



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Câmpus de Araraquara

RAFAEL OLIVEIRA DE ANTONIO

**ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O
JOGO COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL NA
CULTURA CORPORAL, PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL E PEDAGOGIA**



ARARAQUARA – SP

2021

RAFAEL OLIVEIRA DE ANTONIO

**ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O
JOGO COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL NA
CULTURA CORPORAL, PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL E PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini.

Bolsa: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

ARARAQUARA – SP

2021

A635a

Antonio, Rafael Oliveira de

Atividade lúdica na educação infantil : o jogo como fenômeno multidimensional na cultura corporal, psicologia histórico-cultural e pedagogia / Rafael Oliveira de Antonio. -- Araraquara, 2021
109 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini

1. Atividade Lúdica. 2. Jogo. 3. Cultura Corporal. 4. Psicologia
Histórico-Cultural. 5. Educação Infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAFAEL OLIVEIRA DE ANTONIO

ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O JOGO COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL NA CULTURA CORPORAL, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini.

Bolsa: CAPES.

Data da defesa: 19 / 05 / 2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Departamento de Psicologia / UNESP – Faculdade de Ciências, Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura

Departamento de Ciências da Saúde / Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Membro Titular: Profa. Dra. Carolina Picchetti Nascimento

Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Membros Suplentes:

Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia

Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais / Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Prof. Dr. Lucas André Teixeira

Departamento de Educação / UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

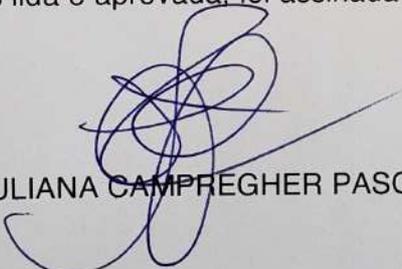
UNESP – Câmpus de Araraquara



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE RAFAEL OLIVEIRA DE ANTONIO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ARARAQUARA.

Aos 19 dias do mês de maio do ano de 2021, às 14:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RAFAEL OLIVEIRA DE ANTONIO, intitulada **Atividade lúdica na educação infantil: o jogo como fenômeno multidimensional na cultura corporal, psicologia histórico-cultural e pedagogia**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. TIAGO NICOLA LAVOURA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências da Saúde / Universidade Estadual de Santa Cruz, Profa. Dra. CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI



Àqueles que acreditam em seus sonhos e no seu dia a dia constroem um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À *Deus*, por me proporcionar mais esta oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus *pais, irmão e namorada* pelo apoio em todos os momentos desta jornada do conhecimento.

À minha orientadora *Juliana Campregher Pasqualini* pela parceria, compartilhando seu tempo, experiência e conhecimentos nas orientações, grupo de estudos, aulas e convivência durante o mestrado, sendo fatores fundamentais para a minha formação. O meu muito obrigado!

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/FCLAr pela dedicação, inspiração e privilégio de ter aulas com expoentes da área de Educação.

À *Darbi Masson Suficier* pela amizade e pelos conhecimentos transmitidos nas duas disciplinas que cursei.

À *Roberto Carlos Miguel* e à *Relma Urel Carbone Carneiro* pelo acolhimento, oportunidade, suporte e confiança durante a realização do Estágio Docência.

Aos membros da banca examinadora: *Tiago Nicola Lavoura, Carolina Picchetti Nascimento* pela disponibilidade em participarem e contribuírem com este estudo através de reflexões e colocações pertinentes, que enriqueceram em muito a dissertação, tanto na qualificação, quanto na defesa.

À *Ana Carolina Galvão Marsiglia* e *Lucas André Teixeira* por gentilmente terem aceitado o convite para compor a banca de defesa como membros suplentes.

Aos meus colegas de Pós-Graduação: *Luciana, Lorrana, Jobber, Raquel, Rafaela, Flávia, Najla, Laís, Alícia, Angelita, Eric* e tantos outros que não conseguiria citar os nomes.

Ao grupo de orientação coletiva, coordenado pela minha orientadora *Juliana Campregher Pasqualini* e *Lucas André Teixeira*, e tendo como integrantes: *Rafaela, Mariana, Fernanda, Bruno, Amanda, Marina, João Pedro, Debora, Kaira* e *Raquel*, por proporcionar um conhecimento tão rico a cada encontro.

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação por serem sempre prestativos em seus serviços e esclarecimentos.

À *CAPES* pelo apoio financeiro, permitindo o pleno desenvolvimento deste estudo e, consequentemente, contribuindo para a produção de conhecimento na área.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Preso à minha classe e a algumas roupas,
vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
Devo seguir até o enjôo?
Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.

(ANDRADE, 2008, p. 27)

RESUMO

A presente pesquisa toma como objeto a atividade lúdica no contexto da escola de educação infantil. O jogo é um fenômeno que se faz intensamente presente no contexto das escolas de educação infantil, nem sempre abordado a partir de um entendimento conceitual de sua natureza e suas potenciais contribuições para a formação da criança pequena. Em nossa experiência docente constatamos que a terminologia jogo é utilizada sem a necessária preocupação com as distintas dimensões que constituem e compõem essa atividade, e tal problemática não se mostra suficientemente abordada na literatura da área de educação infantil. À luz do materialismo histórico-dialético, realizou-se um estudo de natureza teórico-conceitual que se debruçou sobre o jogo como fenômeno multidimensional, que se faz objeto da cultura corporal, da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento e da pedagogia. Como resultado, na cultura corporal o jogo se revela como um de seus objetos clássicos, pouco explorado na educação infantil e associado, de forma equivocada, com brincadeiras de parque ou recreação. Nesse contexto, uma categorização inicial do jogo foi uma demanda própria do estudo, organizando os jogos em categorias, subcategorias, aspectos essenciais e atividades da cultura corporal que se vincula. Já a atividade lúdica como objeto da psicologia histórico-cultural trouxe à tona o jogo na forma particular de brincadeira de papéis sociais, cuja natureza protagonizada proporciona à criança a internalização das relações sociais; configurando-se como atividade-guia da idade pré-escolar, a brincadeira é responsável por engendrar neoformações psíquicas mais importantes do período, preparando a transição para a idade escolar. Por último, quando nos debruçamos sobre o tratamento dado à atividade lúdica na pedagogia, considerada no contexto das concepções pedagógicas contemporâneas – variantes da pedagogia tradicional e pedagogia nova – temos que o jogo é visto como um conhecimento acessório, seja como atividade recreativa representada pelo *laissez faire* – abandono pedagógico em prol da recuperação física e mental – ou organizado pedagogicamente para atingir resultados educacionais voltados a fomentar qualidades físicas ou psicológicas; ou recurso didático auxiliando a aprendizagem de outras disciplinas escolares, sendo uma atividade didatizada e reduzida ao lúdico. Diante desses resultados, indicamos que o uso indiscriminado ou generalizado da terminologia “jogo” deve ser superado na literatura da área, tendo em vista as diferentes dimensões envolvidas em sua proposição como atividade lúdica no contexto da escola de educação infantil, conquanto sem descaracterizá-lo.

Palavras-chave: atividade lúdica; jogo; cultura corporal; psicologia histórico-cultural; pedagogia histórico-crítica; educação infantil.

ABSTRACT

This research takes as its object the playful activity in the context of the early childhood education school. The game is a phenomenon that is intensely present in the context of early childhood education schools, not always approached from a conceptual understanding of its nature and its potential contributions to the formation of young children. In our teaching experience, we found that the terminology game is used without the necessary concern with the different dimensions that constitute and compose this activity, and this issue is not sufficiently addressed in the literature in the field of early childhood education. In the light of historical-dialectical materialism, a theoretical-conceptual study was carried out that focused on the game as a multidimensional phenomenon, which is the object of body culture, developmental-historical psychology and pedagogy. As a result, in body culture, the game reveals itself as one of its classic objects, little explored in early childhood education and mistakenly associated with park or recreation games. In this context, an initial categorization of the game was a specific demand of the study, organizing the games into categories, subcategories, essential aspects and activities of the body culture to which it is linked. The playful activity as an object of cultural-historical psychology, on the other hand, brought out the game in the particular form of social role play, whose protagonist nature provides the child with the internalization of social relations; configuring itself as a guiding activity for preschool age, play is responsible for engendering the most important psychic neoformations of the period, preparing the transition to school age. Finally, when we look at the treatment given to playful activity in pedagogy, considered in the context of contemporary pedagogical conceptions - variants of traditional pedagogy and new pedagogy - we have that the game is seen as an accessory knowledge, either as a recreational activity represented by *laissez faire* – pedagogical abandonment in favor of physical and mental recovery – or pedagogically organized to achieve educational results aimed at fostering physical or psychological qualities; or didactic resource helping the learning of other school subjects, being a didactic activity and reduced to play. In view of these results, we indicate that the indiscriminate or generalized use of the terminology "game" must be overcome in the literature in the area, in view of the different dimensions involved in its proposition as a playful activity in the context of the early childhood education school, although without mischaracterizing it.

Keywords: playful activity; game; body culture; cultural-historical psychology; historical-critical pedagogy; early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Jogos Infantis	14
Figura 2	Crianças na Praça	15
Figura 3	Roda Infantil	16
Figura 4	O Jogo como Forma Primeva dos Elementos da Cultura Corporal ...	45
Figura 5	Elementos Constitutivos da Ginástica	51
Figura 6	Periodização do Desenvolvimento Psíquico	63
Figura 7	Regras do <i>Goalball</i>	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorização dos Jogos: Quadro-Síntese	48
Quadro 2	Contraste de Concepções de Jogo e de suas Relações com a Educação	85
Quadro 3	Exemplo de Modalidade Circense no formato de Jogo	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EaD	Ensino a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
2.1	Origem do Jogo	23
2.2	Conceito de Jogo	25
2.3	Jogo e Educação Infantil	27
2.4	Teoria e Prática do Jogo	29
2.5	Generalização do Jogo no Contexto Escolar	30
3	ATIVIDADE LÚDICA COMO OBJETO DA CULTURA CORPORAL	34
3.1	Cultura Corporal	34
3.2	O Jogo na Cultura Corporal	40
3.3	Categorização do Jogo	43
3.3.1	Jogos Populares	49
3.3.2	Jogos Teatrais	50
3.3.3	Jogos Gímnicos	51
3.3.4	Jogos Pré-Desportivos	52
3.3.5	Jogos Rítmicos	52
3.3.6	Jogos Opositivos	53
3.3.7	Jogos Circenses	55
4	ATIVIDADE LÚDICA COMO OBJETO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	58
4.1	Psicologia Histórico-Cultural	58
4.2	Teoria da Atividade	60
4.3	Periodização do Psiquismo	62
4.4	Brincadeira de Papéis Sociais	64
5	ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO PENSADA PELA PEDAGOGIA	74
5.1	Educação Escolar	74
5.2	Educação Infantil	79
5.3	O Jogo na Pedagogia	82
5.3.1	O Jogo como Atividade Recreativa	87
5.3.2	O Jogo como Recurso Didático de Aprendizagem	89
6	CONCLUSÃO	92

REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – Atirador de Facas	108
ANEXO A – <i>Goalball</i>	109

1 INTRODUÇÃO

Um olhar atento para a história nos revela a presença do jogo em diversas civilizações, refletindo o contexto histórico de cada época. Na Grécia antiga, o seu uso com crianças objetivava o aprender brincando ou reproduzia ocupações adultas – preparar para a vida futura; já para os romanos, o jogo era atrelado ao preparo físico, formando soldados ou cidadãos obedientes e devotos (KISHIMOTO, 2003). Dessa maneira, na antiguidade clássica, em uma sociedade dividida entre o ócio das castas privilegiadas e o árduo labor dos trabalhadores, o jogo assumia distintas faces: nobre, combativo, competitivo, laboral ou seguia tradições locais.

A obra *Jogos Infantis* (Figura 1), do pintor renascentista Pieter Bruegel, retrata os jogos e brincadeiras praticadas na Europa do século XVI, destacando-se: pular carniça, bocha, pular corda, cabra-cega, rodar aro, esconde-esconde, bolinha de gude, andar de cadeirinha, piões, etc.

Figura 1 – Jogos Infantis



Fonte: Bruegel (1560).

É curioso notar, na tela, o homem medieval se confundindo com a criança no espaço comum da rua ao brincar e jogar, ambos realizando práticas corporais em forma de livre-

expressão, sem determinações específicas do gesto corporal (RODRIGUES; MARRONI, 2012). Crianças e adultos partilhando livremente o momento lúdico nos jogos, seja em festividades coletivas ou mesmo em um simples momento de diversão. Podemos observar também que muitos desses jogos ainda hoje são praticadas, mas a obra vai muito além de compilar uma enciclopédia de jogos da época, o artista ilustra todos absorvidos pelo jogo e sua ludicidade, demonstrando ser algo tão importante na sociabilidade quanto o trabalho produtivo.

É bem verdade que a relação com o jogo se modifica com o tempo, acompanhando o modo de vida e significado da infância em diferentes épocas. Agora, em plena *era digital*, o jogo pode apresentar outras roupagens, como o formato virtual reproduzidos em *tablets* e *smartphones*, que cada vez mais ganha espaço frente às brincadeiras infantis tradicionais. Estas últimas resgatam a infância como etapa da formação humana e oportunidade única de saborear com fascínio e saudosismo os jogos de seus antepassados, carregando todo contexto histórico a ser descoberto e reinventado, porém sem perder sua “essência” lúdica.

Esse universo dos jogos infantis é representado na arte em obras retratadas como *Crianças na Praça* (Figura 2) e *Roda Infantil* (Figura 3).

Figura 2 – Crianças na Praça



Fonte: Ivan Cruz [199-?].

Figura 3 – Roda Infantil



Fonte: Portinari (1932).

Tais obras de arte do século XX expressam os jogos e brincadeiras como atividade cultural, que proporciona o convívio coletivo e possibilidades de desenvolvimento psíquico e corporal, em contraste com o confinamento atual do público infantil nos mais diversos dispositivos eletrônicos.

Cada geração adentra um mundo de cultura edificado pela atividade humana, depositada em objetos – *objetivações* – produzidos por gerações passadas, e necessita realizar a *apropriação* desse legado cultural humano-genérico por meio de um processo ativo, desenvolvendo uma atividade adequada¹ e mediado por seu par mais experiente da cultura (LEONTIEV, 1978). Pela mediação, em um tempo relativamente curto, a criança se apropria das objetivações históricas humanas, tornando-se um ser revestido das características culturais incorporadas à sociedade na qual ele nasceu.

¹ A atividade adequada deve reproduzir os traços da atividade objetivada e cristalizada nos objetos da cultura, quer dizer, ela não se forma no indivíduo pelo simples contato com esses objetos, mas sim por um processo intencional, ativo e mediado pelo adulto.

Esse aprender a ser humano explica porque a criança não nasce sabendo *brincar e muito menos jogar*² – não se trata de uma capacidade inata, mas aprendida, sendo o jogo uma das formas de atividade em que se realiza a dinâmica de apropriação-objetivação da cultura, desenvolvendo sua comunicação com o mundo sociocultural e expandindo suas experiências futuras na dança, na literatura, no teatro, nos esportes, etc. Podemos inferir, portanto, que o processo de apropriação do jogo mediante sua reconstituição na atividade da criança configura uma experiência cultural particular, iniciada na infância e se estendendo por toda a vida adulta, mesmo ocultado – ou incorporado – por outras abordagens, como o esporte.

Pensando em uma formação humana plena, desde a infância, o jogo é parte desse processo formativo. No entanto, a vida contemporânea, marcada pelas mais variadas formas de interação da tecnologia no cotidiano, inclusive nas relações sociais e nas brincadeiras infantis, acaba tornando o jogo um ente esquecido no universo infantil. Por paradoxal que pareça, a mesma tecnologia que conecta, acaba nos afastando do convívio social. Brincadeiras de rua, jogos populares e toda tradição cultural, embarcada nessas manifestações, acabam tendo o seu acesso dificultado para a maioria das crianças atualmente.

O jogo apresentado em sua natureza histórica, expressa um legado cultural e uma construção humana, que quando ausente na infância, torna a formação do indivíduo limitada. Partindo do entendimento de que é relevante para a formação humana a inserção do jogo na vida da criança, como fenômeno da cultura corporal, podemos nos questionar: Qual a melhor forma de realizar isso?

A escola surge como resposta para isso ao sistematizar esse e outros conteúdos das demais disciplinas, na forma de currículo, além de dar um tratamento metodológico almejando uma melhor assimilação didática pelo aluno. A educação física escolar é a disciplina responsável pela socialização do conhecimento da cultura corporal, tendo o jogo como a forma primeva dos seus demais elementos. Nesse contexto, a cultura corporal possibilita uma oportunidade única de a criança aprender sobre uma das mais importantes manifestações corporais – o *jogo*, considerando além do seu conhecimento empírico exteriorizado, uma teoria profunda e envolta por fundamentos históricos, sociais, estéticos, etc.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo e referência para elaboração dos currículos dos sistemas de ensino, tenta distinguir o uso e práticas do jogo no âmbito escolar, considerando-o como eixo temático da educação física ou instrumento pedagógico, como facilitador de aprendizagem de algum conteúdo diferente (BRASIL, 2018).

² A diferença entre brincadeira e jogo será desenvolvida no decorrer da dissertação.

O documento ainda subdivide o jogo em: *jogos da cultura popular* no contexto comunitário e regional – 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; *jogos populares no Brasil e no mundo, jogos de matriz indígena e africana* – 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental; *jogos eletrônicos* – 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; e a partir do 8º ano até o Ensino Médio, o jogo ganha apenas fins utilitários, tendendo ao esporte – jogos pré-desportivos e à luta – jogos de oposição. Avaliamos que a BNCC limita as possibilidades de tematização e trabalho pedagógico com o jogo na escola, pois ele é concebido como mais uma atividade – *jogo pelo jogo* – ou um instrumento pedagógico de ensino – *fim utilitário* – deixando de ser estruturado pedagogicamente como um conhecimento histórico-cultural.

Analisando *documentos curriculares oficiais*³ pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Grillo, Navarro e Rodrigues (2020) constataram que o jogo é visto como um recurso didático de ensino por outras disciplinas ou uma recreação – atividade livre, sendo sinônimo de lúdico e não apresentando uma didática. Enfim, ele não é levado “a sério” na educação escolar. Nesse sentido, o jogo deixa de ser um conhecimento clássico da cultura corporal e acaba descaracterizado em prol de outros propósitos educacionais.

Apoiado nesses fatos, fica ainda mais evidente o papel da educação infantil como contato inicial com o jogo. Não obstante, as diretrizes da BNCC relativas à educação infantil mostram-se ainda mais limitadas, apresentando o jogo meramente relacionado à utilização, controle e adequação do corpo ao interagir com o outro e o meio – campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” – além de criar movimentos (BRASIL, 2018). Apesar de ser o início do ensino básico, é perceptível que essa etapa da educação não tem planejamento, sistematização, didática ou avaliação voltada ao jogo, o que faz com que este não seja tratado como um conteúdo de ensino na formação humano-genérica dos sujeitos. Com isso, todo o conhecimento histórico, corporal, artístico, estético, agonístico e expressivo, embarcado no jogo, deixa de ser ensinado, além de não gestar os demais elementos da cultura corporal, prejudicando sua complexificação nas séries posteriores.

Diante dos argumentos expostos anteriormente, o jogo – componente clássico da cultura corporal – como atividade lúdica na educação escolar em geral, e infantil em particular, se justifica por ser um dos primeiros contatos da criança com o mundo da cultura. Pensando em uma formação plena, ele deve fazer parte da educação formal desde a tenra idade, socializando

³ Parâmetros Curriculares Nacionais, BNCC, Conteúdo Básico Comum, Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Referencial Curricular do Estado de Rio Grande do Sul, Orientações Curriculares para o ensino de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro, Currículo Base da Rede Estadual de Espírito Santo, Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio – do Estado de Pernambuco.

a atividade histórica humana contida nele e apresentando a forma primeva dos demais elementos da cultura corporal.

Em contrapartida, é importante destacar a problemática envolvendo à atividade lúdica, na figura do jogo, como fenômeno multidimensional e seu lugar na escola de educação infantil. Isso ocorre pela generalização do jogo no contexto escolar, deixando de ser caracterizado dentro de cada dimensão específica, seja como componente da cultura corporal, recreação, recurso didático de aprendizagem ou na sua forma protagonizada – atividade-guia do período pré-escolar. Logo, conceituar o jogo em cada uma dessas dimensões traz mais precisão para seu uso educacional pelo docente e minimiza a chance de descaracterizá-lo.

O nosso objeto de estudo foi a atividade lúdica infantil no contexto do ensino escolar se revestindo de três dimensões, que a vinculam à cultura corporal, à psicologia do desenvolvimento ou à pedagogia. O *objetivo geral* da pesquisa foi analisar a atividade lúdica, na figura do jogo, como fenômeno multidimensional e seu lugar no ensino infantil. Já os *objetivos específicos* se pautaram em diferenciar conceitualmente as representação próprias do jogo em cada uma das várias dimensões da educação escolar, seja como: uma das formas fenomênicas de existência da cultura corporal na realidade objetiva; forma particular de atividade lúdica na brincadeira protagonizada; forma de atividade educativa, seja como recreação – visão espontaneísta de desenvolvimento – ou como instrumentalização para facilitar o ensino de outros conteúdos. Complementando a dimensão do jogo na cultura corporal, propomos uma categorização inicial do jogo para a pré-escola, a partir da psicologia histórico-cultural, especificamente da periodização do psiquismo, e da pedagogia histórico-crítica, ambas contextualizadas na cultura corporal.

A referida categorização integra a contribuição prática deste estudo para a área, ofertando um instrumento orientador para o trabalho pedagógico com o jogo na pré-escola. Essa proposta vem para auxiliar o professor – generalista ou especialista – na sua prática de ensino referente ao jogo, não sendo um guia genérico de atividades, mas sim um contributo da perspectiva histórico-cultural aplicada à cultura corporal.

O tratamento dado à atividade lúdica fundamentou-se no método materialista histórico-dialético. A metodologia do estudo caracterizou-se como pesquisa teórico-conceitual, de natureza exploratória. O material bibliográfico utilizado foi composto por livros, dissertações/teses e, principalmente, artigos de periódicos obtidos através de pesquisa eletrônica em base de dados da área. Como critério de seleção, o processo de análise textual seguiu quatro etapas, descritas por Gil (2017): a) *exploratória*: levantamento de materiais relacionados direta e indiretamente com os objetivos citados anteriormente, analisando: título,

palavras-chave⁴, resumo e referências; b) *seletiva*: selecionar os textos com relação mais implícita com o tema do estudo; c) *analítica*: de natureza crítica e objetiva, baseada nos escritos que tiverem uma associação explícita com o assunto da investigação; d) *interpretativa*: conferir profundidade aos resultados obtidos na etapa anterior.

No entanto, o método não foi interpretado como um conjunto de regras formais, pois na pesquisa buscamos compreender a realidade social para uma categorização lógica para o jogo, alinhado com o tempo e espaço pedagógico adequado. Conquanto, no geral, nos esforçamos para nos distanciarmos de uma simples repetição de estudos já publicados, propiciando analisar a proposição teórica sob um novo olhar e sustentar conclusões originais (VOLPATO; BARRETO, 2014).

A dissertação está estruturada na tentativa de expressar o movimento realizado no decorrer da pesquisa, sendo exposta em uma estrutura de quatro capítulos.

No primeiro capítulo “*Atividade lúdica na educação infantil*” apresentamos uma contextualização da atividade lúdica na educação infantil, representada pelo jogo, destacando sua origem, conceito, papel, inclusão, teoria e prática, para finalmente abordarmos a problemática de sua generalização nesse segmento de ensino. Aqui, a cultura corporal, objeto de estudo da educação física, na figura do jogo, integra ao lado dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, o grau mais desenvolvido de apropriação da produção humana da cultura, tendo como horizonte a formação omnilateral⁵ da criança. Assim, trata-se de um capítulo introdutório para revelar a essência do jogo como conhecimento humano-genérico, superando a visão empírica de atividade voltada unicamente para o aspecto da motricidade, seja: recreação, mero recurso pedagógico ou desenvolver habilidades motoras básicas na criança pequena.

A partir do segundo capítulo “*Atividade lúdica como objeto da cultura corporal*” buscamos conceituar e diferenciar as várias definições utilizadas na literatura da área para aquilo que chamamos genericamente de “jogo”, que nos referimos sendo a atividade lúdica como fenômeno multidimensional, seja na cultura corporal, psicologia histórico-cultural do desenvolvimento ou na pedagogia. Para tanto, iniciamos o capítulo com a cultura corporal como objeto de ensino da educação física e expressão do processo histórico de desenvolvimento das atividades corporais. O jogo, portanto, corresponde a um de seus elementos clássicos, fenômeno

⁴ Utilizamos as mesmas palavras-chave descritas no resumo desta dissertação, sendo: jogo, cultura corporal, educação infantil, psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.

⁵ A omnilateralidade representa o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos e faculdade, sendo a finalidade da educação (MANACORDA, 2007).

na realidade objetiva e responsável por gestar os demais componentes da cultura corporal, sendo um conhecimento escolar a ser socializado desde a tenra idade.

Nesse contexto, concentramos a discussão do jogo no âmbito da cultura corporal – apresentando a abordagem crítico-superadora da educação física, com foco nas questões afeitas ao ensino escolar desde a educação infantil, destacando que ele se basta para ocorrer e não necessita de um resultado ou produto final, evidenciando-se o percurso e não o fim. Abordando essa especificidade do jogo na cultura corporal, propomos uma categorização inicial do jogo para a pré-escola, divididos em *categorias*, *subcategorias*, *aspectos essenciais* e *atividades da cultura corporal que se vincula*. Destarte, essa proposta de categorização relaciona, de forma análoga, o jogo com as linhas acessórias do desenvolvimento da periodização do psiquismo, isto é, os componentes da cultura corporal são gestados através de cada uma das categorias do jogo.

A organização pedagógica dessa categorização foi pensada a partir dos conhecimentos se complexificando em um espiral ascendente. Essa proposição colocou a apropriação das atividades constituintes da cultura corporal como potenciais promotoras do desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar. Logo, despertou interesse as conexões objetivas entre os objetos sociais, ações humanas e fenômenos vivenciados pela relação da criança com o mundo em seu entorno, inclusive desempenhando papéis sociais na realidade objetiva.

A incumbência do terceiro capítulo “*Atividade lúdica como objeto da psicologia histórico-cultural*” foi contemplar a atividade lúdica na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento, tendo como escopo teórico-metodológico a teoria da atividade e a periodização do psiquismo. O foco está na relação entre a atividade de jogo e o desenvolvimento psíquico, além de conceituar a brincadeira protagonizada como forma particular de atividade lúdica – atividade-guia⁶ da idade pré-escolar.

Finalmente, no quarto capítulo “*Atividade lúdica na educação pensada pela pedagogia*” temos o jogo e a suas outras aplicações pedagógicas além de ser um conhecimento da cultura corporal. Aqui conhecemos melhor a interpretação singular que as tendências pedagógicas contemporâneas – variantes da escola tradicional e nova – têm do jogo, seja uma visão espontaneísta de desenvolvimento da criança, socializando e divertindo através das atividades recreativas; ou instrumental pedagógico no ensino de conteúdos de outras

⁶ Na literatura da área esse conceito também aparece como atividade dominante, atividade principal ou atividade orientadora de desenvolvimento, variando conforme a tradução. No caso deste estudo, adotamos o termo atividade-guia concordando com (PRESTES, 2012), por acharmos mais coerente com a função de guiar às mudanças qualitativas do indivíduo em cada período da *periodização do psiquismo*.

disciplinas. Com essa análise, pudemos discutir a utilização singular do jogo em cada uma dessas situações, assumindo formas particulares de interpretação, que ao serem aproximadas/equiparadas com o jogo na cultura corporal, acabam gerando uma eminente secundarização desse conhecimento.

2 ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Origem do Jogo

Se o comportamento dos demais animais é guiado fundamentalmente pela necessidade de sobrevivência do organismo e continuidade da espécie, em um processo de permanente adaptação ao ambiente, no ser humano instaura-se um novo modelo de relação com a natureza, que se caracteriza como salto ontológico, explicado pela categoria trabalho. Distante de uma mera evolução, isso proporciona uma organização social mais eficiente, capaz de produzir os meios de satisfação das necessidades: alimentos, bebidas, habitações, vestuário, proteção às intempéries do clima e defesa contra os mais ferozes animais selvagens.

Uma vez tendo suas necessidades de primeira ordem sanadas, sobra energia para o homem desenvolver atividades não imediatamente determinadas por necessidades de ordem natural, ampliando as possibilidades de objetivação humana, o que permite o surgimento, inclusive, de atividades “supérfluas”, voltadas para o lazer, o divertimento e a fruição estética. Por isso é que Elkonin (2009, p. 17) afirma que “Na história da humanidade, o jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas”.

Tal proposição nos remete à gênese da atividade lúdica desde uma concepção materialista histórico-dialética. O jogo, por essa perspectiva, suprime a finalidade produtiva do trabalho, porém não deixa de ter sido prototipado em alguma atividade laboral. Nascendo do trabalho e dele emancipando-se, o jogo caracteriza-se como atividade sem fins utilitários diretos, criando uma lógica de desenvolvimento social própria, assumindo o caráter de uma atividade lúdica. Esse fato é defendido por etnógrafos que classificaram os jogos populares praticados pelos povos da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em: a) *dramáticos*, subdividem-se em laborais – caça, pesca, agricultura e avicultura – e cotidianos – sociais e familiares; b) *esportivos*, divididos em competições simples e com objetos (ELKONIN, 2009). Assim, o autor sugere que na sociedade moderna adulta não há formas evoluídas do jogo, ele apenas foi substituído pelas diferentes formas de arte, por um lado, e pelo esporte, por outro.

Huizinga (2000), importante estudioso do jogo, advoga, diferentemente, que o jogo seria uma “realidade originária” e que ele “nasce da cultura”. Em que pesem as divergências inconciliáveis entre sua abordagem lúdica e aquela realizada desde o materialismo histórico-dialético, identificamos contribuições válidas em seus estudos históricos sobre o jogo. O autor enfatiza o papel do jogo como meio pelo qual a sociedade busca estreitar laços coletivos,

evidenciados em virtude da realização de festividades, misturando adultos, jovens e crianças em sua prática. Ele ainda vai além ao traçar um paralelo entre jogos e rituais, compartilhando características comuns, como movimento, solenidade, entusiasmo, além de ambos transportarem o praticante, mesmo que por um breve momento, para um mundo à parte da vida cotidiana.

Com a ascensão da burguesia e a consolidação da sociedade capitalista, tem-se uma mudança de costumes – o nobre sucumbiu ao homem empreendedor, que possui tempo escasso para a diversão e busca otimizar a produtividade do trabalho e gerar lucro (NEIRA, 2009). O jogo acabou restrito para determinadas ocasiões e públicos, conferindo-lhe uma nova organização, distante de uma prática massiva pela população. Assim, esse conhecimento acabou reprimido e regrado, sendo sua prática restrita ao público infantil e não uma necessidade humana transformada em lazer. A propósito, não é de se estranhar o surgimento do esporte moderno nessa época, pois ao valorar o adversário, regras e competição, espelha a mentalidade liberal.

Em suma, o jogo é considerado uma atividade livre de natureza social e histórica, regida por uma atitude voluntária e, ao mesmo tempo, prazerosa de submissão às regras propostas. Caracteriza-se por uma situação lúdica, delimitada por certos limites de espaço e tempo, e não produz resultado utilitário. O jogo não visa a um produto, mas tem seu motivo em si mesmo (LEONTIEV, 2010), simplesmente é para ser jogado. Dessa maneira, ele não substitui ou prepara o indivíduo para a trabalho da vida adulta, mas sim ocupa um papel social ímpar no desenvolvimento do ser humano.

A natureza não instintiva/biológica do jogo condiciona suas transformações às condições de vida decorrentes do processo histórico. Como parte da cultura, sua existência, socialização, preservação, criação e aprendizagem só são possíveis mediante as relações interpessoais e intervenção educacional.

No momento histórico atual, caracterizado pelo enfraquecimento dos vínculos sociais em prol da maximização do lucro e reprodução do capital, urbanização intensa, exploração do trabalho e competição, as instituições escolares exercem um papel essencial na preservação do jogo. É bem provável, para muitas crianças, que o ambiente escolar seja o único espaço de aprendizagem e vivência do jogo de forma aprofundada e diversificada. A compreensão da natureza sociocultural do jogo pode promover mudanças na formação da criança, ressignificando informações e comportamentos tendenciosos e consumistas propagados pelos veículos de informação de massa.

2.2 Conceito de Jogo

jo.go (ô) *s.m.* (do lat. *jocus*). 1. Divertimento público composto de exercícios esportivos. 2. Exercício ou divertimento sujeito a regras, com ou sem apostas. 3. Conjunto de objetos com que se praticam tais atividades: *o jogo de damas é formado por um tabuleiro e pedras*. 4. Vício de jogar. 5. Maneira de jogar. 6. Partida. 7. Conjunto de objetos que executam a mesma função. 8. Brincadeira. 9. Balanço. (LAROUSSE, 2009, p. 477-478, grifo do autor).

Esta definição dicionarizada da palavra jogo demonstra alguns de seus muitos significados, dependendo do contexto, e revela sua visível complexidade de conceituação. Na obra *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, Huizinga (2000, p. 24) reforçou essa afirmação ao fazer uma ampla investigação antropológica do jogo, aprofundando-se na etimologia da palavra e seus significados em diferentes civilizações, concluindo que:

[...] 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 quotidiana".

Valendo-se dessas premissas da teoria do jogo formuladas pela vertente sociológica e antropológica, vários outros autores chegaram a conclusões semelhantes. Para Chateau (1987) o jogo prepara o indivíduo para condutas superiores no futuro, Caillois (1990) argumenta sobre os tipos de jogos: *agon* – jogos de competição, *alea* – jogos de azar, *mimicry*⁷ – jogos de simulacro, *ilinx* – jogos de vertigem, e Brougère (1997) evidencia a espontaneidade aliada à co-construção da cultura lúdica por meio do jogo.

Na obra *Psicologia do Jogo* (ELKONIN, 2009), a tese do jogo como um fenômeno multifacetado é reforçada pela literatura psicológica, considerando suas muitas categorias e subdivisões, podendo ser: jogo imaginativo, imaginativo individual ou social, jogo “turbulento e desordenado” – *rough-and-tumble*, jogo simbólico, jogo cooperativo, jogo de ficção, jogo sociodramático, jogo criativo, jogo de representação de papéis, etc. Além da variedade, alguns desses termos apresentam diferenças teóricas entre os autores que os utilizam.

⁷ Dentro dessa classificação de jogos, a *mimicry* representa a criança imitando a função social do adulto, guardando semelhança com o jogo de papéis sociais, porém extrapola para a vida adulta em qualquer divertimento que nos dedicamos, mascarado ou disfarçado. Por esses critérios, a representação teatral e a interpretação dramática integram esse grupo.

Podemos considerar também que cada sociedade tem uma interpretação particular do jogo, revelando a existência de uma multiplicidade de significados e perspectivas próprias, seja: *religiosa* – ritualística nas oferendas a deuses, *antropológica* – atividade séria e social para a cultura asteca, *lúdica* – na Idade Média relacionada à religião e vida social em ritos carnavalescos, ou *frívola* – na Idade Moderna se opondo ao trabalho como atividade de relaxamento (BROUGÈRE, 2003). Esta última dimensão, para o autor, é superada no Romantismo através do pensamento científico relacionando o jogo e a educação infantil, atribuindo a ele um caráter educativo, de recurso pedagógico e direcionado pelo educador. No final do século XIX, finalmente esse ideal educativo do jogo se consolida por meio de três acepções: recreação, artifício para estimular o aprendizado ou como exercício físico (BROUGÈRE, 2003).

Outro fato observado é a proximidade entre os termos jogo e brincadeira, chegando até a se fundir em outras línguas: *jeu* – em francês, *play* – em inglês, *juego* – em espanhol, *spiel* – em alemão, *gioco* – em italiano (HUIZINGA, 2000; BROUGÈRE, 2003), sendo considerados por muitos como sinônimo, inclusive no contexto escolar. No presente estudo, adotamos o entendimento de que a diferenciação entre jogo e brincadeira é relevante, pois enxergamos a brincadeira como uma forma menos estruturada que o jogo, mais espontânea; no jogo, por sua vez, as regras, necessariamente explícitas, se apresentam como elemento central.

Na busca por uma conceituação, Henriot *apud* Brougère (2003) concebe o jogo como um encontro de dois elementos necessários para a sua ocorrência, sendo: a *situação lúdica* e a *atividade lúdica*, representando *o jogo* e *o jogar*, respectivamente. A atividade lúdica se caracteriza como não imposta, a participação é livre e voluntária, respeitando apenas os limites de tempo, ações e espaço acordados entre os participantes. Contudo, após o término do jogo, tudo volta como antes, ou seja, ele não promove mudanças na realidade. Já o jogar está relacionado ao prazer proporcionado pela própria atividade, deixando de lado aspirações de alcançar resultados ou benesses mensuráveis na realidade.

O produto do jogo, portanto, é algo incerto, impossível de ser previsto, pois o seu fim é o próprio jogo. As suas regras e os objetivos também seguem esse impasse, pois podem ser alteradas pelos jogadores no decorrer do processo, basta para isso haver um consenso entre todos os participantes.

Na esteira desses diferentes apontamentos, o jogo caracteriza-se como uma produção da cultura, formado por símbolos, valores e costumes produzidos pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte – identidade pessoal e coletiva (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Dessa forma, faz parte da memória cultural, passível de

transmissão entre gerações e constituído como patrimônio ou tradição local, regional, nacional e até mundial.

Os argumentos anteriores podem ser sintetizados nas palavras de Caillois (1990) ao definir o jogo como uma atividade: a) *livre*, na qual o jogador participa livremente, preservando sua natureza de divertimento; b) *separada*, ocorre em espaço e tempo previamente definidos; c) *incerta*, cujo desenvolvimento e resultado não podem ser previstos; d) *improdutiva*, pois não cria um produto novo, resultando em uma situação similar àquela do início da atividade; e) *regrada*, submetida às convenções próprias ao definirem as regras para jogar; f) *fictícia*, acompanhada de uma consciência específica em relação à vida cotidiana.

2.3 Jogo e Educação Infantil

Mesmo em situações de vida muito adversas, a brincadeira e o jogo tendem, de alguma forma, a fazer parte do universo infantil. Tal fato leva, não raro, a uma interpretação naturalizante e universal da atividade lúdica, como se fosse algo inerente ao público infantil, mesmo sua prática também alcançando adolescentes, adultos jovens e idosos. Todavia, são atividades sociais que assim como quaisquer outras requerem aprendizagem, sendo inseridas em um contexto de mundo específico, ou seja:

[...] uma cultura preexistente que define jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica. (BROUGÈRE, 1998, p. 23).

Em sua origem, a cultura infantil – de natureza lúdica e elementos folclóricos – passa aos grupos infantis, sendo: “agrupamentos estáveis e organizados de imaturos – as ‘trocinhas’ – que, como grupos sociais que são, sobrepõem-se aos indivíduos que os constituem, refazendo-se continuamente com o tempo” (FERNANDES, 2004, p. 246). Isso coloca os grupos infantis como suporte social da cultura infantil, não causando espanto quando uma criança é indagada sobre onde aprendeu tal atividade lúdica e a resposta ser: “Aprendi na rua!”.

Não raro os jogos aprendidos na infância produzem relatos saudosistas dessa época em cada um de nós, tendo em comum a liberdade de regras, o companheirismo e o jogar acima de tudo, inclusive do desempenho ou do vencer. Agora, destacar o componente histórico e educacional do jogo é papel da educação escolar, porém sem abandonar o prazer expresso apenas pelo fato de jogar, muitas vezes tão importante quanto o conhecimento contido nele. À

vista disso, sua variedade e categorização, no currículo da educação infantil, não têm o intuito de extirpar o elemento lúdico, mas sim ofertar uma gama de vivências fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança.

Outro fator primordial e desafiador é saber quais são os jogos mais adequados para a educação infantil. Pensando nessa questão, os pequenos dessa faixa etária possuem necessidade em “[...] brincadeiras de organização mais simples como os jogos de ocultação (aparecer e desaparecer), jogos que estimulam os sentidos, jogos com intensa atividade simbólica, em que a fantasia e a imaginação são preponderantes.” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 56).

Quanto à associação entre jogo e educação, como termos opostos – recreação e atividade escolar, há uma construção social própria de cada civilização (BROUGÈRE, 2002). Parte desse relativismo se funde à dimensão educativa que o jogo proporciona à pré-escola, se distanciando de programas estruturados para o ensino fundamental. Assim, como uma atividade esportiva ou espetáculo artístico estabelecem um caráter mimético rico de significações culturais, o jogo reproduz uma experiência educativa lúdica através do engajamento do participante na atividade.

Analisando o cenário histórico do jogo na educação física – disciplina responsável por transmitir esse conhecimento na educação infantil, ele não pode ser atrelado a apenas um campo, seja ligado ao *fazer* – destacando-se técnica, tática, desenvolvimento motor e fisiológico – ou ao *brincar* – lúdico tomado como motivo único, abdicando de qualquer objetivo educacional. Em muitos casos, o seu significado na construção do patrimônio cultural é deturpado, prevalecendo o jogar bem, ou melhor, executar a tarefa com maestria e, conseqüentemente, excluir os menos habilidosos em prol de uma evolução da atividade até se tornar esporte. Destarte, ele coaduna com a lógica liberal da sociedade contemporânea, valorizando a ideologia do triunfo pessoal, o que coloca, de forma falaciosa, o indivíduo como o único responsável pelos seus sucessos e fracassos – desconsiderando a influência do contexto.

Dentro da cultura corporal, os professores de educação física costumam ter no jogo um entendimento de sua prática pelas sucessivas gerações, quer dizer, o foco são os jogos e não o fenômeno jogo (FREIRE *et al.*, 2004). Novamente, além dele ser uma recreação, assume a posição de veículo pedagógico, auxiliando no ensino de diversos conteúdos – habilidades motoras básicas, a título de exemplo, e não *o próprio jogo como conhecimento a ser transmitido*. Assim, esta última referência é o que deveria predominar, pois ele não pode ser descaracterizado, assumindo que “[...] o jogo não tem por função específica o desenvolvimento de uma capacidade. A finalidade do jogo é o próprio jogo.” (CAILLOIS, 1990, p. 193).

O jogo como conteúdo educacional só se justifica ao se diferenciar de sua prática no contexto informal pela criança, caracterizado pela autonomia do brincar e liberdade de escolha

do espaço social utilizado, sejam ruas, parques, praças, etc. Essa manifestação ocorre em uma perspectiva do *jogo pelo jogo*, descompromissada de qualquer objetivo a ser alcançado. Desse modo, o jogo necessita ser apresentado à criança, inclusive àquelas que fazem parte da *educação especial*⁸, tendo o professor como elemento chave no processo ao ser o detentor desse conhecimento a ser transmitido.

A partir dessas reflexões, o jogo na educação infantil não pode ser concebido nem como uma atividade motora/mecânica e nem como simples recreação, mesmo que seja regido por regras de comportamento, realizado individualmente ou em grupo, e tendo espaço, materiais e objetivos definidos previamente. Essa visão fria e rígida de atividade motora oculta o seu real valor pedagógico, e a atividade recreativa endossa o seu uso anárquico na educação escolar, assim, em ambos os casos ele se afasta da condição de conhecimento escolar.

2.4 Teoria e Prática do Jogo

Todos os expostos anteriores corroboram ao vincularmos o jogo não somente ao prático, pois teoria na sala de aula e/ou durante a atividade é fazer o aluno tomar consciência de sua prática e de todo cabedal histórico envolvido. Um dos desafios da educação física é exatamente esse de fazer uma ponte entre *o quadro e a quadra*, ou melhor dizendo, os conteúdos desenvolvidos na quadra têm que passar por um exercício de aproximação das teorias do quadro – em sala de aula, e ao mesmo tempo superem o saber da rua (FREIRE; SCAGLIA, 2009). Dessa forma, é possível romper o muro simbólico existente entre a rua e a escola, reconhecendo o valor dos saberes que constituem o aluno, porém sem o professor deixar de apresentar uma categorização de jogos ricos, desafiadores, diversificados e representantes da historicidade humana.

⁸ Seguindo o movimento de educação inclusiva, o jogo também deve estar ao alcance dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O propósito é incluir essas minorias que até um passado recente viviam longe do convívio social, separadas em escolas ou classes especiais de acordo com a sua deficiência (CARNEIRO, 2016). Para isso, nada melhor que socializar o conhecimento jogo com esse público, inclusive utilizando jogos inspirados nas modalidades paralímpicas, como: bocha, futebol de 5 e, principalmente, o *goalball* (ANEXO A) por não ter sido adaptado de nenhum outro esporte convencional, invertendo a lógica ao ser criado especificamente para a pessoa com deficiência, no caso a visual. Afinal, por que só o aluno da educação especial tem que se adaptar às atividades propostas? Não seria interessante também contemplar o estudante com necessidades especiais? Imagine só a facilidade e desenvoltura de um deficiente visual em um jogo elaborado a partir do *goalball*, ele conseguiria se igualar e até mesmo superar qualquer outro aluno da classe que seja vidente. Por fim, o jogo na educação especial não deve apresentar um conteúdo diferente nas atividades propostas, mas adaptado às limitações individuais de cada um. Isso segue o princípio da particularidade, porém sem ostentar nenhum tipo de caridade, apenas adequando à atividade para oferecer condições mais justas e igualitárias de explorar ao máximo suas potencialidades.

Pensando de forma aprofundada no jogo como um conhecimento, para fins educacionais é importante abordá-lo de forma plena, destacando: a) origem e trajetória histórica do jogo; b) distintas nomenclaturas usadas em diversas regiões brasileiras e países; c) forma tradicional de se jogar determinado jogo; d) variações do jogo, compreendendo materiais utilizados, número de jogadores e regras; e) propor ressignificações do jogo aos alunos a partir da lógica e dinâmica original.

Diante de toda essa riqueza e diversidade do jogo como conteúdo da cultura corporal, assumindo uma identidade própria, o cenário escolar ainda é povoado por definições equivocadas e apequenadas do seu uso. Prova disso são as abordagens educacionais comumente empregadas: recreação – atividade lúdica e espontânea, jogo livre ou artifício – jogo funcional, visto apenas como veículo didático para aprendizagem de conteúdo (BROUGÈRE, 1998). O jogo é descaracterizado, como citado anteriormente, perdendo sua especificidade em prol de auxiliar outra disciplina no ensino de conteúdos de sala de aula.

A função do jogo na escola é atuar sob o prisma do lúdico, sem se preocupar com execução e resultados performáticos nas brincadeiras propostas. O intuito é vivenciá-lo como fenômeno da cultura corporal, potencializando nas crianças o legado cultural do jogar, a criatividade e a expressão corporal como consequências de sua prática, sendo um contexto de formação de novas ações e operações. Por isso, as atividades têm regras e execuções flexíveis, adaptadas ao contexto do aluno e/ou nível de desenvolvimento motor dos pequenos, tornando a participação no jogo mais prazeroso, tomando o prazer como dimensão formativa, educativa e desenvolvvente.

Outra particularidade lúdica do jogo é a utilização, quando o grupo julgar necessário, de formas verbalmente codificadas para um abrandamento de sanções ou habilidades exigidas na sua prática, manifestado por meio de expressões como “café com leite”, “do bem”, “anjinho”, etc. (NEIRA, 2009). Isso representa uma forma própria do grupo integrar os participantes novatos como “aprendizes” ao jogo, ou seja, ele vai aprender a jogar com o mais experiente da cultura.

2.5 Generalização do Jogo no Contexto Escolar

No Brasil, os termos jogo, brincadeira e até brinquedo são utilizados de forma indistinta, demonstrando uma conceituação baixa desse campo (KISHIMOTO, 2011). Em particular, o termo jogo, no contexto escolar, acaba sendo empregado para generalizar diferentes aplicações. Aqui cabe diferenciar essas muitas definições, considerando o jogo uma atividade lúdica que

se caracteriza como fenômeno multidimensional, seja como *constituente da cultura corporal*, na psicologia do desenvolvimento representado pela *brincadeira protagonizada* ou pelo seu *uso na pedagogia*.

Em cada uma dessas distintas dimensões, o jogo assume uma função específica no trato com o conhecimento a ser transmitido. O cuidado aqui recai sobre evitar sua descaracterização ao contextualizá-lo dentro de cada abordagem proposta. Parte dessa preocupação se reverbera na educação física com o seu estigma de atividade de menor valor, contribuindo com o desenvolvimento corporal e da motricidade (BRASIL, 1998). Isso coaduna com a separação entre corpo e mente, ao longo da história da civilização ocidental, secundarizando ações feitas com o corpo diante do intelecto. Fato esse que pode ser melhor explicado por Vigotski (2018) através das *Leis Gerais do Desenvolvimento Físico da Criança*, pois:

[...] dividir o desenvolvimento da criança em psicológico e físico, como foi admitido durante muito tempo, não nos parece correto nem se justifica cientificamente, porque o desenvolvimento psicológico está intimamente relacionado ao físico e nunca se apresenta como uma linha independente. [...] Há uma série desses aspectos do desenvolvimento que não é possível relacionar apenas ao desenvolvimento psíquico ou apenas ao físico. Por exemplo, o desenvolvimento motor ou dos movimentos. Por um lado, os movimentos do homem ou da criança são manifestações de sua atividade consciente, de sua atividade psicológica, mas, por outro, o movimento é sempre um ato motor realizado e executado pelo organismo. Por isso, quando analisamos o sistema motor, a diferenciação em psíquico e físico se torna simplesmente impossível. (VIGOTSKI, 2018, p. 109-110).

Frente às muitas tendências de utilização do jogo na escola, o educador necessita conhecê-las e tirar o melhor proveito de cada uma para o ensino. Por essa ótica, o jogo também pode ir além de seu objetivo pedagógico e promover comportamentos positivos na criança, inclusive relacionado à motivação de frequentar a escola, cooperação, socialização e respeito mútuo com seus pares. No entanto, independente da dimensão do jogo abordada, o importante é que seja uma atividade significativa, atrativa, elaborada, adequada, e que atenda às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem perder sua aura lúdica, pois:

[...] não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. (CHATEAU, 1987, p. 14).

O fato a ser destacado é que o jogo, como qualquer outro fenômeno, ao ser objeto de diferentes áreas, acaba apresentando distintas interpretações, explicações e usos. A questão não está em repudiar sua presença nos mais variados contextos escolares, mas sim a sua secundarização, gerando equívocos conceituais na prática pedagógica, por exemplo, quando ele é utilizado como recurso didático facilitador da aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas e, ao mesmo tempo, supõem-se que ele também trabalhe o jogo como fenômeno da cultura corporal.

Prova disso é o jogo de queimada inserido do processo de ensino da matemática – trabalhar elementos de cálculo como complemento da teoria trabalhada em sala de aula. Neste caso, o objetivo principal não é o jogo, mas sim a aprendizagem do conteúdo da matemática a ser ensinado, causando sua *descaracterização*⁹ como parte da cultura corporal. Enfim, a essência histórica e simbólica da queimada como um jogo que representa uma batalha fictícia entre duas equipes, no qual a cooperação entre seus membros, estratégias individuais/grupo e habilidades motoras – arremessar, desviar, saltar, andar/correr, abaixar/levantar e agarrar – determinam a equipe vencedora, acabam se perdendo.

Outro ponto relevante do jogo, no ambiente da educação escolar, é sua utilização meramente empírica – desconsiderando qualquer objetivo pedagógico, planejamento ou função em si – muitas vezes servindo apenas para ocupar o tempo ocioso dos alunos. Além disso, é também tratado como uma forma de barganha ou “prêmio” após os alunos realizarem uma tarefa com êxito. Pior ainda é quando assume a função de manter as crianças quietas e ocupadas, o que cria em seu entorno um caráter totalmente dispensável.

Podemos dizer que a principal característica do jogo é possuir *um fim em si mesmo*, ou seja, ele se basta apenas pela sua realização, não necessitando criar nada ou mesmo ter um produto final, destacando-se o percurso e não o fim. O modo de condução do jogo é outra particularidade – ausência de seriedade, apesar do jogador estar compenetrado na tarefa e envolvido na ação de jogar, criando um ambiente de ludicidade e prazer ao jogar que se contrapõe à atividade “séria” do mundo dos adultos. Destarte, o jogo assume e vive uma contradição entre o lúdico e o sério.

Portanto, para compreender melhor a atividade lúdica, na figura do jogo, como fenômeno multidimensional no contexto escolar e nos afastarmos de uma generalização, nos próximos capítulos o jogo é apresentado como objeto inserido em diferentes abordagens.

⁹ O propósito ao debater o jogo como recurso didático utilizado pelas demais disciplinas curriculares não é discutir o mérito de sua aplicação para tal fim, muito menos tecer críticas, e sim diferenciá-lo do jogo como constituinte da cultura corporal.

Começando pelo mote desta pesquisa, o jogo como *componente clássico da cultura corporal* revela todo o acervo histórico presente em suas manifestações e ressignifica a ideia apenas de motricidade. Já a psicologia histórico-cultural do desenvolvimento situa o jogo na periodização do psiquismo, atividade-guia do período pré-escolar, representada pela *brincadeira de papéis sociais*. Finalmente, na pedagogia o jogo é pensado sob a forma de *atividade recreativa* ou *recurso didático de aprendizagem*.

3 ATIVIDADE LÚDICA COMO OBJETO DA CULTURA CORPORAL

3.1 Cultura Corporal

A Grécia antiga já nos revelava o exercício físico como parte da educação escolar, no qual as crianças de pais livres já os tinham ao lado das demais disciplinas (DAVIDOV, 1988). Agora, a educação física escolar se mostra como a disciplina responsável por transmitir a *cultura corporal* – conceituação do objeto da educação física que supera por incorporação as noções de corpo e movimento. No entanto, a realidade cotidiana das escolas nos revela que esse conteúdo escolar acaba sendo marginalizado como conhecimento, dispensando a adoção de um livro didático, ou até mesmo ameaçado de exclusão sumária do currículo escolar.

Na escola contemporânea, fundamentada no ensino visando aprovações em vestibulares e atingir metas de desempenho em exames nacionais, não fosse a legislação vigente, a educação física não teria assento. Prova disso é sua prática ser facultativa para o aluno em vários casos, como no parágrafo 3º, do artigo 26, da LDB nº 9394/96, modificado pelas Leis 10.328 e 10.793:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

(BRASIL, 2003)

Em verdade, novamente prevalece a função e objeto da *aptidão física*, como se o trabalho, idade, maternidade, fossem justificativas para dispensar os aprendizados dos conteúdos dessa disciplina. Aliás, a sua oferta em horários contrários de aula, dificultando a logística de transporte, e sendo facultativa no ensino noturno, só corrobora com sua depreciação na grade curricular. Todas essas indagações trazem à tona a sociedade liberal contemporânea como referência de organização do ensino, no qual é exigido apenas um conhecimento mínimo, sem o qual o cidadão não pode participar da vida social (SAVIANI, 2007).

Parte da problemática atual da educação física escolar reside nos diferentes entendimentos sobre qual seria seu foco de estudo, causando embates envolvendo a motricidade, a atividade física ou a prática corporal. Neste estudo, assumimos a cultura corporal

como objeto da educação física, compreendendo que a área toma como objeto de estudo os processos de produção da natureza humano-genérica no homem a partir dos fenômenos ou atividades relacionadas às práticas corporais. Tal posição tem importantes implicações pedagógicas, pois a análise em questão não serve apenas para compreender melhor os fenômenos empíricos a que chamamos jogo, luta, entre outros, mas, fundamentalmente, para agir com eles na organização da educação das novas gerações.

É a partir da década de 1980 que se deixou para trás um obscuro regime de exceção e trouxe consigo a Constituição Cidadã garantindo direitos e possibilitando novos horizontes sociais e educacionais. Esse rearranjo social fez a educação física questionar seu discurso técnico de desenvolvimento físico e controle da saúde, para deslocar seus objetivos na direção de um referencial pedagógico. Por conseguinte, ela passa a desenvolver um profundo processo de autocrítica, contrapondo-se à hegemonia do tecnicismo, militarismo e higienismo, enfim, a formação das técnicas desportivas ou prática de caráter higienista não era mais suficiente para externar o conhecimento a ser transmitido.

Nesse novo cenário de direitos sociais, surge uma concepção de educação física que se opõe ao modelo esportivo e desenvolvimento da aptidão física praticado nas escolas, se estruturando como uma prática pedagógica/disciplina curricular que tematiza elementos da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Assim, em esferas de matrizes pedagógicas, a educação física passou a conviver principalmente com duas perspectivas: desenvolvimento da *aptidão física* ou reflexão da *cultura corporal*¹⁰, esta segunda se manifesta pelas práticas corporais, historicamente categorizadas como jogo, dança, esporte, luta, ginástica, entre outras, em outros termos:

A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde. (TAFFAREL, 2016, p. 14).

Em complemento a isso, esse Coletivo de Autores¹¹ propôs uma *abordagem crítico-superadora* de ensino para organizar o trabalho pedagógico na escola e a práxis do professor

¹⁰ Segundo Taffarel (2016), apesar das críticas em torno do termo cultura corporal por “sugerir a existência de várias culturas” não se deve polemizar, considerando para tal interpretação a conceituação materialista histórico-dialético de cultura. O nome é secundário e permanece por sugerir familiaridade ao ideário que as pessoas têm da educação física. Ademais, não está descartada uma discussão futura para adotar outra denominação, inclusive até mesmo para a própria educação física.

¹¹ Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

de educação física. Tal teoria se fundamentada no materialismo histórico-dialético, abrangendo a dialética do corpo e redefinindo exercício físico e movimento – superar a biologicidade da área – ao criticar as concepções naturalista-biológica e idealista que buscam fundamentar os objetos de ensino da educação física escolar.

A *abordagem crítico-superadora* apresenta um salto qualitativo sobre as demais proposições pedagógicas da educação física – construtivista, desenvolvimentista, promoção da saúde e crítico-emancipatória – ao fundamentar seus conteúdos de ensino advindos da cultura corporal (SILVA, 2011). O trato pedagógico desse conhecimento, nessa perspectiva crítico-superadora, apoia-se na lógica materialista dialética ao compreender o conhecimento como produto da atividade objetiva consciente humana sobre a realidade objetiva. Sendo assim, a capacidade física ou habilidades motoras se constituem apenas como elementos de ensino, e não seu objetivo último. Já os conhecimentos humano-genéricos produzidos na atividade da cultura corporal se configuram como um corpo de conhecimentos próprios da educação física.

A ideia aqui não é conceituar a cultura corporal em um conjunto praticamente inesgotável de atividades corporais humanas, pois assim estaríamos apenas exemplificando um grupamento de manifestações empíricas. A sua existência vai além da dimensão empírica e sensorial, carregando uma síntese das relações humanas de práticas corporais e conceituação dos seus significados sociais. Conquanto, a análise histórica dos objetos das atividades da cultura corporal busca explicitar o processo de humanização do homem na sua relação com as ações corporais e, portanto, o próprio processo de humanização de tais atividades.

No âmbito escolar, a educação física fundamenta seu conhecimento transmitido na cultura corporal por congregar um acervo imaterial a ser tratado pedagogicamente junto a formação do aluno. Nesse panorama, é inadmissível definir e explicar essas atividades – construídas historicamente para sanar determinadas necessidades humanas – como meras ações motoras (ESCOBAR, 1995). A própria BNCC também não atribui à educação física escolar o objetivo de melhorar o condicionamento físico ou promover a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo (BRASIL, 2018). Diante desses argumentos, as formas de apropriação do patrimônio cultural humano, inseridos nos elementos da cultura corporal, devem ser valorizadas, superando a visão mecânica, repetitiva e alienante, muitas vezes, reproduzidas nas aulas; além de combater qualquer tipo de projeto de formação unilateral dos alunos em que pese sua filiação à pedagogia das competências, subjazendo sua perspectiva de formação humana.

Em consonância com isso, o ato educativo, na escola, deve oferecer aos alunos a possibilidade de se apropriarem do conhecimento na superação do imediatismo das coisas, inclusive no âmbito da cultura corporal, rumo a uma compreensão mais elaborada desta. Neste

ponto, compreendemos a criança buscando superar sua visão inicial sincrética da motricidade, para avançar, com o conhecimento transmitido pelo seu par mais desenvolvido – professor – para uma visão sintética do conhecimento da cultura corporal.

Sayão (1999) já destacava a educação física como parte do currículo da pré-escola como algo recente – a partir da década de 1970. Por isso, não é de se estranhar a cultura corporal ter uma atuação ainda tímida e quase inexpressiva nessa etapa de ensino. Quando pensamos nessas aulas delegadas a professores generalistas, Ehrenberg (2014) constatou em seu estudo que, a atividade de parque, destituída de planejamento e objetivos específicos, é considerada como momento da rotina que contempla práticas corporais: os professores entrevistados afirmaram contemplar atividades corporais – brincadeiras e dança – na educação infantil, porém quando observadas de perto, as práticas se resumiam a atividades de parque e brincadeiras cantadas ou cirandas, com a função precípua de domínio motor e divertir. Isso demonstra um entendimento equivocado, reducionista e mesmo biologizante da prática corporal, o que corrobora para associarem a educação física com seu histórico esportivista (DAOLIO, 1999), entendendo essa disciplina até mesmo como inapropriada para a educação infantil.

É fato que essa abordagem espontaneísta na educação infantil apesar de entreter, divertir e socializar, acaba levando a uma atitude de *laissez-faire*¹² – abandono pedagógico, descaracterizando a área. A cultura corporal, nesses moldes, é renegada, e a atividade proposta se torna apenas um divertimento qualquer, similar às brincadeiras praticadas pelas crianças na rua, no lar ou em parques públicos, sem nenhum caráter pedagógico.

Não se trata de negar o valor da brincadeira de parque para o desenvolvimento da criança pequena, pois esta promove experimentações e convívio social com seus pares sem a intervenção direta do adulto. Nossa crítica repousa no seu uso escolar – substituindo o ensino da cultura corporal – e, principalmente, ser uma via única para a criança explorar suas potencialidades corporais, causando um empobrecimento na formação de sua prática corporal futura.

O embate acerca de qual profissional seria o mais adequado para a transmissão da cultura corporal na educação infantil é outro assunto recorrente na área – embora não tenha sido o propósito deste estudo. Freire (2006) expõe duas vertentes: de uma lado, há os que defendem, na organização dos currículos escolares, a inclusão de um professor especialista para ministrar as aulas; do outro lado, temos os que insistem em manter a atual estrutura, alegando ser melhor para a criança o contato apenas com o professor generalista – menor risco de fragmentação do

¹² Expressão francesa usada para denominar práticas educativas espontaneístas, sem nenhuma orientação didática e centrada na vontade da criança de fazer o que desejar.

conhecimento. Esta última é destacada pelo autor como um ideal romântico de preservar a criança do contato com outros docentes, como se os pequenos não adquirissem saberes além dos muros da escola, seja na família, nos meios de comunicação ou simplesmente propagados pela *web*. A partir dessas considerações, o mais importante e fundamental é que a criança não seja privada do ensino da cultura corporal a que tem direito.

A perspectiva da aptidão física faz com que a cultura corporal seja renegada, dado o foco na brincadeira livre na educação infantil e no suposto desenvolvimento motor. Na sequência, no ensino fundamental, a educação física espelha a sociedade atual, baseada na formação do homem forte, ágil e empreendedor. O esporte é selecionado para essa tarefa, reproduzindo o esporte espetáculo, que necessita de uma visão crítica para interpretá-lo como *show* midiático, patrocinado por grandes marcas, atletas transformados em super-heróis, produzido para entreter, isto é, ausência de criticidade, revelando-se como um “pão e circo” moderno.

O conceito de espetáculo aqui não segue o sentido expresso pelas artes, a teatralidade e a representação reinam na sociedade “a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele” (DEBORD, 1997, p. 24). As relações pessoais deixaram de ser autênticas para seguirem aparências, o público observa passivo o espetáculo, só lhe restando consumir os produtos oferecidos/impostos e alimentar o crescimento econômico, ou melhor: “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se representação”. (DEBORD, 1997, p. 13).

O ensino da cultura corporal, por sua vez, busca ressignificar e ampliar o conceito de motricidade na educação infantil, tendo como arcabouço teórico a perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. Esta pauta na historicidade humana e na cultura como constituidoras do psiquismo, e aquela defendendo a especificidade da escola e do trabalho do professor na socialização do conhecimento sistematizado e historicamente acumulado. Sendo assim, será possível formar o indivíduo, desde a infância, enquanto sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social em que vive, baseado em uma formação omnilateral

À vista disso, é importante refutar a ideia de idade pré-escolar e desenvolvimento motor, reduzidos à *fase motora fundamental*¹³ e seus estágios: inicial, elementar e maduro (GALLAHUE; OSMUN, 2001), sendo uma abordagem naturalista e superficial diante da cultura corporal. A propósito, o movimento, por ser inato nos humanos, tem o seu ensino até

¹³ Relacionada às habilidades motoras básicas do movimento, sendo as habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilização.

mesmo contestado (FREIRE, 1991). No entanto, não podemos ser ingênuos em crer no desenvolvimento infantil espontâneo, como Monasta (2010), citando Gramsci, denomina de *ilusão*, pois desde o nascimento educa-se a criança para a socialização, e a escola é parte desse universo. Assim, falta clareza pedagógica sobre os conteúdos curriculares de ensino, relacionados aos conhecimentos da cultura corporal, desenvolvidos na historicidade, a serem implementados junto à criança pequena no processo de escolarização.

A compreensão da cultura corporal na educação infantil, dentro de uma perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, se mostra como o início do ensino desse conteúdo desde a tenra idade. Enfim, a apropriação desse conhecimento propicia conhecer a gênese do movimento, sua estruturação e inevitáveis contradições, transcendendo sua permanência na escola ao converter-se em uma prática autônoma ao longo da vida.

A pedagogia histórico-crítica por considerar o homem em sua totalidade, coloca a educação corporal como parte de uma educação integral. Dentro de uma formação plena, essa disciplina complementa os demais conteúdos curriculares, exigindo a transmissão dos conhecimentos relacionados às práticas corporais para as novas gerações, além da “[...] educação física na perspectiva histórico-crítica diz respeito ao aprendizado do controle, por parte de cada indivíduo, do próprio corpo.” (SAVIANI, 2019, p. 106).

Reconhecemos essa dimensão biológica da educação física, mas consideramos o desenvolvimento da motricidade e da aptidão física apenas consequências do ensino da cultura corporal na escola e não um objetivo. Apesar disso, o aspecto motor não deixa de ser o seu elemento de ensino, porém ressaltamos que:

Não se trata, portanto, de incluir na atividade escolar infantil momentos em que ela possa meramente movimentar-se ampla e livremente, simplesmente divertir-se ou distrair-se, ou, ainda “gastar energia”. Parte-se da premissa de que os conteúdos curriculares da cultura corporal são fundamentais para a humanização da criança, pois colaboram para o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e novas possibilidades de estar e agir no mundo, permitindo ao estudante em formação uma maior consciência de suas ações. (PASQUALINI, 2018, p. 161).

Enfim, a cultura corporal é um conhecimento muito elaborado para ser reduzido à motricidade ou condicionamento físico, sendo forjada na história humana relacionada às manifestações corporais e ao movimento, objetivada em várias modalidades, permeada por aspectos lúdicos, estéticos, motores, e tornando-se um legado presente por toda a vida do indivíduo.

3.2 O Jogo na Cultura Corporal

É raro um jogo que não trabalhe o movimento corporal, tornando o corpo não somente agente, mas também seu objeto, ou melhor, ele se torna o próprio jogo (VIAL, 2015). Isso significa dizer que o jogo envolve o *domínio consciente das ações corporais pelo sujeito* como condição de realização de uma atividade lúdica. Por ser uma manifestação tão rica, se converte em um conhecimento que transcende o cotidiano da criança, integra uma formação humana omnilateral e, portanto, carece ser organizado didaticamente e socializado pela instituição escolar.

Quando pensamos na educação escolar, a educação física é a disciplina responsável por apresentar o jogo na sua historicidade como conhecimento sistematizado, desde o ensino infantil até o ensino médio. Não obstante, essa disciplina ao superar diferentes concepções históricas: higienista, militarista, pedagógica, competitivista e popular (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988), acabou carregando resquícios desse passado incorporado na prática de vários docentes. Por isso, não é de se estranhar embates da prática pedagógica entre professores da área, pois entendem as aulas de educação física, unicamente, como momentos de lazer ou voltadas para *treinamentos dos mais habilidosos*¹⁴ – participação em campeonatos estudantis (MALDONADO; SILVA, 2016). Isto posto, o jogo acaba ganhando a conotação de atividade livre, sem nenhum valor pedagógico de conhecimento agregado e até dispensável.

Quando tomamos como referência a concepção de educação física denominada crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012), a cultura corporal representa as atividades humanas e históricas que expressam uma relação não-utilitária do homem com as ações corporais. Podemos pensá-las, portanto, como formas particulares da prática social, responsáveis por sintetizar determinadas necessidades, motivos e objetivos produzidos na coletividade (NASCIMENTO, 2018), logo:

O homem se apropria da cultura corporal dispondo de sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62).

¹⁴ Sofre influência do modelo piramidal, base do esporte de rendimento, no qual apenas os mais aptos habitam o topo da pirâmide, isto significa que da quantidade tira-se a qualidade – excludente para a grande maioria dos praticantes.

A cultura corporal, nessa perspectiva, abarca toda manifestação histórica, dotada de significações sociais objetivadas nas atividades corporais, inclusive *atividades circenses* (BORTOLETO, 2008), *práticas corporais alternativas*¹⁵ (COLDEBELLA; LORENZETTO; COLDEBELLA, 2004) e até *esportes radicais/aventura*¹⁶ (ARMBRUST; PEREIRA, 2010). No entanto, o jogo se sobressai como um conteúdo clássico apresentado em sua dimensão cultural, social, filosófica e educativa, agregando a historicidade humana em sua prática. Assim como os demais objetos da cultura corporal, o ensino do jogo pode ser entendido como a *reconstituição de uma específica forma de atividade histórica na atividade singular do indivíduo*, transmitindo esse patrimônio cultural às novas gerações pelo trabalho pedagógico.

Há ainda quem vá mais além, considerando o fenômeno *jogo* uma categoria maior que engendra um espaço próprio de representação, uma metáfora lúdica da vida, se manifestando de forma concreta ao lutar, dançar, fazer ginástica, praticar esportes, ou nas brincadeiras infantis (FREIRE; SCAGLIA, 2009). Os autores colocam o jogo em uma posição à parte em relação às demais manifestações da cultura corporal, achando inadequado enquadrá-lo na mesma categoria. Fato que concordamos por não acreditarmos no *jogo* sem uma interpenetração de modalidades. Por conseguinte, uma manifestação acaba influenciando outra, isto é, o esporte já foi um jogo inserido em um contexto histórico específico, no qual o lúdico foi gradualmente sendo substituído por regras. Todavia, apesar dessa proximidade, o jogo e as demais manifestações da cultura corporal não deixam de ter sua identidade própria.

Posicionar o jogo à parte das demais manifestações da cultura corporal não significa atribuir a ele um grau maior de desenvolvimento, pelo contrário, temos esses elementos se formando durante o jogar. Nesse caso, não só ele vai se complexificando, mas também os elementos do esporte, da dança, da luta, e tantos outros, ocultos na manifestação do jogo. Para efetivarmos essa análise, podemos recorrer às manifestações mais desenvolvidas dos objetos da cultura corporal, como o esporte nos *Jogos Olímpicos*¹⁷, um espetáculo de dança do *Ballet Bolshoi*¹⁸ ou uma apresentação do *Cirque du Soleil*¹⁹, para dizer que elas só se materializam porque um dia estavam contidas na forma mais simples do jogo.

¹⁵ As práticas corporais alternativas correspondem àquelas atividades corporais que não são tradicionais em nossa cultura, como: meditação, ioga, Tai Chi Chuan, pilates, etc.

¹⁶ *Parkour*, arborismo, *bungee jumping*, balonismo, *slackline*, snowboard, mergulho, BMX, skate, surfe, *rafting*, rapel, escalada, etc.

¹⁷ Jogos Olímpicos é o maior evento esportivo do mundo com modalidades de verão e de inverno, realizados a cada dois anos, em anos pares, no qual os Jogos Olímpicos de Verão e Inverno se alternam.

¹⁸ O *Ballet Bolshoi* é uma das mais aclamadas e tradicionais companhias de balé do mundo, fundada em 1776, sendo sediada no Teatro *Bolshoi* em Moscou, Rússia.

¹⁹ *Cirque du Soleil* é uma companhia multinacional de entretenimento, fundada em 1984 e sediada na cidade de Montreal, Canadá. Atualmente é considerada a maior companhia circense do mundo.

Dito isso, é importante a diferenciação existente entre a *origem social do jogo e das demais atividades da cultura corporal*. Partindo desses elementos de análise, podemos compreender melhor o *papel do jogo na ontogênese da criança* quando consideramos o ensino da cultura corporal. Inclusive, para isso, é válido refletir sobre a afirmação de Elkonin (2009, p. 20): “[...] na sociedade moderna dos adultos não existem formas evoluídas de jogo: elas foram desalojadas e substituídas pelas diferentes formas de arte, por um lado, e pelo esporte, de outro”.

O relativo consenso na produção científica brasileira, referente aos estudos socioculturais do esporte, quanto às escolas públicas inglesas do final do século XIX terem sido o berço do esporte moderno (ALMEIDA; MARCHI JÚNIOR, 2015), confirma isso. Bourdieu (2003) coloca as *public schools* inglesas, reservadas às elites burguesas, como o local de passagem do jogo ao esporte, onde jogos populares – considerados vulgares – sofriam uma transformação de sentido e função, assumindo uma forma erudita. Aqui, trata-se da relação entre jogo e esporte, porém podemos supor essa mesma associação para todas as atividades da cultura corporal. Isso reforça a genealogia do jogo como uma prática anterior aos demais elementos da cultura corporal, assumindo um possível curso evolutivo do jogo até o esporte.

Em princípio, como discutido na segunda seção desta dissertação, podemos pensar a gênese do jogo na cultura corporal vinculada à atividade de trabalho social nascendo do trabalho e emancipando-se, a atividade lúdica caracteriza-se como não produtiva, não voltada a fins utilitários diretos. O fato de a atividade lúdica não buscar concretizar uma necessidade prático-utilitária não significa que não tenha utilidade para o homem (ELKONIN, 2009). Pelo contrário, ela representa uma necessidade primária de reprodução não utilitária das relações sociais. Por ser uma atividade livre, exterior à vida habitual, é capaz de absorver o jogador na tarefa proposta.

Outro elemento de contribuição para a cultura corporal é discutir o que Vieira Pinto (2005) chamou de *técnicas lúdicas*, resultado de um grau de organização produtiva e humana que explica o surgimento de algumas atividades a partir do trabalho. Isso origina:

[...] um segundo gênero de atividades do cérebro humano, as que se destinam a satisfazer finalidades que são produto do próprio pensamento, sem correspondência obrigatória com situações restritivas impostas pelo meio. É uma elaboração livre, por isso chamada lúdica, fundada nas exigências da espécie anterior, necessárias, irrecusáveis [...] finalidade gratuitas surgidas pela vontade de imitação, não necessária, de atos efetivamente imperiosos como a caça, a contenda afinal, de que nascem os esportes e a luta contra os elementos. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 210-211).

As técnicas lúdicas seguem uma independência do fator biológico, atendendo necessidades humanas constituídas no seio das relações sociais e da educação. Aliás, apesar de abranger necessidades de segunda ordem, porém não menos importantes, atuam na formação do ser e só podem ser atendidas pela via da transmissão cultural.

Quando, porém, a resolução das contradições que se apresentam a título de finalidades internas não necessárias só surgem no pensamento de alguns indivíduos que encontram satisfação interior na realização desses fins gratuitos, mesmo que a ligação com o mundo objetivo e os condicionamentos daí resultantes não faltem nunca, o sentimento da exigência interior, que se vai concretizar na obra de arte, no jogo ou no puro exercício esportivo da atividade muscular, encontra-se unicamente em poucos indivíduos e neles alcança suficiente grau de compulsão para levá-los à prática da resolução da contradição sentida. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 211).

Com a negação da possibilidade de apropriação e incorporação dessas técnicas, a maioria da população, na sociedade de classes, é alijada do “sentimento de exigência interior” de objetivar-se em atividades lúdicas. Essas necessidades, que elevam o padrão cultural das pessoas ficam restritas a poucos, e com isso grandes contingentes de pessoas nem sentem a falta de uma necessidade humana não constituída para si.

Só para um pequeno número de indivíduos as atividades artísticas, lúdicas ou esportivas são sentidas como exigência, e se não chegam a produzir nada de vitalmente necessário do ponto de vista biológico, são atos entretanto realmente indispensáveis enquanto imposições culturais, o que vem a ser, do mesmo modo, realizações biológicas de um particular animal, se considerarmos a cultura como a forma de vida mais elevada na qual ingressou a espécie humana. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 212).

A partir do acesso às técnicas lúdicas produzidas na historicidade, o indivíduo apossado dessa produção coletiva humana poderá incorporar necessidades culturais, assumidas como importantes na sua contínua formação humana.

3.3 Categorização do Jogo

Tomando como base a teoria histórico-cultural, as relações sociais externadas nas atividades da cultura corporal são perceptíveis na síntese de significados, inseridos no processo histórico e cultural de transformação de todo movimento corporal em uma forma socialmente determinada desta ação (NASCIMENTO, 2018a). Segundo a autora, em cada movimento corporal em si são acrescentados *significados sociais*, no qual nasce e se desenvolve como

resposta às necessidades surgidas na prática social, direcionado a determinadas reproduções, seja criar *formas artísticas*, desafiar-se corporalmente em busca de uma particular *destreza corporal* ou produzir uma *oposição lúdica* – situação lúdica de oposição corporal.

Fundamentado nessas três formas de representação do movimento, podemos suscitar relações/motivos que compõem a cultura corporal, seja através da reprodução/criação de uma forma artística, destreza em desafios corporais ou uma situação opositiva. No caso do jogo, essa situação opositiva lúdica traz em sua estrutura não só a necessidade de criar e superar a ação do outro, mas dominar as suas próprias práticas corporais em busca de alcançar metas estipuladas para si. Dessa maneira, as ações objetivadas nos jogos infantis incluem aceitar a oposição corporal do outro e criar ações corporais de oposição, se autodesafiar corporalmente em busca do seu próprio nível de destreza corporal, e criar formas artísticas com as ações corporais.

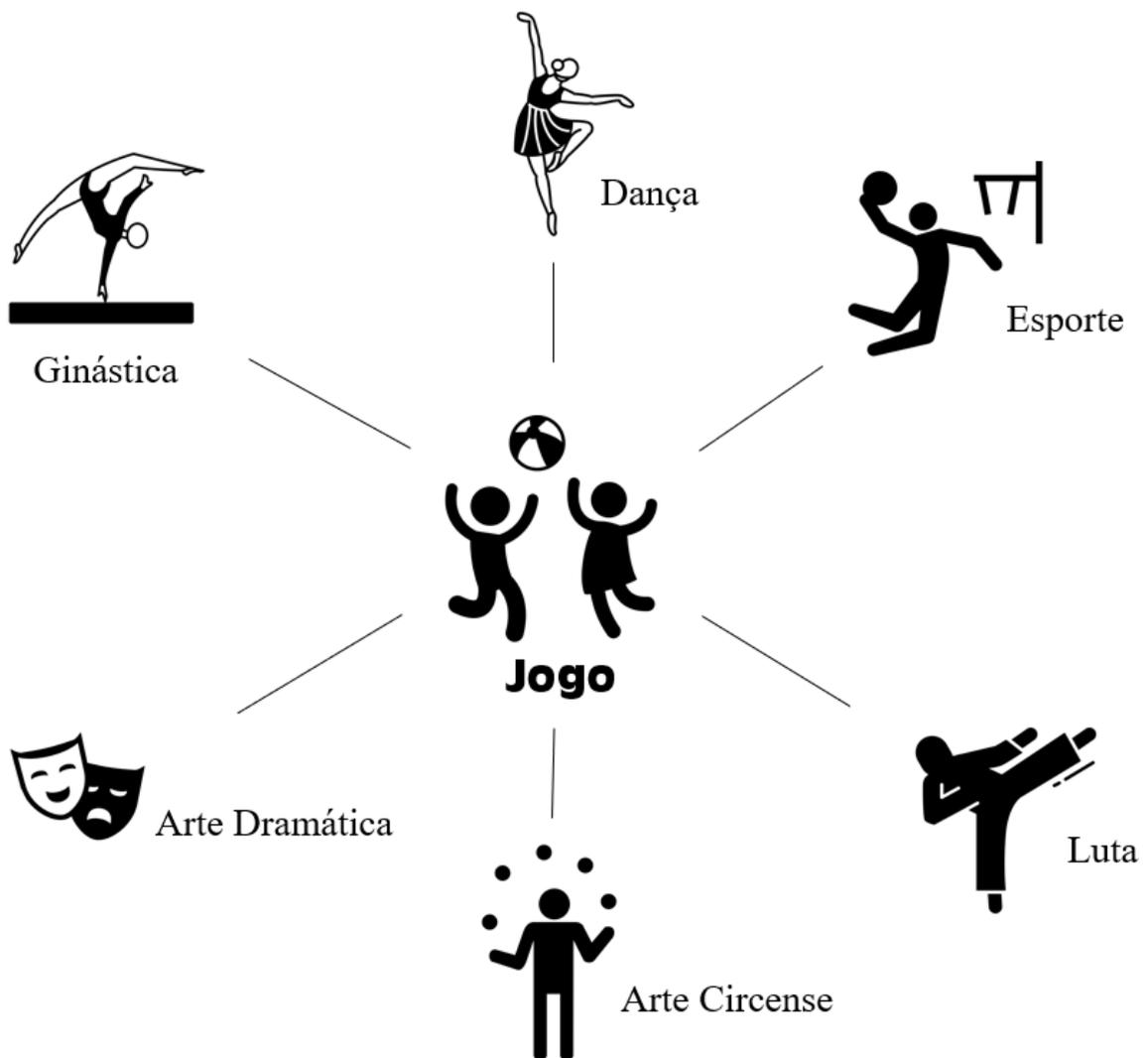
Quando pensamos em uma organização didática do jogo na cultura corporal, esses elementos apontam na direção da necessidade de uma categorização do jogo para a educação infantil, pois busca estruturar este conhecimento sem perder sua essência como fenômeno da cultura. Após a categorização, fica mais racional pensar em sua distribuição pedagógica dentro de um tempo necessário de assimilação e no procedimentos didático-pedagógicos. Já a prática avaliativa deixa de exercer sua ultrapassada função mecânica-burocrática: baseado na nota/conceito, aplicação de testes ou selecionar talentos. A avaliação agora não é só vista pelo viés da aprendizagem, mas também do ensino, exercendo sua função de informar e reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, há a necessidade de incorporar as formas de ações corporais – de oposição, de destreza e artística – mesmo que de maneira implícita, porém o principal é destacar o jogo como constituinte dos elementos da cultura corporal. Essa categorização torna-se, assim, desafiadora, pois a ideia não é listar um rol de jogos sem um referencial teórico e um propósito a ser seguido. Caso a intenção fosse essa, não representaria algo relevante para a área, seria apenas mais uma entre muitas outras propostas de jogos na escola, considerando a gama de livros e manuais sobre essa temática, amplamente comercializados pelo mercado editorial.

Vale frisar que a nossa intenção não é criticar essas obras, pelo contrário, reconhecemos o seu valor ao auxiliar o professor na diversificação das atividades proposta. A justificativa da categorização proposta representa uma contribuição teórico-prática do nosso estudo, direcionada para o “chão de escola”, logo, nota-se a iniciativa em tentar sintetizar a história humana do jogo na forma de um conhecimento escolar. A categorização inicial proposta, portanto, constitui um esforço teórico realizado no presente estudo com vistas a compreender as dimensões envolvidas na atividade lúdica.

Apesar da apropriação de *elementos rudimentares da cultura corporal* poder ocorrer já na creche – berçário e maternal – em consonância com o que Elkonin (2009) denomina de atividades-guia do *primeiro ano e primeira infância*, sendo *comunicação emocional direta e atividade objetal-manipulatória*, respectivamente. É só no período *pré-escolar* que atribuímos à criança a capacidade de perceber tais atividades, em sua subjetividade, como unidades historicamente objetivadas pelo gênero humano. Assim, o *papel do jogo na ontogênese da criança*, no âmbito da cultura corporal, é ser a forma primeva dela se relacionar com os objetos da cultura corporal através da atividade lúdica, gestando em seu interior formas embrionárias desses elementos na educação infantil (Figura 4), e se complexificando nos outros seguimentos educacionais.

Figura 4 – O Jogo como Forma Primeva dos Elementos da Cultura Corporal



Fonte: Elaborado pelos autores.

O trabalho pedagógico com *elementos rudimentares da cultura corporal*, desde o berçário e o maternal, é promover as bases para o ensino de conteúdos próprios da cultura corporal, incorporados à atividade lúdica de jogo, na pré-escola. Para isso, Ortiz *et al.* (2020) cita a necessidade da criança no berçário desenvolver consciência corporal e superar a atividade reflexa em prol das ações sensitivo-motoras por meio de ações motoras voluntárias: a) *locomoção*: engatinhar, andar; b) *manipulação*: agarrar, soltar – explorar os aspectos exteriores dos objetos; c) *estabilização*: equilíbrio estático – controle postural de cabeça e tronco, sentar, ficar em pé – e equilíbrio dinâmico, associado às habilidades de locomoção e manipulação – andar ereto, alcançar; d) *percepção sensorial*: audição, tato, etc.

Ortiz *et al.* (2020, p. 261) cita como objetivo do maternal: “[...] proporcionar a ampliação da relação da criança com os objetos sociais da cultura corporal com vistas ao domínio de seus significados e função social”, desenvolvendo elementos embrionários da cultura corporal através das *habilidades fundamentais de locomoção* – caminhar, correr, saltar; *manipulação* – arremessar, chutar; e *estabilização* – equilibrar-se com diferentes apoios usando membros inferiores ou superiores, giros, rolamentos. Ademais, ainda destacam o uso sensorial, instrumental e social dos objetos comuns da cultura corporal, consciência aprimorada de si, do outro e de seu entorno, domínio da vontade/controle da conduta, coordenação motora geral e fina, lateralidade, etc. Enfim, trata-se de algo necessário para na pré-escola ser capaz de se apropriar das formas primevas da cultura corporal, objetivadas na atividade de jogo.

Voltando aos critérios de classificação dos jogos: material, local, atividade enfatizada e a função desenvolvida, não pensamos em um modelo rígido a ser seguido sem questionamentos pelo educador, mas sim em uma contribuição para a organização didática do conhecimento jogo na educação pré-escolar. O propósito foi auxiliar professores generalistas/especialistas ao elaborarem uma sequência didática articulando conteúdo-forma-sujeito destinatário do ensino.

Outro aspecto a ser considerado, nessa categorização, foi selecionar os jogos em grupos que melhor representassem o elemento da cultura corporal a ser desenvolvido. Assim, recuperamos o conceito de clássico da pedagogia histórico-crítica, ou seja:

[...] se incorporou à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais. [...] não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. [...] é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. [...] mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30-31).

Assim sendo, com referência na pedagogia histórico-crítica, objetivamos agrupar os jogos que simbolizassem o conhecimento na sua forma mais desenvolvido sobre esse componente da cultura corporal. Não obstante, o jogo, no universo escolar, além de todo esse conhecimento próprio a ser organizado e transmitido, objetiva também desenvolver aspectos sociais, afetivos, motores e morais através de sua prática. Especificamente, a ação motora no jogo não será trabalhada em si mesma, apenas estará presente organicamente na sua prática, evidenciado às representações sociais advindas dela. Nesse sentido, todos esses aspectos são consequências dos jogos, porém não menos importantes, e o conhecimento socializado pelo jogo deve ser destacado na prática pedagógica escolar.

Para desenvolver essa proposta de categorização do jogo na educação infantil, apoiados na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, além da cultura corporal, realizamos uma pesquisa na literatura da área à procura de possíveis categorizações do jogo na educação escolar. Como resultado, observamos uma lacuna nesse tema, ainda maior na educação infantil, externada desde uma proposta empírica de jogo (SILVA, 2003), passando pelo jogo como prática pedagógica (QUINTINO; MARINI; METZNER, 2018) até chegar em uma sistematização desse conteúdo para a educação infantil (PALMA *et al.*, 2008).

No primeiro modelo de proposta, apesar da diversificação das atividades de jogos serem muito bem-vindas nas aulas, não suprem a carência teórica do tema. Já a segunda vertente, voltada para o jogo como prática pedagógica na educação física, o foco está em auxiliar didaticamente o ensino das demais disciplinas escolares e não o evidenciar como conhecimento escolar. Por último, temos uma sistematização dos conteúdos da educação física para a educação infantil proposta por Palma *et al.*, (2008), tendo no núcleo *O Movimento e as Manifestações Lúdicas e Esportivas* os temas: *jogos populares* – jogos de perseguição e jogos de subir, suspender, pendurar; *expressão corporal* – imitações e mímica; *brincadeiras cantadas* – em roda, sobre o corpo, sobre os animais e sobre os elementos da natureza; *danças* – danças folclóricas. Esta proposta é que mais se aproxima do nosso entendimento de uma categorização do jogo para a educação infantil ao tratá-lo como conhecimento escolar, porém não aborda o desenvolvimento dos demais objetos da cultura corporal através dele.

Frente a esses fatos, nos lançamos ainda mais na direção de organizar, selecionar e, finalmente, produzir uma categorização inicial – passível de transformações e síntese – do conteúdo jogo para o ensino infantil, que também servisse de base para outros segmentos de ensino. Inspirados em pontos específicos de cada uma dessas propostas e em outras leituras acumuladas no decorrer da pesquisa, começamos a esquematizar um esboço do que viria a ser essa proposta de categorização do jogo. A principal preocupação foi construir uma

categorização própria, fundamentada no nosso referencial teórico e que pudesse revelar para a criança as práticas corporais da história humana – cultura corporal – por meio da atividade lúdica em geral e o jogo em particular.

Segundo nosso referencial teórico, vislumbramos o jogo como início da relação do aluno pré-escolar com a cultura corporal, tendo como horizonte o aprofundamento, a evolução e a complexificação desse conhecimento nos próximos segmentos de ensino. Para tanto, os jogos foram agrupados em *categorias*, *subcategorias*, sendo regidos por *aspectos essenciais* e resultando nas *atividades da cultura corporal que se vincula*. Desse modo, cada uma dessas categorias de jogos vincula-se ao futuro desenvolvimento de atividades da cultura corporal: luta, esporte, ginástica, dança, arte dramática, arte circense, ou o próprio jogo em forma mais desenvolvidas ou essencialmente culturais/populares, promovendo a formação das premissas psíquicas e corporais dessas atividades, realizando-as em sua forma primeva (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorização dos Jogos: Quadro-Síntese

Categorias	Subcategorias	Aspectos Essenciais	Atividades da cultura corporal que se vincula
Populares	Tradicionais	cultura popular	Jogo
Teatrais	Imitação	expressão corporal	Arte Dramática
	Mímica		
Gímnicos	Gerais	elementos corporais	Ginástica
	Uso de Aparelhos		
Pré-desportivos	Individuais	ações agonístico-competitivas	Esporte
	Coletivos		
Rítmicos	Cantigas de roda	ritmicidade	Dança
	Parlendas		
	Ritmos musicais		
Opositivos	Aproximação	confrontação do adversário	Luta
	À distância		
	Instrumento mediador		
Circense	Malabarismo	espetáculo circense	Arte circense
	<i>Clownescos</i>		
	Funambulescos		
	Acrobáticos		

Fonte: Elaborado pelos autores.

3.3.1 Jogos Populares

Os *Jogos populares* são os representantes genuínos do jogo na sua essência, externados nas brincadeiras infantis de rua, destacando a ludicidade, a criatividade, o improviso e a realidade em que vivem. Eles desenvolvem na criança a convivência social, regida pelo lúdico, criando uma cultura infantil, que tem como suporte social a interação dentro dos grupos infantis, no qual adquirem os vários elementos do folclore infantil (FERNANDES, 2004). O autor atribui à origem desses elementos na cultura adulta, transferindo-se para o círculo infantil por um processo de aceitação – através do “Aprendi na rua!” e nele mantidos com o decorrer do tempo.

Outro ponto relevante é considerarmos, na educação infantil, essa categoria de jogos como a forma primeva do próprio *Jogo*. Apesar dessa afirmação parecer uma redundância, os *jogos populares*, como os outros componentes da cultura corporal, nesse segmento de ensino ainda estão em estágio inicial e vão se complexificando no decurso escolar. Sendo assim, embora o jogo seja visto como parte da educação infantil, ele se mostra como um conhecimento muito rico, atravessando o ensino básico, o ensino médio, e se tornando um legado voltado ao lazer para o resto da vida. Nesta perspectiva, uma subcategoria possui um maior destaque, sendo:

- a) *Tradicionais*: são destacados pela representatividade dos jogos que marcaram gerações e ainda hoje são conhecidos e praticados pelas crianças. Aqui o aspecto essencial a ser trabalhado é a *cultura popular*, ou melhor, aqueles jogos que vão passando, de forma empírica, de geração em geração e mantem-se contemporâneos no universo lúdico infantil, como exemplos temos: amarelinha, queimada, pega-pega, esconde-esconde, cabra-cega, passa anel, polícia e ladrão, mãe da rua, jokempô.

Além dos jogos tradicionais, há uma enorme diversidade de outras representações de jogos, deixando em aberto os seus componentes. Essas representações lúdicas vão desde aqueles jogos esquecidos através dos tempos pela falta de transmissão às novas gerações ou predileção por outros de maior apelo mercadológico, como por exemplo: peteca, ioiô, jogo da bugalha, bilboquê, bolinha de gude, futebol de botão; até aqueles descritos por Andrade (2019) como jogos indígenas e africanos, representando raízes históricas da cultura nacional, como:

arrancar mandioca, *Xikunahati*²⁰, *Toloi Kunhugu*²¹, jogos de caça – *jogos de matriz indígena*; e *Si mama Kaa*²², chicotinho queimado, Mancala – *família de jogos de tabuleiro antigos de matriz africana*. Para o autor, estes jogos têm a sua relevância por ajudar a tematizar e superar estereótipos como “Índio é preguiçoso”, “Índio é selvagem”, além de evidenciar os movimentos de negritude no Brasil e no mundo em geral.

3.3.2 Jogos Teatrais

Seguindo as possibilidades de experimentações artístico-motoras, o teatro é incorporado aos jogos infantis (PINHEIRO, 2016) através dos *Jogos teatrais*, destacando-se como uma forma primeva da *Arte Dramática*. Na interpretação de um personagem ou situação proposta ou observada, coloca-se em prática a sensibilidade de entender uma cena e expressá-la corporalmente, em jogos de:

- a) *Imitações*: observação aguçada de uma cena, porém nada impede que essa situação seja construída também a partir da leitura de uma história infantil ou criada em uma roda de conversa, para na sequência ser replicada utilizando o corpo. Assim, será possível criar uma forma artística e estética ao reproduzir uma imagem através dos movimentos corporais, como exemplo: animais, profissões, elementos da natureza.
- b) *Mímica*: exprimir pensamentos e sentimentos por meio de gestos, das expressões corporais e fisionômicas, em jogos de adivinhação de personagens das fábulas e contos infantis, situações cotidianas e emoções.

Vale a ressalva de incluir os jogos teatrais nessa proposta de categorização, pois enxergamos neles elementos artísticos e de *expressão corporal*, enriquecendo a experiência da criança. Em suma, eles acentuam a corporeidade, a espontaneidade e incorporam a plateia, apontando como a linguagem teatral pode ser convertida em formas lúdicas (KOUDELA, 2010).

²⁰ Jogo similar ao futebol, porém cada equipe fica de um lado do campo – sem ultrapassar as divisórias, uma bola de seiva de mangabeira é lançada com as mãos e deve ser impedida de ultrapassar os limites do campo pelos jogadores usando somente a cabeça.

²¹ *Toloi Kunhugu* ou *Gavião e Passarinhos* é um pega-pega representando uma árvore bem grande com vários galhos, correspondente ao número de participantes, no qual um será o gavião da vez e as outras os passarinhos que precisam defender seus ninhos.

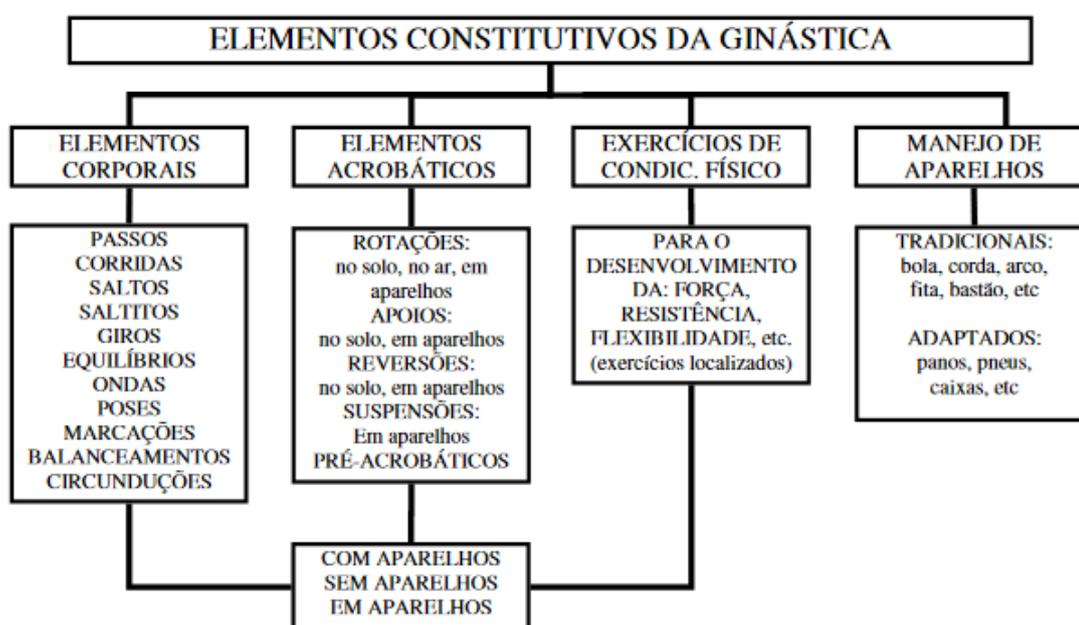
²² Jogo originário da Tanzânia e de Moçambique que tem como marco a musicalidade e o ritmo além do dialeto local.

3.3.3 Jogos Gímnicos

Os movimentos gímnicos como: corridas, saltos, rolamentos, apoios, rotações, equilíbrios, isolados visam o desenvolvimento da motricidade – formas básicas de movimento. Já quando são elementos para uma atividade lúdica de jogo ocorrer, acabam sendo desenvolvidos como consequência, deixando o conhecimento histórico transmitido pelo jogo em evidência. Enfim, esses jogos além de expandir o repertório motor da criança, desenvolvem habilidade sociais, seguindo aspectos cognitivos e afetivos.

Baseado nessa referência, propomos os *Jogos gímnicos* como aqueles que exploram esses elementos, porém sem perder a ludicidade na educação infantil. Devido à ausência de estudos sobre essa categoria de jogos, segundo nosso conhecimento, utilizamos como inspiração Souza (1997) para desenvolvermos uma classificação (Figura 5).

Figura 5 – Elementos Constitutivos da Ginástica



Fonte: Souza (1997).

De posse desse referencial, os jogos gímnicos foram divididos em duas subcategorias:

- a) *Gerai*s: vivenciar os mais variados *elementos corporais* através do jogo, seja por meio de passos, corridas, saltos, equilíbrios, circunduções, pivôs, rotações, apoios, suspensões. Exemplos de jogos: vivo-morto, siga o mestre, relógio, entre outros.
- b) *Uso de aparelhos*: realizar exercícios explorando os *elementos corporais* com o auxílio de aparelhos inseridos em jogos. O manejo de aparelhos apresenta variadas

possibilidades de movimentos utilizando para isso equipamentos como: corda, bola, arco, bastão, fita elástica, balangandã. Exemplos de jogos: pular corda, salva-vidas, alerta, corrida do saco, etc.

Esses jogos representam a forma primeva da *Ginástica*, fomentando o trabalho com essa manifestação da cultura corporal nas séries seguintes. Esse contato inicial na pré-escola é de extrema importância na formação da criança, ainda mais devido a ginástica ser um conhecimento praticamente ausente do espaço escolar (RINALDI; SOUZA, 2003). A posteriori, suscita o questionamento de como movimentos próprios do homem, como correr, foram sofrendo transformações e sendo aperfeiçoados até serem usados em vários esportes.

3.3.4 Jogos Pré-Desportivos

No ensino infantil, os *Jogos pré-desportivos* representam uma forma primeva do *Esporte*, apresentando elementos embrionários do que vai a vir se tornar o esporte institucionalizado e, na sequência, ascender para a sua forma mais evoluída com o esporte espetáculo. A prática desses jogos propicia o ensino de *ações agonístico-competitivas*, que ganham forma social por meio dos esportes, sejam eles:

- a) *Individuais*: está ligado à autopercepção do movimento, automotivação, autoconfiança e desempenho particular no jogo proposto, ou seja, só depende de si mesmo na atividade. Exemplos: raquetebol, tacobol, pula sela, etc.
- b) *Coletivos*: estimula a integração entre os componentes, mobilizando toda a equipe em prol de um objetivo comum. Exemplos: derrube a torre, volençol, futebol humano e jogos derivados de esporte adaptado paralímpico como o *goalball*.

3.3.5 Jogos Rítmicos

A escola é um dos poucos espaços sociais nos quais as habilidades *artístico-motoras* podem ser vivenciadas, exploradas e estudadas, a fim de contribuir na formação de um sujeito que consiga perceber e entender um pouco melhor a arte, o seu próprio corpo e suas possibilidades. (PALMA *et al.*, 2008, p. 37, grifos dos autores).

No bojo dessa afirmação, os *Jogos rítmicos* proporcionam parte dessa experiência artístico-motora ao explorarem a *ritmicidade* infantil por um viés lúdico. O propósito é ir além do desenvolvimento de capacidades coordenativas e construção de esquemas motores,

apresentando a *Dança* em sua forma primeva. Dessa forma, buscamos desenvolver o repertório rítmico em jogos que expressem o ritmo folclórico ou regional de várias localidades do território nacional e/ou internacional, destacando-se:

- a) *Cantigas de roda*: também conhecidas como cirandas, são músicas folclóricas consagradas pela tradição oral do universo infantil e cantadas em roda. Exemplos: ciranda cirandinha, lenço atrás, Adoletá.
- b) *Parlendas*: versos infantis, repetitivos, de fácil memorização e com rimas, que atuam como sistema educativo do folclore brasileiro e da literatura oral popular, sendo passados de geração em geração. As mais conhecidas são: corre cutia, uni duni tê, Sol e chuva.
- c) *Ritmos musicais*: vivenciar diferentes ritmos nacionais – samba, frevo, forró, baião, xaxado, maracatu – e internacionais – tango, fado, rock, hip hop, pop, jazz, reggae – inseridos em jogos convencionais, ou até mesmo utilizando o *Just Dance*²³, a partir de vídeos do *YouTube*, no qual o aluno deverá espelhar a coreografia executada. Outra opção mais acessível é este jogo virtual ser reproduzido utilizando tapetes de dança, explorando cores e a coordenação motora, sendo confeccionados como materiais disponíveis na própria escola: papelão, cartolina, placas de EVA ou até mesmo desenhados no chão com giz. Enfim, a vivência rítmica possibilita externar sentimentos e ritmos particulares de cada estilo musical por meio da expressividade na atividade dança, o que também aumentará o seu repertório musical.

Frente à dificuldade em se trabalhar o conteúdo dança com os demais segmentos de ensino (PALMA *et al.*, 2008), essa modalidade de jogo permite minimizar o problema. A partir disso, será possível explorar melhor os aspectos estéticos e expressivos relacionados a criação de imagens artísticas por meio da atividade dança. Ademais, possibilita debater os preconceitos com relação à dança – especialmente entre os meninos – no ensino escolar e na sociedade como um todo.

3.3.6 Jogos Opositivos

Os jogos de oposição têm como característica o ato de *confrontação do adversário*, podendo ser em duplas ou grupo, com o propósito se impor fisicamente ao outro, porém com

²³ *Just Dance* é um jogo virtual de dança no qual em uma tela um pictograma de dançarino executa coreografias e o jogador deve acompanhar os movimentos.

respeito às regras e acima de tudo assegurar a integridade física do oponente (SOUZA JUNIOR; SANTOS, 2010). Essa atividade preserva o combate desde o surgimento das civilizações e a busca pela sobrevivência, proporcionando ao aluno o conhecimento corporal em situações de disputa e, especialmente, como lidar com momentos conflitantes de risco e segurança – trabalhando situações de ataque e defesa.

Propor um sistema de *Jogos opositivos* na pré-escola é socializar a representação da forma primeva da *Luta*. Ou seja, ações lúdicas que reproduzam relações de sublimação e sobrepujança corporal na relação de oposição ao outro.

Esses jogos opositivos podem seguir uma classificação para uma melhor didática e complexificação desse conteúdo, inclusive no decurso escolar. Baseado na classificação proposta por Souza Junior e Santos (2010), as subcategorias podem ser melhores representadas por jogos de:

- a) *Aproximação*: relacionado a jogos de aproximação do adversário – manter contato corpo a corpo – e ao domínio físico do adversário ou território, desenvolvendo as habilidades de empurrar, desequilibrar, projetar e imobilizar. As inspirações para a sua elaboração são: Judô, Luta Olímpica, Jiu-Jitsu, Sumô, etc. Exemplos desses jogos são: mini sumô, pé com pé, cabo de guerra humano, luta de braço, quero ficar/sair.
- b) *À distância*: há uma distância em relação ao adversário e o contato só ocorre no momento da aplicação de uma técnica. Os elementos contidos nos jogos têm como referência: Aikido, Karatê, Boxe, Muay Thai, etc., contemplando a estratégia de disputa, destacando-se a esquiva, a defesa e o ataque presente nessas lutas. Exemplos: capoeira²⁴, briga de galo, estourando a bexiga, pega-rabo.
- c) *Instrumento mediador*: há uso de um objeto na luta, inspirado na Esgrima e no Kendo. A ideia é experienciar o manejo de um instrumento como extensão corporal e potencializador na disputa. Exemplos: cabo de guerra, a bola é minha, a garrafa é minha, gangorra.

Vale a ressalva que com esses jogos buscamos superar o conceito simplista de luta, fundamentado apenas na técnica – socos, chutes, quedas, imobilizações – e até equivocado ao se apoiar em atitudes agressivas e violentas. O intuito é mostrar a confrontação – ataque e defesa – permeada por valores como disciplina, respeito, autocontrole emocional e a filosofia que fundamenta cada uma dessas lutas.

²⁴ A cultura afro-brasileira representada pelo jogo de capoeira, expressa culturalmente, em seus movimentos e ritmo, é importante para reforçar a luta de emancipação no Brasil escravocrata.

Outro ponto relevante nas aulas é debater o porquê algumas lutas se tornaram esportes, inclusive presente nos Jogos Olímpicos, já outras preservam a tradição e concentram sua prática em seus locais de origem.

3.3.7 Jogos Circenses

Jogos circenses são situações ludomotrizas adaptadas ou criadas com base nos movimentos exigidos nas atividades circenses (PRODOCIMO; PINHEIRO; BORTOLETO, 2010), se apresentando, na educação infantil, como uma forma primeva da *Arte Circense*. Essa categoria de jogos, portanto, é vivenciada no lúdico e distanciada dos padrões técnicos e performáticos, recebendo uma classificação de acordo com a lógica das modalidades circenses (BORTOLETO; PINHEIRO; PRODOCIMO, 2011). Devido ao amplo universo da arte circense, esta proposta elegeu quatro subcategorias ou modalidades circenses adaptadas da proposta original desses autores, tentando representar o *espetáculo circense*, como:

- a) *Malabarismo*: situações lúdicas que possibilitam a manipulação e controle básico de diversos objetos, com destaque para os malabares – aros, bolas, swings, clavas e diabolôs.
- b) *Clownescos*: encenação de cunho dramático – sentimentos, histórias, imagens, etc. – privilegiando o não uso de palavras e, conseqüentemente, a utilização da expressão corporal e gestualidade, com o intuito de aproximar a criança da comicidade do palhaço de picadeiro.
- c) *Funambulescos*: jogos baseados no equilíbrio corporal sobre objetos específicos do circo – rola-rola, perna de pau, pé de lata, arame, etc.
- d) *Acrobáticos*: jogos que envolvem ações motrizes acrobáticas, exigindo controle e consciência corporal, como rolamentos, saltos com giros/inversões, rotações de eixo corporal.

Vale a menção para as modalidades circenses que só poderiam ser praticadas através do jogo, pois envolvem complexidade de execução, materiais específicos e risco à integridade física do aluno, representando o ponto alto do espetáculo circense, ilustrado pelo: mágico, homem bala, globo da morte e atirador de facas (APÊNDICE A). Aqui também podemos problematizar com a turma as atrações circenses, como: a mulher barbada, o anão, entre outras, discutindo o porquê dessas minorias serem consideradas exóticas e atraírem público.

Por fim, todas as categorias de jogos descritas anteriormente nesta proposta se distanciam de algo estático e acabado, não impedindo o professor de abordar outros componentes da cultura corporal ou temáticas de jogos nas aulas. Como o universo da cultura corporal e dos jogos são imensuráveis, buscamos destacar os mais relevantes como referência para a escola de educação infantil, mas diversos outros podem ser contemplados.

Os jogos de *raciocínio lógico*, utilizando o princípio dos jogos de tabuleiro, por exemplo, podem transcender a forma convencional ao proporcionar o uso do corpo nessa interação. Isso significa que o jogo de tabuleiro é transportado para a representação corporal, como é o caso do jogo da velha humano, no qual nove bambolês são dispostos formando o “tabuleiro” do jogo da velha, na sequência, duas equipes, perfiladas e munidas de xis ou círculos de papel, colocam em disputa seus integrantes ao correrem até os bambolês e escolherem um para depositar o xis/círculo de sua equipe. Tal formato pode ser usado para adaptar outros jogos correlacionados, como: damas, xadrez, trilha, resta um, ludo, gamão.

Outra possibilidade poderia ser trabalhar com *jogos sensoriais*, destinados ao estímulo da percepção dos sentidos humanos, buscando abarcar as oito categorias de sensações: visuais, olfativas, auditivas, gustativas, táteis, térmicas, álgicas e espaciais (PIERON, 1980). Em cada um dos sentidos são respeitadas suas peculiaridades, transformadas em jogos, como por exemplo: descobrir pessoas e objetos pelas sensações táteis, sons ao seu redor, cheiros e sabores de alimentos servidos na escola, além de trabalhar a sinestesia nas atividades propostas. Aliás, poderíamos até propor o uso desse jogo na creche, a partir da perspectiva histórico-cultural e periodização do psiquismo, tendo como referência o período da *primeira infância* e a *atividade objetal manipulatória* – atividade-guia do período.

Além de tudo, poderíamos considerar temas transversais inseridos nesses jogos, como: a competição individual e entre equipes, destacando princípios éticos e morais – honra, respeito ao adversário e saber reconhecer vitórias/derrotas. Apesar de destacarmos a competição, compartilhamos com Freire e Scaglia (2009) a ideia que negar a competição não é o caminho para ensinarmos a cooperação. Cooperação e competição são realidades sociais que não podemos ignorar, ainda mais em uma sociedade como a nossa, na qual os valores competitivos são a referência de êxito, renegando a cooperação em prol do individualismo.

Em contrapartida, podemos confrontar a competição com a cooperação, envolvendo dois ou mais indivíduos em uma tarefa de colaboração mútua durante o jogo, visando um objetivo comum que vai além do vencer e privilegia uma unidade coletiva, deixando de ser desestimulante, segregador e até mesmo amedrontador para os jogadores menos habilidosos. O maior aprendizado para a criança é saber se subordinar aos interesses individuais em prol do

coletivo, exaltando o cooperar entre os pares e refletir sobre seu papel na sociedade contemporânea, na qual impera o estímulo constante à competição e até mesmo o vencer a qualquer custo.

4 ATIVIDADE LÚDICA COMO OBJETO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

4.1 Psicologia Histórico-Cultural

Na área da psicologia do desenvolvimento, a teoria histórico-cultural se destaca pelo pressuposto teórico de discutir o desenvolvimento psíquico humano e os traços culturais que o constituem, sendo “[...] uma concepção de desenvolvimento eminentemente histórica, superando tanto os determinismos biológicos quanto os sociológicos” (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2009, p. 294). Nessa teoria, particularmente na periodização do psiquismo, o jogo recebe várias denominações para representar a atividade-guia do período pré-escolar, podendo ser jogo de papéis sociais, brincadeira de papéis sociais ou jogo/brincadeira protagonizada. Essa natureza multidimensional do jogo, inclusive objeto de investigação deste estudo, traz consigo muitas confusões, equívocos e generalizações devido ao seu uso indiscriminado na literatura. Dado isso, para conceituar o jogo nesta abordagem, propomos buscar sua origem no surgimento da espécie humana e no seu processo de humanização.

À luz das descobertas da Paleoantropologia, a espécie humana passou por inúmeros estágios evolutivos, desde os australopitecos, os pitecantropos, o Neanderthal até chegar ao *Homo sapiens* – homem atual (LEONTIEV, 1978). O surgimento do *H. sapiens* marca o que o autor denominou de momento de *viragem* e põe fim ao *despotismo da hereditariedade*, agora o homem possui todo o aparato biológico necessário para o seu desenvolvimento socio-histórico ilimitado. Nesse sentido, ele difere das outras espécies por não fixar as aquisições sociais construídas na história, e nem ser capaz de transmiti-las por herança genética. Desse modo, fica dependente da transmissão entre gerações da atividade criadora e produtiva humana.

Partindo da teoria histórico-cultural como escopo teórico, o desenvolvimento humano não é um processo natural, ocorrendo dentro de condições históricas e culturais particulares. A natureza não delimita os estágios do desenvolvimento do psiquismo e suas modificações qualitativas. Logo, não é algo que segue um padrão ou métrica temporal de desenvolvimento, se alterando apenas diante da mudança de lugar social ocupado pela criança.

A priori o ser humano nasce biologicamente com os atributos de sua espécie, porém isso não garante a sua humanização. Tudo vai depender das experiências culturais proporcionadas ao postulante a ente social. Por esta afirmação, podemos pensar na formação humana como processo que se engendra no interior da vida em sociedade, sendo a relação criança-sociedade o eixo central para o estudo do desenvolvimento psíquico infantil.

As conquistas históricas humanas, assim, não são dadas ao homem pelos objetos da cultura material ou ideal, são apenas postas diante dele, desde o nascimento, e exigem um processo de aprendizagem desenvolvida no convívio social. Por esse fluxo, o ser humano, enquanto ser social, passa por um processo educativo, condição *sine qua non* para formação de suas capacidades e processos psíquicos. A educação assume esse protagonismo no decorrer do seu desenvolvimento, pois é por meio da unidade contraditória de *objetivação* ↔ *apropriação* – processos opostos e ao mesmo tempo complementares – da cultura que ele se humaniza (LEONTIEV, 1978). O desenvolvimento segue, portanto, na direção do social para o individual (REGO, 1995).

Realizando um exercício de imaginação fica fácil compreender a centralidade do processo educativo como mantenedor da evolução humana através da história. Imaginemos a população adulta do planeta sendo vítima e dizimada por uma pandemia, restando apenas as crianças pequenas como sobreviventes. Essa imagem é utilizada por Leontiev (1978) para evidenciar a importância da transmissão da cultura no desenvolvimento humano: segundo o autor, tal acontecimento determinaria que embora a espécie humana não fosse extinta, os tesouros culturais continuariam a existir apenas na sua materialidade e não haveria ninguém para revelá-los. Como consequência, a tecnologia não facilitaria o dia a dia, os livros não seriam lidos e as obras de artes se resumiriam a borrões de tinta em uma tela e materiais dispostos sem nenhum sentido estético. A história humana iria recomeçar com a incerteza dos possíveis avanços a serem alcançados.

Outro argumento que sustenta essa posição teórica é o fenômeno das *crianças selvagens*, sendo vistas não mais como um mito da fundação de Roma pelos irmãos gêmeos Rômulo e Remo, amamentados por uma loba como crianças órfãs (VIRGÍLIO, 2014), mas como dezenas de casos verídicos (MALSON, 1967). Esta obra mostra como crianças privadas do convívio social reproduzem o *habitat* selvagem no seu comportamento: andando nuas, se alimentando de frutos/grãos, não adotando a posição bípede ao andar e sem desenvolver a fala – aspecto nuclear.

Portanto, a produção cultural humana dependente de cada geração, uma continuidade histórica vital, na qual os conhecimentos produzidos são aperfeiçoados constantemente e originam novas descobertas. Grosso modo, “Não podemos fazer com que cada criança volte à Idade da Pedra Lascada para poder depois atingir, na idade adulta, o domínio do saber científico, tal como é formulado em nossa época.” (SAVIANI, 2011, p. 68). Podemos concluir que:

Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas convencionais correspondentes. *Seria preciso não uma vida, mas mil.* [...] As gerações morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam com o trabalho e pela luta as riquezas que lhe forma transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 266-267, grifo nosso).

4.2 Teoria da Atividade

“No tempo em que as pessoas moravam em cavernas existiu um homem muito criativo e inteligente chamado Lolo Barnabé. Aos vinte anos, Lolo casou-se com Brisa. Ela também era como ele, criativa e inteligente. Casaram-se por amor. Muito amor. Depois da lua-de-mel, escolheram a melhor caverna da região para morar e, logo no primeiro ano de casamento, tiveram um filho, o Finfo Barnabé, também criativo e inteligente. Todos os dias, Lolo saía de casa para caçar e colher frutas. À noite, sentavam-se em volta da fogueira, assavam a carne, cantavam canções e agradeciam pela beleza da vida. *Eram muito felizes..., mas nem tanto...* (FURNARI, 2000, p. 5-8, grifo nosso).

Nesse trecho da obra *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari, as personagens são confrontadas com o mundo e uma *representação do mundo objetivo* que comanda sua existência e, como resultado, impulsiona suas necessidades. Os indivíduos constroem uma imagem subjetiva de mundo, levando em consideração o local onde vivem, atuam e em parte criam por meio do processo de atividade. Isso explica o porquê mesmo possuindo suas necessidades naturais – biológicas ou vitais do organismo – totalmente sanadas, as personagens não se mostravam completamente satisfeitas: o ser humano produz os meios de satisfação de suas necessidades, mas desse próprio processo resultam novas necessidades.

A inquietude humana se revela em necessidades não existentes nos animais, que vão muito além do fisiológico e se converteram, nas personagens, em uma *necessidade superior de caráter social*, reproduzidas nos objetos criados pela produção social e postos a serviço do homem. A necessidade se configura como um estado carencial de algo indispensável para a vida, seja um objeto material ou ideativo, no qual o organismo engaja-se em uma atividade dirigida para suplantar essa falta. Mesmo assim, para o motivo da atividade ser compreendido é preciso haver o encontro da necessidade com determinado objeto, caso contrário estaríamos diante somente de uma carência sem um objeto definido (MAGALHÃES, 2018).

As necessidades do sujeito são atreladas às suas condições sociais, evidenciando a dialética entre o pessoal e o social, em outros termos, o lugar ocupado pelo indivíduo coloca-se como determinação prevalente. O processo pelo qual o sujeito supre suas necessidades

caracteriza a atividade humana e sua dinâmica, que segundo Leontiev (1984) é composta por: a) *motivo*, aquilo que impulsiona e orienta a atividade, podendo ser material ou ideal e deve ser buscado no sistema de relações sociais no qual ele está inserido; b) *ações*, processos que obedecem a um propósito ou fim consciente, dado nas circunstâncias objetivas e que existe subjetivamente para a pessoa, na forma de ideia; b) *operações*, referidas ao conteúdo operacional da ação, em dependência das condições concretas em que o conteúdo da ação se desenrola.

Assim, a atividade é um sistema dinâmico, caracterizada por constantes transformações, além dela produzir novas necessidades no sujeito. Diante dessa conceituação de Leontiev (1984), o jogo é uma atividade, com *motivos*, *ações* e *operações* com características distintivas, movido por necessidades específicas, e assumindo uma forma particular de o ser humano se relacionar com o mundo através do lúdico.

Vale destacar, ademais, que toda necessidade compartilha traços comuns: a) seu caráter objetual, pois tem-se a necessidade de algo; b) adquirirem um conteúdo concreto de acordo com as condições/maneira pela qual se satisfaz; c) pode a mesma necessidade se repetir; d) as necessidades desenvolvem-se à medida que se expandem os círculos de objetos e de meios para satisfazê-las (LEONTIEV, 2017). Neste último item está inserido a atividade de estudo e o próprio jogo, ampliando o círculo de objetos passíveis de satisfazer as necessidades do aluno, além de requalificar o desenvolvimento dessas necessidades.

Na esteira desse pensamento, o ingresso na educação básica representa uma profunda mudança na organização de vida da criança, valorada socialmente, ela marca o contato inicial com o conhecimento humano acumulado, seguindo um processo de preparação para a vida em sociedade, ou seja:

[...] ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, a lei, aquelas que estão ligadas à consciência e ao pensamento teórico das pessoas.²⁵ (DAVIDOV, 1988, p. 158, tradução nossa).

Davidov (1988) aponta o surgimento da necessidade de estudar já na criança pré-escolar, originada com o desenvolvimento da *brincadeira de papéis sociais* e a conseqüente formação da imaginação e função simbólica. Isso corrobora com o despertar do interesse cognitivo, que não é satisfeito apenas com a brincadeira, necessitando da comunicação com os adultos,

²⁵ [...] con el ingreso a la escuela, el niño comienza a asimilar los rudimentos de las formas más desarrolladas de la conciencia social, o sea, la ciencia, el arte, la moral, el derecho, los que están ligados con la conciencia y el pensamiento teórico de las personas.

observar o mundo em seu entorno e, especialmente, fontes mais amplas de conhecimento. Por conseguinte, o desenvolvimento infantil é entendido como um processo histórico e dialético, ligado às condições objetivas da organização social, não sendo linear, envolvendo evoluções, revoluções e involuções.

O desenvolvimento psicológico da criança não se reproduz de forma espontânea ou mesmo natural, ele envolve reorganizações psíquicas constantes, marcadas pela contradição entre natureza – dimensão biológica – e cultural. Nesse ponto, a categoria atividade vai produzindo uma série de modificações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança.

4.3 Periodização do Psiquismo

Avaliando a periodização do psiquismo infantil, podemos tomar como referenciais alguns conceitos, como: *época*, *período*, *atividade dominante/atividade-guia* e *crise*. Em cada um momento desses momentos do processo de desenvolvimento, considerando o contexto social, surgem possíveis interesses e necessidades que impulsionam a criança a realizar determinadas atividades.

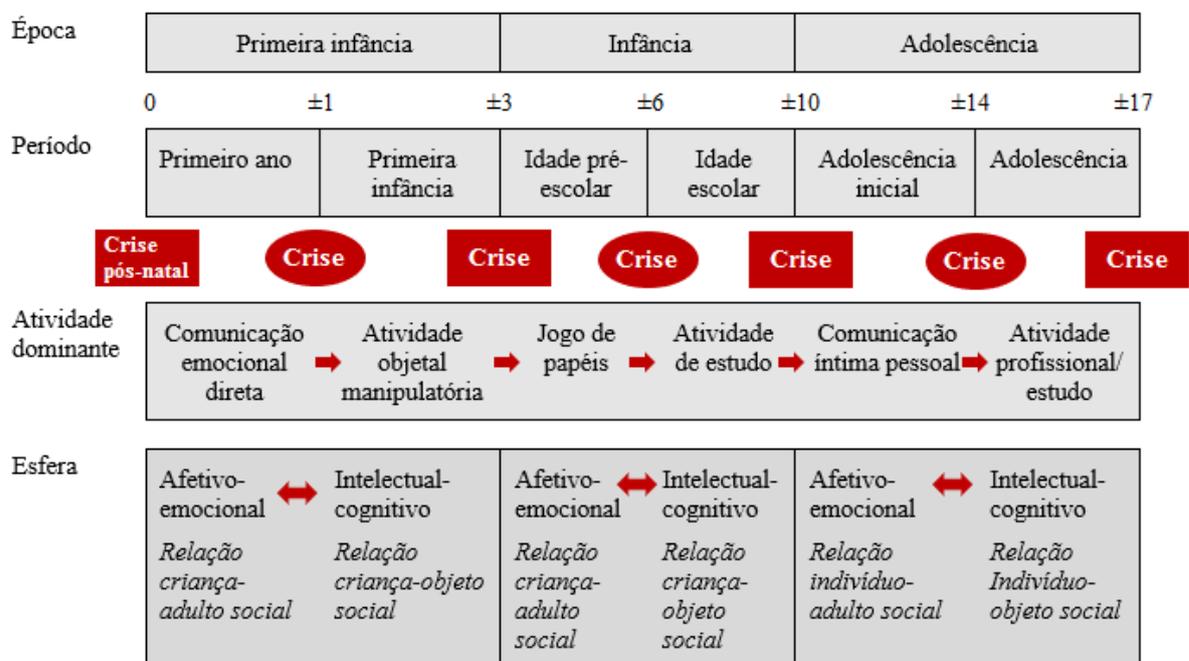
Entre as várias atividades, uma, em especial, se sobressai como atividade-guia ou principal em cada período da periodização do psiquismo, se tornando dominante – gestada no período anterior – e reorganizando os processos psíquicos. Diferente do que possamos pensar, a atividade-guia não é aquela que ocupa a maior parte do tempo, sendo caracterizada por três atributos:

[...] atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...] a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2010, p. 64-65).

A partir dessa passagem, podemos dizer que a atividade-guia é responsável primeiro por servir de base para o surgimento de um outro tipo de atividade no próximo período subsequente da periodização; segundo, suas influências reorganizam e reformatam os processos psíquicos; terceiro, ela governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos constituintes da personalidade da criança, considerando seu estágio de desenvolvimento.

Ademais, podemos considerar o processo de desenvolvimento psíquico ocorrendo segundo uma espiral ascendente e não linear (ELKONIN, 1987), porém com o aparecimento de períodos qualitativamente distintos, com uma relativa sequência e demarcados por uma atividade-guia específica. Os fatores responsáveis pelo surgimento dessas atividades têm íntima relação com as condições de vida da criança, que alteram o seu lugar nas relações sociais e criam novas expectativas no adulto. Ilustrando tudo isso, podemos observar no diagrama abaixo (Figura 6) essa esquematização de forma mais clara, facilitando situar o processo educativo na dinâmica compreendida.

Figura 6 – Periodização do Desenvolvimento Psíquico



Fonte: Angelo Antonio Abrantes, UNESP, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Bauru.

O diagrama ilustra os conceitos fundantes da periodização do psiquismo: *época*, *período*, *atividade dominante/atividade-guia* e *crise*. Avançando para o entendimento de sua lógica organizacional, o primeiro período de cada época é marcado pela predominância da esfera afetivo-emocional, formando a necessidade a partir das relações entre as pessoas. Já no segundo período, o desenvolvimento cognitivo se acentua pela apropriação dos procedimentos de ações com os objetos da cultura. Por fim, o conceito de crise se situa na transição entre os períodos, um salto qualitativo – momento crítico no desenvolvimento – provocando nesse curto espaço de tempo uma reorganização do psiquismo.

Focalizando o período *idade pré-escolar*, buscamos compreender o desenvolvimento da atividade na criança e formas que fazem avançar o psiquismo. Nesse período, a criança amplia suas relações sociais, passando a se interessar e compreender as várias formas de atividades humanas: produção cultural e científica, trabalho, lazer. O *jogo de papéis*, *jogo protagonizado* ou *brincadeira de papéis sociais* é a atividade-guia desse período, a qual exige a criação de uma situação imaginária para acontecer. Quando tratamos dessa brincadeira específica, adotamos o termo *brincadeira de papéis sociais* ao invés da tradução literal do russo: jogo de papéis, exceto em citações diretas, nas quais mantivemos o original. Cremos ser mais claro usar o termo brincadeira de papéis sociais para diferenciá-la do jogo como fenômeno da cultura corporal.

A brincadeira de papéis surge diante de uma contradição, por um lado, a criança necessita atuar como o adulto e interagir com os objetos desse universo, por outro, a evidente limitação operacional impede o êxito da ação exigida (ELKONIN, 2009). Logo, ele busca solucionar esse impasse através da forma mais evoluída do jogo infantil.

O conteúdo social da brincadeira de papéis não representa uma finalidade, o seu principal componente de desenvolvimento é o processo. Semelhante ao que ocorre no jogo como fenômeno da cultura corporal, o fim da brincadeira de papéis é a própria brincadeira, razão pela qual entendemos que ambas se inserem na categoria mais ampla de “atividade lúdica”. O lúdico assume esse caráter descompromissado da brincadeira, no qual a criança é movida pelo próprio processo da atividade, não visando a um resultado/produto pré-idealizado.

4.4 Brincadeira de Papéis Sociais

Antes de tudo, temos que considerar a brincadeira de papéis sociais como uma atividade constitutiva da condição infantil e não uma atividade própria à criança, conforme Nascimento, Araujo e Migueis (2009). Além disso, para as autoras, a brincadeira de papéis, como qualquer outra atividade, tem no trabalho a base de todas as ações do homem com o mundo, consigo mesmo e com os outros. A partir dessa concepção *materialista histórico-dialética*²⁶:

[...] o jogo pôde assumir um caráter tão específico e importante no processo de desenvolvimento humano, constituindo-se, hoje (na maioria das sociedades), a *atividade principal* da criança na educação infantil, isto é, aquela atividade que melhor realiza a relação criança/mundo, no sentido de permitir a máxima apropriação das produções culturais historicamente elaboradas. (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2009, p. 296, grifo das autoras).

²⁶ Fundamenta a psicologia histórico-cultural.

A brincadeira protagonizada, portanto, nada mais é do que uma forma particular de atividade lúdica, podendo surgir de forma embrionária na primeira infância por meio da exploração/ação elementar com os objetos, e podendo atingir o seu desenvolvimento pleno na segunda metade do período pré-escolar como “a arte construtiva ou dramática da criança” (ELKONIN, 2009, p. 194). Isso permite à criança através da representação do papel e da situação lúdica protagonizar atividades do mundo adulto dentro de sua realidade perceptiva, apropriando-se dos seus sentidos e internalizando padrões sociais a sua própria conduta. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico fomentado pela brincadeira se expressa como desenvolvimento do autodomínio da conduta. Só assim, diante do papel protagonizado, a criança renuncia a uma série de impulsos imediatos, subordina suas ações em prol do desenvolvimento da brincadeira.

Em verdade, a aparente liberdade da criança ao brincar é relativa, passando até despercebida por observadores externos, pois na realidade se mostra como um exercício de autodomínio e consciência de suas ações, melhor dizendo:

[...] o típico do jogo protagonizado é a sujeição à regra relacionada com o protagonismo que a criança assume. A ligação da regra com o papel na protagonização criadora é orgânica; as regras são determinadas pelo conteúdo fundamental do papel e complicam-se à medida que se desenvolve e complica esse conteúdo. (ELKONIN, 2009, p. 356).

Apesar dessa ressalva a respeito das regras implícitas à protagonização do papel, a criança tem nessa atividade uma condição singular de liberdade, lhe possibilitando definir temas e ações com os objetos, o que é destacado como:

Quase todos os pesquisadores que estudaram o jogo indicam que é a atividade mais livre da criança pré-escolar. Este caráter livre se expressa não só no fato de que a criança escolhe o tema do jogo, mas também em que suas ações com os objetos nele incluídos diferem do uso habitual que comumente lhes é dado devido à sua marcante independência com respeito ao destino específico desses objetos e estão determinados pelos significados que a própria criança lhes dá no jogo.²⁷ (ELKONIN, 1987a, p. 85-86, tradução nossa).

A criança por intermédio da brincadeira de papéis atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas do mundo adulto (VYGOTSKY, 1991), expande o conhecimento da realidade

²⁷ *Casi todos los investigadores que estudiaron el juego señalan que es la actividad más libre del niño preescolar. Este carácter libre se expresa no sólo en que el niño elige el tema del juego, sino también en que sus acciones con los objetos incluidos en él se diferencian del uso habitual que se les da corrientemente por la marcada independencia con respectivos al destino concreto de esos objetos y están determinadas por los significados que el niño mismo les otorga en el juego.*

social circundante, que antes estava oculta pelos objetos. Vygotsky (1991) ainda destaca essa atividade como promitente fonte de desenvolvimento intelectual, retirando dos objetos sua força determinadora. Ou seja, a criança se liberta dos *atributos externos dos objetos*²⁸, perceptíveis pelos sentidos, e age em uma esfera cognitiva e motivada por necessidades internas. O objeto adquire uma significação lúdica, conforme a criança o nomeia, logo, um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo, um remo, uma lança ou até mesmo um sabre de luz, enfim, é um substituto do objeto real durante o papel desempenhado na brincadeira, e podemos concluir que:

Tal substituição de um objeto por outro sobrevém no jogo e baseia-se nas possibilidades de executar com o objeto lúdico a ação necessária ao desenvolvimento do papel. [...] Graças a essa metonímia, a ação perde o seu caráter concreto e o seu aspecto técnico operacional, tornando-se plástica e transmitindo unicamente o seu significado geral (dar de comer, pôr para dormir, cuidar do doente, comprar e vender, passear, lavar-se etc.). (ELKONIN, 2009, p. 355).

Quando mais ampla for a realidade da criança, mais ricos e variados serão os argumentos das suas brincadeiras protagonizadas (MUKHINA, 1995), o contrário também pode ocorrer pelas condições restritas de vida e educação, resultando em brincadeiras com roteiros mais simples e monótonos. Por isso, é tarefa da escola de educação infantil ampliar o repertório de conhecimentos do aluno, sendo matéria-prima de suas brincadeiras.

A instituição escolar tem a incumbência da coordenação do processo educativo, selecionando os conteúdos clássicos, carregando a universalidade humana, e aplicando a metodologia de ensino mais adequada. A criança pela impossibilidade de compreender o mundo, por si mesma, precisa do trabalho educativo desempenhado pelo professor. Aliás, essa transmissão de conhecimento deve se estender para a brincadeira de papéis sociais, situada na educação escolar a serviço da apropriação da cultura e desenvolvimento psíquico.

O professor pode enriquecer a atividade lúdica trazendo elementos de complexificação, sempre alicerçado no conhecimento teórico-científico sobre o desenvolvimento da criança nesse período específico. Afinal, a ideia não é conduzir o brincar, mas apoiar o seu desenvolvimento e complexificação como atividade-guia do período, a brincadeira de papéis sociais, fornecendo matéria-prima para criança estruturar melhor o brincar, trazendo elementos culturais ricos e estimulantes para o seu desenvolvimento psíquico.

²⁸ Na primeira infância, a aparência externa dos objetos é o que importa para a criança, sendo realizada uma ação elementar com eles, repetitiva e sem argumento ou sequência lógica. Isso fica evidente com a atividade-guia do período sendo a *atividade objeto-manipulatória*.

Koroliova *apud* Elkonin (2009) em seu estudo buscou esclarecer qual é a maior influência na brincadeira de papéis sociais: a) objetos naturais ou produzidos pelo homem; b) atividades das pessoas – trabalho e relações interpessoais. Para isso, ela programou duas visitas ao jardim zoológico. Numa primeira visita, as crianças observaram os animais, seus comportamentos, instalações e alimentação. No dia seguinte, a professora levou para a sala de aula figuras de animais vistos durante a excursão, porém, não despertou nas crianças o interesse para a vivência da brincadeira. A educadora, então, repetiu a mesma excursão e desta vez chamou a atenção das crianças para os funcionários e visitantes do zoológico, para a maneira como cada um exercia o seu papel. Algum tempo depois da excursão, notou-se que as crianças começaram, por conta própria, a brincar de jardim zoológico e foram incorporando os diferentes papéis, tornando a brincadeira de papéis cada vez mais complexa.

A investigação comprova que a característica fundamental da brincadeira de papéis sociais não é o objeto, nem o seu uso, nem a relação indivíduo-objeto, mas sim as interações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos, isto é, a relação indivíduo-indivíduo. Assim, ela é caracterizada pelo predomínio da imaginação sobre a regra; no final do período pré-escolar evolui para o predomínio da regra sobre a imaginação.

A partir de pesquisas etnográficas, antropológicas e históricas, fontes primordiais de conhecimento, podemos questionar se sempre houve a brincadeira de papéis sociais e as possíveis mudanças na sociedade e vida da criança que permitiram o seu surgimento.

Não há um momento histórico demarcando claramente o surgimento da brincadeira de papéis, pois entre os mais diferentes povos ela possivelmente tomou forma em épocas diferentes. O certo é que em sociedades primitivas não encontrava possibilidades objetivas de ela ocorrer, dadas as condições rudimentares de trabalho – simplicidade no manejo – e a inserção precoce das crianças nas atividades produtivas (ELKONIN, 2009). Frente a essas condições de vida, a posição social ocupada pela criança dispensava a necessidade de reproduzir o universo do trabalho e relações sociais dos adultos, tornando as atividades lúdicas escassas e a brincadeira de papéis sociais desnecessária.

À medida que as ferramentas de trabalho foram se aperfeiçoando, acompanhando a evolução das forças produtivas na agricultura e pecuária, foi necessário capacitar a criança para o seu uso. A confecção de ferramentas em tamanhos reduzidos, proporcionando uma aprendizagem constante, cumpriam o papel de objetos a serem manipulados antes de desempenharem uma atividade laboral. No entanto, a divisão do trabalho e o aparecimento de elementos industriais impossibilitaram a introdução da criança na produção em um horizonte próximo, postergando a atividade produtiva para idades posteriores (ELKONIN, 2009).

Todas essas transformações históricas e sociais produzem o sentimento de infância, agora não mais como uma fase biológica de maturação física e psíquica, mas sim um período – criado socialmente – para o desenvolvimento pleno da criança. Isso significa prepará-la para o convívio social, sendo algo tão importante quanto o desenvolvimento saudável do seu corpo. Nesse sentido, a complexificação gradual de diferentes tipos de atividades produtivas afastou cada vez mais a criança do trabalho adulto, adiando a aprendizagem no manuseio das ferramentas laborais. Aliás, mesmo reduzidas como brinquedos, não conseguiram se tornarem funcionais devido à complexa elaboração embarcada nelas, logo:

Ao ser diminuída, a ferramenta perdia suas funções fundamentais, conservando apenas a aparência exterior das ferramentas de trabalho empregadas pelos adultos. Assim, por exemplo, enquanto o arco reduzido não perdia sua função principal, podendo disparar-se com ele uma flecha e acertar um objeto visado, um rifle reduzido não passava de uma figura de rifle, com a qual não se podia fazer um disparo, mas apenas simulá-lo. Na agricultura de enxada, um modelo reduzido era, apesar de tudo, uma ferramenta com que a criança podia desfazer torrões de terra; essa enxada reduzida era parecida com a de seu pai ou sua mãe, não só pela forma, mas também por sua função. Ao passar para a agricultura de arado, o arado reduzido, por muito que se parecesse com o verdadeiro em todos os detalhes, perdia suas funções fundamentais de ferramenta: não se podia jungir a ele um boi nem lavar. (ELKONIN, 2009, p. 77).

Daqui emerge a tese da necessidade lúdica que surge socialmente, a partir da qual a criança atua com as relações do mundo adulto sem precisar atingir fins utilitários. Elkonin (2009) sustenta a tese de que o jogo protagonizado nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade, como resultado da mudança do lugar da criança no sistema das relações sociais. Por conseguinte, sua natureza é de origem social e histórica.

Possivelmente o brinquedo também surgiu nessa fase de desenvolvimento social, representando um objeto simbólico que reconstitui o trabalho produtivo e afazeres domésticos, inacessíveis à criança – sem fins utilitários diretos. Podemos ir além e pensar como raiz histórica da brincadeira infantil o trabalho e porque não a arte. A arte dramática por ser uma forma da humanidade representar esferas da vida social sem um fim utilitário, historicamente aparenta ter influenciado o desenvolvimento da brincadeira infantil até atingir sua forma atual (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2004).

Em linha com essa reflexão, nesse novo lugar social ocupado pela criança, o *jogo* surge na forma evoluída de *brincadeira de papéis sociais*, reconstruindo esferas da vida adulta inatingíveis pela criança. O percurso de desenvolvimento do jogo parte da ação concreta da criança com os objetos, passa pela ação lúdica sintetizada e atinge a ação protagonizada, logo,

seria uma hipótese para pensarmos o sistema de relações da atividade lúdica - trípole objeto/ação/papel - e o complexo do jogo como atividade da cultura corporal e como atividade-guia. Nesse sentido, Elkonin (2009, p. 2-3, grifo do autor) reforça essa ideia:

[...] no jogo das crianças em idade pré-escolar o principal é o papel que assumem. No processo de interpretação do seu papel, a criança transforma suas ações e a atitude diante da realidade. Nasceu assim a hipótese de que a *situação fictícia*, em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares, é o que constitui a *unidade fundamental do jogo*.

Fica claro na passagem o papel assumido pela criança ligando toda a brincadeira de papéis sociais, baseada na realidade que a circunda e sendo influenciada pela esfera da atividade humana, do trabalho e das relações interpessoais – reconstituir os aspectos da realidade observada. Chamamos a atenção para que até esse momento a criança não tinha protagonizado um papel, ela apenas reproduzia/imitava de forma desarticulada as ações dos adultos e não a atividade. Por esse viés, a origem da brincadeira de papéis sociais está intimamente ligada à relação criança-adulto, quando ensinam consciente ou inconscientemente o uso dos objetos culturais e se relacionam socialmente, ou seja, o motivo das ações.

Todo esse processo educativo, para o desenvolvimento da brincadeira de papéis, afasta qualquer hipótese de caráter inato das atividades lúdicas infantis – utilizado como argumento por muitas escolas de educação infantil.

Retomando o que foi discutido até aqui sobre a ocorrência da brincadeira de papéis sociais, podemos concluir que:

[...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo. (ELKONIN, 2009, p. 34, grifo do autor).

Esse referencial nos leva a pensar que a atividade lúdica se desenvolve e o ensino da cultura corporal na pré-escola, por meio das mais diversas e variadas formas de ações gímnicas, esportivas, de luta, de dança, etc., no sistema de relações da atividade lúdica, torna-se um potencial processo formativo.

Elkonin (2009) em sua obra *Psicologia do Jogo*, baseado em pesquisas sobre o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, vai além ao apontar as fases de desenvolvimento da brincadeira, sendo:

- a) ausência de regras e argumentos, a ação da criança é restrita à manipulação dos objetos;
- b) nota-se a presença de papéis e de argumentos, mas ainda não são evidentes, e quando aparecem ainda não são compreendidos pelas crianças;
- c) aparecimento de regras mais claras atreladas ao tema da brincadeira, ou seja, elas não são explícitas, que estruturam anteriormente a brincadeira, mas passam a ser internas aos papéis;
- d) mudança no caráter das regras, sendo criadas antes de iniciar a brincadeira e independentem do seu tema, logo, refere-se ao surgimento de outra forma de atividade lúdica que não a protagonizada.

Em síntese, a brincadeira de papéis sociais se desenvolve com o tempo e modifica o conteúdo representado. Elkonin (2009) cita que nessas ações protagonizadas, as crianças mais novas têm como o objetivo executar as ações atreladas ao papel; para as de mediana idade, se concentram nas relações sociais do papel; e finalmente na idade final pré-escolar, as crianças absorvem os traços mais típicos do papel protagonizado. Isso coloca o desenvolvimento do papel na brincadeira mais ligado à realidade social do que à idade cronológica da criança, impossibilitando a realização de uma classificação etária das fases de desenvolvimento individual do jogo.

Na idade pré-escolar, a criança torna-se realmente uma debutante nas relações sociais, querendo agir como adulto, porém como isso é concretamente impossível, satisfaz esse desejo na brincadeira. A partir daí cria uma situação imaginária – transitando entre *o eu e o outro*, desempenhando um papel e complementando sua atuação com objetos lúdicos substitutos. Por último, a criança se reestrutura para a brincadeira, regulando suas próprias ações em função de regras sociais de conduta e relacionamento social, pré-requisito para sua participação e pertencimento social, porém ao término da brincadeira, abandona seu personagem e volta a ser ela mesma.

Nesse cenário, vale se atentar para a inserção da atividade lúdica no processo, o que traz um aspecto motivacional para interpretação, tornando o papel mais atrativo para ela e estimulando suas ações. A compreensão histórico-cultural da brincadeira reforça esse viés lúdico, pois ela não é inata na criança, como algo espontâneo e natural, mas surge frente a fatores externos relacionados a aspectos culturais, históricos e sociais, e depende da motivação

para se desenvolver. Dessa maneira, o lúdico pode ajudar a criança subordinar-se às regras exigidas pela brincadeira, renunciando aos seus desejos e gerando novas demandas impulsionadas pela diversão e estímulo ao protagonizar o papel.

A outra questão, a respeito da intencionalidade pedagógica da brincadeira de papéis sociais no trabalho educativo, remete para as possibilidades de seu uso na educação. Embora a criança, em suas atividades cotidianas, elabore-as seguindo variadíssimas realidades, não está negado ao professor a possibilidade de promovê-las, isto é, trabalhá-las pedagogicamente. Por esse critério, a escola de educação infantil deve oferecer uma atividade rica e diversificada, com o professor podendo apresentar o cenário e propor o tema. No entanto, isso não exclui de eventualmente o tema também surgir das crianças e ser enriquecido pelo professor, além da possibilidade de brincar junto com as crianças, entrando na brincadeira, enfim, são múltiplas as possibilidades.

A brincadeira de papéis se mostra sensível ao mundo das pessoas, se modelando de maneira própria aos motivos da atividade humana e às normas das relações pessoais (ELKONIN, 1987). Tal traço peculiar destaca ainda mais a importância do trabalho pedagógico com a brincadeira de papéis sociais por parte do docente, enriquecendo a experiência e repertório da criança. Desse modo, ela é uma atividade social pela sua origem e conteúdo, necessitando o par mais desenvolvido apresentar aos pequenos as atividades do universo adulto e as relações entre elas.

Um fato a ser considerado durante neste estudo foi o uso dos termos jogo – elemento da cultura corporal – e jogo de papéis causando confusão na literatura da área de educação ao considerá-los, muitas vezes, como sinônimos. A tradução para a língua portuguesa da celebre obra de Elkonin (2009) utiliza a palavra *jogo* para se referir ao jogo protagonizado ou jogo de papéis. Lazaretti (2011, p. 80) hipotetiza que a expressão *jogo de papéis* é adotada proximidade com a tradução “do russo para o espanhol”. Em espanhol, como já apontamos, brincadeira e jogo fundem-se no termo *juego*. Contudo, Lazaretti (2011) relembra que a palavra russa *Igra* pode ser, em português, jogo, brincadeira ou brincar, e ousa sustentar que o Estudo de Elkonin, originalmente, está pautado na *psicologia da brincadeira*, fazendo a opção por brincadeira para diferenciar do jogo em suas muitas significações. Seguindo os passos da autora é que optamos pela nomenclatura *brincadeira de papéis sociais*.

Para denominar a atividade de reprodução lúdica de papéis sociais na brincadeira infantil, contendo regras implícitas e determinadas pela sociedade, pensamos ser mais claro utilizar o termo *brincadeira de papéis sociais* para diferenciar do jogo como constituinte da cultura corporal. Na verdade, essa denominação é mais assertiva ao refletirmos que a criança

não está subordinada a um conjunto de regras, mas sim à regra relacionada com a representação do papel.

Não obstante, podemos observar o jogo de argumento contendo sempre alguma regra, mesmo implícita, e o jogo de regras sempre com argumento relacionando à atividade realizada. Apesar das diferenças exteriores dos jogos com personagens e com regras, ambos conservam uma unidade interna próxima, podendo assumir uma única trajetória evolutiva para a atividade lúdica, pois só ao final da idade pré-escolar se destacam regras separadas do argumento (ELKONIN, 2009).

No espaço do jogo, a criança tem a oportunidade de desenvolver capacidades e atitudes que são fundamentais para responder às novas expectativas e exigências sociais, entre outras, a capacidade de comunicação e organização, o domínio da vontade, a participação em trabalhos coletivos, a persistência na superação de obstáculos, a autonomia, a ampliação da sua competência motora, e a consciência da possibilidade de mudança em decorrência de acordos estabelecidos.

Analisando a dinâmica da brincadeira de papéis sociais, observamos que também ocorre o desenvolvimento da motricidade, embora não seja o seu fim último. Os motivos presentes nela criam estímulos para a criança realizar determinados movimentos, deixando um marco motor em todo o seu desenvolvimento. No entanto, ela tem seus limites, uma vez que não estimula os traços mais complexos da motricidade infantil (ZAPORÓZHETS, 1987), necessitando de outros tipos de atividades para complementá-la, porém é fato que contribui, principalmente, na estruturação do aspecto geral do movimento e na forma expressiva de sua realização.

Para finalizar, o foco do capítulo foi analisar a relação jogo/brincadeira – desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar – como objeto da psicologia histórico cultural do desenvolvimento. A partir desse referencial, a brincadeira protagonizada foi definida como uma forma particularizada de atividade lúdica – considerando a dimensão da perspectiva histórico-cultural, e independente da denominação, seja jogo/brincadeira de papéis sociais, possui uma identidade própria. Isso permite estabelecer as devidas diferenciações entre brincadeira protagonizada e o *jogo como atividade da cultura corporal*²⁹, e ao mesmo tempo afirmar as aproximações e semelhanças quando consideramos ambos, jogo e brincadeira protagonizada, como particulares formas de *atividade lúdica*.

²⁹ O jogo na cultura corporal corresponde aproximadamente ao que Elkonin (2009) denomina em sua obra de *jogo dinâmico com regras*, englobando desde jogos como o xadrez a as damas, passando pelo futebol e o hóquei, até chegar nos infantis, como a amarelinha.

Uma diferença notória é a brincadeira de papéis ocorrer mediante a representação de um papel pela criança, e o jogo na cultura corporal é condicionado à obediência à regra lúdica. Segundo Vygotsky (2016), no jogo de amarelinha, por exemplo, predominam cinco etapas de aprendizagem das regras:

- a) para as crianças menores o jogo consiste em apenas jogar a pedra nas “casas”/quadriláteros marcados e saltar, vivenciando a atividade lúdica sem se preocupar com as regras;
- b) após incorporarem aspectos elementares do jogo e das regras, a criança se preocupa em saltar e jogar a pedra de modo correto, tendo com meta completar o jogo;
- c) apesar da criança já conhecer as regras restritivas do jogo – não pisar na linha, não arremessar a pedra fora das “casas” marcadas – ela não cumpre todas, pois o sentido está na continuidade correta das ações, na observância do jogo e no saltar;
- d) a quarta e quinta etapa são similares, tendo como curso do jogo as regras e subordinar-se a elas, as quais as crianças vigiam para serem respeitadas, e a motivação está no jogar.

Portanto, por esses itens conclui-se que na passagem do jogo com argumentos para o jogo com regras ocorre uma substituição das regras latentes por regras explícitas. Nessa transição entre esses períodos, há a necessidade de intervenção do seu par mais experiente e aprendizagem por parte da criança. Com base nisso, podemos deduzir que o jogo necessita de uma direção pedagógica, sem contar que ele deve se tornar mais complexo com a progressão do decurso escolar.

5 ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO PENSADA PELA PEDAGOGIA

5.1 Educação Escolar

Para uma melhor compreensão da atividade lúdica, na figura do jogo, pensada pela pedagogia, precisamos antes voltar nossa atenção para a educação escolar contemporânea e na sequência para a educação infantil, desnudando suas contradições e seu papel social. Só assim será possível discutir com mais propriedade sobre a dimensão do jogo nas concepções pedagógicas presentes na atualidade e, especialmente, ter argumentos para abordarmos, como problema, a suposta dicotomia entre o jogar e o aprender.

Em princípio, a educação escolar, mesmo não sendo consensual, assumiu a função precípua de transmitir o acervo histórico do conhecimento humano – o mundo da cultura – às novas gerações. Como guardiã desse legado histórico, ela se apropria do conhecimento científico, dando-lhe um tratamento metodológico, sistematizado em disciplinas escolares e formando o currículo da escola elementar. Por fim, a propósito é revelar o que de melhor o homem já produziu nas áreas de exatas, humanas e biológicas.

Para isso, os objetos da educação escolar se caracterizam, de um lado, pela seleção dos elementos culturais fundamentais para que o indivíduo possa se humanizar e, de outro lado, a escolha das formas mais adequadas de implementação da atividade pedagógica (SAVIANI, 2011). O primeiro aspecto está relacionado à necessidade de separar o essencial do acessório, destacando a noção de *clássico*, em outras palavras, aquilo que resistiu ao tempo por captar condições nucleares da condição humana. Enquanto que no segundo aspecto temos a organização do trabalho pedagógico, destacando-se: conteúdos, espaço, tempo e procedimentos, viabilizando a assimilação e transmissão dos conteúdos aos alunos no decurso escolar, isto é:

A educação do jovem é determinada por todo este complexo orgânico, pelo fato de que – ainda que só materialmente – ele percorreu todo aquele itinerário, com suas etapas, etc. Ele submerge na história, adquire uma instituição historicista do mundo e da vida, que se torna uma *segunda natureza*, quase uma espontaneidade, já que não é pedantemente inculcada pela “vontade” exteriormente educativa. (GRAMSCI, 1991, p. 135, grifo nosso).

Toda essa organização de ensino é necessária para se desenvolver um trabalho pedagógico mais efetivo e direcionado, tendo no professor o intelectual possuidor dos vários modelos teóricos de conhecimento a serem socializados. Nesse aspecto, a formação do docente

é parte do êxito da ação pedagógica, separando o profissional “comum”, que se apoia em um ensino mecanizado, pautado na memorização de conhecimentos sem nexos e relações, daquele que promove reflexões, análises estéticas ou filosóficas.

Em contrapartida, o ato de estudar também é parte do sucesso desse processo por ser um trabalho intelectual e intencional, exigindo para sua efetividade certos hábitos por parte do aluno, destacando-se a concentração psíquica nas aulas/tarefas e postura física. O hábito de estudo para ser incorporado à rotina do estudante cobra dispêndio de tempo, esforço, repetição mecânica, disciplina e ações metódicas. Assim, o estudar se distancia de algo prazeroso, não havendo uma gratificação imediata, porém, recompensador se considerarmos uma formação humana plena e voltada a desfrutar ao máximo as riquezas culturais.

Em linhas gerais, a cultura letrada só é acessada após o aluno dominar o ler e o escrever, descortinando os outros conteúdos elementares da escola fundamental: matemática, ciências da natureza, ciências sociais, artes e cultura corporal. Isso justifica a existência da escola moderna, defendendo desde a Revolução Francesa – final do século XIX – o ideário de uma educação pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, inserida dentro dos modelos nacionais de ensino. Do contrário, o estudante não precisaria despender tempo e esforço intelectual para assimilar uma gama de conteúdos sistematizados e complexos, bastaria apenas ser educado no seu cotidiano ou popularmente denominada “escola da vida”.

Contudo, a luta pela socialização do conhecimento sistematizado enfrenta forças sociais conservadoras que desejam manter a massa trabalhadora alijada do patrimônio histórico-cultural humano-genérico, encontrando apoio em correntes pedagógicas não críticas.

Saviani (2012) denominou *teorias não críticas* um conjunto de ideários educacionais, compostos pela escola tradicional, escola nova e pedagogia tecnicista, que trazem uma visão ingênua da educação como autônoma em face à sociedade, não reconhecendo suas limitações em promover uma igualdade social. Em sua revisão crítica do pensamento educacional, o autor identifica obstáculos à luta pela socialização do conhecimento universal também nas *teorias crítico-reprodutivas* – destacando-se: a sistema de ensino como violência simbólica, a escola como aparelho ideológico do estado e a escola dualista – que embora realizem duras críticas à estrutura social injusta e excludente do capitalismo, compreendendo a educação a partir da estrutura socioeconômica, acaba por afirmar a escola como necessariamente reprodutora da sociedade, inclusive das desigualdades sociais. Com isso, as teorias crítico-reprodutivistas passam do *ilusório* das teorias não críticas para a *impotência* frente à marginalidade educacional.

Diante desse quadro adverso, há quatro décadas surgiram os *primeiros esboços*³⁰ de uma teoria contra-hegemônica que se constituiu na *pedagogia histórico-crítica*, propondo superar, por incorporação, as contribuições das teorias crítico-produtivistas e das pedagogias não críticas (SAVIANI, 2008). Tal teoria é fundamentada no materialismo histórico-dialético, tendo suas bases psicológicas próximas da psicologia histórico-cultural idealizada pela Escola de Vigotski, além de seguir o movimento da história e esforçar-se por responder aos desafios educacionais. Isto posto, ela apresenta uma *práxis* revolucionária ao se opor aos interesses do grande capital e às teorias conservadoras, travestidas em modismos³¹ educacionais, que impedem o entendimento pleno da realidade (BATISTA; LIMA, 2012).

A pedagogia histórico-crítica situa a educação escolar como promotora do desenvolvimento pleno do indivíduo, assegurando sua inserção crítica e ativa na prática social (SAVIANI, 2018), tendo a escola como instituição socializadora e o professor como transmissor do conhecimento. Em posse dessa teoria pedagógica, o indivíduo pode transitar do senso comum à consciência filosófica por meio da apropriação das objetivações humanas produzidas historicamente e consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos, incorporando-as à forma social na qual participa.

Advogamos também a favor da psicologia histórico-cultural ser transposta para o campo escolar, porém mediada por uma teoria pedagógica como a pedagogia histórico-crítica. A nosso juízo, ambas são alinhadas pelo mesmo núcleo teórico, no qual:

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2013, p. 142).

A aliança entre essas duas teorias, portanto, se destaca no sólido fundamento psicológico imbricado na pedagogia histórico-crítica, representado pela psicologia histórico-cultural, alicerçando uma concepção histórico-cultural de homem, sociedade e natureza educativa, que pauta a relação entre elas pelo trabalho – atividade vital humana.

Hoje reina no cenário educacional uma concepção *produtivista de educação*, na qual todo o desenvolvimento propiciado pela Revolução Informacional não enriquece a didática dos

³⁰ Ideias surgidas nas discussões ensejadas na primeira turma de doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1979.

³¹ Modismos da educação refere-se a um olhar alienado para aquilo que se apresenta como novo na sociedade (ROSSLER, 2000). Nesse caso, se destaca o construtivismo e suas derivações como “novidades”, exercendo sedução e, conseqüente, difusão do ideário, tanto no passado como na contemporaneidade, entre os educadores.

conteúdos escolares, por parte do professor, e visa apenas beneficiar o campo mercadológico. Nesse panorama, não é de se estranhar os grandes grupos educacionais privados e até mesmo o ensino público adotarem materiais apostilados. Isso nos faz recordar o modelo taylorista-fordista, início do século XX, condicionando a atividade docente a partir de um modelo fabril de produção em massa. No entanto, o neoliberalismo e a pós-modernidade se reinventam a todo momento, e o fordismo cede lugar ao toyotismo e seu *just in time* – flexibilização do trabalho e a “qualidade total”, adequando o produto às exigências cotidianas do alunado. O ensino passa a ser focado no aluno que aprende por si próprio, dinâmico, multitarefa e supostamente preparado para o mercado de trabalho futuro.

Um reflexo claro dessa dinâmica neoliberal de ensino é a educação como modelo de negócio baseado no Ensino a Distância (EaD) – cursos de curta duração para gerarem certificados/diplomas – e até mesmo o famigerado *homeschooling*. Defendendo essas abordagens de ensino, a escola é considerada arcaica e desestimulante, devendo promover o desenvolvimento de competências úteis para o cotidiano. Nossa defesa é a de que o ensino não pode ter como critério a utilidade e como horizonte o cotidiano imediato. Primeiro o aluno tem que dominar os clássicos dos conhecimentos culturais humanos para finalmente ser livre para criticá-los, reescrevê-los e assim colocá-los qualitativamente em movimento – princípio da provisoriedade do conhecimento.

Outro reflexo é a avaliação pedagogicamente deixar de analisar o processo de ensino-aprendizagem e sucumbir à prática corporativista de mensuração do mérito através de testes padronizados. Firma-se, assim, um compromisso com metas a serem alcançadas, a educação se resume a avaliações orientadas por *rankings* a nível nacional – Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) – convertendo o sistema nacional de ensino em um gerador de índices para melhorar a pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e, a nível mundial, no *Programme for International Student Assessment* (Pisa)³².

Dentro de todo esse controle de rendimento escolar, desde a creche até a pós-graduação, a educação se reduz à memorização e repetição excessiva de provas visando o êxito. A formação omnilateral e politécnica, defendida como ideal educativo é deixada de lado. Como efeito, o

³² O Pisa é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, avaliando três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições (INEP, 2019). A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio. A pesquisa também avalia outros domínios, chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global.

acesso de todos, em igualdade de condições, à escola pública unitária, representando um centro de alta cultura e *alma mater* da formação social humana, torna-se algo utópico.

Na contemporaneidade, a socialização do conhecimento é afrontada pelas pedagogias do *aprender a aprender*, recuperando o ideário escolanovista e se difundindo pela educação (DUARTE, 2001). Essas têm como protagonista o construtivismo e suas variantes – a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo e o multiculturalismo (DUARTE, 2015). Em suma, elas defendem a aprendizagem como uma construção individual do sujeito, baseada no cotidiano (ARCE, 2000), e renegam o ensino transmitido pelo professor.

Outro problema atual é a instituição escolar sobreviver ao *obscurantismo beligerante*, caracterizado por um ataque massivo ao conhecimento e a defesa de posições ideológicas conservadoras, como o movimento “escola sem partido” – a falácia da educação neutra/despida de valores – e a mercantilização do ensino (DUARTE, 2018). Nesse cenário, o currículo fica empobrecido, composto por saberes ligados ao imediatismo e pragmatismo da cotidianidade, exaltando o aligeiramento do ensino e repudiando a cultura elaborada. Além de ferir o princípio da “liberdade de cátedra” – autonomia do professor no exercício do magistério. Por consequência, o ensino, principalmente o público pelo elevado contingente de alunos, torna-se o lugar propício para formar uma massa homogênea de indivíduos fortemente alienados, regidos pelo consumismo fetichizado e abertos a manipulações ideológicas de consciência.

Aqui defendemos que o currículo não deve ser restrito para atender exclusivamente o mercado de trabalho, fomentando a livre concorrência, individualismo e disputas profissionais constantes. Pelo contrário, idealizamos um currículo de base humanística, permeado por valores éticos, democráticos e igualitários, porém empoderando o aluno como sujeito crítico e cidadão atuante.

No cenário educacional do país, portanto, a concepção histórico-cultural e histórico-crítica se torna referência nuclear para mediar o diálogo entre sociedade e educação. Para tanto, a escola é palco desse processo, permitindo a democratização do conhecimento humano mais sofisticado já produzido, que na sociedade atual é objeto de apropriação privada, privilégio de uma minoria abastada. Portanto, a ideia é propor uma nova forma de conceber a educação, ou seja:

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2011a, p. 201).

Por esse ângulo, o esvaziamento dos conteúdos na escola pública renega os clássicos e também o contemporâneo – modernidade e avanços do conhecimento. Isto dialoga com a civilização do espetáculo atual, calcada na ilusão da alta cultura ser comum a toda sociedade pela educação, porém, “a única maneira de conseguir essa democratização universal da cultura é empobrecendo-a, tornando-a cada dia mais superficial” (LLOSA, 2012, p. 13). Dessa maneira, em relação ao conhecimento, a quantidade se sobrepõe a qualidade, criando um ensino escolar pragmático e massificado, sob a égide do capital.

A escola pública, em sua maioria, passa a não ser uma opção, mas sim o único serviço educacional disponível para parcela mais desprivilegiada da população, permeada pela violência, ausência de estrutura básica, ambiente de estudo, etc. Em um cenário caótico como esse, a escola pública não pode ser reduzida a atender apenas quem não pode pagar, mas sim ter um ensino de tanta qualidade que até as classes mais abastadas possam cogitar em matricular seus filhos.

O produto de todas essas contradições são *Os Excluídos do Interior*, no qual apesar da aparente universalização da escola, as desigualdades escolares persistem, porém, sutis na exclusão dos pertencentes às classes inferiorizadas, reservando a eles cursos desprestigiados e profissões desvalorizadas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001). Na aparência, todos tiveram chances iguais, com o êxito escolar baseado em causas naturais, como dons e méritos dos escolhidos, desconsiderando a precarização do ensino. Essa visão falaciosa é usada pela elite econômica e política fundamentar sua ideologia dominante, justificando as desigualdades sociais e conter possíveis ofensivas aos seus privilégios (BISSERET, 1979). De posse disso, além de não ferir os princípios iluministas de liberdade individual e igualdade civil, delega ao indivíduo toda a responsabilidade pelo seu êxito social, pautado no seu esforço próprio e, logicamente, no seu dom.

5.2 Educação Infantil

Partindo dessa visão geral da educação escolar, passamos agora para a especificidade da educação infantil. Para isso, devemos considerar a mudança histórica da posição da criança no processo educativo, que outrora esteve sob a tutela exclusiva da família – incorporando tradições e regras de sua cultura – e hoje tem na escola de educação infantil um ambiente próprio de aprendizagem e socialização do conhecimento. Ofertar diversas experiências educativas e sociais, inclusive o jogo, torna-se o seu propósito, porém ela também é passível a toda sorte de contradições presentes no tecido social. Distante de uma romantizada etapa natural da vida, a

infância se aproxima mais de uma construção social sujeita a fatores culturais, políticos e econômicos.

Nessa linha de raciocínio, fica mais claro entender os desafios históricos enfrentados pela educação infantil no plano das políticas públicas e plano pedagógico, sendo vista como um equipamento assistencial-custodial no combate à pobreza e prevenção ao fracasso escolar (PASQUALINI; MARTINS, 2008). Embora as crianças dessa etapa tenham necessidades fisiológicas e emotivas, sem as quais não sobreviveriam, essa imagem deturpada culminou em sua subalternidade frente aos demais segmentos educacionais e, conseqüente, perda de identidade própria. Ainda que o educar e o cuidar sejam dimensões inseparáveis da *práxis* pedagógica infantil (BRASIL, 2006), é inaceitável imperar essa postura antiescolar.

A expressão *antiescolar* se refere a uma abordagem que tem tomado corpo na educação infantil contemporânea, negando o ato de ensinar, defendendo o lúdico reduzido ao prazeroso – como núcleo da prática educativa – e delegando ao professor a função de seguir os interesses e necessidades da criança (ARCE, 2004). Com essa naturalização do desenvolvimento infantil, o educador deixa de exercer seu papel educativo para apenas acompanhar o desenvolvimento da criança pequena.

Embora para os adeptos dessa pedagogia da infância possa parecer uma afronta falar de *aluno, currículo e escola infantil que ensina*, alegando precocidade, não podem esquecer que a função da escola é exatamente essa, ensinar. Aliás, a atividade de estudo começa a existir de forma embrionária já na educação infantil, fomentada pelas *atividades produtivas* como a construção, a modelagem e a colagem (MUKHINA, 1995), inicialmente lúdicas e ligadas ao jogo, e à medida que a criança avança seu psiquismo, se desvincula dele e se volta para o resultado da atividade. Por isso, a função basilar da educação infantil deve ser de iniciar a socialização do conhecimento sistematizado, ou melhor, não vivenciado na esfera do cotidiano do alunado, pelo qual podemos concluir que:

[...] pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. (SAVIANI, 2011, p. 20)

A cultura erudita aqui pode ser lida como mais elaborada, não vista como imprópria para a classe popular, reproduzindo as vanguardas europeias – países colonizadores – e dando as costas para a cultura popular. A cultura popular pode ser tão rica de manifestações culturais quanto qualquer outra, a ideia aqui é destacar o acesso à cultura letrada, que se diferencia da

linguagem oral, não sendo espontânea e “natural”, mas formal e codificada. A pedagogia histórico-crítica tem seu trabalho guiado por dois momentos concomitantes e organicamente articulados entre si: a) crítica à concepção dominante; b) domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social (SAVIANI, 2019).

Tendo como aporte teórico-filosófico a perspectiva histórico-cultural e histórico crítica, o trabalho educativo na educação infantil deve selecionar os conteúdos de ensino fundamentais para se efetivar a humanização no decorrer da escolarização – *currículo* – e buscar a didática – *metodologia de ensino* – adequada para o ensino desses conteúdos. Em suma, dentre o conjunto dos seus fundamentos e elementos essenciais, estas duas – O que se ensina? Como se ensina? – importam muito, mas serão incompreensíveis se deslocadas dos demais elementos – A quem se ensina? Para que se ensina? Em quais condições se ensina?

À luz desse primeiro questionamento, pensar uma organização curricular para educação infantil é um assunto oportuno, desejável e fundamental para aproximá-la dos demais segmentos educacionais. Tomar como aporte a psicologia histórico-cultural proporciona ter uma base curricular calcada na identificação de conteúdos e formas de ensino pautadas na atividade-guia de cada etapa da periodização do psiquismo da criança (DUARTE; SAVIANI, 2019).

Pasqualini (2018) vai ao encontro disso apresentando uma proposta curricular para a educação infantil – matriz curricular da proposta pedagógica de um município do interior paulista – tendo como referência teórica a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Aqui o currículo foge do estereótipo de rol de disciplinas, específicas e desconectas, para ser uma produção social que organiza a experiência cultural humana a partir dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e da cultura corporal, dentro de um projeto histórico-crítico.

O resultado final do trabalho coletivo orientado por essa perspectiva foi uma matriz curricular organizada em cinco grandes áreas: *Arte, Ciência, Cultura Corporal, Língua Portuguesa e Matemática*, sendo que as duas primeiras se desdobram em subáreas (*Ciências da Natureza e Ciências da Sociedade; Arte Literária, Artes Visuais e Música*). (PASQUALINI, 2018, p. 158, grifo nosso).

A segunda indagação só é respondida quando compreendido o movimento do método de ensino da pedagogia histórico-crítica, que se estrutura em cinco momentos, com a *prática social* representando o ponto de partida e chegada da prática educativa, e a escola atuando nos momentos intermediários desse método: *problematização* – identificar questões que precisam ser resolvidas na esfera da prática social, *instrumentação* – dispor recursos teóricos e práticos

para compreensão e possível solução dos problemas identificados e *catarse* – alteração qualitativa no entendimento da realidade, produzida pelos instrumentos culturais incorporados (SAVIANI, 2012). Pensar esse movimento na educação infantil é um desafio e depende de toda uma formação teórica e reestruturação didática-pedagógica.

Diante dos argumentos em tela, a implementação da pedagogia histórico-crítica na educação infantil contrapõe certas dúvidas e equívocos ao seu redor. Dúvida esta fomentada por ser acusada de conteudista, baseada na memorização e no ensino livresco, chegando até mesmo ao cúmulo de ser equalizada em *pedagogia histórico-crítica = tortura + criança deixando de ser criança* (ARCE, 2013). Como se uma pedagogia que socializa os conhecimentos mais desenvolvidos da cultura humana – igualdade social – fosse “roubar” a infância das crianças e sua felicidade.

Vale salientar que o afastamento das pedagogias ativas não significa uma aproximação entre a proposição histórico-crítica e o método tradicional de ensino. Ao passo que se identifica neste a presença do método indutivo e representação acrítica na relação escola-sociedade, diferente daquela na qual observamos a transmissão do conhecimento representado como princípio ontológico – e não meramente didático – do processo educativo (PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

Todo esse debate deveria realmente ser pautado em formas de aperfeiçoar a didática de ensino na educação infantil, considerando essa etapa como o início do domínio da atenção voluntária por parte da criança, pensando maneiras de deixar a atividade desenvolvida mais atrativa por um longo espaço de tempo. Elementos lúdicos, atividades produtivas e a constante mudança de atividades são estratégias para uma aprendizagem voluntária mais efetiva dos pequenos (MUKHINA, 1995). Ao final da pré-escola, vai-se colocando a possibilidade de formação da atividade de estudo, tornando-se possível para a criança gradualmente deixar de estar apoiada no lúdico para relacionar-se com o conhecimento de mundo – mudança qualitativa na atividade escolar.

5.3 O Jogo na Pedagogia

Considerando a infância como um tempo social de aprendizagem e desenvolvimento das funcionalidades latentes na criança, seja motora ou psíquica, a atividade lúdica se apresenta como algo presente, tendo o jogo como sua manifestação mais proeminente. Todavia, ela ocorre mediante a subsistência da prole, garantida pelos seus pais ou responsáveis, assegurando à criança mais tempo para se preparar, se desenvolver e atuar em sociedade. Com efeito, para

Claparède *apud* Chateau (1987) quanto mais longo é esse período, mais evoluída é a espécie, se multiplicando as possibilidades de brincar, jogar, imitar, experimentar e, conseqüentemente, enriquecer sua experiência individual. Dado isso, a educação infantil é o palco para essas múltiplas experimentações, exigindo que o educador ofereça uma gama rica de atividades desenvolventes no ensino.

O jogo devido a sua natureza histórica e social é permeado por vários aspectos da cultura, possibilitando incorporar essa atividade, no contexto educacional, para assimilação do conhecimento e inserção na cultura, vida social e mundo. Por meio dessa atividade lúdica é possível resgatar o conhecimento, gestos corporais e elementos da época de nossos antepassados. Logo, o jogo representa um legado histórico à disposição da educação escolar.

Aproveitando-se das potencialidades do jogo, ele acaba sendo um elemento atrativo e à disposição das várias concepções pedagógicas que dominam o cenário educacional contemporâneo, considerando a pedagogia como:

[...] teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2005, p. 1).

No bojo dessa definição, o autor classifica as concepções pedagógicas em duas grandes tendências. Na primeira temos aquelas que priorizam a teoria sobre a prática – “teorias do ensino”, abarcando as diversas modalidades de pedagogia tradicional. Já a segunda corresponde às que subordinam a teoria à prática – “teorias da aprendizagem”, que generalizou o lema *aprender a aprender*, representado pelas inúmeras variantes derivadas da pedagogia nova.

Quando observamos a relação entre jogo e educação, em ambos os grupos de tendências pedagógicas citadas, podemos entendê-la como excludente ou complementar. Isso ocorre ao confrontarmos o potencial formativo do jogo com o seu uso pedagógico, que na maioria das vezes, representa apenas um momento lúdico, no qual a criança interrompe/pausa a rotina das atividades produtivas de sala de aula. Como atividade “não séria”, quando comparada às atividades intelectuais de sala de aula, ele traz consigo uma visão espontaneísta de desenvolvimento, a ausência de planejamento e de objetivo educacional, tornando o jogo como algo supérfluo. Aqui é reforçada a ideia de que a criança não precisa garantir sua subsistência e nem desempenhar atividades utilitárias, ligadas ao mundo do trabalho, podendo gastar essa energia excedente em tarefas ociosas, como jogar.

Invertendo a lógica de atividade apenas para preencher o tempo vago dos alunos, divertir ou mesmo “premiar” algum comportamento disciplinar e/ou desempenho em tarefas de classe, o jogo também assume uma função didática em prol de auxiliar o ensino de conteúdos das disciplinas escolares. Nessa utilização, ele é descaracterizado ao ser secundarizado, deixando o *jogo pelo jogo* da cultura corporal de lado para servir de suporte pedagógico e facilitar o aprendizado dos alunos de conteúdos disciplinares específicos. Em alguns casos, o professor chega até a cair na falácia da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, supondo que está trabalhando de forma plural o conhecimento jogo. Na verdade, nesses moldes, não se trabalha nem uma coisa nem outra, descaracteriza-se ambas, porque o foco não é o jogo como objeto da cultura corporal, e ao mesmo tempo o conhecimento de outras disciplinas fica “reduzido” ao lúdico, como estratégia para, supostamente, minimizar-se o esforço intelectual necessário para a aprendizagem.

Seguindo outras concepções pedagógicas que povoam as escolas infantis, em sua maioria instituições privadas de ensino, como o construtivismo (PIAGET, 2010), a Escola Waldorf (UCEDA; ZALDÍVAR, 2013), a Escola Montessori (BRITTON, 2017), entre tantas outras, o jogo é considerado uma atividade espontânea. A criança joga livremente e o professor apenas organiza o local da atividade, disponibiliza objetos, incentivando a criança a desenvolver de forma autônoma a atividade de jogo e supostamente trabalhar a ficção, o simbolismo, a regra e a cooperação. Apesar do discurso sedutor dessas teorias, nada mais é do que crer em um desenvolvimento natural do jogo na criança, ou seja, novamente ele deixa de ser considerado um conhecimento humano, histórico e escolar, passível de ser transmitido entre gerações.

Agora, depois de apresentarmos o jogo sob a ótica dessas várias teorias pedagógicas, se opondo ao nosso referencial teórico, surge a pergunta: Qual seria o lugar do jogo no sistema teórico que caracteriza a pedagogia histórico-crítica?

Para responder essa indagação, antes é importante considerarmos a pedagogia histórico-crítica como uma teoria de construção coletiva e em constante aperfeiçoamento, ou melhor, não se trata de algo acabado. Aliás, para essa teoria o conhecimento está em um processo constante de transformação, no qual cada geração não desconsidera o patrimônio cultural produzido pela humanidade e amplia essa produção. Nesse contexto, as reflexões sobre a cultura corporal no diálogo com essa teoria pedagógica é ainda um movimento incipiente, mas não nos impede de refletirmos sobre o lugar do jogo na prática pedagógica desde a perspectiva histórico-crítica.

Como a pedagogia histórico-crítica considera o homem em seu todo, defendendo uma educação integral, o conhecimento elaborado relativo à atividade corporal deve ser sistematizado e transmitido-assimilado para as novas gerações (SAVIANI, 2019). O jogo

pensado na pedagogia histórico-crítica, portanto, deve integrar a premissa de formação omnilateral, situando esse conhecimento dentro da concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana. A partir disso, ele representa uma manifestação humana, histórica e parte da cultura corporal, que necessita ser socializada com as novas gerações. Recuperando a noção de clássico da pedagogia histórico-crítica, o jogo apresenta o que de mais relevante historicamente foi produzido a respeito desse conhecimento, integrando os conhecimentos universais – máximas conquistas científicas e culturais da humanidade – a serem transmitidas pela atividade escolar. Por conseguinte, o jogo institui-se como algo fundamental para a pedagogia histórico-crítica, uma vez que ele se configura como uma esfera particular das relações humanas.

Voltando à relação entre jogo e educação, há inúmeras vertentes na pedagogia interpretando o jogo das mais diferentes formas e, conseqüentemente, distintas utilizações para atender determinadas metodologias e finalidades. Visando ilustrar isso, Avanço e Lima (2020) pesquisaram as relações entre jogo e educação na contemporaneidade, permitindo identificar várias dessas concepções de jogo (Quadro 2), que emergem de discursos e práticas, proporcionando a todos apreciarem uma visão sistemática e panorâmica da situação em tela.

Quadro 2 - Contraste de Concepções de Jogo e de suas Relações com a Educação

Concepções	Tendência	Tipo de relação com a educação	Aspectos essenciais	Lugares predominantes
Exclusão do jogo	Secundarização e deterioração valorativa	Aversiva, exclusiva	Jogo como caminho do vício	Contextos educacionais em geral
Jogo recreativo	Secundarização	Restaurativa, afirmativa de valores sociais	Jogo como repouso	Diversos contextos
Jogo espontâneo	Romantização	Intrínseca, diferenciada de processos formais de educação	Jogo como fim em si, ação voluntária e com fim aleatório.	Espaços livres e condições propícias
Jogo educativo	Pedagogização específica	Intrínseca, porém mediada por intervenção específica	Jogo como meio de formação humana	Instituições de educação
Jogo didático	Didatização	Modeladora de conteúdo curricular institucional	Jogo como meio de aprendizagem de conteúdos curriculares	Instituições de educação e outros
Gamificação	Hibridização	Adesiva de elementos de games em atividades	Jogo como meio de engajamento da aprendizagem	Instituições em geral

Fonte: Avanço e Lima (2020).

Analisando o quadro, fizemos uma análise dessas seis concepções de jogo para saber quais tendências dialogam melhor com o nosso objeto de estudo, criando assim uma

interpretação própria dos resultados segundo nossos critérios. Tais concepções nos suscitaram várias reorganizações, adaptações e, especialmente, inspirações para desenvolvermos uma análise da atividade lúdica, na figura do jogo, pensada pela pedagogia. Conquanto, não deixamos de valorizar a contribuição relevante dos autores para a área, apenas objetivamos trazer essa classificação para um comparativo com o jogo na teoria da cultura corporal.

A primeira concepção é referida à *exclusão do jogo* em relação a contextos educacionais, sendo fundamentada em tendências de deterioração valorativas e secundarização da atividade lúdica. No que se refere à tendência de deterioração, muito é por conta da associação pejorativa com os jogos de azar, atribuindo um potencial desenvolvimento do vício em jogar. Já a tendência de secundarização das atividades lúdicas coloca o jogo como atividade de menor importância, reservados a recreios ou intervalos entre as aulas, portanto, excluídos das atividades educativas. Diante desses argumentos, a secundarização do jogo é uma tendência presente em muitas escolas, nessa dicotomia entre atividade “séria” e “não séria”, além do fato de ele ser considerado, em geral, como uma atividade distrativa e sem apelo educacional nas instituições de ensino.

Na sequência, propomos agrupar as concepções de *jogo recreativo* e *jogo espontâneo* como *atividades recreativas*. Essa opção de agrupamento é por compartilharem pontos semelhantes, como a falta de planejamento e objetivos pedagógicos, atuando apenas para ocuparem intervalos na grade curricular. Aqui como na concepção anterior de exclusão do jogo, se repete a premissa de serem atividades “não sérias” no programa escolar, assumindo a conotação de dispensáveis ou supérfluas.

O mesmo processo de agrupamento das concepções foi adotado no caso do *jogo educativo* e *jogo didático* sob a denominação de *recurso didático de aprendizagem*. Ambas as concepções compartilham a assim chamada “pedagogização” do jogo, quer dizer, conciliam atividade lúdica e atividade pedagógica no jogo. Outro ponto similar é que elas também são um artifício usado para atender o programa institucional ao auxiliarem as mais variadas disciplinas escolares, visando facilitar o processo de aprendizagem dos mais diversos conteúdos educacionais.

Por fim temos a *gamificação*, que merece uma menção pela atualidade do tema, embora não seja objetivo deste estudo debater sobre os jogos digitais. Essa concepção visa integrar elementos de jogos e demais atividades por meio de tecnologias digitais da informação e comunicação, isto é, a proposta é aproveitar a estratégia, estilos e elementos dos *games* em contextos *não game* (SCHLEMMER; LOPES, 2016). Ainda segundo os autores, a

*gamificação*³³ dos processos educacionais permite fazer uso de vários elementos dos jogos digitais – resolução de problemas e engajamento dos jogadores – para a aprendizagem, sendo potencializados pelo uso de dispositivos móveis e sem fio, mídias sociais, realidade aumentada, etc.

Após toda essa contextualização das concepções de jogo na educação, surge um inevitável questionamento: Qual deve ser o lugar do jogo na Pedagogia, ou mais especificamente, no aspecto didático do trabalho pedagógico? Entendemos que colocar o problema já é uma contribuição, mas apontar o lugar do jogo na didática é o desejado para área. Apresentamos, a seguir, uma reflexão inicial acerca dessa questão, com a perspectiva de realizar uma primeira aproximação e indicar caminhos que nos parecem necessários para a reflexão sobre a dimensão educativo-pedagógica da atividade de jogo.

Buscaremos sustentar uma posição discordante em relação ao tratamento hegemonicamente recebido pelo jogo na educação escolar atual – literatura científico-acadêmica e prática escolar – pois o lugar do jogo na didática é outro, nem recreação e nem brincadeira didatizada. Visando fundamentar essa compreensão e apontar caminhos para nossas discussões futuras, consideramos relevante discorrermos sobre as concepções atuais do jogo pensado na pedagogia, mais especificamente como *atividade recreativa* ou *recurso didático de aprendizagem*.

5.3.1 O Jogo como Atividade Recreativa

O *jogo recreativo* está atrelado à tendência de secundarização do jogo no âmbito escolar, no qual ele é justificado somente como atividades distrativas e em momentos de pausa na rotina escolar, como recreios e períodos extraclasse. O jogar vislumbra, portanto, uma recuperação física e psicológica das atividades educativas – trabalho intelectual, atividades sérias. Assim, instituições de educação infantil até reservam um lugar cativo para o jogo, contudo tal lugar não é propriamente pedagógico.

Ainda dentro dessa concepção de jogo como recreação, é possível situar o jogo entre dois extremos relacionados ao grau de intervenção pedagógica, como: *laissez faire* ou *atingir resultados educacionais* (AVANÇO; LIMA, 2020). Um extremo apresenta a concepção *laissez*

³³ Schlemmer e Lopes (2016) consideram eficaz a *gamificação* pela familiaridade das gerações atuais com os *games*, mostrando identificação com suas narrativas, sistemas de recompensas, tentativa e erro, regras e interatividade.

faire de jogo, segundo a qual a escola até disponibiliza espaços³⁴ para viabilizar a sua prática, mas não há qualquer tipo de planejamento e intervenção pedagógica. No outro extremo ocorre o planejamento, a intervenção e o controle diretivo/pedagógico do jogo almejando resultados educacionais por meio do lúdico, tais como: desenvolvimento físico e motor, além de fomentar habilidades sociais, psicológicas e morais.

Outra concepção em pauta é o *jogo espontâneo* e sua tendência de valorização romântica da espontaneidade do jogo, enfatizando o seu fim em si, a ação voluntária e o resultado como sendo aleatório. À primeira vista, essa concepção até guarda semelhanças com o jogo como objeto da cultura corporal, o problema é não ter intervenção pedagógica e, conseqüentemente, ausência de um conhecimento histórico a ser transmitido. Ademais, se pensarmos na intervenção pedagógica no jogo espontâneo, ele pode se transformar em um jogo educativo e perder a aprendizagem que aparenta ensinar.

Tanto o *jogo recreativo*, quanto o *jogo espontâneo*, são atividades lúdicas que apresentam naturezas semelhantes, o que nos levou a denominá-las *atividades recreativas*. Em ambas, o jogo é concebido por um processo natural, livre, condicionadas à maturação biológica da criança e não resultado de um processo de aprendizagem social. Os professores deixam de ofertar tais atividades para as crianças, apenas organizam tempo de duração e espaço físico para que ocorram e, principalmente, deixam de enriquecê-las com contributos pedagógicos. E quando há intervenção pedagógica, no caso do uso do jogo recreativo, o propósito é atingir resultados educacionais – desenvolvimento motor, aspectos sociais e morais, etc. – e não trabalhar o conhecimento jogo.

Dessa forma, só resta à criança reproduzir a vivência do seu cotidiano – saberes aprendidos na rua, no lar ou na grande mídia massiva – e se apoiar nos materiais e espaços físicos disponibilizados para a sua prática. Isso dialoga diretamente com as pedagogias do *aprender a aprender* que predominam na educação atual, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental, médio e até mesmo, por incrível que pareça, no ensino superior com o popular EaD.

Em suma, esses tipos de atividades têm a clara intenção de lazer, vista como relaxamento, alívio de tensões e até mesmo uma fuga parcial das atividades escolares, ditas como sérias e valorizadas socialmente. O conhecimento da cultura corporal é deixado de lado em detrimento do divertimento, descontração e dispêndio de energia armazenada, este último é também visto como uma forma de condicionamento físico – promoção da saúde. O pior não é

³⁴ Quadras poliesportivas, pátios, brinquedotecas, parquinhos/caixas de areia, salas e gramados são locais das instituições educacionais que podem atender a essa prática.

promover a atividade recreativa ou mesmo o lazer – necessário em todas as etapas da vida humana, mas novamente tratar o jogo como acessório na educação escolar, descaracterizado da cultura corporal e o jogar como um curso biológico natural e linear do desenvolvimento da criança.

5.3.2 O Jogo como Recurso Didático de Aprendizagem

A expressão *jogo educativo* estabelece uma relação entre jogo e educação, nesse caso, fazendo certa conciliação entre atividade lúdica e atividade pedagógica. De certo modo, o entendimento é do jogo se tornar relevante na educação à medida que, a partir de um investimento pedagógico, ele possa auxiliar a instituição escolar a alcançar metas e/ou resultados educacionais. Essa tendência se apoia na função atrativa do jogo, oposição às noções de trabalho educativo e seriedade, ao auxiliar o cumprimento dos programas curriculares institucionais.

Já os *jogos didáticos* são atividades desenvolvidas com a intenção de trajar os conteúdos disciplinares com uma roupagem lúdica. Basicamente, o intuito é tornar a aprendizagem mais envolvente, prazerosa e com maior probabilidade de assimilação/aprendizagem do conhecimento a ser transmitido. Apesar de ser uma proposta atrativa, Chateau (1987) adverte quanto ao equívoco ou perigo de fundamentar uma educação exclusivamente no jogo, fazendo o indivíduo viver em um mundo ilusório. O alerta está em tornar secundária a aprendizagem dos conteúdos curriculares em prol do lúdico, a finalidade do ensino poderia ser ocultada, retirando do aluno a intencionalidade, esforço e repetição, enfim, os componentes necessários para ocorrer o trabalho intelectual.

Brougère (2003) resiste em reconhecer o jogo educativo na qualidade de jogo em si mesmo, e defende que sua essência lúdica só se manteria caso fosse garantida a dimensão de imprevisibilidade de seus resultados. Fato esse que não ocorre, pois no jogo educativo há o controle do conteúdo e direção que ele deve seguir.

Novamente, como no tópico anterior, vemos aproximações entre *jogo educativo* e *jogo didático*. Este fundamentado na didatização, modelando conteúdos curriculares através da roupagem lúdica, tendo como objetivo o engajamento do aluno e a aprendizagem; e aquele usando a uma pedagogização específica para auxiliar o aprendizado de conteúdos das mais diferentes disciplinas escolares. De qualquer forma, ambas as concepções fazem uso do jogo como *recurso didático de aprendizagem*.

Apesar das críticas, o jogo visto como *recurso didático de aprendizagem* é amplamente utilizado pelas disciplinas escolares, como: *língua portuguesa* (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017), *matemática* (FREITAS; MOREIRA, 2019), *geografia* (LUIZ *et al.*, 2017), *história* (IONTA, 2010), *biologia* (SOUZA; RESENDE, 2017), *física* (LAWALL *et al.* 2018), *química* (SOUZA; SILVA, 2012) e até mesmo *educação física* (MATTHIESEN *et al.*, 2011). Os professores, em sua maioria, justificam o seu uso frente a falta de interesse dos alunos pelas atividades escolares e tornar o ensino de conteúdos complexos mais simples. Por mais que se esforcem, consideram um desafio despertar em seus alunos o gosto pelos estudos, e o jogo, como recurso metodológico, pode ser a resposta para tornar o trabalho educacional mais dinâmico e prazeroso.

Em contrapartida, quando utilizado como artifício para aprendizagem, o jogo passa a ser outra atividade, se caracterizando como uma brincadeira didatizada, projetada e construída exclusivamente em função de objetivos educacionais pré-definidos. Essa reflexão demonstra o cuidado para não descaracterizar nem o jogo nem o trabalho escolar – garantir a especificidade de ambos. Nesse aspecto, o jogo como instrumental pedagógico da aprendizagem representa uma das dimensões do jogo na educação escolar, porém sem perder sua essência. Logo, ele se mostra como um suposto facilitador da aprendizagem, tendo como propósito preparar a criança para as etapas posteriores de ensino e não o jogar como *práxis* social infantil.

Essa tendência transforma as atividades lúdicas em um recurso didático, o que coloca a questão sobre a clareza quanto à distinção das atividades e suas dimensões, pois o professor pode achar que está realizando o jogo, mas na verdade a proposta é de trabalho pedagógico descaracterizado. Isso ocorre quando o jogo e o trabalho escolar se confundem, perdendo suas características e identidades próprias. Nosso entendimento é que as duas atividades, apesar de naturezas distintas, podem ser conciliáveis, se complementando dentro de suas possibilidades e limitações. Vale reforçar, que essa compreensão só é válida dentro do propósito específico do jogo educativo ser utilizado apenas em alguns momentos “[...] quando a *programação possibilitar* e somente quando se constituírem em um *auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro dessa programação*” (ANTUNES, 1998, p. 40, grifos do autor).

Como se pode notar, quando o professor subtrai a especificidade de *jogo pelo jogo* da cultura corporal, transformando-o em um jogo educativo, sua essência lúdica, imprevisibilidade de condução e resultado se perdem. A partir desse momento, seria um equívoco chamá-lo de jogo, pois trata-se apenas de um *meio* facilitador para o ensino-aprendizagem de conteúdos complexos de *outras* disciplinas. Nesse ponto, reforçamos a posição anterior de Brougère, pois

trata-se de um recurso didático de aprendizagem e não um jogo, e até a semântica *jogo educativo* pode ser considerada um equívoco.

O mais importante de toda essa reflexão é combater o mero uso instrumental do jogo, como elemento da cultura corporal, sempre com um fim utilitário, inclusive até nas aulas de educação física. Não raro, professores de outras disciplinas realizam trabalhos interdisciplinares envolvendo o jogo, moldando as aulas de educação física, com o consentimento do professor especialista, ao conteúdo trabalhado em classe. A partir desse momento, o jogo e o trabalho pedagógico perdem sua identidade e acabam nem sendo um elemento da cultura corporal, nem trabalhando um conhecimento de uma disciplina específica. Por isso, ao ser usado como recurso didático de aprendizagem, o professor deve ter embasamento teórico suficiente para saber utilizá-lo apenas como uma dinâmica pedagógica.

6 CONCLUSÃO

Pensar a atividade lúdica na educação escolar, especificamente na educação infantil, é fazer uma reflexão sobre a brincadeira e o jogo como expressões da atividade lúdica e seu caráter desenvolvente particularmente na idade pré-escolar. O mais curioso é o jogo ser acompanhado pela noção de exclusividade do público infantil, atividade “não séria”, passatempo e desvinculado de um trabalho pedagógico. Como se a infância fosse seu início e fim, deixando de representar uma atividade lúdica, na forma do lazer, no decorrer da vida ou mesmo evoluindo para outras práticas corporais, como o esporte. Não raro, mesmo na educação infantil, o jogo é rotulado como uma atividade de pausa, um descanso físico e mental das atividades de sala de aula, e não como um conhecimento escolar.

Analisando o histórico do jogo, observamos que a gênese dessa atividade remete à atividade de trabalho, em um processo histórico em que o ser humano prioriza os fins utilitários dos objetos e fenômenos vivenciados, vinculados à própria necessidade de sobrevivência e produção dos meios de satisfação das necessidades, para então criarem-se as condições de emergência de atividades que focalizam o lazer ou a fruição estética. Diante dessas constatações, ele não pode ter surgido antes do trabalho ou da arte, sendo prototipado em uma atividade laboral, mas sem deixar de consolidar sua lógica de desenvolvimento social própria e caráter lúdico. Por conseguinte, sua natureza é social e histórica, além de ser caracterizado por uma situação lúdica, sem possuir um fim em si mesmo e não gerar nenhum produto ou resultado.

Outro ponto relevante foi conhecer a interpretação particular dada por cada cultura ao jogo, revelando uma multiplicidade de significados próprios, que vai desde o religioso até o lúdico. O próprio termo jogo, devido à proximidade e fusão em outros idiomas, pode ser relacionado como sinônimo de brincadeira. Fato esse refutado por nossa análise, pois apesar de tratar-se da mesma atividade humana – lúdica – apresenta formas de desenvolvimento diferenciadas, sendo a brincadeira, diferente do jogo, mais livre ao ser menos estruturada e dispensar a necessidade de regras explícitas para ocorrer.

Em princípio, o jogo nos revelou ser uma atividade de simples realização, só exigindo dois aspectos para ocorrer: a situação lúdica e a atividade lúdica, representadas pelo jogo e o jogar, respectivamente. A participação sendo livre, voluntária e subordinada apenas ao espaço, tempo e ações acordadas entre os participantes. Nesse sentido, o jogar é motivado pela necessidade lúdica, se configurando em uma ausência de resultados na atividade e após seu

termino tudo volta como antes. Desse modo, o jogo se basta por si só, sendo imprevisível e o seu fim sendo ele próprio.

A aparente simplicidade de ocorrência do jogo não pode nos enganar, aqui precisamos considerar os conhecimentos e potencialidades ocultas em sua prática. Só através dele, esportes complexos como o futebol americano e o *rugby*, por exemplo, podem ser gestados em um jogo de pega-pega. Essa complexificação tem início com elementos do esporte imbrincados no jogo, evoluindo para o esporte institucionalizado até chegar ao esporte espetáculo.

Não raro o jogo pode ser tornar até mesmo um entretenimento midiático, na forma de um programa televisivo, atraindo patrocinadores e audiência. Prova disso é o *Ultimate Tag*³⁵, um programa televisivo inspirado no tradicional jogo de pega-pega – conhecido nos Estados Unidos como *game tag*. A diferença é que os competidores têm como cenário diferentes pistas com obstáculos, sem falar nos *taggers* ou pegadores, *atletas profissionais*³⁶ empenhados em capturar as *tags* ou fitas, coladas nos coletes dos competidores, o mais rápido possível. A ideia é o competidor usar estratégia, agilidade, velocidade e força para fugir dos pegadores, cumprir os objetivos estipulados e conquistar o prêmio de US\$10 mil.

Esse exemplo mostra como um jogo simples e dito infantil, como o pega-pega, pode ser complexificado a ponto de virar uma atração televisiva, atrair público, patrocinadores e desafiar atletas profissionais. Tudo está centrado no uso do jogo, nesse caso moldado por uma grande infraestrutura, pegadores profissionais incorporando personagens que vão desde um homem das cavernas a um nerd. Isso nos mostra a potencialidade de reinventar o jogo, sendo até mesmo uma provocação para nós professores pensarmos o seu melhor uso na escola.

Na esteira desse exemplo, o jogo, no contexto escolar, precisa ser tratado como um conhecimento complexo, construído historicamente na cultura humana, integrante da cultura corporal, porém sem perder seu elemento lúdico constitutivo. Preservar essa suposta essência abstrata do jogo é fundamental, ainda mais na educação infantil, na qual a atividade simbólica e a imaginação são tão importantes.

A partir desse enquadre do fenômeno jogo passamos a nos dedicar à problemática que interessou especificamente a este estudo: as múltiplas dimensões que compõem o jogo como atividade lúdica. Buscamos então evidenciar suas várias dimensões na educação escolar, seja como componente da cultura corporal, brincadeira protagonizada na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento ou mesmo como atividade recreativa ou recurso didático de

³⁵ Exibido pela *Fox Channel Brasil*, canal de televisão por assinatura, de propriedade da *Fox Networks Groups*, uma divisão da *Walt Disney Company*.

³⁶ Parkour, *freerunning*, atletismo, artes marciais, acrobacia, *fitness* e até dublês cinematográficos.

aprendizagem na pedagogia. A intenção foi caracterizar a especificidade de análise de cada abordagem proposta. Tornou-se nítido que o educador precisa ter um vasto conhecimento dessas muitas dimensões do jogo para tirar o melhor proveito no processo educativo.

O jogo, como os demais componentes da cultura corporal, expressa a relação não utilitária do homem com as ações corporais, sintetizando necessidades, objetivos e motivos produzidos na coletividade. Ademais, por ser um conhecimento histórico da humanidade, torna-se muito rico para ser limitado ao desenvolvimento motor ou ao lúdico. Inclusive, ele também deve superar o conhecimento tácito do alunado, convergindo para um ensino sólido, de princípios filosóficos, sociológicos e históricos, podendo ser colocado à parte das demais manifestações da cultura corporal, por apresentar formas primevas desses elementos sem perder sua identidade própria. Cabe a observação que reconhecemos a necessidade do contato com a cultura corporal desde o início do Ensino Infantil, inclusive berçário e maternal, mas vemos essas etapas mais voltada para a criança desenvolver conhecimentos sobre o corpo, ações motoras voluntárias e habilidades fundamentais de locomoção/manipulação/estabilização, preparando os pequenos para experienciarem as formas primevas da cultura corporal através do jogo, na pré-escola.

Nessa abordagem, foi um desafio árduo apresentar o contributo da atividade lúdica, representada pelo jogo pré-escolar, na formação omnilateral da criança. Para tanto, nos fundamentamos na cultura corporal e na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. Esta considerando o professor como o intelectual responsável por transmitir o conhecimento humano mais desenvolvido, na forma de clássicos – resistiu ao tempo e ainda hoje é relevante – e aquela seguindo o desenvolvimento psíquico da criança. À vista disso, elaboramos, como parte da investigação do jogo como objeto da cultura corporal, uma proposta de categorização como desdobramento de todo esse arcabouço teórico.

A proposta de categorização do jogo na pré-escola foi vista como uma contribuição prática-teórica desse estudo, projetando ser uma referência desse conteúdo para professores especialistas e generalistas. Isso não significa se tratar de um modelo rígido, mas apenas fornecer subsídio prático-teórico para o educador desenvolver uma sequência didática articulada com o conteúdo-forma-sujeito destinatário do ensino. Desde o início, a intenção da proposta foi avessa a um manual de jogos, como várias publicações do mercado editorial. Aqui não desferimos qualquer tipo de crítica a essas publicações, pelo contrário, achamos úteis para a diversificação das aulas, apenas seguimos um outro caminho.

A partir disso, a categorização do jogo teria que se diferenciar das práticas cotidianas da criança e se concentrar em um objetivo pedagógico. A resposta foi nos apoiarmos em Freire e

Scaglia (2009) e considerarmos o jogo como uma categoria à parte, sendo um dos primeiros contatos da criança com a cultura e poder vir a apresentar elementos das demais manifestações da cultura corporal, o que nos permite pensá-lo como fundamental no processo de organização do ensino.

Análogo à periodização do psiquismo de Elkonin (2009), tendo atividade-guia e linha acessória de desenvolvimento para cada período, o jogo foi considerado a forma primeva das demais práticas corporais da cultura corporal. Mais uma vez reconhecemos ser fundamental o trabalho pedagógico com elementos rudimentares dessas práticas já no berçário e no maternal, porém, como argumentamos anteriormente, o jogo sintetiza uma atividade lúdica mais específica no trato com suas formas primevas. Por isso, os jogos foram selecionados e alocados em grupos que melhor representassem o elemento da cultura corporal a ser gestado, sendo organizados em: categorias, subcategorias, aspectos essenciais e finalmente a forma primeva correspondente.

O processo de ensino-aprendizagem dessa categorização foi pensado a partir da apropriação embrionária da cultura corporal como potencial promotora do desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar. Isso é determinado pelo conteúdo interno advindo da atividade-guia do período – brincadeira de papéis sociais – incorporando funções psíquicas superiores, lhe preparando para o próximo ciclo.

A brincadeira de papéis sociais nos apresentou a atividade lúdica em sua particular forma protagonizada, examinada pela ciência psicológica, notadamente, psicologia histórico-cultural do desenvolvimento, considerada na periodização do psiquismo a atividade-guia do período pré-escolar. Embora haja imitação, a criança protagoniza a atividade, na qual a percepção do papel ocorre pelo faz de conta e o repertório de vida dita é o seu tema. Por isso, para desafiar o psiquismo e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento, as brincadeiras devem ser ricas e desafiadoras, tendo o educador como alguém para ampliar a experiência da criança.

Apesar de a brincadeira de papéis se assemelhar em alguns aspectos com o jogar na cultura corporal, sendo uma atividade não produtiva e que não visa a um *resultado útil*, a criança brinca movida pela contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de realizar a ação. Frente aos obstáculos surgidos por esse querer agir que é socialmente interdito, a criança se organiza para agir na ludicidade proporcionada pela brincadeira de papéis sociais.

Parte dos equívocos da literatura da área em relação aos jogos de papéis vem do uso do termo jogo na produção da Escola de Vigotski, pois a tradução do russo para o espanhol, e deste para o português causam distorções no significado. Ainda mais quando consideramos origens

tão diferentes entre o alfabeto cirílico e línguas de origem latina. Por isso, optamos por diferenciá-lo pelo conceito teórico e emprestar a nomenclatura indicada por Lazaretti (2011): brincadeira de papéis sociais.

Não podemos negar também, que os motivos presentes na brincadeira de papéis sociais promovem, de certa forma, a motricidade da criança, porém esta atividade não é capaz de formar ações corporais mais complexas (ZAPORÓZHETS, 1987). Vale apontar, que similar ao jogo na cultura corporal, na brincadeira de papéis o desenvolvimento motor não é seu fim último. Nesse aspecto, o desenvolvimento da motricidade é apenas uma consequência da prática.

Chegando à última dimensão de nossa análise, na pedagogia observou-se a relação entre jogo e educação, que para as duas grandes concepções pedagógicas – modalidades de pedagogia tradicional e modalidades de pedagogia nova – é considerado um conteúdo “não sério” quando comparado às atividades intelectuais de sala de aula. Incorporando esse rótulo, ele diverte, ocupa o tempo ocioso, premia comportamentos disciplinares, auxilia através da didática o aprendizado dos mais variados conteúdos das disciplinas curriculares. Enfim, ele é tudo, menos uma atividade histórica da prática corporal, imprevisível quanto ao desenvolvimento e fim, além do seu resultado ser o próprio jogo.

Diante dessas premissas, estudamos mais a fundo a dimensão do jogo na pedagogia por meio do estudo de Avanço e Lima (2020), no qual eles traçaram as relações entre essa atividade e a educação na contemporaneidade. Após analisarmos as seis concepções propostas: jogo recreativo, jogo espontâneo, exclusão do jogo, gamificação, jogo educativo e jogo didático, agrupamos os dois primeiros como atividades recreativas e os dois últimos unificamos com recurso didático de aprendizagem. O critério adotado foi o de similaridade entre as concepções, além de não abordarmos a exclusão do jogo e a gamificação por falta de especificidade com os objetivos deste estudo.

Na atividade recreativa, o jogo em geral tem a clara intenção de divertir, ocupar o tempo ocioso e recuperar – física e psicologicamente – o aluno da rotina escolar. O professor se torna apenas um organizador do espaço, de materiais e do próprio tempo. Essa perspectiva contraria o referencial teórico por nos adotado, porque atribuímos o desenvolvimento da criança a uma aprendizagem social, mediada por alguém mais experiente da cultura – professor – e seguindo uma atividade adequada, e não por um processo de maturação biológica e natural. Caso contrário, ainda estaríamos sob a égide do despotismo da hereditariedade e não precisaríamos da escola como instituição socializadora do conhecimento humano histórico e mais desenvolvido.

Mais especificamente, as atividades recreativas situam o jogo entre dois extremos relacionado ao grau de intervenção pedagógica. Em um extremo temos a concepção simbolizada pela expressão francesa *laissez faire* – deixar fazer, em outras palavras, abandono pedagógico. No outro extremo ocorre a busca por resultados educacionais através de planejamento, intervenção e controle diretivo, porém o objetivo é fomentar capacidade físicas e motoras, ou trabalhar habilidades psicológicas, morais, etc. Enfim, propostas que destoam do jogo em sua essência – como na cultura corporal – e promovem uma secundarização desse conhecimento.

Em hipótese nenhuma estamos extirpando a recreação do universo infantil – divertir e interagir socialmente com seus pares – e de todas as etapas da vida, como o lazer, mas buscamos demarcar a especificidade do conhecimento e do contexto escolar. A recreação pode ocorrer quando a criança brinca livremente na rua, praças ou até mesmo em acampamentos de férias ou parques, porém a escola, como instituição social, tem outra tarefa histórica, vinculada à socialização do conhecimento sistematizado e promoção do desenvolvimento afetivo-intelectual humano.

Outra concepção utilizada na pedagogia é a de recurso didático de aprendizagem, na qual se toma o jogo como meio que visa facilitar a aprendizagem de conteúdos das várias disciplinas curriculares. Nada mais é do que uma didatização do jogo, sendo modelado e ressignificado para atender objetivos educacionais pré-definidos. Aqui também não repudiamos o seu uso nesse formato, apenas deixamos claro que não é o jogo e muito menos pode ser trabalhado dentro de uma visão ingênua/deturpada de estar desenvolvendo uma interdisciplinaridade – cultura corporal e o conteúdo da outra disciplina. O professor tem que ter a clareza da atividade desenvolvida, sendo apenas uma secundarização do jogo em prol de uma brincadeira didatizada; cabe a ele compreender o uso mais adequado em cada situação, se distanciando da generalização.

Apesar dos achados e contribuições, reconhecemos limites deste estudo, considerando a escassez na literatura de categorização do jogo, ainda maior na educação infantil. O que encontramos foram propostas listando uma diversificação de jogos, porém sem considerar uma fundamentação teórica para tal, contemplando mais o aspecto empírico/recreativo do que um conhecimento escolar. Outros estudos eram focados em um segmento de jogos específicos, contudo, sem considerá-lo como uma forma primeva de um dos elementos da cultura corporal. Diante desse cenário, ficamos impossibilitados de traçarmos comparações com investigações similares – indicando uma lacuna na área – e essas leituras serviram mais como inspirações e

adaptações para a nossa proposta, que se fundamentou basicamente na literatura científico-acadêmica estudada, com a qual dialogamos a partir de nossa experiência empírica na docência.

Esperamos ter ensejado um contributo em relação à conceituação e diferenciação do jogo em várias dimensões, seja na cultura corporal, psicologia histórico-cultural do desenvolvimento ou pedagogia. Distante de ousar esgotar esse assunto, nossos achados, pelo contrário, buscaram através do referencial teórico, uso de nomenclaturas e exemplos, reconhecer o uso do jogo no processo educativo, porém sem descaracterizá-lo. Por fim, a intenção foi preservar o jogo como atividade lúdica, não utilitária e reconhecer sua legitimidade como conhecimento escolar na pré-escola.

Esperamos também com nossos resultados ter despertado o interesse e inspirado a possibilidade de novos estudos sobre o tema, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de nossa proposta de categorização do jogo para a pré-escola. Contudo, isso só será possível ser aferido em futuras pesquisas, inclusive de campo, que permitam submeter ao critério da prática as proposições aqui formuladas e a própria proposta de categorização do jogo que elaboramos.

A impressão final dessa dissertação foi constatar a escassez de estudos considerando o jogo como manifestação da cultura corporal e, conseqüentemente, conhecimento histórico da humanidade sobre as atividades corporais a ser socializado pela escola desde a educação infantil. Para a literatura da área, o jogo é recreação, facilitador de aprendizagem, tudo menos conhecimento escolar e parte da formação omnilateral da criança pré-escolar. Desse modo, não foi surpresa constatarmos a generalização do termo jogo e sua irrelevância enquanto conhecimento na escola infantil, dialogando perfeitamente com o seu histórico de subalternidade frente aos demais segmentos de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. S.; MARCHI JUNIOR, W. Das "origens" do esporte na Inglaterra aos jogos olímpicos idealizados por Coubertin: um olhar da produção acadêmica em língua inglesa. *Rev. educ. fis. UEM*, Maringá, v. 26, n. 3, p. 495-504, set. 2015.
- ANDRADE, C. D. A flor e a náusea. In: ANDRADE, C. D. *A rosa do povo*. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. p. 27-28.
- ANDRADE, L. C. Prática pedagógica histórico-crítica e educação física: uma experiência com os jogos indígenas e africanos. *Cadernos de Formação RBCE*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 70-82, mar. 2019.
- ANTUNES, C. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 41-62.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-168.
- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? *Germinal: Marx. e Educ. em Debate*, Salvador, v. 5, p. 5-12, jan. 2013.
- ARMBRUST, I.; PEREIRA, D. W. *Pedagogia da aventura*. Jundiaí: Fontoura, 2010.
- AVANÇO, L. D.; LIMA, J. M. Diversidade de discursos sobre jogo e educação: delineamento de um quadro contemporâneo de tendências. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e215597, fev. 2020.
- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-36.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. G. (org.). *Educação e hegemonia de classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 31-67.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). *Miséria do mundo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BORTOLETO, M. A. C. *Introdução à pedagogia das atividades circenses – vol. 1*. Várzea Paulista: Fontoura, 2008.
- BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H. G.; PRODOCIMO, E. *Jogando com o circo*. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003*. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefe de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26%C2%A73. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 2018.

BRITTON, L. *Jugar y aprender con el método Montessori*. Barcelona, España: Paidós Educación, 2017.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20, jan./jun. 2002.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRUEGEL, P. *Jogos infantis*. 1560. 1 original de arte, óleo sobre tela, 161 x 118 cm.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1987.

CARBONE, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. *Práx. Educ. (Impr.)*, Vitória da Conquista, v. 8, p. 81-95, jan./jun. 2012.

COLDEBELLA, A. O. C.; LORENZETTO, L. A.; COLDEBELLA, A. Práticas corporais alternativas: formação em educação física. *Motriz*, Rio Claro, SP, v. 10, n. 2, p. 111-122, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- CRUZ, I. *Brincadeiras de criança*. Disponível em: <https://www.ivancruz.com.br/>. Acesso em 14 jan. 2020.
- DAOLIO, J. *A cultura do corpo*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- DAVIDOV, V. La actividad de estudio en la edad escolar. In: DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988. p. 158-191.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.
- DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Geminal: Marx. e Educ. em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.
- DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Rev. Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018.
- DUARTE, N.; SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani "Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade". *Colloq Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 4-12, jul. 2019.
- EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2014.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS: Antología*. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.
- ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS: Antología*. Moscú: Progreso, 1987a. p. 83-102.
- ELKONIN, D. B. *Psicología do jogo*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 8, p. 91-102, jan. 1995.
- FERNANDES, F. As "trocinhas" do Bom Retiro. *Pro-posições*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.
- FREIRE, J. B. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, J. B. *et al.* Fundamentos do Jogo. In: FREIRE, J. B. *et al.* (org.). *Jogo, corpo e escola*. Brasília: Universidade de Brasília; Curso de Educação à Distância, 2004. p. 95-131.

FREITAS, A. C. C.; MOREIRA, M. C. A. Jogo do Mico Matemático: uma estratégia didática e lúdica para o ensino fundamental. *Revista Thema*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 489-500, 2019.

FURNARI, E. *Lolo Barnabé*. São Paulo: Moderna, 2000.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRILLO, R. M.; NAVARRO, E. R.; RODRIGUES, G. S. “Uma luta contra moinhos de vento”: concepções de jogo em 8 propostas curriculares brasileiras de educação física pós LDB/1996. *Corposciência*, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 118-132, maio/ago. 2020.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Programa internacional de avaliação de estudantes (Pisa)*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 4 abr. 2020.

IONTA, M. Aprender e ensinar história: os jogos de RPG na sala de aula. *Revista Ponto de Vista*, Viçosa, MG, v. 6, n. 1, p. 23-29, mar. 2010.

KISHIMOTO, T. M. *O Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOUDELA, I. D. Apresentação do dossiê jogos teatrais no Brasil: 30 anos. *Fênix*, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1-8, abr. 2010.

LAROUSSE. *Minidicionário Larousse da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

LAWALL, I. T. *et al.* Jogo didático: um recurso para resolução de problemas em aulas de Física. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 25, n. 2, p. 323-344, ago. 2018.

LAZARETTI, L. M. D. B. *Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Unesp, 2011.

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

LEONTIEV, A. N. El problema de la actividad en psicología. In: LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago, 1984. p. 60-97.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade humana. In: LONGAREZI, A. M.; PUÉNTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-58.

LLOSA, M. V. *A civilização do espetáculo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LUIZ, L. F. *et al.* Trilha geográfica: o uso de jogo como recurso didático no ensino-aprendizagem. *Revista ENSIN@ UFMS*, Três Lagoas, v. 1, n. 2, p. 4-14. dez. 2017.

MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino desenvolvente na educação infantil. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez. 2018.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. O jogo como manifestação da cultura corporal de movimento na Educação Física escolar: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 386-403, set. 2016.

MALSON, L. *As crianças selvagens: mito e realidade*. Porto: Civilização, 1967.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 1, p. 97-104, jun. 2014.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marx. e Educ. em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, jan. 2013.

MATTHIESEN, S. Q. *et al.* O jogo de damas como um recurso didático-pedagógico para o ensino do atletismo na escola. *Coleç. Pesqui. Educ. Fís.*, Várzea Paulista, v. 10, n. 4, p. 109-116, 2011.

MONASTA, A. *Antonio Gramsci*. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 293-302, dez. 2009.

NASCIMENTO, C. P. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. 2018.

NASCIMENTO, C. P. Uma Educação Física Histórico-Cultural (?). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 339-363, dez. 2018a.

NEIRA, M. G. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da educação física. *Rev. Mackenzie educ. fis. esporte*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 25-41, 2009.

ORTIZ, C. A. *et al.* Corpo, gestos e movimentos. In: PELEGRINI, S. M.; JANIAL, M. A. P.; PONCE, R. F. (org.). *Currículo municipal de Presidente Prudente*. Presidente Prudente: Município de Presidente Prudente: Governo de Presidente Prudente, 2020. p. 241-285.

PALMA, A. P. T. V. *et al.* *Educação Física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Londrina: EDUEL, 2008.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicol. Educ.*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008.

PASQUALINI, J. C. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru-SP. *Rev. Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 154-167, mai./ago. 2018.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-24, ago. 2020.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIERON, H. *A sensação*. Porto: Publicações Europa-América, 1980.

PINHEIRO, L. A. O jogo teatral como aliado do desenvolvimento psicomotor infantil. *Teatro: criação e construção de conhecimento*, Palmas, TO, v. 4, n. 5, p. 67-74, jan./jun. 2016.

PORTINARI, C. *Roda Infantil*. 1932. 1 original de arte, óleo sobre tela, 39 x 47 cm.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRODOCIMO, E.; PINHEIRO, P. H. G.; BORTOLETO, M. A. C. Jogos circenses como recurso pedagógico. In: BORTOLETO, M. A. C. (org.). *Introdução à pedagogia das atividades circenses – vol. 2*. Várzea Paulista: Fontoura, 2010. p. 161-178.

QUINTINO, P. S.; MARINI, J. A. G.; METZNER, A. C. Jogos pedagógicos na educação física escolar. *Rev. Educ. Fís. UNIFAFIBE*, Bebedouro, v. 1, p. 56-70, set. 2018.

REDE NACIONAL DO ESPORTE. *Goalball*. 2016. Disponível em: <http://www.rededoesporte.gov.br/pt-br/megaeventos/paraolimpiadas/modalidades/goalball>. Acesso em: 15 jan. 2020.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, M. C. M. A.; OLIVEIRA, A. D. S. Ensino de língua portuguesa por meio do desenvolvimento de um jogo didático: uma proposta para o ensino de produção de textos orais e escritos. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 45-58, 2017.

RINALDI, I. P. B.; SOUZA, E. P. M. A. Ginástica no percurso escolar dos ingressantes dos cursos de licenciatura em educação física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Campinas. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 159-173, maio 2003.

RODRIGUES, D. L.; MARRONI, P. C. T. Pieter Bruegel e os jogos infantis: imagens medievais como origem das práticas corporais contemporâneas. *In: XI Jornada de Estudos Antigos e Medievais - IX Ciclo de Estudos antigos e Medievais do Paraná e Santa Catarina*, 2012, Maringá. *Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais*, 2012. p. 1-17.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: Unicamp, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011a, v. 1. p. 197-225.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. *In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectiva*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-256.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 13, p. 221-238, jan. 1999.

SCHLEMMER, E.; LOPES, D. Q. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para a apropriação do método cartográfico. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. *Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Campinas: Papirus, 2016. p. 179-208.

SILVA, P. A. *3000 exercícios e jogos para a educação física escolar – vol. 1*. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SILVA, W. J. L. *Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. *Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender*. Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA JUNIOR, T. P.; SANTOS, S. L. C. Jogos de oposição: nova metodologia de ensino dos esportes de combate. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 14, p. 1, fev. 2010.

SOUZA, E. P. M. *Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física*. 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SOUZA, H. Y. S.; SILVA, C. K. O. Dados orgânicos: um jogo didático no ensino de química. *Holos*, Natal, v. 3, p. 107-121, jun. 2012.

SOUZA, I. A.; RESENDE, T. R. P. S. Jogos como recurso didático-pedagógico para o ensino de biologia. *Scientia cum Industria*, Caxias do Sul, v. 4, n. 4, p. 181-183, dez. 2017.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

UCEDA, P. Q.; ZALDÍVAR, J. I. La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bordón*, Madrid, v. 65, n. 1, p. 79-92, feb. 2013.

VIAL, J. *Jogo e Educação: as ludotecas*. Petrópolis: Vozes, 2015.

VIEIRA PINTO, A. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIRGÍLIO. *Eneida*. São Paulo: 34, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da Pedologia de L. S. Vigotski. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 17-148.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

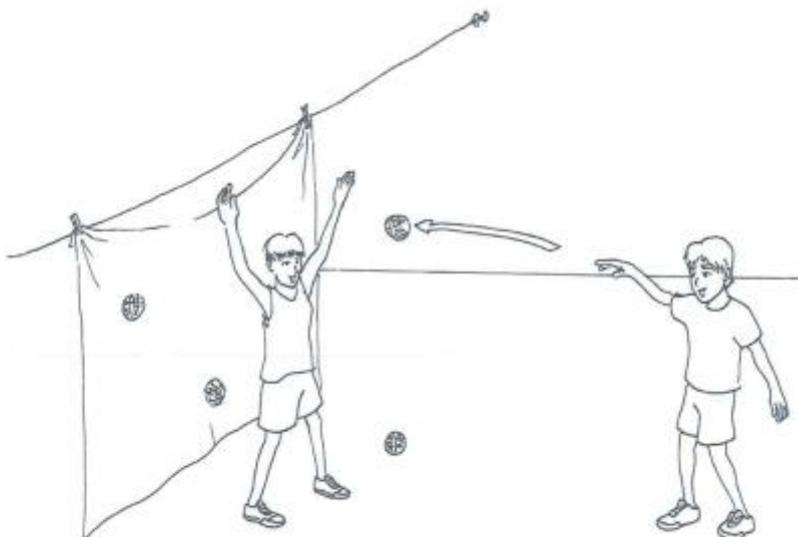
VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the child. *IRECE Journal*, Melbourne, v. 7, n. 2, p. 3-25, 2016.

VOLPATO, G. L.; BARRETO, R. E. *Elabore projetos científicos competitivos*. Botucatu: Best Writing, 2014.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio psicologico del desarrollo de la motricidad em el niño preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS: antología*. Moscú: Progreso, 1987. p. 71-82.

APÊNDICE A – Atirador de Facas

Quadro 3 – Exemplo de Modalidade Circense no formato de Jogo

Atirador de Facas	
Público	Pré-Escola.
Material	Manta de feltro, espumas moldadas em formato de facas (cobertas por velcro), cartolina, tesoura e cola.
Descrição	A cartolina será cortada no formato de uma silhueta humana e colada na manta, esta deve ser fixada na parede ou pendurada no varal. Na sequência, teremos os jogadores a uma distância mínima de 3 m, que deverá lançar as “facas” sem tocar o desenho da pessoa.
Variações	A cartolina com o desenho humano poderá ser substituída por um dos colegas de classe. Já as distâncias de lançamento podem ser ajustadas conforme a dificuldade desejada.
 <p>Atirador de facas.</p>	

Fonte: Adaptado de Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011).

ANEXO A – Goalball

Figura 7 – Regras do Goalball

GOALBALL

REGRAS



Praticado por homens e mulheres com deficiência visual.





Os atletas jogam com **vendas nos olhos** para assegurar a igualdade de condições.

Os jogadores são classificados conforme o grau da deficiência.



A quadra mede **9m de largura por 18m de comprimento.**

Os gols medem **9m de largura por 1,2m de altura.**

A bola mede **76cm de diâmetro e pesa 1,25kg;**



O jogo tem dois tempos de **10 minutos** cada.

Os arremessos da bola **devem ser rasteiros.**



Cada equipe conta com **três jogadores titulares e três reservas.**

Todos atuam tanto no ataque quanto na defesa.

Um guizo no interior da bola orienta os jogadores durante a partida. Por isso, o público deve permanecer em silêncio.



CLASSIFICAÇÃO

Nesta modalidade os atletas **deficientes visuais das classes B1, B2 e B3**, competem juntos, ou seja, do atleta completamente cego até os que possuem acuidade visual parcial. Aqui também vale a regra de que quanto menor o código de classificação, maior o grau da deficiência. Todas as classificações são realizadas através da mensuração do melhor olho e da possibilidade máxima de correção do problema.

Todos os atletas, inclusive das classes **B2 e B3** (com visão parcial), utilizam uma venda durante as competições para que todos possam competir em condições de igualdade.

B1 – Cego total: de nenhuma percepção luminosa em ambos os olhos até a percepção de luz, mas com incapacidade de reconhecer o formato de uma mão a qualquer distância ou direção.

B2 – Jogadores já têm a percepção de vultos. Da capacidade em reconhecer a forma de uma mão até a acuidade visual de 2/60 e/ou campo visual inferior a 5 graus.

B3 – Os jogadores já conseguem definir imagens. Da acuidade visual de 2/60 a acuidade visual de 6/60 e/ou campo visual de mais de 5 graus e menos de 20 graus.

Fonte: Rede Nacional do Esporte (2016).