

O JOGO, A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO NO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL CRICIUMENSE

por

Gildo Volpato

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em Educação Física
Universidade Federal de Santa Catarina
Como requisito parcial à obtenção do título de Mestre

Maio de 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação *O JOGO, A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO NO CONTEXTO
SÓCIO-CULTURAL CRICIUMENSE*

elaborada por GILDO VOLPATO

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Setor de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Física, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

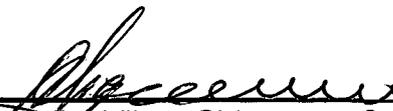
Área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica.

Data 20/05/99

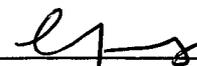


Prof. Markus Vinícius Nahas
Coordenador do Mestrado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA



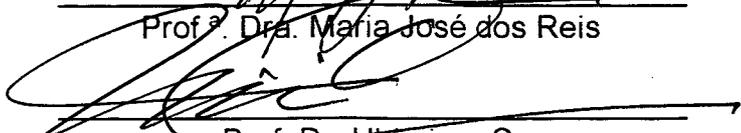
Prof. Dr. Viktor Shigunov - Orientador



Prof. Dr. Elenor Kunz



Prof. Dra. Maria José dos Reis



Prof. Dr. Ubirajara Oro

DEDICATÓRIA

A minhas filhas,

Maíra e Laíse, que suportaram minha ausência em muitas das suas brincadeiras, porque souberam entender a importância da realização deste trabalho, para o próprio brincar.

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

AGRADECIMENTOS

A meus pais, pela vida e pela educação que me proporcionaram, ensinando valores e princípios que foram e são fundamentais no processo de construção de minha história de vida.

À UNESCO, Universidade do Extremo Sul Catarinense, por ter-me concedido afastamento para cursar Mestrado na UFSC.

À Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e do Município de Criciúma, que me liberaram das atividades, tornando possível alcançar o objetivo.

À Secretaria de Educação do Município de Criciúma, por ter permitido a realização desta pesquisa em uma escola da rede municipal de ensino.

A todas as pessoas da Escola Básica Pascoal Meller, por se terem mostrado abertas e receptivas em todos os momentos da coleta de dados; à Diretora, aos professores, às serventes e merendeiras, às crianças e aos pais, especialmente àqueles que foram sujeitos que possibilitaram a singularidade desta pesquisa.

Ao Jairo, que tão cedo partiu e deixou saudades, por sua nobreza em não ter medido esforços para que eu fosse liberado dos trabalhos que prestava à Secretaria de Educação do município, respeitando a minha vontade, mesmo contrariando a sua.

Ao professor Viktor, que, como orientador, foi um grande incentivador, prestativo e amigo, colocando-se sempre interessado, aberto e flexível diante de tantas possibilidades, demonstrando sempre confiança e tendo certeza da realização deste trabalho.

A todos aqueles que deram contribuições à existência deste trabalho, aos colegas professores, Marcos, Rose, Raquel, Ana Márcia, Maria José e, em especial, à Neide que compartilhou os dois anos de curso, ao mesmo tempo em que acompanhou todo o processo de produção de conhecimentos.

À minha esposa Marisa, pela pessoa maravilhosa que é, e por ter segurado a barra junto às crianças, à casa e a seu trabalho, para que eu pudesse alcançar a meta.

A minhas filhas Maíra e Laíse, razão mais profunda de minha luta, de minha perseverança e de minha alegria de viver.

RESUMO

O JOGO, A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO NO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL CRICIUMENSE

Gildo Volpato

Orientador: Prof. Dr. Viktor Shigunov

Neste estudo, tivemos como principal objetivo conhecer, analisar e discutir os jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças e verificar a importância atribuída a essas atividades no ambiente familiar e escolar. Analisamos as características dos jogos, brincadeiras e brinquedos mais frequentes entre as crianças, verificando os fatores que interferem na escolha, bem como o espaço e o tempo destinados ao brincar. Procuramos apresentar alguns indicadores que apontam as possibilidades de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso. Utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, a observação participante, entrevistas e análise documental. Pelas características metodológicas apresentadas, consideramos a pesquisa como do tipo etnográfica. Os sujeitos pesquisados foram alunos da 1ª série do ensino fundamental. Concluímos que o universo lúdico das crianças pesquisadas é muito diversificado, pois entrelaçam-se brinquedos e jogos tradicionais com eletrônicos, jogos de faz-de-conta com jogos de regras. Os fatores que interferem na escolha dos jogos, brincadeiras e brinquedos também são diversos, pois estão relacionados a questões de gênero, econômicas, ao tipo de trabalho dos pais, aos programas de televisão a que assistem, dentre outros. Constatamos, também, que a maioria das crianças pesquisadas tem tempo e espaço para o brincar. Pudemos observar, em meio a muitas contradições, que tanto os pais, quanto a escola acham importante as crianças brincarem e atribuem a essa necessidade motivos diversos, tais como: excesso de energia, porque não trabalham, pela natureza das crianças, e assim por diante. Em termos gerais, concluímos que a escola tem quatro grandes motivos para assumir o jogo, a brincadeira e o brinquedo, como elementos mediadores no processo educativo: o primeiro refere-se ao fato de esses já se encontrarem na escola em todos os momentos e lugares, inclusive na sala de aula; bastando redimensioná-los; em segundo lugar, por fazerem parte da cultura e serem muito significativos para as crianças; além disso, pelo fato de essas atividades serem responsáveis diretas pelo desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores; finalmente, pelo prazer e alegria que são capazes de proporcionar.

ABSTRACT

THE GAME, THE CHILDREN'S PLAY AND THE TOY IN THE SOCIAL AND CULTURAL CONTEXTS IN CRICIÚMA

by Gildo Volpato

Advisor: Prof. Dr. Viktor Shigunov

The main goals of this study are getting to know, analyzing and discussing games, children's plays and toys, and checking the importance attributed to these in the familiar and school environments. We have analysed the main features of games, plays and toys, verifying the factors which interfere in their choice, as well as the space and time destined to the playing, and we have attempted to present some figures which indicate the possibility of converting the school into a more pleasant site. At data collecting stage, we used participant observation, interviews and documental analysis. Because of the methodological peculiarities, we were inclined to consider the research as being one of the ethnographic sort. The researchees were pupils from the first degree of primary school. We have concluded that the children's playful universe is very diversified, since they perform various kinds of activities, ranging from the traditional to the electronic, from make-believe to games guided by strict, well-defined rules. Choice determiners are equally diverse, for they are related to matters such as genre, economics, parental type of job, and favourite TV programmes, among others. We have also discovered that most of the researchees hold a proper time and place to play. Amongst lots of contradictions, we have learnt that both parents and school consider children's playing as relevant, and ascribe this need to several reasons, such as "energy in excess", "because they do not work", "because of children's inner nature", to name few. On the whole, we would say that the school has four major motives to assume children's games, plays and toys as mediators of the educative process. First, these activities are present everywhere and at every moment at school, and it is necessary to reconsider them; second, these pastimes are part of the culture and are highly meaningful for the children's superior psychological skills; last, but not least, games, plays and toys provide children white lots of pleasure and joy.

ÍNDICE

	Página
LISTA DE TABELAS.....	x
LISTA DE ANEXOS.....	xi

Capítulo

I. O PROBLEMA.....	01
--------------------	----

- Introdução
- Contextualização do problema
- Justificativa
- Objetivos do estudo

II. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
------------------------------	----

- Contextualização histórica do jogo e do brinquedo
 - Origem dos brinquedos
 - O significado do jogo nas festas e rituais
 - Jogo, brincadeira e brinquedo e suas diferentes expressões na linguagem
 - Algumas concepções clássicas do jogo
 - As históricas relações do jogo com a educação
- O jogo e o brinquedo na perspectiva histórico-cultural
 - O surgimento do faz-de-conta
 - O papel do jogo e do brinquedo no desenvolvimento da criança
 - Da evolução do faz-de-conta ao jogo de regras
 - Sobre o sentido e o significado atribuídos ao jogo, à brincadeira e ao brinquedo
- O jogo, o brinquedo e a modernidade
 - Valores simbólicos e papéis sociais implícitos nos brinquedos
 - Meios de comunicação de massa, jogo e brinquedo
 - Tempo e espaço para o brincar
- O jogo, a brincadeira e o brinquedo no ambiente escolar

Jogo espontâneo e jogo educativo: demarcações necessárias
A prática do jogo numa perspectiva progressista de Educação Física
Sobre a necessidade de a escola ser prazerosa.

III. METODOLOGIA.....	122
O processo de reflexão e opção pelo tipo de pesquisa Caracterizando os sujeitos da pesquisa e o lugar das observações, ações e falas.	
IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	132
Conhecendo e compreendendo os jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças. Jogos mais praticados pelas crianças Brinquedos de que as crianças mais gostam Jogos de faz-de-conta com que mais brincam Interpretando as representações dos pais em face dos jogos, brincadeiras e brinquedos dos filhos. Razões e importância para o brincar das crianças Espaço e tempo destinados ao brincar Fatores que influenciam na escolha dos jogos e brinquedos das crianças Conversando sobre a importância que a escola atribui aos jogos, brincadeiras e brinquedos dos alunos. Reconhecendo o espaço físico escolar. Um olhar sobre os documentos da escola. Observando a sala de aula. Acompanhando as aulas de Educação Física. O recreio da escola: um pouco do que acontece. Apontando indicadores de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso	
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	211

LISTA DE TABELAS

Tabela	Página
1. Jogos praticados pelas crianças na fala dos pais e das crianças, em números absolutos e relativos e por sexo.....	135
2. Brinquedos de que as crianças mais gostam, na fala dos pais e das crianças, em números absolutos e relativos e por sexo.....	139
3. Jogos de faz-de-conta com que as crianças mais brincam, na opinião dos pais em números absolutos e relativos e por sexo.....	144
4. Razões para o brincar das crianças, atribuídas pelos pais em números absolutos e relativos.....	149
5. Atividades que as crianças lembram que praticam nas aulas de Educação Física, em números absolutos e relativos.....	188
6. Jogo ou brincadeira de que mais gostam nas aulas de Educação Física, em números absolutos e relativos e por sexo.....	189
7. Jogos e brincadeiras no recreio, na fala das crianças, em números absolutos e relativos e por sexo.....	192

LISTA DE ANEXOS

Anexos	Página
1. Fotos da escola pesquisada	219
2. Ofícios encaminhados à Secretaria de Educação e à escola	220
3. Roteiro das entrevistas com as crianças, professores e pais	221
4. Partes de documentos analisados.....	222

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

Introdução

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

A história dos jogos, brincadeiras e brinquedos tem uma trajetória interessante a ser revelada nos espaços singulares desse complexo e contraditório mundo das relações humanas.

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

Da mesma forma, já faz algum tempo que o fenômeno jogo deixou de ser entendido como atividade natural de satisfação de instintos infantis, ou como forma de descarregar energia acumulada, ou como preparação para a vida séria, ou para despertar tendências que se encontrassem latentes no indivíduo ou ainda como catarse para purgar o indivíduo de tendências anti-sociais.

Apesar da contribuição dos estudos que deram suporte a esses entendimentos, se faz necessário avançarmos nesse campo do conhecimento,

uma vez que os mesmos trataram de justificar a presença do jogo e da atividade lúdica na vida do homem, como ação de energia instintiva, portanto, de ordem inata, ou como uma reação de causa e efeito, como afirmam as teorias mecanicistas.

Foi na contramão desses entendimentos que nos colocamos a caminhar, no sentido de buscar compreender a dinâmica que se estabeleceu em torno dos jogos e brinquedos das crianças, em diferentes tempos e contextos históricos e culturais e o que se estabelece na atualidade, dadas as constantes mudanças no sistema educacional, político, econômico, social e cultural.

Contextualização do problema

Buscar compreender o jogo, a brincadeira e o brinquedo tem sido tarefa de muitos pesquisadores, principalmente no final do século passado e durante este século. Isso não significa dizer que as atividades lúdicas já não tenham despertado interesse em séculos anteriores.

No início deste século, Vygotsky já dizia que é, por meio do jogo e da brincadeira, que a criança se apropria dos signos sociais, o que deu novos indicativos para buscar compreendê-los como elementos sócio-culturais.

Sendo um dos instrumentos produzidos pelo homem para brincar, o brinquedo tornou-se também um objeto de estudo de profunda riqueza. A concepção é de que jogo e brinquedo refletem a realidade que foi sendo construída ao longo do desenvolvimento sócio-histórico.

Temos observado, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, que as diferentes formas de conceber o jogo e a brincadeira que ocorreram

historicamente, ainda persistem em nossa sociedade e se refletem nas relações adulto/criança, nas diversas situações da vida cotidiana.

Dessa forma, o contato das crianças com os diferentes tipos de jogos, brincadeiras e brinquedos vão ser facilitados, incentivados ou até mesmo, evitados, dependendo de como os adultos os consideram.

Assim, parece que tanto a escola, quanto a família tratam de colocar as atividades lúdicas no seu devido lugar. Se a escola as conceber como necessárias ao desenvolvimento da criança, certamente vai promover espaços significativos para a sua prática. Do contrário, tratará com indiferença ou desprezo e as excluirá do ambiente escolar o mais que puder. Da mesma forma, também os pais, conforme as conceberem, irão propiciar espaços e tempos para as crianças e seus jogos e brinquedos, ou ficarão estes restritos à concessão de prêmios por serviços prestados ou bom comportamento.

A interação adulto/criança em torno de jogos e brinquedos está atrelada, de alguma forma, às concepções e à importância que os adultos atribuem a eles.

A falta de conhecimentos que justifiquem o porquê de os jogos, as brincadeiras e os brinquedos atraírem tanto as crianças, tomando quase que todo o tempo da infância, pode ser um dos fatores que levam muitos professores a os ignorarem em sala de aula e os pais a darem pouca importância a eles, no processo de desenvolvimento e educação.

Conhecer essas relações e saber da importância que professores e pais atribuem ao mundo dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças, torna-se importante para podermos desmistificar certos tabus e preconceitos históricos construídos em torno deles.

Essa preocupação está associada ao fato de que entendemos o jogo, a brincadeira e o brinquedo como elementos de importância fundamental para o desenvolvimento da criança, além das possibilidades de tornar a escola um ambiente mais agradável, mais prazeroso, um lugar onde é possível viver e crescer com prazer.

Para podermos falar sobre a importância do jogo no desenvolvimento da criança, sabíamos que era necessário, além de bom referencial teórico que nos desse sustentação, uma aproximação ao mundo dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças, para melhor conhecê-lo e analisá-lo. Somente dessa forma, poderíamos identificar características que apontassem as reais necessidades que as motivam e as colocam em ação.

Vygotsky (1994) nos apresentou indicadores de que a busca do prazer (como a razão do jogo para muitos autores) não pode ser visto como característica definidora do brinquedo. Dizia ele: "O brinquedo preenche as necessidades da criança - entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação." (p.123), porém, ele não nega o prazer que pode ser gerado em situações de jogo e brincadeira. Além disso, ele nos disse que, se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.

Partindo do princípio de que o homem, além de biológico, é um ser sócio-cultural, as necessidades de ação e as características dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças, devem estar relacionadas diretamente ao contexto sócio-cultural onde estão inseridas.

Conforme Fontana e Cruz (1997, p. 134-5), as brincadeiras surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos. Quando mais novas, as

crianças reproduzem ações humanas realizadas em torno dos objetos, como dirigir um trem, por exemplo. Ao longo dos anos, essas brincadeiras vão-se desenvolvendo e as relações humanas incluídas nessas ações começam a aparecer mais claramente. Assim, já não basta apenas a relação entre o maquinista e o trem, mas também as relações entre ele e seu ajudante, os passageiros, o chefe da estação e demais pessoas que poderão estar envolvidas nesse trabalho. Nas brincadeiras de grupo, as relações sociais são reproduzidas nas relações das crianças entre si.

Com Vygotsky (1994), podemos dizer que na idade pré-escolar, a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade da criança, sendo que na idade escolar, os jogos com regras e os esportes tornam-se os mais importantes.

Considerando que é por volta dos seis a sete anos de idade que as crianças ingressam no ensino fundamental, e observando as colocações de Vygotsky sobre a passagem de atividades de faz-de-conta para as de regras, constatamos nos levantamentos bibliográficos preliminares, pouco interesse dos pesquisadores em abordar a importância do jogo e do brinquedo, a partir do momento em que a criança ingressa no ensino fundamental.

Faltavam esclarecimentos mais precisos sobre as características dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças que deixam a educação infantil e ingressam na 1ª. série do ensino fundamental. Daí surgiu a necessidade também, de maior conhecimento sobre o que representam os jogos de faz-de-conta e os de regras nesse período de ruptura/continuidade.

A maioria das atividades das crianças que frequentam a educação infantil, são compostas de jogos e brincadeiras. Esse fato pode ser um dos principais motivos que justificam o porquê de a maioria das produções a respeito

desse assunto, se referir a essa faixa etária. Da mesma forma, a grande produção de conceitos e teorias sobre a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento da criança tem influenciado o planejamento da educação infantil, fazendo com que as atividades girem em torno de jogos e brincadeiras.

Essa preocupação, no entanto, parece que deixa de existir quando a criança ingressa na 1ª. série do ensino fundamental, onde o jogo é relegado a segundo plano, sendo utilizado somente como um prêmio se as crianças fizerem silêncio, ou para ocupar um pequeno espaço de tempo antes do recreio ou no final da aula, ou ainda em situações que objetivam exclusivamente a aprendizagem de conteúdos.

Muitos fatores poderão estar contribuindo para que ocorra essa negação do lúdico quando a criança entra no ensino fundamental. Um desses fatores pode estar relacionado à dicotomia entre brincadeira e atividade séria, entre jogo e trabalho, presente desde tempos passados e reforçada em nossa sociedade capitalista. Relacionado a esse fator, a falta de clareza dos professores sobre as necessidades do jogo e brinquedo para o desenvolvimento da criança e a dificuldade de saber como trabalhar de forma a auxiliar e promover este desenvolvimento, pode ser a razão da não-valorização e até mesmo da negação da necessidade lúdica que têm as crianças que freqüentam o ensino fundamental. A não-clareza do papel do jogo, do brinquedo no projeto pedagógico da escola, não permite a sua apropriação como mediador no processo educativo.

Em contrapartida, na maioria das escolas, é a partir da 1ª. série do ensino fundamental que as crianças começam a participar de aulas de Educação

Física, muitas vezes o único tempo permitido à vivência de jogos e brincadeiras no espaço escolar.

No entanto, corre-se o risco de tornar-se essa aula monótona, repetitiva, mecânica, ou de tornar-se um espaço espontâneo, livre para as crianças fazerem o que de mais gostarem, do jeito que quiserem, não se garantindo um trabalho que realmente promova o desenvolvimento de capacidades de movimento e psicológicas da criança.

Daí, a necessidade de melhor conhecermos o objeto de estudo aqui problematizado, para que possamos produzir conhecimentos que possam servir de subsídios teóricos e práticos, tanto para um melhor trabalho em sala de aula, quanto na Educação Física. Só assim, teremos possibilidades de a escola vir a ser o lugar que proporciona vivências enriquecedoras de jogos e brincadeiras, que auxiliem no desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças, além de proporcionar-lhes prazer e alegria.

Na escola, existe o professor que planeja e conduz as relações de ensino, de acordo com seus objetivos e concepções didático-pedagógicas. Representa, pela posição que assume, o crivo da seleção das atividades apresentadas às crianças e a “lente” com a qual focaliza o que elas fazem e dizem.

Portanto, conhecer como o professor concebe o jogo, o brinquedo e saber como o brincar se realiza na vida das crianças, nas condições concretas do cotidiano escolar e fora dele, se faz necessário, uma vez que o jogo é um dos conteúdos da Educação Física e muitas vezes é utilizado como um recurso didático-pedagógico em sala de aula.

O contato das crianças com os meios de comunicação, principalmente rádio e televisão, e o convívio diário com outras pessoas são fatores que, como vários autores já têm ressaltado, são determinantes na escolha dos brinquedos e nas formas de jogar. O contato faz com que incorporem valores e procedimentos considerados aceitáveis, ou até mesmo corretos, pela coletividade. Geralmente o brinquedo propõe à criança uma imagem que remete ao adulto, cujas características o transformam num personagem que merece atenção.

Pesquisas realizadas com crianças russas, por Elkonin (1998), ressaltam a influência dos adultos na inspiração das transformações do jogo infantil e mostram que a atividade adulta se torna tema de seus jogos de faz-de-conta. Vygotsky afirma que é pelo jogo e o brinquedo, que a criança apreende a realidade social. Em face das afirmações desses pesquisadores não podemos deixar de nos perguntar se as mudanças que ocorreram e estão ocorrendo no sistema de produção, fazendo com que homens e mulheres participem do mesmo tipo de trabalho, ou até mesmo troquem de funções, estão se refletindo no mundo de jogos e brinquedos das crianças, e, se estão, como e em que sentido.

Durham (1977) nos alerta que as mudanças não constituem explicação de nenhum fenômeno social, mas são em si fenômenos que devem ser explicados na análise do processo de transformação social. Diz ainda: "Padrões culturais sobrevivem na medida em que persistem as situações que lhes deram origem, ou alteram seu significado para expressar novos problemas." (p. 33).

Nesse sentido, com a chegada dos meios de comunicação de massa, os modos de experiência e os padrões de interação em nossa sociedade estão-se modificando.

Segundo a teoria histórico-cultural, as estruturas dos processos mentais humanos estão ligadas necessariamente aos meios e métodos socialmente e historicamente formados e transmitidos no processo de trabalho cooperativo e de interação social. Daí, surge, para os educadores e pesquisadores, a necessidade de conhecimentos mais consistentes sobre as diversas formas de manifestações culturais e seus valores na comunidade onde a criança vive.

Justificativa

A necessidade de entendimento do que representa o jogo, a brincadeira e o brinquedo na vida das crianças, no contexto de nossa sociedade, tem sido a razão constante de nossas reflexões e, conseqüentemente, de nossas ações.

Em especial, essas reflexões têm-se pautado na busca de uma compreensão dialética do papel que o jogo e o brinquedo podem cumprir no processo de educação e de formação das crianças de nosso tempo.

Ao longo dos anos, trabalhando com Educação Física em escolas públicas, principalmente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o jogo foi sempre atividade marcante em nosso fazer pedagógico, proporcionando alegrias e, ao mesmo tempo, gerando muitas dúvidas e provocando inquietações. Da mesma forma, essas inquietações e preocupações não eram menores quando trabalhávamos esse conteúdo na disciplina Recreação no curso de graduação em Educação Física e na disciplina Movimento Humano e Educação no curso de Pedagogia da UNESC,

Universidade do Extremo Sul Catarinense, situada no município de Criciúma, Santa Catarina

Foi possível perceber, por exemplo, que a grande maioria das atividades, envolvendo jogos e brincadeiras faziam as crianças vibrarem e participarem com prazer das aulas de Educação Física. Essa mesma alegria e prazer era evidenciada também, quando a professora de classe proporcionava às crianças atividades de jogo em sala de aula. Quanto ao período de recreio, era raro ver uma criança que não estivesse brincando de alguma forma após fazer seu lanche, ou até durante o mesmo.

Nos parques, nas ruas, em casa, ou em qualquer lugar, a criança quase sempre está jogando ou brincando de alguma coisa.

O conteúdo e as formas de brincar não são os mesmos em todos os lugares. Parece que as diferenças estão relacionadas à idade das crianças, ao sexo e a fatores sócio-culturais e econômicos.

Além disso, foi possível perceber também que algumas transformações, nas formas e conteúdos do brincar, foram ocorrendo ao longo do tempo.

Mesmo assim, apesar das mudanças que tenham ocorrido, o jogar, o correr, o puxar, o gritar, o lutar, dentre outros, continuam fazendo parte da vida das crianças, tanto nos espaços educacionais, quanto fora deles, apesar de serem essas atividades motivo de irritação para muitos professores e pais, irritação provavelmente conseqüente da não-compreensão do papel do jogo, do brinquedo, da dimensão lúdica, no ato educativo.

Por isso, entender os motivos que levam as crianças a jogarem e brincarem tanto, se faz necessário, não só para melhor aceitarmos o fato, mas

para podermos como educadores, aprender com eles e a partir deles melhorar nosso fazer pedagógico, incorporando a dimensão lúdica, como mediadora do processo ensino-aprendizagem. Os conhecimentos produzidos a partir deste estudo, são relevantes para que professores e pais passem a conceber as atividades lúdicas, para além do prazer, da emoção, da alegria, como uma das fontes propulsoras de desenvolvimento da criança.

De posse desses conhecimentos, provavelmente encontraremos caminhos que elucidem o nosso fazer pedagógico e, a partir deles, poderemos posicionar-nos com maior consistência, diante da necessidade de incluir o jogo, a brincadeira e o próprio brinquedo em qualquer proposta pedagógica, preocupada com o desenvolvimento, o prazer e a alegria das crianças.

Nesse sentido, realizamos esta pesquisa, buscando compreender o objeto de estudo aqui apresentado, levando em consideração a instituição escolar, a relação ensino-aprendizagem e o contexto sócio-cultural, tendo como base uma comunidade cricumense.

A partir dessa contextualização, passamos a apresentar os objetivos que foram elaborados a partir de nossas inquietações e que nortearam esta caminhada, apontando indicadores de referenciais teóricos, de técnicas de coleta, de análise e interpretação dos dados que foram coletados na realidade pesquisada.

Objetivos do estudo

Geral:

- Conhecer, analisar e discutir os diferentes tipos de jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças, nas diversas situações da vida cotidiana e verificar a importância atribuída a essas atividades no ambiente escolar e familiar.

Específicos:

- Identificar os temas e conteúdos dos jogos de faz-de-conta e os jogos de regras mais praticados pelas crianças.
- Identificar o sentido e o significado que as crianças atribuem aos jogos, brincadeiras e brinquedos.
- Verificar os fatores que interferem na escolha dos jogos e brinquedos das crianças.
- Verificar o espaço e o tempo destinado aos jogos e brincadeiras, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.
- Buscar indicadores na família e na escola, que apontem as possibilidades de prática pedagógica mais significativa, mais prazerosa e mais eficiente, em que o jogo, a brincadeira e o brinquedo possam vir a ser mediadores no processo educativo.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

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

Diferentes enfoques nos propiciam visão mais ampla sobre o tema. Embora possam parecer até mesmo contraditórios, auxiliam-nos a melhor compreender o fenômeno; pois a multiplicidade de olhares, por sua vez, pode também ser complementar, contribuindo para uma visão da totalidade que envolve a singularidade do jogo e do brinquedo.

Optamos por dividir este capítulo em quatro grandes núcleos que se complementam entre si: no primeiro momento procuramos contextualizar historicamente o jogo e o brinquedo; na segunda parte, tratamos de abordar o jogo na perspectiva histórico-cultural; na terceira parte, discutimos o jogo e o brinquedo no contexto da modernidade e, por último, apresentamos o jogo e o brinquedo no ambiente escolar. Em cada núcleo, desenvolvemos os temas que consideramos mais importantes para sua compreensão.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO JOGO E DO BRINQUEDO

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

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

Nesse sentido, a criança e seus jogos e brinquedos, necessariamente, se constituem em fonte de saber e conhecimentos; pois, como bem lembrou Benjamin (1984), onde as crianças brincam, existe um tesouro enterrado. Pensando em revelá-los, optamos, nesse primeiro momento, por desenvolver temas que procuram apresentar e esclarecer questões históricas e culturais que envolvem o objeto de estudo.

Origem dos Brinquedos

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

É possível conhecer e identificar, na história, brinquedos que ainda hoje encontramos nas mãos das crianças ou em estantes e prateleiras de grandes lojas de brinquedos. Muitos foram utilizados durante muito tempo como

objetos ligados a atividades artísticas, sacras, místicas ou de trabalho, mantendo estreitas ligações com colheitas e fertilidade, antes de serem considerados efetivamente brinquedos de criança.

Muitos conhecimentos que atualmente encontramos em livros, ensaios e trabalhos acadêmicos, são resultado de incansáveis pesquisas em objetos, fotografias e pinturas. Esses trabalhos são tentativas de interpretar e explicar o fenômeno brinquedo e o ato de brincar no contexto histórico dos diversos grupos sociais.

A concepção histórica que privilegia a análise do jogo e do brinquedo e que parte da análise da imagem de crianças presentes no cotidiano de determinado tempo histórico, está submetida às relações sociais que cercam o brincar naquele contexto sócio-cultural. Por isso, segundo Kishimoto (1993), a compreensão de jogos e brinquedos do passado, exige o auxílio da visão antropológica, que também discute os comportamentos considerados lúdicos e seus significados em cada cultura.

Um desses importantes historiadores foi Ariès (1981), que, estudando as inúmeras representações iconográficas, realizou um importante estudo na tentativa de explicar como surgiram os brinquedos. Na interpretação desse autor, alguns deles "nasceram do espírito de emulação das crianças, que as levou a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escala: foi o caso do cavalo de pau, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e de tração" (p.88), como na Idade Antiga. Da mesma forma, a técnica dos moinhos de vento, iniciada na Idade Média, logo foi motivo de imitação das crianças com as pás que giravam na ponta de uma vareta. Apesar de os moinhos de vento há muito tempo

terem desaparecido, os cata-ventos continuam sendo confeccionados e vendidos, principalmente em feiras e festas religiosas.

A julgar pela iconografia, principalmente a que retrata o século XV, conforme Ariès, o pássaro amarrado parece ter sido um dos brinquedos mais comuns na Idade Média. Geralmente a criança era representada brincando com um pássaro, que em geral estava amarrado a uma cordinha. Às vezes, ele era uma imitação de madeira. Nilsson¹ informa-nos que tanto na Grécia antiga, como na Grécia moderna, era costume nos primeiros dias de março os meninos fazerem uma andorinha de madeira enfeitada com flores, que girava em torno de um eixo. O pássaro era levado de casa em casa, e os meninos recebiam presentes. O pássaro ou sua imitação não era brinquedo individual, e sim elemento de uma festa coletiva sazonal, da qual a juventude participava. Mais tarde o pássaro se tornou um brinquedo individual, destituído de qualquer conteúdo social, sem relação com a comunidade ou com o calendário de festividades. Conforme o autor, esse brinquedo, parece ter sido no início ligado à cerimônias tradicionais.

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

¹ Citado por Ariès. 1981. p.89.

Conforme Ariès (1981), a boneca e os demais brinquedos miniaturas levam-nos a hipóteses semelhantes. Os historiadores dos brinquedos e os colecionadores de bonecas e de brinquedos miniaturas sempre tiveram muita dificuldade de distinguir a boneca, brinquedo de criança, de todas as outras imagens e estatuetas, porque, na Antigüidade, as réplicas de objetos de culto doméstico ou funerário tinham significação religiosa, e foram freqüentemente encontrados em túmulos. A boneca era também o perigoso instrumento do feiticeiro e do bruxo. Por sua vez, Bogoraz-Tan² diz que as bonecas tchuktchis eram dadas às meninas como agentes protetoras da fertilidade. Quando uma moça se casava, levava suas bonecas e as escondia em um saco que guardava na cabeceira para, com sua influência, ter filhos logo.

O gosto em representar as coisas e as pessoas da vida cotidiana, de forma reduzida, hoje reservado às crianças, foi resultado também dos famosos presépios napolitanos, realizados principalmente na Europa em épocas passadas para a satisfação dos adultos e a distração das crianças, como nos afirma o autor. O bimbelerie, ou seja, o bibelô antigo, era na França um brinquedo destinado tanto aos adultos quanto às crianças. Em 1747, surge em Paris os brinquedos chamados fantoches, o qual Barbier escreve: “São dados de presente a todas as mulheres, meninas, e a loucura chegou a tal ponto que, no início deste ano, todas as lojas se encheram deles para vendê-los como presentes...”³

No livro Os Melhores Jogos do Mundo, podemos identificar a origem do xadrez e da perna de pau. O xadrez teve sua origem na Índia há muitos séculos, e na sua trajetória para o Ocidente, peças representando elefantes,

² Citado por Elkonin. 1998. p.65.

³ Citado por Ariés. 1981. p. 91.

marajás e carros de guerras foram sendo transformados em bispos, reis e torres de castelos, mostrando a influência dos acontecimentos de uma determinada época, principalmente dos acontecimentos políticos. Na época de Napoleão Bonaparte, o rei branco do xadrez foi substituído pela figura do general e imperador.⁴ A perna de pau está associada a práticas religiosas e mitológicas bastante remotas. Era utilizada na África pelos feiticeiros e em ritos de iniciação por algumas tribos nas quais os jovens são admitidos no mundo adulto.

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

Muitos dos mais antigos brinquedos (a bola, o papagaio, o arco, a roda de penas) foram de certa forma impostos às crianças como objetos de culto, e somente mais tarde, devido à força de imaginação das crianças, transformados em brinquedos⁵. Em termos gerais, parece que o mundo dos brinquedos está marcado por toda parte, pelos vestígios de gerações passadas. Essa percepção levou Benjamin a dizer que a infância tornou-se o reservatório dos costumes abandonados pelos adultos.

O significado do jogo nas festas e rituais

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

⁴ Citado por Bruhns 1993. p. 64

⁵ Benjamin. 1984.

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

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

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

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

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

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

As crianças dançavam e cantavam pela chegada do Natal e lançavam o sal e o vinho sobre a acha, seguindo um ritual próprio. Outras grandes festas reservavam à juventude o monopólio dos papéis ativos. Essas festas já tinham a aparência de festas da infância ou da juventude. A terça-feira gorda, identificada no século XII, era a festa dos meninos de escola e da juventude. Em Londres, segundo Fitz Stephen,

a terça-feira gorda começava com brigas de galo que duravam toda a manhã. À tarde, todos os jovens da cidade saíam para os arredores, para jogar o famoso jogo de bola... Os adultos, os parentes e as autoridades, vinham a cavalo assistir aos jogos dos jovens e voltavam a ser jovens como eles⁶

O cerimonial dessas celebrações não fazia muita questão em distinguir claramente as crianças dos jovens e estes dos adultos. Qualquer papel atribuído à infância ou à juventude, obedecia sempre a um protocolo tradicional e correspondia às regras de um jogo coletivo que mobilizava todo o grupo social,

⁶ Citado por Ariès. p.98.

envolvendo todas as classes de idade.

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

Conforme Huizinga (1996), "Os participantes do ritual estão certos de que o ato concretiza e efetua uma certa beatificação, faz surgir uma ordem de coisas mais elevada do que aquela em que habitualmente vivem" p.17) . Apesar de estar esta intenção restrita à duração do ritual e da festividade, acreditava-se que seus efeitos não cessariam depois de acabado o jogo; pois sua magia continuaria sendo projetada todos os dias garantindo segurança, ordem e prosperidade de todo o grupo até a próxima época dos rituais sagrados.

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

Jogo, brincadeira e brinquedo e suas diferentes expressões na linguagem

Para Huizinga (1996), nem a palavra "jogo" nem seu significado tiveram origem no pensamento científico, mas na linguagem criadora. Dessa

forma, enquanto fato social, enquanto cultura, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui.

É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações diferentes. Como isso ocorreu em inúmeras línguas, surgiram várias idéias e várias palavras para expressar a noção de jogo.

A noção mais familiar, expressa na maior parte das línguas européias modernas com algumas variantes é para Huizinga (1996), razoavelmente bem definida nos seguintes termos:

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

No entanto, nem sempre se distinguiu bem o termo jogo em todas as línguas, nem sempre foi sintetizado em uma única palavra.

Rosamilha (1979) nos apresenta alguns conceitos de jogo, lúdico, brinquedo encontrados em dicionários como o de Azevedo (1974) e de Ferreira (1986).

No dicionário analógico de idéias afins de Azevedo (1974), nem a palavra lúdico nem jogo tem destaque especial. O que aparece, são as palavras brincadeira, brincalhão, brincar e brinquedo, no índice remissivo. Essas palavras pertencem aos tópicos alegria, divertimento, espírito, humorista e ridicularização.

No *Novo Dicionário de Língua Portuguesa* de Ferreira (1986), temos os seguintes significados para brinquedo: "objeto que serve para as crianças brincarem"; "jogo de crianças, brincadeira"; "divertimento, passatempo"; "festa,

folia, folguedo". A palavra *brinco* também pode ser entendida no sentido de "brinquedo", porém é menos usada. O verbete *lúdico* significa: "referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimento." O termo *ludo* é pouco usado e indica jogo, brinquedo, divertimento, assim como também indica um jogo específico.

No *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1986) é encontrado uma variedade de conceitos diferentes para a palavra "jogo", das quais podemos destacar; "*Atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho. Brinquedo, passatempo, divertimento. Regras que devem ser observadas quando se joga.*"

Da mesma forma, é bastante ambíguo o termo para designar e diferenciar o que é jogo, brincadeira e brinquedo. Huizinga (1996), foi um dos autores que mais se dedicou a pesquisar sobre a categoria jogo em diferentes culturas e línguas. Estudou as formas de expressão na língua japonesa, chinesa, grega, hebraica, latina, inglesa, alemã e outras. Verificou, por exemplo, que o termo *ludus*, do latim clássico, abrange a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar, enquanto a palavra jogo em português, *gioco* em italiano, *jeu* em francês e *juego* em espanhol, são originários do termo *jocus*, que significava originalmente apenas gracejar ou troçar.

Outra questão importante, apontada pelo autor, em termos de linguagem, foi a relação entre jogo e competição estabelecida de diferentes formas em diferentes culturas. Em algumas culturas o termo jogo é empregado de forma mais ampla, como é o caso da língua japonesa, alemã, espanhola e francesa, enquanto que na língua grega, chinesa e sânscrita, existem palavras

diferentes para designar jogo e competição. Para ele, o que levou a essa distinção terminológica entre o jogo e a competição na língua grega, por exemplo, foi o fato de a competição desde cedo ter se tornado uma função cultural tão intensa que os gregos a consideravam como algo que existia naturalmente. O fato de haver duas palavras distintas para designar o jogo e a competição, levou os gregos a não identificar o elemento lúdico na competição, e conseqüentemente, a união conceptual e lingüística entre ambas nunca foi possível. O ponto de partida semântico de todas as palavras que em sânscrito exprime jogo, para Huizinga, parece ser a idéia de movimento rápido, no entanto, nenhuma delas serve para designar a competição como tal. Em chinês também não se encontra nenhuma síntese única que se pode classificar como jogo.

Da mesma forma, também não há consenso em torno das possíveis diferenciações entre os termos jogo, brincadeira e brinquedo. E é justamente por esse motivo que procuramos garantir os três termos para efeito desse estudo.

Para Cascudo (1979), por exemplo, os três termos são considerados como sinônimos. Para ele, brinquedo pode ser considerado tanto o objeto de brincar, quanto a própria ação de brincar.

Mello (1989), no entanto, sugere que o termo brinquedo seja utilizado mais para designar o objeto material para brincar. Já autores na trilha de Medeiros (1961), diferenciam jogo e brincadeira. Para o autor o termo jogo está mais relacionado à atividade em que há disputa entre dois ou mais participantes, com determinadas regras combinadas entre os jogadores, enquanto as brincadeiras não estão sujeitas a regras, como por exemplo as correrias nos pátios dos recreios, a tentativa de pegar algo ou saltar um grande número de degraus, as brincadeiras na água, nas areia, entre tantas outras.

Essas questões, de certa forma, nos ajudam a entender o porquê dessa diversidade de significados empregados ao jogo, a brincadeira e ao brinquedo, tanto em literatura quanto em trabalhos de pesquisa.

Para efeito desse estudo, assumimos o termo brinquedo para designar o objeto de brincar, o material que possibilita a brincadeira. Quanto aos termos jogo e brincadeira nos aproximamos de Medeiros (1961) e optamos por considerar jogo, a atividade que contém regras explícitas, combinadas entre os participantes, que contém confronto e implica em ganhar e perder e, brincadeira, a atividade que não contém regras explícitas, como o faz-de-conta, as correrias e tantas outras atividades que não implicam em confronto entre os participantes e não implica em ganhar e perder.

Algumas concepções clássicas do jogo

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

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

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

O trabalho provoca sempre esforço e cansaço. Aí está porque é necessário, quando se buscam os prazeres, atentar para o instante próprio para deles fazer uso, como se apenas se desejasse usá-los a título de remédio. O movimento que o exercício transmite ao espírito livra-o e descansa-o pelo prazer que lhe confere. (p.159).

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

Outra teoria clássica que coloca o jogo como oposição à atividades sérias é a teoria do Excesso de Energia. Para essa teoria, a criança teria um excesso de vitalidade, e, por não ter atividades sérias, as energias seriam acumuladas, e ela procuraria o jogo como forma de equilíbrio⁸.

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

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

⁷ Citado por Brogère, 1993, p. 52.

⁸ Faria Júnior, 1996, p.47.

carregadas de energia, as pessoas movimentam-se sempre, ou estão em funcionamento constante. Isso torna-se uma necessidade orgânica.⁹

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

A teoria de Gross faz uma ponte entre a biologia e a psicologia. Considera o jogo como pré-exercício de instintos herdados. Por remeter ao natural, universal e biológico, é necessário para treino de instintos herdados.¹¹

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

Uma das críticas feitas à teoria de Stanley Hall, refere-se à não-consideração do meio ambiente como fator importante na variação dos jogos, bem como a uma prisão estática relativamente maior ao passado do que ao próprio crescimento e desenvolvimento da criança no presente¹². Também Wallon (1979) discorda terminantemente da teoria da recapitulação. Para ele, trata-se de

⁹ Citados por Bruhns. 1993. p.24.

¹⁰ Faria Júnior. 1996. p.47.

¹¹ Kishimoto. 1994. p. 121

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

analogia vaga e equivocada, a de que os comportamentos sucessivos das crianças, em particular os lúdicos, recapitem as atividades fundamentais dos povos antepassados.

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

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

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

As históricas relações do jogo com a educação

A história dos jogos, brincadeiras e brinquedos, tem uma trajetória interessante nesse complexo e contraditório mundo das relações humanas. Nesse percurso, os jogos geralmente puderam ser relacionados à educação, pois o fato de se pensar o brincar, nos remete a pensar a criança que brinca, e não podemos pensar na criança que brinca, sem pensar também em todo o complexo sócio-cultural em que acontece o jogo, a brincadeira.

Platão, um dos maiores pensadores na Grécia Antiga, afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos. O jogo e a cultura intelectual, para Platão, deveriam caminhar juntos na formação da personalidade. Introduziu, também, uma prática matemática lúdica. Todas as crianças deveriam estudar Matemática, pelo menos no grau elementar, introduzindo desde o início atrativos em forma de jogos¹³.

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

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

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

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

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

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

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

Os padres compreenderam desde o início que não era possível nem desejável suprimi-los ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas [...] e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos. (p. 112).

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

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

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

Conforme Almeida (1998), Montaigne partia para o campo da observação, fazendo a criança adquirir curiosidade por todas as coisas que visse ao redor, seja uma ponte, uma casa, um homem ou um lugar qualquer.

No século XVII, tanto Kishimoto (1990), quanto Almeida (1998), apontam Comênius como um filósofo preocupado com a educação das crianças.

¹⁴ Almeida. 1998. p.21.

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

¹⁶ Citado por Kishimoto. 1997. p. 29.

Ele resumiu seu método em três idéias que considerou como centrais: naturalidade, intuição e auto-atividade. Valorizava os sentidos e principalmente as imagens para facilitar o processo de aprendizagem das crianças pequenas. Por isso deu muita ênfase ao ensino por meio de jogos com imagens atraentes e criou livros com histórias ilustradas. Dizia Comênio: “Esse método natural, que obedece às leis do desenvolvimento da criança, traz consigo rapidez, facilidade e consistência no aprendizado.”¹⁷

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

Foi nesse momento histórico que Rosseau (1968) começou a falar da natureza infantil. Ele chamou de natureza infantil o que Ariès (1981) chamou de “sentimento de infância”, ou seja, a consciência da particularidade infantil que distingue adulto e criança, como já vimos anteriormente. Em sua obra *Emílio ou da Educação*, Rosseau (1968) se preocupou em demonstrar que a criança tem maneiras de sentir, de ver e de pensar que lhe são peculiares. Para ele, a criança não aprende nada, senão por meio de uma conquista ativa. Dizia: “Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal: só da experiência ele deve receber.” (p. 7) Ele deu importância ao fato de se buscar observar o interesse que a criança sente ao participar de um processo que corresponde à sua alegria

¹⁷ Citado por Almeida. 1998. p. 21-2.

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

natural. Essa forma de conceber o jogo e usá-lo metaforicamente como conduta prazerosa e espontânea teve suas origens na teoria da recapitulação, que abordamos anteriormente, conforme estudos realizados por Brogère (1993).

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

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

Kishimoto (1990) fala que, no século XIX, surgiu na Alemanha a experiência mais valorizada em educação. Froebel, discípulo de Pestalozzi, percebeu que os sentidos muitas vezes nos enganavam e o mais importante era o estabelecimento das relações que as crianças faziam com os objetos. Com esse pensamento, criou uma série de brinquedos que além do contato físico proporcionava às crianças oportunidade de estabelecerem uma série de relações, como as caixas de construções e jogos de cubos, por exemplo. Afirmou que as crianças não destroem os brinquedos porque têm espírito destrutivo e, sim porque querem conhecer o que tem dentro deles.

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

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

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

A importância dos jogos na educação ainda é mais evidenciada no início do século XX, com o norte-americano Dewey. Para esse pensador, as formas de ocupação ativa têm a oportunidade de filiar-se à vida, de fazer o ambiente natural da criança. Somente dessa forma aprenderia a viver retamente, pois, em vez de a criança aprender simplesmente lições que tenham uma

¹⁹ Almeida. 1998. p.23

abstrata e remota referência a alguma vida possível, aprenderia com atividades que corresponderiam ao seu interesse.²⁰

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

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

O lúdico tomou verdadeira forma como aspecto educativo, com os pressupostos apresentados por Freinet (1960), ao definir o *trabalho-jogo*. Em princípio, ele parecia querer excluir os jogos da atividade educativa. Nas palavras do autor "Tentaremos não mais nos deixar levar a essas atividades arbitrariamente impostas que suscitam e pedem os jogos de relaxamento

²⁰ Almeida, 1998, p.24

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

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

Nesse mesmo eixo de informações, acerca das históricas relações do jogo com a educação, teríamos ainda outros autores que poderiam ser contemplados, como Piaget e Vygotsky, por exemplo. Mas como esses são autores que continuam sendo muito discutidos na prática pedagógica cotidiana, nossa opção pautou-se em apresentá-los na medida em que iremos desenvolvendo os demais temas de interesse nesse estudo. Passamos então, ao

segundo grande núcleo de apresentações, ou seja, o jogo na perspectiva histórico-cultural.

O JOGO E O BRINQUEDO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

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

Segundo Van der Veer e Valsiner (1998), Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em 05 de novembro de 1896 em Orsha, cidade provinciana nas proximidades de Minsk, interior da Rússia. Formou-se em Direito, Literatura, e mais tarde em Medicina na Universidade de Moscou. Foi professor em escolas estaduais e professor e pesquisador nas áreas de Literatura, Psicologia, Deficiência Física e Mental e Educação, e em 1934, aos 38 anos, faleceu vítima de tuberculose. A morte prematura de Vygotsky interrompeu uma carreira brilhante, da qual podemos resgatar importantes contribuições. A atualidade dos temas abordados por ele é o sinal mais evidente de que estamos diante de conhecimentos da maior importância, tanto no campo da Psicologia quanto da Educação.

Segundo Oliveira (1995), as idéias de Vygotsky não pararam após sua morte, ao contrário se multiplicaram e se desenvolveram na obra de seus colaboradores, dos quais os mais conhecidos entre nós são Alexis N. Leontiev e Alexander R. Lúria. Esses três pesquisadores faziam parte de um grupo de jovens da Rússia pós-revolucionária, que trabalhavam num clima de grande

efervescência intelectual, na busca de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém-implantado. Mais especificamente, buscavam a construção de uma “nova psicologia”, que consistia numa síntese entre a psicologia como ciência natural, que basicamente explicava os processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem como corpo, e a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito.

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

Conforme Vygotsky (1994), Leontiev (1988) e Fontana e Cruz (1997), a criança não nasce em um mundo “natural” e sim humano. Começa sua vida em meio a objetos, a língua e a todos os fenômenos criados e recriados pelas

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

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa necessariamente através de uma outra pessoa. Segundo Vygotsky (1994), essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

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

Para a concepção histórico-cultural, a relação entre o homem e o meio físico e social não é nem natural, nem determinada pela estimulação ambiental,

nem tampouco uma relação de adaptação do organismo ao meio, é sim uma relação construída a partir das múltiplas relações com o contexto sócio-cultural.

Leontiev (1978) desenvolveu a “teoria da atividade”, com base no paradigma da produção material à luz da interpretação marxista, resgatando em especial o papel do trabalho na formação da consciência. Para ele, o que define a diferença entre o homem e os animais é o processo de trabalho, por ser o elemento que une o homem e a natureza por uma relação dialética e ação de transformação mútua.

Segundo Leontiev, o trabalho é o criador da cultura, da história humana, das mediações que se constitui num fato universal específico da espécie humana. Por essas mediações se desenvolvem as atividades coletivas e, conseqüentemente, as relações sociais, bem como a criação e o emprego de instrumentos, em especial a construção da linguagem. Isso significa que, para Leontiev, os artefatos culturais são ao mesmo tempo materiais e conceituais, ou seja, são manifestações físicas e de idéias. Sendo assim, só os seres humanos têm a capacidade de materializar ou de cristalizar as suas idéias e experiências em objetos, ou conforme Leontiev, em instrumentos.

A teoria de Leontiev (1978), é um desdobramento dos pressupostos básicos de Vygotsky de que o ser humano é capaz de se relacionar com o mundo de forma voluntária e intencional, mediada por instrumentos, para atingir determinados fins. Dessa forma, a atividade emerge da relação do homem com o mundo e sua estrutura, é criada pelas condições sociais e as relações humanas delas decorrentes. Sendo assim, a atividade individual se dá sempre num contexto de trabalho, ocasionando um sistema de relações sociais e de vida social. Os motivos e os objetos da atividade do homem são determinados pela

divisão do trabalho na sociedade. Por isso, seus componentes formam um todo indissociável e interdependente. O gerador da atividade é o motivo. Portanto, a atividade só existe porque existe um motivo. Este, por sua vez, se exprime nos fins. O motivo, a que Leontiev se refere, não designa o sentimento de uma necessidade, mas "aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula" (p.97). Subjacente a um motivo há sempre uma necessidade.

Após essas colocações preliminares com o intuito de demarcar o referencial teórico desse trabalho, podemos dizer, considerando os autores mencionados, que são os sistemas produtivos, geradores de novos modos de vida, que modificam também o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluídos seus jogos, brinquedos e brincadeiras, é construída como resultado de processos econômicos e sócio-culturais.

O surgimento do faz-de-conta

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

Nessa linha de pensamento, o nascimento dos jogos de faz-de-conta está relacionado com as condições sociais concretas da vida da criança na sociedade e não como ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma classe, como nos diz Elkonin. Portanto, está relacionado também, de alguma forma, a todo o processo de construção de nossa sociedade, sua divisão em classes sociais e a divisão social do trabalho.

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

Essa relação também foi apontada por Ariès (1981), quando dizia que na Antigüidade adultos, jovens e crianças se misturavam em toda a atividade social, ou seja, nos jogos e brincadeiras, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, dentre outras. Conforme este mesmo autor, a própria idéia de criança, tal como a concebemos hoje (um ser que tem desejos, frustrações, interesses, necessidades, motivos e modos de pensar específicos), não existia antes do século XVII, como já vimos anteriormente.

Elkonin entende que, em séculos passados, o principal fator de desenvolvimento da criança era justamente a sua participação direta na vida dos adultos, mesmo que isso implicasse a incorporação precoce de crianças ao trabalho produtivo, por não haver fronteira delimitativa entre adultos e crianças.

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

Assim, postulou-se a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado²¹, abordada por ElKonin (1998): “esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais.” (p.80)

Para ele, não é possível determinar com exatidão, o momento histórico em que apareceu o jogo protagonizado, pois esse processo poderia ter-se dado de forma diferente nos diversos povos, conforme as condições concretas de sua existência. O que importa para esse autor, é deixar demarcado que, em épocas passadas da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam a um nível menos desenvolvido no sentido tecnológico, e que as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças nos trabalhos dos adultos, sem preparação especial alguma, não existiam nem exercícios especiais para aprender o manejo das ferramentas, nem mesmo ainda o jogo protagonizado. Porém, com a criação de alguns instrumentos, a inclusão das crianças nas esferas mais importantes do trabalho, exigia preparação especial sob a forma de aprendizagem do manejo das ferramentas simples. Surge, assim, a necessidade de produção de aparelhos de tamanhos reduzidos, adaptados às possibilidades das crianças de utilizarem em condições aproximadas dos adultos. Conforme Elkonin (1998), “No tocante às esferas de trabalho mais importantes, ainda inacessíveis a ela, apresenta-se à criança a missão de dominar o mais cedo possível as complicadas ferramentas desse trabalho.” (p. 61) Assim, aconteceu com arcos e flechas, laços, arados, e outros instrumentos que os meninos iam utilizando, desde a mais tenra idade, para desenvolverem destreza e hábitos

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

necessários à vida de trabalho adulto. Às meninas, coube cada vez mais a tarefa de auxiliarem suas mães nos afazeres domésticos.

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

O que o autor constata, nesse período da evolução no sistema de produção, é que, apesar de não mais compartilharem diretamente com o trabalho dos pais, as crianças passavam o maior tempo realizando atividades com características muito próximas ao trabalho deles. Dentre vários exemplos, o autor cita a função de trabalho e treino de habilidades que a boneca representava para os povos do extremo Norte da União Soviética. Costurando vestidos a uma boneca, a menina adquiriria hábitos importantíssimos para as mulheres, de costurar as indumentárias.

Surge aqui uma questão muito importante, apontada por Elkonin (1998),

Os dados apresentados da carência de jogos protagonizados entre as crianças que crescem em sociedades menos desenvolvidas também são desse período. Tampouco se encontra aí, entre as crianças, ou só se encontra muito raramente, o jogo protagonizado em forma evoluída.” (p. 75)

Em outras palavras, os jogos de faz-de-conta, ou seja, de representação de papéis sociais, quase não faziam parte da vida cotidiana das crianças dessa época. Essa descoberta aponta para o fato de que, nessa etapa da evolução, os jogos de imitação de papéis de adultos no processo de produção, não fazia parte do conteúdo de suas atividades, porque não havia

necessidade de imitar o que era realidade para eles. Podemos dizer que não havia necessidade social alguma de praticá-lo. No entanto, conforme pesquisas realizadas por N. N. Jaruzin²², havia necessidade de representar outras situações inacessíveis ou proibidas na vida das crianças ou nas relações com os adultos, como por exemplo, os rituais de casamentos, que eram representados sempre às escondidas dos pais, pressupondo que estes tenham sido proibidos para os filhos. Nesse mesmo sentido, Mead²³, estudando grupos culturais da Nova Guiné escreveu que pouquíssimas vezes registrou jogos em que os meninos de seis anos construía casinhas de madeira e brincavam imitando afazeres domésticos ou cantando canções de ninar embalando bonecos de madeira. A antropóloga ressaltou, em várias ocasiões, que pouquíssimas vezes viu esse fato, e ela pôde ver em casos contados.

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

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

Ainda seguindo o autor, podemos afirmar que, com a complicação dos instrumentos de trabalho, as crianças não puderam mais aprender o manejo das ferramentas com modelos reduzidos. Ao ser diminuída, a ferramenta perdia suas funções fundamentais, conservando apenas a aparência exterior de ferramentas

²² Citado por Elkonin. 1998. p.76.

²³ Citada por Elkonin. 1998. p. 76..

de trabalho empregadas pelos adultos. Assim, por exemplo, enquanto o arco reduzido não perdia sua função principal, ou seja dava para disparar com ele uma flecha, um rifle reduzido não passava de uma figura de rifle, com o qual não se podia fazer um disparo, mas apenas simulá-lo. O mesmo aconteceu com a agricultura de enxada. Com um modelo reduzido, a criança podia desfazer torrões de terra, pois essa enxada reduzida era muito parecida com a dos pais não só pela forma, como também pela função. Ao passar para a agricultura de arado, o arado reduzido, por mais parecido que fosse ao verdadeiro em todos os sentidos, perdeu as funções fundamentais de ferramenta, pois não se podia adicionar a ele um boi, muito menos lavrar.

Quanto maior os avanços tecnológicos na fabricação de instrumentos de trabalho, exigindo maior conhecimento e domínio técnico, maior a distância entre a vida de trabalho dos adultos e a vida das crianças. Daí surge a necessidade de satisfazerem desejos insatisfeitos pela situação posta, observadas principalmente em crianças de idade pré-escolar.

Diz Vygotsky (1994):

Na idade pré-escolar, surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. (p.122).

Dessa forma, a necessidade de vivenciar a vida de trabalho dos pais, ou adultos, faz com que a criança crie uma situação imaginária, e nesse sentido, utilizando as palavras de Vygostky, o brincar da criança é imaginação em ação. Essa necessidade garante um dos principais conteúdos dos jogos de faz de conta.

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

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

Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticavam jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente. (p.34-5)

Não podemos deixar de relatar nesse momento, um fato apresentado por Santin (1997), que representa bem essa questão apontada por Elkonin. Diz ele: “Num levantamento recente feito espontaneamente em acampamentos dos sem-terra, foi constatado que as crianças brincavam de fazer assembléias, de invadir propriedade ou de se esconder da repressão policial.” (p.23)

Apesar de muitos estudiosos reconhecerem a dependência que os temas dos jogos possuem em relação às condições sociais concretas da vida, muitos o consideraram como fenômeno da natureza e de ordem biológica. Assim acontece com uma corrente da Psicologia que afirma que as transformações dos

temas dos jogos, mesmo relacionadas às condições de vida, seria uma manifestação da natureza biológica imutável e instintiva do jogo.

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

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

O papel do jogo e do brinquedo no desenvolvimento da criança

Pelas nossas observações no cotidiano, o jogo e a brincadeira são atividades que predominam na infância. O fato chamou a atenção de Vygotsky (1994), que, com seus trabalhos, se preocupou em demonstrar as relações destes com o desenvolvimento da criança.

Quando Vygotsky discutiu o brinquedo, referiu-se principalmente à brincadeira de faz-de-conta. Mesmo fazendo referência a outros tipos de

brinquedos, era a brincadeira de faz de conta a privilegiada em suas discussões a respeito da importância do brinquedo no desenvolvimento. Nos afastamos de Vygotsky somente quando utiliza o termo brinquedo para designar o jogo de faz-de-conta, pois entendemos como brinquedo, o objeto de brincar e não a brincadeira em si.

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

Piaget (1978), também considera importante a brincadeira da criança. No entanto, para ele o jogo simbólico não tem finalidade adaptativa, não provoca um aprimoramento dos esquemas mentais. Embora considere importante para a constituição de símbolos que servem para representar objetos ou acontecimentos, ampliando o campo de ação da inteligência, seu desenvolvimento está sempre subordinado ao desenvolvimento da própria inteligência. Já para Vygotsky (1994), a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio delas que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não nos objetos. Ele diz isso, baseando-se no fato de que crianças muito pequenas agem de acordo com o que vêem. Se vêem um cabo de vassoura, o máximo que podem fazer, é empurrá-lo, ou batê-lo numa lata que está ao lado.

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

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

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

meio, os objetos e as situações concretas, tendo dificuldade de controlar voluntariamente seu comportamento e submetê-lo a regras. É por isso que, como ele diz, precisamos estar o tempo todo dizendo o que devem fazer. Por exemplo, chamar para tomar banho, lembrá-la de escovar os dentes, falar para guardar seus brinquedos, e assim por diante. Em uma situação de faz-de-conta, ela poderia fazer tudo isso, submetendo-se a regras de comportamento, imitando por exemplo situações em que elas ocorrem na realidade.

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

Conforme Oliveira (1995),

Comparada com a situação escolar, a situação de brincadeira parece pouco estruturada e sem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento. No entanto, o brinquedo também cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento. (p. 65-6.)

A Zona de Desenvolvimento Proximal é entendida por Vygotsky (1994) como o potencial de aprendizagem do sujeito, ou seja, compreende tudo aquilo que o indivíduo pode fazer com o auxílio de uma pessoa mais experiente. Tudo aquilo que o indivíduo é capaz de realizar sozinho, Vygotsky chama de conhecimento real. Como exemplo, podemos dizer que, se uma criança de 7 anos, recebendo pistas, consegue resolver problemas mais complexos do que outra da mesma idade, é porque ela tem uma Zona de Desenvolvimento Proximal

mais ampla, significando que seu potencial de aprendizagem é maior, naquele momento.

Em relação a esse fato, Kolyniak Filho (1995) coloca:

Tal constatação aponta para a importância de se levar em consideração o potencial de aprendizagem dos alunos, nas situações de ensino, ao mesmo tempo em que mostra que o bom ensino deve incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, para favorecer seu desenvolvimento (p.25).

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

Dessa forma, quando o professor oferece informações a seu aluno a respeito de algum jogo ou brincadeira, está atuando como representante do processo cultural que produziu este conhecimento. Ao mesmo tempo está-se cumprindo nessa relação a primeira parte do processo, ou seja, o processo interpessoal, que se completará quando o mesmo aluno vier a apropriar-se daquilo que está sendo ensinado. Provavelmente, daí decorre o interesse constante das crianças, em fazer questão de repetirem os mesmos jogos várias vezes, seja na sala de aula, nas aulas de Educação Física ou fora dela. Nesse sentido, a busca justifica-se na necessidade que a criança tem de se apropriar daquele conhecimento que está sendo vivenciado, ou seja, de torná-lo, no termo vygotskiano, *intrapessoal* ou ainda *intrapsicológico*.

Para melhor situar as bases teóricas no âmbito do jogo, pensamos ser pertinente destacar que, para Vygotsky, a linguagem, surge inicialmente como meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu meio sócio-cultural, e aos poucos vai se convertendo em linguagem interna, contribuindo assim, para organizar o pensamento da criança, transformando-se em função mental interna. Sendo assim, toda experiência que a criança vivenciar com seu corpo, por meio de jogos, que é o objeto central dessa discussão, representa uma alavanca ao processo de desenvolvimento integral da criança. Pelo jogo, a criança aprende, verbaliza, comunica-se com pessoas que tem mais conhecimentos, internaliza novos comportamentos e, conseqüentemente se desenvolve. O jogo é a atividade principal da criança. Em conexão com essa atividade ocorrem as mudanças consideradas por Vygotsky e Leontiev como as mais importantes no desenvolvimento de processos psíquicos da criança, e, preparam o caminho da transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

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

No jogo a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo seus impulsos afetivos passageiros, aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento. Assim, no jogo a submissão à necessidade não é imposto de fora, pois responde à própria iniciativa da criança como algo desejado. O jogo dessa maneira, por sua estrutura psicológica, é o protótipo da futura atividade séria. Da necessidade que o jogo faz desejada à necessidade que se torna plena consciência: este é o caminho que vai do jogo às formas superiores da atividade humana (p.100).

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

Da evolução do faz-de-conta ao jogo de regras

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

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

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

Piaget chama os primeiros jogos que a criança realiza de *jogos de exercício*. Compreende os exercícios de repetição, por puro prazer, de comportamento que a criança já aprendeu. Segundo o autor, esse estágio compreende as crianças de até aproximadamente 18 meses. O segundo estágio de evolução, refere-se às crianças que se encontram na fase entre dois a seis anos de idade e os jogos que aparecem nessa fase, ele chama de *jogo*

simbólico. Para Piaget, surge na criança quando seu pensamento se torna capaz de representação simbólica, ou seja representar objetos e acontecimentos ausentes. O terceiro estágio compreende os *jogos com regras*, que aparecem por volta dos 7 anos de idade e acontecem devido à crescente socialização do pensamento da criança, que conduz a substituição do símbolo lúdico individual pelas regras.

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

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

É por isso que Elkonin (1998) fala que a comunicação da criança se dá na interação prática, inicialmente orientada pelos adultos, condição importante para o desenvolvimento de ações com os objetos. As ações e os modos sociais de utilizar os objetos, são aprendidos pelas crianças sob a direção do adulto que

muitas vezes oferece também modelos de ação. Dessa relação, que provoca na criança a necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos, surgem para Vygotsky, as primeiras brincadeiras. Ao brincar, a criança tenta agir sobre os objetos, como os adultos.

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

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

Durante o desenvolvimento dessas brincadeiras, as relações humanas incluídas nessas ações, começam a se expandir e aparecer mais claramente. As crianças não se satisfazem mais em brincar apenas de dirigir o carro, pois sentem necessidade de reproduzirem as relações humanas mais amplas em que o motorista está envolvido. Já não importa apenas a relação entre o motorista e o carro, mas também o posto de gasolina onde ele vai abastecer, a garagem onde vai guardar o carro, a ponte por onde vai passar, o pedágio que vai ter que

pagar. Da mesma forma, ao brincar de boneca, a criança maior já não se contenta em reproduzir as ações maternas, mas busca incluir essas ações em um contexto maior de relações, levando a boneca ao médico, à escola, ao passeio no parque.

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

Para Vygotsky, toda situação imaginária já contém regras. Essas regras, mesmo não estando estabelecidas a priori, contêm regras de comportamento a que a criança se submete ao brincar. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal; imagina-se motorista de ônibus e procura agir como tal. Dessa forma, tanto o papel que a criança representa, como a relação dela com um objeto que tem seu significado modificado, sempre se originarão de regras baseadas nos comportamentos sociais.

No dizer de Fontana e Cruz (1997),

Reguladas por regras implícitas de comportamento, essas relações são uma pré-condição importante para que aos poucos, as crianças tornem-se conscientes da existência de regras na brincadeira. É sobre essa base que surgem os jogos com regras (como amarelinha, esportes, cartas) (p.135).

Vygotsky (1994) também procura mostrar que os jogos que aparentemente são somente de regras, na verdade contém implicitamente uma situação imaginária. “Da mesma forma que uma situação imaginária tem que ter

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

Para Vygotsky (1994), “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” (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.

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

Na brincadeira da criança pequena a situação imaginária é evidente, as regras organizam as ações mas não aparecem explicitamente, estão ocultas. Com a evolução da brincadeira, no jogo de regras a situação se inverte, as regras são evidentes e o que está oculto são os elementos de ilusão que o jogo envolve (p.42).

A aceitação das regras indica nova etapa na vida das crianças. O atributo principal na brincadeira é que uma regra torna-se um desejo, pois o brinquedo cria na criança nova forma de desejos. Diz Vygotsky (1994): “Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e

de interação verbal com o adulto, acaba apropriando-se das significações que aí se produzem, num movimento em que suas palavras se tornam gradativamente convencionais.

É nesse processo de apropriação, pela criança, das significações sociais, que devemos nos embasar quando desejamos analisar a produção de sentido e significado na dinâmica interativa; pois a criança vai atribuindo sentido e significados ao mundo dos jogos, brincadeiras e brinquedos que fazem parte do seu cotidiano, com as quais ela se relaciona o tempo todo, mediada pelos pais ou por outras pessoas com quem convive. Assim, além de a criança ir se apropriando dos significados convencionais, do que representa o seu brincar para os pais ou outros adultos que com ela interagem, ao mesmo tempo ela vai atribuindo um sentido singular e um conceito em relação às suas ações concretas com os jogos, brincadeiras e brinquedos.

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

Da mesma forma, as formulações de Vygotsky (1989) se aproximam de

²⁴ Citado por Cruz, 1997, p.54.

de interação verbal com o adulto, acaba apropriando-se das significações que aí se produzem, num movimento em que suas palavras se tornam gradativamente convencionais..

É nesse processo de apropriação, pela criança, das significações sociais, que devemos nos embasar quando desejamos analisar a produção de sentido e significado na dinâmica interativa; pois a criança vai atribuindo sentido e significados ao mundo dos jogos, brincadeiras e brinquedos que fazem parte do seu cotidiano, com as quais ela se relaciona o tempo todo, mediada pelos pais ou por outras pessoas com quem convive. Assim, além de a criança ir se apropriando dos significados convencionais, do que representa o seu brincar para os pais ou outros adultos que com ela interagem, ao mesmo tempo ela vai atribuindo um sentido singular e um conceito em relação às suas ações concretas com os jogos, brincadeiras e brinquedos.

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

Da mesma forma, as formulações de Vygotsky (1989) se aproximam de

²⁴ Citado por Cruz. 1997. p.54.

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

no jogo interativo com o adulto, e com base em suas interpretações, constitui-se um núcleo de estabilização das significações, um movimento de apreensão dos significados convencionais pela criança, à medida que ela 'torna próprio' (apropria-se de) algo que é 'pertinente/apropriado', do ponto de vista de seu grupo social, a contextos discursivos determinados (p.60).

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

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

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

Sendo assim, não há sentido em si mesmo, puro. O sentido particular depende do motivo impulsionador da atividade realizada numa determinada ação. Enfim, o sentido pessoal depende do motivo. O surgimento do motivo cria a disposição para a ação.

As *significações* são encontradas prontas pelo indivíduo. Elas são elaboradas historicamente e o homem se apropria delas como se apropria de um instrumento. A significação é peculiaridade do cérebro humano. Representa a forma pela qual um homem absorve as experiências produzidas historicamente pela humanidade. Ela pertence, pois, ao mundo dos fenômenos objetivos históricos. Leontiev (1978) define a significação como sendo aquilo que um objeto ou fenômeno se descobre num sistema de ligações, de interações e de relações. Ela mediatiza o reflexo do mundo pelo homem à medida em que ele vai tomando consciência deste. A função mediadora da significação se manifesta no momento em que o homem absorve o reflexo do mundo, valendo-se da experiência da prática social.

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

A diferença básica entre sentido e significação pode ser considerada da seguinte forma: o sentido, embora social, tem uma conotação mais pessoal, enquanto a significação é codificada social e culturalmente. Para elucidar a diferença básica entre sentido e significado, imaginemos uma criança envolvida num jogo de queimadas. Nessa atividade, o objeto da ação, é tentar se manter o maior tempo possível sem ser queimado. A significação são as relações que o homem sistematizou historicamente em torno desta atividade, tais como as

regras, os procedimentos, a linguagem específica, as estratégias de ação. O sentido é pessoal, refere-se ao motivo que levou a criança a sugerir ou a participar da atividade. Se a criança tem como motivo sugerir a atividade para liderar o grupo de amigos, o sentido é um. No entanto, se o motivo é o prazer de participar de atividades em grupo, o sentido é outro. O motivo pode estar atrelado a certa “obrigatoriedade” de participação em aula de Educação Física, a necessidade de se movimentar, de vencer desafios e muitos outros.

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

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

Quando uma criança brinca com um objeto, como um carretel puxado por um barbante, deve-se ter o cuidado para perceber se isso corresponde a uma brincadeira de todas as crianças de determinada idade, em determinada coletividade, ou se esse brinquedo está tendo um significado²⁵ único para aquela criança que

²⁵ A palavra **significado** nesse caso, está sendo utilizada com o mesmo significado de **sentido** em Vygotsky.

perdeu uma pessoa ou um animal e, em consequência, dá ao jogo uma significação particular (p23).

A partir dessas considerações, podemos dizer que é no contexto histórico-cultural em que cada um de nós está inserido, que nos produzimos como sujeito único e singular e é nele que nos apropriamos dos significados, produzimos e damos sentido a nossas ações. Fazendo parte de uma cultura, no seu grupo social, a criança cria uma cultura infantil e, por isso mesmo, sempre se relacionará com os jogos, brincadeiras e brinquedos dispostos em seu meio, incorporará os significados atribuídos a eles nesse meio e atribuirá sentido particular, dependendo de sua intenção e relação.

O JOGO, O BRINQUEDO E A MODERNIDADE

A discussão atual sobre o papel do jogo, da brincadeira e do brinquedo no desenvolvimento da criança, tem sido fértil, principalmente no âmbito da Educação e da Psicologia. Da mesma forma, o assunto tem despertado interesse de sociólogos, antropólogos e historiadores, dada a sua diversidade ante as novas realidades econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo e que retratam, de certa forma, o projeto de modernidade instalado a partir do Iluminismo do século XVIII.

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

Conforme Piacentini (1994),

Nós latino-americanos somos bombardeados cotidianamente pelo pensamento europeu, como precursor da modernidade, e pelo pensamento do Primeiro Mundo econômico-cultural como um todo, destacando o norte-americano, como sintomas do que ocorre ao redor e (por que não arriscar?) dentro de nós (p.13).

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

Ortiz (1994) fala na tendência de uma cultura mundializada que, para ele, não se sustenta no espaço apenas tecnológico. Há um universo habitado por objetos compartilhados em grande escala. São eles que constituem nossa paisagem, mobilizando nosso meio ambiente. Sendo assim, não podemos deixar de analisar e discutir o jogo e o brinquedo no contexto do mundo moderno.

Brougère (1997) aponta o brinquedo como “rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura” (p.8), que no nosso caso, trata-se de cultura globalizada, ou como preferem alguns autores, mundializada.

Valores simbólicos e papéis sociais implícitos nos brinquedos

Havia certa margem de ambigüidade em torno dos brinquedos, principalmente na sua origem. A maioria deles eram compartilhados tanto por adultos, quanto por crianças, tanto por meninos quanto por meninas, nas mais diversas situações do cotidiano. Essa ambigüidade começou a desaparecer, principalmente com o início da especialização dos brinquedos, que passou a ocorrer no século XVIII, com o advento do capitalismo. O brinquedo passou a ser comercializado com fins lucrativos. A partir daí, os objetivos do brinquedo

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

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

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

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

Muitos dos brinquedos são fabricados para "ensinar" comportamentos, gestos, atitudes, valores, considerados "corretos" em nossa sociedade. Por isso, a maioria deles, já vem prontos, catalogados, contendo todas as instruções de

uso, idade, sexo, número de participantes, tempo de duração do jogo, basta segui-las.

Como diz Santin (1990),

Infelizmente o homem adulto, do negócio e do trabalho, acabou se aproveitando desta dimensão lúdica da criança. Explorando essa ludicidade da criança, o adulto a induz, com artifícios, a adotar os valores do adulto. A astúcia do adulto começa pela produção de brinquedos que a introduzem no mundo do trabalho e das funções do adulto (p.26).

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

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

Elkonin (1998) cita pesquisas realizadas pela antropóloga Margaret Mead para demonstrar como o brincar de bonecas, clássico jogo de meninas em nossa sociedade, mais do que manifestação do instinto maternal, é reprodução de relações sociais existentes em determinadas sociedades, mais precisamente, a divisão social do trabalho no cuidado das crianças pequenas. Estudando

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

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

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

Isto nos lembra Bourdieu (1990) quando diz:

Se o mundo social tende a ser percebido como evidente e a ser apreendido (...) é porque as disposições dos agentes, o seu habitus, isto é, as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social (p.158).

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

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

brinquedos documentam como os adultos se colocam com relação ao mundo da criança” (p.14).

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

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

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

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

Meios de comunicação de massa, jogo e brinquedo

Com a chegada dos meios de comunicação de massa, os modos de experiência e os padrões de interação em nossa sociedade se transformaram. Dia após dia, aumenta o número de palavras e imagens, informações e idéias a respeito de produtos e acontecimentos, via televisão, rádio e jornais, tornando-se pontos de referência comuns para milhões de indivíduos de diversos pontos do país e até mesmo do mundo.

Para Thompson (1995), “Mesmo as formas de entretenimento que existiram por muito séculos, tais como a música popular e a competição esportiva, estão hoje entrelaçadas com os meios de comunicação de massa” (p.219). Conforme o autor, “todo indivíduo presente num local doméstico privado, possuidor de um aparelho de televisão, tem acesso potencial à esfera da publicidade criada e mediada pela televisão.” (p.318)

Desse modo, as crianças são alvo fácil da indústria do brinquedo. Pela propaganda, são informadas sobre novos brinquedos que estão no mercado e que prometem proporcionar aos que comprarem, maior prazer, emoção, alegria. A diversidade de imagens que mostram crianças brincando com os mais variados tipos de bonecas, bicicletas, carrinhos e outros brinquedos, incentivando e apontando estratégias de como consegui-los com seus pais, são cada vez mais freqüentes na televisão, principalmente em determinadas datas do ano, como Natal e Dia das Crianças.

A propaganda, procura passar uma realidade que não é a de todas as crianças. A de que o brinquedo pode ser adquirido por toda e qualquer pessoa. A realidade não é essa, e as diferenças podem ser verificadas nas ruas no dia

seguinte a essas datas. Basta olharmos as mãos das crianças; pois é de se esperar que os conflitos e contradições desta sociedade, se manifestem também em seus brinquedos e brincadeiras. Mas esse é “apenas” um detalhe que não importa muito aos meios de comunicação de massa. Conforme Chauí (1994), os assuntos transmitidos pelos meios de comunicação de massa, “colocam os receptores num universo de atualidade por eles desejado, ainda que as transmissões possam reforçar a apropriação desigual dos chamados bens culturais pelas diferentes classes sociais.” (p.32)

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

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

E tudo o que se encontra distanciado do centro da sociedade aparece como estranho e indecifrável: ali habita o camponês, longe da cidade, e olhando-o em grupo, podemos descrevê-los como ‘remotos’ ligeiramente arcaicos em seu modo de vestir-se e falar, parcos, adeptos de expressar-se em forma e fórmulas tradicionais. (O. Paz)²⁶.

E a criança para entrar no cenário, precisa da veste específica, do brinquedo da moda, do jogo que dá ibope, da coleção de figurinhas que é novidade, do carrinho de controle remoto que é a sensação do momento, e assim

²⁶ Citado por Piacentini. 1994. p. 15.

por diante. Para Chauí (1994), “A sedução ainda é maior porque responde a uma exigência real do espaço democrático, [...], a circulação pública das informações e a formação de uma opinião pública informada que possa julgar e decidir” (p.35).

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

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

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

Essa reverência é levada ao exagero, privilegiando-se o caráter individualista, as façanhas de um ser superdotado, capaz de derrotar tudo e todos, fazendo-se reconhecer, distintivamente em relação aos simples mortais, por sua força, sua invencibilidade, seu poder. Na maior parte dos casos, os heróis não aparecem localizados historicamente. Em geral, são apátridas. Mas, mesmo quando isso ocorre, seus nomes são, invariavelmente, americanos (p.85).

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

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

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

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

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

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

A nível nacional, presenciamos um rápido esvaziar nas prateleiras de supermercados e lojas de brinquedos de um bambolê chamado "Bambotcham", do grupo "É o Tchan" numa versão mais colorida, mais atraente, principalmente por fazer parte da coreografia de uma música chamada "Bambolê", deste mesmo grupo.

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

Há um certo interesse, também, no controle social pela influência dos brinquedos e objetos de jogo industrializado, sobre o imaginário infantil. Pois, a criança forma o seu imaginário social, cultural e lúdico, através do seu pensar, agir e sentir, que até a idade do adolescente, configura-se, especialmente, pela brincadeira e o jogo. No entanto, se pelo simples brincar a criança é afastada de sua realidade, o seu imaginário é facilmente dominado e sua subjetividade controlada, facilitando assim, a submissão e a obediência (p.87).

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

Outra questão que deve ser pontuada, são certos preconceitos e discriminações que muitas vezes são veiculados nos próprios brinquedos eletrônicos. Para exemplificarmos, podemos citar partes do conteúdo da matéria publicada na folha de São Paulo, "Videogames racistas e neonazistas viram mania em escola da Áustria", de autoria de Sandra Lacut, da "France Press".²⁷

²⁷ Citada por Neto. 1996. p.114.

Esses jogos estimulam preconceitos racistas, incentivando a derrota de tudo que se opõem aos valores *arianos*, consagrando assim o nazismo.

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

Conforme Lacut,

Outro, chamado 'Prova Ariana', coloca perguntas que revelam ao jogador seu grau de pureza racial. Aquele que for apenas 'meio ariano' pode se desferrar, 'matando comunistas'. De acordo com o grau de 'impureza do sangue', o jogador só pode ser varredor ou limpador de privadas. E o 'judeu' é automaticamente atirado na câmara de gás (p114).

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

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

Apesar de todas essas observações e cuidados que devemos ter em relação às interferências, muitas vezes arbitrárias, dos meios de comunicação de massa no mundo dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças, não

podemos esquecer-nos, de que o brinquedo materializa princípios e valores correspondentes a um momento histórico determinado.

Gramsci (1987) demonstrou ter esse entendimento, quando escreveu em 09 de abril de 1928, à Tânia, falando de sua análise sobre um brinquedo chamado Mecano²⁸, que gostaria de comprar para seu filho Délio. “O princípio do Meccano é por certo ótimo para os meninos modernos” (p.109). Em outra carta enviada a Giulia, em 01 de julho de 1929, novamente ele fala no brinquedo, dessa vez relacionando-o ao desenvolvimento psicológico. “A própria invenção do Meccano indica como o menino se intelectualiza rapidamente.” (p.137)

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

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

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

criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado.” (p.105)

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

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

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

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

Elas (as crianças) sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão

menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. (p.77)

A ressalva a que nos referimos, refere-se ao fato de que, mesmo quando se trata de restos e destroços, geralmente as crianças criam e recriam situações de brincadeiras que têm alguma relação com as atividades dos adultos de seu meio ou até mesmo com os brinquedos industrializados. Afinal, como nos diz Brougère (1997), “A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser”(p.59).

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

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

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

Tempo e espaço para o brincar

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

Mas, nem sempre foi assim. A história nos dá testemunho que houve um época em que a própria natureza dava a dimensão de tempo e de espaços. O próprio processo de transformação da natureza transformou o homem, e, nesse movimento dialético, ele foi se produzindo e produzindo instrumentos que facilitassem o seu modo de agir sobre a própria natureza. Nesse processo evolutivo, até mesmo os conceitos de tempo e espaço, necessariamente, diante da realidade de cada época, foram-se modificando.

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

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

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

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

As colocações de Bruhns (1997), são especiais nesse momento:

A aparente existência de uma dicotomia lazer/trabalho encontra-se relacionada a tempos marcados e controlados por vários instrumentos (relógio, calendários e outros), estabelecendo espaços específicos e muito determinados, para uma e outra atividade. Dessa forma, vemos afastada (porém não impossível de conquista) a possibilidade de um trabalho mais lúdico, ou de um lazer mais comprometido com o desenvolvimento pessoal e social. (p. 34)

E é na contramão dessa dicotomia que nos colocamos nesse trabalho, por entendermos que, trabalhar e brincar fazem parte de uma mesma unidade, a das necessidades humanas.

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

A composição familiar, os hábitos cotidianos e os modos de vida em geral transformaram-se drasticamente, e as adaptações sociais e individuais nem sempre seguiram a melhor direção. A tendência cada vez maior de controlar o tempo das crianças e a redução de espaços para a prática de seus jogos e brincadeiras, não deixa de ser assunto intrigante nesse final de século. Segundo Neto (1997), “Em muitas sociedades, a possibilidade de mobilidade da criança e do jovem tem decrescido largamente nas últimas décadas” (p.11).

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

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

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

Outra questão preocupante nos tempos modernos é o espaço físico. Mas de que espaço físico estamos falando? Stucchi (1997), responde: "O espaço da 'habitação', dos 'percursos' da 'escola' e o espaço do 'trabalho'. Todos eles parecem somente existir pelos signos da seriedade que sempre vêm de encontro a um sentido de obrigação para o compromisso social." O que diríamos então dos espaços para atividades lúdicas, para o prazer, para os jogos e brincadeiras das crianças?

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

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

A situação do recreio nas escolas, apresenta realidade também preocupante. Pode parecer paradoxo, mas os espaços e tempos de recreio nas

²⁹ Maiores informações podem ser encontradas na obra "Jogo e Desenvolvimento da Criança" . por Carlos Neto. 1997.

escolas, têm grande potencial que, na maior parte dos casos, se encontra desvalorizado. Reduzi-los, pode parecer atrativo para alguns diretores de escolas, menos atentos ao valor educativo e à importância desses espaços para as crianças. São necessárias, além do tempo disponível, áreas diversificadas de recreio que normalmente não existem.

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

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

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

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

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

O JOGO, A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO NO AMBIENTE ESCOLAR

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

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

Segundo Hartmann (1997),

Apesar de serem utilizados jogos didáticos nas escolas do ensino básico de quase todos os países, a maior parte dos professores não demonstra experiência na promoção de situações de jogo

espontâneo com as crianças e revelam uma atitude muito céptica em relação a isso. Devido à falta de conhecimento e experiência no domínio da pedagogia da actividade lúdica, os professores mostram falta de vivências práticas relacionadas com o arranjo de espaços e seleção de jogos na sala de aula (p170).

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

Conforme Santos (1998),

o que se vê no interior da escola, é uma aprendizagem apoiada em métodos mecânicos e abstratos, totalmente fora da realidade da criança, em que o corpo é apenas objeto de manipulação dos professores a serviço dos 'conteúdos' escolares, predominando durante as aulas a imobilidade, o silêncio, a disciplina rígida (p.22).

O professor exerce papel fundamental, como mediador no processo de alfabetização das crianças. No contexto atual, o grande desafio para o educador, é trabalhar os conteúdos propostos pelos programas curriculares, ou recriá-los de forma a torná-los mais significativos e prazerosos para as crianças. Por isso, tanto o professor que atua na educação infantil, como o que atua nas primeiras séries do ensino fundamental, ao elaborarem suas propostas de trabalho, devem reconhecer e valorizar o "veio" da necessidade que as crianças têm de representar a realidade social, característicos do faz de conta, bem como o surgimento de necessidades de participarem de jogos com regras, como um espaço de investigação e construção de conhecimentos.

É nesse sentido que desenvolvemos nesse núcleo temas que nos fazem refletir sobre o que caracteriza o jogo como atividade espontânea, e o que o caracteriza como trabalho educativo. Outra questão que procuramos pontuar, foi as concepções de jogo contempladas em algumas propostas mais recentes de Educação Física. Por último, abordamos a necessidade de a escola vir a ser um

lugar mais prazeroso, onde o jogo, a brincadeira e o brinquedo possam ser valorizados; pois eles já são uma realidade, basta nos despirmos de qualquer preconceito e voltarmos atentamente nosso olhar para as crianças reais da escola.

Jogo espontâneo e jogo educativo: demarcações necessárias

O jogo tem algumas peculiaridades que convém demarcar nesse espaço, para que possamos garantir profundidade e coerência nessa discussão. Porém, antes de discutirmos o papel do jogo como recurso didático pedagógico, pensamos ser importante apresentarmos algumas características que diferenciam o jogo livre do jogo educativo.

Para se chegar a idéia de jogo, Kishimoto (1992), estabelece algumas condições que devemos considerar, tais como identificar as características daquilo que se chama jogo, descrever o comportamento por ele expresso e explicar as razões que levam a pessoa a jogar. Partindo dessas condições, selecionamos alguns autores que já foram apresentados por Kishimoto (1997) e por Fantin (1996), por terem organizado um quadro a respeito da idéia do que é jogo, suas características e atributos principais.

Começemos com Huizinga (1996), que, com sua clássica obra *Homo Ludens*, considera o jogo como elemento da cultura. Estudando-o numa perspectiva histórica, Huizinga considera o jogo como forma específica de atividade, como elemento significativo e como função social, além de considerar o seu caráter estético. Ele apresenta como critérios fundamentais do jogo:

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

Alguns desses critérios, estabelecidos por Huizinga, sofreram críticas de autores. Faremos algumas delas.

Se contrapormos com Vygotsky (1994), o caráter de prazer colocado por Huizinga, pode ser inseguro, pois como Vygotsky afirma “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 á criança se ela considera o resultado interessante” (p. 121). Apesar dessa ressalva, o autor não nega a presença da busca do prazer, porém afirma que ela não pode ser definidora do jogo.

O próprio Huizinga (1996) faz importante contraposição entre o jogo enquanto atividade livre em busca do prazer e as obrigações de trabalho, que merece ser considerada: A atividade de jogo “jamais é imposta pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado

nas 'horas de ócio'. Liga-se a noções de obrigação e dever apenas quando constitui uma função cultural reconhecida" (p.11).

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

Henriot³⁰ critica principalmente o critério "jogo enquanto atividade não séria". Isso nos faz lembrar a célebre frase de Piaget "Nada mais sério do que uma criança brincando".

Quando Huizinga usa essa expressão para designar o jogo, não o faz no sentido de julgamento de valor, do que é sério, sisudo, valer mais do que o que não é sério, e parece estar mais relacionando ao estado de espírito de quem pratica. Isso pode ser percebido quando ele diz "esta consciência do fato de 'só fazer de conta' no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra 'só' da frase acima" (p11).

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

³⁰ Citado por Kishimoto. 1992.

na mais perfeita seriedade mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo” (p.49).

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

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

Nenhuma dessas contribuições descaracteriza o critério postulado por Huizinga. Ao contrário, aprofundam a questão, esclarecem, limpam o terreno, pois afinal, mesmo que a criança represente no faz-de-conta, temas da realidade social, não deixa de ser uma representação e não a realidade em si. Quando a criança brinca, “toma certa distância da vida cotidiana, entra num mundo imaginário.” (Kishimoto, 1997, p.24) No dizer de Fantin (1996), “A criança atua no real mas a partir de um distanciamento do próprio real. Ela sabe quando determinada situação é jogo.” (p.49)

O critério com que Huizinga estabelece o jogo como atividade livre, iniciada e mantida pela própria criança, está intimamente ligada à sua improdutividade. Essa “natureza improdutiva do jogo”, está relacionada ao fato, na interpretação de Kishimoto (1997), de ser o mesmo uma ação voluntária da criança, não pode criar nada e não visa a um resultado final. O que importa para

ela, é o processo em si de brincar. Quando brinca, a criança não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade, seja mental ou física: Wallon (1981) coloca que os temas que o jogo se propõe, não devem ter razão fora de si mesmo, pois se a atividade se torna utilitária e se subordina como meio a um fim, perde o atrativo e o caráter de jogo.

Callois³¹ considera muito importante o critério do jogo como sendo algo improdutivo, pois possibilita diferenciar uma situação de jogo livre de uma outra em que se utiliza o jogo com finalidade eminentemente pedagógica, onde determinada intenção explícita (para produzir algo) anula a característica de liberdade e incerteza quanto ao seu resultado.

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

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

A finalidade da atividade jogo consiste na realização do papel assumido. Estando, por seu conteúdo interno, saturado de funções e normas sociais de conduta, o papel determina o procedimento e o caráter das ações da criança no jogo. O resultado deste é como se realiza o papel assumido (p.95).

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

Com Vygotsky (1994), podemos ampliar a discussão, pois segundo o

³¹ Citado por Kishimoto. 1992. p. 13.

autor à medida em que o jogo se desenvolve, observa-se um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. Por isso, ele afirma ser incorreto conceber o brinquedo³² como atividade sem propósito.

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

No nosso entendimento, a divergência aparente entre Huizinga e os autores soviéticos está pautado no significado que cada um atribui à palavra improdutivo. Quando Huizinga fala em “improdutivo”, está se referindo ao fato de que o jogo e a brincadeira não estão ligados ou subordinados ao sistema produtivo, não produzem um bem material, um valor de mercadoria. Em contrapartida, os autores da psicologia histórico-cultural, estão mais preocupados em afirmar que o jogo, a brincadeira tem uma finalidade, que no faz-de-conta é o próprio processo de imitar, representar papéis, e, com o desenvolvimento do próprio jogo, o propósito se desloca para o ganhar, para o chegar em 1º. lugar, e esse motivo justifica a atividade. Nesse sentido, trata-se de coisas diferentes.

Ao mesmo tempo em que buscamos esclarecer pontos convergentes e divergentes entre os autores, surgem sempre novas questões, novos problemas. No entanto, partindo do princípio que esse é sempre um processo dialético e que jamais vai ser esgotado, optamos em continuar apresentando as características apresentadas por Piaget (1978), Vygotsky³³ e Christie³⁴, que nos ajudam a demarcar o que é jogo e o que é trabalho pedagógico, como havíamos proposto.

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

³³ Citado por Elkonim. 1998.

³⁴ Citada por Kishimoto. 1997.

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

1. O jogo tem finalidade em si mesmo.
2. O jogo é espontâneo, porque não é controlado. Por isso, se opõe às obrigações do trabalho e da adaptação real.
3. O jogo é uma atividade que dá prazer. Essa busca está sempre subordinada à assimilação do real ao eu.
4. Há relativa falta de organização no jogo. Não tem a organização que é encontrada no pensamento sério.
5. Há libertação de conflitos. No jogo, ou a criança ignora os conflitos ou libera o eu por meio da compensação.
6. O jogo é uma atividade que envolve motivação intensa.

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

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

1. Seu conteúdo principal é o sistema de relações sociais com os adultos;
2. O que é central e típico da atividade lúdica é a criação de uma situação "fictícia", que consiste na adoção do papel de adulto pela criança e, em circunstâncias lúdicas criadas por ela própria, representá-lo.
3. Todo jogo na situação "fictícia" é, ao mesmo tempo, jogo com regras, e todo jogo com regras, é um jogo com a situação "fictícia". As regras do jogo são as que a criança se impõe, as de autolimitação e autodeterminação interiores.
4. No jogo, a criança opera com significados separados das coisas, mas respaldados em ações reais.
5. O prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação à regra implícita no papel.
6. O jogo é o tipo de atividade, senão predominante, pelo menos principal da idade pré-escolar. Contém todas as tendências do desenvolvimento; é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas do mais imediato; na esteira do jogo ocorrem as mudanças de necessidades e as de consciência de caráter geral.

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

Nas palavras do autor:

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

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

Recentemente Christie³⁵ apresentou pesquisas atuais, apontando características do jogo, que se distinguem de certa forma das que foram até aqui apresentadas. São critérios para se identificar o que é jogo:

1. *A não-literaldade*: As situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é

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

literal, como o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora.

2. *Efeito positivo*: O jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança.
3. *Flexibilidade*: As crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de solução.
4. *Prioridade do processo de brincar*: Enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si, não em seus resultados ou efeitos. O jogo só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar.
5. *Jogo educativo*: Utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao priorizar o produto, a aprendizagem de noções e habilidades.
6. *Livre escolha*: O jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino.
7. *Controle interno*: No jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor.

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

Estudos, como o de Costa³⁶, demonstram que as crianças concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas. Isso viria a confirmar que, na percepção da própria criança, é jogo se a atividade for de livre escolha e se seu desenvolvimento depende dela.

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

Chamar-se-á jogo (título provisório) toda situação estruturada por regras, nas quais o sujeito se obriga a tomar livremente um certo número de decisões tão racionais quanto possíveis, em função de um contexto mais ou menos aleatório. (p.15).

Os elementos caracterizadores do jogo nos remetem a buscar uma idéia geral, sintetizadora, mas se analisarmos mais profundamente essas questões e o jogo concreto, real, podemos ver que as especificidades das situações de jogo requerem que é necessário situar as diferenças nos aspectos ou dimensões predominantes em diferentes jogos. Portanto, partindo dessas considerações, não existe o jogo em si e, sim, jogos.

Brougère e Henriot³⁷, apontam níveis de diferenciação que podem ser apresentados como:

- Resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto

³⁶ Citada por Kishimoto. 1997. p. 26.

³⁷ Citados por Fantin. 1996. p. 56-7.

social: O sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. No entanto, assumir que cada contexto cria sua própria concepção de jogo não pode ser visto como redução à mera ação de nomear. O uso ou emprego de um termo pressupõe um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Enquanto fato social o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui. Conforme Kishimoto³⁸:

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

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

Wittgenstein³⁹ faz interessantes colocações a respeito dessa dificuldade em se fechar um único conceito em torno do jogo. Afirma que não existe algo em comum entre os diferentes tipos de jogos e, sim, semelhanças e parentescos, e, por isso, ele diz que os jogos “formam uma família”.

O autor inicia a explicação por que assim o denominou, pedindo que se procure ver algo em comum entre jogos como: o jogo de tabuleiro, de cartas, de bola e torneios esportivos, por exemplo. O autor diz que se contemplarmos

³⁸ Citada por Fantin. 1996. p. 56.

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

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

Enfim, após essas considerações, que não são poucas e nem fáceis de resolver, podemos dizer que os critérios de jogo apontam mais para pontos em comum como elementos que interligam a grande família dos jogos, e são tais características que nos permitem identificar os fenômenos que pertencem a ela e, por exclusão, poder considerar o que é trabalho pedagógico.

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

O jogo e a brincadeira estão presentes na escola nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas. Também são diversas as concepções sobre o lugar e a importância dessas atividades na prática pedagógica, como já mencionamos na introdução desse trabalho, em virtude da problematização do estudo.

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

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

Há ainda uma terceira concepção, a qual assumimos desde o início desse trabalho, que pode ser traduzida em métodos educacionais que valorizam a brincadeira e buscam evitar distinção rígida entre jogo e “tarefas sérias”. Nesse caso, os jogos e brincadeiras das crianças podem e devem ser introduzidos como recursos didáticos importantes, pois, “brincando a criança aprende”.

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

Certamente o brincar na escola, não deve ser o mesmo que brincar em casa ou na rua, pelo menos quando não se trata do brincar na hora do recreio, pois o cotidiano escolar tem características e funções que a definem enquanto instituição formadora, responsável pela socialização do conhecimento historicamente produzido. Esse objetivo da escola faz com que, na maioria dos casos, o professor se defronte com a dificuldades de conciliá-lo com o jogo e a brincadeira. Por isso mesmo, é que muitas vezes o jogo e a brincadeira são negados ou vinculados somente a objetivos didáticos, privilegiando-se assim a atividade cognitiva, em detrimento de seu caráter lúdico. Temos assim uma concepção que pode ser resumida numa frase bastante utilizada no cotidiano, por pais e professores: “Dessa forma a criança aprende brincando.”

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

Quando perde sua dimensão lúdica, sufocada por um uso didático que a restringe a seu papel técnico, a brincadeira esvazia-se: a criança explora rapidamente o material, esgotando-o. Isso se dá quando, em vez de aprender brincando, a criança é levada a usar o brinquedo para aprender (p. 139)

No nosso entendimento, o fato de ser proposto na escola por um adulto, como por exemplo, “vamos brincar de fazer rima”, “vamos jogar dominó”, “vamos brincar de supermercado”, não torna o jogo menos jogo, nem descaracteriza a brincadeira, o que de certa forma contraria uma das características apontadas por quase todos os autores. O que faz do jogo um jogo e o que caracteriza uma brincadeira, é a possibilidade que a criança tem de tomar decisões, de combinar regras, de negociar papéis, de agir de maneira transformadora sobre conteúdos significativos para ela, de ter liberdade e prazer. Isso possibilita que a criança torne-se cada vez mais autônoma, mais consciente de suas ações.

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

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

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

A importância dessa relação prazerosa e significativa da criança com

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

⁴¹ Citado por Almeida. 1998. p.51.

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

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

Hartmann (1997), baseado em vários autores, fala que muitos países têm dado determinados passos para integrar o jogo nas escolas do ensino básico. Na Alemanha têm sido utilizado materiais fora do convencional em escolas de ensino fundamental, tais como bonecas, peluches e conjuntos para construções. Na Áustria em consequência de um estudo realizado a longo prazo sobre a importância da utilização do jogo e do brinquedo no ensino fundamental, o conceito de “aprender pelo jogo”, tem sido recomendado nos currículos do ensino básico desde 1987. Em outros países como Portugal, têm-se montado

ludotecas nas escolas do ensino básico, que estão abertas às crianças para brincarem livremente em determinadas ocasiões. Na Noruega e na Suécia, a idade de entrada na escola foi antecipada dos 7 para os 6 anos. Esses países procuram simultaneamente integrar as atividades lúdicas no currículo do ensino básico, de acordo com o modelo austríaco.

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

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

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

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

Um dos maiores pensadores da comunicação humana, McLuhan, afirma: “É errôneo pensar que existe uma diferença entre ‘educação’ e ‘diversão’. É o mesmo que estabelecer distinção entre ‘poesia didática’ e ‘poesia lírica’, sob o fundamento de que uma ensina e a outra diverte. Contudo, nunca deixou de ser verdadeiro que aquilo que agrada ensina de forma muito mais eficaz”⁴³.

A prática do jogo numa perspectiva progressista de Educação Física

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área denominada pelo Coletivo de Autores (1992) de cultura corporal e tem como objeto de estudo o próprio movimento humano como aponta a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).

⁴² Citada por Marcellino. 1990. p. 64.

⁴³ Citado por Almeida. 1998. p. 54.

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

De antemão, podemos dizer que situá-lo na prática da Educação Física, não incorre nas mesmas necessidades de demarcar as diferenças entre trabalho pedagógico e jogo, por ser ele mesmo um dos conteúdos da área. No entanto, se faz necessário, ressaltar que diferentes interpretações concorrem na tentativa de justificar a presença do jogo na vida das crianças e do homem em geral. Corriqueiramente, na Educação Física é considerado uma atividade em que a criança se exercita, se distrai, de forma alegre e prazerosa, ao mesmo tempo em que libera energias acumuladas. Muitas vezes é utilizado como *Recreação*, sempre com a finalidade de controle, determinando o espaço, o tempo e o movimento da criança, objetivando diminuir o cansaço e a tensão criada pelas atividades "sérias" desenvolvidas dentro da sala de aula. Esse tipo de recreação dá ênfase à preparação para o futuro, desconsiderando o ser humano que se encontra presente naquele momento da vida. Outra vertente da recreação que se confunde muitas vezes com as características do jogo, é aquela derivada do movimento da Escola Nova, que se caracteriza pelo espontaneísmo,

onde a criança é que decide o que vai jogar, sem que haja intervenção sistematizada do professor⁴⁴.

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

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

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

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

⁴⁴ Maiores informações podem ser encontradas em Marcellino. 1990.

eficientes alargam a produtividade) e político (corpo obediente aumenta possibilidade de controle social) (p.31).

Essa supervalorização do esporte performance, muitas vezes leva os profissionais a não mais perceberem a dimensão educativa do jogo, privilegiando atividades onde os mais “poderosos” merecem atenção, enquanto os perdedores transformam-se nos “naturalmente” eliminados; processo esse plenamente justificado em qualquer proposta liberal, ou nos termos atuais, neoliberal.

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

Com a intenção de não permanecermos nas concepções que percebem o jogo com um fim restrito, ou seja utilitário e compensatório, justificado muitas vezes pelo pragmatismo oportunista de nosso modelo de sociedade, passamos a apresentar algumas considerações acerca do jogo como elemento sócio-cultural, que devem ser observadas na prática de uma educação física que busca situar os sujeitos singulares como seres históricos e sociais. Nessa concepção, podemos dizer que jogo é expressão humana, portanto, representação de fenômenos sociais. E é no seu grupo social que a criança aprende os jogos de sua época ao mesmo tempo em que se relaciona com objetos e práticas que perduram por muitas épocas.

Nesse sentido, ao invés de considerarmos as razões anteriores para o jogo, devemos levar em conta o desenvolvimento da criança como ser social e a produção histórica do conhecimento acerca do jogo, e dos diversos elementos da

cultura corporal, considerando o referencial de experiência que a criança traz de sua comunidade, a possibilidade de mudar as regras e produzir novos jogos, favorecendo a reflexão e a produção coletiva⁴⁵. Os jogos nos possibilitam as mais variadas experiências de movimentos. O correr, o saltar, o puxar, o esconder-se, entre outros movimentos, não são ações isoladas do indivíduo, nem tão pouco atos mecânicos, isentos de sentido e significados.

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

A metodologia utilizada nessa perspectiva, deve ser aquela que coloca o professor como mediador no processo de conhecimento, ao mesmo tempo em que leva o aluno a interagir com o conteúdo de forma dinâmica, reflexiva, aberta. Os questionamentos que costumam surgir na prática dos jogos, oportunizam a

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

busca de múltiplas respostas que possibilitam a troca de experiências bem como a vivência de movimentos diversificados. As dúvidas que surgem no decorrer do jogo, devem ser discutidas e esclarecidas em grupo, favorecendo a aprendizagem, que ocorre entre o diálogo e o conflito, na busca da superação do individualismo. Dessa forma será possível favorecer a produção coletiva, mudando regras, produzindo novos jogos que privilegiem a convivência entre as diferenças e que atendam, de certa forma, os interesses de todos os participantes.

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

O Coletivo de Autores (1992) contempla essa perspectiva e apresenta o exemplo de uma aula na qual o professor incentiva a criação de jogos pelos próprios alunos a partir do tema "Rebater", para a qual coloca à disposição materiais diversos. Num primeiro momento, o professor questiona os alunos sobre as formas que poderiam ser encontradas para bater na bola, para lançá-la ao colega que irá rebatê-la. Depois propõe que os alunos encontrem formas coletivas de jogos de rebater. No final alunos e professor discutem sobre as características dos jogos criados e possibilidades de serem praticados na rua com amigos.

A experiência de rebater permite às crianças identificarem as habilidades de lançar, acertar, correr, saltar, receber..., e, com a mediação do

professor, poderão imprimir características diferentes como força, velocidade, resistência e flexibilidade. Esses dados, na verdade, serão aos poucos sistematizados em diversas classificações de jogos, os quais, nas formas individuais ou coletivas, poderão gerar conflitos nas relações interpessoais, dando ao professor oportunidade de abordá-los e orientar os alunos para as questões do coletivo e das regras necessárias à convivência social.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física, 1997⁴⁶, também podemos encontrar procedimentos a serem observados na prática dos jogos na Educação Física Escolar, dos quais alguns merecem ser apontados:

- Uma atividade só se tornará desinteressante para a criança quando não representar mais nenhum problema a ser resolvido, nenhuma possibilidade de prazer funcional pela repetição⁴⁷ e nenhuma motivação relacionada à interação social. (p.36).
- As propostas devem desafiar e não ameaçar o aluno (p.37).
- As situações de ensino e aprendizagem contemplam as possibilidades de o aluno arriscar, vacilar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de humilhação ou constrangimento (p.38).
- Tomar todas as decisões pelos alunos ou deixá-los totalmente livres para resolver tudo, dificilmente contribuirá para a construção dessa autonomia (p.60).
- Mesmo sendo o professor quem faz as propostas e conduz o processo de ensino aprendizagem, ele deve elaborar sua intervenção de modo que os

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

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

alunos tenham escolhas a fazer, decisões a tomar, problemas a resolver. Assim, eles podem tornar-se cada vez mais independentes e responsáveis (p.60).

- A compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem ainda que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo (p.69).
- Existe a possibilidade de se abordarem diferentes jogos e atividades e se discutirem as regras em conjunto com os alunos, tentando encontrar as razões que as originaram, propondo modificações, testando-as, repensando-as e assim por diante. A compreensão das normas que pode advir daí, é completamente diferente de quando as regras são consideradas absolutas, inquestionáveis e imutáveis (p. 86).

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

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

Fioravanti apresenta o trabalho realizado na escola municipal Henfil de Recife, Pernambuco, pelo professor Pedro Ferreira da Silva Júnior. Nessa escola, os alunos de 2ª. série pesquisam brincadeiras, danças e jogos que os pais e avós praticavam quando pequenos e apresentam as descobertas para a turma. Verificam que algumas brincadeiras desapareceram e outras permanecem, ao mesmo tempo que praticam as escolhidas pelo grupo. Nesse trabalho, o

professor também procura mostrar como é importante meninos e meninas brincarem juntos. O professor Pedro propõe mudanças nas regras dos jogos, buscando a participação de todos os alunos, mas sente dificuldade maior quando se trata das regras dos esportes. Diz ele: “É mais fácil adaptar as regras de jogos populares do que as de esportes competitivos como o futebol e o vôlei”⁴⁸. O professor ainda comenta que em muitas situações os meninos tentam impedir que as meninas joguem, enquanto elas reclamam que eles são muito violentos. Em conjunto, por meio do diálogo, chegam a um consenso. Combinam, por exemplo, que os meninos não podem disputar no corpo a corpo, com as meninas.

Outra experiência apontada por Fioravanti foi a realizada pelo professor Agripino Alves Faria Júnior, na escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, São Luis. O professor iniciou sua experiência juntando as turmas de meninos e meninas. “Separar a classe significa reproduzir os preconceitos da sociedade”, dizia ele. No início colocou meninos contra meninas, reconstituindo a típica “guerra dos sexos”. O que geralmente acontecia é que na queimada as meninas ganhavam, enquanto que no futebol os meninos saíam vitoriosos. Depois de muito diálogo, começaram a formar times mistos. “Quando surgem conflitos, paramos o jogo para resolver a situação em conjunto” diz o professor. Segundo ele, o objetivo maior não é a atividade física em si, mas a discussão dos papéis do homem e da mulher, para se formar uma sociedade mais justa e igualitária. Em pouco tempo, o professor constata que, na hora do recreio, meninos e meninas se mostraram mais unidos passando a jogar queimadas juntos.

⁴⁸ Citado por Fioravanti. 1997. p.42.

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

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

uma possível vontade de dançar em meninos e de jogar futebol em meninas e, para que não se tolha ou fruste essas vontades e possibilidades, por puro preconceito ou incapacidade dos professores de lidar com as diferenças de gênero. A partir da problematização dos possíveis, do porque e como, na coeducação deve-se chegar a novos consensos e, com isto, sermos capazes de um novo agir (p. 124).

A experiência da professora Lúcia Helena Corrêa Lenzi, realizada no colégio de aplicação da UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, publicada na revista *Motrivivência*, em dezembro de 1996, foi também por nós escolhida, para dar testemunho de que é possível uma prática transformadora na Educação Física, e no nosso caso, tendo o jogo como conteúdo.

O projeto “Resignificando jogos nas aulas de educação física, a partir das idéias de Vygotsky”, conta com três etapas. Na primeira, chamada de “Reprodução”, os alunos tratam de apresentar um jogo selecionado e distribuído pela professora. Na segunda etapa, a da “Desconstrução”, os alunos mediados pela professora trabalham no sentido de reconstruir um jogo, com referenciais

mínimos, como material, espaço e disposição dos alunos. Na terceira e última etapa, a da “Construção”, os alunos se reúnem, com o objetivo de construir novos jogos, partindo de critérios colocados pela professora, que tem o papel de mediadora, incentivando e apontando possíveis caminhos a cada grupo, sempre que necessário. A professora utilizava diferentes formas de composição dos grupos tendo como meta a vivência de jogar com o outro e não contra o outro.

A professora conclui:

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

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

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

Sobre a necessidade de a escola ser prazerosa

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

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

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

Snyders (1988, 1996), em sua obra *A Alegria na Escola e Alunos Felizes*, fala numa nova qualidade que a escola deve ter, e que essa tem que ser

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

construída pelas pessoas envolvidas no processo. É essa a questão desenvolvida pelo autor a qual assumimos como um dos pressupostos para repensar o projeto de uma escola mais prazerosa, onde os alunos possam dizer que são e que se sentem felizes nela e por ela.

Snyders (1988) fala na tristeza como prerrogativa do espaço e tempo escolar, pregada tanto na sociedade religiosa que predominou até o século XV, quanto com o nascimento da sociedade burguesa. Conforme Gadotti (1995), com o surgimento da sociedade burguesa, a escola não mais estava submetida à doutrina da Igreja, mas a serviço dos estados nacionais. Já no final do século XIX, a escola passa a ser universalizada nos países mais desenvolvidos, com o objetivo de sustentar o projeto político e econômico instalado, o capitalismo. Com isso, Gadotti fala que o ensino foi orientado para o futuro, buscando-se formar homens adaptados e utilizáveis. Historicamente, foi-se construindo uma resignação em torno da possibilidade de a escola ser um espaço de muita alegria no processo de conhecer. Dessa forma, deixa-se a alegria para depois da escola.

Nas palavras de Gadotti (1995), é como se fosse dizendo à criança:

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

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

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

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

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

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

Na verdade, o ideal da alegria na escola nunca desapareceu. Para Snyders (1996), apesar de encontrar poucos testemunhos dessa alegria entre os escritores, diversas causas parecem favorecer as iniciativas atuais. Nas últimas décadas, a Pedagogia e as Ciências da Educação preocuparam-se bastante com os métodos e as relações pedagógicas e, assim, realizaram-se progressos nessa área. Um dos motivos que leva o autor a pensar favoravelmente sobre as possibilidades de mudança na escola, são as discussões recentes sobre a importância de se repensar os conteúdos ensinados. Não basta que na escola se

formem os instrumentos, os métodos e os hábitos destinados essencialmente a servir ao “mais tarde”. Sendo assim, começa a haver uma preocupação com a cultura escolar suscetível de responder às demandas atuais das crianças e jovens.

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

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

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

As colocações de Snyders nos fez lembrar a música Estudo Errado, interpretada por Gabriel, o Pensador, que faz procedentes críticas ao ensino

tradicional. Diz ele em uma parte da música: "O estudo é uma coisa boa. O problema é que, sem motivação, a gente enjoa [...] Tã tudo errado e eu já tô de saco cheio. Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio."

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

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

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

Conforme Paulo Freire⁵⁰, a alegria na escola é necessária, porque gerando-se numa alegria maior a *alegria de viver*, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a *alegria de viver*. É

⁵⁰ No prefácio à edição brasileira do livro de Snyders. Alunos felizes. 1996.

necessária ainda, porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que, para haver alegria na escola, é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo, é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo.

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

Nessa mesma trilha de pensamento, mais uma vez tornam-se indispensáveis as palavras de Snyders (1996):

A escola como local de alegria não representa uma utopia, simples desejo desvinculado daquilo com que alunos e educadores sonham e de que sentem falta. A escola contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual (p.12).

Após essas considerações, podemos dizer que a escola tem uma necessidade urgente de ser transformada, e nas séries iniciais essa mudança passa pela incorporação e valorização dos conteúdos culturais das crianças, como ponto de partida para qualquer aprendizagem que se quer denominar de significativa. Por isso há necessidade de reconhecimento por parte da escola do

jogo, da brincadeira e a utilização do próprio brinquedo como elementos culturais que melhor representam a particularidade da infância, justamente por ser a principal atividade propulsora de desenvolvimento da criança, conforme nos apontam os autores da psicologia histórico cultural.

Diante desses conhecimentos, cabe à escola definir o que fazer, pois “as sociedades humanas tem possibilidades de fazerem escolhas. Valorizar mais alguns aspectos que outros”⁵¹. Pois, como nos disse Freire (1994), no âmago, toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia e os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo do homem que se espera ver sair da escola. E no nosso caso, estamos lutando para que ele saia da escola com conhecimento e alegria de viver.

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

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Partindo do princípio de que metodologia e referencial teórico devem estar intimamente relacionados e voltados a alcançar os objetivos propostos, procuramos nesse capítulo apontar os procedimentos metodológicos que decidimos adotar nessa pesquisa.

Primeiro, propomo-nos a falar um pouco sobre como se deu a escolha pelo tipo de pesquisa, ao mesmo tempo em que apontamos algumas características da metodologia adotada. Além disso, apresentamos as técnicas de coleta de dados empregadas e os procedimentos utilizados na análise e discussão dos resultados.

Em seguida, apresentamos o local onde foi realizado a coleta de dados, especificando a cidade, o bairro e a escola. Da mesma forma, procuramos apresentar os atores dessa pesquisa, ou seja, os sujeitos pesquisados, tanto os que foram diretamente observados no local onde atuam, quanto os entrevistados.

O processo de reflexão e opção pelo tipo de pesquisa

Para conhecer a escola mais de perto, para apreender as formas de organização do trabalho escolar e atuação dos sujeitos nesse complexo interacional, onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados, precisávamos colocar uma lente de aumento na

dinâmica das relações e interações sociais que constituem o seu dia-a-dia. Da mesma forma, entendíamos que este olhar deveria se estender também ao contexto sócio-cultural da comunidade pesquisada, se quiséssemos conhecer e compreender melhor os alunos reais da escola.

Isso nos remeteu a refletir com Durham (1977), sobre “a necessidade do estabelecimento de uma unidade fundamental entre ação e representação, unidade esta que está *dada* em todo o comportamento social”. (p.33).

Com esse entendimento, precisávamos, além de uma perspectiva teórica que ajudasse a captar esse dinamismo e que orientasse a coleta, a análise e a interpretação do material empírico, estar abertos e flexíveis a possíveis nuances desse referencial teórico. No contexto dessas preocupações é que optamos por um estudo do tipo etnográfico.

A etnografia durante muito tempo, principalmente no meio antropológico, segundo Rockwell (1986), foi vista como a-teórica, um processo subjetivo, uma técnica de coleta de dados, uma vez que se buscava o processo de construção de uma cultura particular através da visão de seus membros. Não havia preocupação por parte do pesquisador de ter um pano de fundo teórico durante o processo de investigação. As críticas que surgiram a esse tipo de procedimento de pesquisa, possibilitaram a reflexão e a construção de uma visão de etnografia em que as indagações preliminares do pesquisador, têm sua gênese nas discussões teóricas a respeito do tema a ser pesquisado. Dessa forma, o trabalho etnográfico deixou de ser um mero reflexo da cultura estudada, e se tornou um objeto construído e em que o investigador carrega uma perspectiva teórica para a tarefa de observação e interpretação da realidade estudada.

Dada a estreita ligação entre observação e análise em pesquisas etnográficas, a definição das categorias teóricas foram sendo construídas de forma mais elaborada durante o processo da pesquisa. Nesse sentido, a opção pela etnografia já demonstrou em si um certo posicionamento, pois partimos de um plano teórico amplo, que aos poucos foi adquirindo contornos mais definidos.

Essa característica da etnografia é apontada em Bastos et al (1995), com as seguintes palavras “em alguns tipos de estudo (como a pesquisa etnográfica), o referencial teórico muitas vezes não é formulado à priori” (p. 3). Também em André (1995) podemos observar que esta preocupação é freqüente neste tipo de pesquisa:

O que acontece, geralmente, no estudo etnográfico é uma discussão e um questionamento constante desse referencial teórico e uma maior ou menor explicitação do mesmo ao longo do trabalho, dependendo do grau de conhecimento já existente a respeito das questões pesquisadas e do que vai sendo “descoberto” durante o estudo (p. 42)

Da mesma forma, a autora privilegia três dimensões no processo de apropriação/desvelamento do objeto de estudo, em pesquisas etnográficas ligadas à educação: a dimensão institucional-organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítico-cultural. Procuramos observar essas três dimensões, pois buscamos apreender a totalidade dos fenômenos, presente nas múltiplas relações em que ele pode estar relacionado, ou seja, na escola, na sala de aula e no ambiente familiar. Conforme a autora, um trabalho pode ser considerado do tipo etnográfico em educação, quando faz uso das técnicas de observação participante⁵², entrevistas intensivas e análise de documentos.

⁵² Na Antropologia, atualmente, é utilizado o termo “observação direta”, para evitar confusão com a “pesquisa participante”, uma vez que o que predomina nessa técnica é a observação e não a participação.

Nesse sentido, as técnicas de investigação se encaminharam na busca das representações em entrevistas semi-estruturadas, observações diretas para registrar as ações dos sujeitos investigados e análise documental.

As entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturada que conforme André (1995), “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (p.28). Na verdade, essa é uma das principais técnicas de coleta de dados em quase todos os tipos de pesquisa utilizadas nas ciências sociais. Conforme Lüdke e André (1986), “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”(p. 34).

A observação foi participante porque “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André 1995, p.28). As observações foram registradas sistematicamente no diário de campo, no qual tivemos o cuidado de anotar todos os detalhes considerados importantes, com datas e dias da semana.

Quanto à técnica “análise documental”, podemos dizer, baseados em Lüdke e André (1986), que ela é muito importante na medida em que pode complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta. Além disso,

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

Como se pôde verificar nos pressupostos teóricos e metodológicos, nossa escolha não se baseou nos critérios probabilísticos da estatística. No entanto, essa pesquisa procurou alcançar aspectos quantitativos e qualitativos.

Os aspectos quantitativos, mesmo sem representar o fator mais importante do trabalho, sem dúvida nos deram elementos para respaldar ou ilustrar os aspectos qualitativos da pesquisa. Conforme André (1995) “não podemos perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. O número ajuda a explicar a dimensão qualitativa” (p.24).

A utilização simultânea de análise de ações e discursos se deram em função da tentativa de apreendermos o significado que os sujeitos investigados atribuem ao objeto de pesquisa. Implicou, portanto, buscarmos as relações entre regras e condutas implícitas ou explícitas, entre discursos e ações.

Desse modo, conforme Durham (1981, p.6), “a prática social adquire forma e sentido, mas não é estritamente determinada, admitindo-se todo um espaço de arbítrio, criatividade, improvisação e transformação” por parte do pesquisador.

Caracterizando os sujeitos da pesquisa e o lugar das observações, ações e falas.

Para a realização da pesquisa, escolhemos o bairro Santa Augusta, localizado na cidade de Criciúma, Santa Catarina, situado a quatro quilômetros do centro. Esse bairro possui uma escola chamada “Escola Básica Pascoal Meller” e atende alunos da Educação Infantil à 8ª. série do Ensino Fundamental⁵³

Escolhemos esse bairro, por ser representativo da realidade sócio-econômica e cultural do município de Criciúma, e também por possuir uma escola com a qual mantemos um vínculo muito forte, por já termos trabalhado nela. Além disso, a escola pesquisada pertence à Rede Municipal de Ensino de Criciúma,

⁵³ Fotos da escola pesquisada, estão no anexo 1.

onde trabalhamos durante vários anos na orientação pedagógica de Educação Física e na coordenação pedagógica.

Inicialmente gostaríamos de esclarecer como se deu o processo de organização e encaminhamento dos trabalhos de observação e de entrevistas.

O primeiro passo que demos, foi no mês de junho de 1998, quando permanecemos durante quinze dias na escola, acompanhando e observando o seu andamento, as atividades das crianças, conversando com os professores e direção. A partir do momento em que decidimos realizar a pesquisa naquela escola, tratamos imediatamente de encaminhar dois ofícios solicitando autorização para a realização. Um deles, encaminhamos à coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Criciúma e o outro, à direção da referida escola⁵⁴. Fomos prontamente autorizados e a diretora da escola disse se sentir privilegiada pelo fato de a escola que dirige, ter sido escolhida para a realização da pesquisa.

Optamos em escolher uma turma de 1ª. série do Ensino Fundamental, entre as duas na escola. A escolha dessa série, estava diretamente relacionada ao contexto de nossas preocupações, como já afirmamos na contextualização do problema, e também por não ser viável abranger mais turmas, para uma análise sistemática das questões pedagógicas, relacionadas aos jogos, brincadeiras e brinquedos.

Quando chegamos à escola, ainda não tinha sido definido qual das duas primeiras séries seria pesquisada, ou melhor, qual das duas professoras estaria mais disposta a participar, já que seria também pesquisada. As duas

⁵⁴ Cópia dos ofícios enviados. estão no anexo 2.

professoras mostraram-se a princípio um pouco ansiosas e constrangidas, mas logo se colocaram à disposição. No meio do impasse a professora com maior tempo de serviço disse: *Vamos para minha sala, vamos.*⁵⁵

Começamos o trabalho de campo de forma sistematizada, no dia 24 de agosto. A partir dessa data até final do mês de novembro, no período vespertino, freqüentamos sistematicamente a escola e realizamos as observações e os registros necessários.

A sala de aula pesquisada era composta por 22 crianças, das quais 14 eram meninos e 8 meninas. Apesar de estarem todos na mesma série havia uma diferença entre a idade cronológica das crianças, pois duas delas tinham apenas 6 anos de idade; 13, 7 anos completos; 5, 8 anos e 2, com 9 anos. Porém, essas diferenças não foram levadas em consideração em nossas observações e análises.

A observação dos sujeitos da pesquisa, se restringiu ao ambiente escolar, no período vespertino, por entendermos que seria inviável estendermos a investigação a esse número de crianças no espaço de suas casas. Como nos alerta Triviños (1987), observar não é um simples olhar, é acima de tudo, destacar de um conjunto, algo para descobrir seus aspectos mais profundos, essenciais.

No período vespertino, além das observações, realizamos as entrevistas com as crianças, com a professora de sala de aula, com a professora de Educação Física e com a diretora da escola⁵⁶.

⁵⁵ Diário de campo. segunda feira. dia 24 de agosto de 1998.

⁵⁶ Cópia dos roteiros das entrevistas com as crianças, professores e pais. estão no anexo 3.

Na dimensão institucional-organizacional, nos restringimos a analisar a estrutura pedagógica e administrativa da escola relacionada diretamente à série pesquisada. Para tanto, utilizamos entrevistas e análise de alguns documentos da escola, do tipo técnico, como projeto político-pedagógico, planejamento, textos didáticos e planos de aula⁵⁷.

Da mesma forma, a aproximação com a comunidade, se deu por meio de entrevistas com os pais das crianças que estudavam nesta mesma série, bem como pela interação cotidiana com a escola.

Assim que chegamos, combinamos com a diretora e a professora de sala de aula, uma reunião com os pais das crianças. Encaminhamos um ofício convidando-os para a reunião que aconteceu no dia 27 de agosto após o horário da aula. Solicitamos o apoio e a colaboração, no sentido de nos concederem as entrevistas, sem a qual não conseguiríamos alcançar nossos objetivos. Aos pais que não compareceram à reunião, enviamos um ofício solicitando a entrevista, ao mesmo tempo em que solicitamos que agendassem dias e horários possíveis os quais confirmávamos com seus filhos.

Iniciamos as entrevistas no dia seguinte á reunião, no período noturno. Durante os três meses em que permanecemos na escola, realizamos todas as entrevistas, no período matutino e noturno, e coletamos o material necessário à execução da pesquisa. Foram entrevistados, para ser politicamente correto, 18 mães, 11 pais, 3 avós e 1 avô, totalizando 33 entrevistados. Os avós foram entrevistados somente nos casos onde a criança morava com eles. As profissões que os pais exerciam eram diversas, segundo eles próprios: eletricista, mineiro,

⁵⁷ Cópia de partes de documentos da escola, como exemplo do que fora analisado, estão no anexo 4.

metalúrgico, servente, funcionária pública, do lar, mecânicos, pedreiros, motoristas, dentre outros. Os 4 avós entrevistados, eram aposentados. Os salários que recebiam variava de um a dez salários mínimos, sendo que os dois extremos correspondiam a apenas um caso cada um. Todas as famílias pesquisadas tinham de um a três filhos.

As entrevistas duravam em média 30 a 40 minutos, e algumas delas chegavam a passar de uma hora. Iniciávamos a conversa lembrando de tempos passados, e os pais expressavam uma certa satisfação e até mesmo saudosismo em falar de sua infância e de comparar a sua época com a dos filhos. Outra questão freqüente foi a necessidade de falarem sobre outros assuntos sobre os quais tinham dúvidas, tais como: educação dos filhos, limites, questões de higiene e saúde, e até mesmo problemas ligados ao próprio relacionamento do casal que poderiam estar prejudicando os filhos, como ocorreu em dois casos. Então, além de entrevistador-pesquisador, muitas vezes precisamos estar atentos e abertos a perceber outras necessidades dos pais que não podiam ser ignoradas por nós, no exercício dessa tarefa. Mesmo não tendo condições de resolver o problema, contribuíamos com algumas sugestões ou opiniões, pois sentíamos que estavam ávidos por uma palavra, uma orientação.

As crianças foram entrevistadas no próprio ambiente escolar, como já havíamos dito, mais precisamente na sala de vídeo da escola, onde individualmente falaram sobre suas atividades dentro e fora da escola.

O material empírico, foi analisado e interpretado à luz do referencial teórico que criou corpo e forma no decurso de toda a caminhada. Quanto à análise documental, optamos pela metodologia de análise de conteúdo, que é definida por Krippendorff, como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências

válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”⁵⁸. Para tanto, optamos por fazer análises temáticas dos textos que compreendia: o projeto político-pedagógico, os planejamentos, os planos de aulas e os textos didáticos.

Em termos de abrangência dessa pesquisa, o resultado alcançado é uma versão da realidade analisada. Isto, no entanto, não significa que não temos interesse em contribuir para que outros possam refletir sobre outras realidades sócio-culturais.

Afinal, nossa intenção não foi comprovar teorias, nem fazer grandes generalizações, pois como nos afirma André (1995), a etnografia

busca sim, é descrever a situação, compreendê-la. Revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (p. 38).

É com esse entendimento que passamos a apresentar os resultados dessa pesquisa.

⁵⁸ Citado por Lüdke e André. 1986. p. 41.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo foi estruturado em quatro grandes momentos quando procuramos apresentar os resultados da pesquisa, sendo que cada momento contempla a análise e discussão de várias questões que foram alvo de interesse nesse estudo, conforme os objetivos apontados no início desse trabalho.

O primeiro momento, optamos por chamar "Conhecendo e compreendendo os jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças". Nesse espaço procuramos apresentar os jogos e brinquedos de que as crianças mais gostavam e que mais praticavam, suas características, principalmente relacionadas ao faz de conta e ao jogo de regras.

No segundo momento, chamamos "Interpretando as representações dos pais em face dos jogos, brincadeiras e brinquedos dos filhos". Buscamos identificar a importância atribuída a essas atividades, por meio de várias perguntas que fizemos aos pais, tais como: o motivo que atribuem ao fato de as crianças gostarem tanto de brincar; critérios para compra dos brinquedos dos filhos; espaço e tempo destinados ao brincar; se confeccionam brinquedos e se brincam com seus filhos; ao mesmo tempo apresentamos os indicadores dos fatores que influenciam as crianças na escolha dos jogos e brinquedos.

O terceiro momento, que chamamos “Conversando sobre a importância que a escola atribui aos jogos, brincadeiras e brinquedos dos alunos”, foi dedicado a apresentar os resultados que mostraram a importância que a escola atribui às atividades lúdicas e aos brinquedos das crianças, por meio de análise de documentos, das observações realizadas no recreio, na sala de aula e nas aulas de Educação Física, bem como pelas entrevistas realizadas com a professora de classe, de Educação Física e a diretora da escola. Apresentamos também, o que as crianças dizem sobre o ambiente escolar onde estudam.

O quarto momento, foi dedicado a apresentar os indicadores que nos abrem possibilidades de se pensar a escola como um lugar de aprendizagens mais significativas e prazerosas, tendo o jogo como elemento mediador.

A análise e interpretação dos sentidos e significados que as crianças atribuem aos jogos, brincadeiras e brinquedos, não foram contemplados em um tópico específico, pois sentimos necessidade de tratarmos deles em vários momentos, independente das questões que estavam sendo abordadas.

CONHECENDO E COMPREENDENDO OS JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS DAS CRIANÇAS

Jogos mais praticados pelas crianças

Baseados em Brougère⁵⁹, podemos dizer que ninguém conhece a priori o que é a brincadeira da criança, porque cada criança é a construção de uma situação particular. Isso significa dizer que para conhecer a brincadeira da

⁵⁹ Conferência realizada no I SEBRINQ – Seminário do Brinquedo na Educação Infantil, realizada em 22 de agosto de 1998, na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

criança, só há uma forma, observá-la. Um trabalho pedagógico não pode ser apoiado sobre considerações gerais sobre o que é a brincadeira. Ele deve ser apoiado sobre o que é a brincadeira de crianças particulares. Conforme o autor, seria ideal conhecer as características dessas mesmas crianças em situações extra-escolares, para conhecer melhor os elementos da cultura lúdica dessas crianças fora da escola. E foi isso que procuramos fazer.

Para conhecermos os tipos e as características dos jogos mais praticados pelas crianças, perguntamos para os pais qual o jogo ou quais os jogos que seu filho ou filha mais gostavam de jogar. Pedimos também às crianças que dissessem quais os jogos que elas mais gostavam de jogar. A partir das falas dos pais e das crianças, organizamos uma tabela a qual passamos a apresentar relacionando-a a outras questões de interesse nesse estudo. Observando a tabela 1, podemos perceber que foi consenso, tanto na fala dos pais como na fala das crianças, que o futebol era o jogo favorito dos meninos. O segundo jogo preferido pelos meninos, na opinião dos pais, foi a bolinha de gude, porém os meninos não mencionaram tal jogo.

Tanto para os pais, quanto para os meninos, o futebol foi fácil de ser identificado como jogo, por conter regras explícitas e por se tratar de uma atividade muito praticada não só pelas crianças como também pelos adultos. Enquanto o futebol foi facilmente apontado como o jogo que os filhos mais praticavam, os próprios meninos também o fizeram. Tal fato não ocorreu em torno da identificação dos jogos das meninas pelos pais e pelas próprias meninas. Somente o baralho foi citado por quatro pais como o jogo que as meninas mais praticam, enquanto o bingo, o futebol e o xadrez apareceram uma única vez. Também apareceram como sendo jogo, na fala dos pais, atividades como picar a

bola, pular corda, casinha. Parece que as meninas foram mais rigorosas ao dizerem os jogos que mais praticavam, pois citaram apenas aqueles cujas regras estão explícitas no próprio jogo ou no brinquedo (enquanto objeto de jogar), como futebol, bingo, baralho, jogo de montar, xadrez, dominó, jogo de matar, jogo de memória, como nos mostra a tabela 1.

Tabela 1
Jogos mais praticados pelas crianças na fala dos pais e das crianças, em números absolutos e relativos e por sexo.

Tipo de jogo	Na fala dos pais				Na fala das crianças			
	Meninos		Meninas		Meninos		Meninas	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Futebol	10	34.5	1	8.3	9	56.3	1	12.5
Jogo da vida	1	3.4	-	-	1	6.2	-	-
Cabana	1	3.4	-	-	-	-	-	-
Bingo	-	-	1	8.3	-	-	1	12.5
Baralho	-	-	4	33.5	1	6.3	1	12.5
Picar a bola	-	-	1	8.3	-	-	-	-
Vídeo-game	2	7.0	-	-	1	6.2	-	-
Bicicleta	2	7.0	-	-	-	-	-	-
Ver desenho	1	3.4	-	-	-	-	-	-
Pião	2	7.0	-	-	-	-	-	-
Tazo ⁶⁰	3	10.3	-	-	1	6.2	-	-
Bolinha de gude	4	13.8	-	-	-	-	-	-
Pular corda	-	-	1	8.3	-	-	-	-
Jogo de montar	-	-	1	8.3	-	-	1	12.5
Casinha/boneca	-	-	2	16.7	-	-	-	-
Xadrez	-	-	1	8.3	-	-	1	12.5
Figurinha	1	3.4	-	-	-	-	-	-
Skate	1	3.4	-	-	-	-	-	-
Carretilha	1	3.4	-	-	-	-	-	-
Dominó	-	-	-	-	2	12.5	1	12.5
De matar	-	-	-	-	-	-	1	12.5
Futebol game	-	-	-	-	1	6.3	-	-
Jogo da memória	-	-	-	-	-	-	1	12.5

*Fonte: Pesquisa realizada no período de 28 de agosto à 13 de novembro de 1998.

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

⁶⁰ Esse jogo é praticado com cartelas em forma de círculo e consiste em lançar uma cartela sobre a outra com força. O tazo foi lançado como "brinde", acompanhando os salgadinhos da Elma Ships.

Observando ainda a tabela 1, podemos perceber dois fatos importantes que merecem ser discutidos. O primeiro é a existência de uma grande diversidade de jogos praticados pelas crianças, principalmente pelas meninas. O segundo fato é referente à presença de jogos considerados tradicionais como o pião, a bolinha de gude, a brincadeira de cabana, que parecem conviver com os jogos e brinquedos mais atuais, tais como: vídeo-game, futebol game, jogo da vida. Isso pode demonstrar que uma série de brinquedos considerados tradicionais, de confecção mais artesanal e que estão aos poucos desaparecendo ou se transformando⁶¹, não deu lugar por completo aos jogos e brinquedos industrializados. Vejamos a fala de dois pais, como exemplo, que nos auxiliaram nessa análise:

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

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

Várias brincadeiras, parecem romper com as fronteiras do tempo e conseguem conviver com os avanços tecnológicos. Isso demonstra que alguns pais, de certa forma, ainda que indiretamente, continuam passando a seus filhos as experiências de jogos e brincadeiras de suas próprias infâncias. Isso nos lembra Abramovich (1983, p. 153), que diz que se ninguém se refere às pipas,

⁶¹ Como é o caso do Tazo que foi substituído pelo jogo de virar ourinho. feitos com papel de carteira de cigarro. que, até há duas décadas, era comum nos pátios das escolas e nas ruas, segundo nossas próprias vivências.

bolinhas de gude, é porque foi passada a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica e se deixou de lado a cultura popular.

As mudanças no mundo dos jogos, brinquedos e brincadeiras das crianças são percebidas por todos os pais, que falam das facilidades e da riqueza de opções atuais. Foi interessante observar que alguns deles conseguem fazer uma leitura bastante crítica da realidade, apontando as resistências, as transformações e a impossibilidade da permanência de muitos dos jogos e brinquedos diante de todos os avanços científicos e tecnológicos. Optamos por apresentar na íntegra a fala de uma mãe e de um avô das crianças pesquisadas, que, com simplicidade, oferecem ricas informações que auxiliam no desvelamento dessa questão.

Os nossos brinquedos naquela época era brincar assim de pegar, de se esconder. Os brinquedos assim bem diferentes, mas não é possível hoje, eu acho que não é possível hoje as crianças ter a mesma mentalidade. Pela evolução as coisas mudaram, e hoje nós vivemos numa época muito boa, eu acho muito boa, essa facilidade das coisas de possuir brinquedos para as crianças. (Sebastião, avô da Ana Cláudia)

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

O próprio Gramsci (1987), nas primeiras décadas desse século, já estava convencido que o brinquedo materializa um princípio e valores educativos correspondentes a um momento histórico determinado. Assim ele escreveu em 01 de 07 de 1929, à Giulia:

Penso que uma vida infantil como a de trinta anos atrás torna-se agora impossível [...]. O rádio e o avião destruíram para sempre o robinsonismo, que foi a forma de fantasiar de tantas gerações. [...]; seu herói não pode ser Robinson, mas o policial ou o ladrão cientista, pelo menos no Ocidente. (p137)

As colocações de Gramsci, nos ajudam a elucidar a realidade atual, ou seja uma realidade diversificada, onde se misturam os jogos mais tradicionais, com os mais modernos, relacionados com os avanços científicos e tecnológicos.

No entanto, os jogos tradicionais foram mais freqüentes do que os jogos eletrônicos, e isso pode ser observado na tabela 1.

Brinquedos de que as crianças mais gostam

Procuramos conhecer também, os brinquedos de que as crianças mais gostavam, e chegamos a eles por meio de perguntas aos pais e às próprias crianças. As respostas nos possibilitaram a organização da tabela 2. Nessa tabela, podemos perceber de forma ainda mais clara, que os brinquedos eletrônicos apareceram mais uma vez em menor escala do que os considerados tradicionais e que ambos parecem conviver um com o outro, enriquecendo o repertório lúdico das crianças.

Se compararmos a tabela 1 com a tabela 2, podemos perceber que a dificuldade e as contradições em termos de diferenciar o que é jogo, brincadeira e brinquedo se refletiram principalmente na fala dos pais. Houve uma certa ambigüidade em torno de alguns jogos e brinquedos pois apareceram repetidos tanto na Tabela 1, que sintetiza os jogos que as crianças mais praticavam, quanto na tabela 2, que é a síntese da fala das crianças sobre os brinquedos de que mais gostavam. Essa ambigüidade foi verificada no caso de: cabana, futebol/bola, videogame, bicicleta, pião, tazo, bolinha de gude, boneca, carretilha.

Devemos considerar que isso pôde ter ocorrido, devido ao fato de que muitos desses brinquedos como a bola, o videogame, o pião, o tazo, a bolinha de gude são brinquedos que possibilitam o próprio jogo que contém regras.

Tabela 2

Brinquedos de que as crianças mais gostam, na fala dos pais e das crianças, em números absolutos e relativos e por sexo.

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

* Fonte: Entrevistas realizadas no período de 28 de agosto a 13 de novembro de 1998.

A ambigüidade que apareceu na fala dos pais na identificação do que é jogo e o que é brinquedo, diminuiu sensivelmente na fala das crianças, pois aconteceu somente no caso do futebol e do futebol game. As crianças foram mais rigorosas ao classificarem o que são jogos e o que são brinquedos, pois para elas, brinquedo é o objeto de brincar. Assim sendo, nem todas as atividades de brincar são jogos para elas, nem tão pouco toda brincadeira consiste em um jogo. Porém, para algumas atividades elas aceitam as duas expressões, ou seja, jogo ou brincadeira, como é o caso do futebol, por exemplo. *Eu posso jogar futebol e*

brincar de futebol (Lucas V. 8 anos). No enquanto, para outras atividades, não são aceitas as duas expressões, como nos indicam falas como: *Eu não posso jogar de bicicleta, nem jogar de casinha, de carrinho eu também não posso jogar, eu brinco disso.* (Alessandra, 7 anos)

Em termos científicos, de produção de conhecimentos, principalmente na perspectiva histórico-cultural dos autores soviéticos, podemos utilizar o termo jogo de faz-de-conta para as atividades de representação de papéis sociais e de temas da realidade, mas para a criança, isto não representa jogo e, sim, brincadeira. Isso nos dá indicadores de que só tem significado de jogo a atividade que tiver regras explícitas, enquanto as atividades que não as contém explicitamente, não podem ser consideradas jogos, e sim brincadeiras, principalmente pelas crianças que as praticam.

Outra questão que nos propomos a analisar, refere-se à evolução dos jogos de faz-de-conta para o de regras, como afirmaram tanto os autores da Psicologia Histórico-Cultural, quanto da Psicologia Genética, atribuindo porém a essa evolução, razões diferentes, conforme já discutimos.

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

Se fôssemos analisar as atividades das crianças, somente pela tabela 1, poderíamos simplesmente concluir que as crianças da primeira série pesquisada, têm preferências somente por jogos que contêm regras explícitas e não por jogos de faz-de-conta. No entanto, sabemos que as brincadeiras e jogos de faz-de-conta, não apareceram por não serem considerados jogos nem pelos pais e nem pelas crianças. O jogo de faz de conta, vai aparecer justamente associado aos brinquedos, quando lhes perguntamos quais os de que mais

gostavam de brincar, e isso pode ser verificado na Tabela 2. Houve quase um consenso nas respostas, tanto dos pais, quanto das meninas, em relação à boneca, como sendo o brinquedo favorito das meninas. Uma delas apontou as panelinhas para fazer comidinha como o brinquedo de que mais gostava. As atividades de faz-de-conta ainda fazem parte da vida das crianças nessa série, mesmo que não atribuam esse nome para esse tipo de atividade. Quanto aos meninos, cinco deles responderam que o brinquedo de que mais gostavam, era a bola, quatro mencionaram o carrinho, enquanto outros ainda responderam, aviãozinho, revólver. As respostas dos pais já foram mais diversificadas, mesmo assim mencionaram brinquedos que apontaram para o faz-de-conta, tais como: cabana, bonequinho, carrinho, bola.

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

O futebol vem assumindo ao longo dos anos, um caráter cada vez mais de trabalho especializado, principalmente no trato com seus jogadores. Essa

constatação nos leva a pensar que o maior interesse das crianças em participar de atividades esportivas, e no nosso caso, do futebol, podem estar relacionados também à necessidade de imitação de jogadores e do desporto de rendimento, que é hegemônico em nossa sociedade, desempenhando assim o mesmo papel de jogo de faz-de-conta ou protagonizado, como falou Elkonin (1998). Essa ambigüidade em torno das características do jogo de futebol, quando praticado pelas crianças, apareceu na fala de muitos pais, como podemos perceber nesses dois exemplos.

Eles acompanham praticamente o que eles vejam na televisão de futebol, né, a seleção brasileira que começou a jogar mais ou menos na fase que ele... eles pegam para eles e o que aprenderam, eles fazem. (Reinaldo, pai do Leandro)

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

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

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

Em uma aula de Educação Física, a professora encaminhou a atividade com bola, solicitando que as crianças em dupla criassem formas de passar a bola uma para a outra. Imediatamente quatro duplas de meninos começaram a chutar a bola para o colega agarrar e cada vez que agarravam, gritavam "Taffarel"⁶².

Em relação ao futebol, por se tratar de um jogo praticado por quase todos os meninos, os que não gostavam de praticá-lo, sentiam certo desconforto,

⁶² Diário de campo. segunda feira. 24.09.98.

talvez por terem sido discriminados em algum momento. Podemos evidenciar isso na fala de um dos meninos e na fala da própria mãe, pois quando perguntados sobre o jogo que mais gostava de praticar, começaram se justificando por que não gostavam do futebol.

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

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

Gostaríamos de registrar que essas entrevistas foram realizadas em dias diferentes e sem que um estivesse junto do outro. No entanto, quando perguntado sobre o jogo que mais praticava e o brinquedo de que mais gostava, o menino respondeu em ambos que era o futebol-game, que foi o pai quem lhe deu e o ensinou a jogar. No nosso entendimento, isso pode ter sido uma forma de compensar esse fato, na consciência do próprio pai e do filho.

Jogos de faz-de-conta de que mais brincam

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

Tabela3

Jogos de faz-de-conta que as crianças mais praticam, na opinião dos pais, em números absolutos e relativos e por sexo.

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

*Fonte: Entrevistas realizadas no período de 28 de agosto a 13 de novembro de 1998.

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

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

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

Ele imita o Himen agora ainda. Tem um brinquedo agora novo é o Super Patos agora, eles brincam muito, ah eu sou esse, eu sou aquele, então vamos e saem, eles dividem e ficam brincando. (Lenir, mãe do Lucas C.)

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

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

Esses dois aqui, eles puxam o carro o dia inteiro. Porque ele puxa carro né, ele transporta casa. Então esses dois aqui pegam um caminhãozinho, botam uma caixinha encima e ficam puxando casa direto. Daí eles pegam o caminhãozinho e vem lá do quarto e dizem: eu vou levar a casa prá tal lugar e daí um puxa prá cá, o outro puxa prá lá. (Ivonete, mãe do Filipe)

Outro tema que se mostrou muito significativo no faz-de-conta dos meninos (representando 14.8% dos total dos jogos praticados), foi a brincadeira de polícia e ladrão.

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

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

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

Nessa fala, podemos perceber claramente o fato de o filho estar representando principalmente a profissão do pai que é vigilante. Outra questão pontuada pelo pai e que, de certa forma, representa uma das características do jogo, conforme os critérios estabelecidos por Piaget (1978), Huizinga (1996), Elkonin (1998), dentre outros, é o fato de a criança no fundo saber que aquilo que ela faz, embora representando no faz-de-conta uma realidade, não é a realidade e, portanto, não oferece perigo imediato.

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

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

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

Oliveira (1995), baseando-se nas idéias de Vygotsky, fala que o faz-de-conta é a principal atividade propulsora de desenvolvimento, pois "a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e

também aprende a separar objeto e significado” (p. 67). É o espaço destinado a compreender a realidade social. Uma vez que ela não pode ser na realidade concreta, ela representa o papel em situações de jogo.

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

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

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

Eu já peguei ela imitando bastante... até dando de mamar prá boneca, trocando fralda, ela coloca fralda, dá banho. (Clarisse, mãe da Alessandra)

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

Conforme os autores soviéticos, principalmente Vygotsky (1994) e Elkonin (1998), há uma expansão nos temas de faz de conta na medida em que as crianças começam a se relacionar com outras esferas das relações sociais, como acompanhar os pais no supermercado, em locadoras, casamentos,

bibliotecas, dentre outras. Sendo assim, as crianças passam a se interessar por outras esferas das relações sociais (ver tabela 3) e passam a representá-las por meio de suas atividades tais como:

É lojista [...], ela é a dona e eles vêm comprar, ela vende. Fazem mercado e os irmãos entram na roda. Ela é assim tudo que ela ó ... dentista, ela foi um dia comigo, quando chegou em casa ela já estava brincando, tudo o que ela vê ela brinca. (Bento, pai da Elis)

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

*Brinca de escolinha, ela tem um quadro. Esse ano é que ela brinca mais de escolinha (Sônia, mãe da Suelen).
Ela tem um quadrinho, ali ela faz de tudo, ali ela faz que tem as meninas da sala dela, tem os meninos também. (Irma, mãe da Francine)*

Baseando-se nos autores da Psicologia Histórico-Cultural, podemos dizer que as meninas passam a representar mais o papel de professora, a partir do momento em que ingressam na 1ª. série, porque fica mais claro a função social da professora a partir das cobranças de freqüência, avaliações, notas, tarefas, horários mais fixos e rígidos que passam a ser mais freqüentes a partir dessa série.

Ela faz de conta que a sala é cheia, ela grita, ela briga, ela aí... tem recreio, tem física, tem lanche, tem tudo. (Clarisse, mãe da Alessandra)

Na verdade, as meninas pesquisadas confirmaram o que os pais falaram, pois quase todas apontaram a escolinha como sendo a atividade de que mais brincavam em suas casas, conforme podemos identificar na tabela 3.

Após essas análises a respeito dos tipos de jogos, brincadeiras e brinquedos que as crianças mais praticavam, bem como dos brinquedos que mais

gostavam, passamos ao segundo momento de apresentação dos resultados dessa pesquisa, onde procuramos mostrar a importância que os pais atribuíram ao universo lúdico de seus filhos.

INTERPRETANDO AS REPRESENTAÇÕES DOS PAIS EM FACE DOS JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS DOS FILHOS.

Razões e importância para o brincar das crianças

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

A fim de obtermos as respostas, perguntamos aos pais quais eram as razões que atribuíam ao fato de as crianças gostarem tanto de brincar. Obtivemos como respostas dos 33 pais entrevistados, os itens representados na tabela 4.

Tabela 4

Razões para o brincar das crianças, atribuídas pelos pais, em números absolutos e relativos.

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

*Fonte: Entrevistas realizadas no período de 28 de agosto a 13 de novembro de 1998.

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

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

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

Porque é uma fase né [...] O por quê? deve ser da própria criança né. (Gilmar, pai do Thomaz)

O ser da gente... de criança [...] Tem que ter a mentalidade de criança, inocência. (Maria Eremita, mãe do Leandro)

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

Ah, são mais livres, não tem assim mãe e pai que dá em cima né [...] então eles têm mais liberdade, e antes já era mais diferente, não era fazer o que a gente queria, era fazer o que os pais queriam, agora não. (Fátima, mãe do Thomaz)

Mais é falta de trabalho, eu acho um pouco, porque se eles tivessem trabalho eles não tinham tanta disposição prá brincar né. Como eles não tem trabalho, então eles acham que tem que brincar, brincar, brincar. (Zenir, mãe do Alex)

Na verdade, essa última fala, integra as três primeiras razões para o brincar das crianças, ou seja, ao não-trabalho, ao excesso de energia e de liberdade.

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

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

Eu acho que é bom, porque...desenvolve tanto na vida espiritual, material e corporal, sei lá [...] Eu acho que é bom por isso, para o desenvolvimento das crianças. (Clarisse, mãe da Alessandra)

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

Uma pergunta que fizemos às crianças para ver se elas percebiam a importância que os pais atribuíam a seus jogos e brincadeiras, foi a seguinte: Teus pais gostam quando tu brincas? Das 22 crianças pesquisadas 16 (72.7%) disseram que os pais gostavam quando elas brincavam, e os motivos que as levavam a afirmar, foram diversos. A fala de algumas crianças apontaram para uma visão um tanto utilitária do brincar, por parte de alguns pais, conforme podemos identificar nas seguintes falas:

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

Gostam. Por causa que daí eles ficam feliz se a gente se diverte. (Guilherme V., 7 anos).

Gosta. Ela gosta de ver eu brincar com meus irmãos. Por causa...é prá cuidar deles né, daí eles gostam de mim. (Elis, 8 anos).

Das 22 crianças pesquisadas, 6 delas (27.3%) demonstraram ter dúvidas quanto a seus pais gostarem ou não que brincassem, e deixaram isso transparecer em falas do tipo "Ah, eu acho que eles gostam, não sei mais acho que o pai e a mãe gostam que eu brinco" (André), e em algumas delas, aumentava a dúvida pelo peso maior que os pais colocavam ao ato de estudar, como podemos perceber na fala do Samuel:

A mãe gosta é que eu estudo, não sei se ela gosta que eu brinco. O pai tem vez que ele gosta que a gente estuda, não sei se ele gosta 'né que a gente brinca. (Samuel F., 7anos).

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

Espaço e tempo destinados ao brincar

Outras questões nos auxiliaram na descoberta da importância que os pais atribuem ao brincar das crianças. Dentre elas, optamos por perguntar tanto aos pais, quanto às crianças o tempo e o espaço reservado a essas atividades. Os pais foram unânimes em dizerem que seus filhos têm tempo para brincar. A única condição apontada foi o compromisso com os deveres da escola.

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

Isso pôde ser confirmado na fala das próprias crianças, pois foram comuns expressões como:

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

A lógica “primeiro o dever, depois o prazer” expressa por Oliver e Marcellino (1996, p. 121), que já se tornou um dizer popular, se confirmou na realidade pesquisada, porém o mais importante é que além de dispensarem um tempo exclusivamente para estudarem, as crianças, dispõem de um bom tempo para brincarem.

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

próximos à bairros e às vilas que se formaram por meio de invasão de terras, e alegam medo da marginalidade e de tráfico de drogas, como foi o caso de dois deles.

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

Aqui por tudo, na rua aqui na frente. Só não ali prá baixo, ali é muita droga tudo, é muito perigoso. (Zenir, mãe do Alex).

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

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

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

Isso não ocorre em toda parte. Em várias partes do mundo e também no Brasil, há um verdadeiro “roubo da infância” de muitas crianças que são exploradas na medida em que são submetidas ao trabalho duro durante muitas horas diárias, principalmente nos grande centros urbanos e em fazendas da região Norte e Nordeste⁶³. Felizmente, isso não ocorre, com as 22 crianças pesquisadas. Isso confirma mais uma vez o perigo das generalizações em pesquisas, principalmente quando se trata de conhecimentos relacionados às ciências sociais. Se essa pesquisa fosse realizada no centro da cidade, possivelmente as crianças não teriam os mesmos espaços e, mesmo em relação

⁶³ Sobre esse assunto, ver os trabalhos de Maurício Roberto da Silva. Dentre eles podemos citar *Trabalho e lazer: reflexões introdutórias acerca dos sonhos das crianças brasileiras sem infância*, 1997.

às questões de tempo, é bem provável haver variações.

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

Ah, a hora que eu tenho tempo, eu brinco com eles. As vezes eu to aí sentado e eles ficam enchendo o saco: - pai, vem brincar com nós hoje... Mas eu gosto, porque a gente sabe que a criança se apega na gente né, então a gente, desde a hora que dá, eu vou ter que ir prá compensar 'né. (Roberto, pai do Ricardo).

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

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

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

Fatores que influenciam na escolha dos jogos e brinquedos das crianças

Algumas questões já foram apontadas como definidoras na formação dos gostos por determinados jogos, brincadeiras e brinquedos. Apesar disso, temos algumas considerações mais específicas e objetivas a fazer, que nos auxiliaram no desvelar desse assunto.

A fim de identificarmos os fatores que influenciavam na escolha dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças, procuramos saber qual o último brinquedo que os pais haviam dado ao filho ou filha, e o motivo de terem dado. Os brinquedos apontados foram diversos, mas o que mais nos interessou foi analisar os critérios para a compra. Uma grande quantidade dos pais (64.7% deles) alegou ter dado o brinquedo, porque era o que o filho ou filha queria.

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

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

Ah foi um carrinho de controle remoto, porque ele pedia, insistiu até ele ganhar. (Vilmar, pai do Rafael).

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

Ele pedia o videogame, mas eu acho que o videogame não tem tanta tática, então o Magic Computer, já é um minicomputador,

escreve, educa, ele faz continha. Então ele tem diversas coisas, qualidades assim. É melhor do que o videogame. (Carlos, pai do Guilherme V.).

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

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

Porque hoje você vai numa loja, em qualquer lugar a gente vê brinquedo aí... de tudo quanto é tipo né...o que a gente pensar tem de brinquedo. (Roberto, pai do Ricardo).

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

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

Eu e o meu marido nunca fomos de comprar muito brinquedo, só o que tivesse no nosso alcance a gente sempre dá. (Lenir, mãe do Lucas C.).

As crianças pesquisadas têm pouco acesso aos brinquedos eletrônicos, principalmente por dificuldades financeiras dos pais. As próprias

crianças percebem, que conforme o preço do brinquedo, elas não têm possibilidade de obtê-los, pois expressaram essas dificuldades em falas como:

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

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

Mesmo não sendo objetivo desse estudo, não podemos deixar de apresentar algumas questões de gênero que apareceram na fala dos pais e das próprias crianças quando falaram dos jogos e brinquedos que mais praticavam e de que gostavam, principalmente relacionados a atividades de representações de papéis sociais.

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

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

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

De casinha não, por causa que eu não sou menina. (Rafael, 9 anos).
De carrinho não porque eu sou menina. (Alessandra, 7 anos).

Na verdade, essas falas e as próximas que passamos a relatar, surgiram, porque em alguns momentos de nossa conversa, tivemos que provocá-los, pois sentíamos um certo constrangimento por parte das crianças, quando tinham que falar sobre jogos e brinquedos que não condizem em nossa sociedade, com brinquedos ou brincadeiras que caracterizam o que está determinado para o seu sexo. Em muitos desses momentos, durante as

entrevistas, principalmente por parte dos meninos, para “confessarem” que já brincaram de algumas atividades ou brinquedos que são considerados de meninas, chegaram a baixar a voz, parecendo que estavam com medo de que mais alguém os escutasse. Isso pôde ser evidenciado principalmente em brincadeiras como casinha e boneca. A metade dos meninos, ou seja sete deles, admitiu que brincavam, porém em situações muito particulares.

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

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

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

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

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

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

O entrevistador precisa estar atento não apenas [...] ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (p. 36).

Nesse sentido, na leitura que fizemos da fala de Guilherme V., o “ninguém” significava a falta de uma menina para ser professora, pois as meninas se não têm ninguém na realidade, elas representam o papel de professora e

imaginam a presença de muitas crianças como alunos. Isso pôde ser identificado na fala dos pais de todas as meninas, conforme podemos perceber:

Ali, ela vai inventando nome das crianças, nome mesmo de crianças que hoje estuda com ela, faz de conta que tá aqui na sala com ela (Clarisse, mãe da Alessandra).

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

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

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

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

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

As vezes nós mesmo adultos colocamos isso na cabeça das meninas e dos meninos essa diferença, porque a gente as vezes diz: não se mete porque é as meninas que tão brincando. É brincadeira de menino e brincadeira de menina (Salette, avó da Mariana).

A gente é que não deixa também, né. As vezes o meu neto quer brincar de casinha com a Joeine, aí ele fica ali também trocando roupa de boneca, tirando a roupa de boneca, aí a gente diz: - isso aí não é pra ti, aí nós tiremo, né (Naide, avó da Joeine).

Essas falas nos remetem a Leontiev (1978), quando diz que a realidade se apresenta ao homem, de maneira particular na sua significação, a qual é refletida e fixada na linguagem, garantindo assim a sua estabilidade.

Nesse sentido, Brougère (1997) afirma que “a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código” (p. 71).

Diversos são os fatores que podem estar influenciando na definição dos gostos e preferências dos jogos e brinquedos das crianças, e eles aparecem no meio de contradições que muitas vezes nos levam a explicá-los de maneira simplista, correndo o risco de reduzir os fatos a um único motivo.

Por meio das entrevistas tivemos oportunidade de identificar, os critérios que os pais utilizavam para dar os brinquedos aos filhos. Pudemos também verificar, dentre vários fatores, que o preconceito, principalmente o relacionado a questões de gênero, também é um dos fatores que impede as crianças de jogarem ou brincarem com determinados brinquedos. Da mesma forma vimos a influência da televisão na definição dos gostos e preferências pelos brinquedos, bem como a dos próprios pais na definição dos significados que elas têm internalizado. Após essas análises e discussões, passamos a apresentar e discutir o jogo a brincadeira e o brinquedo no espaço da escola.

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

Reconhecendo o espaço físico escolar

A escola em que realizamos a pesquisa, chama-se Escola Básica “Pascoal Meller” e localiza-se no bairro Santa Augusta, em frente à igreja da comunidade, na parte central do bairro. Iniciou seu funcionamento em 1936, e

sofreu até os dias atuais, alterações em torno do nome, do local e da estrutura física.

Atende em média 450 alunos, que estudam distribuídos em 16 turmas, desde a educação infantil até a 8ª. série do ensino fundamental. O corpo de funcionários é composto por 27 pessoas, das quais 05 exerciam a função de serventes e merendeiras, 18 são professores e 04 fazem parte da equipe administrativa, sendo 01 diretora, 01 auxiliar de direção, 01 secretária e 01 orientadora educacional.

A área construída compreende 08 salas de aula, 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 01 sala de materiais de educação física, 01 sala dos professores, 01 secretaria, 01 sala da direção, 01 cozinha, 2 banheiros masculinos e 2 femininos, um depósito e uma quadra de esportes descoberta e precisando de restauração. Tem 02 pavimentos, sendo que na parte superior há 03 salas, duas funcionando com aula regular e uma como sala de vídeo.

Passando pelo portão de entrada da escola, do lado esquerdo fica a secretaria, e logo em frente o corredor que dá acesso à maioria das salas de aula. A 2ª. sala de aula do corredor, é a sala da 1ª. série onde estudavam os atores dessa pesquisa. Na parte da frente da sala, logo na entrada na parede do lado direito, encontra-se o quadro negro logo em frente à carteira e à cadeira do professor. Há trinta carteiras e trinta cadeiras. Nos fundos da sala há uma casinha de fantoches feita de caixa de geladeira. Anexadas à parede há quatro formas diferentes do alfabeto, ou seja, em letras maiúsculas, minúsculas, caixa alta e cursiva. Nas paredes também estão fixados textos produzidos pelas crianças.

A escola tem um pátio grande e em algumas laterais há árvores e canteiros de flores.

Um olhar sobre os documentos da escola

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

Primeiro vamos falar sobre o projeto político-pedagógico da escola. Nossa atenção se voltou especificamente para a identificação de procedimentos e ações que a escola se propunha a realizar que contemplavam as atividades de jogos, brincadeiras e brinquedos na unidade escolar.

Identificamos, contempladas no projeto, várias questões apontadas como pontos fracos do ambiente interno da escola, relacionados à falta de materiais e estrutura para a prática do esporte e jogos, que foram priorizados para o ano de 1998. Foram elas: ausência de jogos de salão para a prática de Educação Física; lugar para a prática desportiva que não atrapalha as outras salas; pintura da quadra e calçadas com jogos⁶⁴. Perguntamos à Diretora da escola, quais as ações que foram realizadas para que essas prioridades fossem

⁶⁴ Ver anexo 4.

alcançadas. Informou que não compraram jogos de salão porque a Prefeitura havia mandado uma mesa de tênis. Em relação ao local para a prática da Educação Física, fomos informados que não fez empenho para conseguir que a Prefeitura aplainasse o terreno, mas não foi possível encontrar o dono para dar autorização para o uso. Quanto à pintura dos jogos nas calçadas, ela disse:

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

Continuando a análise, detectamos que, na parte de priorização dos problemas apontados no projeto, havia um item entre os cinco apontados, que abria novas possibilidades de ser priorizado no espaço escolar o jogo, as brincadeiras e o brinquedo. Esse item dizia: - Promover cronogramas de atividades que resgatem e contemplem as partes cívicas, esportivas, religiosas e culturais. O nosso próximo passo, então, foi a análise do cronograma de atividades da escola do ano de 1998. Dentre as seis atividades programadas, duas contemplavam as atividades lúdicas das crianças: a festa folclórica agendada para 08 de agosto, e a rua de lazer programada para 03 de outubro⁶⁵. Conversando com a direção da escola constatamos que a festa folclórica não havia acontecido, e os professores, em suas salas de aula, haviam realizado atividades alusivas ao folclore. Quanto à rua de lazer, pudemos verificar que ela também não havia sido realizada, pois já nos encontrávamos na escola desde agosto e não a vimos acontecer. O que ocorreu foi que, em alguns dias da semana em comemoração ao dia da criança, elas tiveram aula na sala até o recreio, depois participaram de atividades recreativas na quadra. Na entrevista, a

⁶⁵ Ver anexo 4.

Diretora disse que a festa folclórica e a rua de lazer não aconteceram porque houve mudança no calendário que passou de 200 para 180 dias letivos, não havendo necessidade de cumprir essas nos sábados.

Ficou claro, nessas atitudes tomadas pela escola, que atividades dessa natureza não têm muita importância. Isso pôde ser lido também nas entrelinhas quando a própria Diretora falou das atividades da Semana da Criança: "Até o recreio foi aula normal e depois foi atividade." Leiamos, depois do recreio foi anormal, estranho para uma escola, um lugar sério, de trabalho e estudo.

Se fizermos uma relação entre o item que apontamos como priorização dos problemas, e o que ocorreu de fato, podemos dizer que houve certa coerência, pois, se propunha a "Promover cronogramas de atividades..." e não "Promover atividades..." E isso realmente ocorreu, pois o programa foi elaborado:

Em relação aos materiais que orientavam os trabalhos em sala de aula, como apostilas e textos enviados pela Secretaria de Educação do município de Criciúma, elaboradas com a participação dos professores de 1ª. série, pudemos perceber certa preocupação com atividades pedagógicas que garantissem ao aluno a possibilidade de se apropriar do conhecimento, de forma mais prazerosa e significativa.

A apostila *Pontos básicos para a reflexão sobre o trabalho com escrita e leitura* (1998), enviada pela Secretaria iniciava dessa forma: "As crianças podem trabalhar com vários tipos de textos de forma lúdica e interessante. O trabalho escolar para ser competente não precisa ser pesado e cansativo." A apostila *Construindo com a criança: subsídios para professores de 1ª. série*, (1996) trazia em sua introdução "Esperamos que este trabalho possa contribuir

para a construção de uma prática pedagógica dinâmica e prazerosa.” Esse documento iniciava colocando os vários tipos de jogos que são necessários num ambiente alfabetizador⁶⁶, tais como: Quebra-cabeça, dominó, bingo de letras, palavras, figura, numeral, nomes, com rótulos de embalagens, brinquedos de roda e música que envolvam o nome dos alunos, dramatização, jogos dramáticos, brincadeiras e trava-línguas, dentre muitas outras atividades, que não cabe aqui enumerar.

Como a contradição é uma constante em nossas vidas, era de se estranhar, se não a tivéssemos encontrado também nessa apostila. Ela apareceu, pelo menos, em dois momentos: na proposição de como fazer uma descrição que dizia assim “Nossa cabeça pensa o tempo todo. Pensamos em brincadeiras e brinquedos, pessoas e animais e muitas outras coisas. Agora pense em uma pessoa de que você gosta muito e escreva sobre ela.” Houve dois inconvenientes colocados nesse encaminhamento: o primeiro deles refere-se à legitimação da dicotomia entre corpo e mente, como se fosse possível pensar só com a cabeça. O segundo, por iniciar pedindo às crianças que lembrassem de suas brincadeiras e brinquedos e depois solicitar que escrevessem sobre uma pessoa, perdendo a oportunidade de escreverem sobre algo muito significativo para elas, ou seja, os jogos, brincadeiras e brinquedos que foram lembrados. O problema não estava no descrever a pessoa, mas no encaminhamento da atividade. Outro momento que gostaríamos de pontuar nesse mesmo texto, foi a expressão “O que vai ser essa criança, quando crescer”, que encaminhava uma atividade de interpretação para as crianças. Essa é uma forma perigosa de se

⁶⁶ Ver anexo 4.

expressar e que pode estar carregada de preconceito, pois desconsidera a criança presente, como se ela já não fosse, só será no futuro dependendo da profissão que virá exercer.

Também analisamos o programa de conteúdos da 1^a. série, em que constavam todas as disciplinas e o rol de conteúdos que deveria ser trabalhado durante o ano letivo. As possibilidades lúdicas na sala de aula apareceram na disciplina Educação Artística, mais especificamente distribuídas em dois conteúdos: expressão musical e expressão cênica⁶⁷. No conteúdo expressão musical, constavam como exemplos de atividades: brinquedos cantados, música popular, erudita e folclórica, sempre relacionadas a alguma forma de representação, análise e registro, com fins educativos. No conteúdo expressão cênica, apareceu: mímica, jogos dramáticos (ações e representações) do cotidiano, imaginário, ficção, lendas, fábulas, poesia, música.

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

*Ah, mais tem uma coisa, eu não costumo planejar todas as aulas e registrar no caderno. Eu quase não registro.*⁶⁸

Uma outra expressão que caracterizou certo espontaneísmo por parte da professora, e por isso uma não-necessidade premente de planejar, apareceu quando falou na entrevista:

⁶⁷ Ver anexo 4.

⁶⁸ Diário de campo. sexta-feira. 20 de novembro.

Tu trabalha o que acontece, então tu não vai trabalhar uma coisa que tu já esquematizou em casa. Não tem como. (Profª. da 1ª. série).

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

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

No planejamento anual de Educação Física, elaborado para os alunos de 1ª. e 2ª. séries, encontramos uma forma bastante tradicional de se elaborar objetivos e conteúdos. A maioria deles estavam voltados ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras como motricidade ampla, percepção tátil e visual. Muitos enfatizavam o desenvolvimento de concentração, percepção, raciocínio e memória⁶⁹. “Treinar habilidades para se chegar aos jogos pré-desportivos”, também era um dos objetivos no planejamento, e o conteúdo era jogos recreativos. A forma de elaborar o objetivo “Treinar habilidades” é uma maneira bastante tecnicista/mecanicista, enquanto que o conteúdo relacionado “jogos recreativos”, apontava para uma atividade mais espontânea, prazerosa.

“Desenvolver o espírito competitivo”, também era um dos objetivos presente no planejamento, apesar de todas as discussões e críticas atuais em torno desse assunto, como tivemos oportunidade de ver na Proposta Curricular

⁶⁹ Ver anexo 4.

de Santa Catarina (1998), no Coletivo de Autores (1992), em Bruhns (1996), e nas demais reportagens publicadas em revistas que tratam do jogo na Educação Física. Outro objetivo estava assim colocado: “Desenvolver concentração, espírito competitivo - Proporcionar relaxamento e memorização.” Na verdade há uma inadequação nesse objetivo: primeiro, porque são quatro objetivos em um só; segundo, porque é muito difícil uma atividade de concentração e competitiva ser relaxante; terceiro, porque os conteúdos relacionados a esse objetivo se resumiam em jogos intelectuais. Outro objetivo bastante amplo e vago estava assim colocado: “Atividades que desenvolvam criatividade, espontaneidade e prazer.” O conteúdo correspondente para se alcançar esse objetivo era apenas jogos rítmicos.

O único objetivo que abria possibilidades de se trabalhar numa perspectiva voltada à valorização e enriquecimento da cultura corporal, apareceu no 3º. bimestre, que correspondia ao meses de agosto e setembro. Esse objetivo estava colocado nos seguintes termos: “Resgatar brincadeiras folclóricas que passam de gerações a gerações”. Os conteúdos correspondentes a esse objetivo se resumiam a “brinquedos folclóricos e atividades complementares”. Esse termo “atividades complementares” é um termo bastante antigo nos planejamentos de Educação Física e vago, pois, como conteúdo em si mesmo, não nos diz nada.

Quanto ao caderno de planos de aula, estavam registradas as atividades até o dia 18 de setembro. Identificamos uma diversidade bastante grande de jogos e brincadeiras tradicionais como: “galinha qué pô”, “coelhinho sai da toca”, “compadre rato tá em casa”, “bate manteiga”, “de matar”, “passar anel”, “morto/vivo”, “anjo bom/anjo mau”, “eu sou pobre, pobre, pobre de marré”, e outras. Também encontramos registradas atividades de corda, bola, arco, bastão,

atividades com música, corrida, estafeta, estátua, dentre outras. O que nos chamou a atenção foi a separação de meninas e meninos nos planos de aulas que tinham como atividade o futebol. “Para as meninas, corda e bambolê, para os meninos futebol”, assim diziam os planos de aulas. Encontramos registrado dez vezes o futebol como atividade, das quais oito vezes estavam separados meninos e meninas e apenas duas vezes estava registrado apenas “futebol”, não nos permitindo saber se as meninas participaram ou não.

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

Observando a sala de aula

A sala de aula da primeira série era um local de muita conversa, de muito “passeio” entre as carteiras, de muitas expressões de faz-de-conta, de muitas trocas e de muitas experiências compartilhadas. Poderíamos dizer que, era um ambiente agradável, com alunos muito ativos e uma professora bastante

dinâmica, esbanjando entusiasmo com seus 25 anos de magistério. Na entrevista, ela nos disse porque é professora de 1ª.série:

Ai... é porque eu amo de paixão. Adoro, que vê quando a criança faz aquela relação, que ela tá lá no pré silábico e vem, ai que coisa mais linda, né. Que coisa gratificante quando a gente consegue, né (Professora da 1ª. série).

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

Sempre que a professora canta uma música nova ela quer que a gente escreve no caderno. Não sei pra quê.⁷⁰

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

⁷⁰ Diário de campo, terça feira. 20 de outubro de 1998.

que dá prazer na escola; formar frases a partir de figuras de personagens conhecidos.

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

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

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

Para a segunda equipe, o que proporcionava mais prazer na escola eram as *brincadeiras* (Ana Cláudia, 7 anos), a *Física* (André, 7 anos), os *desenhos* (Samuel S., 8 anos), os *carros* (Guilherme V., 7 anos). A professora pediu para eles lerem o que escreveram no papel, então o Guilherme V. passou a ler: *Recreio, física, estudar, sala de aula (isso, muito bem, disse a professora), a Diretora, os amiguinhos.* (Por que gostam do recreio? Perguntamos?) *Porque a gente brinca*, disse Guilherme V., *porque daí a gente se diverte*, disse Ana Cláudia. (Porque gostam da Educação Física? Perguntamos). *Porque a gente se diverte, porque a gente fica alegre*, disse Guilherme V. (Por que é legal a sala de aula? Perguntamos), *porque tem as gravuras*, disse Ana Cláudia, *porque a gente*

estuda, a gente aprende, a gente pode cantar musiquinha às vezes, dançar, (complementa Mariana, 7 anos).

A terceira equipe foi mais objetiva nas respostas: *Leite, merenda, bar* (Perguntamos: Por quê). *Porque tem comidinha, doce, pão, amigos, física, porque é legal tem bambolê, tem corda, bola, escrever, estudar é bom porque a gente aprende* (Guilherme I., 8 anos).

No quarto grupo o Alex falou: *pintar, estudar, aprender, prestar atenção na professora (isso, disse a professora), jogar futebol, desenhar, recortar, teatro, continhas, escrever no quadro, basquete, bambolê, brincar e merenda*⁷¹.

A outra atividade que mereceu nosso destaque, foi a elaboração de frases a partir de uma figura onde o Mickey e a Eliana, apresentadora de programa infantil na televisão, apareciam abraçados. As duas primeiras frases que surgiram foram: *A Eliana está brincando de abraçar o Mickey* (Elis, 8 anos) e *A Eliana brinca com o Mickey de pega-pega* (Lucas C., 7 anos)⁷². O que nos chamou a atenção, foi o fato de uma figura que não representava nenhuma situação de brincadeira, deu asas à imaginação das crianças, e as frases remeteram ao brincar.

É notório como as crianças apontaram as atividades lúdicas como as que dão mais prazer na escola. No entanto, não podemos deixar de registrar que também o estudar e o aprender, mesmo em situações formais, sem a presença do jogo, também foi bastante mencionado, como algo que dá prazer na escola. A dicotomia entre o lúdico, o prazer e o trabalho escolar parece não ser tão forte

⁷¹ Diário de campo. terça feira. 08 de setembro de 1998.

⁷² Diário de campo. terça feira. 25 de agosto de 1998.

ainda nas crianças dessa série. Mas a própria professora sem perceber, em meio as contradições, também contribui para que aos poucos isso vai ocorrendo, pois era comum ela dizer: *Oh minha gente, vamos trabalhar*⁷³, sempre nos momentos em que as crianças tinham que registrar algo por escrito.

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

*Agora eu quero ver o inteligente da sala. Vamos ver se ele é inteligente mesmo.*⁷⁴

*Vamos usar o raciocínio antes de responder". "Oh, não pode deixar o colega copiar, porque vai ter aquele aluno que não vai saber raciocinar.*⁷⁵

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

*Certo eu já sei que tu és bem rápido. Visse como tu anda distraído*⁷⁶.
*Dizem que quem mama, fica mais inteligente*⁷⁷.
*Oh, Samuel, seja homem, Samuel*⁷⁸.

No entanto, apesar de expressões como essas, a relação entre a professora e as crianças, era permeada de muita afetividade e amizade: todos se chamavam pelo nome, inclusive a professora. Essa relação permitia certa liberdade para as crianças manifestarem seus desejos, suas necessidades, seus gostos e desgostos, e isso nos possibilitou observar e registrar ricas e fascinantes ações e representações, tanto dos alunos quanto da professora.

⁷³ Diário de campo, segunda feira, 24 de agosto de 1988.

⁷⁴ Diário de campo, terça feira, 25 de agosto de 1998.

⁷⁵ Diário de campo, terça feira, 20 de outubro de 1998.

⁷⁶ Diário de campo, terça feira, 25 de agosto de 1998.

⁷⁷ Diário de campo, segunda feira, 14 de setembro de 1998.

⁷⁸ Diário de campo, terça feira, 22 de setembro de 1998.

Entre as propostas de trabalho no quadro negro, as explicações, as correções, os encaminhamentos de registro nos cadernos, os intervalos, muitas manifestações ocorriam nos bastidores do oficial, como resistência ao que era recomendado ou estabelecido.

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

A professora, na entrevista, nos disse que percebia que muitas crianças brincavam durante as atividades de escrever, nos intervalos, durante as correções e demonstrou dúvidas por que isso acontecia.

Eles são passados né, de vez enquanto eles brincam. É falta de atenção ou é concentração ou eles não querem fazer aquilo? Ou não chamou a atenção ainda? Pode ser, né... aí tu tem que tá dando uma puxada, né, vamos lá cara, te liga, tu sabe o que é pra fazer? (Professora da 1ª.série).

As reações das crianças eram diversas e as expressões de movimentos se manifestavam desde um subir e descer da cadeira, escorregar no assoalho da sala, dar uma volta ao redor da carteira, dançar, até o freqüente e significativo “ritual do lixo” o qual chamamos o ato de apontar o lápis, que acontecia todas as vezes que os alunos tinham que registrar atividades no caderno. Em uma das tardes, propusemo-nos a registrar e chegamos a um número de 18 vezes de idas ao lixo apontar o lápis pelas crianças. Algumas vezes a professora tentava evitar, dizendo, por exemplo: “Mas já Guilherme, apontar lápis?”⁷⁹, ou ainda quando estava com pressa “Vamos, Joeine, depois eu faço pra ti”⁸⁰.

⁷⁹ Diário de campo. terça-feira. 25 de agosto de 1998.

⁸⁰ Diário de campo. segunda-feira. 14 de setembro de 1998.

A professora em atividades de pintura favorecia o movimento em sala de aula, pois colocava em um local determinado uma caixa de lápis de cera e as crianças iam pegar um a um, conforme as cores que iam precisando. Em uma tarde em que a professora encaminhou uma atividade de pintura, por curiosidade chegamos a contar o número total de vezes que as 22 crianças se levantaram e chegamos a um número expressivo de duzentos e quarenta e quatro vezes⁸¹.

As imitações, o faz-de-conta, nos mais variados temas e conteúdos também ocorriam freqüentemente em sala de aula. Dentre os muitos momentos que ocorreram, elegemos alguns para demonstrar. Enquanto a professora passava e corrigia os cadernos, a Mariana virou-se para trás, pegou um lápis de cera do penal do Ricardo e fez de conta que estava passando batom lentamente em seus lábios, e logo em seguida trocou de lápis e passou nas sobrancelhas⁸². Em um outro dia, quando voltavam do recreio o Guilherme V. entrou na sala apontando um revólver de brinquedo para o Guilherme I. que se fazia de assustado, enquanto o Guilherme V. dizia: "Já está morto, morto" ⁸³. Nesse mesmo dia, enquanto a professora falava sobre as diferenças entre animais de penas, de pelos, ovíparos, mamíferos e outros, o Lucas C., pegou um lápis pequeno e lançou no chão da mesma forma que se lança um pião real.

Entre uma atividade e outra era comum as crianças se agruparem para conversar e brincar. Em um dos intervalos, o Guilherme V. e o Thomaz estavam brincando com seus lápis fazendo de conta que eram bonequinhos, e conversavam: - Olá amiguinho, tudo bem? disse Guilherme V. – Tudo. Vamos brincar? disse Thomaz. O Samuel V. entrou na brincadeira com seu lápis fazendo

⁸¹ Diário de campo. terça-feira. 25 de agosto de 1998.

⁸² Diário de campo. sexta-feira. 28 de agosto de 1998.

⁸³ Diário de campo. terça-feira. 1º. de setembro de 1998.

de conta que era uma espada e logo todos começaram a lutar fazendo de conta que seus lápis eram espadas⁸⁴.

Outra conversa que era comum na sala de aula, era combinarem do que iriam brincar na hora do recreio. O André foi o garoto que mais demonstrou interesse em jogar bolinha de gude e quase todos os dias ele dizia "Oh, eu trouxe pra jogar no recreio." Ao mesmo tempo já combinava com quem iria jogar "Primeiro eu jogo com ele, depois contigo."⁸⁵ O Samuel V. e o Lucas C. eram seus maiores parceiros no jogo de bolinha de gude.

O que nos chamou a atenção também, foram as diversas vezes que uma simples figurinha foi motivo de muitos olhares, de várias falas e discussões férteis, comparações, trocas e admirações em sala de aula que poderiam ter sido transformadas em momentos de debates, produções e registros coletivos muito significativos para as crianças. A maioria das crianças faziam coleção em álbuns, ou tinham coladas nos cadernos figurinhas das mais diversas variedades, da copa, do Mickey, das Chiquititas, de Chicletes, de Chips e ainda outras. Em alguns tipos de figurinhas, havia palavras escritas em Inglês e as crianças logo queriam saber o seu significado.

O tazo também se fazia presente na sala de aula, às vezes sendo jogado na própria carteira, de preferência quando a professora estava de costas.

No espaço da sala de aula, também aconteciam muitas trocas de brinquedos, sem que a professora notasse. Eram trocados tazos por bolinhas de gude, bolinhas e tazos por figurinhas e outros objetos. Em uma tarde, Samuel S. veio até a carteira do Lucas V e pediu para trocar uma bolinha por um tazo. O

⁸⁴ Diário de campo. terça feira. 25 de agosto de 1998.

⁸⁵ Diário de campo. segunda feira. 21 de setembro de 1998.

Lucas V. logo disse: “Não, porque essa bolinha é viciada em mim, eu acerto todas com ela.” Nesse mesmo dia o Samuel S. fez uma troca com o Rafael. O Guilherme I. quis saber a opinião da professora se a troca estava justa: “Oh, professora, esse aqui trocou esse carrinho por um tenaz, será que vale? A professora não ouviu; ou fez que não ouviu pois continuou a escrever no quadro⁸⁶.

Nas entrevistas que realizamos com as crianças, pudemos perceber que todas essas manifestações, essas trocas, essas expressões de faz-de-conta, que ocorreram no espaço da sala de aula, não apareceram em suas falas, quando perguntados se jogavam algum tipo de jogo na sala de aula. Apenas foram lembrados os jogos que foram desenvolvidos com a participação de todos os alunos da sala, sob a orientação da professora. Dezenove crianças disseram já ter jogado na sala de aula, e três responderam que não. A expressão “brincar na sala de aula”, parece não ter sido muito aceita pelas crianças, embora brincavam na realidade. Elas aceitavam mais a expressão “jogo na sala de aula”, e podemos ver isso representado na fala do André, “Nós não brincamos, as vezes nós jogamos joguinho”(André, 7 anos).

Quando pedimos que citassem os jogos que eles mais jogavam na sala de aula, o mais lembrado foi o dado, apontado por seis crianças, o quebra-cabeça foi apontado por quatro delas, o bingo, o jogo de número e de adivinhar palavras ou coisas, por três. Também foi citado o jogo de fechar casinhas, contar historinhas e cantar músicas. Na entrevista com a professora percebemos porque o dado foi o jogo mais lembrado, pois era um dos recursos utilizados para

⁸⁶ Diário de campo. terça-feira. 29 de setembro de 1998.

trabalhar vários conteúdos, principalmente Matemática e Português.

Eu fiz um jogo de Matemática, aí eles jogavam o dado, então eu fiz assim dezenas, adição subtração, noção de tempo, horário. Ai foi divino, eles adoraram, eles só queriam jogar aquilo ali. [...] Em equipes eles jogavam o dado e tinham que ler o que estava escrito, se não conseguisse passava a vez de jogar. Também dado de figura, aí eles tinham que olhar e contar uma história. Esse foi de leitura oral, mas saiu cada história que precisa ver. (prof. da 1ª série).

Isso nos remeteu a Fontana e Cruz (1997), quando afirmam:

Nas sociedades urbanas contemporâneas, ler, escrever e estudar tornam-se as atividades fundamentais para as crianças em idade escolar, e os jogos e as brincadeiras só têm lugar na prática pedagógica quando auxiliam a elaboração e construção de conhecimentos sistematizados (p.139).

A professora disse, na entrevista, que as atividades que implicavam em jogos eram as que mais atraíam as crianças, e se expressou assim:

É o jogo... o jogo de palavras, qualquer tipo de jogo, falou em jogo para eles, eles são danados, eles adoram, tão ligados. A história também eles adoram. Aquela casinha de fantoches, todos querem ir.

A falta de articulação entre teoria e prática apareceu na entrevista com a professora, pois nos informou que nos encontros pedagógicos encaminhados pela Secretaria de Educação, sempre foi orientada para dar atividades a partir de jogos. Disse ela:

Nós temos curso, temos teórico e prático paralelo, a gente faz a teoria e depois a prática [...] tudo o que elas passam nos encontros pedagógicos, tudo é a partir de jogos.

Porém, quando perguntamos se eram discutidos nesses encontros o significado do jogo, suas origens e os motivos que levam as crianças a gostarem de jogos e brincadeiras, ela nos respondeu: *Não, eu acho que era mais a título pedagógico, né.* Entendemos, nessa fala, que ela considera pedagógico, somente as técnicas e estratégias de usar o jogo para prender a atenção da criança nas

atividades propostas. Perguntamos também se já havia lido algum livro sobre esse assunto; Obtivemos a seguinte resposta: *Sabe que eu até já li, mas eu nem lembro. Já andei lendo.*

As razões que a professora atribuiu ao fato de as crianças gostarem de jogar e brincar e de imitarem os adultos no faz-de-conta, demonstraram a não-compreensão desta necessidade para o próprio desenvolvimento das crianças, pois, como podemos identificar em sua fala, são muito parecidas com as razões apresentadas pela maioria dos pais.

Porque, eu acho, é próprio da criança. Ela tem uma necessidade que... não sei a criança não para, se ela parou é porque tá doente, tem que levar ao médico. [...] É porque geralmente elas se espelham no adulto. Se ela adora o pai ela procura fazer aquilo que o pai faz, pra chamar a atenção dele, ou da mãe, qualquer pessoa né. Elas acham importante aquilo que o adulto faz. (Prof.^a da 1.^a série).

Podemos dizer, baseados nessa constatação, que a falta de conhecimentos está relacionada com a falta de cursos mais específicos e com maior profundidade sobre esse assunto, e com a falta de leitura.

A preocupação das crianças com a aula de Educação Física esteve sempre presente em todos os dias que realizamos as observações em sala de aula. *Oba, a Educação Física é na próxima, depois dessa* (Disse André olhando pela janela)⁸⁷. Diariamente as crianças perguntavam umas às outras em voz alta na sala e as vezes até mesmo para a professora. *Tem física Ricardo?* (Perguntou o Guilherme V.) *Não, é só 2.^a, 3.^a e 5.^a.*, responderam em coro as crianças⁸⁸. O André interrompe a professora e pergunta: *Oh professora, hoje tem Física?* A

⁸⁷ Diário de campo, terça feira, 25 de agosto de 1998.

⁸⁸ Diário de campo, sexta feira, 28 de agosto de 1998.

professora responde: *Acho que tem* e continuou dizendo o que era para eles fazerem⁸⁹.

As crianças demonstraram gostar muito da Educação Física e quando a professora chegava à sala, era aquela vibração. Em um desses dias, assim que a professora abriu a porta, o Guilherme V. disse: *Todo mundo gosta da Educação Física*. A professora de Educação Física então disse: *Por que será, né? Por que não precisa lápis e caderno?* Esse comentário da professora, na verdade contribui para reforçar a dicotomia entre o trabalho em sala de aula e a Educação Física. A sala de aula como obrigação, tristeza, prisão. A Educação Física como atividade espontânea, alegre, livre. Diante desse comentário da professora, o Guilherme V. disse: *Pra se livrar da sala de aula*. A professora de sala demonstrou ter ficado aborrecida com esses comentários e disse: *É muito que vocês usam mesmo o caderno, tinha que ser a outra mesmo, aí sim vocês podiam dizer*⁹⁰.

A professora de classe deu essa resposta, referindo-se a outra professora que a havia substituído no início do ano, por três meses, e que ficara conhecida como muito rígida na disciplina e na quantidade de registros no caderno. E foram todos para a aula de Educação Física.

Acompanhando as aulas de Educação Física

A aula de Educação Física, geralmente acontecia na quadra da escola, exceto em três dias. Em dois dias de forte calor e sol, as aulas se desenvolveram em um espaço atrás da escola e no pátio da igreja, que fica do outro lado da rua,

⁸⁹ Diário de campo, segunda feira, 21 de setembro de 1998.

⁹⁰ Diário de campo, terça feira, 20 de outubro de 1998.

embaixo de árvores. Apenas em um dia choveu e a aula ocorreu dentro da sala. A professora em cada aula buscava as crianças e levava a turma em fila, até o local onde seriam desenvolvidas as atividades. Muitas crianças já começavam a realizar diversos movimentos como estrelinha, chutes, lutinhas, dançar e outras formas de expressões, na própria fila, enquanto a professora, de costas, as conduzia.

Quando chegavam ao local, muitas vezes a professora tratava imediatamente de fazer a formação - *Eu quero todo mundo em fila de dois, em parzinho*⁹¹, e conduzia toda a aula apresentando e direcionando cada passo do jogo ou atividade. Em outros momentos, a professora iniciava as atividades e abria alguns espaços para os alunos sugerirem formas diferentes de movimentos - *O que dá para fazer com essa corda esticada?*⁹². Em algumas aulas, a professora tinha uma postura completamente diferente, deixando os alunos totalmente livres para escolherem do que eles queriam brincar. Quando ela assim procedia, geralmente surgiam duas ou três sugestões de brincadeiras diferentes, e então escolhiam aquela de que mais crianças gostariam de participar. Em todas as aulas que a professora deixou livres, a primeira atividade escolhida foi o tradicional *brincar de se esconder*. A própria professora se surpreendia diante do fato de sempre quererem brincar de se esconder. Ela repetiu muitas vezes a expressão - *Ah... mais gostam de brincar de se esconder, eu nunca vi*⁹³. - *Se deixar, eles brincam todo dia. Numa escola com espaço tão aberto e eles querem*⁹⁴. Esse pode ser um dos motivos, pois como nos disse uma das crianças

⁹¹ Diário de campo, terça feira. 25 de agosto de 1998.

⁹² Diário de campo. terça feira. dia 08 de setembro de 1998.

⁹³ Diário de campo. segunda feira. dia 21 de setembro de 1998.

⁹⁴ Diário de campo. segunda feira. dia 14 de setembro de 1998.

em entrevista - *De se esconder é que é bom de brincar, porque a escola é grande e tem bastante esconderijo (Lucas C., 7 anos).*

Quando ficavam livres, geralmente escolhiam em segundo ou terceiro lugar “brincar de pegar”, “alerta”, “pé-na-bola”, que também são jogos tradicionais praticados, principalmente na rua. A professora nos disse que muitas vezes aproveitava as brincadeiras das crianças, mas tinha dúvidas se podia fazer; pois nunca aprendeu se podia dar esse tipo de atividade nas aulas de Educação Física.

Eu aproveito, tipo assim, oh, o esconde-esconde, eles que pedem, porque eu nunca brinquei numa aula de Educação Física, imagina esconde-esconde numa aula de Educação Física. Até em curso que tu vai, livro que tu lê, isso aí nunca, eu nunca li. O alerta eu nunca dei, eles trouxeram, aquele A,B,C, depois matar, nem sabia. Hoje se tu olhar nos livros não tem essas, e aí tu já vê um monte de atividades novas que eles trouxeram pra gente. Então eu acho que aquilo ali é super-interessante e porque eles gostam.

Cruzando as formas como a professora conduzia as aulas, com sua fala na explicação do fato de as crianças brincarem, percebemos certa incoerência. Disse ela:

Pra mim, eu acho, para desenvolver a criatividade...elas tem necessidade de criar alguma coisa, eu vejo assim.

Apesar de assim se expressar, são poucos os espaços nas aulas onde as crianças são desafiadas a criar algo novo, pois, na maioria das vezes, seguem o comando da professora ou ficam livres para escolherem a brincadeira ou jogo que já conhecem e o reproduzem, não havendo nenhum trabalho de desconstrução e reconstrução, nenhum desafio, nenhuma criação.

Segundo Oliver e Marcellino (1997), “Os jogos organizados, com suas regras fixas e pré-estabelecidas dificultam o processo de criação, recriação, porque não espantam, não incomodam, não geram conflito...” (p.125).

Fazia parte da rotina da Educação Física, nas quintas feiras, os meninos jogarem futebol e, quando isso não ocorria por algum motivo, como chuva ou forte calor e sol, os meninos logo cobravam: *Ah, mais hoje não era futebol? (Leandro, 7 anos); Por que a professora trouxe a bola, pra nada? (Maicon, 7 anos)*⁹⁵.

A professora reafirmou o que fora combinado com os alunos em relação ao futebol, e isso pôde ser verificado na resposta que deu ao Alex, quando disse queria que fosse futebol: *Que dia é hoje? Na quinta feira, sim, a gente joga.*⁹⁶ Durante o tempo que permanecemos na escola, os meninos jogaram quatro vezes futebol, enquanto as meninas e dois meninos, brincavam de corda ou bambolê. Essa separação entre meninos e meninas no futebol, confirmou o que verificamos nos planos de aula de Educação Física. As meninas também confirmaram nas entrevistas:

Tem vez que os meninos jogam futebol, as meninas pulam corda, brincam de bambolê. (Alessandra, 7 anos).

Os meninos jogam, mais nós assim, não joguemos, nós é só pular corda, só dançar e fazer outras brincadeiras que a professora manda. (Ana Cláudia, 7 anos).

A própria professora, durante uma aula onde as crianças teriam que conduzir uma bola com os pés até um local, fez a seguinte observação *“Ai, ai, ai, menina chutando bola.”*⁹⁷ Essa atitude da professora, de certa forma preconceituosa, também apareceu durante a entrevista.

Tem meninos que discriminam outros porque não gostam de futebol, e eles não gostam, também não sei por que eles não gostam. São duas crianças que eu não entendi por que não gostam de futebol, por que assim oh, os outros não gostam, mas ficam trepando nas árvores e eles ficam brincando com as meninas, com as atividades

⁹⁵ Diário de campo. quinta feira. dia 29 de outubro de 1998.

⁹⁶ Diário de campo. terça feira. dia 08 de setembro de 1998.

⁹⁷ Diário de campo. segunda feira. dia 24 de agosto de 1998.

das meninas. E o outro dança assim que é... (Prof^a. de Educação Física).

A contradição apareceu na sua fala, pois apesar do que observamos e ouvimos, ela nos disse:

Eu nem falo em meninos e meninas [...]. Eu particularmente esqueço que um é menino e outra é menina e trabalho eles da mesma forma. Separar eu nunca, nunca, isso aí pra mim é coisa que nem... (Prof^a de Educação Física)..

O que a professora disse em relação à separação de meninos e meninas, de certa forma procedia, pois na grande maioria das aulas, as crianças faziam juntas, sem distinção alguma de sexo, exceto quando se tratava do futebol.

Saraiva-Kunz (1996) nos fala da necessidade de se multiplicar as possibilidades de vivências corporais, desde que sejam oferecidas as crianças “mais atividades que propiciem experiências iguais a serem exploradas por ambos os sexos, do que as propiciadas pelos esportes normativos tradicionais” (p. 124).

Em algumas aulas, a professora estava atenta às atitudes e comportamentos das crianças, pois mudava a atividade quando percebia desinteresse. Porém, em outros momentos, ela tinha uma reação completamente diferente e, ao invés de mudar a atividade, usava expressões que demonstravam certa indiferença em relação ao que estava sendo desenvolvido. Em uma atividade de pular por cima de bancos, algumas crianças estavam demonstrando cansaço e uma delas disse: “Ai, socorro, ai, socorro, ai cansei” (Alex). A professora ao ouvir as reclamações falou para todos ouvirem “Ah cansaram, por

*que será? Vou fazer sempre*⁹⁸. Em outro momento, sua atitude se resumiu a fazer comparações entre ela e as crianças. Diante da fala da Mariana “*Ah, professora, eu já estou cansada*”, a professora respondeu: “*Isso que tu é a primeira aula, e eu que já é a terceira aula.*”⁹⁹

As atividades de competição, conforme havíamos encontrado como objetivo no planejamento, também se fizeram presentes em algumas aulas. Ouvimos, durante o período de observações, expressões como “*Vamos ver quem chuta melhor a bola*”, “*Quem tem mais habilidade vai ficar, vai ganhar*”¹⁰⁰. Durante as atividades de competição, tivemos oportunidade de ver mudanças significativas nas atitudes das crianças, que não apareceram em nenhum outro momento. Em uma atividade de chutar a bola, realizada em forma de estafeta (duas filas, uma contra a outra), ouvimos o Thomaz dizer para a Suelen : “*Ai que Jerda*”, e o Guilherme I, para o Lucas V. “*Ai, esse cara é burro.*”¹⁰¹

Em um dia de chuva a professora ficou na sala com as crianças e ao chegar disse: “*Hoje vamos separar, vai ser meninos contra meninas, no jogo de fechar casinhas.*” Assim que a professora terminou de dizer essa frase, quatro meninos imediatamente começaram a fazer gestos de soco para as meninas dizendo “*Porrada, porrada*” (Alex, Samuel F. Maicon e Guilherme I.). Após cada ponto que os meninos marcavam no jogo, diziam mostrando soco e vaiando “*Aqui pra vocês, oh*” (Guilherme V. Thomaz, Leandro e Ricardo). Nesse dia, Mariana chegou a reclamar “*Oh, professora, o Ricardo também vaia, ele nunca vaiou a gente antes.*”¹⁰² A professora, em alguns momentos, pediu para pararem com

⁹⁸ Diário de campo. quinta feira. dia 29 de outubro de 1998.

⁹⁹ Diário de campo. segunda feira. dia 24 de agosto de 1998.

¹⁰⁰ Diário de campo. 24. 25 de agosto de 1998. respectivamente.

¹⁰¹ Diário de campo. segunda feira. dia 24 de agosto de 1998.

¹⁰² Diário de campo. terça feira. 22 de setembro de 1998.

isso, mas não fez nenhuma reflexão mais profunda, nem tão pouco tomou outra providência e o jogo continuou em meio a esse tipo de provocação.

Outra questão que gostaríamos de ressaltar, é que também na Educação Física as crianças resistiam diante de atividades propostas pela professora, realizando movimentos não correspondentes com a atividade que estava sendo desenvolvida “oficialmente”. Era comum ver as crianças realizando diversos movimentos como brincar de lutinha, representar um personagem, fazer estrelinhas, entre uma atividade e outra, ou mesmo durante uma atividade que estava sendo desenvolvida sob o “comando” da professora.

Quando perguntada, se já havia feito cursos e lido livros que tratavam das questões mais teóricas do que representa o jogo e as brincadeiras na vida das crianças, a professora primeiro respondeu que não, que nunca tinha feito e nem lido. Em seguida fez vários comentários um tanto contraditórios:

Até porque daí a gente faz esses cursos e um diz que é assim, outros dizem que é assado, daí tu só sai desses cursos com a cabeça mais confusa. Ái... porque competição não pode ter... aí tu muda. Eu não li nem um livro desses, até porque conhecimento de um autor eu não tenho, eu não sei onde a gente vai pegar uma...bibliografia para ver o que ler (Profª. de Educação Física).

Essas expressões apontam para a necessidade de capacitação e de orientações bibliográficas referentes a esse assunto. Apesar das contradições entre as ações e as representações que a professora demonstrou ter em relação a diversas questões já discutidas, as crianças foram unânimes em dizer que adoravam as aulas de Educação Física.

Várias atividades foram mencionadas pelas crianças, quando perguntadas sobre o que faziam nas aulas de Educação Física. Sentimos necessidade de fazermos um levantamento para sabermos quais as atividades

que foram mais lembradas e organizamos os resultados na tabela 5 para facilitar a apresentação e a discussão. Observando a tabela abaixo, podemos constatar que a brincadeira de esconder foi a mais lembrada pelas crianças, confirmando dessa forma, que é a preferida da maioria, quando têm opção de escolha. O futebol, foi a segunda atividade mais citada pelas crianças.

Tabela 5
Atividades que as crianças lembram que praticam nas aulas de Educação Física, em número absoluto e relativo.

Jogos ou brincadeiras	Total	%
Brincar de se esconder	18	82.0
Jogar futebol	17	77.2
Brincar de pegar	14	63.6
Pular corda	12	54.5
Brincar de matar	6	27.3
Picar a bola, jogar na cesta	5	22.7
Bambolê	5	22.7
Brincadeira de roda	5	22.7
Dançar	3	13.6
Fazer cambalhota	2	9.0
Pegar a bola no centro	1	4.5
Brincar de alerta	1	4.5
Corrida	1	4.5
Jogar vôlei	1	4.5

*Fonte: Entrevistas realizadas de 28 de agosto a 13 de novembro de 1998.

**O número total de jogos e brincadeiras não corresponde ao número de crianças por ter sido solicitado que apontassem todas que lembrassem.

Em ordem decrescente foram citadas atividades como: brincar de pegar, pular corda, brincar de matar, picar a bola e jogar na cesta, brincar de roda, bambolê, dançar, cambalhota, pegar a bola, alerta, corrida e vôlei, conforme podemos conferir na tabela 5.

Procuramos saber também das crianças, qual a atividade de que mais gostavam de participar nas aulas de Educação Física. Mais uma vez se confirmou que o futebol atrai a atenção da grande maioria dos meninos (71.5 %),

pois também na escola, eles disseram que era o jogo que mais gostavam de praticar nas aulas de Educação Física, conforme podemos verificar na tabela 6.

Tabela 6
Jogo ou brincadeira de que mais gostam na aula de Educação Física, em números absolutos e relativos e por sexo.

Jogo ou brincadeira de que mais gosta na educação física	Meninos	%	meninas	%
Jogar futebol	10	71.5	-	-
Brincar de se esconder	2	14.3	3	37.5
Pular corda	1	7.1	4	50.0
Brincar de matar	1	7.1	1	12.5

*Fonte: Entrevistas realizadas de 28 de agosto a 13 de novembro de 1998.

Talvez, mais um motivo por gostarem do futebol, pode estar relacionado às características do jogo apresentadas por Wisnik “O futebol coloca em confronto duas forças, mas ao mesmo tempo o futebol também relativiza isso, porque você muda de time, o que era seu adversário num jogo, está no seu time no outro jogo e volta tudo a zero a zero e afinal todos os jogos terminam e começam tudo de novo. Eu acho que o futebol coloca essa grande oposição, mas afinal das contas ele faz que essa oposição tenha mobilidade.”¹⁰³

Apareceram também, na fala de uma ou duas crianças, atividades como brincar de se esconder, pular corda e brincar de matar (28.5 %), conforme podemos melhor visualizar na tabela 6. As meninas apontaram a brincadeira de pular corda como a atividade que mais gostavam de fazer nas aulas de Educação Física, e em seguida citaram o brincar de se esconder. Apenas uma menina falou que gostava mais da aula quando era brincar de matar. Quando perguntávamos por que gostavam, iam logo respondendo: - *Porque é bem legal, porque gosto.*

¹⁰³ Produção Vídeo Ciência. 1989. Realização: Fundação Roberto Marinho. Série: Menino quem foi teu mestre?

Se compararmos a tabela 6 com a tabela 5, podemos observar que as quatro atividades citadas pelas crianças como as de que mais gostam nas aulas de Educação Física (tabela 6), apareceram entre as cinco primeiras atividades lembradas pelas crianças quando falaram do que faziam nas aulas de Educação Física (tabela 5). As crianças lembram e falam mais das brincadeiras e jogos que são mais significativos para elas.

Na perspectiva de Vygotsky, a criança vai atribuindo um sentido particular e um conceito em relação as suas ações concretas com os jogos, brincadeiras e brinquedos, principalmente aqueles e aquelas que fazem parte do seu cotidiano, os quais ela se relaciona o tempo todo, mediada pelas pessoas com a qual convive.

As razões porque gostavam de determinadas atividades, geralmente estavam relacionadas ao sentimento de prazer que a atividade lhes proporcionava, pois se expressaram da seguinte forma:

Eu gosto porque é bem legal. (Francine, 6 anos),

Porque daí a gente se sente alegre, daí a gente vai brincar assim pra...se divertir. (Lucas V., 8 anos)

Perguntamos também às crianças do que elas não gostavam nas aulas de Educação Física e as respostas foram diversas, principalmente por se tratar novamente de um sentido pessoal, de um motivo particular, construído muitas vezes na própria dinâmica das aulas. Constatamos que o fato de não gostarem de participar de um determinado jogo ou brincadeira nas aulas de Educação Física, estava relacionado principalmente a dois aspectos: ou por não conseguirem realizar a contento a atividade proposta, ou por questões de gênero,

em achar que determinada atividade era de menina ou de menino. Podemos observar esses aspectos em falas como:

De bambolê eu não gosto. Por causa que é muito ruim. Eu não gosto porque eu bamboleio um pouquinho e cai. Não consigo, ele só cai. (Elis, 8 anos).

Quando ela manda a gente dançar, daí tem a música de menina. Eu não gosto porque daí é muito...é coisa de menina. Ela bota a música das Chiquititas. (Lucas V., 8 anos).

Essas questões apresentadas e discutidas, poderão ser observadas ao se planejar uma aula de Educação Física. Após essas considerações, passamos a apresentar um pouco do que acontece na hora do recreio.

O recreio da escola: um pouco do que acontece.

O recreio era parte integrante da rotina da escola. Enquanto as crianças se dirigiam para o pátio em euforia para brincar, os professores se deslocavam para a sala dos professores para tomar um cafezinho. Podemos dizer que era um tempo curto, mas de muita vibração, barulho, gritos e correrias, e, acima de tudo, de muito movimento no espaço da escola. No nosso entendimento, essas características não diferem muito de escola para escola, sejam elas particulares ou públicas, pois criança é toda movimento, ação, e não importa a origem, raça, religião ou classe social de que provém.

O espaço físico da escola, era bastante propício ao desenvolvimento de atividades de jogos e brincadeiras das crianças. Nossa estratégia para apreendê-las se deu de duas formas: uma por meio de entrevistas com as crianças e a outra por meio de observações diretas. Nas entrevistas, as crianças falaram sobre uma diversidade de jogos e brincadeiras que costumavam realizar na hora do recreio.

Podemos observar na tabela 7, que é a síntese do que as crianças brincavam na hora do recreio, segundo elas próprias, que o futebol não foi o jogo mais praticado pelos meninos.

Tabela 7

Jogos e brincadeiras no recreio, na fala das próprias crianças, em número absolutos e relativos e por sexo.

Jogo/brincadeira	Meninos	%	meninas	%
Brincar de correr	3	10.0	1	4.3
Brincar de pegar	9	30.0	6	26.1
Brincar de se esconder	6	20.0	3	13.1
Jogar bolinha de gude	3	10.0	-	-
Jogar figurinha	1	3.3	-	-
Brincar de atirei o pau no gato	-	-	1	4.3
Brincar de viuvinha	-	-	1	4.3
Jogar futebol	2	6.9	-	-
Brincar de mortal	1	3.3	-	-
Brincar de implicar os outros	1	3.3	-	-
Brincar de terra do chocolate	1	3.3	2	8.8
Brincar de polícia e ladrão	1	3.3	-	-
Brincar de pular no banco	-	-	1	4.3
Brincar de amarelinha	1	3.3	2	8.8
Brincar de bruxa	1	3.3	1	4.4
Brincar de bola	-	-	1	4.3
Brincar de ponte	-	-	4	17.4

*Fonte: Entrevistas realizadas de 28 de agosto a 23 de novembro de 1998.

** O número de jogos e brincadeiras não corresponde ao número de crianças entrevistadas por aceitarmos múltiplas respostas.

Tivemos oportunidade de identificar na fala dos meninos que isso ocorreu mais pelo fato de não terem bola para jogar, do que por opção própria: *“Ah, não tem bola; às vezes, algum traz, daí todo mundo quer jogar”* (Alex, 8 anos).

Do que as crianças mais brincavam no recreio, era de pegar e de se esconder. Analisando os tipos de jogos e brincadeiras, podemos perceber, além da diversidade bastante grande de atividades, a predominância de jogos com características semelhantes, principalmente no sentido de terem poucas regras

explícitas, como é o caso das brincadeiras de pegar e de se esconder, e muitos com regras implícitas, como polícia e ladrão, ponte, bruxa, terra do chocolate, demonstrando mais uma vez que as crianças dessa série, se sentem ainda atraídas por jogos de faz de conta.

Além da fala das crianças, acompanhamos o recreio e procuramos observar do que elas brincavam, como se organizavam e desenvolviam suas atividades. Diante das correrias freqüentes, em que crianças de todas as idades passavam umas pelas outras, nem sempre nos foi possível voltar a atenção somente às crianças da série a qual estávamos pesquisando. Mesmo assim, destacamos algumas brincadeiras e jogos que mais nos chamaram a atenção, justamente por terem sido os mais praticados durante o recreio.

Várias vezes encontramos meninos “brincando de tourinho”, que era o que chamavam quando colocavam a brigar duas lagartas que costumavam tirar de um buraco no chão, com um pedaço de capim. Também tivemos oportunidade de ver brincadeiras em grupos. Em algumas delas, meninos e meninas separados, em outras juntos. Era comum, por exemplo, vermos pequenos grupos de meninos brincando de bolinha de gude, meninas brincando de amarelinha e meninos e meninas brincando juntos de pegar. Também encontramos várias vezes meninos em dupla jogando tazo.

As brincadeiras de rodas cantadas que eram as preferidas no passado, segundo os próprios pais entrevistados, parecem ter desaparecido da escola. Não encontramos em nenhum momento as crianças brincando de cantigas de roda. Parece que essa atividade está deixando a cada dia de ser característica de nossa cultura. Conforme Durham (1977) os padrões culturais sobrevivem na medida em que persistem as situações que lhes deram origem, ou alteram seu

significado para expressar novos problemas. Provavelmente a realidade concreta está oferecendo poucas condições de as crianças continuarem a brincar de rodas cantadas.

Baseando-se ainda em Durham e nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, podemos dizer que a necessidade de brincar de rodas e brinquedos cantados, com o passar do tempo, foi sendo substituída pela necessidade de se apropriarem das músicas e coreografias dos grupos de cantores de sucesso nacional, às quais as crianças têm acesso por meio da televisão, rádio e aparelhos de som e a praticam no seu cotidiano. Isso se deve ao fato, pelo menos em parte, de que nem a escola e nem os pais, estão estimulando a prática de rodas e brincadeiras cantadas. Por meio da mídia, principalmente da televisiva, as crianças recebem diariamente uma quantidade muito grande de informações que devem ser consideradas pela escola e se necessário, redimensionadas. No entanto, o que parece, é que a escola não se utiliza dessas e não preserva as folclóricas, as tradicionais, a não ser na semana do folclore, de maneira muito tímida. Portanto, é “natural” que isso esteja ocorrendo.

Também nos chamou a atenção, o fato de muitas crianças aparentemente não brincarem no recreio e ficarem sentadas ou encostadas nas paredes conversando á espera do sinal de entrada. Porém, algumas delas, aproveitavam até o último segundo, como foi o caso do André, que mesmo após ter batido o sinal disse: *Lucas, vamos jogar rápido antes que a professora vem.* (André, 7 anos)¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Diário de campo. sexta feira. 28 de agosto de 1998.

Talvez para algumas crianças nem valesse a pena iniciar, pois o recreio durava apenas de dez a quinze minutos.

Os critérios que permearam a discussão entre professores e direção sobre o tempo de duração do recreio, nos deixou claro a pouca importância atribuída a esse tempo para o brincar das crianças, pois sua redução deu-se exclusivamente para atender interesses dos professores da escola. Vejamos algumas falas dos entrevistados:

Eu, pra mim, podia sair às 5:00, daí pra outra não dava, aí queriam entrar antes da uma, daí eu não quis. Então bota pra começar a 1:15 e sair as 5:15, ninguém quis, por causa do ônibus, né. Então a diretora disse: tá então vamos diminuir o recreio e continuar saindo 10 para as 5:00 horas. Então, foi por isso (Professora de Educação Física).

Tem professor que, se não pegar o ônibus das 5:00 horas, só às 5:15. (Professora de sala de aula).

A diretora da escola reconheceu na entrevista que tem problemas para resolver na escola em relação ao recreio, pois assim se expressou:

O nosso recreio é deficitário. Porque assim oh, pra tu colocar esses professores a se envolver com o recreio é...particularmente eu não consegui. [...] Na realidade nós estamos comendo 10 minutos de aula diariamente. Só que assim, como foi no meio do ano e os professores reclamaram - ah mais eu tenho que pegar o ônibus, então eu combinei de ficar no esquema antigo. (Diretora da escola).

Em nenhum momento os entrevistados falaram da importância que o recreio teria no desenvolvimento das crianças e no prazer que lhes proporcionava. Isso de certa forma, justifica o não-empenho por parte de toda a escola, no cumprimento de um dos objetivos do projeto político-pedagógico, que era o de pintar jogos e brincadeiras nas calçadas e na quadra durante o ano letivo de 1998, conforme já vimos anteriormente. Provavelmente o alcance desse

objetivo, representaria o enriquecimento do repertório de possibilidades lúdicas das crianças, pelo menos antes do horário da aula e no recreio.

APONTANDO INDICADORES DE A ESCOLA VIR A SER UM LUGAR MAIS PRAZEROSO

Uma vez que estabelecemos como um dos objetivos específicos buscar indicadores que apontassem as possibilidades de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso, de aprendizagens mais significativas, nosso caminhar se deu na esperança de encontrá-los em meio às falas e ações dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, passamos a apresentar o que, sob nosso olhar e interpretação, pôde ser considerado como sinal que apontasse essa possibilidade, tendo como base a fala dos pais, das crianças, dos professores e as observações realizadas.

A concepção de que sala de aula é um lugar de coisas sérias, de não brincadeira, vinculada à existência de uma relação autoritária muito mais forte em décadas passadas, ficou evidente no depoimento dos pais.

Não brincava, era sério mesmo, a gente não podia nem se mexer, né. A gente não dava nenhum pio na sala. Era quatro horas de aula, era ali ó. Era severo demais. (Salete, avó da Mariana).

No meu colégio era mais sério, a coisa era mais sério também, não tinha muita brincadeira dentro da sala de aula, não. A coisa da professora era ali, não podia sair fora. (Reinaldo, pai do Leandro).

Apesar dessa relação autoritária, os pais foram quase unânimes em dizerem que brincavam e se movimentavam na sala de aula quando crianças. Chegaram a relatar estratégias que utilizavam para poder brincar. Vejamos algumas expressões:

Nós fazia joguinho daqueles de fruta, de verdura, de nome de cigarro, de animais, com a letra S, por exemplo, dentro da sala de aula. A professora não via, nós brincava escondido. [...] Nós brincava de força também na sala de aula, sem a professora ver. (Cláudia, mãe do Guilherme V.)

Dentro da sala de aula a gente não brincava quase. A gente tinha uma professora muito brava, mas assim que dava fazia...um ia na carteira do outro, ia apontar o lápis, quebrava as vezes a ponta do lápis com os dentes pra sair da carteira. (Lenir, mãe do Lucas C.).

Essas declarações, no nosso entendimento, são reveladoras de uma pré-disposição para os pais compreenderem o jogo e a brincadeira como uma necessidade das crianças, mesmo quando estão na sala de aula.

Perguntamos aos pais, se o jogo e a brincadeira poderiam fazer parte da escola. Alguns pais foram diretos e se colocaram favoráveis a uma mudança na forma de se trabalhar, principalmente no sentido de se garantir que a criança tenha prazer e goste da escola.

Deve ter jogo, deve ter brincadeiras, porque a escola é quase uma vida inteira, né, porque dos seis anos vai até.... A escola tem que ser uma coisa muito boa pra não enjoá, porque é a vida inteira. (Ivonete, mãe do Filipe).

Não só pode, como deve, né. É importante, eu acho que os professores deveriam tirar alguns minutos pra pelo menos interter mais a criança, buscar mais a atenção da criança nesse ponto, né. Pra deixar a criança mais à vontade na escola, é a palavra mais correta, tem que ter uma brincadeira. (Gilmar, pai do Thomaz).

Outros o colocam na esfera da própria vida da criança, como podemos perceber nessa fala:

Ele pode estar e tem que estar, mas desde que ensine a respeitar o espaço da outra. Pode estar na sala de aula também, em qualquer lugar porque vai interferir numa formação boa para as crianças. Porque a vida é um jogo, eles vão tá apreendendo a viver. (Cláudia, mãe do Guilherme V.).

Mesmo tendo um sentido de descanso, de pausa entre os trabalhos escolares, o jogo apareceu na fala dos pais como uma possibilidade, e essa perspectiva também deve ser considerada.

Pode ter uma brincadeira, porque se a criança vai sempre à escola, fica ali, acho que deve ter um intervalo para uma brincadeira que daí ela fica mais, não fica assim tão... nervosa, às vezes a criança cansa, aí tendo uma brincadeira, ela já se anima. (Fátima, mãe do Thomaz).

Outro fato, indicador de possibilidade de se valorizar as atividades de jogo e brincadeira na escola, foi a forma saudosista com que os pais falaram sobre suas brincadeiras no recreio.

Brincava bastante. Ai era bom, quando chegava o recreio, era ótimo. Brincava de roda, de amarelinha, de se esconder. (Maria Eremita, mãe do Leandro).

As crianças também nos deram indicadores de que é preciso repensar o cotidiano da escola, pois, ao serem perguntadas sobre de que mais gostavam na escola, 12 delas (54.5%), deram uma dessas respostas: do recreio, de brincar, de futebol ou de Educação Física.

Eu gosto mais do recreio pra gente brincar. Eu brinco de correr, de pegar. (Samuel S. 8 anos).

Um total de seis crianças (27.3%), respondeu que gostavam mais de estudar, enquanto duas responderam que gostavam mais da professora, uma da merenda e outra de pintar. As seis crianças que citaram o estudar como o que mais gostavam de fazer na escola, demonstraram estar, pelo menos na hora de responder, preocupadas com o futuro.

O que eu mais gosto é de estudar. Porque eu vou aprender mais um pouco e daí eu vou aprender a trabalhar. (Bruna, 7 anos).

Com isso não queremos dizer que estudar não proporciona prazer. Ao contrário, entendemos que estudar deve ser prazeroso aqui e agora, que o ato de

conhecer deve ser encarado com muita seriedade, acompanhado de muita satisfação, curiosidade e prazer, tanto quanto o jogo e a brincadeira, ou pelo jogo ou brincadeira e não ser visto apenas como uma preparação para o futuro.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar, refere-se ao fato de a maioria das crianças (quinze delas, ou 68.2 %), reconhecerem que aprendem alguma coisa jogando ou brincando. Algumas delas falaram que aprenderam no e com o próprio jogo ou brincadeira, enquanto outras deram maior ênfase ao fato de terem aprendido um jogo ou brincadeira com os pais, irmãos mais velhos ou na escola.

*Eu jogo daí eu vou apreendendo mais ainda o jogo. (Bruna).
O meu irmão me ensinou a andar de bicicleta quando eu não sabia.
Eu aprendi a jogar o jogo da memória na sala. (Alessandra, 7 anos).*

Algumas crianças imaginaram uma escola diferente daquela em que estudavam e falaram na entrevista que se pudessem fazer uma escola ela seria...

*grande, com um pátio bem grande prá gente brincar, ia ter flores assim em roda (Guilherme I., 8 anos).
Bem legal. Ia ter um monte de crianças e coisas pra gente brincar. Ia ter uma caixa de areia... (Alessandra, 7 anos).*

Interpretando a fala das duas professoras entrevistadas e da Diretora da escola, podemos dizer que elas apontaram também para a possibilidade de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso, na medida em que falaram que é importante as crianças jogarem e brincarem para o próprio desenvolvimento.

*Eu acho que desenvolve até o intelectual deles (Professora de Educação Física).
Eu acho que desenvolve bastante. (Professora de 1ª. série).
Eu acho importante porque é uma forma de eles se desenvolver de uma forma mais sadia. (Diretora da escola).*

A partir dessas considerações, apresentadas, discutidas e interpretadas a partir da relação entre o referencial teórico e a fala dos pais, das

crianças, dos professores e das observações realizadas, podemos dizer que, é extremamente necessário tornar a escola, um ambiente mais agradável, mais vivo, mais prazeroso para todos, pois conhecimento e alegria constituem-se em necessidades humanas.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Ao concluir um trabalho de pesquisa, ao fazer uma síntese, abrem-se sempre possibilidades de novos olhares, novas interpretações sobre o objeto pesquisado. Essa dinâmica é que enriquece o conhecimento, torna-o dialético, provisório. É com esse entendimento que passamos a apresentar, de forma aberta e flexível, nossas conclusões a respeito do tema pesquisado, não perdendo de vista os objetivos propostos no início desse trabalho.

A pesquisa nos mostrou, o quanto é diversificado o universo lúdico das crianças, pois entrelaçam-se brinquedos e jogos tradicionais com brinquedos eletrônicos e didáticos, brincadeiras e jogos de faz-de-conta com jogos de regras explícitas, e que todos estes são muito significativos para as crianças.

Quanto aos jogos, brincadeiras e brinquedos tradicionais, verificamos que muitos deles ainda estão presentes na vida das crianças, como é o caso principalmente da bolinha de gude, do pião, das brincadeiras de pegar, de esconder, de fazer cabana, entre outras.

Os brinquedos eletrônicos também estão presentes no cotidiano das crianças pesquisadas, porém com uma diferença bastante significativa, no nosso entendimento. A diferença está no fato de que, enquanto os brinquedos tradicionais são de fácil acesso e podem ser vistos o tempo todo, os eletrônicos são muito mais restritos. Esse fato nos leva a dizer que, da mesma forma que os

pais são expropriadas de muitos instrumentos da mais alta tecnologia produzidos pela humanidade, como o computador, o vídeo cassete, o automóvel, os filhos são dos brinquedos eletrônicos mais sofisticados, como o videogame, os carrinhos de controle remoto, dentre tantos outros. Da mesma forma que os pais podem ter desejos de possuir esses bens, podemos dizer que as crianças também os têm, e isso tivemos oportunidade de perceber em suas falas.

Partindo de nossas constatações e do princípio de que também é pelo brincar que a criança apreende a realidade social, apropriando-se do meio ambiente e atribuindo significados ao mundo adulto, podemos dizer que, diante das inovações tecnológicas e dos avanços científicos, nem a família, nem a escola podem negar as necessidades que estão colocadas na atualidade, ou seja, a de as crianças sentirem-se motivadas a brincarem também com brinquedos eletrônicos. O que seria estranho, pelo menos na perspectiva histórico-cultural, é se isso não estivesse ocorrendo.

O que não podemos deixar de considerar também, é que mesmo diante de todas as inovações tecnológicas em torno dos brinquedos, muitos dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos tradicionais continuam presentes na vida das crianças pesquisadas, e, se isso está ocorrendo, é porque de alguma forma a realidade social está garantindo essa continuidade. As relações que as crianças estabelecem com brinquedos eletrônicos e com jogos e brincadeiras tradicionais, são diferentes, inclusive com qualidades diferentes, mas ambas ampliam as possibilidades de movimento, enriquecem o conhecimento cultural e desenvolvem aspectos psicológicos.

Em relação aos fatores que interferem na escolha dos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças, muitos deles podem estar ocorrendo concomitantemente. Esses fatores dependem da realidade concreta de cada criança e estão relacionados ao tipo de vida que levam, às necessidades de apreensão da realidade social e à evolução dessas necessidades, as suas relações com os adultos, ao tipo de trabalho dos pais, às questões de gênero, aos amigos que têm, aos programas a que assistem na televisão e às condições sócio-econômicas.

As concepções de jogos e brincadeiras, tanto dos pais quanto dos professores, são muito parecidas, pois, atribuíram ao fato de as crianças brincarem, os mesmos motivos. Também sentiram saudades ao relembra-rem do passado de seus jogos, brincadeiras e brinquedos, disseram que seu tempo de infância era melhor, ao mesmo tempo que reconheceram que há uma variedade muito maior de opções na atualidade, que ajudam no desenvolvimento das crianças. Falaram que a escola é um lugar que deve ser levado a sério, que tem que ter hora para tudo, mas que precisam brincar, precisam jogar.

Houve muitas contradições nas falas, tanto dos pais quanto das professoras, e é nelas que encontramos indicadores de se poder construir uma nova escola. Não uma “Escola Nova”, espontânea, livre, mas uma escola que tem o compromisso de socializar o saber historicamente construído, não de forma pronta e acabada, mas como processo, em constante movimento, abrindo novas possibilidades, colocando novos desafios, e por isso proporcionando prazer. É nesse sentido que o jogo e a brincadeira entram como possibilidades, pois uma de suas peculiaridades, é de ser sempre um novo jogo, uma nova brincadeira,

mesmo quando se trata do mesmo jogo, da mesma brincadeira. Da mesma forma acontece com o brinquedo, pode ser sempre o mesmo, mas oferece sempre a possibilidade de um novo brincar. É nessas características que podemos encontrar a abertura para o possível, para o inusitado, para o inédito, para a transgressão e superação do atual estado da escola e, quem sabe, da própria sociedade.

A sala de aula poderia ser transformada, em algum momento, em um supermercado de faz-de-conta, onde as crianças poderiam vivenciar diferentes papéis. Dessa forma todos interagiriam de forma dinâmica e significativa, iriam às compras, fariam cálculos, leriam os rótulos, comparariam produtos, passariam pelo caixa e seriam caixas também.

Mesmo não acontecendo atividades de faz-de-conta como a que exemplificamos, o que observamos nos permite dizer que, a existência do jogo, da brincadeira e timidamente do brinquedo, é inegável na escola, mesmo não estando oficializados no projeto político-pedagógico. Eles aparecem e desaparecem, mesmo em lugares e momentos convencionalmente proibidos, como na sala de aula. O discurso de que o jogo dispersa as crianças, que muitas vezes ouvimos de pais e professores, deve sofrer uma reinterpretação, baseada no que acontece realmente, pois não há atividade que congrega mais, que interessa mais, que concentra mais as crianças em torno do que estão realizando, do que o jogo ou a brincadeira, inclusive na sala de aula.

Sabemos das dificuldades e da inviabilidade de se trabalhar todos os conteúdos em forma de jogo. No entanto, sabemos também que há muitas

possibilidades de se ampliar essas atividades, mas que não estão sendo viabilizadas.

Em relação à prática do jogo na Educação Física, três questões ficaram bastante claras durante todo o processo de pesquisa, e devem ser observadas quando se planeja a Educação Física e se desenvolvem atividades, principalmente para crianças de primeira série.

A primeira delas está relacionada à constatação de que as crianças dessa série, pelas expressões, pelos comportamentos e características das atividades citadas como as de que mais gostavam, têm necessidades de participarem de jogos que oscilam entre o faz-de-conta e o jogo com pequenas regras aparentes. O “brincar de se esconder”, por exemplo, como vários outros citados, é na verdade um jogo que contém regras explícitas muito simples e que não deixa de ter uma situação imaginária envolvida, basta observarmos atentamente o seu desenvolvimento. Porém, atividades que contêm estas características, ao mesmo tempo que devem ser diversificadas, problematizadas e transformadas, devem ser repetidas para que as crianças possam, de forma dinâmica e interativa, se apropriarem delas, internalizá-las nos termos vygotskyanos.

O segundo ponto que deve ser observado, está relacionado à importância de incentivar e tentar garantir a todas as crianças que se apropriem dos diferentes tipos de movimentos, sem traumas, sem constrangimentos, sejam eles em torno de objetos ou não. Essa preocupação deve-se ao fato de constatarmos a aversão que as crianças têm a atividades que não sabem fazer com desenvoltura.

Um terceiro ponto que deve ser ressaltado, está relacionado às questões de gênero que ainda se fazem presente nas aulas de Educação Física, pois apesar de a escola ter superado a separação de sexos, os preconceitos apareceram em alguns encaminhamentos das aulas e na própria fala das crianças, como tivemos oportunidade de ver. A superação do preconceito se faz necessário, uma vez que é limitador de movimentos, de expressões, de autonomia e conquista da liberdade, pois muitas crianças ficavam constrangidas em participar de jogos e brincadeiras que consideravam de menino ou de menina. Da mesma forma, a superação de outros preconceitos se faz necessária, como a dos brinquedos eletrônicos, a dos jogos e brincadeiras em sala de aula, a da presença de brinquedos no âmbito da escola, dentre outras.

Baseados nesses conhecimentos que acabamos de apontar, é possível planejar e executar atividades que vão ao encontro das reais necessidades das crianças, ou seja, necessidades de apreensão da realidade, de conhecimentos, de desenvolvimento e de prazer.

No entanto, convém salientar que não seriam atividades livres, espontâneas, pelo contrário, seriam atividades carregadas de propósito, de intenções, pois não há nenhum ato pedagógico neutro.

Isso aponta para a necessidade de maior compreensão por parte dos professores e de todos os componentes da escola, sobre o que significa o jogo, a brincadeira e o brinquedo na vida das crianças, o que só poderá ocorrer por meio de um trabalho contínuo de capacitação dos docentes que atuam principalmente nas 1^{as}. séries do 1^o. grau e na Educação Física.

Conforme Andaló (1995),

Não se trata de um 'otimismo pedagógico' ingênuo, que acredita na possibilidade de resolver os complexos problemas do ensino, através do trabalho com os professores, mas de uma tentativa de encontrar alternativas a respeito da situação existente (p.187).

O recreio poderia ser redimensionado e instrumentalizado no sentido de ampliar as possibilidades de jogos e brincadeiras das crianças e uma das formas seria a pintura de jogos diversos nas calçadas da escola. Outra ação que contribuiria significativamente para o enriquecimento das atividades lúdicas de recreio, seria promover momentos de trocas de experiências, com o intuito de aumentar o repertório coletivo de músicas, brincadeiras de roda e jogos diversos e, da mesma forma, incentivar a prática de trazer brinquedos para a escola.

O que a escola não pode mais fazer, é negar essa realidade, fazer de conta que não vê, não ouve, não percebe essa necessidade e esse fato que se manifesta diariamente no espaço escolar, principalmente por parte das crianças que freqüentam os primeiros anos escolares, mesmo no ensino fundamental.

O jogo, a brincadeira e o brinquedo têm quatro grandes motivos de serem valorizados pela escola.

O primeiro refere-se ao fato de que, mesmo não oficializados, eles já se encontram na escola, basta redimensioná-los e ampliar as possibilidades de vivências e experiências.

O segundo, por serem elementos da cultura e que, portanto, são extremamente significativos para a criança.

O terceiro, por ser a principal atividade da criança, responsável pelo desenvolvimento das habilidades de movimento e das capacidades psicológicas superiores, segundo os autores soviéticos.

O quarto grande motivo está relacionado ao prazer que geralmente essas atividades proporcionam, o qual tivemos oportunidade de identificar por meio das observações e na fala das próprias crianças.

É possível, por meio de um projeto político pedagógico consistente, compartilhado com toda a comunidade, tornar a escola um lugar de muito mais alegria, a partir de atividades significativas, tendo o jogo, a brincadeira e o brinquedo como mediadores de aprendizagens.

Um assunto tão amplo, tão polêmico, longe de estar esgotado, promete muitas descobertas e novos vôos. Para orientar novos vôos, ousamos apresentar algumas sugestões:

- Que sejam pesquisados os tipos e características dos jogos das crianças, levando em consideração as diferentes idades e séries do ensino fundamental.
- Que sejam estudadas mais profundamente as implicações ligadas à quantidade e qualidade de jogos, brincadeiras e brinquedos, principalmente em relação às possibilidades e limitações no desenvolvimento das capacidades de movimento e psicológicas da criança.
- Que sejam verificadas as diferenças nas habilidades de movimentos e psicológicas, desenvolvidas por meio dos jogos tradicionais e jogos e brinquedos eletrônicos.
- Que seja identificado como as questões de gênero estão colocadas no universo do jogo e do brinquedo das crianças e como se estão relacionando mediante as mudanças no sistema de produção e na dinâmica das relações sociais.

- Que sejam pesquisados os jogos, brincadeiras e brinquedos de crianças que estudam nessa mesma série, mas que residem em localidades muito diferentes tais como: em condomínios fechados, em aldeias indígenas, na zona rural, dentre outras.

Em relação à Rede Municipal de Ensino de Criciúma, gostaríamos de recomendar que seja elaborado e viabilizado um projeto de capacitação permanente, que atenda principalmente os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, buscando sensibilizá-los sobre a importância do jogo, da brincadeira e do brinquedo no desenvolvimento da criança e sobre as possibilidades de um trabalho mais dinâmico e prazeroso. Pois é necessário que esse processo se dê numa relação muito mais próxima com os professores. Para isso ser possível, precisamos conhecer os educadores, não apenas em seu papel, mas como sujeitos, isto é, como pessoas que organizam suas vidas e seus trabalhos, dentro das condições materiais que cada escola lhe oferece, e que se apropriam, seletivamente de saberes e práticas, que se constituem na especificidade de cada instituição.

Lembrando uma fala da professora cubana Rosa Spinoza¹⁰⁵ que dizia mais ou menos assim: *O importante é o que eu vou fazer depois que alcançar aquilo que me motivou*, gostaríamos de dizer que, a partir do momento em que nos sentimos motivados e nos propomos a realizar essa caminhada, em busca de respostas a muitas inquietações iniciais, mesmo surgindo sempre outras, temos um compromisso ético, moral e social assumido, diante daqueles que nos

¹⁰⁵ Essa fala foi pronunciada em sala de aula no dia 27/01/99, quando ministrava a disciplina "Concepções atuais da Educação", no curso de Mestrado em Educação da UNESC, Criciúma, SC, em convênio com o IPLAC – Instituto Latino Americano e Caribenho, de Cuba.

possibilitaram a realização da pesquisa e da produção dos conhecimentos que aqui se encontram registrados. O mínimo que podemos fazer, é socializar esses conhecimentos com os membros da escola pesquisada, com os professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino, com os acadêmicos, futuros professores, do Curso de Educação Física e Pedagogia da UNESC, e demais pessoas interessadas nesse assunto.

Esperamos ter contribuído, no sentido de darmos mais um passo em busca de uma escola e de uma infância mais prazerosa, mais rica de significados, mais eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1983). *O estranho mundo que se mostra às crianças*. 6ª. ed. São Paulo: Summus Editorial.
- Almeida, P. N. de. (1998). *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 9º. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Andaló, C. S. de A. (1995). *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes.
- André, M.E.D.A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT.
- Aristóteles. (1966). *A política*. Tradução de Torrieri Guimarães. Rio de Janeiro: MEC
- Azevedo, F. F. dos S. (1974). *Dicionário analógico da língua portuguesa. (idéias afins)*. Brasília: Editora de Brasília.
- Bastos, L. R., Paixão, L., Fernandes, L. M & Deluiz, N. (1995). *Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias* (ed. rev.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Bourdieu, P. (1990). Espaço social e poder simbólico. In: *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF.
- Brougère, G. (1993). *Jeu et education. Le jeu dano la pedagogia prescolaire depuis le Romantisme*. Thèse pour le doctorat d'etat ès Lettres et Sciences Humaines. Paris: Université Paris V, Vs. I e II.
- Brougère, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- Bruhns, E. T. (1993). *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus.

- Bruhns, E. T. (1996). O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. In: *Motrivivência*. Ano III - N.º 09. Dez/96 - Núcleo de estudos pedagógicos em Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Bruhns, E. T. (1997). Relações entre a educação física e o lazer. In: Bruhns, E. T. (org.). *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Cascudo, L. da C. (1979). *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Melhoramentos.
- Chauí, M. (1994). *Conformismo e resistência*. Aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense.
- Claparède, E. (1956). *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. São Paulo: Ed. do Brasil S/A.
- Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. (Org.). (1997). *Educação física escolar frente à nova LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf.
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino da educação física*. Série Formação do Professor. São Paulo: Editora Cortez.
- Courtney, R. (1980). *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva Estudos 76.
- Cruz, M. N. da. (1997). Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: convencionalização das primeiras palavras das crianças. In: Góes, M. C. R. e Smolka, A. L. B. (Org.). *As significações nos espaços educacionais*. Campinas: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- Durham, E. R. (1977). A dinâmica cultural na sociedade moderna. *Ensaio de Opinião*. Rio de Janeiro: Editora Inubia. N.º 4.
- Durham, E. R. (1981). Cultura e ideologia. In: *Folhetim*. São Paulo. N.º 224. Maio/81.
- Dietrich, K. (1980). Spielen. *Sportpädagogik*, p. 13-20.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes.
- Elkonin, D. B. (1987). Problemas psicológicos del juego en la edad pré-escolar. In: *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS - Antología*. Moscou, Editorial Progreso.
- Fantin, M. (1996). *Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil*. Dissertação de mestrado - CED - UFSC. Biblioteca Universitária.

- Faria Junior, A. G. de. (1996). A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. In: *Motrivivência*. Ano III - N.º. 09. Dez/96 - Núcleo de estudos pedagógicos em Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Featherstone, M. (1997). *O desmanche da cultura. Globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: SESC/Nobel Ltda.
- Ferreira, A. B. de H. (1986). Novo dicionário de língua portuguesa. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S. A.
- Fontana, R. & Cruz. M.N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Freinet, C. (1960). *L'education du travail*. Paris: Delachouse et Niestlé.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Fioravante, C. (1997). Educação Física "Mude as regras do jogo". In: *Revista Nova Escola*. Outubro/97.
- Fundação Roberto Marinho. Produção Vídeo Ciência. (1989). Série: Menino quem foi teu mestre?. Pré-escola. Aulas de 1 a 7.
- Gadotti, M. (1995). *Pedagogia da praxis*. São Paulo: Cortez.
- Gebara, A. (1997). Considerações para uma história do lazer no Brasil. In: Bruhns, E. T. (Org). *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas: UNICAMP. p. 61- 81.
- Gramsci, A. (1987). *Cartas do cárcere*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1995). *Concepção dialética da história*. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hartmann, W. (1997). Brinquedos e jogos nas escolas do ensino básico na Áustria. In: Neto, Carlos (ed.). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Edições FMH. (p. 10-22).
- Huizinga, J. (1996). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva S.A.
- Kishimoto, T. M. (1990). *O brinquedo na educação: considerações históricas*. São Paulo: FDE, N. 7, p. 39-45.

- Kishimoto, T.M. (1992). *O jogo, a criança e a educação*. Tese de livre docência. São Paulo: FEUSP.
- Kishimoto, T.M. (1994). O jogo e a educação infantil. In: *PESPECTIVA*. Ano 12 - No. 22 - ago/dez. Núcleo de publicação CED.UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Kishimoto, T. M. (Org.). (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Kolyniak Filho, C. (1995). Educação física e Vygotsky. In: *Discorpo*. São Paulo: PUC. N. 4, março/95.
- Kunz, E. *Transformação didático pedagógica do esporte*. Ijuí: ed. Unijuí, 1994.
- Lenzi, L. H. C. (1996). Resignificando jogos nas aulas de educação física, a partir das idéias de Vygotsky. IN: *Motrivivência*. Ano III - N.º 09. Dez/96 - Núcleo de estudos pedagógicos em Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp.
- Lüdke, M. e André, M. e D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lúria, A. R. (1987). *Desarollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Elciones Akal.
- Marcellino, N. C. (1990). *Pedagogia dá animação*. Campinas: Papyrus.
- Makarenko, A. S. (1985). *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense.
- Medeiros, E. B. (1961). *Jogos para recreação infantil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Mello, A. M. de. (1989). *Psicomotricidade, educação física, jogos infantis*. São Paulo: IBRASA.
- Neto, A. F. (1996). A esportivização do mundo e/ou a industrialização do esporte. Suas influências na vivência lúdica com a criança, em especial com o brinquedo. In: *Motrivivência*. Florianópolis: UFSC/NEPEF.
- Neto, C. (1997). Tempo & Espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In: Neto, C. (Editor). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Edições FMH. p. 10-22.

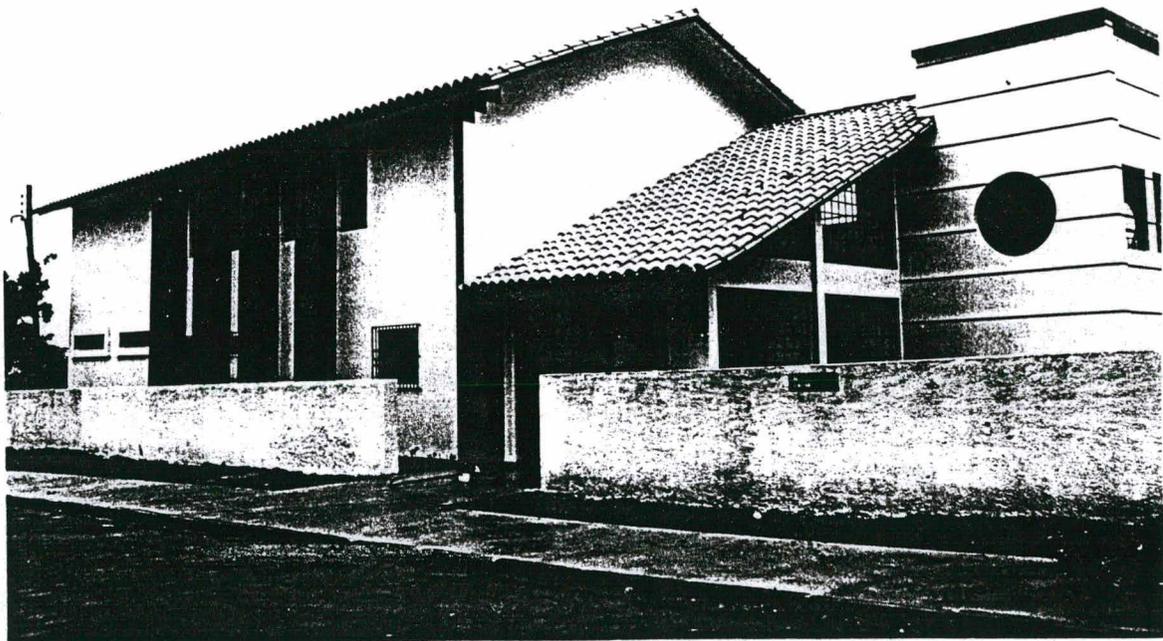
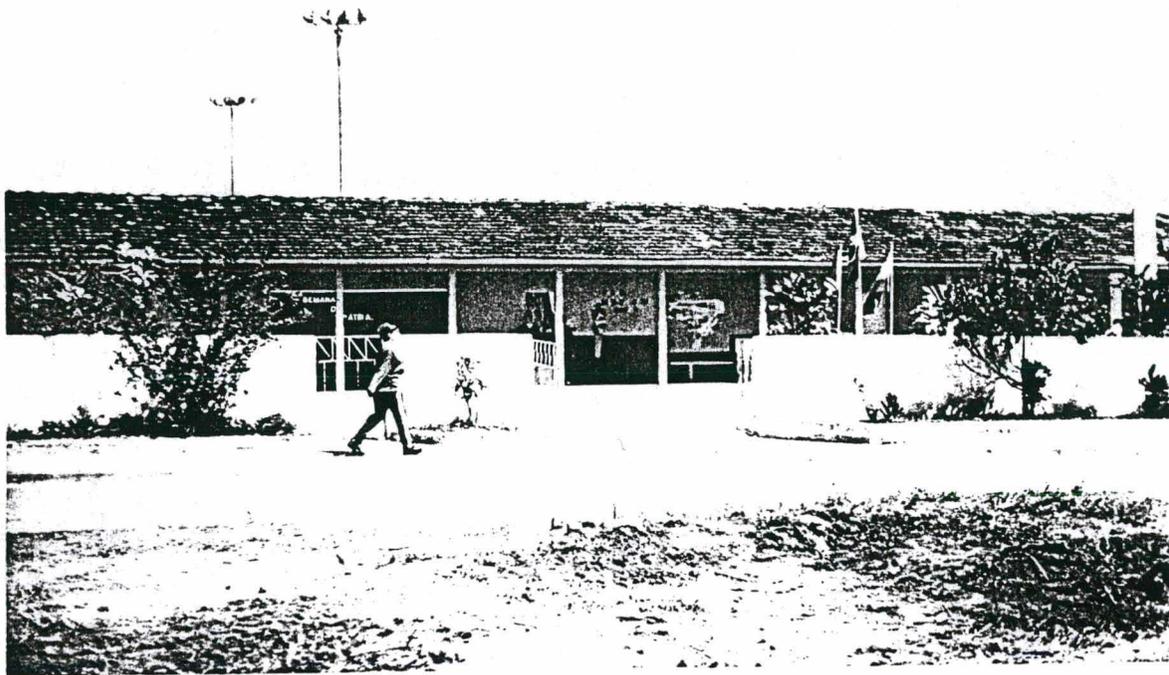
- Nosella, P. (1992). *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, M. K. de. (1995). *Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 3ª. ed. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, P.S. (1986). *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes.
- Oliver, G.G.F. & Marcellino, N.C. (1996). Sobre dinossauros, carteiras e pássaros-lira: do lúdico na vida ao lúdico na escola. In: *Motrivivência*. Florianópolis: UFSC/NEPEF, 1996.
- Ortiz, R. (1994). *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Pensador, G. (Intérprete), & Fonseca, F. (Produtor). (1997). Estudo Errado (Música). CD - *Ainda é só o começo*. Sony Music Entertainment - Brasil. Indústria e comércio Ltda. Rio de Janeiro. CHAOS - 850.249/2-479069.
- Pereira, B. O., Neto, C., Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do "Bullying" na escola. In: Neto, Carlos (Ed.). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: FMH. p. 238 - 257.
- Piacentini, T. A. (1994). A modernidade. Uma visão ísola/ilhada. In: Piacentini (Org.). *Perspectiva. A modernidade, a infância e o brincar*. Florianópolis. UFSC - CDS. Ano 12 - N.º. 22. Ago/Dez.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pinto, L. M. S. de M. (1996). A busca do corpo esportista brincante. In: *Esporte com identidade cultural - Coletânea*. Brasília: Publicações INDESP. (p. 26 - 38).
- Prefeitura Municipal de Criciúma. Secretaria de Educação. (1996). Apostila: *Construindo com a criança*. - Subsídios para professores de 1ª. série.
- Prefeitura Municipal de Criciúma. Secretaria de Educação. (1998). Texto: *Pontos básicos para reflexão sobre o trabalho com escrita e leitura*.
- Rockwell, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: J. Ezpeleta e E. Rockwell (Orgs.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, M. (1976). *Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: McGraw - Hill do Brasil.
- Rosamilha, Nelson. (1979). *Psicologia do jogo & aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira.

- Rosseau, J.J. (1968). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Santa Catarina. Proposta Curricular. (1998). *Educação infantil, ensino fundamental e médio (disciplinas curriculares)*. Florianópolis. Secretaria de Estado da educação.
- Santin, S. (1990). *Educação Física outros caminhos*. Porto Alegre: EST/ESEF/UFRGS.
- Santin, S. (1997). Esporte: identidade cultural. In: *Esporte com identidade cultural - Coletânea*. Brasília: Publicações INDESP. (p. 13 - 25).
- Santos, C. A. dos. (1998). *Jogos e atividades lúdicas na alfabetização*. Rio de Janeiro: SPRINT.
- Saraiva-Kunz, M. do C. (1996). Educação física e coeducação. In: Grupo de estudos ampliados de educação física - NEPEF/UFSC -SME/Florianópolis. *Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC*. Florianópolis.
- Schaefer, K.-H. e Schaller, K. (1982). *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- Silva, M. R. da. (1997). Trabalho e lazer: reflexões introdutórias acerca dos sonhos das crianças brasileiras sem infância. In: Souza, E. S. e Vago, T. M. (Orgs.). *Trilhas e partilhas: educação física escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Gráfica Cultura.
- Snyders, G. (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Editora Moderna Ltda.
- Snyders, G. (1996). *Alunos felizes - Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Stucchi, S. (1997). Espaços e equipamentos de recreação e lazer. In: Bruhns, E. T. (Org.). *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas: UNICAMP. p. 105 - 121.
- Thompson, J. B. (1995) *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.
- Thompson, E. P. (1993). O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

- UNICEF (1993). *Todos pela educação no município: uma proposta para dirigentes*. Brasília.
- Van der Veer, R. e Valsiner, J. (1998). *Vygotsky: uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti. 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editora Crítica.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vêga-Universidade.
- Wallon, H. (1981). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições

ANEXOS

ANEXO 1
FOTOS DA ESCOLA PESQUISADA



ANEXO 2

OFÍCIOS ENCAMINHADOS À SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E À ESCOLA

Ilma. Sra. Rosângela de Luca Colombo
M.D. Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação de Criciúma

Criciúma, 12 de agosto de 1998.

Prezada Coordenadora,

Cumprimentando-a cordialmente, venho por meio deste solicitar a esta Secretaria, autorização para que possa realizar meu projeto de pesquisa nas dependências da Escola Básica Pascoal Meller, localizada no Bairro Santa Augusta, para fins de elaboração de dissertação de Mestrado. Caso não tiver nenhum inconveniente, pretendo iniciar a coleta de dados no dia 24 de agosto e concluir aproximadamente no final do mês de novembro. Na oportunidade informo-lhe que já estive na escola várias vezes e estou encaminhando um ofício também para a direção da mesma.

Certos de contarmos com sua costumeira colaboração, antecipamos agradecimentos.

Atenciosamente,



Prof. Gilvo Volpato

Ilma. Sra. Dolores da Luz Silva
M.D. Diretora da Escola Básica Pascoal Meller
Santa Augusta - SC.

Criciúma, 12 de agosto de 1998.

Prezada Diretora,

Cumprimentando-a cordialmente, venho por meio deste solicitar autorização para que possa realizar meu projeto de pesquisa nas dependências desta Unidade Escolar, para fins de elaboração de dissertação de Mestrado. Caso não tiver nenhum inconveniente, pretendo iniciar a coleta de dados no dia 24 de agosto e concluir aproximadamente no final do mês de novembro. Na oportunidade, informo-lhe que já enviei ofício de solicitação à Secretaria Municipal de Educação.

Certos de contarmos com sua costumeira colaboração, antecipamos agradecimentos.

Atenciosamente,



Prof. Gildo Volpato

ANEXO 3

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS, PROFESSORES E PAIS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

1. Qual o brinquedo que você mais gosta? Por que? *
2. Qual o jogo que você mais gosta? Por que? *
3. Qual foi o último brinquedo que você pediu para seus pais? Você ganhou? Por que você pediu este?
4. Você já viu algum brinquedo que queria muito mas não pode ter? O quê?
5. Seus pais já brincaram com você de alguma coisa? Do quê? *
6. Fizeram algum brinquedo para você? Qual?
7. Teus pais gostam que tu brinca? Como você sabe que eles gostam?
8. Tu tens tempo para brincar? Você trabalha mais ou brinca mais? E onde você pode brincar?
9. O que é melhor trabalhar, estudar ou brincar?.
10. Você gosta de brincar? Por quê? O que é brincar para você? O que você sente?.
11. Você brinca de imitar alguém, alguma pessoa, ou personagem de histórias ou da TV? Quem e o que você imita?.
12. Do que você mais gosta na escola? Por que?
13. Você brinca na escola? Do que? *
14. Você aprendeu algum jogo ou brincadeira na escola? Qual? Quem ensinou?
15. Você brinca em casa ou na rua com seus colegas, do jogo que você aprendeu na escola? Po porque?
16. Você brinca na escola de alguma brincadeira ou jogo que você aprendeu em casa ou com seus colegas na rua? Em que momento?
17. Você gosta da Educação Física? Por que?
18. O que você fazem na Educação física?
19. Do que você mais gosta? Por que?
20. E do que você não gosta na educação física? Por que?

21. E na sala de aula vocês fazem algum jogo ou brincadeira?
22. Você aprendeu alguma coisa com o jogo, com a brincadeira? *
23. Se você pudesse fazer uma escola para você como ela seria?
24. E a aula de educação física, como seria?
25. Do que você brinca em casa? &

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES E DIREÇÃO

1. Como foi sua infância? Você lembra de seus jogos, brincadeiras e brinquedos?
2. Você brincava na escola? Do quê? Em que momentos? Jogavam?
3. Você já fez algum curso ou já leu algum livro sobre o que significa o jogo e o brinquedo na vida das crianças? Se fez ou leu, qual?
4. Por que as crianças brincam?
5. E por que imitam atividades de adultos?
6. Você acha importante a criança brincar, jogar? Por quê?
7. Você já fez algum jogo em sala de aula com seus alunos? Qual foi o seu objetivo? (Professora de sala).
8. Você já observou se as crianças brincam durante as atividades que não são de brincar? Se observou, o que precisamente?
9. Qual a frequência de atividades de jogos em sala de aula? (professora de sala).
10. Qual a reação deles quando você trabalha com jogo em sala de aula? (Professora de sala).
11. Por que você está dando aula para a 1^a. série? (Professora de sala e de educação física).
12. Quais os conteúdos que você trabalha na 1^a. série?
13. Te baseias em algum referencial teórico para trabalhar o jogo, a brincadeira? Qual?
14. Você aproveita as atividades que as crianças trazem de fora da escola nas aulas de educação física?
15. Quanto as atividades de meninos e meninas, como você faz?
16. Por que o recreio tem 10 minutos?
17. Fale sobre o projeto político pedagógico da escola. Foram realizadas as ações propostas? (Diretora da escola).

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PAIS

1. Como foi a sua infância? Falem sobre seus jogos e brincadeiras.
2. Existe diferenças entre o brincar de vocês e de seu filho? Quais, em que sentido?
3. Vocês brincavam na escola? Em que momentos? (Recreio, Sala de aula, Ed. Física)
4. Qual a função da escola?
5. E o jogo e a brincadeira pode fazer parte da escola? Se pode em que momentos, como?
6. Por quê as crianças brincam tanto?
7. Qual o jogo, ou quais os jogos que seu filho mais pratica? Por quê?
8. Qual o brinquedo, ou brinquedos que mais gosta? Por quê?
9. 0. Quais foram os últimos brinquedos que vocês deram a seu filho? Por quê?
10. Seu filho pede os jogos que vê na TV? E vocês dão a ele? Quais os critérios?
11. Vocês já ensinaram algum jogo para seu filho? Qual?
12. Vocês já construíram algum brinquedo para seu filho? Qual?
13. Vocês já brincaram com seu filho? Do quê?
14. Vocês já observaram se nas brincadeiras seu filho imita algum tipo de trabalho, ou personagens de histórias ou desenhos animados? Quais? O quê? Quem?
15. Por quê você acha que ele imita?
16. Vocês acham que tem diferença entre brincadeira de menino e brincadeira de menina? Se tem, em que sentido?
17. Quando seu filho pode brincar?
18. Onde ele pode brincar?

ANEXO 4
PARTES DE DOCUMENTOS ANALISADOS

ESCOLA BÁSICA " PASCOAL MELLER"

BAIRRO: SANTA AUGUSTA

CRICIÚMA - SANTA CATARINA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

CRICIÚMA, FEVEREIRO DE 1998.

1 - AMBIENTE EXTERNO

- Localização da escola de fácil acesso;
- Acesso asfáltico para o centro da cidade;
- Transporte coletivo opcional;
- Telefone público;
- Unidade de saúde (atendimento médico, odontológico e cirúrgico).
- Existência da pastoral da saúde, da criança, grupo de jovens, clube de mães, catequese e igreja, programa de saúde da família e pastoral dos encarcerados;
- Saneamento básico;
- Centro comunitário e salão da igreja;
- Sociedade de amigos do bairro, campo de futebol e time.
- Projeto "Criciúma te quero bem".

2 - AMBIENTE INTERNO

2.1 - Pontos Fortes:

- Harmonia entre os funcionários;
- Bom atendimento por parte da secretaria;
- Integração do corpo docente e administrativo;
- Número suficiente de merendeiras e serventes;
- Corpo docente solidário, participativo e criativo;
- Equipamento de som e xerox.
- Vídeo e TV.

2.2.- Pontos fracos

- Proteção do muro;
- Ausência de laboratório;
- Ausência de jogos de salão para prática de educação física;
- Lugar para prática desportiva onde não atrapalhe as outras aulas;
- Disciplina;
- Sexualidade;
- Reforma geral da quadra;
- Pintura de quadras e calçadas com jogos;
- Desestruturação familiar;
- Falta de segurança no prédio escolar;
- Suporte para rede de futebol.

2.3 - Priorização dos Pontos Fracos

- Disciplina;
- Laboratório;
- Sexualidade;
- Desestruturação familiar;
- Pintura de quadras e calçadas com jogos;
- Lugar para prática desportiva;
- Falta de segurança no prédio escolar;
- Ausência de jogos de salão para educação física.

3 - PRIORIZAÇÃO DOS PROBLEMAS

3.1.- Administrativo

- Reduzir o número de funcionários faltosos;
- Reformulação do regime interno;
- Não permitir a entrada de pessoas estranhas na escola
- Levantar alternativas que visam reduzir o desaparecimento de materiais pedagógicos, objetos pessoais e material de expediente;
- Aquisição de um telefone, um computador.

3.2.- Físico

- Calhas
- Aparador de pó para o quadro de giz
- Ventiladores;
- Reposição de vidros, cortinas e lâmpadas;
- Revisão de telhado por causa das goteiras;
- Tela no muro.

3.3.- Pedagógico

- Estimular a participação dos pais na escola;
- Promover cronogramas de atividades que resgatem e contemplem as partes cívicas, esportiva, religiosa e cultural;
- Promover as campanhas de conscientização e preservação do ambiente escolar;
- Oportunizar aos professores, pais e alunos a discussão de temas necessários;
- Promover os projetos de acordo com as necessidades e realidades da escola.

E.B. " PASCOAL MELLER"
BAIRRO: SANTA AUGUSTA

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

<u>DATA</u>	<u>EVENTOS PROGRAMADOS</u>
09/05/98	- Festa das Mães - (Homenagem)
08/08/98	- Festa Folclórica
21/08/98	- Homenagem aos Pais
03/10/98	- Rua do Lazer - Homenagem pelo Dia das Crianças
19/11/98	- Missa do Patrono da Escola
24/10/98	- III FEIRA CULTURAL

APRESENTAÇÃO:

Este trabalho refere-se a segunda apostila de atividades “Construindo com a Criança”, do ano de 1996. A mesma foi organizado através das sugestões enviadas pelos professores da 1ª série, referente as disciplinas de Estudos Sociais, Ciências e Educação Religiosa.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais dinâmica e prazerosa.

PONTOS BÁSICOS PARA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO COM ESCRITA E LEITURA

- As crianças podem trabalhar com variados tipos de textos de forma lúdica e interessante. O trabalho escolar para ser competente não precisa ser pesado e cansativo.
- As atividades de escrita não devem afastá-la de seus usos sociais. É importante lembrar que a escola tem objetivos, usos e funções próprios. Não vale a pena, nem é produtivo, apenas, escrever por escrever.
- O professor deve apresentar às suas crianças todos os tipos de textos
- As etapas sugeridas por Emilia Ferreiro, em sua pesquisa sobre uma possível "Teoria da Escrita, não devem ser transformadas em etapas escolarizadas. É importante que o professor as conheça para identificar os percursos de cada aluno no caminho de construção da Linguagem Escrita.
- O processo de leitura se inicia, praticamente, desde que a criança nasce, mas da leitura ampla do mundo para se chegar à leitura da palavra escrita é necessário uma ação pedagógica rica.
- Uma ação pedagógica valiosa é aquela onde a criança pode se expor "lendo" gestos, esculturas, cenas, quadros, notícias de jornal, livros variados, filmes de televisão e de vídeo e, não apenas os textos propostos por um único livro ou cartilha.
- Para ler, as crianças precisarão, basicamente construir três tipos de conhecimento "articulados": conhecimento de mundo, conhecimento de vários tipos de textos e conhecimento sobre sua própria língua, chamados de lingüísticos.
- "Ler, é descobrir que o sentido sempre poderia ser outro".
- "Aprender a ler é, primeiro, adivinhar e depois, cada vez mais acertar".
- Somente através de uma aproximação de olhares e de corpos de professores e alunos, sob o suporte de teorias e práticas, de trocas permanentes, na escola todos impregnados do desejo de se conhecerem e de se exporem, sem medo da "caneta vermelha" ou de qualquer correção que puna, omite ou ameace, será possível que se sintam, todos, livres e seguros para experimentar, ousar e descobrir quanta coisa já se sabe.

EM UM AMBIENTE ALFABETIZADOR PRECISA TER:

- Alfabeto com 4 (quatro) tipos de letras exposto na parede.
- Materiais manipulativos: (fichas, palitos, canudos)
- Numerais expostos na parede
- Vários tipos de jogos:
 - Quebra-acabeça de letras , palavras, figura-letra, figura- palavra, número e numeral, nomes.
 - Dominó: figura-letra , figura-palavra , número numeral, nomes.
 - Bingo de letras, palavras e números.
- Materiais para pesquisa de letras , jornal , revistas, cartaz exposto na parede com figuras e letra inicial.
- Letras móveis para formação de palavras (para cada aluno)
- Livros para recortar gravuras.
- Calendário construído dia-a-dia.

DUCAÇÃO ARTISTICA

a. SBRIE

1. Expressão Plástica

1.1. Leitura das Formas e do Espaço

- . Cores primárias
- . Textura
- . Estrutura - linha de contorno - limite
- . Semelhanças e diferenças dos objetos e dos espaços
- . Significado (utilitário, decorativo)

.2. Leitura das Representações

- . Imagens
- . Ilustrações
- . Cartazes
- . Placas
- . Reprodução de artes

.3. Organização da Leitura das Formas e do Espaço na Representação.

- . Bidimensional (duas dimensões/plano): desenho, pintura, colagem, gravura,...
- . Tridimensional (três dimensões/volume): modelagem, maquete, dobradura, escultura.

.4. Representação de:

- . Objetos do cotidiano, espaços, paisagens, fatos, histórias, temas, semelhanças/diferenças dos objetos e dos espaços.

2. Expressão Musical

Brinquedos cantados (análise e representação da letra e do ritmo)

- . Percepção do tempo dado (forte, fraco, médio)
- . Fontes sonoras naturais
- . Culturais (produzidos)
- . Audição musical
- . Efeitos sonoros: música popular, erudita, folclórica.

3. Expressão Cênica

. Histórias - narrativas (relato de histórias vividas ou imaginadas)

- . Criação de histórias
- . Mímica
- . Jogos dramáticos (ações - representações)
- . Cotidiano, imaginário, ficção, lendas, fábulas, poesia,

úsica.

10-08-98.

Conversação sobre o "FOLCLORE"

Através de um cortejo, explorar as gravuras:

e que estão fazendo, como estão vestidos, ...

Para conversar: o gosto pela: brincadeira, música, ditados, poemas, quadrinhas, redotas, sazes...

Bivero em Palavra em contextos pág 168.

Confeccionar o quadro valor de lugar juntamente com as crianças.

Lisar oralmente unidades e dezenas.

11-08-98.

Recordar as cantigas de roda:

Pintura do personagem folclórico (mula sem cabeça).

Trabalhar: A lenda da mandioca

Bivero: Desenvolvimento da linguagem - pág 86 e 87.

Dramatizar a lenda.

Registrar unidade e dezena.

Conversar sobre o dia do estudante:

Construir um mural:

ser educado

ser atento nas aulas

respeitar as pessoas

estudar as tarefas da escola.

cuidar dos materiais escolares.

Desenhar uma atividade a escolher.

Trabalhar: teatro de vara: (história)
Saci Pererê.

Destacar palavras da história:

Desenhe:

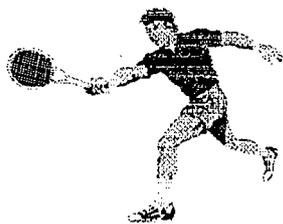
separar as sílabas

formação de frases:

PLANEJAMENTO

BIMESTRAL DE

ED. FÍSICA



ESCOLA BASICA PASCOAL MELLER

ESCOLA BÁSICA PASCOAL MELLER
BAIRRO SANTA AUGUSTA
CRICIÚMA - SC

PLANEJAMENTO BIMESTRAL DE ED. FÍSICA

FEV/ MARÇO/ABRIL - 98
1ª e 2ª SÉRIES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	AVALIAÇÃO
Comparação de medidas e pessoas para ver o desenvolvimento físico dos alunos.	<ul style="list-style-type: none">• Exame Biométrico Medir pesar	Avaliação feita dentro dos objetivos alcançados dentro das possibilidades dos alunos.
Desenvolver equilíbrio, concentração. Adquirir confiança e harmonia nos movimentos	<ul style="list-style-type: none">- Ginástica• Rolamentos• Avião• estrelinha	
Resgatar danças, músicas que passam para as gerações valorizando sua história.	<ul style="list-style-type: none">- Danças• Dança folclóricas• Dança com movimentos modernos.	
Desenvolver habilidades amplas, através de movimentos com brincadeiras para se chegar aos jogos pré-desportivos.	<ul style="list-style-type: none">- Jogos Recreativos	
Desenvolver concentração, espírito competitivo. Proporcionar relaxamento e memorização.	<ul style="list-style-type: none">-Jogos intelectuais• Dama• Xadrez• Tria• memória/ludo	

PLANEJAMENTO BIMESTRAL DE ED. FÍSICA

MAIO/JUNHO/JULHO-98

1.ª e 2.ª. Séries

OBJETIVO ESPECIFICO	CONTEÚDO	AVALIAÇÃO
<i>desenvolver EQUILIBRIO, CONCENTRAÇÃO, adquirir confiança, harmonizar movimentos</i>	<i>Ginástica de Solo</i>	<i>Toda avaliação será feita através da observação, dentro das possibilidades físicas de cada um.</i>
<i>resgatar danças que passam de gerações valorizando suas histórias e adaptando aos dias atuais.</i>	<i>Danças Folclóricas</i>	
<i>expressar-se através dos cantos. proporcionar desinibição</i>	<i>Jogos de Imitação Cantos infantis</i>	
<i>desenvolver memória, percepção tátil, visual a criatividade e a imaginação.</i>	<i>Jogos de construção Tangram</i>	
<i>desenvolver desinibição socialização, memorização, relaxação com movimentos harmoniosos e ritmo.</i>	<i>Jogos rítmicos cantigas de rodas</i>	
<i>proporcionar prazer e descontração.</i>		
<i>desenvolver habilidades amplas proporcionar através de brincadeiras a criação de movimentos harmoniosos.</i>	<i>Jogos recreativos</i>	
<i>desenvolver concentração. espírito competitivo. proporcionar relaxamento memorização.</i>	<i>Jogos intelectuais</i>	

ESCOLA BÁSICA PASCOAL MELLER

PLANEJAMENTO BIMESTRAL DE ED. FÍSICA

AGOSTO/ SETEMBRO-98

1ª E 2ª SÉRIES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	AVALIAÇÃO
Desenvolver raciocínio lógico e criatividade	Jogos de construção	Avaliação através do desempenho do aluno dentro do seu físico.
Atividades que desenvolvam criatividade, espontaneidade e prazer.	Jogos Rítmicos	
Trabalhar concentração, percepção visual, raciocínio e memória.	Jogos intelectuais	
Fazer o aluno descobrir o prazer, desenvolver o equilíbrio. Levar o aluno a vivenciar o desenvolvimento da ginástica de solo e as maneiras diferentes de executá-las.	Ginástica de solo rolamentos	
Resgatar brincadeiras folclóricas que passam de gerações a gerações.	Brinquedos folclóricos. Atividades complementares.	

2ª, 3ª e 4ª séries

- fogo de língua da sala de aula (chuva)

10.07.98 Sexta-Feira

3ª e 4ª série

- Futebol - M. Voleibol - F

12.07.98 Segunda-Feira

1ª e 2ª série

1ª e 2ª séries

- Escande - Escande

- Mata - soldados

- João roubou pão.

3ª e 4ª séries

- Mata soldados - M.X.F.

14.07.98 Terça-Feira

1ª série

- Escande - Escande - pegam Fei a feira

3^a e 4^a série

Mata-soldado . . . MXF

15-07-98 Quarta-Feira

2^a série

Iniciando mata-soldado e 2 times

3^a série, 4^a série

Mata-soldado . . . MXF

15-07-98. Quinta-Feira

1^{as} séries

Iniciando futebol e os meninos
corda p/ meninas.

2^a série

Futebol meninos
Bincadeira da fita e meninas.

4^a série

Mata-soldado e 2 times . . . MXF

12-08-98 - Quinta - feira

2ª série

- Dia de chuva - Filme - Polegarzinho no reino encantado

3ª e 4ª séries

- Entrega de boletins.

13-08-98 - Sexta - feira

1ª série

- Dia de chuva - Filme - Polegarzinho no reino encantado

2ª e 4ª séries

- chuva - jogo de bingo.

14-08-98 - Sexta - feira

3ª e 4ª séries

- meninos - Lutelol

- meninas - mata soldado

17-08-98 - Segunda - feira

1ª e 2ª séries

- 1ª série atividades com cordas individuais.