

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGELA MARIA ZANDONADI

JOGOS E BRINCADEIRAS: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES
AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR

CRICIÚMA, 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANGELA MARIA ZANDONADI

**JOGOS E BRINCADEIRAS: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES
AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof^o Dr. Vidalcir Ortigara

CRICIÚMA, 2008

Aos meus pais, Lucila (*In memorian*) e Muraci, pela vida e dedicação. Para Matheus, meu filho, como um pedido de desculpa pelo tempo que eu deixei de brincar para escrever sobre o brincar. E para meu esposo Anselmo, pelas várias tentativas de compreensão desde o início deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus por nunca ter me deixado sozinha nesta caminhada.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, expresso meus agradecimentos, em especial...

... ao professor Dr. Vidalcir pela orientação, compreensão e amizade, que soube em todos os momentos buscar as palavras certas nas horas mais difíceis.

... aos professores do Curso de Mestrado, que de mostraram todo seu comprometimento e paixão pela educação.

... aos educadores e funcionários das escolas municipais Judite Duarte de Oliveira e Santa Rita de Cássia, companheiros desta caminhada.

... ao professor Dr. Ricardo de Bitencourt, primeira pessoa que me incentivou a tentar o mestrado, e a me dar a notícia que eu havia conseguido.

... ao curso de Pedagogia e Educação Física que auxiliaram na busca incansável por uma Educação Física com legitimidade.

... aos colegas de mestrado, que se tornaram amigos e companheiros num caminho construído com empenho e dedicação, especialmente: ao Daniel pela parceira; à Aurélia pela força; à Claudete pelos sinceros cuidados; à Marlene e Paula pela acolhida carinhosa.

... ao Matheus, filho abençoado, um verdadeiro presente de Deus, que com apenas 4 anos já soube o que era o mestrado, livros, trabalhos e UNESCO. Tentando muitas vezes ajudar a mamãe, sem muito sucesso, é claro.

... ao meu marido Anselmo, parceiro, companheiro, guerrilheiro, às vezes até comigo.

... à toda família da minha amiga Solange, que me socorreu nas horas que mais precisei, em especial ao Fernando que soube lidar com o meu computador, quando nem eu mais conseguia.

... à minha pequena, mas grandiosa família, pelo apoio, dedicação, que mesmo com pouco estudo, me trouxeram sabedoria para a realização deste sonho que é nosso.

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da natureza no pensamento humano deve ser compreendido, não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução.

Lenin

RESUMO

Neste trabalho pretendeu-se refletir sobre a temática jogos e brincadeiras e suas possibilidades afirmativas no ato de ensinar. Com esse objetivo optou-se por compreender as finalidades da Educação e a Educação Física, e como as perspectivas de ambas se relacionam, atendendo a fins ideológicos da sociedade capitalista. Nota-se que o lema “aprender a aprender” é uma concepção que podemos encontrar todo um ideário educacional afinado com a lógica regida pelo capital. E é principalmente nesta perspectiva que os jogos e brincadeiras são constantemente afetados, apresentando um posicionamento negativo frente ao ato de ensinar. Nesta direção constitui-se esse trabalho: rastrear as intercorrências dos jogos e brincadeiras através da fundamentação dos principais autores citados na Educação Física e tentar promover uma abordagem, fundamentada na teoria histórico-cultural que possibilite o posicionamento afirmativo frente ao ato de ensinar a tematização de jogos e brincadeiras. Nota-se que explicitando este processo, autores como: Huizinga (1971) Winnicott (1971) e Kishimoto (1996) apresentam diferentes abordagens relativas aos jogos e brincadeiras. Mas ambas consideram a temática centrada no desenvolvimento biológico, interpretando de maneira parcial seu desenvolvimento e colocando sua importância na hereditariedade e em aspectos fisiológicos. Consta-se que estas abordagens não consideram a vida do homem e sua interação com a cultura. E no aspecto pedagógico, o jogo e a brincadeira aparecem enquanto questão lúdica, terapêutica, e também como formas auxiliares para aprendizagem dos conteúdos escolares. As possibilidades de proporcionar jogos e brincadeiras enquanto conteúdos a serem transmitidos com seus conhecimentos histórico-concretos esvaziam-se tornando-os meros instrumentos do processo educativo. Percebe-se que para avançar no debate, precisamos criar novas possibilidades frente ao posicionamento afirmativo no ato de ensinar. Neste panorama incorporamos os elementos histórico-culturais na perspectiva apresentada por: Vygotsky, Leontiev, e Elkonin. Compreendendo o jogo e a brincadeira enquanto atividade principal na Educação infantil e nesse processo fazer tentativas de transmitir o jogo e a brincadeira enquanto conteúdo, resultando em formas amplas de conhecimento da realidade objetiva natural e social. Compreende-se que nesta caminhada, seja necessário construir uma prática pedagógica histórico-crítica, que supere tanto as pedagogias da vida cotidiana, quanto as pedagogias que tomam uma forma alheia a essa cotidianidade. Esse deve ser um processo articulado com as relações complementares que vão desde a elaboração da teoria pedagógica a efetivação de atividades concretas, envolvidas pela luta de classe na atual sociabilidade.

Palavra chave: Educação Física; Jogo; Brincadeira; Conhecimento; Ensino.

ABSTRACT

This study aims to reflect on game and play theme and their possibilities within teaching. Our goal was to understand the purposes of Education and Physical Education, and the relation between their prospects in a capitalism society. The motto "learning to learn" is a concept that embraces educational ideas in tune with logical purposes led by capitalism. And, it is mainly within this perspective that games and plays are constantly affected by the presentation of a negative position of teaching. The aims are to discuss the intercurrency of games and plays grounded by some main authors in Physical Education and try to promote a positive approach, based on the socio-historical theory's contributions, related to the act of teaching games and plays. Spite of some authors such as Huizinga (1971) Winnicott (1971) and Kishimoto (1996) have different approaches regarding to games and plays, they consider it as a crucial aspect to the biological development, interpreting them as part of children's development and putting their importance in heredity and physiological aspects. These approaches do not consider everyday life and its interaction with culture. And in the educational aspect, games and plays appear as a playful question, as support forms for learning school subjects. The possibilities of providing games and plays while contents to be transmitted with their historical knowledge are cancelled, making those mere instruments of educational process. Thus, in order to strength the debate, we need to create new opportunities to a positive act of teaching. In this prospect, we incorporate elements of historical and cultural perspective claimed by Vygotsky, Leontiev, and Elkonin. Understanding games and plays as a main activity in children's education and making attempts to present them as part of subjects can result in extensive forms of knowledge on social reality. It is necessary to build a historical-critical pedagogical practice, which exceeds both the pedagogies of everyday life, and the pedagogies that do not consider learner's everyday life. This process should be articulated with complementary relations, from educational theory to real activities, which are involved by class fights in the current sociability.

Key-words: Physical Education; games; plays; knowledge; teaching.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: SUAS FINALIDADES..... | 13 |
| 2.1 Finalidades da Educação Escolar | 14 |
| 2.2 Finalidades da Educação Física..... | 30 |
| 3 JOGOS E BRINCADEIRAS | 47 |
| 3.1 Alguns enfoques sobre o jogo | 48 |
| 3.1.1 O jogo na perspectiva de Huizinga..... | 49 |
| 3.1.2 O jogo na perspectiva de Winnicott..... | 52 |
| 3.1.3 O jogo na perspectiva de Kishimoto..... | 55 |
| 4 POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR JOGOS E BRINCADEIRAS..... | 66 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 87 |
| REFERÊNCIAS..... | 94 |

1 INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória como professora de Educação Física Escolar – e como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Educação de Criciúma num período de oito anos – tenho percebido um cenário pleno de questões abertas. Principalmente questões sobre o desenvolvimento do jogo e da brincadeira como atividades formativas das crianças na atividade educativa. Percebi que haviam muitas dúvidas e inquietações por parte de professores sobre a temática jogo e brincadeira. Tais inquietações expressavam o limite da compreensão do significado dessas atividades no processo educativo.

Além disso, essa temática muitas vezes é mal compreendida e mal interpretada, originando-se dentro das próprias características desse segmento educacional, que se encontra sob pressão permanente de diversas fontes de influência com as quais, de maneira inevitável, as instituições de educação tem de conviver e as quais, em graus variados e em momentos históricos diversos, procurar atender.

Decorre que neste contexto a própria construção das instituições educacionais é desenvolvida através desse jogo de forças. A Educação Física vem passando por alterações importantes, reorientando de forma constante seu papel e suas funções.

O trabalho de pesquisa sobre essa temática, portanto, não surge do acaso. Ao contrário, através de minhas vivências enquanto professora, compreendi que há muitas dificuldades em tematizar o jogo e a brincadeira na escola. Tais dificuldades levam os professores a considerarem-na apenas em seu caráter lúdico,

“não sério”, enfatizando a criatividade que favoreceria a socialização. Dessa forma, os jogos e brincadeiras aparecem como naturais.

Foi observando estas vivências que comecei a analisar a importância de investigar com mais profundidade as questões de fundamentação teórica sobre esta temática. O jogo tem sido estudado por diversas áreas do conhecimento: pedagogia, psicologia, história, filosofia e, também, pela Educação Física o que expressa a multiplicidade e diversidade de visões sobre o tema. Em todas as abordagens o jogo é apresentado como um aspecto fundamental no desenvolvimento infantil. A relação da criança com o brincar é indicada como fator determinante para o reconhecimento de sua especificidade.

Essa importância, no entanto, me parece, perde força quando se procura estabelecer qual é de fato sua função no processo educativo, uma vez que esse se centra no caráter lúdico. Ao analisar as abordagens teóricas do jogo percebi que haviam fortes indícios de um “posicionamento negativo frente ao ato de ensinar” (Duarte, 1998) o jogo e a brincadeira. Isso me levou a questionar qual a dimensão de formação humana presente nos estudos teóricos que orientavam predominantemente as atividades e proposições pedagógicas para os jogos e as brincadeiras na Educação Física escolar. Nessas abordagens, o jogo caracteriza-se como um conhecimento/conteúdo fundamental por excelência da Educação Física ou como um caminho facilitador para outros conhecimentos (recurso ou estratégia pedagógica, instrumento metodológico ou meio para aprendizagem de habilidades esportivas).

O objetivo central dessa pesquisa foi investigar como podemos assumir um posicionamento afirmativo frente ao ato de ensinar o jogo e a brincadeira na

escola, como conteúdo próprio da Educação Física, com transmissão de conhecimentos e intervenções pedagógicas.

O trabalho inicia-se localizando, no Capítulo I, as finalidades da Educação e da Educação Física. Minha intenção foi estabelecer uma relação entre ambas, trabalhando com as tendências de educação articuladas com as tendências de Educação Física. Neste capítulo procurei analisar as diferentes abordagens pedagógicas ressaltando a questão do posicionamento, positivo ou negativo, frente ao ato de ensinar os jogos e brincadeiras.

No Capítulo II apresento as principais abordagens sobre o jogo e a brincadeira que orientam a maioria dos estudos desses temas na educação física. A análise procurou evidenciar as questões que levam a um posicionamento negativo frente ao ato de ensinar o jogo e a brincadeira. Apresentamos as abordagens dos seguintes autores: Huizinga (1971), Winnicott (1971) e Kishimoto (1994). Também citarei brevemente algumas teorias bastante destacadas no campo da Educação Física, que contribuem com a idéia do caráter lúdico, “não sério” do jogo, e suas questões naturais e biológicas que secundarizam a transmissão de conhecimento na análise do psiquismo humano.

Como neste trabalho interessa-me destacar possibilidades afirmativas sobre a atividade de ensinar os jogos e as brincadeiras, busquei, no Capítulo III, mostrar o jogo enquanto atividade principal na educação infantil. Os autores que dão suporte para essa assertiva são Elkonin (1998), Leontiev (1988) e Vygotsky (1994, 2001). Com base em elementos histórico-culturais apresento possibilidades de um posicionamento afirmativo frente ao ato de ensinar os jogos e as brincadeiras, enquanto atividade educativa que transmita conhecimento, enfatizando possíveis

intervenções pedagógicas, acentuando o papel dos professores nesta trajetória de desenvolvimento do ser humano.

2 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: SUAS FINALIDADES

Para compreender a educação e a Educação Física, com suas finalidades, minha intenção é estabelecer uma relação entre ambas. Portanto, faz-se necessário trabalhar um pouco mais tanto as tendências da educação, quanto as tendências da Educação Física. Nesta trajetória tentarei analisar as diferentes práticas pedagógicas, aprofundando a questão do posicionamento negativo no ato de ensinar, principalmente sobre a tematização de jogos e brincadeiras, evidenciando o trabalho educativo com possíveis implicações no posicionamento afirmativo no ato de ensinar.

A Educação Física está vinculada historicamente à escola e a própria Educação. Esta relação inicia-se ligada diretamente aos princípios e valores da sociedade capitalista, pela necessidade de preparação dos trabalhadores na nova configuração do trabalho. Isto é, a sociedade burguesa que se consolida no século XVIII exige um trabalhador com aptidão física. Da mesma forma em que se desenvolvem as orientações científicas predominantes dessa sociedade, a Educação e a Educação Física constituem-se como práticas sociais necessárias da nova sociedade.

Neste percurso, é importante refletir como a história da educação traz conseqüências no desenvolvimento da Educação Física, repercutindo ainda hoje em suas práticas pedagógicas.

Nesta análise, podemos compreender um pouco mais a importância do trabalho educativo, e nesse processo a tematização dos jogos e brincadeiras no contexto social de sua própria constituição.

A educação é um típico "que fazer" humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação por uma

finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos de conceitos que fundamentam e orientam os seus caminhos. A sociedade dentro da qual esta deve possuir alguns valores norteadores de sua prática. (LIBANEO, 1994, p. 30-31)

Nesta caminhada, se a educação é entendida como mediação e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma geração herda da anterior os respectivos modos de produção e relações de produção. Neste sentido é determinada pelas gerações anteriores e depende delas.

Assim esta é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores.

Na medida em que a educação é uma mediação no seio da prática global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. Por isso, tentaremos entender a história da educação, seus interesses e manifestações. Contextualizando em seguida com a própria Educação Física.

2.1 Finalidades da Educação Escolar

No âmbito da História da Educação, muitos são os esforços coletivos que buscam compreender o processo de escolarização, assim como a própria inserção de valores da Educação Física no currículo escolar. A prática educacional desenvolveu-se sob orientações diversas na forma de compreender a relação educação e sociedade.

De acordo com Libâneo (1985, p.), a interpretação do papel da educação na sociedade ocorreu sob três tendências: educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade. Estas discussões são importantes, pois sua descrição pode auxiliar como um instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática pedagógica. É interessante lembrar que tais tendências se manifestam concretamente nas práticas escolares de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência. Em termos gerais, o autor indica que “podemos dizer que a perspectiva redentora se traduz pelas pedagogias liberais e a perspectiva transformadora pelas pedagogias progressivas”. A perspectiva reprodutora é pouco analisada, mas como o próprio nome diz, seu objetivo é reproduzir interesses dentro da educação.

Ao analisar as tendências pedagógicas, o autor utilizou como critério a posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola, o papel do aluno, o papel do professor. Assim, organizou o conjunto das tendências pedagógicas em dois grupos: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista: cada qual contendo suas diferentes manifestações e divergências.

Nos últimos cinquenta anos, a educação brasileira tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora ora renovadora. Explicando um pouco melhor sobre esta questão, Libâneo (1985, p. 21-22) relata que,

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes da sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual.

Por outro lado, a pedagogia progressista, de acordo com Libâneo (1985, p. 32), faz o contraponto a esse entendimento da relação educação e sociedade.

Partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Também ao analisar as teorias educacionais Saviani (1997, p. 42), nos mostra que o caminho é repleto de armadilhas, mas alerta que podemos lutar por uma teoria crítica de educação. Em sua explicação afirma que “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com interesses dominantes”.

Nesse contexto, Saviani (1997, p. 15) examina as teorias da Educação a partir do problema da marginalidade social.

[...] podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização.

O autor compreende a educação no contexto da estrutura social geradora de marginalidade, com a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. A educação não proporciona automaticamente a superação da marginalidade, pois sua forma específica no contexto da sociedade burguesa alienada reproduz a marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

Ao analisar as teorias anunciadas acima, a partir do critério de criticidade e percepção dos condicionantes objetivos da marginalidade, Saviani (1997, p. 17) faz a seguinte afirmação:

Tomando como critério de criticidade e percepção das condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de teorias “crítico-reprodutivistas”.

A pedagogia Tradicional inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. De acordo com Saviani (1997, p. 17) “O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe: a burguesia”. Nesta situação a marginalidade era identificada com a ignorância. O papel da escola é difundir instrução, surgindo como antídoto à ignorância. Porém a partir do final do século passado, foram formuladas as críticas à pedagogia tradicional, pois não vinha cumprindo seu papel, o de corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, se revelando inadequada.

Começa então, a efetuar-se a crítica à escola tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação, através da pedagogia nova. Primeiro com experiências restritas, depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. Segundo essa nova teoria, Saviani (1997, p. 19) descreve que “a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio dos conhecimentos. O marginalizado já não é propriamente o ignorante, mas o rejeitado”.

Podemos verificar que ao invés de resolver o problema da marginalidade a “Escola Nova” o agravou. Enfatizando que iria qualificar o ensino, ela deslocou o foco de preocupação do âmbito político, para o âmbito técnico-pedagógico, favorecendo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Assim, a Escola Nova apresentava sinais visíveis de exaustão. No final da primeira metade do século XX, as esperanças que foram depositadas nesta reforma, resultaram em frustração, na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade.

Saviani (1997, p. 23) explica que

De um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire, de outro lado, radicalizando-se a preocupação com os métodos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

Essa pedagogia tem como meta a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que aconteceu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Então se na pedagogia tradicional a iniciativa era do professor, como sujeito do processo, na pedagogia nova a iniciativa deslocava-se para o aluno.

Porém, na pedagogia tecnicista o elemento principal é a organização racional dos meios. Professor e aluno ocupam uma posição secundária, são meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas habilitados, garantindo a eficiência e corrigindo deficiências do professor.

Refletindo então sobre a questão da marginalidade para a pedagogia tecnicista, Saviani (1997, p. 25) descreve que a mesma não será detectada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo”. De acordo com esta pedagogia, a educação contribuirá para superar o problema da marginalidade quando formar indivíduos eficientes, capazes de darem sua parcela de aumento de produtividade para a sociedade.

Resumidamente, Saviani (1997, p. 25) destaca: “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se, pois que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

Podemos observar que as contradições que envolvem o professor são bem diversificadas, além de verificar que suas condições reais não correspondem ao que acreditam. O mesmo se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do seu trabalho, ou seja, o tecnicismo.

Assim, Saviani (1981, p. 65) explica [...] “Aí está o quadro contraditório que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional; [...] rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor”.

Essa característica perdurou até a década de 1990. Saviani (2007) indica que a partir de então, ao menos no meio acadêmico, o debate educacional orienta-se pelos temas “Estado e educação” e “trabalho e educação”. Três fatores contribuíram para enfatizar essa temática.

No clima cultural, que vem sendo chamado de “Pós-moderno”, centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Ou seja, em lugar de experimentar, como fazia, a modernidade simula em modelos por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. Em lugar das metanarrativas entram em cena os jogos de linguagem tanto na legitimação da pesquisa, quanto do ensino. O foco principal é o desempenho pelas competências, sob a qual a educação se subordina.

Em termos econômico-políticos, a denominação que se originou é “neo-liberalismo”. Esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum. “O ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos”.

Na América latina podemos citar algumas implicações:

1. Um programa de rigoroso equilíbrio fiscal, tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos.
2. Uma rígida política monetária para a estabilização.
3. A desregulação dos mercados, privatizando a abertura comercial.

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino americanos (Saviani, 2007 p. 426)

Outro fator a ser destacado neste processo é a inflexão nas idéias pedagógicas, que passa a assumir o discurso do fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga também no âmbito da Educação a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. As idéias anteriores de educação são desconstruídas, lançando mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade.

Esses três fatores conduziram o debate educacional orientado, principalmente, pelas perspectivas que Saviani (2007), denomina de neo-productivismo, neo-escolanovismo, neo-construtivismo e neo-tecnicismo.

Ao destacar estas categorias, Saviani (2007, p. 427) explica as bases centrais de cada uma, expondo suas funções na sociedade.

O neo-productivismo, cujo debate ocorre orientado pela re-estruturação dos processos produtivos, substituindo o fordismo pelo taylorismo, com a exigência de novos trabalhadores. Este novo modelo, visa trabalhadores polivalentes para a produção de objetos diversificados, trabalhadores sem estabilidade no emprego que disputem diariamente a (concorrência) cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa. Substitui-se o conceito de “empregado” pelo conceito de “colaborador”.

A importância da educação escolar é reforçar nessas condições de priorizar a formação destes trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveria ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Há uma retomada, com substantivo significado, da teoria do capital humano.

Mas, após a crise de 1970, a teoria do capital humano assumiu um novo sentido, de preparação para o emprego passa-se para a preparação para a empregabilidade. Neste sentido o indivíduo que terá de exercer a sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivos no mercado de trabalho. A educação passa a ser compreendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

A atual ordem econômica, denominada pós-fordista, assenta-se na exclusão, que comparece duplamente:

- No primeiro momento, na medida em que se admite preliminarmente que na atual ordem econômica não há lugar para todos.
- Em seguida, a exclusão é pressuposta pela incorporação crescente e automação no processo produtivo, dispensando a mão-de-obra.

Uma verdadeira “pedagogia da exclusão” configura-se neste contexto. Os indivíduos são preparados para, mediante sucessivos cursos dos mais variados tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E se não conseguirem, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Expressando uma gama de possibilidades para o indivíduo atingir a desejada inclusão, a pedagogia da exclusão

ensina que se isso não for possível, deve-se apenas a ele próprio, à suas limitações incontornáveis.

Ao exemplificar o papel da escola nessa perspectiva, Saviani (2007, p. 427) aponta que a esta cabe “formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual.” Esse torna-se o fim última da educação.

O neo-escolanovismo representa o deslocamento do eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, num revigoramento do lema “aprender a aprender”. (DUARTE, 2001, p. 21). Transformou-se em uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, que significa: aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas. O professor tem a função de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem, não mais aquele que ensina.

No contexto atual o lema escolanovismo é resignificado para o neo-escolanovismo. O segredo do lema “aprender a aprender” seria a capacidade de adaptação para reaprender, pois os postos de trabalho estão reduzindo tanto na agricultura como na indústria, o que faz com que os postos de emprego que restam, vão ser mais disputados.

A adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio e o neo-escolarismo liga-se à constante busca de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade.

O neoconstrutivismo representa a teoria que veio dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Refere-se às bases psicopedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, elaborada pela psicologia genética de Piaget.

Sustentado na biologia, Piaget desenvolveu uma teoria do conhecimento cuja idéia central é a ação como ponto de partida do conhecimento. O sujeito epistêmico é um sujeito universal que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos, denso fundamentalmente, de dois tipos: sensório-motor e conceitual.

De acordo com estes esquemas, Piaget estabelece quatro diferenças entre a inteligência sensório-motor e a inteligência conceitual:

- 1) As conexões sensório-motoras ligam apenas percepções e movimentos sucessivos sem representação de conjunto.
- 2) A inteligência sensório-motora tende ao êxito e não à verdade, encontrando sua satisfação na conquista do fim prático e não na constituição ou na explicação.
- 3) Seu domínio é delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, só trabalhando sobre as realidades, os índices perspectivos e motores e não sobre signos, símbolos e esquemas representativos.
- 4) É essencialmente individual, por opção aos enriquecimentos sociais devido o emprego dos sinais.

Nesta teoria o entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Daí a origem da denominação “construtivismo”.

Essa reconfiguração, de acordo com a visão pós-moderna de que não é possível um relato que inclua a visão de totalidade, reporta-se numa retórica reformista, inclusive de ordem científica, em benefício de uma narrativa que obedeça frequentemente as regras que lhe fixam a pragmática. Compreende-se, assim, as afinidades do discurso neo-construtivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo”, que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. Da mesma forma com a pedagogia das competências.

Na teoria construtivista as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente, num processo, segundo Piaget, de equilibrar e acomodação.

Em suma, “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (Saviani, 2007, p. 435).

O neotecnicismo representa a necessidade de ajustar os indivíduos ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas procura-se substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas às situações determinadas.

Em ambos os casos o objetivo é tornar os indivíduos mais produtivos. Produtivo no sentido de incremento não só de produtos, mas principalmente de mais-valia.

A base da pedagogia tecnicista são os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e

às organizações não governamentais, a redução do tamanho do estado e das iniciativas do setor público.

Em síntese, Saviani (2007, p. 439) destaca que as idéias pedagógicas no Brasil da última década do século XX,

expressam-se no neoprodutivismo, nova visão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao taylorismo, determinando uma orientação educativa, que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de reorganização das escolas por parte de um estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação.

Ao apresentar as teorias representativas do lema “aprender a aprender”, Duarte, (2001, p. 42) assevera que essas teorias não apresentam propostas relativas ao que fazer do trabalho educativo, por considerarem que o trabalho na escola está condenado às relações sociais de dominação.

Quando educadores psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames de produção e reprodução do capital.

Compreendemos que este lema, na sua forma mais crua, trata-se de sintetizar uma concepção voltada para a formação adaptativa do indivíduo. A finalidade é preparar os indivíduos para a disputa e conquista dos poucos postos de trabalho, que serão alcançados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos.

Neste sentido, o autor alerta sobre a importância de uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar, analisando também algumas concepções que apresentam um posicionamento negativo frente ao ato de ensinar.

Compartilhando essas reflexões, Saviani (1995, p. 25-26) assevera que cabe à escola:

a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

A assimilação do saber é um dos elementos que propicia a produção nos indivíduos singulares da humanidade, alcançando seu objetivo quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente. Ou seja, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários a sua formação como ser humano, necessários à sua humanização.

A atividade educativa, segundo Duarte (1998, p. 89), possui como exigência:

[...] um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar, isto é, trata-se de construir uma concepção pedagógica que contenha em seu cerne esse posicionamento afirmativo e que, conseqüentemente, se posicione polemicamente em relação às concepções negativas sobre o ato de ensinar.

Na análise das proposições teóricas, Duarte (1998) expõe três exemplos importantes de concepções relacionadas com posicionamentos negativos em relação ao ato de ensinar.

O primeiro exemplo é o das teorias “crítico-reprodutivistas”, conforme expostas por Saviani (1992). O autor descreve que essas teorias não apresentam propostas relativas ao que fazer do trabalho educativo, pois consideram que o interior da escola está condenado a reproduzir as relações sociais de dominação. De acordo com Duarte (1998, p. 89),

O objetivo dessas teorias reside em revelar tal reprodução, fazer sua crítica e mostrar que antes da superação, em nível da sociedade como um todo, do modo de produção capitalista, não há possibilidade de se realizar um trabalho no interior da escola que não tenha como resultado objetivo,

independente das intenções dos educadores, a reprodução da divisão social do trabalho, isto, é, das relações sociais de dominação.

Assim podemos dizer que aqui acontece um posicionamento negativo no que diz respeito às possibilidades do trabalho educativo assumir uma forma humanizadora, mesmo no interior da sociedade capitalista. O objetivo dessas teorias sobre educação não é constituir nenhuma pedagogia.

Ao falar sobre o desafio a ser enfrentado por qualquer concepção crítica de educação, que pretenda constituir-se numa pedagogia, Duarte (1998) declara que esta deve manter-se crítica ao mesmo tempo em que apresente uma proposta afirmativa sobre a formação do ser humano hoje.

Outro exemplo de um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar é o da pedagogia da Escola Nova. Contrapondo-se à Escola Tradicional, que tinha como centro do processo educativo a transmissão dos conteúdos pelo professor, a Escola Nova colocava como centro do processo educativo o aluno e o ato de “aprender a aprender”. Duarte enfatiza que não se trata aqui das teorias crítico-reprodutivas, mas de uma proposta pedagógica que, em seu meio, se encontra uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor. Talvez seja importante destacar aqui, o fato da Escola Nova esvaziar a própria essência atividade educativa, transformando o processo de ensino-aprendizagem sem relevância para os conteúdos.

Como escreve Saviani (1994, p. 86-87), a Escola nova desemboca em um paradoxo,

a contradição interna que atravessa de ponta a ponta sua proposta pedagógica: de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido.

O terceiro exemplo de um posicionamento negativo em relação ao ato ensinar é o das concepções pedagógicas que, como no caso do Construtivismo,

respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como qualitativamente superiores àquelas em que o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas.

Duarte (1998, p. 93) explica que:

Não se trata aqui de questionar a necessidade de a aprendizagem escolar desenvolver nos alunos a capacidade de realizarem aprendizagens de forma autônoma. O que estamos questionando é por que este tipo de aprendizagem deve ser valorado como qualitativamente superior às aprendizagens que decorrem da transmissão de conhecimentos por outra pessoa.

É interessante notar que muitas são as afirmações sobre a importância do papel do professor no processo educativo dentro do Construtivismo. Porém esse papel se resume simplesmente ao de alguém que acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para não ser reduzido a apenas um enfeite, o professor pode até, “eventualmente”, fornecer algum auxílio para o aluno.

O autor afirma que devemos adotar uma posição polêmica em relação a essas concepções negativas sobre o ato de ensinar, e buscar a construção de uma concepção educacional que adote um posicionamento afirmativo, visando aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Podemos fazer um paralelo, neste sentido, como a forma em que os jogos e as brincadeiras são abordados no cotidiano das escolas. Sofrem um esvaziamento de seu conteúdo, tornando-se atividades cuja finalidade resume-se ao lazer, descontração das tensões musculares ou, no máximo, como auxiliares preparatórias para o desenvolvimento das atividades cognitivas. Uma vez que a Educação Física desenvolve-se no interior da escola, e é condicionada por essa, assimila as propostas que esvaziam a essência da atividade educativa e transforma o ensino aprendizagem num processo em que o conteúdo torna-se desnecessário.

Defendendo um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar, dentro do processo ensino aprendizagem, Duarte (2001, p. 10) indica a necessidade de luta contra os ideais que buscam a satisfação imediata e pragmática condicionada pelo cotidiano dos alunos. Em suas palavras,

Contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massa, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e programáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano.

Acreditando nesta citação, devemos reforçar o papel do professor neste movimento através do qual o homem pode tornar-se plenamente humano.

Saviani, (2005, p.75), destaca,

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar.

Assim, o professor dentro da escola pode ser um sujeito especialmente capacitado para possibilitar aos indivíduos caminharem além dos níveis de desenvolvimento já garantidos, criando oportunidades de desenvolvimento através e dentro do contexto pedagógico. Deve visar tornar disponíveis aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados, possibilitando por parte deles, o domínio destes conhecimentos.

O espaço que o professor pode ocupar não se trata, então de programador de contingência de novas habilidades comportamentais, de novos hábitos,

postulados pelas teorias/práticas de ensino aprendizagem de inspiração comportamental.

O professor pode, então, ser o outro que se antecipa no processo de apropriação de conhecimentos e de competências internas do sujeito, e traciona o desenvolvimento para o que deve criar espaços sistematizados. Esta configuração do papel do professor implica a necessidade de sistematização e de organização de condições no cotidiano das instituições educacionais, bem como o uso de estratégias deliberadamente organizadas para que estes objetivos possam ser alcançados. Implica também, a necessidade de sua competência em identificar, em relação aos alunos, o que é precário, com vistas a possibilitar superações. Assim, deve perceber que tipo de recursos e instrumentos o aluno precisa receber, variável entre os sujeitos e segundo as atividades propostas.

Podemos acrescentar inserção, do professor não é secundária ou periférica como proposta por grande parte das derivações pedagógicas. Sua inserção envolve discutir o seu papel principalmente em relação ao desenvolvimento dos alunos.

2.2 Finalidades da Educação Física

Após descrevermos estes breves comentários sobre as teorias da educação e alguns exemplos sobre os posicionamentos negativos do ato de ensinar, é importante destacar que a Educação Física se desenvolve neste mesmo contexto.

Por isso necessitamos entender um pouco mais sobre sua trajetória, para analisarmos sua identidade nos vários momentos de sua história, permeada por

conflitos e contradições, principalmente no que diz respeito à tematização dos jogos e brincadeiras.

A história da Educação Física vem respondendo às necessidades históricas no país, modificando ao longo de sua trajetória, seu conceito e o modo de desenvolver sua prática. Nesta caminhada é importante lembrar com Faria Filho (1997, p. 52) que “Assim como a escola escolarizou conhecimentos e práticas sociais, buscou também apropriar-se de diversas formas do corpo e constituiu uma corporeidade que lhe fosse mais adequada”.

O século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física, pois foi a partir daí, que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre a utilização como força de trabalho.

De acordo com Bracht (2001, p. 67);

A Educação Física surgiu como componente curricular, nos primórdios da escola moderna, portanto a escola da sociedade burguesa ela é incluída no currículo escolar, devido à conjunção de uma série de fatores, todos eles condicionados pela emergência de uma nova ordem social nos séculos XVIII e XIX.

Podemos observar inicialmente que a Educação Física respondeu às necessidades históricas no país, modificando ao longo de sua trajetória, seu conceito e o modo de desenvolver sua prática.

Bracht, também destaca que o desenvolvimento do conhecimento anatomofisiológico do corpo humano, sob hegemonia da medicina. Ligado ao desenvolvimento da ciência, à constituição do Estado Nacional e da própria escola moderna como a conhecemos hoje, é que possibilita o desenvolvimento da educação do corpo do trabalhador que a nova organização do trabalho exigia. O processo de pedagogização da saúde corporal estava diretamente ligado à exigência da aptidão física para a produtividade do trabalho. Ademais, o Estado

Nacional era responsável pela saúde do povo e a prática de exercícios físicos surgia como importante elemento para promoção da saúde, bem como para inculcir na população hábitos comportamentais ditos “saudáveis”.

Segundo esta análise, a constituição da Educação Física, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. A instituição militar tinha prática de exercícios sistematizados que foram resignificados pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis higiênicos).

Verificamos então que o nascimento da Educação Física ocorreu por um lado, para auxiliar uma adequada adaptação ao processo produtivo e por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico científico do corpo, mostrando a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Neste processo Bracht (2001, p.71) estabelece a hipótese de que:

(...) É em essência esse modelo, esse entendimento que tem sustentado a educação física no currículo escolar, nesses últimos duzentos e poucos anos, embora apresente situadamente pequenas modificações ou variações, algumas delas relativas e questões mais eminentemente de Estado, por exemplo, nos momentos em que tivemos Estados Nacionalistas autoritários, que instrumentalizavam a Educação Física mais diretamente na direção da exaltação do nacionalismo, ou então durante a guerra fria, em que a Educação Física foi considerada a base da pirâmide esportiva para promover as equipes nacionais.

Podemos dizer que em nome da saúde, da ordem e do progresso, um dos mecanismos utilizados pelo projeto burguês da sociedade foi à própria Educação Física, disciplinando corpos e mentes, necessários para o desenvolvimento da nova ordem capitalista em formação.

Neste processo Soares (2001, p. 5) relata que:

Na Europa e em especial na França, este é o período no qual se consolidam o Estado burguês e a burguesia como classe, criando condições objetivas para que as suas próprias contradições de classe no poder apareçam, e seja inevitável o reconhecimento da existência de seu

oponente histórico: a classe operária. Para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos.

Percebemos que a Educação Física se torna disciplina necessária, tanto no campo, na fábrica, na família, na escola, para que este novo homem seja construído, moldado e reproduzido para a sociedade.

Estas questões vêm sendo discutidas ao longo da história, sendo que vários aspectos são abordados e refletidos. Atento a essas reflexões no Brasil, Bracht (2001, p. 72), destaca “a importância da aptidão física para a produtividade no trabalho, quer dizer a Educação Física era vista também como uma forma de garantir a produtividade do trabalhador, da população como um todo, produtividade do Estado Nacional, da comunidade.”.

Pensando no bem-estar comum da população, eram necessários homens e mulheres saudáveis, sendo o trabalho um instrumento que exigia muito esforço físico, a Educação Física poderia ser uma preparação para o trabalho.

Enfatizando melhor esses argumentos, Soares (2001, p. 6) nos diz que,

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”, torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar.

A Educação Física contribui com esse processo, mediante uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos incorporando a idéia da ordem, da disciplina, do esforço individual e da saúde.

Referindo-se a todo esse processo Soares (2001, p.49) argumenta que,

O espaço dado à Educação Física, se, por um lado, representa avanço para a Educação, constituindo mais um elemento baixo na sua estruturação, por outro, representa atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, pois se configura mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia, para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física de saúde... a sua visão de mundo.

Analisando todos os acontecimentos, da Educação Física no Brasil, confunde-se em vários momentos de sua trajetória com as instituições médicas e militares. As instituições médicas foram privilegiadas e o discurso médico higienista foi acreditado, pois através destas instituições, encontraram elementos que contribuíram na compreensão de uma Educação Física como símbolo de saúde mental, promovendo a saúde e a regeneração da raça, das virtudes e da moral.

Podemos destacar então que, a medicina apoiada pelo poder de Estado, e reconhecendo o seu valor político, influenciou e condicionou de modo decisivo a educação Física, a educação escolar, em geral e toda a sociedade brasileira.

É importante ressaltar, que a Educação Física sempre foi valorizada pela classe dominante. De acordo com Castellani Filho (1988, p. 42),

Foi, portanto, para dar conta de suas atribuições, que os higienista lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de Corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente. Porém, ao assim fazê-lo, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial, acabou contribuindo para que "... este corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça. [...] servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados.

Essas eram contribuições importantes da Educação Física, para explorar e manter explorado, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, formando assim o modelo de corpo anatômico, construído pela higiene.

Portanto, observamos que a história da Educação Física é envolvida por relações de poder dentro da sociedade na política, na ciência e na cultura, envolvendo assim os mais diversos interesses, e mesmo de forma não crítica, aponta para algo que deva ser ensinado.

No momento histórico seguinte Bracht e Kunz (1999), indicam outro momento, importante para a política corporal, adquirindo grande significação social, foi à prática corporal esportiva, orientada pelos princípios da concorrência e do

rendimento (séculos XIX e XX).

Bracht (1992, p. 22) indica que:

Mais uma vez a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e de tal forma que temos então, não o esporte da escola e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos / sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva.

Em função da importância cultural e político social que o esporte assume no século XX, se impõe à Educação Física, como a manifestação da cultura corporal de movimento hegemônica. Sendo assim, é plenamente comum confundir Educação Física Escolar com prática esportiva. Este processo ficou conhecido como a esportivização da Educação Física Escolar.

O Esporte também passa a ser entendido como sinônimo de saúde, principalmente em relação às questões do Estado. Neste aspecto, Bracht (2001, p.72) explica que

O Estado Nacional passa a ser entendido como o grande responsável pela promoção da saúde da população. Responsabilidade que vai ser acentuada, principalmente a partir da idéia do estado do Bem-Estar Social (o Welfare State), que criou na década de 60, as campanhas do Esporte Para Todos, como forma de diminuir os custos do sistema de saúde.

É importante salientar que o desenvolvimento da instituição esportiva, não se dá independente do da Educação Física, acontecem mutuamente. A própria Escola é base da pirâmide esportiva. O discurso é de que esporte é cultura, é educação, legitimando-se assim no contexto social e conseguindo, principalmente, apoio financeiro.

A escola nesta perspectiva conduziu principalmente os jogos e as brincadeiras para essa esportivização, tornando-os elementos de introdução dos gestos técnicos esportivos. A racionalização das técnicas esportivas aparecem fortemente destacados nas metodologias e nas práticas corporais, enfatizando o

esporte como temática principal. Exemplo disso eram os chamados jogos pré-desportivos.

O eixo da crítica que se fez à aptidão física e ao esporte foi dado pela análise da função social da educação, e da Educação Física particular como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pela diferenças (injustas) de classes.

Porém, este modelo de educação Física esportivizada passou a ser questionada no Brasil na década de 80, sendo conhecido como movimento renovador da Educação física brasileira.

De acordo com Fensterseifer e González (2005, p. 152),

A partir de um diálogo maior com o campo educacional, mediante as teorias críticas da educação (SAVIANI, 1983) e com a Sociologia e Filosofia crítica do Esporte (SÉRGIO, 1976; CAVALCANTI, 1984), constitui-se um movimento pedagógico na Educação Física Brasileira que ficou conhecida como Educação Física Crítica ou Progressista (passando momentaneamente pela denominação de revolucionária”).

Por isso, várias áreas da Educação Física e suas temáticas começam a ser questionadas e estudadas, indicando as possibilidades de sua mudança.

Podemos considerar que o quadro de propostas pedagógicas em Educação Física apresenta-se bastante diversificados colocando-se como alternativas, porém a prática pedagógica é resistente a transformações.

Para melhor compreender as propostas pedagógicas de Educação Física, destacaremos brevemente suas abordagens, tentando assim reconhecer e justificar seus objetivos e sua função social.

No percurso do “movimento disciplinar” norte americano surge a abordagem desenvolvimentista.

Os autores principais desta proposta são os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel da USP e Ruy Jornada Krebs, da UFSM.

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma seqüência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas.

Porém, de acordo com Bracht (1999, p. 78), “A proposta limita-se a oferecer fundamentos para a Educação Física das quatro séries do primeiro grau – oportunidades de movimento. Sua base teórica é essencialmente a psicologia de desenvolvimento e da aprendizagem”.

Neste processo a E.F. é apenas definida como “área de pesquisa”, com preocupações pedagógicas, sendo que seus conhecimentos serviam apenas de base para elaboração de programas de E.F, tanto formal, quanto não formal. Ela aparece apenas como um suporte pedagógico ou aplicado de uma ciência.

Exercendo grande influência nos anos 70 e 80, surge a abordagem chamada de Educação Psicomotora. Argumentando o assunto Lê Boulch (1987, p.15) que: O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir ao desenvolvimento psicomotor da criança, de quem depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar.

Através desta proposta, a Educação Física ficou subordinada a outras disciplinas escolares, retirando assim, sua especificidade, o movimento é apenas um instrumento para seus objetivos. Por isso, esta perspectiva vem sendo criticada, pois não considera as formas culturais do movimentar-se humano um saber a ser transmitido pela escola.

Outra proposta a ser destacada é a do professor João Batista Freire (Unicamp), esta se preocupa com a cultura especialmente infantil, fundamentando-se basicamente na psicologia do desenvolvimento. Segundo João Batista Freire (1994, p. 114);

Uma proposta pedagógica não pode estar aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança. Uma boa proposta, que facilite esse desenvolvimento, é aquela em que a criança vacila diante das dificuldades mas se sente motivada, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas necessárias para níveis mais elevados de conhecimento.

É importante justificar que esta proposta se aproxima das duas anteriores, pois visa o estudo constante de tendências de motricidade humana, sem estar vinculada a uma teoria crítica ao papel da educação da sociedade sem pretensão de transformação social.

Estas tendências apontadas afetam também, as concepções do jogo e da brincadeira. O jogo neste caso aparece como fundamental para o desenvolvimento afetivo, cognitivo ou social. O que aconteceu de fato é que o jogo ocupa um lugar pequeno nas práticas educacionais e um espaço, considerável nas idéias sobre essa prática. Somente o que não aparece não variar é o reconhecimento da atividade lúdica. Porém o jogo e a brincadeira enquanto tematizações, que transmitem, ainda sofrem muitas restrições.

Reconhecendo os avanços do conhecimento biológico, surge a perspectiva de renovar o paradigma da aptidão física, com embasamento na promoção da saúde. Nesta proposta a idéia de que a principal tarefa da E.F. é a educação para a promoção da saúde.

Apoiando esta idéia, Nahas (2003, p.148) fala que,

A Educação Física escolar é responsável por uma variedade de objetivos, mas dispõe de condições estruturais e tempo muito abaixo do ideal para atingi-los. Portanto, é preciso estabelecer prioridades para cada faixa etária ou série, de acordo com as características e necessidades de cada grupo. Sem diminuir a relevância dos demais objetivos, os currículos devem enfatizar os objetivos centrais da Educação Física: o desenvolvimento de habilidades motoras e a promoção de atividades físicas relacionadas à saúde. Para atingir esses objetivos da E.F, os alunos precisam ser fisicamente ativos, na escola e fora dela.

Não podemos destacar a idéia de promoção de saúde, mas devemos refletir que para justificar o trabalho da E.F, no interior do processo educacional,

precisamos compartilhar da compreensão de ser humano, de educação e de sociedade, na esfera e de sociedade, na esfera da cultura corporal de forma transformada como cidadãos políticos.

Apesar da Educação Física Esportivizada, ainda estar muito forte na escola, podemos localizar outras propostas, no plano das pedagogias críticas ou progressistas.

Segundo Fersterseifer e González (2005, p. 155): “Para estas perspectivas, as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista moderna, sendo o esporte de alto rendimento paradigmático nesse caso”.

Tentaremos relatar sobre as discussões e autores destas propostas, indicando seus objetivos e alguns procedimentos didático-pedagógicos, no sentido de promover o esclarecimento crítico sobre a cultura corporal, tentando argumentar também meu interesse. Sobre a tematização de Jogos e Brincadeiras, buscando assim, uma melhor compreensão.

Trazida para o Brasil pelo professor Reiner Hildebrandt, podemos falar um pouco sobre a proposta da Concepção de Aulas Abertas em educação Física. Foi desenvolvida nos livros concepção de Aulas em Educação Física, tendo como autores Hildebrandt e Laging (1986) e também o livro Visão da Educação Física (1991) no qual o Grupo de Trabalho, pedagógico UFPe e UFSM (1991, p.52) nos relata “a opção por aulas abertas a experiências é antes de tudo, uma ação político pedagógica por uma forma de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem em educação física e esportes, conscientes com a perspectiva de transformação social”.

Esta proposta trabalha com a perspectiva que as aulas de Educação Física podem ser desenvolvidas continuamente através de uma concepção aberta de ensino, contribuindo na formação de um sujeito crítico.

A proposta denominada crítico emancipatória tem como principal formulador o professor Elenor Kunz da UFSC. As primeiras elaborações do professor Kunz foram fortemente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire (Kunz 1991). Em seu livro “Educação Física: ensino e mudanças”, Kunz (1991, p.185) fala sobre o “movimento, como tema central da aula, também não pode ter um enfoque biomecanicista ou Behaviorista, mas sim, dever ser visto e interpretado como expressão humana, como função dialógica na relação Homem / Mundo”.

Esta proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura de movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nesta esfera.

A outra proposta está escrita no livro, Metodologia do Ensino da Educação Física, de um coletivo de autores publicado em 1992. Nesta proposta encontramos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, sendo chamada crítico-superadora.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 61-62),

A Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada como tema ou formas de atividade, particularmente corporais, como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estado desse conhecimento visa à expressão corporal como linguagem.

Esta proposta sistematiza o conhecimento da Educação Física em ciclos (1^a – da organização da identidade dos dados da realidade, 2^o - da iniciação e sistematização do conhecimento, 3^o - da ampliação da sistematização do conhecimento, 4^o - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe

que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser aprendido em seus movimentos contraditórios.

Portanto, podemos conferir que cada proposta sugere procedimentos didáticos, tematizando o movimento humano, a cultura corporal, ou seja, diferentes formas culturais do movimentar-se humano, com tentativas de promover o esclarecimento crítico, desvelando os elementos da ordem vigente, contribuindo para formar indivíduos com capacidade crítica em condições de agir de forma autônoma na esfera da cultura corporal de movimento, possibilitando a transformação de cidadãos políticos.

Porém, é preciso ressaltar alguns pontos que, segundo Bracht (2001), as bases que sustentavam e legitimavam a Educação Física na escola, estão frente a mudanças significativas. Ou seja, a educação Física como foi concebida para o projeto burguês de educação se esgotou.

Podemos começar citando a própria aptidão física, que é cada vez menos importante como determinante para a produção no trabalho. Para Bracht, (2001, p.73) “O que se precisa, no atual processo produtivo ou no setor de serviços, é diminuir o stress psíquico do trabalho por meio de uma ginástica de pausa ou algo semelhante, mas um alto grau de aptidão física não é muito necessário para apertar os botões”.

Outro ponto importante é o conceito de saúde, que ao longo dos anos complexificou-se e não se resume mais ao bem estar do corpo biológico à integridade biológica do corpo. Desta forma as contribuições da Educação Física ficam mais restritas, perdendo sua centralidade, sendo redefinida na promoção da saúde: com tentativa de operar com o conceito de qualidade de vida.

O próprio corpo é redescoberto, no sentido de reconhecimento de entender sua importância histórica, como sujeito do processo histórico. Bracht, (2001, p.74), escreve, “O corpo, que sempre foi hierarquicamente secundarizado diante da razão, parece começar a recuperar certa dignidade ontológica. A dimensão corpórea do homem não é menos importante que a dimensão racional”

Outra questão a ser refletida é a questão do trabalho. O trabalho como dever, foi perdendo referência. Hoje, essa idéia, convive com uma visão de lazer, tão importante para a realização do homem, quanto o trabalho. Nesta perspectiva, a Educação Física, fica afetada, pois quando o lazer se refere a um espaço para o exercício da liberdade individual para fazer opções, cai no espaço privado.

O próprio esporte, que se legitimava pela educação e pela contribuição que dizia ter para a saúde, não precisa mais fazer esse discurso. Esse movimento se deu, porque se torna cada vez mais difícil para o esporte sustentar o discurso saúde, principalmente o esporte de rendimento. Hoje, o esporte, torna-se um problema relacionado com a saúde e não um fator que desenvolva a saúde.

Nesse processo, a Educação Física passa a ser afetada, na medida em que o sistema esportivo muda seu discurso. Ou seja, a Educação Física nele se sustentava a partir do trinômio esporte-educação-saúde.

Através desses pontos, Bracht (2001, p. 75) expõe que

Essas mudanças explicam, em parte, porque, para o projeto liberal-burguês de Educação, a Educação Física (moderna) perde importância. O neotecnismo do Projeto liberal-burguês enfatiza de forma pragmática a preparação para o trabalho. [...] exigem um sujeito que se adapte rapidamente às novas exigências tecnológicas, e as relações de trabalho, que são fundamentalmente de caráter intelectual, por que desperdiçar tempo para a Educação Física no currículo oficial básico?

Assim, as práticas corporais passam a ser oferecidas, como atividades complementares, seguindo a lógica do mercado: há oferecimento enquanto houver consumo. Dentro dessa concepção o lazer também é uma questão privada, sendo

recompensa na ótica do capital. O consumidor não precisa ser educado, criticamente, ele precisa ser seduzido. E essa sedução pode acontecer, através de formas mais eficientes e econômicas, do que manter a Educação Física na escola.

Portanto, se cresce a importância do tempo do não trabalho na vida das pessoas, esse fato significa que as pessoas cada vez mais são identificadas também com o que elas fazem na esfera do lazer, sendo este um componente importante na construção das identidades. Assim, cresce a importância também, de uma visão e ação críticas nesse espaço para a construção de uma outra ordem social.

Dentro dessa perspectiva, Bracht (2001, p.76), considera que “a Educação Física seria responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal e movimento de maneira que nele eles possam agir de forma autônoma e crítica”.

Pensando nestas questões, e desenvolvendo estes breves esclarecimentos, sobre as abordagens de Educação Física, nossa intenção foi de compartilhar o interesse em aprofundar os estudos referentes à cultura corporal, enfatizando a tematização dos jogos e brincadeiras.

É interessante esclarecer que quando falamos sobre Cultura Corporal, estamos nos referindo à concepção crítico-superadora, que compreende a Educação Física dentro de um processo pedagógico, tematizando: o jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão resultados de conhecimento socialmente acumulados pelo homem e serem transmitidos para os alunos na escola.

De acordo com o Coletivo de Autores (1993, p. 39),

É fundamental para essa perspectiva de Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais,

foram construídas em determinadas épocas históricas como respostas e determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Neste movimento, buscar diversificar o conhecimento, sobre Educação Física, seu conjunto de técnicas corporais, fundamentos e padrões de movimento, tentando reconhecer o jogo e as brincadeiras enquanto um saber conceitual, produz-se novas reflexões sobre a própria Cultura Corporal.

Tentando assim, implicar em avanços significativos sobre como um saber pode ser transmitido, através de um posicionamento afirmativo no ato de ensinar.

Por isso este tema nos desafia e impulsiona para galgar novos conhecimentos dentro da própria Educação Física, com possibilidades afirmativas sobre o ato ensinar através de uma pedagogia histórico-crítica.

Ao argumentar em favor da pedagogia histórico-crítica, Duarte (2001, p.09) assevera que se

... deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta com sociedade de conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria condições para uma real socialização do saber.

Percebemos que agindo sob a orientação dessa pedagogia a Educação, assim como a Educação Física, pode-se contribuir para que os indivíduos apropriem-se do universo da cultura corporal, ampliando seus horizontes culturais, com intervenções pedagógicas necessárias para que os mesmos possam agir de forma autônoma e crítica e, através de ações coletivas conscientes, tenham como meta a superação da sociedade capitalista.

Consideramos necessário salientar neste momento, a importância de analisar um pouco melhor dentro do universo da cultura corporal, algumas abordagens sobre jogos e brincadeiras.

Nestas reflexões, destacaremos alguns autores, principalmente para que nosso entendimento sobre o tema se torne mais consistente e esclarecedor.

Um dos autores será Vygotsky, através da concepção histórico-cultural, ele aborda um comportamento de natureza sempre plástica e capaz de ser reorganizada em função das transformações do meio, ou seja, de transformações histórico-culturais.

De acordo com Rocha (2005, p. 67), a teoria histórico cultural aborda

O brincar privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientando para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos (e esta atividade tomada integralmente) capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e relação entre sujeitos e processos psicológicos necessários dentro de sua cultura. Trata-se da esfera de atividade do indivíduo que lhe permite, rompendo os limites do que ele já é, experimentar aquilo que ele pode ser, não num sentido restrito e direto, mas como sujeito integrado em sua cultura.

Um importante destaque nesta concepção é analisar o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida, tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui.

Neste processo encontramos as possibilidades de tematizar os jogos e as brincadeiras evidenciando o trabalho educativo, com implicações no posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar. Deste modo, podemos perceber que na aprendizagem dos jogos e brincadeiras enquanto conteúdo a ser transmitido para a criança, cabe ao professor criar situações desafiadoras para que o processo ocorra e, eventualmente, orientando-a no caminho mais rápido, menos disperso e mais interessante.

Portanto o jogo não deve ser analisado como resultado, mas sim como processo. É neste sentido, que tentaremos expor os jogos e as brincadeiras e suas diversas abordagens, como meio de argumento melhor, sua função no interior da Educação Física.

3 JOGOS E BRINCADEIRAS

Estudar o jogo numa primeira instância pode parecer tarefa fácil. Talvez porque a maior parte das pessoas que se dedica a pensar um pouco sobre ele encare-o simplesmente como diversão e entretenimento, ou como uma atividade banal sem participação na produção material dessa sociedade. Isto é, não ultrapassam a manifestação imediata da experiência do jogar.

É possível admitir, por outro lado, que a aparência não coincide com a essência. Portanto, procurar a essência do jogo é tentar compreender seu objetivo muito além do simples fato de diversão e entretenimento.

Para uma atividade ser considerada jogo é necessário que apresente requisitos que a identifiquem como tal. Alguns autores empenharam-se no desenvolvimento de teorias sobre o jogo, colocando o tema dentro de paradigmas, centrados no desenvolvimento biológico. De maneira geral, essas teorias oferecem visões parciais do fenômeno, colocando sua importância na hereditariedade e em aspectos fisiológicos. Partem de indivíduos numa situação evolutiva, não considerando a vida do homem em sociedade, numa interação com a cultura. Portanto, no aspecto pedagógico, o jogo e a brincadeira aparecem apenas enquanto uma questão lúdica, um critério bastante comum que se refere ao ato de ensinar “desinteressado”.

Os jogos e as brincadeiras devem ser compreendidos e analisados na cultura da qual fazem parte e ensinados articulados a esse contexto. Somente numa cultura, enquanto parte dela, passam a ter sentido. Como também essa cultura somente pode ser entendida dentro de uma realidade histórico-social.

Quando iniciamos a investigação sobre o jogo, percebemos que os autores que se propuseram a estudá-lo expressam diferentes pontos de vista na busca por estabelecer uma definição em relação ao mesmo. Para explicitar esse processo, apresentaremos alguns destes enfoques sobre o tema, sem a pretensão de realizar uma exposição exaustiva dos mesmos. Deste modo foram privilegiados as obras mais citadas no campo da Educação Física que explicitam as principais abordagens sobre o jogo. São elas: *Homo Ludens* de Joah Huizinga; *O brincar e a realidade* de Winnicott e; *O Jogo e a educação infantil* de Tizuco Kishimoto.

Para explicitar a dificuldade de conceituação de jogo e brincadeira, apresentaremos, a partir da síntese de Faria Júnior (1969), as principais tentativas com esse foco.

3.1 Alguns enfoques sobre o jogo

Destacaremos neste momento as obras sobre jogo e brincadeira mais referenciadas no campo da Educação Física. Suas compressões sobre os jogos e as brincadeiras expressam a influência de valores e pensamentos da época de suas elaborações que, a nosso ver, no desenvolvimento da atividade educativa conduzem a um posicionamento negativo frente ao ato de ensinar.

Portanto, refletir sobre esta temática, nos auxilia a compreender a determinação de suas características nas diversas etapas históricas do desenvolvimento da vida em sociedade, ressaltando na possibilidade de mudança na característica dessa prática.

3.1.1 O jogo na perspectiva de Huizinga

Uma das investigações realizadas a respeito do jogo foi empreendida por Huizinga, em sua obra “Homo ludens” (1971). O autor pesquisou a categoria jogo em diferentes culturas e línguas, e também suas aplicações.

Ao falar da origem do jogo, Huizinga (1971, p. 03) aponta que “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica.”

A partir desse pressuposto Huizinga analisa o jogo como um fenômeno natural, determinado pelo lúdico¹, destacando que seria mais fácil considerar “jogo” toda e qualquer atividade humana. O autor apresenta convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização se desenvolve, o que o leva a fazer as seguintes indagações: “em que medida a cultura atual continua manifestando através de formas lúdicas? Até que ponto a vida dos homens que participam dessa cultura é dominada pelo espírito lúdico?” (Huizinga, 1971, p. 217).

O próprio autor argumenta que a vida social moderna vem perdendo suas formas lúdicas, devido ao aumento das competições, tanto sociais, quanto esportivas. A própria sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implicam a perda de uma parte das características mais puras.

Continuando suas reflexões Huizinga, (1971 p. 219 a 220) expõe que

O espírito profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe afeta a espontaneidade, a despreocupação. Isto afeta também os amadores que começam a sofrer um complexo de inferioridade. Uns e outros vão levando

¹ Lúdico, segundo o dicionário on-line Proiberam de Língua Portuguesa, refere-se a “jogos, brinquedos, divertimentos, passatempos; relativo ao jogo enquanto componente do comportamento humano.” Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo>>, acessado em 24 de abril de 2008.

o esporte cada vez mais para longe da esfera lúdica propriamente dita, a ponto de transformá-lo numa coisa *sui generis*, que nem é jogo nem é seriedade.

Podemos observar que na Educação Física ocorre uma sobrevalorização do esporte em detrimento do jogo, dentro e fora dos muros da escola. Essa sobrevalorização do esporte performance, muitas vezes leva os profissionais a não perceberem a dimensão educativa do jogo, privilegiando atividades onde as mais “poderosas” merecem atenção, e os perdedores traduzem-se em pontos ganhos, transformando-se “naturalmente” em eliminados. Por outro lado, na perspectiva de Huizinga, a superação desse profissionalismo ocorreria pela retomada da naturalidade do jogo, ou seja, descolado das determinações histórico-sociais.

Ao tentar descrever o jogo, o autor apresenta as principais características que abrangem tanto as manifestações competitivas quanto as demais.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo certas regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (Huizinga, 1971, p.33).

O autor comenta que o jogo dá certa liberdade e um alívio de tensão, por permitir ao indivíduo transportar-se para um espaço distinto da vida cotidiana, colocando-o no mundo da representação. Em seu desenvolvimento o jogo possibilita que os participantes sejam envolvidos em uma espécie de magia que faz com que as pessoas permaneçam nesta situação mantendo a atenção fortemente centrada nas atividades previstas pelo jogo.

Seguindo sua teoria, Huizinga (1971, p.08) explora o caráter “não sério” do jogo, relatando que,

Em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto à seriedade. A primeira vista, esta oposição parece tão irredutível a outras categorias como o próprio conceito do jogo. Todavia, caso o examinemos mais de perto, verificaremos que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo.

Ao apontar esta questão o autor tenta explicar que isso não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrada. A pouca seriedade a que faz referências está mais relacionada ao cômico, ao riso que geralmente acompanha o ato lúdico, e se contrapõe historicamente ao trabalho, considerado atividade séria.

Esta teoria vê no jogo a importância fundamental do fator lúdico para a civilização. Essa seria a base de todas as formas lúdicas. Para o autor, uma verdadeira civilização não pode existir sem certo elemento lúdico que tenha como sua própria essência a presença de elementos não-materiais.

De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de fair play. O fair play é simplesmente a boa fé expressa em termos lúdicos. (Huizinga, 1971, p. 234)

Assim, ao expor a intensidade do jogo e seu poder de fascinação Huizinga fala que este não pode ser explicado por análises biológicas, lógicas ou estéticas, apesar de se constituir numa função de vida. Para ele, deveremos nos limitar a descrever suas principais características, ao invés da preocupação de tentar defini-lo. Em suas palavras explica “O jogo lança sobre nós um feitiço; ‘é fascinante, cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia.” (Huizinga, 1971, p.13).

Após essas exposições podemos perceber que as análises do autor desvinculam o jogo da vida social, estabelecendo seus sentidos unicamente no lúdico. Dessa forma Huizinga estuda o hábito de jogar e não considera o jogo como elemento da cultura, portanto condicionado e partícipe do desenvolvimento histórico-social do ser humano.

Ao focar as questões lúdicas do jogo como elemento pedagógico, retrata um jogo “espontâneo”, facilitado pelo professor que ensina os jogadores a

jogar, regras a seguir, como segui-las e sabê-las de cor, valorizando comportamentos “certos” e penalizando os “errados”. A meta não é a busca de maior “clareza” sobre o conteúdo das mensagens do jogo, mas de “clareza” quanto as formas que precisam ser definidas por uma linguagem de “fácil” compreensão, comunicação e controle linguagem que facilmente induz os alunos à “alegria”.

Neste quadro, o jogo apenas com suas características lúdicas, reflete um posicionamento negativo no ato de ensinar. Pois esvazia o conteúdo jogo, sua própria essência de conhecimento, e transforma o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo.

3.1.2 O jogo na perspectiva de Winnicott

Para explicar sua obra “O brincar e a realidade”, Winnicott (1971) escreve que é em grande parte psicanálise e incluiu também a psicoterapia. Ao anunciar sua tese, esclarece que ela é muito simples e com poucas palavras pode descrevê-la.

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em conseqüência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado que é. (Winnicott, 1971, p. 59)

Neste contexto a experiência existencial do homem se constrói no brincar, ocorrendo na zona de fenômenos transacionais. O jogar não se encontra nem dentro (dualidade psíquica interna), nem fora (realidade externa), mas sim no campo neutro entre os dois.

O autor conceitua o jogo como atividade na qual se dá o contraste entre a realidade psíquica interior ou pessoal com o mundo real do indivíduo.

É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde; o brincar conduz os relacionamentos agrupais; o brincar pode ser uma forma e comunicação

na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo e com os outros. (Winnicott, 1971, p.63)

A comunicação sob a forma de jogo na psicoterapia adquire uma forma involuntária de linguagem com caráter altamente simbólico. O desvendamento desse simbolismo mostrará como a criança está aprendendo a trabalhar com certas imposições da realidade social e como consegue resolver alguns traumas e situações indesejáveis.

Para Winnicott (1971, p. 71)

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança.

Ao fazer esta análise, o autor relata que quando um paciente não pode brincar, o psicoterapeuta tem de atender a esse sintoma principal, antes de interpretar fragmentos de conduta. Indica também que o brincar é sempre possível de tornar assustador. Relatando que os jogos e sua organização devem ser encarados como parte de uma tentativa de prevenir o aspecto assustador do brincar.

Ainda explanando sobre os jogos, Winnicott, (1971 p. 75) explica que:

Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisam ingressar no brincar das crianças. Quando o organizador tem de se envolver, numa posição de administrador, ocorre então a implicação de que a criança ou crianças são incapazes de brincar no sentido criativo...

Tal fato pode ser percebido em muitas aulas de Educação Física, onde a única preocupação é proporcionar o brincar, sendo uma experiência criativa, na continuidade de reforçar o professor apenas como organizador de atividades, sem envolvimento no processo ensino-aprendizagem, uma vez que o jogo deve surgir da subjetividade do próprio aluno.

Aqui, novamente podemos perceber que o jogo, o brincar e a brincadeira estão relacionados a experiências criativas, uma experiência de continuidade

espaço-tempo, uma forma básica de brincar. Neste contexto, verificamos que tais características contribuem para o desenvolvimento de um posicionamento negativo no ato de ensinar.

Na educação física esta perspectiva é assumida por alguns professores desenvolvendo uma postura do jogo como evasão da realidade, um descompromisso com a transmissão de conhecimento e com a possibilidade de ampliação do universo cultural de seus próprios alunos.

Podemos então sintetizar a obra de Winnicott, (1971, p. 75) como ele mesmo descreve que “De uma ou de outra forma sua teoria inclui a crença de que viver criativamente constitui um estado saudável, e de que a submissão é uma base doentia para a vida”.

Para o autor, os indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida ou então que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor de viver. Essa questão, segundo ele, está diretamente relacionada à qualidade e à quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência da vida de cada bebê. E explicita:

...se baseia de um estágio no desenvolvimento dos seres humanos que precede a objetividade e a perceptividade. Teoricamente, pode-se dizer, de início que o bebê vive num mundo subjetivo ou conceptual. A mudança do estado primário para o estado que a percepção objetiva é possível não é apenas questão de um processo de crescimento ou herdado; necessita além disso, de uma mínima provisão ambiental e relaciona-se a todo o imenso tema do indivíduo a deslocar-se da dependência no sentido da independência.

Neste sentido, o jogo exerce a função de acontecer naturalmente, ficando difícil ilustrar algo tão óbvio quanto o brincar. E é talvez apenas com ele que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. É pertinente reconhecer uma limitação de possibilidades afirmativas no ato de ensinar o jogo e a brincadeira nesta perspectiva.

3.1.3 O jogo na perspectiva de Kishimoto

A amplitude do jogo é muito grande. Essa amplitude é notada também em alguns termos e palavras cujo significado abrange grande quantidade de atividades. Kishimoto (1994, p. 117) explica que “As primeiras representações postulavam o jogo como recreação, descanso do espírito para o duro trabalho intelectual.” A autora expõe que o fato de não se ter explicado o que não é jogo, fez com que ele fosse contraposto ao trabalho e às atividades consideradas sérias.

Segundo ela, o que oferece dificuldade para conceituação de jogo é o emprego de vários termos como sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado.

Para evitar essa diferenciação em seus estudos sobre “O jogo e a educação infantil”, Kishimoto (1998, p. 07) esclarece que “... brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como descrição de uma conduta estruturada com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras).”

Assim, de acordo com a autora, o jogo entendido como ação livre tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno pelo simples prazer de jogar não encontraria lugar na escola.

Então ao incorporar o jogo a sua prática pedagógica cria a figura do jogo educativo. De acordo com Kishimoto (1996, p, 28), o brinquedo educativo é utilizado nas escolas desde o renascimento:

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros a partir do renascimento, o período de compulsão lúdica. O renascimento vê a brincadeira como uma conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender as necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, a palmatória vigente, o pedagogo deverá dar forma lúdico ao conteúdo.

Segundo a autora, essa posição ganhou mais força a partir do século XX, quando o jogo voltou a ser entendido como recurso importante para o ensino. Essa importância se deve ao fato de que o brincar educativo introduz, nas situações de aprendizagem, propriedades lúdicas de prazer, de capacidade de criação, de ação ativa e motivadora.

No desenvolvimento de jogos e brincadeiras o professor deve propor às crianças perguntas que agucem sua curiosidade. O papel do professor será de orientar a criança a descobrir todas as possibilidades oferecidas pelos jogos, porém respeitando o momento de aprendizagem dos alunos. Sendo que os mesmos deverão sugerir e criar situações, interagindo com um meio rico em possibilidades de agir, sistematizando os conceitos e dominando novas formas de ação.

Por outro lado, Kishimoto explica que apesar da riqueza de oportunidades de aprendizagem que as brincadeiras propiciam, o professor não pode ter certeza que a construção do conhecimento, efetuada pela criança, será exatamente a mesma desejada por ele. Nesta situação, ele deve exercer a função de orientador, intervindo para conduzir o pensamento dos alunos no rumo desejado. E também, deve comentar os erros para mostrar quais as afirmações que não foram consideradas para a resolução do problema proposto.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar, de modo metafórico, a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção de conhecimento, o brinquedo

educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil. (Kishimoto, 1996, p. 37-38)

A autora destaca a importância do uso de três tipos de jogos em situações pedagógicas: brincadeiras tradicionais, brincadeiras de faz-de-conta e jogos de construção. As brincadeiras infantis tradicionais, relacionadas ao folclore, refletem a mentalidade popular e se expressam, sobretudo, pela oralidade. O professor pode explorar essas situações mostrando o contexto histórico, o tipos de relação estabelecida, as regras, etc... Podemos citar como exemplos desse tipo de brincadeiras: o jogo de amarelinha, empinar papagaio, jogar pião, jogos com bolinhas de gude ou pedrinhas.

As brincadeiras de faz-de-conta, também conhecidas como simbólicas, consistem na representação de papéis e permitem expressar sonhos e fantasias, além de auxiliá-la a compreender os papéis do contexto social, oferecendo oportunidades de interações sociais e aquisição de símbolos. O professor pode alterar o significado dos objetos e das situações para criar novos significados, expandindo assim, os conceitos da criança.

Os jogos de construção, por sua vez, são de grande importância para enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades. Construindo, transformando e destruindo a criança expressa seu imaginário e sua afetividade, desenvolvendo-se intelectualmente.

Assim, para Kishimoto as brincadeiras permitem que a criança desenvolva capacidades tais como a atenção, imitação, a memória, a imaginação, além de favorecer a socialização por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Em síntese, a autora complementa que

O significado usual da prática educativa e os estudos de natureza psicológica referendam sua adoção na educação infantil. Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. Se a criança age livremente no jogo de faz-de-conta dentro de uma sala de educação infantil, expressando relações que observa, no seu cotidiano, a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras. Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos, intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (Kishimoto, 1999, p.22).

Nestas perspectivas, percebemos que o jogo passa a ser um material pedagógico oportunizando as funções lúdicas, como uma das formas adequadas para aprendizagem dos conteúdos escolares, contrapondo-se aos processos verbalistas de ensino. O próprio professor aparece apenas enquanto orientador das atividades, respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças, que são responsáveis por criar situações, interagindo e recriando novas formas de ação.

Ao fazermos esta análise, compreendemos um pouco mais o desenvolvimento das aulas de Educação Física, quando seus conteúdos servem de “bengala”, sempre tentando fazer relação com outras disciplinas e com situações lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

A própria classificação dos jogos, aparece com bastante frequência, limitando as possibilidades de apropriação de conhecimento que o jogo e a brincadeira podem oferecer. Neste enfoque, mais uma vez o conteúdo jogo e brincadeira estão contribuindo para um posicionamento negativo no ato de ensinar. A idéia de jogo educativo está ligada a uma função lúdica, onde através do jogo pode-se ensinar qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, mas não o saber sobre o próprio jogo e do jogo. Assim, as possibilidades de proporcionar o jogo e a brincadeira, enquanto conteúdos a serem transmitidos com seus

conhecimentos apropriados esvaziam-se, tornando-os meros auxiliares no processo educativo. As situações propostas não possibilitam o desenvolvimento de um posicionamento afirmativo no ato de ensinar.

Qualquer revisão da literatura que se faça, mesmo que não exaustiva, revela a falta de consenso no que diz respeito à conceituação do tema jogo ou brincadeira. Entretanto, preliminarmente Faria Junior, (1969, p. 78) fala que o jogo poderia ser entendido através das características que apresenta:

- (a) Organização simples ou complexa, com normas ou regras pré-fixadas, que deverão ser cumpridas por todos os participantes, havendo comumente, sanções para infratores;
- (b) Evolução, em que distinguimos claramente fases ou etapas adrede previstas, com um momento culminante, da força ou da velocidade;
- (c) Conhecimento dos objetivos a atingir, de forma que os participantes idealizam até mesmo planos táticos, estratégicos e ardis;
- (d) Forma de competição, cuja intensidade apresenta uma variação muito grande.

Aqui, julgamos importante para a compreensão da temática, apresentar quatro teorias, que estão presentes nas obras de: Volpato, Mello, Kishimoto e também Faria Júnior. Estas teorias reforçam as questões desenvolvidas nas obras citadas anteriormente, e também podemos percebê-las no decorrer do processo pedagógico.

- Teoria do Descanso ou do Recreio – O jogo seria uma forma de recreio, com o objetivo de proporcionar, descanso ao organismo e ao espírito fatigados. Seus autores são: Guts Muts, M. Lazarus e Schaller. Podemos observar nesta teoria como a questão lúdica esta presente, e como o jogo é apenas instrumento de lazer.
- Teoria do Ativismo ou da recapitulação – Os jogos estabelecem relações com os períodos da evolução histórica da humanidade. A criança recapitula os estágios da civilização. Baseia-se na lei biogenética de Haickel (a ontogênese recapitula a filogênese).

Nesta teoria o jogo acontece naturalmente, sendo um fator biológico para a criança.

- Teoria do Excesso de Energia – A criança teria um excesso de vitalidade, e, por, não ter atividades sérias, as energias seriam acumuladas. Assim, ela procuraria o jogo, como forma de equilíbrio. Herbert Spencer e Friedrich Schiller são seus autores. Esta questão está muito presente principalmente na Educação Infantil, quando as próprias professoras revelam em suas falas, “as crianças estão muito agitadas hoje, precisam jogar para extravasar suas energias”.
- Teoria do Exercício Preparatório ou Prévio – O jogo seria uma preparação para a vida séria. Cada classe de animal utilizaria certos jogos que corresponderiam as atividades dos animais adultos de sua espécie. Sendo Karl Gross seu autor. Para esta teoria o jogo é pré-exercício e por remeter ao natural, universal e biológico é necessário para o treino de instintos herdados. A presença desta teoria é apresentada na escola, nos jogos pré-desportivos. Nestes jogos as crianças fazem atividades parecidas com os esportes, sendo um pré-requisito para em seguida aprender os fundamentos dos diversos esportes apresentados nas aulas de Educação Física. Além de servir como preparação para a vida séria, auxiliando através do jogo na aprendizagem de outras disciplinas.

Estas teorias somente contribuem para reforçar o posicionamento negativo no ato de ensinar jogos e brincadeiras. Seguindo um processo de

secundarização desta temática, não proporcionando possibilidades de transmissão de conhecimento, através de uma atividade educativa afirmativa.

Apresentaremos brevemente outras teorias dos jogos com seus respectivos autores, segundo Faria Junior. Podemos verificar que estas também oferecem visões parciais da temática, colocando sua importância em aspectos biológicos e fisiológicos.

- Teoria da Derivação pela Ficção – Edouard Claparede. O jogo seria um fenômeno da derivação da ficção.
- Teoria do exercício complementar ou da compensação – Konrad Lange. A infância existiria para brincar. O jogo teria por função despertar tendências que se encontrassem latentes no indivíduo.
- Teoria Catártica – Karl Groos, Sigmund Freud. A função do jogo seria purgar o indivíduo das tendências anti-sociais, sexuais, etc.
- Teoria do jogo estimulante – Harvey A. Carr. O jogo produziria no organismo, entre outros estímulos, o necessário ao crescimento dos órgãos. O sistema nervoso seria beneficiado com o jogo, que lhe ofereceria os estímulos indispensáveis ao exercício e ao desenvolvimento das funções.
- Teoria Estrutural – F. J. J. Buytendijk. O jogo representaria uma adaptação incompleta que possui suas próprias leis, o que fica coerente consigo mesma no interior da dinâmica infantil. O jogo existe porque existe a infância.
- Teoria Hórnica – Taylor e Curti. A criança jogaria para se libertar dos conflitos e satisfazer as razões próprias.

- Teoria da recreação – Patrick. A criança jogaria para recrear-se, isto é criar-se novamente.
- Teoria da rivalidade – Mc Dougall. O jogo existiria pela necessidade de satisfazer o instinto de rivalidade.
- Teoria da Necessidade Biológica – Appleton. O tipo de jogo é determinado pela criança, de outro pelo estágio de seu desenvolvimento orgânico.
- Teoria do jogo infantil – Jean Piaget. O jogo seria menos uma forma específica da conduta, do que antes uma polarização da conduta geral, de comportamento em termos de assimilação e de acomodação.

Após expor as várias teorias clássicas dos jogos, julgamos importante compreendê-las um pouco mais tentando assim entender as diversas concepções de jogo e brincadeiras na Educação Física e suas manifestações diárias no cotidiano escolar.

Talvez a teoria mais difundida no campo da Educação Física, e em vários programas e planejamentos escolares é o de Edouard Claparède. O autor buscou, na psicologia da criança uma forma de conceituar Pedagogicamente a brincadeira. Então, conceituou o jogo como ação espontânea e natural da criança, afirmando que o jogo é o motor do auto desenvolvimento e, em conseqüência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. Assim classificou os jogos infantis em jogos que exercitam as funções dos homens – sensoriais, psíquicos, motores e jogos que exercitam as funções especiais do indivíduo – de luta, ou de competição, de caça sociais, familiares, de imitação e com imitação (Faria Junior, 1969, p. 79).

Segundo a teoria de Claparède, é por meio da brincadeira e da imitação que se dará o desenvolvimento natural, um dos postulados da pedagogia da escola

nova. Isto é, a educação nova seria caracterizada justamente pelo fato de a atividade da criança ser movida por seus próprios interesses e necessidades.

Verificamos como a própria Educação Física, passa por todo este processo na tematização dos jogos e brincadeiras, principalmente com as abordagens construtivistas.

Novamente não posso deixar de enfatizar que o lema “aprender a aprender” está presente em várias concepções de Educação, mesmo quando não é explicitamente citado. O construtivista espanhol Cesar Coll é um dos autores que explicitam essa questão e chega mesmo a apresentar o “aprender a aprender” como finalidade última da educação numa perspectiva construtivista.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade e realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (Cole, 1994, p. 136).

Dessa maneira, se conseguirmos entender um pouco esta síntese das teorias clássicas do jogo, perceberemos que as teorias, são fatores decisivos na educação das crianças. E como em sua trajetória trouxeram muitos posicionamentos negativos no ato de ensinar. Principalmente porque contribuíram para que a transmissão social seja secundarizada na análise do psiquismo humano.

Nesse sentido é preciso repensar nossos posicionamentos, na tentativa de possibilitar ações afirmativas no ato de desenvolver os jogos e brincadeiras, com transmissão social de conhecimento.

Duarte (2001, p. 284) explica que

A construção de uma pedagogia histórico-crítica, de uma pedagogia Marxista, que supere tanto as pedagogias que sancionam a vida atual, como é o caso das pedagogias centradas no lema “aprender a aprender”, quanto das pedagogias que tomam uma forma totalmente alheia a essa vida

e um processo que deve ocorrer por meio das relações complementares entre a elaboração da teoria pedagógica a proposição e a realização de ações educativas concretas, a luta no campo das políticas educacionais e a luta no campo político propriamente dito.

Neste contexto, os jogos e as brincadeiras podem contribuir num ato consciente, num ato provocativo, e o ato de ensinar realizado por cada professor pode ser transformado, assumindo a responsabilidade de transmitir aos alunos o que de mais elevado exista no conhecimento humano (científico, artístico e filosófico).

Assim para melhor compreender os jogos e as brincadeiras, enquanto possibilidade afirmativa no ato de ensinar pretendemos estudar um pouco mais Vygotsky e demais integrantes da teoria histórico cultural. Percebendo o jogo e as brincadeiras enquanto atividade principal para as crianças, repensando as intervenções pedagógicas do professor, que ao desempenhar o trabalho educativo, na vida dos indivíduos, deve ter um papel de mediador entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da atividade social.

A discussão avança no sentido de perceber o vínculo do jogo com o desenvolvimento da criança. Refletiremos com o auxílio da psicologia histórico-cultural como as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são complexos, podendo ser melhor explicadas por Vygotsky no processo de ensino/aprendizagem, pela sua exposição da relação das zonas de desenvolvimento real e proximal.

Apresentamos o desenvolvimento infantil como um processo didático, que precisa da participação de outros sujeitos, especialmente os alunos, sujeitos orientados para a participação do desenvolvimento, e o professor, que pode ocupar um lugar privilegiado, mediante suas intervenções pedagógicas.

Neste panorama destacaremos Elkonin, Vygotsky e Leontiev, autores que propõem uma teoria sobre a atividade lúdica, em que o jogo antecede e instaura as

bases psicológicas necessárias para que o estudo desponte mais tarde como atividade que centralizará as principais mudanças posteriores.

Neste percurso sobre o processo de desenvolvimento da educação infantil, incorporando os elementos histórico-culturais e analisando a importância do processo de desenvolvimento do brincar, pretendemos explicitar como este tema pode ocupar lugar central no debate sobre o jogo, enquanto atividade principal do desenvolvimento infantil.

Assim, ao refletir sobre estas questões, esperamos contribuir para uma análise sobre a tematização dos jogos e brincadeiras, através da pedagogia histórico-crítica, com possibilidades afirmativas sobre o ato de ensinar.

4 POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR JOGOS E BRINCADEIRAS

O jogo e as brincadeiras são largamente apontados na psicologia como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, na idade que chamamos de infância. Para psicologia histórico-cultural o jogo tem um papel fundamental nos esforços para a compreensão dos sujeitos, em seu percurso de desenvolvimento e humanização.

Vygotsky, Leontiev e Elkonin concordam que o jogo é a atividade principal na infância, no período da educação pré-escolar.

Após descrever sobre a função do jogo enquanto atividade principal, pretendemos apresentar o jogo e as brincadeiras como ações afirmativas no ato de ensinar, através de interações pedagógicas que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Os autores já citados, que correspondem conduzem suas investigações e elaboram seus conceitos com o objetivo de superar as posições naturalistas tradicionais, indicadas nos capítulos anteriores. Contrapõem-se, particularmente, as concepções de brincar que buscam o prazer, o auto aperfeiçoamento cognitivo, e que seriam suficientes para explicar seu desenvolvimento.

Vygotsky aponta a incorreção dessas perspectivas abordando a capacidade imaginária do homem e as atividades das quais ela emerge. Tece considerações importantes sobre as relações entre a realidade e a imaginação.

(...) Todo homem, por mais genial que seja é produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará neles. Nenhum conhecimento, nenhuma investigação científica aparece antes de que sejam criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. (Vygotsky, 1987, p. 37)

O surgimento de um mundo ilusório e imaginário na criança é o que, na opinião de Vygotsky (1988, p.122), se constitui “jogo”, uma vez que a imaginação como novo processo psicológico não está presente na consciência das crianças pequenas e é totalmente alheia aos animais.

O autor russo, ao considerar que o jogo começa com o surgimento de um mundo ilusório ou imaginário afirma, entretanto, que a imaginação, como todas as funções do conhecimento, surge da ação, isto é, ao atuar a criança imagina e ao imaginar a criança joga.

Vygotsky, em sua obra “A Formação Social da Mente” (1988), afirma que o desenvolvimento infantil é um processo dialético. A passagem de uma fase para a outra é marcada não pela simples evolução, mas por uma revolução que implicaria em mudanças qualitativas na vida da criança.

Elkonin, em sua obra “A Psicologia do Jogo” (1984), afirmava que a tentativa de separação do desenvolvimento infantil em diferentes situações é uma característica da busca de naturalização desse desenvolvimento. Somente com a superação de se estudar o desenvolvimento como natural é que seremos capazes de entendê-lo verdadeiramente.

Para Leontiev (in Vygotsky, Luria, Leontiev) na obra “Linguagem, Pensamento e aprendizagem” (1986) e Elkonin (ambos apoiados nos estudos de Vygotsky) a brincadeira não é uma atividade instintiva na criança. Para estes autores a brincadeira é objetiva, pois é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível em seu estágio de desenvolvimento. Esses autores afirmam que a fantasia, a imaginação - componentes indispensáveis à brincadeira infantil - não têm função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas sim possibilitar à criança

apropriar-se do mundo dos adultos a despeito da impossibilidade dela desempenhar as mesmas tarefas que são desempenhadas pelo adulto.

Para melhor esclarecer o problema teórico do desenvolvimento da psique infantil, Leontiev (1988, p. 59) afirma que precisamos primeiro compreender o que determina o caráter psicológico da personalidade, em qualquer desenvolvimento.

A infância pré-escolar² é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma mais eficaz.

Neste movimento a criança assimila o mundo real dos adultos, reproduzindo ações humanas com eles. Por exemplo, ao brincar de motorista de ônibus, ela precisa usar de fantasia para substituir as operações reais realizadas por um motorista de ônibus pelas operações que não estejam ao seu alcance. Mas isso não é uma forma de se afastar do mundo real no qual existem motoristas de ônibus e sim, ao contrário, de se aproximar cada vez mais desse mundo.

Quando estudamos o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições reais de vida.

Assim, baseados na análise do desenvolvimento da própria atividade infantil, podemos compreender a função da educação e da criação, ou seja, de suas potencialidades e o papel condutor que exercem na determinação da psique e da consciência das crianças.

Leontiev (1988, p. 63) chama atenção para o fato de que

² É importante destacar que quando o autor cita a pré-escola está se referindo ao período da Educação Infantil, que envolve as crianças de 0 a 6 anos de idade.

(...) a vida, ou atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividades são as principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. “Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não atividade em geral.

Assim, os autores citados concordam que o jogo é a atividade principal nesse período da infância. Mas precisamos atentar para o significado da expressão atividade principal. Leontiev, (1988, p. 122) esclarece que

Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Parece-nos que nessa passagem Leontiev deixa claro qual a função do jogo e da brincadeira no processo de formação dos indivíduos. Por isso, em relação ao brinquedo, ou em relação a qualquer atividade principal, devemos não somente explicar essas atividades, mas também, a partir das atividades mentais da criança já desenvolvidas, tentar compreendê-las, e também a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas, durante o período em que essa é a atividade principal.

Podemos dizer que a brincadeira se constitui em atividade principal porque na idade pré-escolar ela provoca “revoluções” no desenvolvimento infantil.

Seguindo suas análises particulares, Leontiev aponta a existência de dois eixos de transformações, nas quais relaciona o jogo de faz de conta com outras atividades humanas. O primeiro deles, como já descrevemos, se insere em sua discussão a respeito de atividade principal, em que explicita uma linha evolutiva,

geneticamente organizada, que seria dada pela seguinte sequenciação: jogo - estudo - trabalho. Para ele estas atividades ocupam lugar central em termos de desenvolvimento da criança e se originam, cada uma a seu tempo e condições histórico-culturais definidas, de processos psicológicos possibilitados pela atividade principal que a antecede.

O segundo eixo de evolução refere-se ao que Leontiev chama de jogos limítrofes. Os jogos limítrofes são divididos em duas categorias: por um lado aparecem os jogos didáticos, cuja função é a de possibilitar avanços nos processos cognitivos, necessários à idade escolar e, por outro os jogos de dramatização e de fantasia. Os jogos de dramatização diferem-se dos jogos de faz de conta por sua estrutura e motivação que os sustenta. A motivação desta modalidade, diferentemente apontada nos jogos de faz de conta, reside nos seus resultados.

Há uma clara tendência de a criança conseguir, através da atividade, comunicar seu conteúdo a quem o presencia; as ações e o faz de conta tendem a ser típicos e não mais generalizados, facilitando o atendimento à exigência de que o seu conteúdo seja compreendido. Já os jogos de fantasia são anteriores às ações, regras e motivos e se sustentam na situação exterior, na formação de imagens e na palavra.

Assim, para que a criança possa tornar real uma operação impossível de ser realizada em sua idade, ela utiliza-se de ações que possuem um caráter imaginário. Um exemplo é a brincadeira de boneca. A criança ao brincar com a boneca repete situações ou acontecimentos na vida adulta, como por exemplo, cuidar de um bebê. Ao fazê-lo, ela imita a forma como a mãe cuida do irmão mais novo. Portanto, observa Leontiev (1988, p. 127),

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a

operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessárias a imaginação e dão origem a ela.

Podemos compreender então que, na brincadeira todas as operações e ações que a criança realiza são reais e sociais e por meio delas a criança busca aprender a realidade.

Portanto, a brincadeira como atividade principal, contém em si os mesmos elementos que constituem quaisquer atividades (ação e operação), mas, com algumas características específicas, no jogo, a ação e operação mantêm uma relação particular, o que o distingue de outras atividades humanas. Na atividade lúdica o objeto da operação nem sempre corresponde com ao objeto da ação.

A operação corresponde aos objetos concretos com que a criança lida, utilizadas como substitutos dos objetos reais. Por isso, a operação deve, levar em conta as características específicas deste objeto concreto e se ajustar a elas de maneira precisa.

Leontiev apresenta um exemplo muito interessante, de crianças brincando de vacinação contra varíola. Nessa brincadeira as crianças imitavam a seqüência real da ação realizada para a vacinação. Primeiro passava-se álcool na pele e depois era aplicada a vacina. O adulto pesquisador que observava essa brincadeira propôs às crianças a utilização de álcool de verdade, o que foi recebido com entusiasmo pelas crianças. Mas então ele disse que precisava pegar o álcool em outra sala e ele sugeriu que elas fossem aplicando a vacina enquanto ele iria buscar o álcool e deixassem para passar o álcool ao final do processo. As crianças não aceitaram a sugestão e preferiram não usar o álcool de verdade, mas manter a seqüência real da ação. Desse exemplo Leontiev extrai a seguinte conclusão:

Em um jogo, as condições da ação podem ser modificadas: pode-se usar papel, em vez de algodão; um pedacinho de madeira ou um simples pauzinho, em vez de agulhas; um líquido imaginário em vez de álcool, mas

conteúdo e a seqüência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real. (LEONTIEV, 1988, p. 126)

Na brincadeira a criança cria uma ruptura entre sentido e significado de um objeto, isto é, um pequeno pedaço cilíndrico de madeira não perde seu significado para a criança, mas durante a brincadeira esse objeto pode assumir para a criança o sentido de uma seringa de aplicação de vacina. Importante destacar que a criança não realiza essa ruptura antes de iniciar a brincadeira nem mesmo depois de encerrada a brincadeira. Somente durante a atividade é que se faz necessária a imaginação.

Podemos acrescentar que esta ruptura entre sentido e significado de um objeto no brinquedo não é antecipado, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge no próprio processo de brincar. Enfatizando melhor este processo, Leontiev, (1988, p. 129) destaca que

A relação particular entre o sentido e o significado do brinquedo não é, portanto, dada antecipadamente nas condições do jogo; ela surge ao longo do jogo. Precisamos acrescentar também que a relação do sentido e do significado real das condições do jogo não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, mas é dinâmica e móvel.

Retornando os relatos sobre o brinquedo na fase da pré-escola, Leontiev, (1988, p. 140), explica um pouco mais sobre o segundo eixo de evolução, que pode ser chamado de "jogos limítrofes". O autor destaca que estes jogos situam-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola e desenvolvem uma forma de jogo de transição, quer para a atividade não lúdica, onde preparam diretamente o caminho, quer para os jogos do período escolar - do desenvolvimento psíquico da criança. Eles são chamados de jogos didáticos - no sentido amplo da palavra - e jogos de dramatização. E por outro lado são chamados de jogos de improvisação e esportes.

Ao mencionar os jogos genuinamente didáticos, (jogos reais e não de exercícios pré-escolares) Leontiev, (1988, p. 140) justifica que

[...] nada mais são do que um certo número de operações preparatórias envolvidas objetivo do brincar. Por conseguinte, eles só se tornam possíveis pela primeira vez quando surgem em geral, os jogos com objetivos. São jogos que treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade subsequente da criança, mas não permitem a passagem direta para esse tipo de atividade.

Percebemos neste caso que a aprendizagem não surge diretamente da brincadeira. Seu surgimento é determinado por todo o desenvolvimento anterior da criança. Assim, os jogos didáticos, não se encontram ao longo da linha principal traçada pelo desenvolvimento da psique da criança no período escolar.

Ao continuar sua exposição, Leontiev, (1988, p. 140) explica os jogos dramáticos,

O desenvolvimento dos jogos dramáticos, dos jogos inventados e improvisados, dos jogos de ilusão e de fantasia é muito mais importante. São jogos que significam o esgotamento da atividade lúdica em suas formas pré-escolares. Embora permanecendo enquanto brinquedos, eles são, todavia, cada vez mais destituídos de sua motivação inerente. O processo da atividade aparece psicologicamente à criança sob essas formas de brincar simultaneamente com o resultado, o produto; a criança relaciona-se com elas como com o produto.

A motivação desses jogos é ao mesmo tempo, cada vez mais transferida para resultados. O jogo de dramatização é, assim, uma forma possível de transição para a atividade pré estética, com seu motivo característico que é o de afetar outras pessoas.

Deste modo, podemos observar que a ação lúdica possui um caráter generalizado e, por conseguinte, as condições objetivas do jogo podem ser alteradas dentro de limites muito amplos. Porém, estes limites estão longe de ser infinitos, porque a operação lúdica está sempre subordinada à ação.

Ao falar sobre o jogo e a brincadeira, Leontiev o faz de maneira integrada com seu interesse em entender as atividades do homem e seus comportamentos (ações e operações). Afirma que o mundo objetivo que a criança conhece, está continuamente se expandindo, e chega um momento em que a criança não se

satisfaz mais com os objetos que constituem o ambiente, como seus brinquedos, utensílios e objetos, com os quais os adultos operam e sobre os quais ela pode agir. Agir sobre as coisas é a principal forma de que a criança dispõe para conhecer e compreender a realidade.

A teoria histórico-cultural analisa a atividade lúdica como eixo evolutivo. Refere-se às relações entre jogo de faz-de-conta e jogo de regras.

Neste enfoque Vygotsky salienta que as regras e o imaginário são elementos-chave em uma quanto em outra modalidade de jogo (faz-de-conta e regras). No jogo de faz-de-conta, as regras estão ocultas, sendo necessário um trabalho de análise para reconhecê-las e identificá-las. No jogo de regras, estas estão explícitas, e seu grau de condicionalidade é cada vez maior. Podemos perceber que o imaginário continua presente, desta vez encoberto e subsidiário em relação às regras.

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 delineia a evolução do brinquedo das crianças. (VYGOTSKY, 1988, p. 126).

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.

A aceitação das regras indica nova etapa na vida das crianças. O atributo principal na brincadeira é que a regra torna-se um desejo, pois o brinquedo cria na criança novas formas de desejos.

Compartilhando com a forma de entender a evolução lúdica, seguindo a mesma linha de argumentação de Vygotsky, Elkonin (1989, p. 236) diz

Pode-se afirmar que os jogos com argumento determinado contém em si as regras, mas estas regras estão encobertas e se encontram no interior das ações de tal papel, o que a criança desempenha no transcurso do jogo. Também pode-se afirmar que os jogos na infância se desenvolvem, do jogo de argumentos e papéis com regras explícitas

As análises de Elkonin referem-se especialmente a modificações no lugar que a regra ocupa dentro da atividade lúdica e nos ajuda a entender a articulação entre os jogos de faz-de-conta e os de regra, postulada pela teoria histórico-cultural.

Apesar das diferenças externas existentes entre os jogos de faz-de-conta e os jogos com regras, dentro dos limites da idade pré-escolar, existe entre eles uma unidade interna tão grande que se pode falar de linha única de desenvolvimento, em cujo transcurso, só ao final de idade pré-escolar, se produz uma distinção entre as regras convencionais, não relacionadas de modo algum com o argumento. (ELKONIN, 1984, p. 257)

O autor explica que o desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência³ da criança, ou seja, a falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema jogo.

Ao analisar um pouco mais o desenvolvimento dos jogos com uma situação imaginária, Elkonin (1984, p. 138) expõe que:

O desenvolvimento destes jogos que envolvam mais de uma pessoa, que envolvem relações sociais, como elemento mais importante é a subordinação do comportamento a certas regras conhecidas de ação, é uma importante pré-condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo; é sobre esta base que surgem também os jogos de regras.

Podemos exemplificar os jogos “com regras”, como “esconde-esconde”, e os jogos de enredo, como “teatrinho”. Eles podem ser bem diferentes, e não ter relação alguma, parecem constituir diferentes linhas no desenvolvimento do brinquedo infantil. O que realmente acontece, é que uma forma de desenvolve a

³ Segundo Vendramini, este estudo propõe uma reflexão sobre o sentido da categoria experiência nos estudos de Thompson, enquanto forma de apreensão da realidade a partir de elementos dela própria. Refletir sobre a experiência trabalha, educação, as classes e movimentos sociais significa, portanto, pensar sobre a própria vida humana, como dimensões históricas indissociáveis

partir da outra, apresentando uma necessidade inerente à própria atividade lúdica da criança, pela qual os jogos “com regras” surgem em um estágio posterior.

Isso se explicita melhor nas palavras do próprio Elkonin (1984, p. 132):

A principal mudança que ocorre no brincar durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nas quais, a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente.

É importante destacar que é na pré-escola que o jogo de enredo se desenvolve intensamente e alcança o nível máximo quando a criança deixa a fase da atividade de manipulação de objetos.

Como podemos verificar, a regra existe em qualquer jogo, inclusive nos caracterizado como faz-de-conta. Estas regras se tornam mais complexas à medida que as ações lúdicas se tornam mais enriquecidas e múltiplas; a consecutividade destas ações deve seguir, então, a consecutividade que as organiza no mundo real, e aparece a possibilidade de seguir regras já não relacionadas com o conteúdo das ações realizadas. A relação da regra com o papel no jogo criativo é limitada. As regras se determinam pelo conteúdo fundamental do papel e se complicam à medida que este conteúdo se torna mais complexo. Quanto menor a criança, mais direta deverá ser a união entre as regras que devem subordinar a sua ação e o papel que ela assume.

Neste sentido, com o desenvolvimento da criança aparece a possibilidade de regular as ações por uma relação consciente condicionada, à medida que a criança vai se tornando mais e mais capaz de refletir sobre o processo lúdico e ampliar as possibilidades do “fazer de conta”, torna-se capaz de conscientizar-se deste processo.

Assim, Elkonin afirma que a regra condicional surge da incondicional, como o que regula o jogo de regras são normas estabelecidas a priori, externas e

condicionais, conclui que a capacidade da criança, de participar deste tipo de atividade, deriva de sua história de envolvimento nos jogos de faz de conta.

Ao falar sobre o jogo, Elkonin (1998, p.36) afirma que sua base

... é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento do jogo protagonizado é justamente aquela que pode nos revelar a sua natureza.

Percebemos que o jogo protagonizado que o autor se refere é o mesmo que o jogo de enredo que destacamos. Para Elkonin este jogo constitui-se em uma fonte preciosa para o desenvolvimento infantil durante a idade pré-escolar. Ele é um dos mecanismos dentro e fora da escola capazes de auxiliar a criança a aprender o conjunto das riquezas produzidas pela humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil. Assim, devemos expor à criança às mais ricas situações e produções humanas, pois quanto maior e mais rica for sua inserção no mundo que a circunda, mais a criança desenvolverá suas capacidades.

A motivação desses jogos, porém, é ao mesmo tempo cada vez mais transferida para seus resultados. Por isso, para analisar a atividade lúdica da criança, é importante penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança e não, simplesmente, trabalhar os jogos a que ela se dedica. Assim, o brinquedo surge para nós enquanto educadores, com seu verdadeiro conteúdo interior.

Nesse sentido, devemos levar em conta o desenvolvimento da criança como ser social, a produção histórica do conhecimento acerca do jogo e dos diversos elementos da cultura corporal, a possibilidade de mudar as regras e produzir novos jogos, favorecendo a reflexão e produção coletiva. Isso implica

assumir posição afirmativa sobre o ato de ensinar, em transmitir para a criança aquilo que ela é capaz de aprender por si só.

Dessa forma, o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras está articulado com as experiências que, em sentido geral são oferecidas para as crianças. Essas experiências são, em larga medida, responsabilidades do educador, como organizador de cotidiano educacional, quanto mais diversificado for o cotidiano, tanto maiores serão as possibilidades de criação e a diversidade de jogos e brincadeiras, uma vez que é daí que se extraem os elementos necessários para seu imaginário.

Vygotsky (2001, p. 130) destaca que “as possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, a tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação”. Por esta razão, devemos ter um olhar bastante observador e crítico sobre a situação escolar. O jogo e a brincadeira estão presentes na escola nas mais variadas formas.

Desta forma a compreensão sobre o desenvolvimento humano deve acontecer dentro da teoria histórico-cultural que, segundo Rocha (2005, p. 30),

(...) ocupa-se de rastrear elementos tanto do ponto de vista filogenético, quanto ontogenético e microgenético, que pode elucidar a natureza humana, buscando superar as dicotomias entre social e biológico, os planos internos (do sujeito) e externo (do meio social circundante), cultural e individual, psíquico e material, entre tantas outras formuladas ao longo da construção dos diversos sistemas psicológicos.

A situação escolar é bastante estruturada e deveria estar comprometida com os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Na escola a criança ocupa o lugar essencialmente destinado à apropriação e elaboração de determinadas habilidades e determinados conteúdos do saber historicamente construído, a brincadeira em alguns casos é negada, secundarizada ou vinculada a outros objetivos didáticos.

Portanto, como educadores poderíamos mudar o eixo deste processo, ou seja, trabalhar sobre o simbólico, implicar-se no jogo e ao mesmo tempo aceitar que, no jogo a criança flutua entre o lúdico e o faz de conta, ambas peças fundamentais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

O vínculo do jogo com o desenvolvimento é, para Vygotsky, um fator fundamental, uma vez que, no curso do jogo, a ação subordina-se ao significado e, portanto, tudo aquilo que interessa à criança é a realidade do jogo, já que na vida real, a ação domina o significado. Ele não está de acordo com que o jogo seja o protótipo da criatividade cotidiana de uma criança, assim como sua forma predominante.

Vygotsky (1994, p. 133) afirma que

No brinquedo, predomina esse movimento no campo do significado. Por um lado, ele representa movimento num campo abstrato (o qual, assim, aparece no brinquedo antes do aparecimento da operação voluntária com significados). Por outro lado, o método do movimento é situacional e concreto. (É uma mudança afetiva e não lógica).

Podemos refletir em outras palavras, que assim surge o campo do significado, mas a ação dentro dele ocorre como na realidade. Por este fator o brinquedo contribui com a mediação para o desenvolvimento.

Completando suas idéias, Vygotsky (1994, p. 134 e 135) destaca que tem convicção de que o jogo não é o tipo de atividade predominante na etapa pré-escolar, mas entende que

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança 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.

Consideramos que isto faz com que a criança esteja sempre acima de sua idade média, ou seja, acima de sua conduta diária, uma vez que o brinquedo

contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo, uma considerável fonte de desenvolvimento.

Para Vygotsky a “zona de desenvolvimento proximal” se refere àquelas funções que, não estão amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, funções estas que, em um amanhã próximo, alcançarão sua maturidade. Na opinião do autor esta zona de desenvolvimento é a que vai determinar o nível real do desenvolvimento em que a criança se encontra. Assim, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, entendidas nesta perspectiva, são complexas e se estabelecem sobre uma base dialética em que a aprendizagem gera desenvolvimento, que por sua vez permite aprendizagens novas e diferenciadas.

Para Vygotsky (1994, p. 113), entender a zona de desenvolvimento proximal é muito importante por que

provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente de ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

Um fato importantíssimo, que não pode ser esquecido, de acordo com as pesquisas e reflexões de Vygotsky é que o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Ou seja, a criança tem sempre uma história prévia, com qualquer situação de aprendizado que ela se defronta na escola. Não podemos negar que, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Mas, estes processos de aprendizagem e desenvolvimento não seguem um processo linear, são complexos, abundantes em avanços e retrocessos.

Resumindo, Vygotsky (1994, p.118) fala que

[...] o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de

aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.

Nestas constatações podemos observar a importância dos jogos e brincadeiras. E também a necessidade de proporcionar espaços para que esta temática realmente aconteça, com metodologias pedagógicas apropriadas e que tenham interferência no processo de ensino-aprendizagem.

Se pensarmos no cotidiano escolar, podemos constatar que muitas crianças que, nas atividades lúdicas não são capazes em um primeiro momento de fazer algumas coisas sozinhas, quando ajudadas pelos companheiros ou pelos adultos, conseguem, com o passar do tempo, realizá-las por si mesmas, o que determina, de certa forma, desenvolvimento e aprendizagem.

Partindo da teoria histórico-cultural, podemos refletir como as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são complexas. Dada essa complexidade, Vygotsky com seus estudos tenta melhor explicá-las através da zona de desenvolvimento proximal. Afirma que o desenvolvimento infantil é um processo dialético, a passagem de uma fase para a outra é marcada não pela simples evolução, mas por uma revolução que implicaria em mudanças qualitativas na vida da criança.

A partir do momento em que o desenvolvimento passa a ser olhado como síntese das relações do indivíduo com as condições histórico-culturais, o estudo sobre a origem do brincar, fundamenta-se nesta perspectiva sobre o homem, se organiza com o objetivo de traçar as relações pelo aparecimento desta atividade, ou seja, como forma de apropriação da realidade concreta.

Ao explicar a essência do brinquedo Vygotsky, (1996, p.136) revela que

“É a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situação no pensamento e situações reais”.

A atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais, a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos na vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento infantil. A criança desenvolve-se essencialmente através da atividade do brinquedo. (Vygotsky, 1988, p. 117)

Podemos perceber o caráter revolucionário que o brinquedo, os jogos e as brincadeiras têm ao permitirem à criança o sentido de não subordinação às condições concretas e a superação das limitações dadas com tudo isso, não é difícil compreender que o brinquedo contribui no processo de ensino-aprendizagem. Aprendendo a brincar, a criança toma posse de uma atividade que permite e se sustenta na apropriação e transgressão do real, podendo cada vez mais criar novas realidades na esfera lúdica.

Nesse percurso, o professor tem grande importância porque ele é o sujeito responsável em transmitir o conhecimento de jogos e brincadeiras relacionados à realidade concreta. Assume dessa forma possibilidades afirmativas no ato de ensinar. Isso significa não desenvolver os jogos e brincadeiras apenas enquanto fator de prazer, lazer, extravasar energias ou simplesmente um fator lúdico.

Rocha (2005, p. 181) explica que

O conhecimento sobre o desenvolvimento da atividade lúdica, é fundamental dentro da teoria histórico-cultural, por duas razões principais: primeiro porque, não se pode esgotar a compreensão de um processo, se não se identifica seu movimento interno, de formas rudimentares e embrionárias até formas mais complexas: segundo, porque, para os representantes deste eixo teórico (em especial para Elkonin e Leontiev), somente a partir deste conhecimento é que os agentes educacionais podem

orientar sua ação pedagógica junto às crianças, orientação esta entendida como o fator fundamental da educação.

O cotidiano dos professores precisa ser desenvolvido com uma melhor compreensão dos processos psicológicos de aprendizagem, que pode ser oferecida pela abordagem da teoria histórico-cultural. Como expusemos, ela apresenta análises relevantes e promissoras do desenvolvimento dos jogos e brincadeiras, refletindo sobre o brincar. Propondo problemas sobre várias questões, porque a teoria, inevitavelmente, não dá conta do real, e porque as análises, dela derivadas, nem sempre se articulam consistentemente com seus pressupostos e principais conceitos.

No processo das intervenções pedagógicas sobre os jogos e as brincadeiras, um fator importante para o professor é identificar as relações estabelecidas entre o jogo de faz-de-conta e jogo de regras. Esta relação apóia-se na identificação de categorias constituidoras do jogo de faz-de-conta e do jogo de regras (regras e imaginário) o que favorece estabelecer uma linha evolutiva entre ambos.

Sejamos mais precisos, o brincar protagoniza um papel central no desenvolvimento da criança, identificar as relações entre o jogo de faz-de-conta e o jogo de regras possibilita atuação no campo dos processos da zona de desenvolvimento proximal. A atuação do professor neste processo é bastante específica e pode se dar a todo momento, considerando então, uma situação de brinquedo como geradora potencial de desenvolvimento, na medida em que envolva a criança em graus maiores de consciência de regras de conduta e nos comportamentos previsíveis dentro do cenário construído. O professor deve estar atento, de modo relativo, às prescrições sociais usuais para os papéis imaginados

ou atuados nas situações que se apresentam ou (representam) plasticamente frente a si.

Para Vygotsky (1989, p.112),

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se de zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir, não só os processos de maturação que já produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

Este deve ser o diferencial da atuação do professor em suas intervenções pedagógicas. É preciso analisar o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, porque amanhã poderá fazer por si só. Assim, entendendo o desenvolvimento potencial da criança, o professor poderá interferir nos futuros passos da criança e na dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Desta maneira o professor também deve observar o surgimento de certos elementos comuns nas situações de brinquedos com as situações escolares. Podemos enumerar algumas: a presença de uma situação ou cenário imaginário (a representação de papéis ou o exercício de habilidades oriundas ou destinadas a contextos não presentes); a presença de regras de comportamento socialmente estabelecidas; a presença de uma definição social da situação.

Gostaria de insistir no fato de que não é a natureza espontânea das atividades lúdicas que dá força motriz ou características de vanguarda ao desenvolvimento, mas o duplo jogo de: exercitar, no plano imaginativo, capacidade de planejar, imaginar situações, representar papéis e situações cotidianas. E o caráter social das situações lúdicas, seus conteúdos, os procedimentos e estratégias que sugere o desenvolvimento do próprio brinquedo enquanto se trata de um “ater-

se a regras” socialmente elaboradas. Pois, tanto as regras quanto as instâncias de adequação as mesmas são de natureza social.

A atuação dos jogos e brincadeiras é muito ampla. Os professores devem estar atentos, pois é dentro desta amplitude que acontece o processo de aprendizagem. Falando neste movimento, Vygotsky (1988, p.156) destaca que

Ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto à necessidade e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança.

É por esse motivo que a atividade educativa com jogos é mais complexa do que aparenta a primeira vista. Exige, portanto maior atenção e reflexão por parte dos educadores.

Parece conveniente, esclarecer principalmente no campo pedagógico, que os jogos e brincadeiras devem fazer parte de uma proposta num contexto de ensino, sendo estes uma atividade deliberadamente cotidiana e vital para as crianças. Devemos lembrar que as características do brinquedo, conforme expostos por Vygotsky , são capazes de produzir desenvolvimento subjetivo e assim poderá se ponderar, também, seus aspectos similares às situações de ensino-aprendizagem.

Dentre tantas possibilidades, diante desse quadro apresentado, desejamos que o jogo e as brincadeiras tenham um posicionamento afirmativo no ato de ensinar. A constatação dessa realidade reflete como o cotidiano escolar está cercado por posicionamentos negativos no ato de ensinar. Observamos nas aulas de Educação Física a presença viva desta situação, esvaziando o processo produtivo.

Para concluir, gostaríamos de frisar que as idéias aqui expostas, possuem um esforço coletivo, no sentido de traduzir análises, reflexões e possibilidades para que os jogos e as brincadeiras sejam tematizados, com transmissão de conhecimentos nas intervenções pedagógicas.

Não há dúvidas que os jogos e as brincadeiras são desenvolvidos nas escolas, mas não se justifica a secundarização de transmissão de conhecimentos. A grande tarefa do ensino reside em transmitir para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só.

Este aspecto é de fundamental importância, principalmente para os jogos e brincadeiras, pois através desta transmissão a criança entra em contato com os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários. Isso somente poderá ocorrer na atividade educativa com um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar.

Ao definir o trabalho educativo, Duarte, (1998, p.88) escreve:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fim. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades trata-se de um resultado indireto e intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro é mais óbvio, é o de que se trata e uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão mais óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo.

Procuramos com esta citação retratar a importância do trabalho educativo no ato de ensinar. Acentuado o papel dos professores neste processo de desenvolvimento do ser humano, enfatizando que a formação dos indivíduos seja elevada ao plano de um processo intencionalmente dirigido. O desafio na tematização dos jogos e brincadeiras é atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a trajetória de realização deste trabalho sobre a temática jogos e brincadeiras e suas possibilidades afirmativas na atividade educativa, segundo a fundação da corrente histórico-cultural, podemos refletir e analisar novas interpretações do tema pesquisado.

A perspectiva histórico-cultural se compromete com a busca das condições sociais concretas, que interferem e modulam as transformações psíquicas e atividades humanas. E é essa dinâmica que enriquece o conhecimento, torna-o dialético, provisório. Nessa perspectiva apresentamos nossas considerações finais e também provisórias a respeito de jogos e brincadeiras.

O trabalho tentou mostrar o quanto é diversificado essa temática, no decorrer da história da própria Educação Física Escolar. E o quanto as perspectivas tanto da Educação, quanto da Educação Física vem afetando esse conteúdo das mais variadas formas, atendendo a fins ideológicos, para resolver problemas e limitações da educação oferecida pela sociedade capitalista. Um exemplo são às concepções que endossam o lema “aprender a aprender”, onde podemos encontrar todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade regida pelo capital.

Foi nesta direção que se constituiu o desenvolvimento deste trabalho: rastrear as intercorrências dos jogos e brincadeiras através da fundamentação teórica dos principais autores citados na Educação Física Escolar e tentar promover uma abordagem, fundada na teoria histórico-cultural que possibilite o posicionamento afirmativo frente ao ato de ensinar a tematização dos jogos e brincadeiras.

Para tal, buscamos identificar nas condições da Educação Física, reconhecida cada vez mais como um conhecimento que tem compromisso com a constituição dos sujeitos, desta época, principalmente os elementos histórico-culturais que participam desta apropriação de cultura corporal que se expressa nos jogos e brincadeiras.

Quando refletimos sobre a história da educação e suas conseqüências no desenvolvimento da Educação Física, repercutindo ainda hoje em suas práticas pedagógicas, é importante lembrar que no meio acadêmico, de acordo com Saviani (2007), o debate educacional orienta-se pelos temas “Estado e educação” e “trabalho e educação”. Três fatores influenciaram para enfatizar esta temática, principalmente pelas perspectivas que Saviani denomina de Neo-productivismo, Neo-escolanovismo, Neo-construtivismo e Neo-tecnicismo. Essas teorias refletem uma nova versão do capital humano que orienta a ação educativa e determina uma “pedagogia da exclusão”. Correspondem uma retomada do lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica, reordenando a concepção psicológica no sentido do aprender como atividade construtiva do aluno e, por sua vez, objetivada no neo-tecnicismo, reorganizam as escolas por parte do estado que busca maiores resultados dos recursos aplicados na educação.

Esse contexto influencia a Educação Física, principalmente na forma em que os jogos e as brincadeiras são abordados no cotidiano das escolas. Esses sofrem um esvaziamento de seu conteúdo, tornando-se atividades cuja finalidade resume-se ao lazer, descontração das tensões musculares, ou no máximo, como auxiliares para o desenvolvimento das atividades cognitivas. A Educação Física desenvolvida no interior da escola é condicionada e assimila as propostas que

esvaziam a essência da atividade educativa, transformando o ensino aprendizagem num processo em que o conteúdo torna-se desnecessário.

As teorias representativas do lema “aprender a aprender” (Duarte, 2001) são as teorias que menos contribuem para o desenvolvimento do trabalho educativo, pois consideram que o trabalho na escola está condenado às relações sociais de denominação. E é sofrendo influências deste lema que o jogo e a brincadeira dentro da Educação Física apresentam um posicionamento negativo frente ao ato de ensinar.

Dentro da temática jogos e brincadeiras, percebemos que os autores que se propuseram a estudá-los apresentam diferentes pontos de vista na tentativa de estabelecer uma definição sobre o tema. Nesta perspectiva, o jogo é apresentado por alguns autores, centrado no desenvolvimento biológico. Essas teorias, de maneira geral, interpretam o jogo de forma parcial, colocando sua importância na hereditariedade e em aspectos fisiológicos. Não consideram a vida do homem em sociedade numa interação com a cultura. E no aspecto pedagógico o jogo e a brincadeira aparecem enquanto questão lúdica, um critério comum que se refere ao ato de ensinar desinteressado. Assim, trata-se de um posicionamento negativo quanto às possibilidades de o trabalho educativo assumir um caráter humanizador ainda no interior da sociedade capitalista.

Huizinga ,(1971) analisa o jogo como um fenômeno natural determinado pelo lúdico. O autor comenta que o jogo dá uma certa liberdade e um alívio de tensão, permitindo ao indivíduo transportar-se para um espaço distinto da vida cotidiana, colocando-o no mundo da representação. Desta forma estuda o hábito de jogar e não considera o jogo como elemento de cultura, portanto condicionado e partícipe do desenvolvimento histórico do ser humano. Ao apresentar apenas

características lúdicas esvazia de conteúdo o processo de ensino-aprendizagem dos jogos, tornando-os desprovidos de conhecimento.

Winnicott (1971) anuncia que é muito simples conceituar o jogo. O apresenta como atividade na qual se dá o contraste entre a realidade psíquica interior ou pessoal e o mundo real do indivíduo. A finalidade do brincar está na resolução de problemas interiores, o complexo de inferioridade, por exemplo. Assume uma perspectiva terapêutica interior abstraindo dos condicionantes da realidade social objetiva. O jogo e a brincadeira estão relacionados a experiências criativas, uma experiência de continuidade espaço-tempo, uma forma básica de brincar. Nas aulas de Educação Física sua abordagem ocorre sem o compromisso com a transmissão de conhecimentos e com a possibilidade de ampliação do universo cultural dos alunos.

Na tentativa de incorporar o jogo à prática educativa, Kishimoto (1996) cria a figura do jogo educativo. De acordo com a autora, o jogo entendido como ação livre que possui fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola. Nesta perspectiva o jogo aparece como um material pedagógico oportunizando as funções lúdicas como uma das formas adequadas para aprendizagem dos conteúdos escolares, contrapondo-se aos processos verbalistas de ensino.

O professor apareceu como orientador das atividades, respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças que são responsáveis por criar situações, interagindo e recriando novas formas de ação. Nesta análise, o desenvolvimento das aulas de Educação Física serve de “bengala” para o conteúdo das outras disciplinas mediante situações lúdicas no processo de ensino aprendizagem. As possibilidades de proporcionar o jogo e a brincadeira, enquanto conteúdos a serem transmitidos com

seus conhecimentos histórico-concretos a serem apropriados esvaziam-se, tornando-os meros auxiliares do processo educativo.

Com o intuito de avançar no debate sobre os jogos e brincadeiras frente a um posicionamento afirmativo no ato de ensinar, ressaltamos sua importância no processo de transmissão social de conhecimentos. Entendemos o ato de ensinar como um

ato político consciente, num ato político provocativo, o ato de ensinar realizado por cada professor, a insistência em assumir a responsabilidade de transmitir aos alunos o que mais elevado e rico exista no conhecimento humano (científico, artístico e filosófico). (Duarte, 2001, p. 285)

Neste panorama expressamos o jogo e a brincadeira enquanto atividade principal, incorporando os elementos histórico-culturais na perspectiva apresentada por Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Neste sentido tentamos expor em nosso trabalho o que significa a expressão atividade principal, que não é apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. Mas é aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Por isso nossa tarefa em relação ao brincar, assim como em relação a qualquer atividade principal, não consiste em explicar essa atividade a partir das atividades mentais já formadas, mas tentar compreender, enquanto professores, a origem e o desenvolvimento do próprio brincar, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que é desenvolvida como atividade principal. Assim, a tematização pedagógica dos jogos e brincadeiras deve constituir-se como forma de ampliar o conhecimento da realidade objetiva –

natural e social – pelos alunos. Tal tematização pode ocorrer de forma lúdica, mas essa não é a finalidade última da tematização desse componente curricular.

Não poderia deixar de destacar, nestas questões, a definição de brincar que Vygotsky (1994, p. 121) explicita com muita sabedoria.

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante.

A ênfase dada por Vygotsky nesta questão, nos impulsiona a complexidade dos jogos e sua importância. É o que tentamos destacar em nosso trabalho. Os jogos e as brincadeiras não podem ser vistos apenas enquanto prazer, lazer, criatividade ou improvisação. Eles são muito mais que isto, preenchem as necessidades das crianças. E se nós não entendemos a caráter especial dessas necessidades, não podem entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. Assim, precisamos estabelecer critérios para distinguir o brincar de outras formas de atividade, percebendo que no brincar a criança cria uma situação imaginária para apropriar-se da realidade objetiva. Dessa forma, através do brincar, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar algo concreto.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento atual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1994, p. 134)

Se percebermos o brincar como no foco de uma lente de aumento, ele contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. Quando tematizado considerando a zona de desenvolvimento proximal, fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Não podemos esquecer que a criança nos

primeiros anos de vida desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

No decorrer deste desenvolvimento na idade escolar, o brincar 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 brincar é a criação de uma nova relação entre situações no pensamento e situações reais. Nosso trabalho para viabilizar este processo necessita de uma análise interna profunda para tornar possível e determinar o seu curso de mudanças e seu papel no desenvolvimento.

Por tudo o que defendemos ao longo deste trabalho, não é, nem foi, nosso objetivo produzir uma nova fórmula de aprendizagem sobre os jogos e brincadeiras. Mas, sim insistir na necessidade de levar adiante a construção de uma pedagogia que sendo crítica e historizadora apresente um posicionamento afirmativo do ato de ensinar (ou seja, uma teoria pedagógica propositiva) para a formação dos seres humanos. Nesse sentido defendemos que a Educação Física deve abordar os jogos e brincadeiras como conteúdos que possibilitam aos alunos apropriarem-se de conhecimento sobre o mundo em que vivem. Nesta caminhada, perseguimos a construção de uma prática pedagógica histórico-crítica, que supere tanto as pedagogias da vida cotidiana, como é o caso das pedagogias centradas no lema “aprender a aprender”, quanto das pedagogias que tomam uma forma totalmente alheia a essa cotidianidade. Este deve ser um processo que ocorra articulado com as relações complementares que vão desde a elaboração da teoria pedagógica à efetivação das atividades educativas concretas, envolvidas pela luta no campo das políticas educacionais e a luta de classes na sociabilidade.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: **Caderno CEDES**. Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

CAPARROZ, Francisco E. **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

CASTELANE FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. São Paulo: Ed do Brasil, 1956.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1995.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**”. Duarte (org.) Caderno CEDES (O professor e o Ensino. Novos Olhares), Campinas: Cedes, (44): 85:106.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA FILHO, L.M. de. História da escola primária e da educação física no Brasil: alguns apontamentos. In: SOUZA, E. S.; VAGO, T.M. (org) **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte, 1997.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. **Introdução à didática de educação física**. Brasília: MEC/DEF, 1969.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime, Paulo, Evaldo Fensterseifer. **Dicionário Crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424 p. (Coleção Educação Física).

HUIZINGA, J. Homo **Ludens**: O jogo como elemento de cultura. São Paulo, Perspectiva Editora da USP, 1971

KISHIMOTO, **O jogo e a educação infantil**. In: **Perspectiva**. Ano 12, nº 22 – Ago/Dez. Núcleo de publicação CED UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

KUNZ, ELEONOR. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Ed. Unjuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unjuí, 1994.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev. S.; Luria, A. R; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola Pública e a pedagogia crítica social dos conteúdos**. 16ª edição, Edições Loyola, São Paulo, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo. V.5).

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, Carmem. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências**: pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo; usos e significados no contexto escolar e familiar**. Florianópolis: Cidade /futura, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação Social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **O desenvolvimento psicológico da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La imaginacion y el arte em La infância**. México: Hespánicas, 1987.

WINNICOT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)