O princípio do Meccano é por certo ótimo para os meninos modernos” (p. 109). Em outra carta enviada à Giulia, em 01 de julho de 1929, novamente ele fala no brinquedo, dessa vez rela-

---

28. Segundo Nosella (1992, p. 74), “trata-se de uma caixa cheia de pequenas peças metabólicas, furadas, com vários parafusos e instrumentos mecânicos, para que a criança possa brincar construindo guindastes, torres e estruturas variadas de metal”.

cionando-o ao desenvolvimento psicológico. “A própria invenção do Meccano indica como o menino se intelectualiza rapidamente” (p. 137).

O problema não está nos brinquedos eletrônicos. Pelo contrário, sabemos da sua necessidade nos tempos atuais e da sua contribuição no desenvolvimento de habilidades de movimentos e psicológicas da criança. O que deve ser analisado, criticado e, se possível, redimensionado é o conteúdo de alguns desses jogos e brinquedos.

Apesar de toda interferência dos meios de comunicação de massa e da indústria do brinquedo, as crianças não são meras receptoras do que é veiculado. Nesse processo, há também uma elaboração pelas próprias crianças dos elementos de seu patrimônio cultural. Mesmo dizendo que as crianças geralmente agem incorporando normas e padrões de comportamentos, a partir dos elementos simbólicos que a sociedade lhes impõe, existem mudanças e contradições. Os brinquedos, como afirma Brougère (1997, p. 105), “orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. [...] só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado”.

A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas, pois nela podemos encontrar, além de inúmeros jogos e brinquedos que retratam os novos tempos, brincadeiras tradicionais no sentido estrito, como também brincadeiras recriadas, reestruturadas, elementos, temas e conteúdos ligados à programação infantil e à representação dos mais velhos.

Segundo Brougère (1997, p. 59), “novos conteúdos, em particular os originados pela televisão [...], vêm se inserir em estruturas anteriores disponíveis e dominadas pelas crianças”.

É provável que as brincadeiras contemporâneas se incorporem a um núcleo mais constante da cultura lúdica da criança, garantida pelo menos a diversas gerações. Para Brougère, parece não haver oposição entre as brincadeiras tradicionais e aquelas oferecidas pela televisão, pelo menos na cultura viva, constituída pelas brincadeiras das crianças. Afinal, mesmo com toda a produção de telefones infantis, o barbante amarrado em duas latinhas continua se tornando um telefone, as latas de alumínio sobrepostas se transformando em jogo de boliche. Pneus, plásticos, madeiras e muitos outros objetos aparentemente sem conotação lúdica continuam chamando a atenção das crianças, as quais os transformam em prazerosos brinquedos.

Mesmo com alguma ressalva, são especiais as palavras de Benjamin (1984, p. 77), ao dizer que:

Elas (as crianças) sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, por meio daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação.

A ressalva a que fizemos refere-se ao fato de que, mesmo quando se trata de restos e destroços, geralmente as crianças criam e recriam situações de brincadeiras que têm alguma relação com as atividades dos adultos de seu meio ou, até mesmo, com os brinquedos industrializados. Afinal, como nos diz Brougère (1997, p. 59), “a brin-

cadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser”.

A reflexão aqui apresentada tem a intenção de evidenciar que atividades aparentemente sem importância podem ter um sentido especial para os que a vivenciam. Sentidos que, muitas vezes apresentados de modo diferente do nosso habitual entendimento, revelam nossa relativa limitação em compreender as realizações do outro.

A responsabilidade social é de cada um e de todos nós. Por isso, essas atividades que continuam, apesar do novo, lançam-nos o desafio de perseguir, de encontrar e de cultivar estas práticas e pensamentos em nós mesmos, no mundo que nos cerca, com as pessoas que conosco convivem, ainda que venha a constituir um caminho dissidente, que se recusa a aderir à tirania do novo pelo novo.

Somente dessa forma podemos considerar que o processo de globalização não produz a uniformidade cultural. Ela nos torna, sim, conscientes de novos níveis de diversidade, como nos diz Featherstone (1997).

## **Tempo e espaço para o brincar**

O controle do tempo é uma dimensão fundamental em nossa sociedade, que articula nossos sistemas físicos, controla as relações sociais e, até mesmo, adapta os sistemas biológicos. Podemos dizer que é uma necessidade criada pelo homem.

Todavia, nem sempre foi assim. A história nos dá testemunho que houve um época em que a própria natureza dava a dimensão de tempo e de espaços. O próprio processo de transformação

da natureza transformou o homem e, nesse movimento dialético, ele foi se produzindo e produzindo instrumentos que facilitassem o seu modo de agir sobre a própria natureza. Nesse processo, até mesmo os conceitos de tempo e de espaço, necessariamente, diante da realidade de cada época, foram se modificando.

Conforme Gebara (1997, p. 62), “diferentes culturas vivenciam diferentes formas de marcar e considerar o tempo; do mesmo modo, historicamente tem variado a duração de tempo necessário para a execução de tarefas similares”.

Com o desenvolvimento do capitalismo, houve um processo de generalização e uma necessidade criada de universalização da medição do tempo. Para Thompson (1993), esse processo de domínio do tempo do homem se consolidou com a generalização do uso do relógio, permitindo a universalização e a uniformização da medida do tempo. A frase que todos nós conhecemos “tempo é dinheiro” provavelmente teve sua data de nascimento nessa época histórica. Esse processo de controle e regularidade do tempo, em função do trabalho, implicou também a existência de um tempo de não-trabalho.

Gebara (1997) fala que, historicamente, esse tempo de não-trabalho, por não ter sido incluído no universo produtivo, no qual o tempo de trabalho foi “disciplinado”, foi frequentemente pensado como tempo ocioso, uma contrapartida à racionalidade do sistema econômico.

Dessa forma, foi-se estabelecendo cada vez mais a dicotomia entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, sendo o primeiro considerado como tempo de compromisso e sério, e o segundo como tempo de brincadeira, de lazer e de prazer, portanto, não-sério.

No entanto, para Bruhns (1997, p. 34):

A aparente existência de uma dicotomia lazer/trabalho encontra-se relacionada a tempos marcados e controlados por vários instrumentos (relógio, calendários e outros), estabelecendo espaços específicos e muito determinados, para uma e outra atividade. Dessa forma, vemos afastada (porém não impossível de conquista) a possibilidade de um trabalho mais lúdico, ou de um lazer mais comprometido com o desenvolvimento pessoal e social.

É na contramão dessa dicotomia que nos colocamos, por entendermos que trabalhar e brincar faz parte de uma mesma unidade, a das necessidades humanas.

Ao partir dessa premissa, é que discutimos o tempo e o espaço para o jogo, a brincadeira e o uso do próprio brinquedo como um problema essencial das sociedades contemporâneas ou pós-industriais. O uso do espaço, os objetos de jogo e o tempo disponível devem ser reconsiderados, de acordo com as mudanças e razões de mobilidade de cada população, seja no meio urbano, nas periferias ou zonas rurais. Essas mudanças podem ter implicações relevantes a vida da criança, no sentido de ampliar ou reduzir o nível de oportunidades na prática de jogos e brincadeiras.

A composição familiar, os hábitos cotidianos e os modos de vida em geral transformaram-se drasticamente, e as adaptações sociais e individuais nem sempre seguiram a melhor direção. A tendência cada vez maior de controlar o tempo das crianças e a redução de espaços para a prática de seus jogos e brincadeiras são assuntos intrigantes na atualidade. Segundo Neto (1997, p. 11), “em muitas so-

riedades, a possibilidade de mobilidade da criança e do jovem tem decrescido largamente nas últimas décadas”.

O tempo da criança não é fácil de gerir. Essa dificuldade se agrava quando pais ou membros da família têm dificuldades de organizar o tempo e os horários de seus filhos, por passarem a maior parte do tempo fora do ambiente familiar, e, quando o fazem, baseiam-se geralmente em seus princípios e modos de pensar, que nem sempre são os mais indicados.

A concepção que muitos pais tem sobre a necessidade da criança de jogar e de brincar é pouco convincente (para eles mesmos), impedindo, em muitos casos, que tomem atitudes favoráveis à sua prática. Geralmente eles têm conhecimentos, ideias, desejos e suporte financeiro, de acordo com o seu nível social, econômico e cultural. Nesse sentido, o mais provável é que a solução final para a escolha das atividades dependerá do que os pais pensam, do que está disponível, do que custa menos, da oferta das indústrias de brinquedos e do que as instituições escolares oferecem.

Neto (1997, p. 12) faz um comentário a respeito dessas escolhas: “as melhores soluções para os adultos e indústrias são pobres soluções para as crianças”. Ele faz esse comentário porque acredita que o conceito de jogo e de atividade física para os adultos e para as crianças é frequentemente diferente, e, neste embate, muitas vezes a criança perde.

Outra questão preocupante nos tempos modernos é o espaço físico. No entanto, de que espaço físico estamos falando? Stucchi (1997, p. 36) responde: “O espaço da ‘habitação’, dos ‘percursos’ da ‘escola’ e o espaço do ‘trabalho’. Todos eles parecem somente existir pelos signos da seriedade que sempre vêm com um sentido de obrigação

para o compromisso social”. O que diríamos dos espaços para atividades lúdicas, para o prazer, para os jogos e brincadeiras das crianças?

Conforme Neto (1997, p. 15), “a primeira constatação centra-se nas consequências impostas por um modelo de envolvimento físico que não facilita o desenvolvimento da criança por meio do jogo”. As oportunidades de espaço para brincar são cada vez mais limitadas, promovendo modelos de controle e direção segundo atitudes e valores considerados socialmente adequados. O aumento populacional e, conseqüentemente, o de tráfego, bem como o estilo de vida das famílias e o controle do tempo das crianças, é fator que pode impedi-las de ter acesso ao espaço da rua e dos espaços verdes.

Neto (1997) fala de dados que demonstram uma progressiva restrição no espaço habitacional e uma progressiva dificuldade em a criança fazer amigos e que o nível de autonomia da criança, no percurso casa e escola, diminui consideravelmente quanto mais nos aproximamos dos grandes centros, por ser feito em poucos minutos e porque geralmente as crianças são acompanhadas pelos pais ou irmãos mais velhos<sup>29</sup>.

A situação do recreio nas escolas apresenta realidade também preocupante. Pode parecer paradoxo, mas os espaços e os tempos de recreio nas escolas têm grande potencial, que, na maior parte dos casos, encontram-se desvalorizado. Reduzi-los pode parecer atrativo para alguns diretores de escolas, menos atentos ao valor educativo e à importância desses espaços para as crianças. São necessárias, além do tempo disponível, áreas diversificadas de recreio, que normalmente não existem.

---

29. Maiores informações podem ser encontradas na obra “Jogo e Desenvolvimento da Criança”, por Carlos Neto (1997).

Conforme Pereira, Neto e Smith (1997, p. 238), “a natureza do recreio não está direcionada e, por isso, perde-se a sua identidade e o sentido desse contexto”. Geralmente, inicia-se com um toque barulhento, informando o recreio para todas as turmas, que já saem em disparada para o pátio, atropelando-se em algazarra.

Muitas vezes, as crianças ficam rondando de um lado para o outro do pátio, sem saber o que fazer. Ainda não se tem clara a razão dessas manifestações que ocorrem no recreio. Contudo, fatores relacionados ao contexto organizacional, como curto espaço de tempo, várias restrições em relação aos espaços, brincadeiras e brinquedos, falta de diversificação de atividades, ausência de um professor mediador, superlotação de crianças, dentre outras razões, podem estar associados. Muitas dessas razões já foram apontadas por Pereira, Neto e Smith (1997).

Essas reflexões certamente nos remetem a pensar sobre o tempo que as crianças estão tendo para brincar e os espaços reservados a elas, diante de tantas mudanças que ocorreram no contexto de nossa sociedade contemporânea. Como está sendo pensado o recreio nas escolas? Que alternativas podem ser favoráveis para que o recreio se torne espaço de aprendizagens prazerosas e significativas para as crianças?

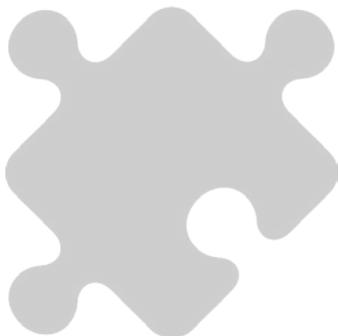
Não é nossa intenção avançar nessa reflexão, mas demarcar nossa preocupação com os espaços e os tempos que dispõem as crianças para o brincar.

Convém salientar que há ainda poucas informações sobre essas questões. Mesmo assim, as investigações e conclusões existentes não são fáceis de serem transferidas, pois depende de contexto para contexto, de cultura para cultura.



## IV

# O JOGO, A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO NO CONTEXTO ESCOLAR



A importância do jogo e do brinquedo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e corporais da criança e suas aplicações como recurso didático-pedagógico, principalmente nos primeiros anos escolares, têm sido defendidas constantemente por estudiosos da Educação e Psicologia.

No entanto, experiências práticas de forma sistematizada, fundamentadas em referenciais teóricos que apontam essa necessidade e possibilidade, quase não são conhecidas. E se o jogo e a brincadeira não forem considerados como pano de fundo no projeto político pedagógico de qualquer escola, provavelmente os professores não estarão empenhados em proporcionar experiências nesse sentido, e, conseqüentemente, as possibilidades de se realizar um trabalho mais significativo e prazeroso para as crianças serão limitadas.

Segundo Hartmann (1997, p. 170):

Apesar de serem utilizados jogos didáticos nas escolas do ensino básico de quase todos os países, a maior parte dos professores não demonstra experiência na promoção de situações de jogo espontâneo com as crianças e revela uma atitude muito céptica em relação a isso. Devido à falta de conhecimento e experiência no domínio da pedagogia da atividade lúdica, os professores mostram falta de vivências práticas relacionadas ao arranjo de espaços e seleção de jogos na sala de aula.

Apesar das históricas relações e associações do jogo com o ensino, com a educação no sentido geral, ainda percebemos certo preconceito, medo, receio de se trabalhar em uma perspectiva mais lúdica na sala de aula.

Para Santos (1998, p. 22):

o que se vê no interior da escola é uma aprendizagem apoiada em métodos mecânicos e abstratos, totalmente fora da realidade da criança, em que o corpo é apenas objeto de manipulação dos professores a serviço dos 'conteúdos' escolares, predominando durante as aulas a imobilidade, o silêncio, a disciplina rígida.

O professor exerce papel fundamental, como mediador no processo de alfabetização das crianças. No contexto atual, o grande desafio para o educador é trabalhar os conteúdos propostos pelos programas curriculares ou recriá-los de forma a torná-los mais significativos e prazerosos às crianças. Por isso, tanto o professor que atua na Educação Infantil como o que atua nas primeiras séries do

Ensino Fundamental, ao elaborarem suas propostas de trabalho, devem reconhecer e valorizar o “veio” da necessidade de que as crianças têm de representar a realidade social, característico do faz de conta, bem como o surgimento de necessidades de participarem de jogos com regras, como um espaço de investigação e construção de conhecimentos.

Nesse sentido, desenvolvemos alguns temas que nos fazem refletir sobre o que caracteriza o jogo como atividade espontânea, e o que o caracteriza como trabalho educativo. Outra questão que procuramos pontuar foi a concepção de jogo contemplada em uma proposta mais recente de Educação Física. Por último, abordamos a necessidade de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso, onde o jogo, a brincadeira e o brinquedo possam ser valorizados, pois eles já são uma realidade, basta nos despirmos de qualquer preconceito e voltarmos atentamente nosso olhar para as crianças reais da escola.

## **Jogo espontâneo e jogo educativo**

Antes de discutirmos o papel do jogo como recurso didático pedagógico, é importante apresentarmos algumas características que diferenciam o jogo espontâneo do jogo educativo.

Para se chegar à ideia de jogo, Kishimoto (1992) estabelece algumas condições que devemos considerar, tais como: identificar as características daquilo que se chama jogo, descrever o comportamento por ele expresso e explicar as razões que levam a pessoa a jogar. Ao partir dessas condições, selecionamos alguns autores que já foram apresentados por Kishimoto (1997) e por Fantin (1996), por terem

organizado um quadro a respeito da ideia do que é jogo, suas características e atributos principais.

Começemos com Huizinga (1996), que considera o jogo como elemento da cultura, e o estuda em uma perspectiva histórica. Huizinga considera o jogo como forma específica de atividade, como elemento signifiicante e como função social, além de considerar o seu caráter estético. Ele apresenta como critérios fundamentais do jogo:

1. É uma atividade voluntária em que o jogador demonstra prazer (as crianças brincam porque gostam de brincar, e o prazer por ele provocado o transforma em uma necessidade);
2. É uma atividade livre, com liberdade de ação do jogador (se imposta, deixa de ser jogo);
3. Possui caráter não-sério;
4. Há separação, suspensão da vida cotidiana (evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade, com orientação própria);
5. Limitação do tempo e do espaço, pois o jogo possui um caminho e um sentido próprio;
6. Existência de regras;
7. Possui caráter fictício.

Alguns desses critérios, estabelecidos por Huizinga, merecem ressalvas ou críticas.

O caráter de prazer colocado por Huizinga, se contrapor-mos com Vygotsky (1994), o mesmo pode ser inseguro, pois, como ele afirma, “existem jogos nos quais a própria atividade não é agra-

dável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante” (p. 121). Apesar dessa ressalva, o autor não nega a presença da busca do prazer, porém afirma que ela não pode ser definidora do jogo.

Huizinga (1996) faz importante contraposição entre o jogo enquanto atividade livre em busca do prazer e das obrigações de trabalho, que merecem ser consideradas: a atividade de jogo “jamais é imposta pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas ‘horas de ócio’. Liga-se a noções de obrigação e dever apenas quando constitui uma função cultural reconhecida” (p. 11).

Essa colocação de Huizinga nos permite dizer que esse processo de reconhecimento e valorização do jogo na escola pode vir a ser culturalmente reconhecida.

Henriot<sup>30</sup> critica principalmente o critério “jogo enquanto atividade não séria”. Isso nos faz lembrar a célebre frase de Piaget: “Nada mais sério do que uma criança brincando”.

Quando Huizinga usa a expressão “atividade não séria” para designar o jogo, não o faz no sentido de julgamento de valor, do que é sério, sisudo, valer mais do que o que não é sério. Parece estar relacionando ao estado de espírito de quem pratica. Isso pode ser percebido quando Huizinga (1996, p. 11) diz: “[...] esta consciência do fato de ‘só fazer de conta’ no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra ‘só’ da frase acima”.

---

30. Citado por Kishimoto, 1992.

Para Kishimoto (1997), o caráter “não sério” apontado por Huizinga não implica que a brincadeira deixe de ser séria, pois não há dúvidas de que quando a criança brinca, ela faz de forma bastante compenetrada. Também para a autora a pouca seriedade a que ele se refere está relacionada ao cômico, ao riso, que geralmente acompanha o ato lúdico, que se contrapõe historicamente ao trabalho, considerado atividade séria. Já para Fantin (1996, p. 49), Huizinga não dá conta de esclarecer o impasse e reforça o sentido de que “a criança joga e brinca na mais perfeita seriedade, mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo”.

O critério que Huizinga apresenta como “há uma separação da vida cotidiana” também é criticado por Henriot, ao lembrar que, no faz de conta, a criança representa fatos e situações relacionadas à realidade social.

A concepção de Elkonim (1998) se assemelha a de Henriot, pois, para ele, é importante que se saiba que o jogo, apesar de ser imaginário, está na esfera da realidade. O jogo não é irrealidade, pois a criança atua no jogo com objetos da vida real. O autor fala também que, no jogo de faz de conta, em que a criança assume outro papel e atua com objetos reais, as ações apresentam caráter representativo e não real. Todavia, ao mesmo tempo, o representativo não deixa de estar ancorado no real.

Nenhuma dessas contribuições descaracteriza o critério postulado por Huizinga. Ao contrário, aprofundam a questão, esclarecem, limpam o terreno, pois, mesmo que a criança represente no faz de conta temas da realidade social, não deixa de ser uma representação e não a realidade em si. Quando a criança brinca, “toma certa distância da vida cotidiana, entra em um mundo imaginário” (KISHI-

MOTO, 1997, p. 24). No dizer de Fantin (1996, p. 49), “a criança atua no real, mas a partir de um distanciamento do próprio real. Ela sabe quando determinada situação é jogo”.

O critério com que Huizinga estabelece o jogo como atividade livre, iniciada e mantida pela própria criança, está intimamente ligada à sua improdutividade. Essa “natureza improdutiva do jogo” está relacionada ao fato, na interpretação de Kishimoto (1997), de ser uma ação voluntária, de não poder criar nada e não visar a um resultado final. O que importa para a criança é o processo em si de brincar. Quando brinca, ela não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade, seja mental ou física. Wallon (1981) coloca que os temas que o jogo se propõe não devem ter razão fora de si mesmo, pois, se a atividade se torna utilitária e se subordina como meio a um fim, perde o atrativo e o caráter de jogo.

Callois<sup>31</sup> considera muito importante o critério do jogo como sendo algo improdutivo, pois possibilita diferenciar uma situação de jogo livre de outra em que se utiliza o jogo com finalidade eminentemente pedagógica, onde determinada intenção explícita (para produzir algo) anula a característica de liberdade e incerteza quanto ao seu resultado.

Essas considerações, no nosso entendimento, são importantes, pois ajudam a demarcar o que é jogo e o que é trabalho pedagógico. No entanto, o caráter “sem propósito”, “livre” de forma generalizada, não é aceito por autores da Psicologia Histórico-Cultural.

Elkonin (1987, p. 95), por exemplo, destaca que, no jogo de representações de papéis, existe finalidade e resultado:

---

31. Citado por Kishimoto, 1992, p. 13.

A finalidade da atividade jogo consiste na realização do papel assumido. Estando, por seu conteúdo interno, saturado de funções e normas sociais de conduta, o papel determina o procedimento e o caráter das ações da criança no jogo. O resultado deste é como se realiza o papel assumido.

No entanto, Leontiev (1988) observa que o jogo de faz de conta, por não ser uma atividade produtiva, o alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma e, por isso, estaria livre dos aspectos obrigatórios de agir e operar.

Com Vygotsky (1994), podemos ampliar a discussão, pois, segundo o autor, na medida em que o jogo se desenvolve, observa-se um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. Por isso, ele afirma ser incorreto conceber o brinquedo<sup>32</sup> como atividade sem propósito.

Nos jogos atléticos, pode-se ganhar ou perder; em uma corrida, pode-se chegar em primeiro, segundo ou em último lugar. Em resumo, o propósito decide o jogo e justifica a atividade. O propósito como objetivo final determina a atividade afetiva da criança no brinquedo (p. 117).

No nosso entendimento, a divergência aparente entre Huizinga e os autores soviéticos está pautada no significado que cada um atribui à palavra improdutivo. Quando Huizinga fala em “improdutivo”, está se referindo ao fato de que o jogo e a brincadeira não estão ligados ou subordinados ao sistema produtivo, não produzem um bem material, um valor de mercadoria. Em contrapartida, os autores da Psicologia Histórico-Cultural estão mais preocupados em afirmar que o jogo, e a brincadeira têm uma finalidade, que, no faz de conta, é

---

32. Vygotsky utiliza a palavra brinquedo para designar o jogo de faz de conta.

o próprio processo de representar papéis, e, com o desenvolvimento do próprio jogo, o propósito se desloca para o ganhar, para o chegar em primeiro lugar, e esse motivo justifica a atividade. Portanto, trata-se de coisas diferentes.

Ao mesmo tempo em que buscamos esclarecer pontos convergentes e divergentes entre os autores, surgem sempre novas questões, novos problemas. No entanto, partindo do princípio que esse é sempre um processo dialético e que jamais vai ser esgotado, optamos em apresentar as características apresentadas por Piaget (1978), Vygotsky<sup>33</sup> e Christie<sup>34</sup>, que nos ajudam a demarcar o que é jogo e o que é trabalho pedagógico, como havíamos proposto.

Para Piaget, os jogos aparecem relacionados aos estágios do desenvolvimento cognitivo, sendo um dos aspectos desse desenvolvimento. Ao analisar a gênese do jogo, ele distingue três etapas que classifica em: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras. As características e especificidades do jogo vão estar sempre relacionadas aos estágios do desenvolvimento infantil. E foi a partir dessa classificação que Piaget elaborou os seguintes critérios do jogo:

1. O jogo tem finalidade em si mesmo;
2. O jogo é espontâneo, porque não é controlado. Por isso, opõe-se às obrigações do trabalho e da adaptação real;
3. O jogo é uma atividade que dá prazer. Essa busca está sempre subordinada à assimilação do real ao eu;
4. Há relativa falta de organização no jogo. Não tem a organização que é encontrada no pensamento sério;

---

33. Citado por Elkonim, 1998.

34. Citada por Kishimoto, 1997.

5. Há libertação de conflitos. No jogo, ou a criança ignora os conflitos ou libera o eu por meio da compensação;
6. O jogo é uma atividade que envolve motivação intensa.

Muitas das características apontadas por Piaget não diferem na essência dos critérios estabelecidos por Huizinga, sobre os quais já fizemos algumas considerações com base em outros autores. O fato realmente novo é a aproximação com a Psicanálise, no critério de liberação de conflitos internos. O que podemos acrescentar é que Piaget interpreta os jogos, situando-os no conjunto de contexto do pensamento da criança, enquanto Vygotsky busca, nas relações com o contexto social, compreender o jogo da criança.

Apesar de Vygotsky não ter formulado especificamente critérios do jogo, Elkonin (1998, p. 199-200) relata pontos importantes de uma conferência que ele havia realizado em 1933, no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado, que dão pistas do que ele considerava jogo:

1. Seu conteúdo principal é o sistema de relações sociais com os adultos;
2. O que é central e típico da atividade lúdica é a criação de uma situação “fictícia”, que consiste na adoção do papel de adulto pela criança e, em circunstâncias lúdicas, criadas por ela própria, representá-lo;
3. Todo jogo na situação “fictícia” é, ao mesmo tempo, jogo com regras, e todo jogo com regras é um jogo com a situação “fictícia”. As regras do jogo são as que a criança se impõe, as de autolimitação e autodeterminação interiores;
4. No jogo, a criança opera com significados separados das coisas, mas respaldados em ações reais;

5. O prazer específico do jogo está relacionado à superação dos impulsos imediatos, com a subordinação à regra implícita no papel;
6. O jogo é o tipo de atividade, senão predominante, pelo menos principal da idade pré-escolar. Contém todas as tendências do desenvolvimento, é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas do mais imediato. Na esteira do jogo, ocorrem as mudanças de necessidades e as de consciência de caráter geral.

Em sua obra “A formação Social da Mente”, Vygotsky (1994) aponta a brincadeira de faz de conta como a principal atividade da criança em idade pré-escolar. Já na idade escolar, os jogos com regras e os esportes tornam-se os mais importantes. Para ele, os jogos com regras e os esportes têm papéis específicos no desenvolvimento, mas não são tão fundamentais como o faz de conta na idade pré-escolar.

Nas palavras do autor:

Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo atlético [...]. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (p. 136).

Se os demais autores que discutimos, pelos critérios que apresentaram para caracterizar o que é jogo, limitam as possibilidades de se trabalhar o jogo como recurso didático pedagógico, por não poder chamar essa atividade de jogo, em Vygotsky encontramos essa possibilidade. Na verdade, pelo que entendemos, na pré-escola, as propostas pedagógicas deveriam ter como pano de fundo a brincadeira, mais especificamente atividades de faz de conta; enquanto que, no Ensino Fundamental, deveriam ser incentivados os trabalhos que envolvessem as crianças com jogos de regras e esportes, por favorecer a formação da personalidade, por meio do confronto entre situações no pensamento e situações reais, pela negociação, combinação e respeito às regras coletivas, o que caracteriza o próprio prazer no jogo, segundo Vygotsky.

Christie<sup>35</sup> apresentou pesquisas atuais, apontou algumas características do jogo, que se distinguem de certa forma das que foram até aqui apresentadas. São critérios para se identificar o que é jogo para ele:

1. A não-literalidade: as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal, como o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;
2. Efeito positivo: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança;

---

35. Citada por kishimoto, 1997, p. 25-6.

3. Flexibilidade: as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de solução;
4. Prioridade do processo de brincar: enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si, não em seus resultados ou efeitos. O jogo só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar.
5. Jogo educativo: utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao priorizar o produto, a aprendizagem de noções e de habilidades;
6. Livre escolha: o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;
7. Controle interno: no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor.

Os indicadores mais confiáveis para se encontrar o jogo, segundo Christie, são as quatro primeiras características, ou seja: a não-literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a prioridade do processo de brincar. Para auxiliar pesquisadores na tarefa de discriminar se os professores concebem atividades escolares como jogo ou trabalho, ela indica os dois últimos como os mais úteis.

Estudos, como o de Costa<sup>36</sup>, demonstram que as crianças concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas. Isso viria a confirmar que, na percepção da própria criança, é jogo se a atividade for de livre escolha e se seu desenvolvimento depende dela.

Kishimoto (1992, p. 15), a partir dos critérios estabelecidos por Christie e outros apontados por Henriot, apresenta uma definição prévia para o jogo:

Chamar-se-á jogo (título provisório) toda situação estruturada por regras, nas quais o sujeito se obriga a tomar livremente um certo número de decisões tão racionais quanto possíveis, em função de um contexto mais ou menos aleatório.

Os elementos caracterizadores do jogo nos remetem a buscar uma ideia geral, sintetizadora. Todavia, se analisarmos mais profundamente o jogo concreto, real, podemos ver que as especificidades das situações de jogo requerem que é necessário situar as diferenças nos aspectos ou dimensões predominantes em diferentes jogos. Portanto, partindo dessas considerações, não existe o jogo em si, mas jogos, no plural.

Brougère e Henriot<sup>37</sup> apontam níveis de diferenciação dos jogos que podem ser apresentados como:

- Resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social: o sentido do jogo depende da linguagem

---

36. Citada por Kishimoto, 1997, p. 26.

37. Citados por Fantin, 1996, p. 56-7.

de cada contexto social. No entanto, assumir que cada contexto cria sua própria concepção de jogo não pode ser visto como redução à mera ação de nomear. O uso ou emprego de um termo pressupõe um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Enquanto fato social, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui. Conforme Kishimoto<sup>38</sup>:

[...] considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado no real.

- Sistema de regras: permite identificar em qualquer jogo uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. São as estruturas das regras que permitem diferenciar cada jogo.
- Um objeto: refere-se ao jogo enquanto objeto. É a materialidade do objeto que permite uma primeira exploração do jogo, dentre os significados atribuídos por diferentes culturas que o caracterizam.

Wittgenstein<sup>39</sup> faz interessantes colocações a respeito dessa dificuldade em se fechar um único conceito em torno do jogo. Afirma que não existe algo em comum entre os diferentes tipos de jogos, mas semelhanças e parentescos, e, por isso, ele diz que os jogos “formam uma família”.

---

38. Citada por Fantin, 1996, p. 56.

39. Citado por Kishimoto, 1994, p. 111-2.

Ele inicia a explicação pedindo que se procure ver algo em comum entre jogos, como: o jogo de tabuleiro, de cartas, de bola e de torneios esportivos, por exemplo. Se contemplarmos verdadeiramente os jogos acima, não veremos algo em comum a todos, mas semelhanças, parentescos e, até mesmo, toda uma série deles. Ele pede que se considerem os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos, passando em seguida para os de carta. Conforme o autor, podemos encontrar muitas correspondências, porém muitos traços surgem enquanto outros desaparecem. Pede que se passe ao jogo de bola, ao xadrez, à amarelinha e à paciência, observando-os como muitas coisas comuns se conservam, mas muitas se perderam. Nos jogos de bola, há um ganhar e um perder, mas, se a criança joga bola na parede e pega outra vez, esse traço desapareceu. E a questão da habilidade e da sorte? E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. E nas brincadeiras de roda, quantos outros traços característicos desapareceram. Podemos percorrer muitos outros grupos de jogos e veremos semelhanças surgirem e desaparecerem.

Enfim, após essas considerações, podemos dizer que os critérios que caracterizam o jogo, embora se difereciem, apontam mais para pontos em comum, como elementos que interligam a grande família dos jogos, e são tais características que nos permitem identificar o que pertence a ele e, por exclusão, poder considerar o que é trabalho pedagógico.

## O jogo e a brincadeira no âmbito da escola

Após a análise das características do jogo e nas diversas formas de identificá-lo e interpretá-lo, avançamos na discussão, considerando-o enquanto possibilidade de ser mediador de aprendizagens e propulsor de desenvolvimento no ensino formal, mais especificamente nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Por isso, passamos a discutir o jogo e a brincadeira no âmbito da escola.

O jogo e a brincadeira estão presentes na escola nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas. Também são diversas as concepções sobre o lugar e a importância dessas atividades na prática pedagógica.

Fontana e Cruz (1997) apresentam três concepções distintas que frequentemente são encontradas nas escolas, e essas diferenças podem ser identificadas na observação das formas de encaminhamentos metodológicos. Uma concepção é aquela que pode ser traduzida na frase exposta pelas autoras “criança vai à escola para aprender, e não para se divertir” (p. 119). Conforme essa concepção, jogo e brincadeira somente podem ser permitidos na hora do recreio.

Outra concepção é a de que a criança tem necessidade natural de brincar, porém, na escola, é preciso separar brincadeiras e “tarefas sérias”. Portanto, o tempo destinado para jogos e brincadeiras é determinado pela idade das crianças, pela série em que se encontram, ou ainda pelo andamento da programação pedagógica.

Há uma terceira concepção, que pode ser traduzida em métodos educacionais que valorizam a brincadeira e buscam evitar distinção rígida entre jogo e “tarefas sérias”. Nesse caso, os jogos e brin-

cadeiras das crianças podem e devem ser introduzidos como recursos didáticos importantes, pois “brincando a criança aprende”.

Todavia, é importante fazer algumas considerações em torno dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos, como recursos didático-pedagógicos.

Certamente o brincar na escola não deve ser o mesmo que brincar em casa ou na rua, pelo menos quando não se trata do brincar na hora do recreio, pois o cotidiano escolar tem características e funções que a definem enquanto instituição formadora, responsável pela socialização do conhecimento historicamente produzido. Esse objetivo da escola faz com que, na maioria dos casos, o professor se defronte com as dificuldades de conciliá-lo com o jogo e a brincadeira. Por isso, o jogo e a brincadeira são negados ou vinculados somente a objetivos didáticos, privilegiando-se assim a atividade cognitiva, em detrimento de seu caráter lúdico.

Nesse caso, o jogo aparece, segundo as autoras, confundido como material concreto para ensinar Matemática, como recurso para fixar regras ortográficas ou de conteúdos a serem memorizados ou, ainda, como meio para elaboração conceitual. Para esse fim, são utilizados jogos de memória, dados, bingos de diversos tipos, dentre muitos outros. O risco que se corre nesse tipo de atividade é que os procedimentos utilizados para a sua execução, muitas vezes, não vêm ao encontro de uma proposta que tem o jogo e a brincadeira como mediadores de aprendizagens significativas para as crianças, justamente por não assegurarem as características do jogo. Essa preocupação é evidente em Fontana e Cruz (1997, p. 139), que se expressam com as seguintes palavras:

Quando perde sua dimensão lúdica, sufocada por um uso didático que a restringe a seu papel técnico, a brincadeira esvazia-se: a criança explora rapidamente o material, esgotando-o. Isso se dá quando, em vez de aprender brincando, a criança é levada a usar o brinquedo para aprender.

Em nosso entendimento, o fato de ser proposto na escola, por um professor, como, por exemplo, “vamos brincar de fazer rima”, “vamos jogar dominó”, “vamos brincar de supermercado”, não torna o jogo menos jogo, nem descaracteriza a brincadeira, o que de certa forma contraria uma das características apontadas por quase todos os autores. O que faz do jogo um jogo e o que caracteriza uma brincadeira é a possibilidade que a criança tem de tomar decisões, de combinar regras, de negociar papéis, de agir de maneira transformadora sobre conteúdos significativos para ela, de ter liberdade e prazer. Isso possibilita que a criança torne-se cada vez mais autônoma, mais consciente de suas ações.

A situação ideal de aprendizagem é aquela em que a atividade é significativa de tal modo que aquele que aprende a considera como um trabalho e como um jogo. Ao brincar com quantidades, com a língua de seu país, com os elementos da natureza e da cultura, as crianças estarão se relacionando de maneira adequada e prazerosa aos muitos conteúdos da Aritmética, da Língua Portuguesa e da Ciência<sup>40</sup>.

Segundo Almeida (1998), o sentido trabalho-jogo se define como algo inerente [...], porque é por meio da atividade-jogo que a criança preserva o esforço de se dar por inteiro na atividade que realiza. Segundo Piaget:

---

40. Menino quem foi teu Mestre?. Produção Vídeo Ciência, Fundação Roberto Marinho, 1989.

Pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou de ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes<sup>41</sup>.

A importância dessa relação prazerosa e significativa da criança com os elementos da cultura, inclusive com a linguagem falada e escrita dos jogos e brincadeiras, também é reconhecida pela UNICEF. O caderno *Todos Pela Educação no Município*, uma proposta para dirigentes, publicado em 1993, aponta que pesquisas realizadas na América Latina e em outros países do chamado Terceiro Mundo revelam o fracasso em massa de crianças de primeira série, principalmente das que pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo, por não terem tido acesso a jogos e brincadeiras e contatos com a linguagem escrita. Isso nos faz lembrar as sábias palavras do filósofo italiano Gramsci (1995, p. 139), “os filhos de pais escolarizados familiarizam-se naturalmente com as tarefas escolares, enquanto aos filhos dos trabalhadores custam lágrimas de sangue”.

Esse mesmo documento do UNICEF aborda que brincadeiras, como, por exemplo, montar, desmontar, rabiscar, “ler” textos, ver figurinhas, brincar com letras, palavras, recortar revista e jornais e recitar textos e quadrinhas, quase não fazem parte da realidade dessas crianças. Aponta ainda que, em municípios que buscaram priorizar essa relação da criança com o mundo em todos os sentidos, desde a mais tenra idade, o desenvolvimento e a apropriação da escrita pela criança foi um processo “natural”, sem dificuldades e traumas.

---

41. Citado por Almeida, 1998, p. 51.

Hartmann (1997), baseado em vários autores, afirma que muitos países têm dado determinados passos para integrar o jogo nas escolas do ensino básico. Na Alemanha, têm sido utilizados materiais fora do convencional em escolas de Ensino Fundamental, tais como bonecas, peluches e conjuntos para construções. Na Áustria, em consequência de um estudo realizado sobre a importância da utilização do jogo e do brinquedo no Ensino Fundamental, o conceito de “aprender pelo jogo” tem sido recomendado nos currículos do ensino básico, desde 1987. Em outros países como Portugal, têm-se montado ludotecas nas escolas do ensino básico, que estão abertas às crianças para brincarem livremente em determinadas ocasiões. Na Noruega e na Suécia, a idade de entrada na escola foi antecipada dos 7 para os 6 anos. Esses países procuram simultaneamente integrar as atividades lúdicas no currículo do ensino básico, de acordo com o modelo austríaco. Recentemente no Brasil, a entrada na escola também passou a ser com 6 anos de idade.

Como vimos, em vários países já se concebe que as atividades lúdicas, além de serem por si só propulsoras de desenvolvimento do ser humano, podem contribuir para que a criança se aproprie significativamente e prazerosamente do conhecimento. As brincadeiras e os jogos são as formas mais originais que a criança tem de se relacionar e se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo todo tempo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social que a possibilita se apropriar da realidade, da vida em toda a sua plenitude.

A presença do adulto que interage com a criança, que nos primeiros anos provavelmente se resume aos pais, parentes e amigos,

constitui a condição de sucessivas superações em todos os sentidos. A partir do momento em que a criança entra na escola, esta passa a ser a essência de sua formação. Nela, as relações se ampliam e, com as múltiplas experiências, ela internaliza novos conhecimentos. Os jogos, nessa prática educativa, são atividades que auxiliam e enriquecem a internalização dos conhecimentos, sem fazê-las perder a satisfação ou prazer de realizar, de buscar. O fato de a criança se mostrar motivada em atividade de jogo, faz com que, “ao se aplicar em qualquer atividade, mesmo maçante, as crianças se interessam e se apaixonam por essas ocupações” (ALMEIDA, 1998, p. 54).

Nesta perspectiva, jogo, brincadeira e brinquedo têm muito a contribuir com as atividades didático-pedagógicas durante o desenvolvimento de qualquer aula. Até mesmo para tentar diminuir a dicotomia existente entre trabalho e divertimento, atividade séria e “brincadeira”.

A tentativa de diminuir a dicotomia entre trabalho e divertimento também pode ser observada pelas pessoas que discutem o lazer. A “Carta do Lazer”, fixada no Seminário Mundial de Lazer, promovido pela Fundação Van Clé-Bruxelas, afirma, no seu artigo 4º, que “a família, a escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando da iniciação da criança em uma atividade lúdica e ativa de lazer, na qual a frequente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada”<sup>42</sup>.

Um dos maiores pensadores da comunicação humana, McLuhan, afirma: “[...] é errôneo pensar que existe uma diferença entre ‘educação’ e ‘diversão’. É o mesmo que estabelecer distinção entre ‘poesia didática’ e ‘poesia lírica’, sob o fundamento de que uma ensina

---

42. Citada por Marcellino, 1990, p. 64.

e a outra diverte. Contudo, nunca deixou de ser verdadeiro que aquilo que agrada ensina de forma muito mais eficaz<sup>43</sup>.

## **A prática do jogo em uma perspectiva progressista de Educação Física**

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área denominada, pelo Coletivo de Autores (1992), de cultura corporal e tem como objeto de estudo o movimento humano.

Por ser parte do conhecimento historicamente produzido, acumulado e transmitido às novas gerações, constitui-se em um direito de todos os que passam pela escola, e, por isso, deve reunir o que for de mais significativo ligado ao movimento humano, a fim de ser vivenciado, compreendido e reelaborado, contribuindo, assim, para a formação do cidadão. Portanto, essa área de atuação e de conhecimento, é configurada com temas ou formas de atividades de movimento, particularmente corporais, as quais constituem seu conteúdo. O jogo, enquanto movimento humano, integrante da cultura corporal, é um de seus conteúdos específicos.

Situá-lo na prática da Educação Física não incorre nas mesmas necessidades de demarcar as diferenças entre trabalho pedagógico e jogo, por ser ele mesmo um dos conteúdos da área. Na Educação Física, muitas vezes o jogo é considerado uma atividade em que a criança se exercita, distrai-se, de forma alegre e prazerosa, ao mesmo tempo em que libera energias acumuladas. Muitas vezes é utilizada

---

43. Citado por Almeida, 1998, p. 54.

como recreação, sempre com a finalidade de controle, determinando o espaço, o tempo e o movimento da criança, objetivando diminuir o cansaço e a tensão criada pelas atividades “sérias” desenvolvidas dentro da sala de aula. Esse tipo de recreação dá ênfase à preparação para o futuro, desconsiderando o ser humano que se encontra presente naquele momento da vida. Outra vertente da recreação que se confunde muitas vezes com as características do jogo é aquela derivada do movimento da Escola Nova, que se caracteriza pelo espontaneísmo, onde a criança é que decide o que vai jogar, sem que haja intervenção sistematizada do professor<sup>44</sup>.

Outra confusão frequente é considerar jogo e esporte a mesma coisa. Na tentativa de estabelecer as diferenças entre essas duas manifestações sociais, embasamo-nos em Bruhns (1996). Segundo ela, o que caracteriza o esporte são certas restrições pré-determinadas, como imposição de regras, modelos, busca de rendimento, recordes, medalhas, juízes e capitães; enquanto o jogo apresenta-se como um espaço com regras menos determinadas, portanto de maior liberdade, maior flexibilidade, menor preocupação com os resultados, apresentando componentes como: criatividade, fantasia e expressividade, com características culturais próprias.

Segundo Bruhns (1996), tem-se sentido uma sobrevalorização do esporte em detrimento do jogo, dentro e fora dos muros escolares. Esse acontecimento, para a autora, está relacionado ao fato de o esporte se enquadrar melhor dentro de uma ideologia a serviço da racionalidade do sistema capitalista. Não é por acaso que “[...] o advento do esporte surge paralelamente ao nascimento da sociedade individualista [...], como uma atividade que acarretará grandes somas de recursos materiais e humanos, nacionais e internacionais” (p. 35).

44. Maiores informações podem ser encontradas em Marcellino (1990).

Na verdade, o jogo é que foi sendo esportivizado em virtude dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais. Quanto a essa questão, Pinto (1996, p. 31) afirma:

Com a história da transformação do jogo em esporte, é demonstrada a maneira como a modernidade descobriu o corpo e o jogo como objetos e alvos do poder manipulável para esquemas de docilidades necessários ao aumento das forças produtivas, que requer o trabalho, com vistas à obtenção de lucros econômicos (gestos eficientes alargam a produtividade) e político (corpo obediente aumenta possibilidade de controle social).

Essa supervalorização do esporte performance muitas vezes leva os profissionais a não mais perceberem a dimensão educativa do jogo, privilegiando atividades onde os mais “poderosos” merecem atenção, enquanto os perdedores transformam-se nos “naturalmente” eliminados.

A competição, presente no jogo de regras, deve servir para estimular o jogar com o outro de forma cooperativa, onde o adversário seja visto como parceiro que possibilita a realização do próprio jogo, não como inimigo a ser vencido ou aniquilado. Na verdade, essa é uma das características que mais diferencia jogo e esporte de rendimento.

Com a intenção de não permanecermos nas concepções que percebem o jogo com um fim restrito, ou seja, utilitário e compensatório, justificado muitas vezes pelo pragmatismo oportunista de nosso modelo de sociedade, apresentamos algumas considerações acerca do jogo como elemento sociocultural, que devem ser observadas na prática de uma educação física que busca situar os sujeitos singulares

como seres históricos e sociais. Nessa concepção, podemos dizer que jogo é expressão humana, portanto, representação de fenômenos sociais. E é no seu grupo social que a criança aprende os jogos de sua época, ao mesmo tempo em que se relaciona com objetos e práticas que perduram por muitas épocas.

Nesse sentido, devemos levar em conta o desenvolvimento da criança como ser social e a produção histórica do conhecimento acerca do jogo e dos diversos elementos da cultura corporal, considerando o referencial de experiência que a criança traz de sua comunidade, a possibilidade de mudar as regras e produzir novos jogos, favorecendo a reflexão e a produção coletiva<sup>45</sup>.

Os jogos nos possibilitam as mais variadas experiências de movimentos. O correr, o saltar, o puxar e o esconder-se não são ações isoladas do indivíduo, nem tão pouco atos mecânicos, isentos de sentido e significados.

Baseados na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que tem seus pressupostos teórico-práticos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, podemos dizer que correr simplesmente, sem propósito, não é uma atividade interessante, mas, quando tem um objetivo claro, uma regra, como exemplo, tocar o maior número de coleguinhas para “congelá-los”, isto faz com que o correr adquira significado, a criança se motive e se envolva afetivamente, atribuindo sentido ao movimento. Da mesma forma, durante o jogo Lobo Mau e Chapeuzinho, a criança deverá assumir posturas, de confronto entre o bem e o mal, o novo e o velho, a perseguição e a fuga, que exigirá habilidade de correr, esquivar-se e esconder-se, e ainda a necessidade de tomar decisões e fazer escolhas sobre o papel que irá representar na atividade. Toda a trama

---

45. Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998, p. 225.

que se estabelece entre ela e a situação fictícia faz com que conceitos, objetos e palavras se tornem algo concreto.

A metodologia utilizada nessa perspectiva deve ser aquela que coloca o professor como mediador no processo de conhecimento, ao mesmo tempo em que leva o aluno a interagir com o conteúdo de forma dinâmica, reflexiva e aberta. Os questionamentos que costumam surgir na prática dos jogos oportunizam a busca de múltiplas respostas que possibilitam a troca de experiências, bem como a vivência de movimentos diversificados. As dúvidas que surgem no decorrer do jogo devem ser discutidas e esclarecidas em grupo, favorecendo a aprendizagem, que ocorre entre o diálogo e o conflito, na busca da superação do individualismo. Dessa forma, será possível favorecer a produção coletiva, mudando regras, produzindo novos jogos que privilegiem a convivência entre as diferenças e que atendam, de certa forma, aos interesses de todos os participantes.

As intervenções pedagógicas poderão ocorrer a todo momento, apoiadas no conhecimento do professor e oriundas do próprio grupo com que se está trabalhando. Nesse processo, tanto aluno quanto professor apropriam-se do conhecimento de forma dialética, podendo melhor compreender o caráter histórico das coisas, que nos leva a perceber a provisoriedade da verdade que, às vezes, incorporamos sem pensar.

O Coletivo de Autores (1992) contempla essa perspectiva e apresenta o exemplo de uma aula na qual o professor incentiva a criação de jogos pelos próprios alunos, a partir do tema “Rebater”, para a qual coloca à disposição materiais diversos. Em um primeiro momento, o professor questiona os alunos sobre as formas que poderiam ser encontradas para bater na bola, para lançá-la ao colega que irá rebatê-la.

Depois propõe que os alunos encontrem formas coletivas de jogos de rebater. No final, alunos e professor discutem sobre as características dos jogos criados e possibilidades de serem praticados na rua com amigos.

A experiência de rebater permite às crianças identificarem as habilidades de lançar, acertar, correr, saltar e receber. Com a mediação do professor, poderão imprimir características diferentes como força, velocidade, resistência e flexibilidade. Esses dados serão aos poucos sistematizados em diversas classificações de jogos, os quais, nas formas individuais ou coletivas, poderão gerar conflitos nas relações interpessoais, dando ao professor oportunidade de abordá-los e orientar os alunos para as questões do coletivo e das regras necessárias à convivência social.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1997)<sup>46</sup>, também podemos encontrar procedimentos a serem observados na prática dos jogos na Educação Física Escolar, dos quais alguns merecem ser apontados:

- Uma atividade só se tornará desinteressante para a criança quando não representar mais nenhum problema a ser resolvido, nenhuma possibilidade de prazer funcional pela repetição<sup>47</sup> e nenhuma motivação relacionada à interação social (p. 36).
- As propostas devem desafiar e não ameaçar o aluno (p. 37).

---

46. Apesar das críticas que podem ser encontradas no livro organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), publicado em 1997, com o título “Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs”, profissionais analisam renovações, modismos e interesses.

47. Prazer funcional pela repetição caracteriza principalmente a etapa do jogo de exercício, apontada por Piaget.

- As situações de ensino e aprendizagem contemplam as possibilidades de o aluno arriscar, vacilar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de humilhação ou constrangimento (p. 38).
- Tomar todas as decisões pelos alunos ou deixá-los totalmente livres para resolver tudo dificilmente contribuirá para a construção dessa autonomia (p. 60).
- Mesmo sendo o professor quem faz as propostas e conduz o processo de ensino aprendizagem, ele deve elaborar sua intervenção de modo que os alunos tenham escolhas a fazer, decisões a tomar, problemas a resolver. Assim, eles podem tornar-se cada vez mais independentes e responsáveis (p. 60).
- A compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem ainda que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo (p. 69).
- Existe a possibilidade de se abordarem diferentes jogos e atividades e se discutirem as regras em conjunto com os alunos, tentando encontrar as razões que as originaram, propondo modificações, testando-as, repensando-as, e assim por diante. A compreensão das normas que pode advir daí é completamente diferente de quando as regras são consideradas absolutas, inquestionáveis e imutáveis (p. 86).

Experiências significativas nesse sentido vêm sendo feitas em vários estados brasileiros e, para título de ilustração, apresentamos alguns exemplos:

Carlos Fioravanti, em reportagem na *Revista Nova Escola*, em outubro de 1997, publicou que “uma gama de professores procura ensinar não só a arte de competir e ganhar, mas, acima de tudo, a chamada cultura corporal, que trata, na teoria e na prática, da história e dos significados dos movimentos humanos” (p. 40).

Fioravanti apresenta o trabalho realizado na Escola Municipal Henfil de Recife, em Pernambuco, pelo professor Pedro Ferreira da Silva Júnior. Nessa escola, os alunos da 3ª série pesquisaram brincadeiras, danças e jogos que os pais e avós praticavam quando pequenos e apresentaram as descobertas para a turma. Verificaram que algumas brincadeiras desapareceram e outras permanecem. Ao mesmo tempo, praticam as escolhidas pelo grupo. Nesse trabalho, o professor procura mostrar também a importância de meninos e meninas brincarem juntos. O professor Pedro propõe mudanças nas regras dos jogos, buscando a participação de todos os alunos, mas sente dificuldade maior quando se trata das regras dos esportes. Diz ele: “É mais fácil adaptar as regras de jogos populares do que as de esportes competitivos, como o futebol e o vôlei”<sup>48</sup>. O professor comentou que, em muitas situações, os meninos tentam impedir que as meninas joguem, enquanto elas reclamam que eles são muito violentos. Em conjunto, por meio do diálogo, chegaram a um consenso. Combinaram que os meninos não podiam disputar no corpo a corpo, com as meninas.

Outra experiência apontada por Fioravanti foi a realizada pelo professor Agripino Alves Faria Júnior, na escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, em São Luís. O professor iniciou sua experiência juntando as turmas de meninos e meninas. “Sepa-

---

48. Citado por Fioravanti, 1997, p. 42.

rar a classe significa reproduzir os preconceitos da sociedade”, diz ele. No início, colocou meninos contra meninas, reconstituindo a típica “guerra dos sexos”. O que geralmente acontecia é que, na queimada, as meninas ganhavam, enquanto que, no futebol, os meninos saíam vitoriosos. Depois de muito diálogo, começaram a formar times mistos. “Quando surgem conflitos, paramos o jogo para resolver a situação em conjunto”, diz o professor. Segundo ele, o objetivo maior não é a atividade física em si, mas a discussão dos papéis do homem e da mulher, a fim de se formar uma sociedade mais justa e igualitária. Em pouco tempo, o professor constata que, na hora do recreio, meninos e meninas se mostraram mais unidos e, juntos, passaram a jogar queimadas.

Essa concepção que busca trabalhar meninos e meninas juntos é conhecida na prática da Educação Física como Coeducação. Para Schaefer e Schaller (1982), a coeducação é entendida como uma prática conjunta de meninos e meninas, homens e mulheres, desenvolvida em uma prática pedagógica que tenha por base o sistema social em seu processo de autoentendimento e transformação.

A coeducação é uma perspectiva prática capaz de instrumentalizar o educando para penetrar nas relações de sentido do contexto social e, nestas, poder problematizar os padrões estabelecidos na sociedade do que é ser homem ou mulher. Isso é importante para que entendamos, por exemplo, segundo Saraiva-Kunz (1996, p. 124):

[...] uma possível vontade de dançar em meninos e de jogar futebol em meninas e, para que não se tolha ou fruste essas vontades e possibilidades, por puro preconceito ou incapacidade dos professores de lidar com as diferenças de gênero. A partir da problematização dos possíveis, do

porquê e como, na coeducação, deve-se chegar a novos consensos e, com isto, sermos capaz de um novo agir.

A experiência da professora Lúcia Helena Corrêa Lenzi, realizada no Colégio de Aplicação da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), publicada na *Revista Motrivivência*, em dezembro de 1996, demonstra que é possível uma prática transformadora na Educação Física, tendo o jogo como conteúdo.

O projeto da professora Lenzi, “Resignificando jogos nas aulas de Educação Física, a partir das ideias de Vygotsky”, conta com três etapas. Na primeira, chamada de “reprodução”, os alunos tratam de apresentar um jogo selecionado e distribuído pela professora. Na segunda etapa, a “desconstrução”, os alunos, mediados pela professora, trabalham no sentido de reconstruir um jogo, com referenciais mínimos, como material, espaço e disposição dos alunos. Na terceira e última etapa, a “construção”, os alunos se reúnem com o objetivo de construir novos jogos, partindo de critérios colocados pela professora, que tem o papel de mediadora, incentivando e apontando possíveis caminhos a cada grupo, sempre que necessário. Utilizava diferentes formas de composição dos grupos, tendo como meta a vivência de jogar com o outro e não contra o outro.

A professora conclui:

As divergências, as discussões, as trocas e as devolutivas das crianças, que são ricas, densas, refletidas e consistentes, confirmam e legitimam a ideia de que o novo só se constitui a partir da diversidade e da contradição. É nesta perspectiva que este projeto se edifica e se constrói, a fim de que possa ser reproduzido, desconstruído, construído e reproduzido (p. 332-3).

As discussões aqui apresentadas e as experiências relatadas nos levam a refletir sobre as necessidades e possibilidades de se trabalhar em um programa de jogos, em uma perspectiva mais crítica e superadora ou, ainda, emancipatória, como preferem alguns autores.

Em um programa de jogos para as diversas séries, principalmente as primeiras do Ensino Fundamental, é importante que os conteúdos dos jogos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive, que são as mais significativas em um primeiro momento, para, a partir daí, fazer mediações no sentido de ampliar e enriquecer esses conhecimentos, oportunizando o conhecimento dos jogos de diversas regiões brasileiras e de outros países, de nosso tempo, bem como de tempos remotos, além de procurar sempre incentivar a criação de jogos pelos próprios alunos.

## **Sobre a necessidade de a escola ser prazerosa**

Compreender o jogo, a brincadeira e o brinquedo como manifestações culturais de profunda significação, principalmente para a criança que brinca, bem como reconhecer a necessidade dessas atividades no processo de desenvolvimento infantil, no mínimo implica levantar questões bem profundas no processo educativo e, de modo especial, na ação da escola. Analisar essas implicações e, ao mesmo tempo, propor uma alternativa educacional que as considere, principalmente no início do processo de escolarização, é importante, sobretudo pela necessidade urgente de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso.

Temos aqui uma dupla necessidade colocada. Uma se refere às necessidades do próprio aluno, de desenvolver suas capacidades psicológicas superiores e de se apropriar da realidade social de forma ativa, dinâmica e significativa. Outra diz respeito à própria escola, que diante da riqueza de possibilidades de prazer e de informações fora dela, sente necessidade de tornar-se ambiente de apropriação e produção de conhecimentos, muito mais agradável, tanto para os alunos quanto para os professores.

Diante da necessidade de se apropriar do mundo, as crianças se motivam a jogar e a brincar. E nós, professores, o que estamos fazendo diante dessa necessidade? Conforme Rosa Spinoza, “tudo o que é necessidade motiva, e tudo o que motiva é importante”<sup>49</sup>.

Snyders (1988, 1996), em sua obra “A Alegria na Escola e Alunos Felizes”, afirma que uma nova qualidade a escola deve ter e que essa tem que ser construída pelas pessoas envolvidas no processo. Essa a questão desenvolvida pelo autor deve servir para repensar a escola, como torná-la mais prazerosa, onde os alunos possam dizer que são e que se sentem felizes nela e por ela.

Snyders (1988) fala na tristeza como prerrogativa do espaço e tempo escolar, pregada tanto na sociedade religiosa que predominou até o Século XV quanto com o nascimento da sociedade burguesa. Conforme Gadotti (1995), com o surgimento da sociedade burguesa, a escola não mais estava submetida à doutrina da igreja, mas a serviço dos estados nacionais. Já no final do Século XIX, a escola passa a ser universalizada nos países mais desenvolvidos, com o objetivo de sustentar o projeto político e econômico instalado: o capitalismo. Com

---

49. Essa fala foi pronunciada em sala de aula, no dia 27 de janeiro de 1999, quando ministrava a disciplina “Concepções atuais da educação”, no curso de Mestrado em Educação da UNESC, Criciúma - SC, promovido em convênio com o IPLAC (Instituto Latino Americano e Caribenho de Cuba).

isso, Gadotti afirma que o ensino foi orientado para o futuro, buscando-se formar homens adaptados e utilizáveis. Historicamente, foi-se construindo uma resignação em torno da possibilidade de a escola ser um espaço de alegria no processo de conhecer. Dessa forma, deixa-se a alegria para depois da escola. Nas palavras de Gadotti (1995), é como se fosse dizendo à criança:

Fique tristinha aí agora. A escola tem que ser triste mesmo, porque amanhã é que você vai se encher de contentamento. Hoje, a escola tem que ser triste, sisuda, porque o saber é uma coisa muito difícil de se adquirir. É amanhã que você vai ter a recompensa pela tristeza de hoje. Você tem que adiar sua alegria para depois da escola (p. 237).

Makarenko (1985), pedagogo russo, já nos dizia, nas primeiras décadas desse século, que qualquer modelo pedagógico deveria manter uma relação direta com o presente vivido, pois a coletividade infantil recusa absolutamente viver uma vida preparatória. Ela deseja um fenômeno da vida real, e a vida real para a criança é o hoje, o presente, não uma outra prometida para mais tarde. Makarenko recusa toda e qualquer oposição entre o princípio da realidade e do prazer. A realidade pode e deve tornar-se a base, a própria fonte do prazer, e deve estabelecer uma relação entre o dever, a alegria presente e a aspiração a um futuro feliz.

Olivier e Marcellino (1996), baseando-se em uma metáfora de Rubem Alves, falam da lógica do “depois” que a escola procura impor às crianças, pela qual a felicidade é sempre adiada. Primeiro, o dever; depois o prazer, dita a escola (e não só ela, como toda a sociedade), e nós saímos, se não dizendo, mas pensando, pela vida afora:

Serei feliz depois da aula, depois da lição de casa, depois das provas, depois do vestibular, depois da faculdade, depois de me casar, depois, depois, depois. Por essa lógica, chega-se ao absurdo de que a felicidade, na vida, encontra-se na morte. Não fosse o fato de que a morte é o fim da existencialidade, o fim do humano (p. 120).

Baseados ainda em Oliver e Marcellino, podemos dizer que, com a lógica do depois (o que você vai ser quando crescer?), a escola desvaloriza as experiências atuais, concretas da criança, além de desconsiderar a própria infância e suas peculiaridades. A alegria que a escola promete à criança é uma alegria que só pode ser desfrutada “depois de muito esforço, muita disciplina, muitas lições de casa, muitas provas, muitas brincadeiras não brincadas” (p. 121).

No entanto, esse sonho de reconciliar a escola e a alegria, aqui e agora, não data de hoje. Para dar sustentação a esse fato, Snyders (1996, p. 34) remonta ao Século XVII, fala em Rabelais, na frase de madame de Maintenon: “[...] uma educação triste é uma triste educação”, e cita Fénelon, que diz:

Observai uma grande falha das educações habituais: coloca-se todo o prazer de um lado e todo o aborrecimento de outro; todo o aborrecimento no estudo, todo o prazer nos divertimentos. Que pode fazer uma criança senão suportar impacientemente essa regra e correr ansiosamente atrás dos jogos? (p. 34).

O ideal da alegria na escola nunca desapareceu. Para Snyders (1996), apesar de encontrar poucos testemunhos dessa alegria entre os escritores, diversas causas parecem favorecer as iniciativas atuais. Nas últimas décadas, a Pedagogia e as Ciências da

Educação preocuparam-se com os métodos e as relações pedagógicas, e, assim, realizaram-se progressos nesse sentido.

Um dos motivos que leva o autor a pensar favoravelmente sobre as possibilidades de mudança na escola é a discussão recente sobre a importância de se repensar os conteúdos ensinados. Não basta que na escola se formem os instrumentos, os métodos e os hábitos destinados essencialmente a servir ao “mais tarde”. Sendo assim, começa a haver uma preocupação com a cultura escolar suscetível de responder às demandas atuais das crianças e jovens.

Uma segunda razão é que, nos dias atuais, um número cada vez maior de jovens passam muito mais tempo na escola, não só todas as fases da infância, mas uma grande parte da adolescência, e estão cientes disso. “Não se trata mais de um período breve no qual é possível resignar-se com a ausência de alegria – provisoriamente” (p. 35).

Um terceiro ponto que Snyders (1996) ressalta é que a escola atual recruta uma parte de seu “público” nos meios sociais, onde o presente, a alegria do presente e, até mesmo, a festa do presente ocupam um espaço considerável em suas vidas. Portanto, os argumentos clássicos de preparação para o futuro têm poucas possibilidades de serem aceitos. Crianças e jovens de hoje têm mais oportunidade em relação ao passado, de conquistar essa alegria. Passam facilmente a procurá-la, a solicitá-la e a exigí-la com mais intensidade. Conforme Santa Catarina (1996, p.36), “mesmo que ainda quase não se diga que educar é ir em direção à alegria, afirma-se, menos que antigamente, que educar é ir contra a alegria”.

Diante de uma escola que oferece pouca alegria, os jovens dão provas de crescente impaciência, e a resistência manifesta-se por meio da rebeldia, da apatia e, até mesmo, da recusa em frequentá-la, quando as condições são favoráveis.

As colocações de Snyders nos fez lembrar a música “Estudo Errado”, de Gabriel, o Pensador, que faz procedentes críticas ao ensino tradicional. Diz ele, em uma parte da música: “O estudo é uma coisa boa. O problema é que, sem motivação, a gente enjoa [...] Tá tudo errado e eu já tô de saco cheio. Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio”.

Marcellino (1990) apresenta argumentos que devem embasar a necessidade da vivência plena do componente lúdico da cultura da criança. Diz o autor:

O primeiro e fundamental aspecto sobre sua importância é que o brinquedo, o jogo e a brincadeira são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar a sua necessidade. Todavia, deve-se considerar também que, por meio do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de produtividade social (p. 72).

O que está em jogo é o papel que a escola deve desempenhar diante da realidade, pois, além do compromisso de socializar todo o saber historicamente acumulado e de produzir novos conhecimentos, precisa garantir à criança ou adolescente a alegria, a satisfação e o prazer de viver a cada momento. No nosso tempo, o que está posto é a necessidade real de reconciliação entre a escola e a alegria.

Conforme Paulo Freire<sup>50</sup>, a alegria na escola é necessária, porque, gerando-se em uma alegria maior à alegria de viver, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado, em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine, a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda, porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável, é preciso deixar longe de nós a distorção mecanicista. É necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que, para haver alegria na escola, é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo.

Ainda Freire (1998), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, fala-nos da relação entre a alegria necessária, a atividade educativa e a esperança. Conforme o autor, “há esperança de que professor e alunos, juntos, podem aprender, ensinar, inquietar, produzir e, juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à alegria” (p. 80).

Nessa mesma trilha de pensamento afirma Snyders (1996, p. 12):

A escola como local de alegria não representa uma utopia, simples desejo desvinculado daquilo com que alunos e educadores sonham e de que sentem falta. A escola contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primor-

---

50. No prefácio à edição brasileira do livro de Snyders “Alunos felizes” (1996).

diais. É, a partir da própria escola, dos fragmentos que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual.

Após essas considerações, podemos dizer que a escola tem uma necessidade urgente de ser transformada e, nas séries iniciais, essa mudança passa pela incorporação e valorização dos conteúdos culturais das crianças, como ponto de partida para qualquer aprendizagem que se quer denominar significativa. Por isso, há necessidade por parte da escola de reconhecer o jogo, a brincadeira e a utilização do próprio brinquedo como elementos culturais que representam a particularidade da infância, justamente por ser a principal atividade propulsora de desenvolvimento da criança, conforme nos apontam os autores da Psicologia Histórico Cultural.

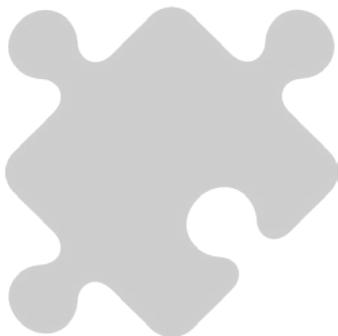
Diante desses conhecimentos, cabe à escola definir o que fazer, pois “as sociedades humanas têm possibilidades de fazer escolhas, valorizar mais alguns aspectos que outros”<sup>51</sup>. Como nos disse Freire (1994), no âmago, toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia e os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo do homem que se espera ver sair da escola. E, nesse caso, desejamos que saia da escola com conhecimento e alegria de viver.

---

51. Expressão utilizada pela Profa. Maria José dos Reis, no dia 18 de novembro de 1997, em sala de aula quando ministrava a disciplina “Teorias e Cultura”, no programa de Mestrado “Educação e Cultura” da UDESC.

## V

# CONHECENDO E COMPREENDENDO OS JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS DAS CRIANÇAS



Este capítulo foi estruturado em três partes diferentes, em que apresentamos os resultados da pesquisa, sendo que cada um deles contempla a análise e discussão de várias questões que foram alvo desse estudo.

Na primeira parte, optamos por chamar “Brinquedos e jogos (de) que as crianças mais praticam e gostam”. Nesse espaço, apresentamos os jogos e brinquedos de que as crianças mais gostavam e que mais praticavam, bem como suas características, principalmente relacionadas ao faz de conta e ao jogo de regras.

Na segunda parte, que chamamos “Os pais diante dos jogos, brincadeiras e brinquedos dos filhos”, apresentamos os resultados sobre a importância que os pais atribuem a essas atividades, as quais resultaram de várias perguntas que fizemos aos mesmos.

Na terceira parte, apresentamos os principais “Fatores que influenciam na escolha dos jogos e brinquedos das crianças”.

Baseados em Brougère<sup>52</sup>, podemos dizer que ninguém conhece a priori o que é a brincadeira da criança, porque cada criança é a construção de uma situação particular. Isso significa dizer que, para conhecer a brincadeira da criança, só há uma forma, observá-la. Um trabalho pedagógico não pode ser apoiado sobre considerações gerais sobre o que é a brincadeira. Ele deve ser apoiado sobre o que é a brincadeira de crianças particulares. Conforme o autor, seria ideal conhecer as características dessas mesmas crianças em situações extra-escolares, a fim de conhecer melhor os elementos da cultura lúdica dessas crianças fora da escola. E também foi isso que procuramos fazer.

## **Brinquedos e jogos (de) que as crianças mais praticam e gostam**

Para conhecermos os tipos e as características dos jogos mais praticados pelas crianças, perguntamos para os pais qual o jogo ou quais os jogos que seu filho(a) mais gostava de jogar. Pedimos também às crianças que dissessem quais os jogos que mais gostavam de jogar. A partir das falas dos pais e das crianças, organizamos uma tabela a qual apresentamos a seguir.

---

52. Em conferência realizada no I Sebrinq (Seminário de Brinquedo na Educação Infantil), realizada em 22 de agosto de 1998, na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

**Tabela 1 - Jogos mais praticados pelas crianças**

Tipo de jogo	Na fala dos pais				Na fala das crianças			
	Meninos		Meninas		Meninos		Meninas	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Futebol	10	34.5	1	8.3	9	56.3	1	12.5
Jogo da vida	1	3.4	-	-	1	6.2	-	-
Cabana	1	3.4	-	-	-	-	-	-
Bingo	-	-	1	8.3	-	-	1	12.5
Baralho	-	-	4	33.5	1	6.3	1	12.5
Picar a bola	-	-	1	8.3	-	-	-	-
Vídeo-game	2	7.0	-	-	1	6.2	-	-
Bicicleta	2	7.0	-	-	-	-	-	-
Ver desenho	1	3.4	-	-	-	-	-	-
Pião	2	7.0	-	-	-	-	-	-
Tazo <sup>53</sup>	3	10.3	-	-	1	6.2	-	-
Bolinha de gude	4	13.8	-	-	-	-	-	-
Pular corda	-	-	1	8.3	-	-	-	-
Jogo de montar	-	-	1	8.3	-	-	1	12.5
Casinha/boneca	-	-	2	16.7	-	-	-	-
Xadrez	-	-	1	8.3	-	-	1	12.5
Figurinha	1	3.4	-	-	-	-	-	-
Skate	1	3.4	-	-	-	-	-	-
Carretilha	1	3.4	-	-	-	-	-	-
Dominó	-	-	-	-	2	12.5	1	12.5
De matar	-	-	-	-	-	-	1	12.5
Futebol game	-	-	-	-	1	6.3	-	-
Jogo da memória	-	-	-	-	-	-	1	12.5

<sup>53</sup> Fonte: Elaborada pelo autor.

O total de jogos apresentados é maior do que o número de entrevistados por terem sido admitidas múltiplas respostas.

Ao observar a Tabela 1, podemos perceber que foi consenso, tanto na fala dos pais como na fala das crianças, que o futebol é o jogo favorito dos meninos. O segundo jogo preferido pelos meninos, na opinião dos pais, é a bolinha de gude, porém os meninos não mencionaram tal jogo.

53. Esse jogo é praticado com cartelas em forma de círculo e consiste em lançar uma cartela sobre a outra com força. O *tazo* foi lançado como “brinde”, acompanhando os salgadinhos da *Elma Chips*.

Tanto para os pais quanto para os meninos, o futebol foi fácil de ser identificado como jogo, por conter regras explícitas e por se tratar de uma atividade muito praticada não só pelas crianças, mas também pelos adultos. Tal fato não ocorreu em torno da identificação dos jogos das meninas pelos pais e pelas próprias meninas. Somente o baralho foi citado por quatro pais, como o jogo que as meninas mais praticam; enquanto o bingo, o futebol e o xadrez apareceram uma única vez. Também apareceram como sendo jogo, na fala dos pais, atividades como picar a bola, pular corda e casinha. Parece que as meninas foram mais rigorosas ao dizerem os jogos que mais praticavam, pois citaram apenas aqueles cujas regras estão explícitas no próprio jogo ou no brinquedo (enquanto objeto de jogar), como futebol, bingo, baralho, jogo de montar, xadrez, dominó, jogo de matar e jogo de memória, conforme nos mostra a Tabela 1.

Ainda observando a Tabela 1, podemos analisar dois fatos importantes. O primeiro é a existência de uma grande diversidade de jogos praticados pelas crianças, principalmente pelas meninas. O segundo fato é referente a presença de jogos considerados tradicionais, como o pião, a bolinha de gude e a brincadeira de cabana, que parecem conviver com os jogos e brinquedos mais atuais, tais como: videogame, futebol *game* e jogo da vida. Isso pode demonstrar que uma série de brinquedos considerados tradicionais, de confecção mais artesanal e que estão aos poucos desaparecendo ou se transformando<sup>54</sup>, não deu lugar por completo aos jogos e brinquedos industrializados. Vejamos a fala de dois pais, como exemplo, que nos auxiliam nessa análise:

---

54. Como é o caso do *tazo*, que foi substituído pelo jogo de virar ourinho, feitos com papel de carteira de cigarro, que, até duas décadas, era comum nos pátios das escolas e nas ruas, segundo nossas próprias vivências.

Existe uma diferença até pela tecnologia [...]. Hoje ele anda mais de bicicleta, joga mais videogame. Todavia, sempre sobra um tempinho voltado para aquele tempo, brincadeira de rua, montar cabana, brincar de índio, ainda tem isso, como eu fazia (Gilmar, pai do Thomaz).

Eu acho que até não tem muita diferença, ele brinca de bola, se tiver pião ele joga pião também. Ele brinca de bicicleta, de ré, de bolinha de gude. Disto nós também brincávamos quando criança. Só em relação ao brinquedo que é diferente, porque hoje eles têm de tudo, naquele tempo não tinha tudo isso como tem hoje (Samuel, pai do Maicon).

Várias brincadeiras parecem romper com as fronteiras do tempo e conseguem conviver com os avanços tecnológicos. Isso demonstra que alguns pais, de certa forma, ainda que indiretamente, continuam proporcionando a seus filhos experiências de jogos e brincadeiras de suas próprias infâncias. Isso nos remete a Abramovich (1983, p. 153), que afirma que, se ninguém se refere às pipas, bolinhas de gude, é porque foi passada a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica e se deixou de lado a cultura popular.

As mudanças no mundo dos jogos, brinquedos e brincadeiras das crianças são percebidas por todos os pais, que falam das facilidades e da riqueza de opções atuais. Alguns deles conseguem fazer uma leitura bastante crítica da realidade, apontando as resistências, as transformações e a impossibilidade da permanência de muitos dos jogos e brinquedos diante dos avanços científicos e tecnológicos, como podemos perceber nesses depoimentos:

Naquela época, era brincar de pegar, de se esconder. Os brinquedos eram bem diferentes, mas não é possível hoje. Eu acho que não é possível as

crianças de hoje terem a mesma mentalidade. Pela evolução, as coisas mudaram e, hoje, nós vivemos em uma época muito boa, essa facilidade de possuir brinquedos para as crianças (Sebastião, avô da Ana Cláudia).

Hoje em dia, os brinquedos são modernos. As meninas querem brincar e têm aquelas casinhas de boneca. Para os meninos, já se tem tudo de primeira qualidade. Antigamente, os meninos tinham um carrinho de madeira feito pelos próprios pais, funda, era tudo coisa assim praticamente sem significado, mas, para aquela época, tinha bastante significado. Eu acho que naquele tempo a gente se divertia e aproveitava o tempo daquela maneira, porque era aquela maneira que tinha. E, hoje é diferente, porque eles têm várias opções (Irma, mãe da Francine).

O próprio Gramsci (1987), nas primeiras décadas do século passado, já estava convencido de que o brinquedo materializa princípios e valores educativos correspondentes a um momento histórico determinado. Assim ele escreveu em 1º de julho de 1929, à Giulia:

Penso que uma vida infantil como a de 30 anos atrás torna-se agora impossível [...]. O rádio e o avião destruíram para sempre o robinsonismo, que foi a forma de fantasiar de tantas gerações. [...] Seu herói não pode ser Robinson, mas o policial ou o ladrão cientista, pelo menos no Ocidente (p. 137).

Gramsci ajuda a elucidar a realidade atual, ou seja, uma realidade diversificada, onde se misturam os jogos mais tradicionais com os mais modernos, relacionados aos avanços científicos e tecnológicos.

No entanto, os jogos tradicionais foram mais frequentes do que os jogos eletrônicos, na época da pesquisa. É provável que, se fosse realizada a coleta nos dias de hoje, o resultado seria diferente.

Procuramos conhecer também os brinquedos de que as crianças mais gostavam e chegamos a eles, por meio de perguntas aos pais e às próprias crianças. Na Tabela 2, podemos perceber que os brinquedos eletrônicos aparecem novamente, porém em menor escala do que os considerados tradicionais e que ambos parecem conviver um com outro, enriquecendo o repertório lúdico das crianças.

**Tabela 2** - Brinquedos de que as crianças mais gostam

Tipo de brinquedo	Na fala dos pais				Na fala das crianças			
	Meninos		Meninas		Meninos		Meninas	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Cabana	1	7.1	-	-	-	-	-	-
Bonequinhos	1	7.1	-	-	-	-	-	-
Boneca/casinha	-	-	6	75	-	-	8	100
Carrinho	2	14.2	-	-	3	21.5	-	-
Dominó	1	7.1	-	-	-	-	-	-
Bicicleta	2	14.2	1	12.5	2	14.3	-	-
Bola/futebol	3	22.0	-	-	4	28.7	-	-
Pião	1	7.1	-	-	-	-	-	-
Bolinha de gude	1	7.1	-	-	1	7.1	-	-
Tazo	1	7.1	-	-	-	-	-	-
De pintar	-	-	1	12.5	-	-	-	-
Vídeo-game	1	7.1	-	-	-	-	-	-
Avião c/ remoto	-	-	-	-	1	7.1	-	-
Skate	-	-	-	-	1	7.1	-	-
Revólver	-	-	-	-	1	7.1	-	-
Futebol game	-	-	-	-	1	7.1	-	-

\* Fonte: Elaborada pelo autor.

Se compararmos a Tabela 1 com a Tabela 2, podemos perceber que a dificuldade e as contradições em termos de diferenciar

o que é jogo, brincadeira e brinquedo se refletiram principalmente na fala dos pais. Houve uma certa ambiguidade em torno de alguns jogos e brinquedos, pois aparecem repetidos tanto na Tabela 1, que sintetiza os jogos que as crianças mais praticam, quanto na Tabela 2, que é a síntese da fala das crianças sobre os brinquedos de que mais gostam. Verificamos essa ambiguidade no caso de: cabana, futebol/bola, videogame, bicicleta, pião, *tazo*, bolinha de gude, boneca, carretilha. Devemos considerar que isso pode ter ocorrido, devido ao fato de que muitos desses brinquedos, como a bola, o videogame, o pião, o *tazo* e a bolinha de gude, são brinquedos que possibilitam o jogo que contém regras.

A ambiguidade que apareceu na fala dos pais, na identificação do que é jogo e o que é brinquedo, diminuiu sensivelmente na fala das crianças, pois aconteceu somente no caso do futebol e do futebol *game*. As crianças foram mais rigorosas ao classificarem o que são jogos e o que são brinquedos, pois, para elas, brinquedo é o objeto de brincar. Assim sendo, nem todas as atividades de brincar são jogos para elas, nem tão pouco toda brincadeira consiste em um jogo. Todavia, para algumas atividades, elas aceitam as duas expressões, ou seja, jogo ou brincadeira, como é o caso do futebol, por exemplo. Eu posso jogar futebol e brincar de futebol (Lucas V., 8 anos). No entanto, para outras atividades, não são aceitas as duas expressões, como nos indica esta fala: “Eu não posso jogar de bicicleta, nem jogar de casinha, de carrinho eu também não posso jogar, eu brinco disso” (Alessandra, 7 anos).

Em termos científicos, de produção de conhecimentos, principalmente na perspectiva histórico-cultural dos autores soviéticos, podemos utilizar o termo jogo de faz de conta para as atividades de

representação de papéis sociais e de temas da realidade, mas, para a criança, isto não representa jogo, mas brincadeira. Isso nos dá indicadores de que só tem significado de jogo a atividade que tiver regras explícitas, enquanto as atividades que não as contêm explicitamente não podem ser consideradas jogo, mas brincadeira, principalmente pelas crianças que as praticam.

Outra questão que nos propomos a analisar refere-se à evolução dos jogos de faz de conta para os de regras.

Na Tabela 1, podemos verificar que a maioria dos jogos citados, tanto pelos pais quanto pelas crianças, foram jogos de regras.

Se fôssemos analisar as atividades das crianças somente pela Tabela 1, poderíamos simplesmente concluir que as crianças da primeira série pesquisada têm preferências somente por jogos que contêm regras explícitas, e não por jogos de faz de conta. No entanto, sabemos que as brincadeiras e os jogos de faz de conta não apareceram por não serem considerados jogos nem pelos pais e nem pelas crianças. O jogo de faz de conta vai aparecer justamente associado aos brinquedos, quando lhes perguntamos quais os de que mais gostavam de brincar, e isso pode ser verificado na Tabela 2. Houve quase um consenso nas respostas, tanto dos pais quanto das meninas, em relação à boneca, como sendo o brinquedo favorito das meninas. Uma delas apontou as panelinhas para fazer comidinha como o brinquedo de que mais gostava. As atividades de faz de conta ainda fazem parte da vida das crianças nessa série, mesmo que não atribuam esse nome para esse tipo de atividade. Quanto aos meninos, cinco deles responderam que o brinquedo de que mais gostam é a bola, quatro mencionaram o carrinho, enquanto outros ainda responderam aviãozinho e revólver. As respostas dos pais já foram mais diversificadas, mesmo

assim mencionaram brinquedos que apontam para o faz de conta, tais como: cabana, bonequinho, carrinho e bola.

No nosso entendimento, a bola, enquanto brinquedo que possibilita o desenvolvimento do jogo de futebol, abre possibilidades para novos desdobramentos, pois, para além das regras explícitas, há toda uma situação imaginária implícita e uma incorporação de personagens, que, nesse caso, são jogadores de futebol da seleção. Essa identificação pode ter sido reforçada pelo momento histórico que estávamos vivenciando, pois as investigações foram iniciadas após dois meses do término da copa que se realizou em junho de 1998. Além disso, não podemos esquecer que o futebol é um esporte vinculado à cultura brasileira e recebe diariamente, pela mídia, uma atenção muito especial. Como já dizia Rodrigues (1976, p. 78), “a bola, simples e divertida, constitui, de todos os jogos e brinquedos, o preferido das crianças de qualquer idade. E o que parece, dos adolescentes e adultos brasileiros também”.

O futebol vem assumindo, ao longo dos anos, um caráter cada vez mais de trabalho especializado, principalmente no trato com seus jogadores. Essa constatação nos leva a pensar que o maior interesse das crianças, em participar de atividades esportivas, e nesse caso, do futebol, pode estar relacionado também à necessidade de representação de jogadores e do desporto de rendimento que é hegemônico em nossa sociedade, desempenhando, assim, o papel de jogo de faz de conta ou protagonizado, como falou Elkonin (1998). Essa ambiguidade em torno das características do jogo de futebol, quando praticado pelas crianças, apareceu na fala de muitos pais, como podemos perceber nos exemplos abaixo:

Eles acompanham praticamente o que eles veem na televisão de futebol. A seleção brasileira começou a jogar e, mais ou menos na época, eles começaram a imitar. Eles pegam para eles e o que aprendem fazem (Reinaldo, pai do Leandro).

Um é o Taffarel, outro é o Romário. Esses da seleção eles imitam tudo (Zenir, mãe do Alex).

A fala de uma das crianças também apontou para a possibilidade de o futebol, para as crianças de primeira série desempenhar mais a função de um jogo de faz de conta do que propriamente um jogo de regras.

Eu imito jogar futebol, porque os grandes também jogam futebol (Lucas C., 7 anos).

Também em uma aula de Educação Física isso foi constatado. A professora encaminhou a atividade com bola, solicitando que as crianças, em dupla, criassem formas de passar a bola uma para a outra. Imediatamente, quatro duplas de meninos começaram a chutar a bola para o colega agarrar e, cada vez que agarrava, eles gritavam “Taffarel”<sup>55</sup>.

Em relação ao futebol, por se tratar de um jogo praticado por quase todos os meninos, os que não gostam de praticá-lo sentiam certo desconforto, talvez por terem sido discriminados em algum momento. Evidenciamos isso na fala de um dos meninos e na fala da própria mãe, pois, quando perguntados sobre o jogo que mais

55. Diário de Campo, Segunda-Feira, 24.09.98.

gostava de praticar, começaram se justificando por que não gostava do futebol.

Não gosto de futebol, porque eu não sei jogar. Ninguém vai lá na minha casa jogar. Daí eu não consigo (Ricardo, 7 anos).

Ele não joga bola, eu não sei se não é porque ele não brinca com ninguém, nunca joga ou, se tivesse puxado pelo pai, porque o pai gosta. Às vezes, ele joga com o pai, mas ele não gosta muito (Vilma, mãe do Ricardo).

As entrevistas foram realizadas em dias diferentes e sem que pai e filho estivessem juntos. No entanto, quando perguntado sobre o jogo que mais praticava e o brinquedo de que mais gostava, Ricardo respondeu em ambos que era o futebol *game*, que foi o pai quem lhe deu e o ensinou a jogar. Talvez, isso possa ter sido uma forma de compensar o fato de não gostar de jogar futebol, o que é esperado para os meninos.

As questões referentes à presença do faz de conta na vida das crianças podem ser analisadas a partir da observação da Tabela 3, elaborada a partir da fala dos pais das crianças entrevistadas, em resposta à pergunta que realizamos no sentido de saber se eles (os pais) já haviam percebido se seu filho costumava imitar algum personagem de televisão, ou as atividades de trabalho e ou de lazer do adulto, bem como se percebiam quais eram os mais evidentes.

**Tabela 3** - Jogos de faz de conta que as crianças mais praticam na visão dos pais

<b>Faz-de-conta</b>	<b>Meninos</b>	<b>%</b>	<b>Meninas</b>	<b>%</b>
Personagens de TV	10	37.1	-	-
Carrinho/caminhão	5	18.5	-	-
Jogador de futebol	4	14.8	-	-
Polícia e ladrão	4	14.8	-	-
Mecânico	2	7.4	-	-
Médico	1	3.7	1	5.2
Dentista	1	3.7	1	5.2
Escolinha	-	-	7	36.9
Casinha/boneca	-	-	7	36.9
Lojinha/mercado	-	-	3	15.8

Fonte: Elaborada pelo autor.

A soma total das atividades de faz de conta é superior ao número de entrevistados por terem sido admitidas respostas múltiplas.

Ao observar a Tabela 3, podemos verificar que, na opinião dos pais, os filhos imitam mais os personagens de desenhos e filmes da televisão (representando 37.1% do total das brincadeiras apontadas). Em contrapartida, nenhum pai apontou personagens da televisão como influenciando no mundo de faz de conta das meninas, embora saibamos que também influenciam, dependendo da programação. Esse fato pode estar relacionado às características dos filmes e desenhos que passam no período em que as crianças estão em casa, ou seja, no período matutino, que, na sua maioria, são de lutas e os personagens são heróis do sexo masculino. As características dos desenhos justificam, de certa forma, o fato de serem os meninos que os representam. Dessa forma, tivemos a oportunidade de perceber que a televisão, apesar de todas as críticas que podem ser feitas em vários

sentidos, não deixa de ser um instrumento que favorece o enriquecimento do repertório dos jogos de faz de conta das crianças. Isso ficou evidente na fala de muitos pais.

Ele é sempre o Zorro da caverna dele. Um cavalo estava ali a pouco, um cabo de vassoura que ele sai daqui do quarto correndo. Ele brinca também de *Power Rangers*. Ele conversa o tempo inteiro. Ele brinca e conversa sozinho (Cláudia, mãe do Guilherme V.).

Ele imita o Himen. Tem um brinquedo novo que eles brincam muito agora que é o *Super Patos*. Eles ficam combinando: eu sou esse, eu sou aquele, eles dividem e saem brincando (Lenir, mãe do Lucas C.).

Essa última fala representa exatamente o processo de divisão de papéis que acontece no estágio mais desenvolvido do faz de conta, como nos apontou Vygotsky (1994).

A brincadeira de caminhãozinho ou carrinho apareceu, na opinião dos pais, como sendo o segundo tema de faz de conta dos meninos (representando 18.5% do total das atividades apresentadas). Os tipos foram os mais diversos, como carrinhos pequenos, caminhões, ambulância, moto, tratores, caçamba, entre outros. Diante de muitas falas, destacamos a de uma mãe, frente à riqueza de informações que nos ofereceu, relacionando a brincadeira de seu filho da primeira série e do irmão da pré-escola com a profissão de seu marido, que trabalha no transporte de casas. Disse ela:

Esses dois puxam o carro o dia inteiro, porque ele é motorista e transporta casa. Então, eles pegam um caminhãozinho, botam uma caixinha

encima e ficam puxando casa direto. Eles pegam o caminhãozinho e um vem do quarto e diz: eu vou levar a casa prá tal lugar e daí um puxa prá cá, o outro puxa prá lá (Ivonete, mãe do Filipe).

Outro tema que se mostrou muito significativo no faz de conta dos meninos (representando 14,8% dos totais dos jogos praticados) foi a brincadeira de polícia e ladrão.

Ele brinca de polícia e ladrão, só que ele diz que quer ser policial (Zenir, mãe do Alex).

Percebemos a preocupação de alguns pais pelo fato de seus filhos brincarem de polícia e ladrão e representarem no seu faz de conta o uso da arma, conforme podemos verificar na fala abaixo:

Ele imita polícia, ele tem capacete, tem espada, tem revólver, eu comprei, tem de tudo. Não deveria, pois brinquedo de arma quase sempre gera violência [...], mas ele sabe que aquilo não passa de uma brincadeira, ele gosta de imitar esse tipo de coisa. Ele sabe que eu trabalho com arma, ele sabe do perigo que tem (Gilmar, pai do Thomaz).

Nesse depoimento, percebe-se o fato de o filho estar representando principalmente a profissão do pai, que é vigilante. Outra questão pontuada pelo pai e que, de certa forma, representa uma das características do jogo, conforme os critérios estabelecidos por Vygotsky (1994), Piaget (1978), Huizinga (1996), Elkonin (1998), dentre outros, é o fato de a criança no fundo saber que aquilo que

ela faz, embora representando no faz de conta uma realidade, não é a realidade e, portanto, não oferece perigo imediato.

O fato de as crianças representarem o papel de ladrão também preocupa alguns pais, como se com isso corresse o risco de eles se tornarem ladrões no futuro.

Ele assistiu a um filme de policial e bandido, chegou em casa e disse: agora eu sei como vou me defender da polícia [...]. Daí eu disse: — Oh, meu filho, tu queres ser um bandido ou um policial? Tu tens que ser um policial. Tu não podes ser um bandido (Adão, pai do Samuel S.).

É provável que essas preocupações sejam decorrentes da falta de informações e conhecimentos sobre o que representam esses jogos na vida das crianças, principalmente nesse momento de suas vidas.

Oliveira (1995, p. 67), baseando-se nas ideias de Vygotsky, fala que o faz de conta é a principal atividade propulsora de desenvolvimento, pois “a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado”. É o espaço destinado a compreender a realidade social. Uma vez que ela não pode desempenhar diversos papéis na realidade concreta, ela representa-os em situações de jogo para compreender.

O futebol, mais uma vez, aparece (representando também 14.8% do total das atividades) como uma atividade de faz de conta ou de imitação de papéis sociais. Para as crianças de primeira série, o jogo de futebol não só representa um jogo de regras, como também cumpre um papel importante como possibilidade de representação de papéis sociais.

Os demais temas de faz de conta apareceram apenas uma ou duas vezes, sempre relacionados a uma situação específica, particular, em que as crianças tiveram oportunidade de interagir, em condições concretas, com fatos da realidade, para depois serem motivos de suas representações.

Em relação às meninas, os temas de faz de conta mais frequentes são a escolinha e a brincadeira de casinha e boneca (representando cada uma delas 36.9 %). Podemos perceber que a brincadeira de casinha ainda está muito presente na vida das meninas da primeira série. Foram consideradas como brincadeiras de casinha também as que envolviam bonecas ou fazer comidinha.

Eu já peguei ela imitando bastante, dando de mamar para as bonecas, trocando frauda e dando banho (Clarisse, mãe da Alessandra).

Ela faz comidinha com terra, pega retalho de roupa e faz roupinha para as bonecas (Irma, mãe da Francine).

Conforme os autores soviéticos, principalmente Vygotsky (1994) e Elkonin (1998), há uma expansão nos temas de faz de conta, na medida em que as crianças começam a se relacionar com outras esferas das relações sociais, como acompanhar os pais no supermercado, locadoras, casamentos, escolas, bibliotecas, dentre outras. Sendo assim, as crianças passam a se interessar por uma esfera mais ampla da vida social (ver Tabela 3) e passam a representá-las por meio de suas atividades.

É lojista [...], ela é a dona e eles vêm comprar, ela vende. Fazem mercado e os irmãos entram na roda. Ela é assim: tudo que vê, ela faz. Um dia ela

foi ao dentista comigo, quando chegou em casa começou a brincar. Tudo o que ela vê, ela brinca (Bento, pai da Elis).

Por meio da fala dos pais, podemos perceber que o tema escolinha também passou a ser mais frequente a partir do momento em que as crianças entraram na 1ª série.

Brinca de escolinha, ela tem um quadro. Esse ano o que ela brinca mais é de escolinha (Sônia, mãe da Suelen).

Ela tem um quadrinho, ela faz de tudo. Ela faz de conta que tem as meninas e os meninos da sala dela (Irma, mãe da Francine).

Com base nos autores da Psicologia Histórico-Cultural, podemos dizer que as meninas passam a representar com maior frequência o papel de professora, a partir do momento em que ingressam na 1ª série, porque fica mais clara a função social da professora a partir das cobranças de frequência, avaliações, notas, tarefas, horários mais fixos e rígidos, que passam a ser evidentes a partir dessa série.

Ela faz de conta que a sala está cheia, ela grita, ela briga. Tem recreio, tem Educação Física, tem lanche, tem tudo (Clarisse, mãe da Alessandra).

As meninas pesquisadas confirmaram o que os pais falaram, pois quase todas apontaram a escolinha como sendo a atividade de que mais brincam em suas casas.

Após essas análises a respeito dos tipos de jogos, brincadeiras e brinquedos que as crianças mais praticam, bem como dos brinquedos que mais gostam, passamos a segunda parte de apresentação dos resultados, em que procuramos mostrar a importância que os pais atribuem ao universo lúdico de seus filhos.

## **Os pais diante dos jogos, brincadeiras e brinquedos dos filhos**

Os pais exercem grande influência sobre os filhos, principalmente nos primeiros anos de vida, quando as relações destas com a realidade é restrita ao ambiente familiar. Por isso, quando as crianças chegam à escola, já atribuem significados às suas brincadeiras e às demais instâncias da realidade sociocultural, como vimos em Leontiev (1978) e Brougère (1997). Nesse sentido, foi importante sabermos o que os pais tinham a dizer sobre os jogos e brinquedos dos filhos, para poder melhor entender as crianças pesquisadas.

Perguntamos aos pais quais eram as razões que atribuíam ao fato de as crianças gostarem tanto de brincar. Obtivemos como respostas dos 33 pais entrevistados os itens representados na Tabela 4.

**Tabela 4 - Razões para o brincar das crianças, atribuídas pelos pais**

<b>Porque as crianças brincam</b>	<b>total</b>	<b>%</b>
Não tem compromisso/trabalho	11	33.3
É uma fase da própria criança	10	30.3
Tem muita energia para gastar	5	15.2
Tem muita liberdade	5	15.2
Descobrir novidades, aprender	1	3.0
Porque são inteligentes	1	3.0

Fonte: Elaborada pelo autor.

O mais significativo (representando 33.3% do total) foi a justificativa de que as crianças brincam porque não têm compromisso, não têm preocupação com o trabalho, brincam para passar o tempo. Isso demonstrou o desconhecimento a respeito do que representa o brincar na vida das crianças e suas implicações no desenvolvimento. Essa falta de conhecimentos, lamentavelmente pode levar os pais ao esquecimento da seriedade, do compromisso que assumiam ao representar papéis no faz de conta e da responsabilidade partilhada nos jogos de regras, vividos na infância.

Elas brincam porque é o único trabalho deles. Como não tem nada o que fazer, a única coisa que eles têm que fazer é brincar (Lenir, mãe do Lucas C.).

Todavia, foi significativo o número de pais (30.3 % deles) que reconhecem a infância como um tempo diferente, uma categoria social que tem uma particularidade, que não é um adulto em miniatura, como era considerado principalmente até o Século XII. Eles se expressaram de diferentes formas:

Porque é uma fase da criança. Deve ser da própria criança, né? (Gilmar, pai do Thomaz).

É o ser de criança. Tem que ter a mentalidade de criança, inocência (Maria Eremita, mãe do Leandro).

O brincar das crianças foi visto por 15.2% dos pais, como uma forma de gastar energias acumuladas, por não terem outras atividades. Um mesmo número de pais apontaram o excesso de liberdade como causadora do fato de as crianças gostarem tanto de brincar e fizeram comparações com o próprio passado delas.

As crianças de hoje são mais livres. Não tem mãe e pai que dão em cima. Eles têm mais liberdade. Antes era bem diferente, não era fazer o que a gente queria, era fazer o que os pais queriam, agora não (Fátima, mãe do Thomaz).

Um pouco é pela falta de trabalho, porque, se eles tivessem trabalho, não teriam tanta disposição para brincar. Como eles não tem trabalho, então acham que podem brincar, brincar, brincar (Zenir, mãe do Alex).

Esse último depoimento integra algumas razões para o brincar das crianças, ou seja, ao não-trabalho, ao excesso de energia e à liberdade.

Apenas um dos pais atribuiu um sentido de necessidade de descobertas e oportunidades de aprendizagens ao brincar, e a avó de uma das crianças indica o brincar como um sinal de inteligência. No entanto, já faz algum tempo que Vygotsky (1994, p. 126), afirmou: “É

enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança”.

O fato de as justificativas se aproximaram mais das concepções clássicas, ou seja, de que as crianças brincam em decorrência de uma natureza infantil, que é espontânea ou que precisam gastar energias acumuladas, de certa forma garante o espaço reservado à prática dessas atividades. Mesmo que as razões foram ora espontaneístas, ora mecanicistas, foi possível identificar que todos concordam que é muito importante a criança brincar. Entretanto, a contradição apareceu quando perguntamos diretamente qual a importância do brincar na vida dos filhos, já que todos disseram ser importante. Em muitos casos, a importância foi atribuída às mesmas razões anteriores, porém um número significativo de pais (31% do total) reconhece a importância do jogar e do brincar para o desenvolvimento da mente e do corpo, para a rapidez, para incentivar a criança, para dar coragem. Isso pode ser identificado em falas como:

Acho que é bom, porque desenvolve tanto a vida espiritual quanto a material e corporal. Eu acho que é bom para o desenvolvimento das crianças (Clarisse, mãe da Alessandra).

Acho importante, porque desenvolve bastante. A criança que se cria brincando, praticando um esporte, elas não são crianças envergonhadas. Elas vão mais, tem mais coragem (Naide, avó da Joeine).

Uma pergunta que fizemos às crianças, a fim de ver se elas percebiam a importância que os pais atribuíam a seus jogos e brincadeiras, foi a seguinte: “Teus pais gostam quando tu brincas?”. Das 22 crianças pesquisadas, 16 (72.7%) disseram que os pais gostam quan-

do elas brincam, e os motivos que as levaram a afirmar isso foram diversos. A fala de algumas crianças apontam para uma visão um tanto utilitária do brincar, por parte de alguns pais, conforme podemos identificar nas seguintes falas:

Gostam. Eles gostam de me ver brincando na rua, para não bagunçar dentro de casa (Samuel S., 8 anos).

Gostam. Porque eles ficam felizes se a gente se diverte (Guilherme V., 7 anos).

Gosta. Ela gosta de ver eu brincar com meus irmãos. É para eu cuidar deles. E daí eles gostam de mim (Elis, 8 anos).

Das 22 crianças pesquisadas, 6 delas (27.3%) demonstraram ter dúvidas se seus pais gostam ou não de que elas brinquem, deixando isso transparecer em falas do tipo “Ah, eu acho que eles gostam, não sei, mas acho que o pai e a mãe gostam de que eu brinque” (André), e, em algumas delas, aumentava a dúvida pelo peso maior que os pais colocavam ao ato de estudar, como podemos perceber na fala do Samuel:

A mãe gosta de que eu estude, não sei se ela gosta de que eu brinque. O pai tem vez, não sei se ele gosta de que eu brinque, mas ele gosta de que a gente estude (Samuel F., 7anos).

Podemos perceber nessa fala a dicotomia entre o estudo e o jogo, entre o sério e o riso, o prazer.

Os pais foram unânimes em dizer que seus filhos têm tempo para brincar. A única condição apontada foi o compromisso com os deveres da escola.

Tem todo o tempo. São só os deveres e a escola. Todo o resto é para brincar (Sebastião, avô da Ana Cláudia).

Isso pode ser confirmado na fala das próprias crianças, pois foram comuns expressões do tipo:

Tenho muito, muito tempo mesmo. É só fazer os deveres. Tenho tempo pela manhã, à tarde e à noite (Ricardo, 7 anos).

A lógica “primeiro o dever, depois o prazer” expressa, por Oliver e Marcellino (1996), que já se tornou um dizer popular, confirmou-se na realidade pesquisada, porém o mais importante é que, além de dispensarem um tempo exclusivamente para estudarem, as crianças dispõem de um bom tempo para brincarem.

Em relação aos espaços para jogos e brincadeiras, no local onde foi realizado a pesquisa, foram identificadas muitas condições nas ruas, nos lotes baldios e em casa de amigos. Verificamos que 22 pais entrevistados (66.7%) não demonstraram ter preocupação em limitar as brincadeiras dos filhos ao espaço de suas casas ou lotes, pois o local onde moram oferece relativa segurança. A preocupação em limitar os espaços do brincar dos filhos ao lote onde moram foi apontada por 11 pais (33.3%), por residirem próximos à rua mais movimentada do bairro, que dá acesso a outros bairros da cidade ou por residirem em locais próximos a bairros e a vilas que se formaram por

meio de invasão de terras, alegando, assim, medo da marginalidade e de tráfico de drogas, como foi o caso de dois deles.

Ele pode brincar no porão, na rua ao redor de casa, dentro de casa. Fora do terreno não. Há muito movimento nessa rua (Cláudia, mãe do Guilherme V.).

Por vários lugares, na rua, aqui na frente. Só não ali para baixo, há muita droga, é muito perigoso (Zenir, mãe do Alex).

Da mesma forma que os pais, as crianças reconheceram que, além de tempo, elas têm bons espaços para brincarem, pois todas moram em casas de planta baixa e, mesmo quando não podem sair para brincarem na rua, possuem o espaço do lote.

Eu tenho bastante espaço, eu vou brincar na casa de um monte de amiguinhos (André, 7 anos).

O espaço é dentro de casa e no cercado, fora a mãe não deixa (Ricardo, 7 anos).

Isso não ocorre em toda parte. Em várias partes do mundo e também no Brasil, há um verdadeiro “roubo da infância” de muitas crianças, que são exploradas na medida em que são submetidas ao trabalho duro durante muitas horas diárias, principalmente nos centros urbanos e em fazendas da região norte e nordeste<sup>56</sup>. Felizmente,

---

56. Sobre esse assunto, ver os trabalhos de Maurício Roberto da Silva. Dentre eles, podemos citar “Trabalho e lazer: reflexões introdutórias acerca dos sonhos das crianças brasileiras sem infância” (1997).

isso não ocorre, com as 22 crianças pesquisadas. Isso confirma mais uma vez o perigo das generalizações em pesquisas, principalmente quando se trata de conhecimentos relacionados às Ciências Sociais. Se essa pesquisa fosse realizada no centro da cidade, possivelmente as crianças não teriam os mesmos espaços e, mesmo em relação às questões de tempo, é bem provável que haveria variações.

Também perguntamos aos pais se eles já haviam confeccionado algum brinquedo para o filho, bem como se costumavam participar de alguma brincadeira ou jogo. Essa mesma pergunta foi feita também às crianças. A maioria dos pais, 81.3% deles, disseram que já haviam construído pelo menos um brinquedo para os filhos. Descreveram também o momento e o tipo de brinquedo que construíram. Na fala das crianças, esse número se reduziu para 47.6%, pois muitas, provavelmente por não lembrarem, responderam que os pais nunca tinham construído nenhum brinquedo para elas. Em contrapartida, houve maior aproximação entre a fala dos pais e das crianças quando se referiram ao brincarem juntos. Um percentual de 82.4% do total de pais respondeu que costumavam brincar com os filhos, sempre que podiam. Alguns deles disseram que era uma forma de compensar a ausência, devido ao trabalho.

Na hora em que eu tenho tempo, brinco com eles. Às vezes, eu estou sentado e eles ficam pedindo: – Pai, vem brincar! Mas, eu gosto, porque sei que a criança se apega na gente. Então, toda hora que dá certo eu vou brincar para compensar (Roberto, pai do Ricardo).

Na fala das crianças, esse número se reduziu um pouco. Mesmo assim, 72% delas disseram que os pais participam de seus jogos e brincadeiras, sempre que podem.

Tem vez que brincam meu pai e minha mãe. Minha mãe, às vezes, brinca de futebol, e meu pai também brinca de carrinho (Maicon, 7 anos).

Os pais demonstraram preocupação em garantir alguns espaços para participarem das atividades lúdicas de seus filhos. O importante é que as próprias crianças confirmaram esse fato.

## **Fatores que influenciam na escolha dos jogos e brinquedos das crianças**

Algumas questões já foram apontadas como definidoras na formação dos gostos por determinados jogos, brincadeiras e brinquedos. Apesar disso, temos algumas considerações mais específicas e objetivas a fazer, a partir das análises das entrevistas.

Procuramos saber qual o último brinquedo que os pais haviam dado ao filho ou filha, e o motivo. Os brinquedos apontados foram diversos e os critérios para a compra também. Uma grande quantidade dos pais (64.7% deles) alegou ter dado o brinquedo porque era o que o filho ou filha queria.

Muitos deles falaram na insistência dos filhos até conseguirem o brinquedo:

Uma boneca grandona. Ganhou porque ela queria, ela viu na televisão. Ela é um tipo de criança que onde ela vai ela cisma em um brinquedo, e fica perturbando, até que a gente se enche e dá (Salette, avó da Mariana).

Foi um carrinho de controle remoto, porque ele pediu, insistiu até ganhar (Vilmar, pai do Rafael).

Um percentual de 23.5% dos pais disse que deu o brinquedo porque quiseram dar, porque haviam gostado ou porque sabiam que o filho ou filha iria gostar. Apenas 11.8% dos pais disseram que usaram como critério dar o brinquedo mais educativo, que ajudava no desenvolvimento dos filhos. Alguns deles chegaram a substituir o que os filhos pediram por algo semelhante, com fins mais educativos, como no caso a seguir:

Ele pedia o videogame, mas eu acho que o videogame não tem tanta tática. Então, o *Magic Computer*, já é um mini-computador. Ele escreve, educa, faz continha. Tem diversas coisas e qualidades, por isso é melhor do que o videogame (Carlos, pai do Guilherme V.).

Outra questão que apareceu foi o quanto a televisão e as próprias lojas, com as mais variadas opções, influenciam as crianças nos pedidos dos brinquedos. Segundo Brougère (1997, p. 57), “a televisão tem influência sobre a imagem do brinquedo e sobre seu uso e, é claro, estimula o consumo de alguns deles”. Podemos observar o fato em falas como:

Eles querem porque eles veem. É mais a televisão, porque o Lucas tudo o que vê, na televisão, quer (Lenir, mãe do Lucas).

Porque hoje você vai a uma loja, em qualquer lugar a gente vê brinquedo de todo tipo. O que a gente pensar de brinquedo existe (Roberto, pai do Ricardo).

A partir de muitos outros depoimentos que foram nessa mesma direção e do critério de os pais darem aos filhos o brinquedo que eles pedem (64.7% deles), poderíamos dizer que as questões econômicas não interferem nesta definição. Todavia, em meio às falas, as contradições apareceram e as dificuldades econômicas surgiram também como definidoras, pois influenciam na hora da compra dos brinquedos das crianças.

A gente não vai comprar aquilo que não pode. O *Bambotcham*, a gente não deu porque era muito caro, daí nós demos o outro (Salete, avó da Mariana).

Eu e o meu marido nunca fomos de comprar muito brinquedo, só o que tiver no nosso alcance nós damos (Lenir, mãe do Lucas C.).

As crianças pesquisadas têm pouco acesso aos brinquedos eletrônicos, principalmente por dificuldades financeiras dos pais. As próprias crianças percebem que, conforme o preço do brinquedo, elas não têm possibilidade de obtê-los:

Eu queria um carrinho de controle remoto. Não ganhei porque a mãe não tinha dinheiro (Alex, 8 anos).

Eu vi na loja uma bicicleta de 18 marchas. Eu quero uma daquelas, mas só vou ganhar depois da geladeira (Lucas C., 7 anos).

Mesmo não sendo objetivo desse estudo, não podemos deixar de apresentar algumas questões de gênero que apareceram nos

depoimentos dos pais e das próprias crianças ao falarem dos jogos e dos brinquedos que mais praticam e de que gostam, principalmente relacionados às atividades de representações de papéis sociais.

Baseados no referencial teórico que fundamenta este estudo e, em nossas investigações, podemos dizer que, tanto os meninos quanto as meninas, já têm internalizado os brinquedos e as brincadeiras específicas para cada sexo em nossa sociedade. A forma de brincar representa padrões que devem ser seguidos, como podemos perceber na fala das próprias crianças.

Eu brinco de boneca, por que é coisa de menina (Elis, 8 anos).

De boneca? Hãã eu brinco com meus brinquedos, eu não sou mulher (Samuel S., 7 anos).

De casinha não, porque eu não sou menina (Rafael, 9 anos).

De carrinho não, porque eu sou menina (Alessandra, 7 anos).

Essas falas somente surgiram, porque, em alguns momentos de nossa conversa, tivemos que provocá-los, pois sentíamos um certo constrangimento por parte das crianças quando tinham que falar sobre jogos e brinquedos que não condizem, em nossa sociedade, com brinquedos ou brincadeiras que caracterizam o que está determinado para o seu sexo. Em muitos desses momentos, durante as entrevistas, principalmente por parte dos meninos, para “confessarem” que já brincaram de algumas atividades ou brinquedos que são considerados de meninas, chegaram a baixar a voz, parecendo estarem com

medo de que mais alguém os escutassem. Isso pode ser evidenciado principalmente em brincadeiras como casinha e boneca. Dentre os entrevistados, 7 meninos admitiram que brincam, porém em situações muito particulares.

De casinha não, de boneca não (rindo). (Por quê?, perguntamos). Porque sim, tem vez que eu brinco com uma menina. Agora eu não brinco mais, porque a mãe não deixa (Samuel F., 7 anos).

De boneca e casinha não (rindo), porque não. Tem vez, né? (baixinho), quando a minha prima me chama, quando eu vou lá na casa dela (Maicon, 7 anos).

Em relação à própria brincadeira de escolinha, 10 meninos apontaram que brincam, mas como alunos, ficando o papel de professora a uma menina.

Eu já brinquei de escolinha. Era professora, não era professor. Era a Milena que era professora (Leandro, 7 anos).

De escolinha não, não tem ninguém pra brincar (Guilherme V., 7 anos).

O fato de o Maicon ter baixado a voz ao falar que já brincou de casinha, como outros também fizeram, e o “ninguém” expresso na fala do Guilherme V. nos fizeram lembrar do alerta de Ludke e André (1995, p. 36):

O entrevistador precisa estar atento não apenas [...] ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação.

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.

Nesse sentido, na leitura que fizemos da fala de Guilherme V., o “ninguém” significava a falta de uma menina para ser professora, pois as meninas, se estão de fato sozinhas, representam o papel de professora e imaginam a presença de muitas crianças como alunos. Isso pode ser identificado na fala dos pais de todas as meninas:

Ela vai inventando nome de crianças, nome mesmo de crianças que hoje estudam com ela. Ela faz de conta que estão todos aqui na sala com ela (Clarisse, mãe da Alessandra).

As meninas confirmaram o que os pais falaram, pois todas apontaram a escolinha como sendo a atividade de que mais brincam em suas casas.

A influência dos pais na internalização das representações sociais, na construção do imaginário do que é brinquedo e brincadeira de homem e o que é de mulher ficou evidente na fala de algumas crianças:

Não, porque de boneca eu não gosto, porque o pai falou que é coisa de menina (Lucas V., 8 anos).

Eu nunca brinquei de carrinho, porque o pai não deixa eu brincar (Suelen, 7 anos).

Da mesma forma, podemos apresentar recortes de falas dos pais que nos permitiram constatar a influência que suas mediações exercem sobre a formação dos processos de representação mental, do que é brinquedo e brincadeira de menino e o que é de menina, que são internalizados pelas crianças. Muitos deles demonstraram ter consciência dessas interferências.

Às vezes, nós mesmos adultos colocamos na cabeça das meninas e dos meninos essa diferença, porque nós dizemos: - Não se mete, porque são as meninas que estão brincando. É brincadeira de menino, é brincadeira de menina (Salette, avó da Mariana).

A gente é que não deixa também. Às vezes, meu neto quer brincar de casinha com a Joeine. Aí ele começa também a trocar roupa de boneca, e a gente logo vai dizendo: - Isso aí não é pra ti, é coisa de menina. Aí nós tiramos (Naide, avó da Joeine).

Essas falas nos remetem a Leontiev (1978), quando diz que a realidade se apresenta ao homem, de maneira particular na sua significação, a qual é refletida e fixada na linguagem, garantindo a sua estabilidade. Nesse sentido, Brougère (1997, p. 71) afirma que “[...] a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código”.

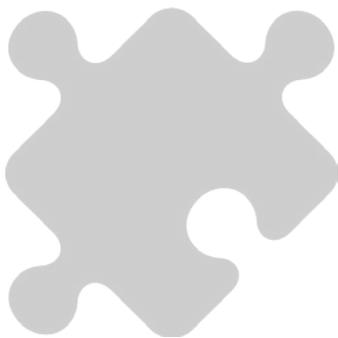
Diversos são os fatores que podem estar influenciando na definição dos gostos e preferências dos jogos e brinquedos das crianças, e eles aparecem no meio de contradições que muitas vezes nos

levam a explicá-los de maneira simplista, correndo o risco de reduzir os fatos a um único motivo.

Por meio das entrevistas, tivemos oportunidade de identificar os critérios que os pais utilizam para dar os brinquedos aos filhos. Conseguimos também verificar, dentre vários fatores, que o preconceito, principalmente o relacionado às questões de gênero, também é um dos fatores que impede as crianças de jogarem ou brincarem com determinados brinquedos. Da mesma forma, vimos a influência da televisão na definição dos gostos e preferências pelos brinquedos, bem como a dos próprios pais na definição dos significados que possuem internalizados.

## VI

# IMPORTÂNCIA QUE A ESCOLA ATRIBUI AOS JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS DOS ALUNOS



Neste capítulo, apresentamos, em cinco momentos diferenciados, os resultados que mostraram a importância que a escola atribui ao jogo, à brincadeira e ao brinquedo das crianças.

Em um primeiro momento, apresentamos o texto “Um olhar sobre os documentos da escola”, em que, a partir de análise de documentos, expomos nossas interpretações.

Em seguida, relatamos as análises das observações realizadas na sala de aula, durante o horário escolar, as quais, para efeito didático, chamamos de “Observando a sala de aula”.

No terceiro momento, apresentamos os resultados a partir de nosso olhar sobre o desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola.

Um pouco do que acontece no recreio da escola é apresentado como o quarto item deste capítulo.

E, por último, tratamos de apresentar os indicadores que nos abrem possibilidades de se pensar a escola como um lugar de aprendizagens mais significativas e prazerosas, tendo o jogo como elemento mediador.

## **Um olhar sobre os documentos da escola**

Nem sempre há coerência entre o que as pessoas pensam e falam e o que elas fazem. Esse fazer, principalmente quando se trata de uma instituição formal, como é o caso da escola, deve estar articulado e ser coerente com uma proposta, um projeto, um planejamento e um plano de aula. Por isso, na tentativa de apreender toda essa rede de relações entre o pensar, o planejar e o fazer, é que procuramos analisar alguns documentos da escola. Essa análise ocorreu no final do ano de 1998, paralelamente às entrevistas com a direção e as professoras.

A escola em que realizamos a pesquisa atendia, em média, a 450 alunos, que estudavam distribuídos em 16 turmas, desde a Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental. O corpo de funcionários era composto por 27 pessoas, das quais cinco exerciam a função de serventes e merendeiras, 18 eram professores e quatro faziam parte da equipe administrativa, sendo uma diretora, um auxiliar de direção, uma secretária e uma orientadora educacional.

Primeiramente, vamos falar sobre o projeto político pedagógico da escola. Nossa atenção se voltou especificamente para a iden-

tificação de procedimentos e ações que a escola se propõe a realizar, contemplando as atividades de jogos, brincadeiras e brinquedos na unidade escolar.

Identificamos várias questões contempladas no projeto e apontadas como pontos fracos do ambiente interno da escola, como a falta de materiais e estrutura para a prática do esporte e dos jogos, os quais foram priorizados para o ano de 1998. Foram elas: ausência de jogos de salão para a prática de Educação Física, lugar para a prática desportiva que não atrapalhe as outras salas e pintura da quadra e calçadas com jogos. Perguntamos à diretora da escola quais as ações que foram realizadas para que essas prioridades fossem alcançadas. Informou-nos que não compraram jogos de salão, pois a prefeitura havia mandado uma mesa de tênis. Em relação ao local para a prática da Educação Física, fomos informados que não faltou empenho para conseguir que a prefeitura aplainasse o terreno, mas não foi possível encontrar o dono para dar autorização para o uso. Quanto à pintura dos jogos nas calçadas, ela disse:

Não foi feito. No ano anterior foi pintado. Os professores de Educação Física e de Educação Artística não tiveram hora atividade, pois fizeram isso. Faltou vontade, um pouco de empenho também (Diretora da escola).

Ainda na análise, detectamos que, na parte de priorização dos problemas apontados no projeto, havia um item, entre os cinco apontados, que abria novas possibilidades de ser priorizado no espaço escolar o jogo, as brincadeiras e o brinquedo. Esse item dizia: “Promover cronogramas de atividades que resgatem e contemplem

as partes cívicas, esportivas, religiosas e culturais”. O nosso próximo passo, então, foi a análise do cronograma de atividades da escola referente ao ano de 1998. Dentre as seis atividades programadas, duas contemplavam as atividades lúdicas das crianças: a festa folclórica, agendada para 08 de agosto, e a rua de lazer, programada para 03 de outubro. Ao conversar com a direção da escola, constatamos que a festa folclórica não havia acontecido, e os professores, em suas salas de aula, fizeram atividades alusivas ao folclore. Quanto à rua de lazer, pudemos verificar que ela também não havia sido realizada, pois já nos encontrávamos na escola desde agosto e não a vimos acontecer. O que ocorreu de fato foi que, em alguns dias da semana, em comemoração ao dia da criança, elas tiveram aula na sala até o recreio, depois participaram de atividades recreativas na quadra. Na entrevista, a diretora disse que a festa folclórica e a rua de lazer não aconteceram porque houve mudança no calendário, que passou de 200 para 180 dias letivos, não havendo necessidade de cumprir as atividades programadas para os sábados.

Ficou claro que atividades dessa natureza não têm muita importância, a partir das atitudes tomadas pela escola. Inclusive, isso também está implícito no discurso da própria diretora, ao se referir às atividades da semana da criança: “Até o recreio foi aula normal e depois foi atividade”. Leiamos, portanto: “depois do recreio foi anormal, estranho para uma escola, que é um lugar sério, de trabalho e de estudo”.

Em relação aos materiais que orientavam os trabalhos em sala de aula, como apostilas e textos enviados pela Secretaria de Educação do município de Criciúma, elaboradas com a participação dos professores de 1ª série, pudemos perceber certa preocupação

com atividades pedagógicas que garantissem ao aluno a possibilidade de se apropriar do conhecimento, de forma mais prazerosa e significativa.

A apostila “Pontos Básicos para a Reflexão sobre o Trabalho com Escrita e Leitura” (1998), enviada pela Secretaria, iniciava dessa forma: “[...] as crianças podem trabalhar com vários tipos de textos de forma lúdica e interessante. O trabalho escolar para ser competente não precisa ser pesado e cansativo”. A apostila “Construindo com a Criança: Subsídios para Professores de 1ª série” (1996) trazia em sua introdução o seguinte texto: “Esperamos que este trabalho possa contribuir para a construção de uma prática pedagógica dinâmica e prazerosa”. Esse documento iniciava indicando os vários tipos de jogos que são necessários em um ambiente alfabetizador, tais como: quebra-cabeça, dominó, bingo de letras, palavras, figura, numeral, nomes com rótulos de embalagens, brinquedos de roda e música que envolvam o nome dos alunos, dramatização, jogos dramáticos, brincadeiras, trava-línguas, dentre muitas outras atividades que não cabe aqui enumerar.

Como a contradição é uma constante nessa apostila, ela apareceu, pelo menos, em dois momentos: na proposição de como fazer uma descrição, que dizia: “Nossa cabeça pensa o tempo todo. Pensamos em brincadeiras e brinquedos, pessoas e animais e muitas outras coisas. Agora pense em uma pessoa de que você gosta muito e escreva sobre ela”. Houve dois inconvenientes nesse encaminhamento: o primeiro deles refere-se à legitimação da dicotomia entre corpo e mente, como se fosse possível pensar só com a cabeça. O segundo, por iniciar pedindo às crianças que lembrassem de suas brincadeiras e brinquedos e, depois, solicitar que escrevessem sobre uma pessoa, perdendo a oportunidade de escreverem sobre algo muito significativo para elas,

ou seja, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos que foram solicitados que lembrassem. Outro destaque nesse mesmo texto foi a expressão: “O que vai ser essa criança, quando crescer?”, que encaminhava uma atividade de interpretação para as crianças. Essa é uma forma de se expressar, que pode estar carregada de preconceito, pois desconsidera a criança presente, como se ela já não fosse, só será no futuro, dependendo da profissão que virá exercer.

Também analisamos o programa de conteúdos da 1ª série, em que constavam todas as disciplinas e o rol de conteúdos que deveria ser trabalhado durante o ano letivo. As possibilidades lúdicas na sala de aula apareceram na disciplina de Educação Artística, mais especificamente distribuídas em dois conteúdos: expressão musical e expressão cênica. No conteúdo expressão musical, como exemplos de atividades constavam: brinquedos cantados, música popular, erudita e folclórica, sempre relacionadas a alguma forma de representação, análise e registro, com fins educativos. No conteúdo expressão cênica, apareceram a mímica, os jogos dramáticos (ações e representações) do cotidiano, do imaginário e da ficção, as lendas, as fábulas, a poesia e a música.

O caderno de plano de aulas da professora da primeira série também foi analisado. O que verificamos foi que a professora não costumava registrar no caderno de planos, diariamente, as atividades que planejava e que executava com seus alunos. Quando pegamos o caderno de planos para ser analisado, a professora foi logo dizendo:

Tem uma coisa, eu não costumo planejar todas as aulas e registrar no caderno. Eu quase não registro<sup>57</sup>.

---

57. Diário de campo, sexta-feira, 20 de novembro.

Outra expressão que caracterizou certo espontaneísmo, por parte da professora, e, por isso, uma não-necessidade premente de planejar foi durante a entrevista:

Eu trabalho o que acontece, então eu não posso trabalhar uma coisa que já esquematizei em casa. Não tem como (Prof.<sup>a</sup> da 1<sup>a</sup> série).

Os planos de aula, registrados no caderno, não eram claros, porque as atividades não estavam desenvolvidas, mas colocadas em forma de tópicos, impossibilitando maior compreensão sobre o que havia realmente ocorrido em sala de aula, em cada dia.

Mesmo assim, foi possível observar, nos planos registrados, que, no mês de agosto, haviam sido intensificadas as atividades como brincadeiras e lendas folclóricas. Encontramos planejadas, em algumas datas, atividades como: recordar cantigas, bingo silábico, bingo de número, música e canto.

No planejamento anual de Educação Física, elaborado para os alunos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries, encontramos uma forma bastante tradicional de se elaborar objetivos e conteúdos. A maioria deles voltados ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras, como motricidade ampla, percepção tátil e visual. Muitos enfatizavam o desenvolvimento de concentração, percepção, raciocínio e memória. “Treinar habilidades para se chegar aos jogos pré-desportivos” também era um dos objetivos no planejamento, e o conteúdo era jogos recreativos. A forma de elaborar o objetivo “Treinar habilidades” é uma maneira bastante tecnicista/mecanicista, enquanto o conteúdo relacionado aos “jogos recreativos” apontava para uma atividade mais espontânea, prazerosa.

“Desenvolver o espírito competitivo” também era um dos objetivos presente no planejamento, apesar de todas as discussões e críticas atuais em torno desse assunto, como tivemos oportunidade de ver na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), no Coletivo de Autores (1992), em Bruhns (1996) e nas reportagens de revistas citadas anteriormente. Outro objetivo estava assim colocado: “Desenvolver concentração, espírito competitivo - proporcionar relaxamento e memorização”. Há uma inadequação nesse objetivo: primeiro, porque são quatro objetivos em um só; segundo, porque é muito difícil uma atividade de concentração e competitiva ser relaxante; terceiro, porque os conteúdos relacionados a esse objetivo se resumiam em jogos intelectuais. Outro objetivo bastante amplo e vago foi o seguinte: “Atividades que desenvolvam criatividade, espontaneidade e prazer”. O conteúdo correspondente para se alcançar esse objetivo era apenas jogos rítmicos.

O único objetivo que abria possibilidades de se trabalhar, em uma perspectiva voltada à valorização e ao enriquecimento da cultura corporal, apareceu no terceiro bimestre, que correspondia aos meses de agosto e setembro. Esse objetivo estava colocado nos seguintes termos: “Resgatar brincadeiras folclóricas que passam de gerações a gerações”. Os conteúdos correspondentes a esse objetivo se resumiam a “brinquedos folclóricos e atividades complementares”. Esse termo “atividades complementares” é um termo bastante utilizado nos planejamentos de Educação Física, mas vago, pois, como conteúdo em si mesmo, não nos diz nada.

Quanto ao caderno de planos de aula, identificamos uma diversidade bastante grande de jogos e brincadeiras tradicionais, como: “galinha quer por”, “coelhinho sai da toca”, “compadre rato está em

casa”, “bate manteiga”, “de matar”, “passar anel”, “morto/vivo”, “anjo bom/anjo mau”, “eu sou pobre, pobre, pobre de marré” e outras. Também encontramos registradas atividades de corda, bola, arco, bastão, atividades com música, corrida, estafeta, estátua, dentre outras. O que nos chamou a atenção foi a separação de meninas e meninos nos planos de aulas que tinham como atividade o futebol. “Para as meninas, corda e bambolê; para os meninos, futebol”, assim diziam os planos de aula. Encontramos registrado dez vezes o futebol como atividade, das quais oito vezes estavam separados meninos e meninas e, em duas vezes, estava registrado apenas “futebol”, o que não nos permitiu saber se as meninas participaram ou não da atividade.

Pelos resultados que acabamos de apresentar, baseados na análise de vários documentos da escola, podemos dizer que há incoerências e contradições nos próprios documentos e uma distância muito grande entre o que está registrado no papel e o que ocorre de fato na realidade. Isso podemos dizer com base na constatação de que nem sempre a professora de classe planejava as atividades de sala de aula, bem como as metas que estavam no projeto pedagógico da escola não foram orientadoras das ações e motivos das decisões. Esses documentos, infelizmente, em algumas vezes, são feitos só para se cumprir uma exigência administrativa, não tendo uma ligação orgânica com a realidade. Ou também podemos dizer que a dicotomia entre teoria e prática ainda é uma constante na escola, que não consegue perceber o quanto a teoria ilumina a prática e que essa, por sua vez, aperfeiçoa cada vez mais a própria teoria.

## Analizando a sala de aula

A sala de aula da 1ª série era um local de muita conversa, de muito “passeio” entre as carteiras, de muitas expressões de faz de conta, de muitas trocas e de muitas experiências compartilhadas. Poderíamos dizer que era um ambiente agradável, com alunos muito ativos e uma professora bastante dinâmica, esbanjando entusiasmo com seus 25 anos de magistério. Na entrevista, ela nos disse porque é professora de 1ª série:

É porque eu amo de paixão. Adoro quando a criança está no pré-silábico e vem se desenvolvendo, eu fico muito feliz. Como é gratificante quando a gente consegue (Prof.<sup>a</sup> da 1ª. série).

Pelas observações, fazia parte da rotina da sala de aula a professora cantar uma música com os alunos, todos os dias, demonstrando sempre com muita alegria os movimentos e os gestos que a caracterizavam. Identificamos, no mínimo, dez músicas diferentes cantadas e dramatizadas em sala de aula, durante o período que estivemos na escola. As crianças geralmente registravam a música no caderno, após cantá-las, mesmo não entendendo porque o faziam. Isso pode ser identificado em falas como a do Ricardo, que, em voz baixa, disse para à Mariana:

Sempre que a professora canta uma música nova ela quer que a gente escreva no caderno. Não sei para quê.<sup>58</sup>

---

58. Diário de campo, terça-feira, 20 de outubro de 1998.

Durante esse período, pudemos perceber o esforço da professora em buscar fatos da realidade muitas vezes das próprias crianças, a fim de relacionar com os conteúdos que queria introduzir. A professora nos disse na entrevista que realizávamos que, sempre que possível, utilizava jogos na sala de aula, desde que conseguisse introduzir os seus objetivos ou, conforme ela, “introduzir não, eles já sabem, eu quero é reforçar”. Podemos citar como exemplo algumas atividades que discorreram nesse sentido, tais como: aproveitar as bolinhas de gude para realizar problemas de Matemática; escrever frases sobre o final de semana que passaram; dramatizar o nascimento e crescimento de uma semente; falar sobre o que dá prazer na escola; formar frases a partir de figuras de personagens conhecidos.

Não podemos nesse espaço descrever todas as atividades; por isso, optamos por apresentar duas delas que demonstraram como o brincar ainda é muito significativo para as crianças dessa série. A primeira delas foi uma atividade de grupo de cinco a seis crianças, em que a professora solicitou que escrevessem, em um pedaço de papel pardo, as coisas que fossem mais prazerosas na escola. A primeira equipe, representada pelo Ricardo, disse o seguinte:

Nós gostamos do cantinho da bela vista, da professora e da diretora. Também da professora de Educação Física e gostamos muito da Educação Física.

A professora perguntou: “O que é o cantinho da boa vista?”. “É o nosso clube. A gente brinca”, disse Ricardo. “É perto do muro, lá no canto, lá no cimento. A gente brinca, conta piada, é a nossa barra quando a gente brinca de pegar”, disseram Mariana e Ricardo.

Para a segunda equipe, o que proporcionava mais prazer na escola eram as brincadeiras (Ana Cláudia, 7 anos), a Física (André, 7 anos), os desenhos (Samuel S., 8 anos) e os carros (Guilherme V., 7 anos). A professora pediu para eles lerem o que escreveram no papel, Guilherme V. passou a ler:

“Recreio, física, estudar, sala de aula (“isso, muito bem”, disse a professora), a diretora e os amiguinhos”. “Por que gostam do recreio?”, perguntamos. “Porque a gente brinca,” disse Guilherme V. “Porque daí a gente se diverte”, disse Ana Cláudia. “Por que gostam da Educação Física?”, perguntamos. “Porque a gente se diverte, porque a gente fica alegre”, disse Guilherme V. “Por que é legal a sala de aula?”, perguntamos. “Porque tem as gravuras”, disse Ana Cláudia. “Porque a gente estuda, a gente aprende, a gente pode cantar musiquinha às vezes, dançar”, complementa Mariana.

A terceira equipe foi mais objetiva nas respostas: “Leite, merenda e bar” Perguntamos: Por quê? “Porque tem comidinha, doce, pão, amigos, física, porque é legal tem bambolê, tem corda, bola, escrever, estudar é bom, pois a gente aprende”, falou Guilherme I.

No quarto grupo, o Alex falou pintar, estudar, aprender, prestar atenção na professora, jogar futebol, desenhar, recortar, teatro, continhas, escrever no quadro, basquete, bambolê, brincar e merenda<sup>59</sup>.

A outra atividade que mereceu nosso destaque foi a elaboração de frases a partir de uma figura onde o Mickey e a Eliana, apresentadora de programa infantil na televisão, apareciam abraçados. As duas primeiras frases que surgiram foram: “A Eliana está brincando de abraçar o Mickey” (Elis, 8 anos) e “A Eliana brinca com o Mickey

---

59. Diário de campo, terça-feira, 08 de setembro de 1998.

de pega-pega” (Lucas C., 7 anos)<sup>60</sup>. A figura embora não representava nenhuma situação de brincadeira deu asas à imaginação das crianças, as frases remeteram ao brincar.

É notório como as crianças apontaram as atividades lúdicas como as que dão mais prazer na escola. No entanto, não podemos deixar de registrar que também o estudar e o aprender, mesmo em situações formais, sem a presença do jogo, foi bastante mencionado como algo que dá prazer na escola. A dicotomia entre o lúdico, o prazer e o trabalho escolar parece não ser tão forte ainda nas crianças dessa série. Todavia, a própria professora, sem perceber, em meio as contradições, também contribui para que aos poucos isso ocorra, pois era comum ela dizer: “Minha gente, vamos trabalhar”<sup>61</sup>, sempre nos momentos em que as crianças tinham que registrar algo por escrito.

O que observamos também na sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades, foi uma ênfase muito grande na inteligência e no raciocínio. Quase que diariamente a professora usava expressões como:

Agora eu quero ver o inteligente da sala. Vamos ver se ele é inteligente mesmo<sup>62</sup>.

Vamos usar o raciocínio antes de responder. Não pode deixar o colega copiar, porque vai ter aquele aluno que não vai saber raciocinar<sup>63</sup>.

---

60. Diário de campo, terça-feira, 25 de agosto 1998.

61. Diário de campo, terça-feira, 24 de agosto 1998.

62. Diário de campo, terça-feira, 25 de agosto 1998.

63. Diário de campo, terça-feira, 20 de agosto 1998.

Em alguns momentos, a professora utilizava expressões que, mesmo amenizadas pela forma e pelo tom de voz, não deixavam de ser preconceituosas e discriminatórias:

Certo eu já sei que tu és bem rápido. Visse como tu andas distraído<sup>64</sup>.

Dizem que quem mama fica mais inteligente<sup>65</sup>.

Oh, Samuel, seja homem, Samuel<sup>66</sup>.

No entanto, apesar de expressões como essas, a relação entre a professora e as crianças era permeada de muita afetividade e amizade: todos se chamavam pelo nome, inclusive a professora. Essa relação permitia certa liberdade para as crianças manifestarem seus desejos, suas necessidades, seus gostos e desgostos, e isso nos possibilitou observar e registrar ricas e fascinantes ações e representações, tanto dos alunos quanto da professora. Entre as propostas de trabalho no quadro negro, as explicações, as correções, os encaminhamentos de registro nos cadernos, os intervalos, muitas manifestações ocorriam nos bastidores do oficial, como resistência ao que era recomendado ou estabelecido.

Este fato nos fez lembrar de Oliver e Marcellino (1997, p. 126), ao afirmam que, “se o lúdico for expulso da escola [...], ele continuará, no entanto, presente na vida [...]; a vida que sempre encontra uma maneira de se manifestar”.

64. Diário de campo, terça-feira, 25 de agosto 1998.

65. Diário de campo, segunda-feira, 14 de setembro 1998.

66. Diário de campo, terça-feira, 22 de setembro 1998.

A professora, na entrevista, disse-nos que percebia que muitas crianças brincavam durante as atividades de escrever, nos intervalos, durante as correções e demonstrou dúvidas sobre o porquê de isso acontecer.

Eles são passados, às vezes eles brincam. É falta de atenção, concentração ou eles não querem fazer aquilo? Ou não chamou a atenção ainda? Pode ser, aí é preciso dar uma puxada: – Vamos lá, tu sabes o que é para fazer? (Prof.<sup>a</sup> da 1<sup>a</sup> série).

As reações das crianças eram diversas e as expressões de movimentos se manifestavam desde um subir e descer da cadeira, escorregar no assoalho da sala, dar uma volta ao redor da carteira, dançar até o frequente e significativo “ritual do lixo”, o qual chamamos o ato de apontar o lápis, que acontecia todas as vezes que os alunos tinham que registrar atividades no caderno. Em uma das tardes, propusemo-nos a registrar e chegamos a um número de 18 vezes de idas ao lixo para apontar o lápis, pelas crianças. Algumas vezes, a professora tentava evitar, dizendo, por exemplo: “Mas já Guilherme, apontar lápis?”<sup>67</sup>, ou ainda quando estava com pressa: “Vamos, Joeine, depois eu faço pra ti”<sup>68</sup>.

A professora em atividades de pintura favorecia o movimento em sala de aula, pois colocava em um local determinado uma caixa de lápis de cera e as crianças iam pegar um a um, conforme as cores que iam precisando. Em uma tarde em que a professora encaminhou uma atividade de pintura, por curiosidade, chegamos a contar o número de vezes que as 22 crianças se levantaram, e chegamos a um número expressivo de 244 vezes<sup>69</sup>.

67. Diário de campo, terça-feira, 25 de agosto 1998.

68. Diário de campo, segunda-feira, 14 de setembro 1998.

69. Diário de campo, terça-feira, 25 de agosto 1998.

As imitações e o faz de conta, nos mais variados temas e conteúdos, também ocorriam frequentemente em sala de aula. Dentre os muitos momentos que ocorreram, elegemos alguns para demonstrar. Enquanto a professora passava e corrigia os cadernos, a Mariana virou-se para trás, pegou um lápis de cera do penal do Ricardo e fez de conta que estava passando batom lentamente em seus lábios e, em seguida, trocou de lápis e passou nas sobrancelhas<sup>70</sup>. Em um outro dia, quando voltavam do recreio, Guilherme V. entrou na sala apontando um revólver de brinquedo para o Guilherme I., que se fazia de assustado, enquanto o Guilherme V. dizia: “Já está morto, morto!”<sup>71</sup>. Nesse mesmo dia, enquanto a professora falava sobre as diferenças entre animais de penas, de pelos, ovíparos, mamíferos e outros, o Lucas C. pegou um lápis pequeno e lançou no chão da mesma forma que se lança um pião real.

Entre uma atividade e outra, era comum as crianças se agruparem para conversar e brincar. Em um dos intervalos, Guilherme V. e Thomaz estavam brincando com seus lápis, fazendo de conta que eram bonequinhos e conversavam: “Olá, amiguinho, tudo bem?”, disse Guilherme V. “Tudo. Vamos brincar”, disse Thomaz. O Samuel V. entrou na brincadeira com seu lápis, fazendo de conta que era uma espada e logo todos começaram a lutar, transformando seus lápis em espadas<sup>72</sup>.

Outra conversa comum em sala de aula era combinarem do que iriam brincar na hora do recreio. O André foi o garoto que mais demonstrou interesse em jogar bolinha de gude e quase todos os dias ele dizia: “Oh, eu trouxe para jogar no recreio”. Ao mesmo tempo, já

70. Diário de campo, sexta-feira, 28 de agosto 1998.

71. Diário de campo, terça-feira, 1º de setembro 1998.

72. Diário de campo, terça-feira, 25 de agosto de 1998.

combinava com quem iria jogar: “Primeiro eu jogo com ele, depois contigo”<sup>73</sup>. O Samuel V. e o Lucas C. eram seus maiores parceiros no jogo de bolinha de gude.

Uma simples figurinha foi motivo de muitos olhares, de várias falas e discussões férteis, comparações, trocas e admirações em sala de aula, que poderiam ter sido transformadas em momentos de debates, produções e registros coletivos muito significativos para as crianças. A maioria das crianças faziam coleção em álbuns, ou tinham coladas nos cadernos figurinhas das mais diversas variedades, da copa, do Mickey, das Chiquititas, de Chicletes, de Chips e de outras. Em alguns tipos de figurinhas, havia palavras escritas em inglês, e as crianças logo queriam saber o seu significado.

O *tazo* também se fazia presente na sala de aula, às vezes sendo jogado na própria carteira, de preferência quando a professora estava de costas.

No espaço da sala de aula, também aconteciam muitas trocas de brinquedos, sem que a professora notasse. Eram troca dos *tazos* por bolinhas de gude, bolinhas e *tazos* por figurinhas e outros objetos. Em uma tarde, Samuel S. veio até a carteira do Lucas V. e pediu para trocar uma bolinha por um *tazo*. Lucas V. logo disse: “Não, porque essa bolinha é viciada em mim, eu acerto todas com ela”. Nesse mesmo dia, o Samuel S. fez uma troca com o Rafael. Guilherme I. quis saber a opinião da professora se a troca estava justa: “Oh, professora, esse aqui trocou esse carrinho por um tenaz, será que vale?”. A professora não ouviu ou fez que não ouviu, pois continuou a escrever no quadro<sup>74</sup>.

---

73. Diário de campo, segunda-feira, 21 de setembro de 1998.

74. Diário de campo, terça-feira, 29 de setembro de 1998.

Nas entrevistas que realizamos com as crianças, pudemos perceber que todas essas manifestações, essas trocas, essas expressões de faz de conta, que ocorreram no espaço da sala de aula, não apareceram em suas falas, quando perguntados se jogavam algum tipo de jogo na sala de aula. Apenas foram lembrados os jogos que foram desenvolvidos com a participação de todos os alunos da sala, sob a orientação da professora. 19 crianças disseram já ter jogado na sala de aula e três responderam que não. A expressão “brincar na sala de aula” parece não ter sido muito aceita pelas crianças, embora brincavam na realidade. Elas aceitavam mais a expressão “jogo na sala de aula” e podemos ver isso representado na fala do André: “Nós não brincemos, às vezes nós jogamos joguinhos”.

Quando pedimos que citassem os jogos que eles mais jogavam na sala de aula, o mais lembrado foi o dado, apontado por seis crianças. O quebra-cabeça foi apontado por quatro delas. O bingo e os jogos de número e de adivinhar palavras ou coisas, por três. Também foi citado o jogo de fechar casinhas, contar histórias e cantar músicas. Na entrevista com a professora, percebemos porque o dado foi o jogo mais lembrado, pois era um dos recursos utilizados para trabalhar vários conteúdos, principalmente Matemática e Língua Portuguesa.

Eu fiz um jogo de Matemática com dado, com dezenas, adição, subtração, noção de tempo e horário. Eles adoraram e só queriam jogá-lo. Outro jogo foi em equipe, eles jogavam o dado e tinham que ler o que estava escrito, se não conseguisse passava a vez de jogar. Também dado de figura, aí eles tinham que olhar e contar uma história. Esse foi de leitura oral e saiu muitas histórias interessantes (prof.<sup>a</sup> da 1<sup>a</sup> série).

Isso nos remeteu a Fontana e Cruz (1997, p. 139), quando afirmam:

Nas sociedades urbanas contemporâneas, ler, escrever e estudar tornam-se as atividades fundamentais para as crianças em idade escolar, e os jogos e as brincadeiras só têm lugar na prática pedagógica quando auxiliam a elaboração e construção de conhecimentos sistematizados.

A professora disse, na entrevista, que as atividades que implicavam jogos eram as que mais atraíam as crianças, e se expressou assim:

É o jogo, o jogo de palavras, qualquer tipo de jogo eles adoram. Falou em jogo, eles adoram, estão ligados. A história também eles adoram. Naque-la casinha de fantoches, todos querem ir.

A falta de articulação entre teoria e prática apareceu na entrevista com a professora, pois nos informou que, nos encontros pedagógicos encaminhados pela Secretaria de Educação, sempre foi orientada para dar atividades a partir de jogos. Disse ela:

Nós temos curso, temos teórico e prático paralelos. Nós fizemos a teoria e, depois, a prática [...]. Tudo o que elas passam nos encontros pedagógicos, tudo é a partir de jogos.

Todavia, quando perguntamos se eram discutidos nesses encontros o significado do jogo, suas origens e os motivos que levam as crianças a gostarem de jogos e de brincadeiras, ela nos respondeu:

“Não, eu acho que era mais a título pedagógico”. Entendemos, nessa fala, que ela considera pedagógico somente as técnicas e as estratégias de usar o jogo para prender a atenção da criança nas atividades propostas. Perguntamos também se já havia lido algum livro sobre esse assunto. Obtivemos a seguinte resposta: “Eu até já li, mas nem lembro mais”.

As razões que a professora atribuiu ao fato de as crianças gostarem de jogar e brincar e de imitar os adultos no faz de conta demonstraram a não-compreensão desta necessidade para o próprio desenvolvimento das crianças, pois, como podemos identificar em sua fala, são muito parecidas com as razões apresentadas pela maioria dos pais:

Porque deve ser próprio da criança. Ela tem uma necessidade. A criança não para e, se parar, é porque deve estar doente, tem que levar ao médico. É porque geralmente elas se espelham no adulto. Se ela adora o pai, ela procura fazer aquilo que o pai faz, a fim de chamar a atenção dele, da mãe ou qualquer pessoa. Elas acham importante aquilo que o adulto faz (Prof.<sup>a</sup> da 1<sup>a</sup> série).

Podemos dizer, baseados nessa constatação, que a falta de conhecimentos está relacionada à falta de cursos mais específicos, com maior profundidade, e à falta de leitura desse assunto.

Esteve sempre presente em todos os dias que realizamos as observações em sala de aula a preocupação das crianças com a aula de Educação Física. “Oba, a Educação Física é na próxima, depois dessa”, disse André (olhando pela janela)<sup>75</sup>. Diariamente, as crianças

---

75. Diário de campo, sexta-feira, 28 de agosto de 1998.

perguntavam umas às outras, em voz alta, na sala, e, às vezes, para a professora: “Tem física, Ricardo?”, perguntou Guilherme V. “Não, é só segunda, terça e quinta-feira!”, responderam em coro as crianças<sup>76</sup>. O André interrompeu a professora e perguntou: “Professora, hoje tem Física?”. A professora respondeu: “Acho que tem”, e continuou dizendo o que era para eles fazerem<sup>77</sup>.

As crianças demonstraram gostar muito da Educação Física e, quando a professora chegava à sala, era aquela vibração. Em um desses dias, assim que a professora abriu a porta, o Guilherme V. disse: “Todo mundo gosta da Educação Física”. A professora de Educação Física disse: “Por que será, né? Por que não precisa lápis e caderno?”. Esse comentário da professora contribuiu para reforçar a dicotomia entre o trabalho em sala de aula e a Educação Física. A sala de aula como obrigação, tristeza, prisão. A Educação Física como atividade espontânea, alegre, livre. Diante desse comentário da professora, o Guilherme V. disse: “Para se livrar da sala de aula”. A professora de sala demonstrou ter ficado aborrecida com esses comentários e disse: “Muito que vocês usam mesmo o caderno, tinha que ser a outra mesmo, aí sim vocês podiam dizer”<sup>78</sup>.

A professora de classe deu essa resposta, referindo-se à professora que havia lhe substituído no início do ano, por três meses, e que ficara conhecida como muito rígida na disciplina e na quantidade de registros no caderno. E foram todos para a aula de Educação Física.

---

76. Diário de campo, sexta-feira, 28 de agosto de 1998.

77. Diário de campo, segunda-feira, 21 de setembro de 1998.

78. Diário de campo, terça-feira, 20 de outubro de 1998.

## Analizando as aulas de Educação Física

As aulas de Educação Física geralmente aconteciam na quadra da escola, exceto em três dias de observação. Em dois dias de forte calor e sol, as aulas se desenvolveram em um espaço atrás da escola e no pátio da igreja, que fica do outro lado da rua, embaixo de árvores. Apenas em um dia choveu e a aula ocorreu dentro da sala. A professora, em cada aula, buscava as crianças e levava a turma, em fila, até o local onde seriam desenvolvidas as atividades. Muitas crianças já começavam a realizar diversos movimentos, como estrelinha, chutes, lutinhas, dançar e outras formas de expressões, na própria fila, enquanto a professora, de costas, as conduzia.

Quando chegavam ao local, muitas vezes a professora tratava imediatamente de fazer a formação: “Eu quero todo mundo em fila de dois, em parzinho”<sup>79</sup>, e conduzia toda a aula apresentando e direcionando cada passo do jogo ou atividade. Em outros momentos, a professora iniciava as atividades e abria alguns espaços para os alunos sugerirem formas diferentes de movimentos: “O que dá para fazer com essa corda esticada?”<sup>80</sup>. Em algumas aulas, a professora tinha uma postura completamente diferente, deixando os alunos totalmente livres para escolherem do que eles queriam brincar. Quando ela assim procedia, geralmente surgiam duas ou três sugestões de brincadeiras diferentes, e os alunos escolhiam aquela de que mais gostavam de participar. Em todas as aulas que a professora deixou livres, a primeira atividade escolhida foi o tradicional brincar de se esconder. A própria professora se surpreendia diante do fato de sempre quererem

79. Diário de campo, terça-feira, 25 de agosto de 1998.

80. Diário de campo, terça-feira, 08 de setembro de 1998.

brincar de se esconder. Ela repetiu muitas vezes a expressão: “Ah, mais gostam de brincar de se esconder, eu nunca vi”<sup>81</sup>. “Se deixar, eles brincam todo dia”. Em uma escola com espaço tão aberto, eles querem isso<sup>82</sup>. Esse pode ser um dos motivos, conforme nos disse uma das crianças em entrevista:

De se esconder é que é bom de brincar, porque a escola é grande e tem bastante esconderijo (Lucas C., 7 anos).

Quando ficavam livres, geralmente escolhiam em segundo ou terceiro lugar “brincar de pegar”, “alerta” e “pé-na-bola”, que também são jogos tradicionais praticados, principalmente na rua. A professora nos disse que muitas vezes aproveitava as brincadeiras das crianças, mas tinha dúvidas se podia fazer, pois nunca aprendeu se podia dar esse tipo de atividade nas aulas de Educação Física.

Eu aproveito, como, por exemplo, o esconde-esconde. Foram eles que começaram a pedir e eu nunca tinha brincado em uma aula de Educação Física. Imagina, brincar de esconde-esconde em uma aula de Educação Física. Nunca vi em livro, nunca li, nem em curso soube que podia. Eles também trouxeram o alerta. O jogo do ABC e, depois, matar. Foram eles que sugeriram, eu nem sabia. Hoje nos livros não há essas brincadeiras e, quando a vemos, temos um monte de atividades novas que eles trouxeram para nós. Eu acho isso super interessante, porque eles gostam.

Ao cruzar as formas de como a professora conduzia suas aulas com sua explicação a respeito do fato de as crianças brincarem, percebemos certa incoerência. Disse ela:

---

81. Diário de campo, segunda-feira, 21 de setembro de 1998.

82. Diário de campo, segunda-feira, 14 de setembro de 1998.

Eu acho que é para desenvolver a criatividade. Elas têm necessidade de criar alguma coisa.

Apesar de assim se expressar, são poucos os espaços nas aulas onde as crianças são desafiadas a criar algo novo, pois, na maioria das vezes, seguem o comando da professora ou ficam livres para escolherem a brincadeira ou jogo que já conhecem e o reproduzem, não havendo nenhum trabalho de desconstrução e reconstrução, nenhum desafio, nenhuma criação.

Segundo Oliver e Marcellino (1997, p. 125), “os jogos organizados, com suas regras fixas e pré-estabelecidas dificultam o processo de criação, recriação, porque não espantam, não incomodam, não geram conflito”.

Fazia parte da rotina da Educação Física, nas quintas-feiras, os meninos jogarem futebol e, quando isso não ocorria por algum motivo, como chuva ou forte calor e sol, os meninos logo cobravam: “Ah, mais hoje não era futebol?” (Leandro, 7 anos). “Por que a professora trouxe a bola, para nada?” (Maicon, 7 anos)<sup>83</sup>.

A professora reafirmou o que fora combinado com os alunos em relação ao futebol, e isso pôde ser verificado na resposta que deu ao Alex, quando disse que queria jogar futebol: “Que dia é hoje? Na quinta-feira, sim, a gente joga”<sup>84</sup>. Durante o tempo que permanecemos na escola, os meninos jogaram quatro vezes futebol, enquanto as meninas e dois meninos brincavam de corda ou bambolê. Essa separação entre meninos e meninas no futebol confirmou o que verificamos nos planos de aula de Educação Física. As meninas também confirmaram nas entrevistas:

83. Diário de campo, quinta-feira, 29 de outubro de 1998.

84. Diário de campo, terça-feira, 08 de setembro de 1998.

Tem vez que os meninos jogam futebol e as meninas pulam corda e brincam de bambolê (Alessandra, 7 anos).

Os meninos jogam, mas nós não jogamos, nós só pulamos corda, só dançamos e fazemos outras brincadeiras que a professora manda (Ana Cláudia, 7 anos).

A própria professora, durante uma aula onde as crianças teriam que conduzir uma bola com os pés até um local, fez a seguinte observação: “Ai, ai, ai, menina chutando bola”<sup>85</sup>. Essa atitude da professora, de certa forma preconceituosa, também apareceu durante a entrevista.

Tem meninos que discriminam outros porque não gostam de futebol. Também não sei o porquê de eles não gostarem. São duas crianças que até hoje não entendi por que não gostam de futebol. Tem alguns que não gostam, mas ficam trepando nas árvores, e esses dois ficam brincando com as meninas, com as atividades das meninas. E um deles dança muito bem (Prof.<sup>a</sup> de Educação Física).

A contradição apareceu na sua fala, pois, apesar do que observamos e ouvimos, ela nos disse:

Eu nem falo em meninos e meninas [...]. Eu particularmente esqueço que um é menino e outra é menina, e trabalho com eles da mesma forma. Eu nunca separei, é coisa que nem passa pela minha cabeça (Prof.<sup>a</sup> de Educação Física).

---

85. Diário de campo, segunda-feira, 24 de agosto de 1998.

O que a professora disse em relação à separação de meninos e meninas, de certa forma procedia, pois, na grande maioria das aulas, as crianças faziam juntas, sem distinção alguma de sexo, exceto quando se tratava do futebol.

Saraiva-Kunz (1996, p. 124) nos fala da necessidade de se multiplicar as possibilidades de vivências corporais, desde que sejam oferecidas as crianças “mais atividades que propiciem experiências iguais a serem exploradas por ambos os sexos, do que as propiciadas pelos esportes normativos tradicionais”.

Em algumas aulas, a professora estava atenta às atitudes e aos comportamentos das crianças, pois mudava a atividade quando percebia desinteresse. Todavia, em outros momentos, ela tinha uma reação completamente diferente e, ao invés de mudar a atividade, usava expressões que demonstravam certa indiferença em relação ao que estava sendo desenvolvido. Em uma atividade de pular por cima de bancos, algumas crianças estavam demonstrando cansaço e uma delas disse: “Ai, socorro, ai, socorro, ai cansei”. A professora, ao ouvir as reclamações, falou para todos ouvirem: “Ah cansaram, por que será? Vou fazer sempre”<sup>86</sup>. Em outro momento, sua atitude se resumiu a fazer comparações entre ela e as crianças. Diante da fala da Mariana “Ah, professora, eu já estou cansada”, a professora respondeu: “Isso que é a tua primeira aula, e eu que já é a terceira aula”<sup>87</sup>.

As atividades de competição, conforme havíamos encontrado como objetivo no planejamento, também se fizeram presentes em algumas aulas. Ouvimos, durante o período de observações, expressões como: “Vamos ver quem chuta melhor a bola” e “Quem tem mais

---

86. Diário de campo, quinta-feira, 29 de outubro de 1998.

87. Diário de campo, segunda-feira, 24 de agosto de 1998.

habilidade vai ficar, vai ganhar”<sup>88</sup>. Durante as atividades de competição, tivemos oportunidade de ver mudanças significativas nas atitudes das crianças, que não apareceram em nenhum outro momento. Em uma atividade de chutar a bola, realizada em forma de estafeta (duas filas, uma contra a outra), ouvimos Thomaz dizer para Suelen: “Ai que lerda”, e o Guilherme I, para o Lucas V.: “Ai, esse cara é burro!”<sup>89</sup>.

Em um dia de chuva, a professora ficou na sala com as crianças e, ao chegar, disse: “Hoje vamos separar, vai ser meninos contra meninas, no jogo de fechar casinha”. Assim que a professora terminou de dizer essa frase, quatro meninos, imediatamente, começaram a fazer gestos de soco para as meninas dizendo: “Porrada, porrada” (Alex, Samuel F., Maicon e Guilherme I.). Após cada ponto que os meninos marcavam no jogo, diziam mostrando soco e vaiando: “Aqui para vocês, oh!” (Guilherme V., Thomaz, Leandro e Ricardo). Nesse dia, Mariana chegou a reclamar: “Oh, professora, o Ricardo também vaia, ele nunca vaiou a gente antes”<sup>90</sup>. A professora, em alguns momentos, pediu para pararem com isso, mas não fez nenhuma reflexão mais profunda, nem tão pouco tomou outra providência e o jogo continuou em meio a esse tipo de provocação.

Na Educação Física, também as crianças resistiam diante de atividades propostas pela professora, realizando movimentos não correspondentes com a atividade que estava sendo desenvolvida “oficialmente”. Era comum ver as crianças realizando diversos movimentos como brincar de lutinha, representar um personagem, fazer estrelinhas, entre uma atividade e outra, ou mesmo durante uma atividade que estava sendo desenvolvida sob o “comando” da professora.

88. Diário de campo, 24 e 25 de agosto de 1998, respectivamente.

89. Diário de campo, segunda-feira, 24 de agosto de 1998.

90. Diário de campo, terça-feira, 22 de setembro de 1998.

Quando perguntada se já havia feito cursos e lido livros que tratavam das questões mais teóricas do que representa o jogo e as brincadeiras na vida das crianças, a professora primeiro respondeu que não, que nunca tinha feito e nem lido. Em seguida, fez vários comentários contraditórios:

A gente faz esses cursos e um diz que é de um jeito e outros dizem que é de outro, daí a gente sai ainda mais confusa. Porque não pode ter competição, dizem. Daí tu mudas. Eu não li nenhum livro desses, até porque conhecimento de um autor eu não tenho, eu não sei onde a gente vai pegar uma bibliografia boa para ler (Prof.<sup>a</sup> de Educação Física).

Essas expressões apontam para a necessidade de capacitação e de orientações bibliográficas referentes a esse assunto. Apesar das contradições entre as ações e as representações que a professora demonstrou ter em relação às diversas questões já discutidas, as crianças foram unânimes em dizer que adoravam as aulas de Educação Física.

Várias atividades foram mencionadas pelas crianças, quando perguntadas sobre o que faziam nas aulas de Educação Física. Sentimos necessidade de fazermos um levantamento para sabermos quais as atividades que foram mais lembradas, organizamos, portanto, os resultados na Tabela 5, a fim de facilitar a apresentação e a discussão.

**Tabela 5** - Atividades das aulas de Educação Física lembradas pelas crianças

<b>Jogos ou brincadeiras</b>	<b>total</b>	<b>%</b>
Brincar de se esconder	18	82.0
Jogar futebol	17	77.2
Brincar de pegar	14	63.6
Pular corda	12	54.5
Brincar de matar	6	27.3
Picar a bola, jogar na cesta	5	22.7
Bambolê	5	22.7
Brincadeira de roda	5	22.7
Dançar	3	13.6
Fazer cambalhota	2	9.0
Pegar a bola no centro	1	4.5
Brincar de alerta	1	4.5
Corrida	1	4.5
Jogar vôlei	1	4.5

Fonte: Elaborada pelo autor.

O número total de jogos e brincadeiras não corresponde ao número de crianças por ter sido solicitado que apontassem todas que lembrassem.

Ao observar a Tabela 5, podemos constatar que a brincadeira de esconder foi a mais lembrada pelas crianças, confirmando, dessa forma, que é a preferida da maioria, quando há opção de escolha. O futebol foi a segunda atividade mais citada pelas crianças.

Em ordem decrescente, foram citadas atividades como: brincar de pegar, pular corda, brincar de matar, picar a bola e jogar na cesta, brincar de roda, bambolê, dançar, cambalhota, pegar a bola, alerta, corrida e vôlei.

Procuramos saber também das crianças qual a atividade de que mais gostavam de participar nas aulas de Educação Física. Mais

uma vez se confirmou que o futebol atrai a atenção da grande maioria dos meninos (71.5 %), pois eles disseram que era o jogo que mais gostavam de praticar nas aulas de Educação Física, conforme podemos verificar na Tabela 6.

**Tabela 6** - Jogo ou brincadeira de que mais gostam na aula de Educação Física

<b>Jogo ou brincadeira de que mais gosta na educação física</b>	<b>Meninos</b>	<b>%</b>	<b>Meninas</b>	<b>%</b>
Jogador de futebol	10	71.5	-	-
Brincar de se esconder	2	14.3	3	37.5
Pular corda	1	7.1	4	50.0
Brincar de matar	1	7.1	1	12.5

Fonte: Elaborada pelo autor.

Talvez, mais um motivo por gostarem do futebol pode estar relacionado às características do jogo apresentadas por Wisnik: “O futebol coloca em confronto duas forças, mas, ao mesmo tempo, o futebol também relativiza isso, porque você muda de time, o que era seu adversário em um jogo está no seu time, no outro jogo, e volta tudo a zero a zero, afinal todos os jogos terminam e começam tudo de novo. Eu acho que o futebol coloca essa grande oposição, mas ele faz que essa oposição tenha mobilidade”<sup>91</sup>.

Apareceram também, na fala de uma ou duas crianças, atividades como brincar de se esconder, pular corda e brincar de matar (28.5 %). As meninas apontaram a brincadeira de pular corda como a atividade que mais gostavam de fazer nas aulas de Educação Física e, em seguida, citaram o brincar de se esconder. Apenas uma menina falou que gostava mais da aula quando era brincar de matar. Quando

91. Produção Vídeo Ciência, de 1989, Realização: Fundação Roberto Marinho. Série: Menino que foi teu Mestre?

perguntávamos por que gostavam, iam logo respondendo: “Porque é bem legal, porque gosto”.

Se compararmos a Tabela 6 com a Tabela 5, podemos observar que as quatro atividades citadas pelas crianças como as de que mais gostam nas aulas de Educação Física (Tabela 6) apareceram entre as cinco primeiras atividades lembradas pelas crianças, quando falaram do que faziam nas aulas de Educação Física (Tabela 5). As crianças lembram e falam mais das brincadeiras e dos jogos que são mais significativos para elas.

Na perspectiva de Vygotsky (1994), a criança vai atribuindo um sentido particular e um conceito em relação às suas ações concretas com os jogos, brincadeiras e brinquedos, principalmente aqueles e aquelas que fazem parte do seu cotidiano, com o qual ela se relaciona o tempo todo, mediada pelas pessoas com quem convive.

As razões porque gostavam de determinadas atividades geralmente estavam relacionadas ao sentimento de prazer que a atividade lhes proporciona, pois se expressaram da seguinte forma:

Eu gosto, porque é bem legal (Francine, 6 anos).

Porque daí a gente se sente alegre, vai brincar pra se divertir (Lucas V, 8 anos).

Perguntamos também às crianças do que elas não gostavam nas aulas de Educação Física, e as respostas foram diversas, principalmente por se tratar novamente de um sentido pessoal, de um motivo particular, construído muitas vezes na própria dinâmica das aulas. Constatamos que o fato de não gostarem de participar de um determinado jogo ou brincadeira nas aulas de Educação Física estava relacionado principalmente

a dois aspectos: ou por não conseguirem realizar a contento a atividade proposta, ou por questões de gênero, em achar que determinada atividade era de menina ou de menino. Podemos observar esses aspectos em falas, como:

De bambolê eu não gosto. Porque é muito ruim. Eu não gosto, porque eu bamboleio só um pouquinho e cai. Não consigo, ele só cai (Elis, 8 anos).

Quando ela manda a gente dançar, geralmente é música de menina. Eu não gosto, porque é coisa de menina. Ela bota a música das Chiquititas (Lucas V, 8 anos).

Essas são questões fundamentais para serem observadas ao se planejar uma aula de Educação Física.

## **Observando o recreio da escola**

O recreio era parte integrante da rotina da escola. Enquanto as crianças se dirigiam para o pátio em euforia para brincar, os professores se deslocavam para a sala dos professores para tomar um cafezinho. Podemos dizer que era um tempo curto, mas de muita vibração, barulho, gritos, correrias e, acima de tudo, de muito movimento no espaço da escola. No nosso entendimento, essas características não diferem muito de escola para escola, sejam elas particulares ou públicas, pois criança é movimento, ação, e não importa a origem, raça, religião ou classe social de que provém.

O espaço físico da escola é bastante propício ao desenvolvimento de atividades de jogos e brincadeiras. Nossa estratégia para apreendê-las

se deu de duas formas: uma por meio de entrevistas com as crianças e outra por meio de observações diretas. Nas entrevistas, as crianças falaram sobre uma diversidade de jogos e brincadeiras que costumavam realizar na hora do recreio.

Podemos observar na Tabela 7, que é a síntese do que as crianças brincam na hora do recreio, segundo elas próprias, que o futebol não é o jogo mais praticado pelos meninos.

**Tabela 7 - Jogos e brincadeiras praticados no recreio**

<b>Jogo/brincadeira</b>	<b>Meninos</b>	<b>%</b>	<b>Meninas</b>	<b>%</b>
Brincar de correr	3	10.0	1	4.3
Brincar de pegar	9	30.0	6	26.1
Brincar de se esconder	6	20.0	3	13.1
Jogar bolinha de gude	3	10.0	-	-
Jogar figura	1	3.3	-	-
Brincar de atirei o pau no gato	-	-	1	4.3
Brincar de viuvinha	-	-	1	4.3
Jogar futebol	2	6.9	-	-
Brincar de moral	1	3.3	-	-
Brincar de implicar os outros	1	3.3	-	-
Brincar de terra do chocolate	1	3.3	2	8.8
Brincar de polícia e ladrão	1	3.3	-	-
Brincar de pular no banco	-	-	1	4.3
Brincar de amarelinha	1	3.3	2	8.8
Brincar de bruxa	1	3.3	1	4.4
Brincar de bola	-	-	1	4.3
Brincar de ponte	-	-	4	17.4

Fonte: Elaborada pelo autor.

O número de jogos e brincadeiras não corresponde ao número de crianças entrevistadas por aceitarmos múltiplas respostas.

Tivemos a oportunidade de identificar, na fala dos meninos, que isso ocorre mais pelo fato de não terem bola para jogar do que por opção própria: “Ah, não tem bola. Às vezes, algum traz, daí todo mundo quer jogar” (Alex, 8 anos).

Do que as crianças mais brincavam no recreio é de pegar e de se esconder. Ao analisar os tipos de jogos e brincadeiras, podemos perceber, além da diversidade bastante grande de atividades, a predominância de jogos com características semelhantes, principalmente no sentido de terem poucas regras explícitas, como é o caso das brincadeiras de pegar e de se esconder, e muitos com regras implícitas, como polícia e ladrão, ponte, bruxa e terra do chocolate, demonstrando mais uma vez que as crianças dessa série se sentem ainda atraídas por jogos de faz de conta.

Além da fala das crianças, acompanhamos o recreio e procuramos observar do que elas brincavam, como se organizavam e desenvolviam suas atividades. Diante das correrias frequentes, em que crianças de todas as idades passavam umas pelas outras, nem sempre foi possível voltar a atenção somente às crianças da série a qual estávamos pesquisando. Mesmo assim, destacamos algumas brincadeiras e jogos que mais nos chamaram a atenção, justamente por terem sido os mais praticados durante o recreio.

Várias vezes encontramos meninos “brincando de tourinho”, que era o que chamavam quando colocavam a brigar duas lagartas que costumavam tirar de um buraco no chão, com um pedaço de capim. Também tivemos oportunidade de ver brincadeiras em grupos. Em algumas delas, meninos e meninas separados; em outras, juntos. Era comum, por exemplo, vermos pequenos grupos de meninos brin-

cando de bolinha de gude, meninas brincando de amarelinha e meninos e meninas brincando juntos de pegar. Também encontramos várias vezes meninos, em dupla, jogando *tazo*.

As brincadeiras de rodas cantadas, que eram as preferidas no passado, segundo os próprios pais entrevistados, parecem ter desaparecido da escola. Não encontramos em nenhum momento as crianças brincando de cantigas de roda. Parece que essa atividade está deixando, a cada dia, de ser característica de nossa cultura. Conforme Durham (1977), os padrões culturais sobrevivem na medida em que persistem as situações que lhes deram origem ou alteram seu significado para expressar novos problemas. Provavelmente, a realidade concreta está oferecendo poucas condições de as crianças continuarem a brincar de rodas cantadas.

Ao se basear em Durham e nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, podemos dizer que a necessidade de brincar de rodas e brinquedos cantados, com o passar do tempo, foi sendo substituída pela necessidade de se apropriarem das músicas e coreografias dos grupos de cantores da televisão, rádio e aparelhos de som, praticando-as no seu cotidiano. Isso se deve ao fato, pelo menos em parte, de que nem a escola e nem os pais estão estimulando a prática de rodas e brincadeiras cantadas. Por meio da mídia, principalmente da televisiva, as crianças recebem diariamente uma quantidade muito grande de informações que devem ser consideradas pela escola e se necessário, redimensionadas. No entanto, o que parece é que a escola não utiliza essas e não preserva as folclóricas, as tradicionais, a não ser na semana do folclore, de maneira muito tímida. Portanto, é “natural” que isso esteja ocorrendo.

Também nos chamou a atenção o fato de muitas crianças aparentemente não brincarem no recreio e ficarem sentadas ou encostadas nas paredes conversando à espera do sinal de entrada. Todavia, algumas delas aproveitavam até o último segundo, como foi o caso do André, que, mesmo após ter batido o sinal, disse: “Lucas, vamos jogar rápido antes que a professora venha” (André, 7 anos)<sup>92</sup>.

Talvez, para algumas crianças, nem valesse a pena iniciar, pois o recreio durava apenas de dez a 15 minutos.

Os critérios que permearam a discussão entre professores e direção sobre o tempo de duração do recreio nos deixou clara a pouca importância atribuída a esse tempo para o brincar das crianças, pois sua redução deu-se exclusivamente para atender aos interesses dos professores da escola. Vejamos algumas falas dos entrevistados:

Para mim, nós poderíamos sair às 17 horas; para outra não dava. Daí fizeram a proposta de entrarmos antes das 13 horas, daí eu não aceitei. Ninguém quis começar às 13 horas e 15 minutos e sair às 17 horas e 15 minutos, por causa do ônibus. Então, a diretora disse: “Vamos diminuir o recreio e continuar saindo às 16 horas e 50 minutos” (Prof.<sup>a</sup> de Educação Física).

Tem professor que, se não pegar o ônibus das 17 horas, só às 17 horas e 15 minutos (Prof.<sup>a</sup> da 1<sup>a</sup> série).

A diretora da escola reconheceu na entrevista que tem problemas para resolver na escola, em relação ao recreio, pois, assim, expressou-se:

---

92. Diário de Campo, sexta-feira, 28 de agosto de 1998.

O nosso recreio é deficitário, porque colocar os professores a se envolverem com o recreio é impossível. Eu, particularmente, não consegui. Na realidade, nós estamos comendo dez minutos de aula diariamente. Só que, assim como foi proposta a mudança no meio do ano e os professores reclamaram, eu combinei de ficar no esquema antigo (Diretora da escola).

Em nenhum momento, os entrevistados falaram da importância que o recreio teria no desenvolvimento das crianças e no prazer que lhes proporcionava. Isso, de certa forma, justifica o não-empenho por parte de toda a escola, no cumprimento de um dos objetivos do projeto político pedagógico, que era o de pintar jogos e brincadeiras nas calçadas e na quadra durante o ano letivo de 1998, conforme já vimos anteriormente. Provavelmente, o alcance desse objetivo representaria o enriquecimento do repertório de possibilidades lúdicas das crianças, pelo menos antes do horário da aula e no recreio.

## **Apontando indicadores de a escola vir a ser prazerosa**

Uma vez que estabelecemos como um dos objetivos específicos buscar indicadores que apontassem as possibilidades de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso, de aprendizagens mais significativas, nosso caminhar se deu na esperança de encontrá-los em meio às falas e às ações dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, passamos a apresentar o que, sob nosso olhar e interpretação, pôde ser considerado como sinal que apontasse essa possibilidade, tendo como base a fala dos pais, das crianças, dos professores e das observações realizadas.

A concepção de que sala de aula é um lugar de coisas sérias, de não brincadeira, vinculada à existência de uma relação autoritária muito mais forte em décadas passadas, ficou evidente no depoimento dos pais.

Não brincava, era sério mesmo, a gente não podia nem se mexer. A gente não dava nenhum pio na sala. Eram quatro horas de aula. Era severo demais (Salette, avó da Mariana).

No meu colégio, a coisa era mais séria também, não tinha muita brincadeira dentro da sala de aula, não. A professora era rigorosa, não podia sair fora da linha (Reinaldo, pai do Leandro).

Apesar dessa relação autoritária, os pais foram quase unânimes em dizer que brincavam e se movimentavam na sala de aula quando crianças. Chegaram a relatar estratégias que utilizavam para poder brincar. Vejamos algumas expressões:

Nós jogávamos aquele de fruta, de verdura, de nome de cigarro, de animais, dentro da sala de aula. A professora não via, nós brincávamos escondidos. Nós brincávamos de força também na sala de aula, sem a professora ver (Cláudia, mãe do Guilherme V.).

Dentro da sala de aula, a gente quase não brincava. A gente tinha uma professora muito brava, mas, assim que dava certo, um ia à carteira do outro, ia apontar o lápis. Quebrava, às vezes, a ponta do lápis com os dentes para sair da carteira (Lenir, mãe do Lucas C.).

Essas declarações, no nosso entendimento, são reveladoras de uma pré-disposição para os pais compreenderem o jogo e a brincadeira como uma necessidade das crianças, mesmo quando estão na sala de aula.

Perguntamos aos pais se o jogo e a brincadeira poderiam fazer parte da escola. Alguns pais foram diretos e se colocaram favoráveis a uma mudança na forma de se trabalhar, principalmente no sentido de garantir que a criança tenha prazer e goste da escola.

Deve ter jogo, deve ter brincadeiras, porque a escola é quase uma vida inteira. Porque começa aos seis anos e vai até... A escola tem que ser uma coisa muito boa para não enjoar, porque é praticamente a vida inteira (Ivone, mãe do Filipe).

Não só pode como deve. É importante. Eu acho que os professores deveriam tirar alguns minutos para envolver mais a criança, buscar mais a atenção dela. Para deixar a criança mais à vontade na escola tem que ter uma brincadeira (Gilmar, pai do Thomaz).

Outros o colocam na esfera da própria vida da criança, como podemos perceber nessa fala:

Ele pode estar e tem que estar, mas desde que ensine a respeitar o espaço do outro. Pode estar na sala de aula também, em qualquer lugar, porque vai interferir em uma boa formação para a criança, pois a vida é um jogo e eles vão estar apreendendo a viver (Cláudia, mãe do Guilherme V.).

Mesmo tendo um sentido de descanso, de pausa entre os trabalhos escolares, o jogo apareceu na fala dos pais como uma possibilidade, e essa perspectiva também deve ser considerada.

Pode ter uma brincadeira, porque, se a criança vai sempre à escola, deve ter um intervalo, porque, caso contrário, ela fica nervosa. Às vezes, a criança cansa, aí tendo uma brincadeira, ela já se anima (Fátima, mãe do Thomaz).

Outro fato indicador de possibilidade de se valorizar as atividades de jogo e de brincadeira na escola foi a forma saudosista com que os pais falaram sobre suas brincadeiras no recreio.

Brincava bastante. Era muito bom, quando chegava o recreio, era ótimo. Brincava de roda, de amarelinha e de se esconder (Maria Eremita, mãe do Leandro).

As crianças também nos deram indicadores de que é preciso repensar o cotidiano da escola, pois, ao serem perguntadas sobre de que mais gostam na escola, 12 delas (54.5%) deram uma dessas respostas: do recreio, de brincar, de futebol ou de Educação Física.

Eu gosto mais do recreio, pois a gente pode brincar. Eu brinco de correr e de pegar (Samuel S. 8 anos).

Um total de seis crianças (27.3%) respondeu que gostavam mais de estudar, enquanto duas responderam que gostavam mais da professora, uma da merenda e outra de pintar. As seis crianças que

citaram o estudar como o que mais gostavam de fazer na escola demonstraram estar, pelo menos na hora de responder, preocupadas com o futuro:

O que eu mais gosto é de estudar. Porque eu vou aprender mais um pouco e daí eu vou aprender a trabalhar (Bruna, 7 anos).

Com isso não queremos dizer que estudar não proporciona prazer. Ao contrário, entendemos que estudar deve ser prazeroso aqui e agora, que o ato de conhecer deve ser encarado com muita seriedade, acompanhado de muita satisfação, curiosidade e prazer, tanto quanto o jogo e a brincadeira, ou pelo jogo e a brincadeira, e não serem vistos apenas como uma preparação para o futuro.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar refere-se ao fato de a maioria das crianças (15 delas, ou 68.2 %) reconhecer que elas aprendem alguma coisa jogando ou brincando. Algumas delas falaram que aprenderam no e com o próprio jogo ou brincadeira, enquanto outras deram maior ênfase ao fato de terem aprendido um jogo ou brincadeira com os pais, irmãos mais velhos ou na escola.

Eu jogo, daí eu vou aprendendo mais ainda o jogo (Bruna, 7 anos).

O meu irmão me ensinou a andar de bicicleta quando eu não sabia. Eu aprendi a jogar o jogo da memória na sala (Alessandra, 7 anos).

Algumas crianças imaginaram uma escola diferente daquela em que estudavam e falaram na entrevista que se pudessem fazer uma escola ela seria:

[...] grande, com um pátio bem grande para a gente brincar, ia ter flores em roda” (Guilherme I., 8 anos).

Bem legal. Ia ter um monte de crianças e coisas para a gente brincar. Ia ter uma caixa de areia (Alessandra, 7 anos).

Ao interpretar a fala das duas professoras entrevistadas e da diretora da escola, podemos dizer que elas apontaram também para a possibilidade de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso, na medida em que falaram da importância das crianças jogarem e brincarem para o próprio desenvolvimento.

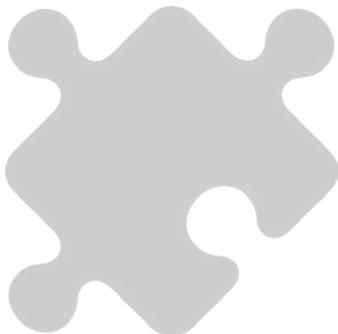
Eu acho que desenvolve até o intelectual deles (Prof.<sup>a</sup> de Educação Física).

Eu acho que desenvolve bastante (Prof.<sup>a</sup> de 1<sup>a</sup> série).

Eu acho importante porque é uma forma de eles se desenvolverem de uma forma mais sadia (Diretora da escola).

A partir dessas considerações apresentadas, discutidas e interpretadas a partir da relação entre o referencial teórico e a fala dos pais, das crianças, dos professores e das observações realizadas, podemos dizer que é extremamente necessário tornar a escola um ambiente mais agradável, mais vivo, mais prazeroso para todos, pois conhecimento e alegria constituem-se em necessidades humanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao concluir um trabalho de pesquisa, ao fazer uma síntese, abrem-se sempre possibilidades de novos olhares, novas interpretações sobre o objeto pesquisado. Essa dinâmica é que enriquece o conhecimento, torna-o dialético, provisório. É com esse entendimento que passamos a apresentar, de forma aberta e flexível, nossas considerações finais (e provisórias) a respeito do tema pesquisado.

A pesquisa nos mostrou o quanto é diversificado o universo lúdico das crianças, pois se entrelaçam brinquedos e jogos tradicionais com brinquedos eletrônicos e didáticos, brincadeiras e jogos de faz de conta com jogos de regras explícitas, e todos estes são muito significativos para as crianças.

Quanto aos jogos, brincadeiras e brinquedos tradicionais, verificamos que muitos deles ainda estão presentes na vida das crianças, como é o caso da bolinha de gude, do pião, das brincadeiras de pegar, de esconder, de fazer cabana, entre outras.

Os brinquedos eletrônicos também estão presentes no cotidiano das crianças pesquisadas, porém, enquanto os brinquedos tradicionais são de fácil acesso e visíveis o tempo todo, os eletrônicos são

muito mais restritos. Esse fato nos leva a dizer que, da mesma forma que os pais de menor poder aquisitivo são expropriados de muitos instrumentos da mais alta tecnologia produzidos pela humanidade, como o computador, o videocassete, o automóvel, os filhos o são também dos brinquedos eletrônicos mais sofisticados, como o videogame, os carrinhos de controle remoto, dentre tantos outros. Da mesma forma que os pais podem ter desejos de possuir esses bens, podemos dizer que as crianças também os têm, conforme tivemos oportunidade de perceber em suas falas.

Ao partir de nossas constatações e do princípio de que também é pelo brincar que a criança apreende a realidade social, apropriando-se do meio ambiente e atribuindo significados ao mundo adulto, podemos dizer que, diante das inovações tecnológicas e dos avanços científicos, nem a família nem a escola podem negar as necessidades que estão colocadas na atualidade, ou seja, a de as crianças sentirem-se motivadas a brincarem também com brinquedos eletrônicos. O que seria estranho, pelo menos na perspectiva histórico-cultural, é se isso não estivesse ocorrendo.

O que não podemos deixar de considerar é que, mesmo diante de todas as inovações tecnológicas em torno dos brinquedos, muitos dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos tradicionais continuam presentes na vida das crianças pesquisadas e, se isso está ocorrendo, é porque de alguma forma a realidade social está garantindo essa continuidade.

As relações que as crianças estabelecem com brinquedos eletrônicos e com jogos e brincadeiras tradicionais são diferentes, inclusive com qualidades diferentes, mas ambas ampliam as possibilidades de movimento, enriquecem o conhecimento cultural e desenvolvem aspectos psicológicos.

Em relação aos fatores que interferem na escolha dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças, muitos deles podem estar ocorrendo concomitantemente. Esses fatores são determinados pela realidade concreta de cada criança, ou seja, estão relacionados ao tipo de vida que levam às necessidades de apreensão da realidade social e às mudanças dessas necessidades, às suas relações com os adultos, ao tipo de trabalho dos pais, às questões de gênero, aos amigos que têm, aos programas a que assistem na televisão e às condições socioeconômicas.

As concepções de jogos e brincadeiras, tanto dos pais quanto dos professores, são muito parecidas, pois atribuíram ao fato de as crianças brincarem os mesmos motivos. Também sentiram saudades ao lembrarem do passado de seus jogos, brincadeiras e brinquedos, disseram que seu tempo de infância era melhor, ao mesmo tempo que reconheceram que há uma variedade muito maior de opções na atualidade, que ajudam no desenvolvimento das crianças. Falaram que a escola é um lugar que deve ser levado a sério, que tem que ter hora para tudo, mas que precisam brincar, precisam jogar.

Houve muitas contradições nas falas, tanto dos pais quanto das professoras, e é nelas que encontramos indicadores de se poder construir uma nova escola, não uma “Escola Nova”, espontânea, livre, mas uma escola que tem o compromisso de socializar o saber historicamente construído, não de forma pronta e acabada, mas como processo, em constante movimento, abrindo novas possibilidades, colocando novos desafios e, por isso, proporcionando prazer. É nesse sentido que o jogo e a brincadeira entram como possibilidades, pois uma de suas peculiaridades é a de ser sempre um novo jogo, uma nova brincadeira, mesmo quando se trata do mes-

mo jogo, da mesma brincadeira. Da mesma forma acontece com o brinquedo: pode ser sempre o mesmo, mas oferece sempre a possibilidade de um novo brincar. É nessas características que podemos encontrar a abertura para o possível, para o inusitado, para o inédito, para a superação do atual estado da escola e, quem sabe, para a própria sociedade.

A existência do jogo, da brincadeira e, timidamente, do brinquedo é inegável na escola, mesmo não estando oficializados no projeto político-pedagógico. Eles aparecem e desaparecem, mesmo em lugares e momentos convencionalmente proibidos, como na sala de aula. O discurso de que o jogo dispersa as crianças, que muitas vezes ouvimos de pais e professores, deve sofrer uma reinterpretação, baseada no que acontece realmente, pois não há atividade que congrega mais, que interessa mais e que concentra mais as crianças em torno do que estão realizando do que o jogo ou a brincadeira, inclusive na sala de aula.

Sabemos das dificuldades e da inviabilidade de se trabalhar todos os conteúdos em forma de jogo. No entanto, sabemos também que há muitas possibilidades de se ampliar essas atividades, mas que não estão sendo viabilizadas.

Em relação à prática do jogo na Educação Física, três questões ficaram bastante claras durante todo o processo de pesquisa e, portanto, devem ser observadas quando se planeja a Educação Física e se desenvolvem atividades, principalmente para crianças de primeira série.

A primeira delas está relacionada à constatação de que as crianças dessa série, pelas expressões, pelos comportamentos e características das atividades citadas como as de que mais gostavam, têm

necessidades de participarem de jogos que oscilam entre o faz de conta e o jogo com pequenas regras aparentes. O “brincar de se esconder”, por exemplo, é um jogo que contém regras explícitas muito simples e que não deixa de ter uma situação imaginária envolvida. Basta observarmos atentamente o seu desenvolvimento. Todavia, atividades que contêm estas características, ao mesmo tempo que devem ser diversificadas, problematizadas e transformadas, devem ser repetidas para que as crianças possam, de forma dinâmica e interativa, apropriar-se delas, internalizá-las nos termos vygotksyanos.

O segundo ponto que deve ser observado está relacionado à importância de incentivar e tentar garantir a todas as crianças que se apropriem dos diferentes tipos de movimentos, sem traumas, sem constrangimentos, sejam eles em torno de objetos ou não. Essa preocupação deve-se ao fato de constatarmos a aversão que as crianças têm às atividades que não sabem fazer com desenvoltura.

Um terceiro ponto que deve ser ressaltado está relacionado às questões de gênero, que ainda se fazem presentes nas aulas de Educação Física, pois, apesar de a escola ter superado a separação de sexos nas aulas de Educação Física, os preconceitos apareceram em alguns encaminhamentos das aulas e na própria fala das crianças, como tivemos oportunidade de ver. A superação do preconceito se faz necessária, uma vez que são limitadores de movimentos, de expressões, de autonomia e conquista da liberdade, pois muitas crianças ficavam constrangidas em participar de jogos e brincadeiras que consideram de menino ou de menina. Da mesma forma, a superação de outros preconceitos se faz necessária, como a dos brinquedos eletrônicos, a dos jogos e a das brincadeiras em sala de aula, a da presença de brinquedos no âmbito da escola, dentre outras.

Baseados nesses conhecimentos é possível planejar e executar atividades que vão ao encontro das reais necessidades das crianças, ou seja, necessidades de apreensão da realidade, de conhecimentos, de desenvolvimento e de prazer.

No entanto, convém salientar que não seriam atividades livres, espontâneas. Pelo contrário, seriam atividades carregadas de propósito, de intenções, pois não há nenhum ato pedagógico neutro.

Isso aponta para a necessidade de maior compreensão, por parte dos professores e de todos os componentes da escola, sobre o que significa o jogo, a brincadeira e o brinquedo na vida das crianças, o que só poderá ocorrer por meio de um trabalho contínuo de capacitação dos docentes que atuam principalmente nas primeiras séries do ensino básico e na Educação Física. Conforme Andaló (1995, p. 187):

Não se trata de um otimismo pedagógico ingênuo, que acredita na possibilidade de resolver os complexos problemas do ensino por meio do trabalho com os professores, mas de uma tentativa de encontrar alternativas a respeito da situação existente.

O recreio poderia ser redimensionado e instrumentalizado no sentido de ampliar as possibilidades de jogos e de brincadeiras das crianças, e uma das formas seria a pintura de jogos diversos nas calçadas da escola. Outra ação que contribuiria significativamente para o enriquecimento das atividades lúdicas de recreio seria promover momentos de trocas de experiências, com o intuito de aumentar o repertório coletivo de músicas, brincadeiras de roda e jogos diversos e, da mesma forma, incentivar a prática de trazer brinquedos para a escola.

O que a escola não pode mais fazer é negar essa realidade, fazer de conta que não vê, que não ouve, que não percebe essa necessidade e esse fato que se manifesta diariamente no espaço escolar, principalmente por parte das crianças que frequentam os primeiros anos escolares.

O jogo, a brincadeira e o brinquedo têm quatro grandes motivos de serem valorizados pela escola:

O primeiro refere-se ao fato de que, mesmo não oficializados, eles já se encontram na escola, basta redimensioná-los e ampliar as possibilidades de vivências e experiências.

O segundo, por serem elementos da cultura e que, portanto, são extremamente significativos para a criança.

O terceiro, por ser a principal atividade da criança, responsável pelo desenvolvimento das habilidades de movimento e das capacidades psicológicas superiores, segundo os autores soviéticos.

O quarto grande motivo está relacionado ao prazer que geralmente essas atividades proporcionam, o qual tivemos oportunidade de identificar por meio das observações e na fala das próprias crianças.

É possível, por meio de um projeto político pedagógico consistente, compartilhado com toda a comunidade, tornar a escola um lugar de muito mais alegria, a partir de atividades significativas, tendo o jogo, a brincadeira e o brinquedo como mediadores de aprendizagens.

Um assunto tão amplo, tão polêmico, longe de estar esgotado, promete muitas descobertas e novos voos. Para orientar novos voos, ousamos apresentar algumas sugestões:

- Que sejam pesquisados os tipos e as características dos jogos das crianças, levando em consideração as diferentes idades e séries do Ensino Fundamental.
- Que sejam estudadas mais profundamente as implicações ligadas à quantidade e qualidade de jogos, brincadeiras e brinquedos, principalmente em relação às possibilidades e às limitações no desenvolvimento das capacidades de movimento e psicológicas da criança.
- Que sejam verificadas as diferenças nas habilidades de movimentos e psicológicas, desenvolvidas por meio dos jogos tradicionais e jogos e brinquedos eletrônicos.
- Que seja identificado como as questões de gênero estão colocadas no universo do jogo e do brinquedo das crianças, além de como elas estão se relacionando, frente às mudanças no sistema de produção e na dinâmica das relações sociais.
- Que sejam pesquisados os jogos, brincadeiras e brinquedos de crianças que estudam nessa mesma série, mas que residem em localidades muito diferentes, tais como: em condomínios fechados, em aldeias indígenas, na zona rural, dentre outras.

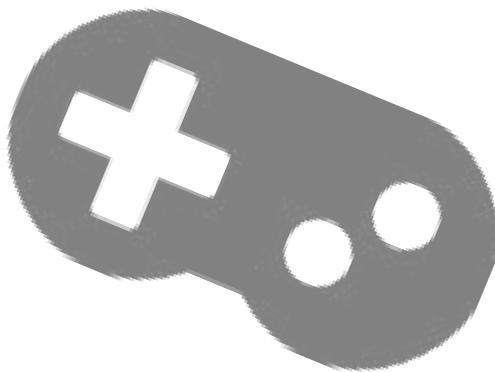
Para que o jogo, a brincadeira e o brinquedo possam ser melhores utilizados na escola, deve-se pensar em desenvolver um projeto de capacitação permanente, que atenda principalmente aos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É necessário que esse processo se dê em uma relação muito mais próxima com os professores. Para que isso seja possível, precisamos conhecer os educadores, não apenas em seu papel, mas como sujeitos, isto

é, como pessoas que organizam suas vidas e seus trabalhos dentro das condições materiais que cada escola lhe oferece, e que se apropriam, seletivamente de saberes e práticas, que se constituem na especificidade de cada instituição.

Lembramos uma fala da professora cubana Rosa Spinoza:

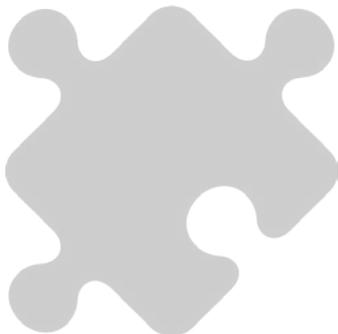
O importante é o que eu vou fazer depois que alcançar aquilo que me motivou. Gostaríamos de dizer que, a partir do momento em que nos sentimos motivados e nos propomos a realizar essa caminhada em busca de respostas a muitas inquietações iniciais, mesmo surgindo sempre outras, temos um compromisso ético, moral e social assumido diante daqueles que nos possibilitaram a realização da pesquisa e da produção dos conhecimentos que aqui se encontram registrados. O mínimo que podemos fazer é socializar esses conhecimentos com o máximo de pessoas interessadas nesse assunto.

Esperamos ter contribuído, no sentido de darmos mais um passo em busca de uma escola e de uma infância mais prazerosa e mais rica de significados.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ABRAMOVICH, F. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Torrieri Guimarães. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

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

BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: \_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BROUGÈRE, G. Jeu et education: le jeu dano la pedagogia prescolaire depuis le Romantisme. **Thèse pour le doctorat d'état ès Lettres et Sciences Humanies**. Université Paris V, Vs. I e II, 1993.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

\_\_\_\_\_. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. In: \_\_\_\_\_. **Motrivência**. Florianópolis: Ufsc, 1996.

\_\_\_\_\_. Relações entre a educação física e o lazer. In: BRUHNS, E. T. (Org.). **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Unicamp, 1997.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. São Paulo: Brasil S/A, 1956.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). **Educação física escolar frente à nova LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva Estudos, 1980.

CRUZ, M. N. da. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: convencionalização das primeiras palavras das crianças. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **As significações nos espaços educacionais**. Campinas: Papirus, 1997.

DURHAM, E. R. **A dinâmica cultural na sociedade moderna: ensaios de Opinião.** Rio de Janeiro: Inubia, 1977.

\_\_\_\_\_. Cultura e ideologia. In: **Folhetim.** São Paulo, n.224, maio, 1981.

DIETRICH, K. Spielen. **Sportpädagogik**, v.1, n.1, p. 13-20, 1980.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Problemas psicológicos del juego en la edad pré-escolar. In: **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS – Antologia.** Moscou: Progreso, 1987.

FANTIN, N. **Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil.** 1996. 205 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FARIA JUNIOR, A. G. de. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. In: \_\_\_\_\_. **Motrivivência.** Florianópolis: Ufsc, 1996.

FEATHERSTONE, M. **O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade.** São Paulo: SESC/Nobel, 1997.

FONTANA, R.; CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FREINET, C. **L'education du travail.** Paris: Delachouse et Niestlé, 1960.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FIORAVANTE, C. Educação Física: mude as regras do jogo. **Revista Nova Escola.** out., 1997.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Produção Vídeo Ciência.** Série: Menino, quem foi teu mestre? Pré-escola. Aulas de 1 a 7, 1989.

GADOTTI, M. **Pedagogia da praxis.** São Paulo: Cortez, 1995.

GEBARA, A. Considerações para uma história do lazer no Brasil. In: BRUHNS, E. T. (Org.). **Introdução aos estudos do lazer.** Campinas: Unicamp, 1997.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARTMANN, W. Brinquedos e jogos nas escolas do ensino básico na Áustria. In: NETO, Carlos (Org.). **Jogo e desenvolvimento da criança.** Lisboa: FMH, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação:** considerações históricas. São Paulo: FDE, 1990.

\_\_\_\_\_. **O jogo, a criança e a educação.** São Paulo: Feusp, 1992.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva,** Florianópolis, ano 12, n.22, ago./dez., 1994.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOLYNIK, C. Educação física e Vygotsky. **Discorpo.** São Paulo, n.4, mar., 1995.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LENZI, L. H. C. Resignificando jogos nas aulas de educação física, a partir das ideias de Vygotsky. In: \_\_\_\_\_. **Motrivivência.** Florianópolis:Ufsc, 1996.

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

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Edusp, 1988.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÚRIA, A. R. **Desarollo histórico de los procesos cognitivos.** Madrid: Elciones Akal, 1987.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação.** Campinas: Papyrus, 1990.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

MEDEIROS, E. B. **Jogos para recreação infantil.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

MELLO, A. M. de. **Psicomotricidade, educação física, jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

NETO, A. F. A esportivização do mundo e/ou a industrialização do esporte. Suas influências na vivência lúdica com a criança, em especial com o brinquedo. In: \_\_\_\_\_. **Motrivivência**. Florianópolis: Ufsc, 1996.

NETO, C. Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Jogo e desenvolvimento da criança**. Lisboa: FMH, 1997.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVER, G. G. F.; MARCELLINO, N. C. Sobre dinossauros, carteiras e pássaros-lira: do lúdico na vida ao lúdico na escola. In: \_\_\_\_\_. **Motrivivência**. Florianópolis: Ufsc, 1996.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PENSADOR, G.; FONSECA, F. Estudo Errado (Música). **CD – Ainda é só o começo**. Sony Music Entertainment – Brasil. Indústria e comércio Ltda. Rio de Janeiro, 1997.

PEREIRA, B. O.; NETO, C.; SMITH, P. Os espaços de recreio e a prevenção do “Bullying” na escola. In: NETO, C. (Org.). **Jogo e desenvolvimento da criança**. Lisboa: FMH, 1997.

PIACENTINI, T. A. A modernidade: uma visão ísola/ilhada. In: PIACENTINI, A. (Org.). A modernidade, a infância e o brincar. **Perspectiva**. Florianópolis, ano 12, n.22, ago./dez., 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTO, L. M. S. M. A busca do corpo esportista brincante. In: \_\_\_\_\_. **Esporte com identidade cultural**. Brasília: Indesp, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA. Secretaria de Educação. **Apostila: construindo com a criança**– subsídios para professores de 1ª série. Criciúma: PMC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Texto: pontos básicos para reflexão sobre o trabalho com escrita e leitura**. Criciúma: PMC, 1998.

RODRIGUES, M. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw, 1976.

ROSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: Secretaria de Estado da educação, 1998.

SANTIN, S. **Educação Física: outros caminhos**. Porto Alegre: Ufrgs, 1990.

\_\_\_\_\_. **Esporte: identidade cultural.** In: \_\_\_\_\_. **Esporte com identidade cultural.** Brasília: Indesp, 1997.

SANTOS, C. A. dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização.** Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

SARAIVA-KUNZ, M. do C. Educação física e coeducação. In: GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis - SC.** Florianópolis: Ufsc, 1996.

SCHAEFER, K. H.; SCHALLER, K. **Ciência educadora crítica e dialética comunicativa.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1982.

SILVA, M. R. da. Trabalho e lazer: reflexões introdutórias acerca dos sonhos das crianças brasileiras sem infância. In: SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. (Orgs.). **Trilhas e partilhas: Educação Física escolar e nas práticas sociais.** Belo Horizonte: Gráfica Cultura, 1997.

SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo: Moderna, 1988.

\_\_\_\_\_. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

STUCCHI, S. Espaços e equipamentos de recreação e lazer. In: BRUHNS, E. T. (Org.). **Introdução aos estudos do lazer.** Campinas: Unicamp, 1997.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

UNICEF. **Todos pela educação no município: uma proposta para dirigentes**. Brasília: Unicef, 1993.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. Trad. Cecília Bartalotti. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona: Crítica, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vêga-Universidade, 1979.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1981.