

## **REBRINCAR – Resgate de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Tradicionais**

Rosana Gomes Lomba Piccioni\*

Vilson Aparecido da Mata\*\*

### **Resumo**

Uma das questões que pautam este artigo é a dificuldade do professor em levar o lúdico para a sala de aula. Logo, o interesse relacionado aos jogos, brinquedos e brincadeiras na escola tem se mostrado cada vez maior por parte de educadores que buscam alternativas para o processo ensino-aprendizagem. Outra indagação vem da importância de tratar com a criança (aluno), uma visão dialética da sua realidade social, enquanto *produto* e ao mesmo tempo, *agente modificador* desta realidade. Considerando as diferenças culturais e sua influência na formação dos indivíduos, o resgate de atividades lúdicas tradicionais, feita com pessoas de mais idade (pais, avós, tios) no ambiente familiar, entra nas aulas de Educação Física como ferramenta para melhor compreensão de cenários sociais e conseqüente ação sobre sua sociedade.

**Palavras-chave:** Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Tradicionais; Educação Física; Recreação.

### **Abstract**

One of the questions that pautam this article is the difficulty of the professor in taking the playful one for the classroom. Soon, the interest related to the games, toys and tricks in the school if has shown each bigger time on the part of educators who search alternatives for the process teach-learning. Another investigation comes of the importance to deal with the child (pupil), a vision dialectic of its social reality, while product and at the same time, agent modifier of this reality. Considering the cultural differences and its influence in the formation of the individuals, the rescue of traditional playful activities, made with people of more age (parents, grandmothers, uncles) in the familiar environment, they enter in the lessons of Physical Education as tool for better understanding of social scenes e consequence action on its society.

**Word-key:** Traditional games, Toys and Tricks; Physical education; Recreation.

---

\*Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná; participante do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/2007;

\*\*Mestre em Educação e Professor Universidade Federal do Paraná – UFPR/Litoral (Orientador PDE);

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo da história e para diferentes classes sociais foram construídas diversas concepções de infância. Porém, hoje, ao se entender a criança como sujeito imerso na cultura, não se pode deixar de pensar no tempo e no espaço da brincadeira como a própria forma de a criança conhecer e transformar o mundo em que vive.

Mas, por que jogos, brinquedos e brincadeiras antigas? A importância em discutir a recuperação do lúdico junto aos alunos perpassa por um dilema na educação: o que é preciso ensinar/aprender? Para que e para quem servem os conteúdos selecionados? Quais conteúdos tratar em Educação Física que possam gerar reflexões críticas, e que simplesmente não reafirmem a hegemonia do pensamento capitalista?

Neste sentido, a recreação nas aulas de Educação Física tem como característica principal suscitar nas crianças questionamentos sobre sua realidade sociocultural (por que meus pais podiam brincar nas ruas e hoje não tenho mais segurança? Qual era a influência das tecnologias no tempo do vovô? Do quê e como brincavam os mais velhos?), desenvolvimento das relações sociais (as brincadeiras eram em grupos ou individuais? Qual era o tempo que se podia dedicar às brincadeiras e brinquedos?), a descoberta e organização (por que um jogo ou brincadeira é mais interessante que outro?), sua participação dentro de um grupo (qual minha função neste jogo? Por que minha colaboração é importante para se chegar a uma finalidade comum?), do mesmo modo que acontece enquanto participante de sua comunidade.

Quando o professor desperta no aluno o desejo de buscar respostas para estas questões, nutre o pensamento ontológico do materialismo dialético. Quanto mais esta busca for feita com pessoas de mais idade (pais, avós, tios), no ambiente familiar, aumentam as chances da percepção do aluno ser aclarada sobre os problemas sociais que o cercam, levando-o a procurar soluções. Com isso localiza-se uma das funções do lazer para a criança, que, como para outros segmentos da sociedade, tem sido privada da experiência de desfrutar da vivência de sua cultura.

Se no plano das idéias a importância de se trabalhar jogos, brinquedos e brincadeiras é consenso, o que coloca esta ação tão distante do cotidiano?

Esse olhar crítico sobre as intervenções existentes está longe de ser uma

crítica aos professores, ao contrário, a intenção é compreender a razão destas práticas e defender o direito deste de propor aos alunos uma formação baseada no lúdico. Uma formação que lhes permitam experimentar, descobrir, conhecer as possibilidades de aplicação numa perspectiva de experiência transformadora, que contribua para a construção de outra concepção da realidade social em que vive intervindo da melhor maneira junto aos seus.

O brincar assume um papel essencial porque se constitui como produto e produtor de sentidos e significados na formação da subjetividade do aluno. Essa atividade proporciona um momento de descontração e de informalidade que a escola pode utilizar mesmo que isso possa parecer um paradoxo já que o seu papel, por excelência, é o de oferecer o ensino formal, mas tendo também de exercer um papel fundamental na formação do sujeito e da sua personalidade. Portanto, passa a ser sua função inclusive a de oferecer atividades como a brincadeira.

Dentro dessa compreensão, faz-se necessário que o professor de Educação Física conheça e contemple no seu planejamento o método do materialismo histórico dialético, tendo como subsídio o conteúdo de resgate de jogos, brinquedos e brincadeiras antigas.

## **TRAZENDO O LÚDICO PARA SALA DE AULA**

Verifica-se, com base nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (SEED, 2006) que de fato há uma preocupação legítima em promover melhores condições de desenvolvimento por meio da educação. Assim, a inserção do brincar no currículo educacional e, conseqüentemente, nos projetos pedagógicos das instituições educativas, é um processo de transformação política e social em que crianças são vistas pelos educadores como sujeito histórico e sociopolítico, que participa e transforma a realidade em que vive.

Fazendo um breve percurso sobre alguns discursos produzidos sobre a criança, que foram de alguma forma sendo aceitos pelos educadores, observa-se que estas concepções, na maioria das vezes, partiram do entendimento da criança como um ser diferente do adulto apenas por ser ela menor em idade, tamanho e força produtiva. Posteriormente, o conceito de criança surge como um ser distinto do adulto por sua maneira própria de perceber, conhecer e sentir.

Este texto tem como objetivo discutir a infância numa perspectiva histórica e

cultural, rompendo com a idéia de natureza infantil tão disseminada nos meios educacionais.

Porém alguns questionamentos se colocam nesta reflexão:

- Como se produz concretamente (do ponto de vista da história) o conceito de infância?

- Quais as relações sociais e históricas que constituíram e constituem a identidade da criança?

Estas questões indicam o caráter histórico do fenômeno que queremos abordar, o qual inclui a superação de uma concepção de mundo fundamentada no pressuposto estático, linear e harmônico de que a criança é sempre a mesma em qualquer tempo e espaço.

Trabalhar a concepção de infância em uma perspectiva histórica demanda compreendê-la como fruto das relações sociais de produção que engendram as diversas formas de ver a criança e produzem a consciência da particularidade infantil. Neste sentido, a concepção de infância varia de acordo com a cultura onde ela é concebida.

Para se entender o caráter histórico da construção do conceito de infância é preciso reportar ao estudo da criança na Idade Média e início da Moderna, que remete à compreensão do que hoje chamamos de sentimento da infância. Ariès (1986) demonstra que a concepção de desenvolvimento humano na Idade Média está relacionada com a ação que os humanos exerciam na sociedade. Os diferentes períodos vividos pelos indivíduos correspondiam não apenas à sua formação biológica (fato que tinha pouca expressão), mas também estavam relacionados às suas funções sociais.

A partir do século XVI, ao contrário do que valia para a civilização medieval, começa a se estabelecer a diferença entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. No século XVII, mudanças consideráveis vêm contribuir de forma definitiva e imperativa para a concepção de infância atual. Definiu-se um novo lugar para a criança e para a família, fruto das novas relações sociais que se estabeleciam pela então sociedade capitalista.

É no contexto da sociedade burguesa que o homem é destituído de seus instrumentos de produção, passando a ter como forma de sobrevivência apenas a sua força de trabalho. A organização desse processo exigiu aumento de produção, incluindo a atuação da mulher e da criança no mercado de trabalho, essencialmente na fábrica.

Novas necessidades são estabelecidas para a família da classe trabalhadora, quanto à tutela das crianças ainda não envolvidas com o trabalho. Dificuldade que será resolvida por instituições já existentes desde a Idade Média, conhecidas por asilos, caracterizadas por esta função de guarda e voltadas para suprir as necessidades básicas das crianças órfãs, abandonadas, pobres, das quais passam a fazer parte, também, os filhos das famílias trabalhadoras. Ao mesmo tempo em que a criança da família trabalhadora é envolvida na produção econômica, filósofos e educadores do final da Idade Média e início da Idade Moderna trazem novas contribuições ao que naquele momento se compreendia por infância. Estes estudiosos fundamentaram-se nas características da “natureza infantil”, que atribuía à criança aspectos de dualidade, ou seja, se por um lado a criança era dotada de capacidades inatas, de potencialidades naturais, de outro era ser incompleto e imaturo: precisaria ser modelado, ensinado e educado.

Em função disto, a criança deixa de conviver com os adultos e passa a ser mantida à distância, separada deles. Tal fato vai caracterizar fortemente o século XVIII, evidenciando, desta forma, a existência de um mundo próprio e autônomo da infância. Desta maneira, as instituições que faziam a guarda das crianças passam a receber a influência desse pensamento educacional. A educação das crianças pobres, órfãs e filhos de trabalhadores começa a adotar os princípios de corrigir, compensar e recuperar sua condição de marginalidade social.

Em meados do século XIX a educação compensatória é considerada como solução para a privação cultural. Kramer (1996) assinala que

*A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (Kramer, 1996, p. 19).*

O conceito de infância foi construído a partir das relações sociais estabelecidas e não em função de uma essência ou natureza da criança. Porém, tanto o pensamento pedagógico de caráter tradicional quanto o da Pedagogia Nova

desvinculam a idéia de infância dos fatores econômicos e sociais, concebendo a educação como um fenômeno metafísico, respaldada pela teoria evolucionista.

No Brasil, o processo de desenvolvimento e urbanização vivido desde o final do século XIX caracterizou-se pela crescente industrialização, favorecendo a reprodução das condições sociais de miséria e pobreza. As propostas que vão ter importância nas políticas educacionais adotadas fundamentaram-se em programas de educação compensatória, baseados na teoria da privação cultural. As dificuldades de aprendizagem são localizadas na criança ou em sua família encobrendo, mascarando e desconsiderando as diferenças sociais.

A criança pobre era considerada um problema que deveria ser resolvido; em função disso, foram definidos parâmetros na legislação trabalhista, visando a um atendimento institucional.

As instituições pré-escolares assistencialistas seguiam a proposta educacional que vinha ao encontro das diretrizes da assistência científica (praticada nas creches e asilos) tendo também como finalidade a submissão das famílias e das crianças das classes populares. A educação, nesta perspectiva, tinha uma prática intencional que visava ao atendimento da criança para sua adaptação na sociedade: era-lhe permitido desenvolver suas aptidões e ela era conduzida à entrada no ensino formal e à escolha de um ofício.

É na década de oitenta, mais precisamente com a Constituição Federal de 1988, que se estabelece um caráter diferenciado para a compreensão da infância, impondo-lhe uma dimensão de cidadania: a criança passa ser entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento. Neste sentido, o trabalho a ser realizado nas escolas vincula-se às peculiaridades do desenvolvimento humano específico desta faixa etária, na perspectiva de garantir os direitos fundamentais da criança, ou seja, direito à educação, saúde e assistência, para uma parcela da população que historicamente foi negligenciada.

É preciso, portanto, conhecer a criança com quem trabalhamos, entendendo-a como um ser social e histórico que apresenta diferenças de procedência sócio-econômico-cultural, familiar, racial, de gênero, de faixa etária, entre outras, que necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas nas instituições de educação.

Neste contexto, a educação está vinculada ao atendimento do cidadão-criança.

Cabe, portanto, às escolas um redimensionamento de suas funções visando à superação tanto de assistência-científica, quanto de seu caráter compensatório e de preparação para o ensino formal, ainda presentes no cenário nacional. A tarefa é então responder à seguinte pergunta: qual finalidade a educação deve assumir no atual momento histórico?

A teoria de Vygotsky (1991) sugere uma abordagem sócio-histórica que desmancha essa idéia abstrata e nula de infância, posicionando-a ativamente no meio sócio histórico. Existem argumentos na fala de Vygotsky (1989) que mostram certo espanto dos educadores em relação à inserção cultural da criança e sua contextualização sócio-histórica. A “hierarquia social” não estaria na divisão de classes sociais, gênero, religião ou até mesmo na relação entre idade e força produtiva, com suas tensões e conflitos, vividos pelas crianças no seu cotidiano?

A linguagem constitui-se em um processo histórico-cultural, para além da comunicação. Permite ao sujeito modificar-se a partir das interações sociais, as quais possibilitam a aquisição e elaboração das funções psicológicas superiores, para poder transformar o social no qual está inserido. O signo é o instrumento mediador que tem como principal função a organização do pensamento, decorrente da possibilidade de generalizar e abstrair as experiências dos sujeitos.

Os jogos e as brincadeiras representam uma fonte de conhecimento histórico sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o questionamento histórico-crítico de sua realidade.

A memória do brincar, hoje apagada pelo excesso de oferecimento de objetos (ditos modernos) às crianças, pode ser resgatada através de vias narrativas que operem a aproximação do educando a seus pares e à cultura. É através desta transmissão que o brincar pode manter seu lugar de entrelaçamento da criança e seu mundo.

A passagem do discurso socializado (fala como meio de comunicação) para o discurso interior (fala internalizada, que precede a ação), corresponde à passagem da função intersíquica para a intrapsíquica, através de um tipo de fala intermediária que acompanha a ação e se dirige ao próprio sujeito da ação: a fala egocêntrica (Vygotsky apud Rego, 1995). No momento em que a criança ouve situações de jogos, brinquedos e brincadeiras antigas

(pesquisando com pessoas de mais idade), tem a possibilidade de realizar diferenciações entre o real e o simbólico, reduzindo o sincretismo do pensamento (Galvão, 1995, p.84).

Uma proposta lúdica no contexto escolar deve considerar o que significa brincar e a forma de proporcionar as mais diversas experiências nos educandos. O brinquedo recheia de conteúdos as relações da criança com os adultos, permitindo-a decidir, pensar, sentir emoções distintas, competir, cooperar, construir, experimentar, descobrir, aceitar limites, surpreender-se... Kishimoto (2002) faz alusão às diversas significações atribuídas aos brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos sociais. O brinquedo é considerado como objeto que serve de suporte para a brincadeira livre ou então é utilizado para o ensino de conteúdos escolares.

Na perspectiva vigotskiana os conceitos não devem ser assimilados de forma pronta e acabada, nem de modo estanque, pois a debilidade dos conceitos cotidianos manifesta-se na incapacidade para a abstração, no modo arbitrário de operar com eles. A debilidade do conceito científico, por sua vez, está em seu verbalismo, em sua insuficiente articulação com o concreto. Se não houver interação entre os dois conceitos, estes serão utilizados de forma incorreta, ou então, por estarem tão distantes da realidade nem serão utilizados (Vygotsky, 1993).

Os conceitos científicos não se constituem diretamente a partir das ações imediatas dos indivíduos, ou seja, são sistematizados através de interações educativas. Nesta perspectiva, os conceitos são compreendidos como relações e/ou generalizações contidos nas palavras utilizadas por determinada cultura

*... os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo. (Oliveira, 1992, p. 28)*

A educação desempenha importante papel ao propiciar à criança o acesso aos conhecimentos sistematizados e acumulados que colaboram na ampliação do significado dos conceitos. A sistematização da educação não deve ser limitada

nem pela experiência imediata da criança, nem pela separação entre o abstrato e a realidade, que desqualificam o significado da aquisição do conhecimento, o qual permite a compreensão e a transformação desta realidade.

O processo do conhecimento desenvolve-se em um movimento não de continuísmo, de repetição de fatos, mas de rupturas e de transformações. O conhecimento, numa concepção histórico-social, que se constitui em captar o significado da realidade pelas suas relações econômicas, políticas, culturais e ideológicas tem a possibilidade de compreender as contradições que se encontram na sociedade. Neste sentido, o conhecimento acontece pela interação do sujeito com o seu meio social, mediado pelo sistema simbólico, pelos conceitos. Estes são formulações abstratas e genéricas, que permitem ao sujeito lidar com o real de modo crítico.

A formação dos conceitos se inicia na infância, sendo que as funções intelectuais superiores deverão estar plenamente desenvolvidas na adolescência Vygotsky (1993). No início deste processo, a característica ou atributo selecionado pode variar uma ou mais vezes no período de ordenação, o que vai se estabilizar com as práticas da criança, principalmente nas aulas de Educação Física. É preciso ressaltar que, nesta fase o adulto significa para a criança apenas palavras, no entanto sem conseguir transmitir-lhe a sua forma de pensar, pois o processo do pensamento infantil tem lógica própria, obedecendo às características de gênese e de estruturas funcionais.

Através das atividades desempenhadas a criança extrai certos atributos de um determinado objeto, observando suas características comuns, o que leva a formar um conceito científico ou real onde o mesmo possa ser aplicado em outro contexto, relacionando-o com outras situações, fazendo o movimento do abstrato ao concreto e vice-versa.

Assim, tanto para Vygotsky (1989) como para Wallon (apud Galvão, 1995), o pensamento categorial permite que tarefas essenciais do conhecimento tais como: análise, síntese e generalização iniciem o processo de desenvolvimento que irá culminar com a aquisição do pensamento abstrato.

Portanto, a utilização pela primeira vez de uma palavra demonstra o nível elementar do conceito. Por exemplo, com o termo trabalhador, “meu pai é trabalhador” (conceito cotidiano). Ao chegar no conceito científico, que já estabelece relações entre trabalho, exploração, alienação, capitalismo, lucro,

neoliberalismo, qualidade total, verifica-se a trajetória de um processo que possui um longo desenvolvimento.

Analogamente, a criança sempre compartilhou com o adulto a divisão do trabalho braçal, a carga horária pesada do trabalho no comércio informal, o gerenciamento do lar em ocasião da ausência dos pais, o convívio em ambientes de adultos. Precocemente, vê-se, então, essa criança acometida por uma responsabilidade adulta que a obriga a abreviar ou encolher seus anos de infância para assumir o seu papel efetivo perante a sociedade que compõe.

É no processo de formação dos conceitos durante a infância que a educação tem fundamental importância. É através da mediação estabelecida durante todos os momentos, que o educador vai lançar mão dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências, como forma de representação, apresentação e leitura do real. São estes conhecimentos que vão indicar como o ser humano apreendeu, compreendeu, interpretou e se modificou, enquanto sujeito da história e da cultura.

Para tanto os conceitos de sociedade, trabalho, espaço e tempo, são fundamentais e devem estar constituídos na inter-relação. A sociedade não se produz de modo padronizado e homogêneo, precisando ser entendida como a produção cultural nas suas relações com a natureza e com a humanidade, cuja transformação ocorre através de rompimentos e rupturas.

O espaço precisa extrapolar as aparências e ser compreendido como habitat humano, que através da contribuição de seus elementos (extraíndo a matéria-prima), permite o desenvolvimento da produção cultural. Será fundamental a compreensão de natureza e cultura, interpretadas enquanto movimento constante da sociedade que se modifica através da produção que o humano engendra através do trabalho. O espaço é construído por intermédio da apropriação exercida por este, sobre a natureza, organizando-a de forma social e histórica. E o tempo, por sua vez, não se limita a uma compreensão restrita ou imediata. Significa entendê-lo através da produção dos grupos sociais que contribuíram para a construção de uma dada sociedade.

Diante do exposto, pode-se dizer que a concepção histórico-social do desenvolvimento humano evidencia a importância de compreender que o processo de elaboração do conhecimento está inter-relacionado com a emoção, a imitação e representação, o movimento, a linguagem, o outro e as interações.

## **FINALIDADES DA EDUCAÇÃO LÚDICA**

Vários são os fatores sócio – culturais que permitem a compreensão da atual conjuntura em que estão inseridas as instituições educativas que devem atender alunos de quintas séries. Vale destacar alguns deles: nas duas últimas décadas foram inúmeras as modificações sócio – demográficas ocorridas em nossa sociedade em geral, e nas famílias em especial; houve um avanço na produção de conhecimentos científicos nas mais diferentes áreas – lingüística, história, sociologia, antropologia, psicologia – a respeito das especificidades das crianças nesta faixa etária; os movimentos da cidadania conquistaram direitos sociais e houve um avanço significativo no âmbito da lei em relação ao dever do poder público para com o ensino fundamental.

Em relação a este último aspecto é preciso destacar a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a proposta de Política de Educação Infantil elaborada pela COEDI/MEC e, por último, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394), de 20 de dezembro de 1.996, como os fundamentos legais que explicitam que a educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (artigo 29).

Neste sentido, de acordo com Maria Lúcia Machado (1993) é preciso entender as escolas inseridas em um projeto educacional – pedagógico que busque um referencial teórico permitindo a identificação de um modelo específico, próprio a esta faixa etária; que evidencie um compromisso com uma prática na qual leve à ampliação dos conhecimentos sobre a natureza, a cultura, sociedade e o processo que o grupo de crianças/adultos vivencia.

Para tanto, a compreensão das práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil requer que os princípios norteadores sejam apropriados pelos educadores, no sentido de:

- . Promover o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança;
- . Promover a apropriação do conhecimento científico e dos bens culturais produzidos pela humanidade, através de currículo trabalhado de forma interdisciplinar;

. Desvelar as desigualdades sociais, trabalhando com a criança os conflitos existentes, na busca de transformações alicerçadas em um novo relacionamento ético, político e afetivo.

Para desenvolver um trabalho educacional-pedagógico na perspectiva indicada nesta proposta é preciso entender que a educação é uma prática social que precisa da contribuição das outras áreas do conhecimento fundamentando o seu trabalho, de forma interdisciplinar. Neste sentido é que recorreremos à fundamentação histórico-social, uma vez que oferece alguns elementos necessários para efetivação de uma prática adequada às particularidades dos educandos.

Cabe ressaltar que diferentes enfoques coexistem de forma contraditória, não só no senso comum, como também nos estudos sobre a infância. Sobre isto, cabe lembrar Moylés (2002) quando pondera que “ao mesmo tempo em que a produção cultural para a infância cada vez mais se especializa e que a escola elege conteúdos e informações que considera próprios para cada idade ou série (preparando-os para o mundo do trabalho), as crianças têm acesso irrestrito pelo convívio familiar e social, às mais diversas informações”. A criança, quando brinca, entra num mundo de comunicações complexas que vão ser utilizadas no contexto escolar, nas simulações educativas, nos exercícios, etc. Nesse sentido, é extremamente importante distinguir os diferentes tipos de atividade que podem e devem ter seu lugar garantido no contexto escolar. Como afirma Marcellino (1989, p. 117), “a criança enquanto produtora de cultura necessita de espaço para esta criação. Impossibilitada, torna-se consumidora passiva”. A escola e a família são, pois, estes espaços onde deve haver possibilidades do educando vivenciar o lúdico na relação com as pessoas das quais depende para a satisfação das suas necessidades vitais e afetivas.

### **INCLUINDO RECREAÇÃO NO DIA A DIA**

O trabalho do educador desenrola-se em uma dinâmica que está vinculada a diferentes instâncias de organização inter e extra grupo, da instituição e da comunidade. A primeira referência fundamental está na articulação com a

proposta de educação desenvolvida na instância mais ampla (Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Educação); e, como esta é traduzida no âmbito da escola, através do Projeto Político Pedagógico.

O educador precisa traduzir estas intenções em uma proposta de trabalho específica para as crianças com as quais vai trabalhar durante o ano. Se enquanto proposta curricular pontuamos a educação para os alunos de quinta série a partir de uma concepção de infância, suas finalidades, seus pressupostos teórico-metodológicos fundamentados na perspectiva histórico-social de desenvolvimento humano, da relação pensamento e linguagem e da formação de conceitos, de outro lado precisamos ter como referência o grupo de educandos com que vamos trabalhar, considerando suas características e especificidades.

Compreender a criança como um sujeito histórico e culturalmente localizado significa dizer que a ação educativa com ela caminha no sentido de ampliar seu repertório vivencial, trabalhando com suas práticas sociais e culturais. Estas oferecem a possibilidade, através das mais diferentes propostas, de elaborar e ampliar os conhecimentos, como também, de construir tanto a identidade pessoal de cada criança como a de cada grupo.

Para tornar concreta esta proposta, compreendemos que sua organização didática vai ocorrer através de situações significativas estruturadas por eixos organizadores do trabalho. Considerar como eixos de trabalho a linguagem, a brincadeira e as interações sociais, torna o resgate de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais conteúdo vasto e de grande importância na construção do pensamento da criança/aluna. A linguagem evidencia-se em todos os momentos, é mediada pela comunicação entre o adulto e as crianças. Nas diversas situações do cotidiano é importante as crianças manifestarem suas opiniões, ouvirem o outro, descreverem situações, recordarem fatos, relatar acontecimentos históricos, brincadeiras; produzir e comparar escritas constituindo sua identidade e a história de cada grupo.

Compreender a brincadeira como mais um eixo organizador do trabalho é de fundamental importância, pois é através dela que se estabelece o vínculo ou o elo entre o imaginário e o real. É através da brincadeira (faz-de-conta) que a criança tem a possibilidade de trabalhar sua imaginação: a realidade se constrói pela fantasia e a fantasia constrói a realidade. A criança organiza o seu pensamento através de vivências simbólicas, elaborando o seu real. A

brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que o aluno tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade. Assim, a brincadeira, os jogos e brinquedos são atividades humanas e sociais, produzidas a partir de seus elementos culturais; deixando de serem encarados como uma atividade inata da criança (como se pensou por muito tempo).

Se compreendermos que a brincadeira está pautada no real, isto pressupõe contextos sociais, onde adultos e crianças estabelecem interações. As interações se constituem em outro eixo organizador do trabalho pedagógico. Organizar o trabalho pressupõe um tipo específico de interações, ou seja, interações que possibilitem trocas, qualificando-as enquanto interações de aprendizagem.

A relação estabelecida neste momento precisa ser aquela que possibilita a elaboração de significados, atribuídos pela sua cultura através do outro. É importante considerar que este processo de troca nem sempre ocorre através de uma dinâmica harmoniosa, existindo conflitos, enfrentamentos, fazendo-se necessário que o educador reflita sobre suas causas e trabalhe a partir delas. Neste sentido, é importante que o outro eixo de trabalho do educador seja a organização espaço-temporal. Como são as salas em que as crianças estão, que tipo de materiais são colocados a sua disposição e de que forma são apresentados para as crianças assume um papel fundamental. E traduz, de um lado, a postura que o profissional assume; de outro, sua concepção de educação.

As escolas, ao assumirem a postura de espaço educativo- pedagógico onde os educandos têm a possibilidade de se desenvolver e elaborar seus conhecimentos, objetivam proporcionar a compreensão da realidade que é constituída por um contexto sócio- cultural- político e econômico. Se as significações que venham a ser elaboradas pela criança têm como referência o universo das experiências que lhes for possibilitado, é de fundamental importância a atuação do educador. Enquanto mediador, este participa do processo de elaboração dos seus conhecimentos, na perspectiva da apropriação do universo cultural da humanidade.

### **CONTEXTUALIZANDO O PROFESSOR...**

A ação educacional pedagógica evidencia-se no momento em que são

propiciados instrumentais para que o aluno amplie suas ações e modifique sua atuação, sua forma de ver e sentir o mundo.

O educador como mediador entre a criança e o mundo sócio – cultural precisa organizar a sua ação tendo como referência as finalidades da educação, os conhecimentos a serem socializados e o processo de desenvolvimento das crianças. Além de organizar, o professor tem o papel de integrante do processo: precisa estar atento quanto ao que seus alunos brincam, como brincam, o que apontam de mais significativo, interagindo, oferecendo novos elementos ao contexto.

É importante que o professor estruture duas formas de registro. Uma que contém as observações sobre cada criança: suas relações, interações, processos vivenciados em relação ao grupo (autonomia, participação, enfrentamento de dificuldades, etc.). Outra, que contenha as análises e reflexões do educador quanto ao grupo de crianças considerando: a) situações vivenciadas no cotidiano: se foram significativas, como foram organizadas e apresentadas, o que faltou, o que poderia ter melhorado; b) quanto à organização do espaço físico e do tempo: se beneficiou as brincadeiras, as interações, como foi a reação das crianças frente às mudanças da organização, etc...; c) os acontecimentos relevantes do dia e que não constavam do planejamento: como foram encaminhados. E, finalmente as facilidades e dificuldades sentidas pelo educador, seus conflitos e encaminhamentos, seus avanços em relação às situações anteriores.

Registrar significa desenvolver uma reflexão teórico-prática sobre os desafios, as necessidades, convicções e possibilidades. O professor, no ato de registrar, deixa marcas de sua história profissional, apropria-se de conhecimentos, reflete e partilha seus registros com outros profissionais, contribuindo para repensar a Educação Física.

Na medida em que o educador estiver sistematizando a sua própria ação e o processo vivido pelo seu grupo, torna concretas as suas intenções na proposta pedagógica, que leve em consideração a formação crítica e o exercício de cidadania das crianças.

## **DA TEORIA À PRÁTICA**

A concepção histórico-social do desenvolvimento humano permite compreender os processos de interação existentes entre pensamento e

atividade humana.

Estudos de fundamental contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil foram realizados por Lev Semiónovich Vygotsky (1898-1934) e Henri Wallon (1879-1962). Ambos se dedicaram a pesquisar a construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada neste processo, que é dialético e histórico.

Vygotsky e Wallon construíram suas teorias sobre o desenvolvimento infantil partindo da mesma concepção de ser humano e de realidade. Ambos conceberam o sujeito a partir do materialismo histórico e dialético, entendendo que sua relação com a realidade se dá através de mediações que permitem que ele seja transformado pela natureza, que por sua vez é transformada por ele. Assim, a mediação se processa através da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. A diferença entre os dois consiste no que é considerada a principal mediação nesta relação: para Vygotsky é a linguagem, enquanto que para Wallon, é a emoção, considerada por ele uma linguagem anterior à própria linguagem, a primeira forma de comunicação (Vieira, 1996).

Ambos utilizam no estudo da criança a abordagem concreta e multidimensional (Marcellino, 2003), que, frente ao seu objeto de estudo, compreende-o a partir das contradições e relações que a realidade concreta evidencia, analisando os seus múltiplos determinantes. A criança não é só fruto do meio ou resultado de seus genes. Para não cairmos no reducionismo, não podemos separar a criança e sua atividade das suas condições de existência e de sua maturação funcional, integrando corpo e mente, condições internas e externas, aspectos genéticos e sócio-culturais.

Wallon e Vygotsky concordam que o sujeito é determinado pelo organismo e pelo social que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, a partir da apropriação ativa das significações histórico-culturais.

Wallon (1981) elaborou um sistema de estágios, no qual cada um se caracteriza por uma atividade predominante. Os estágios, inscritos na concepção do materialismo histórico, não são sobrepostos, nem se sucedem linearmente. As passagens de um estágio para outro são marcadas por conflitos e oposições. Os estágios não se sucedem com limites nítidos, havendo contradições e complexas interligações: cada um mergulha no passado e se desenvolve no futuro. Cada estágio significa, ao mesmo tempo, um momento

de evolução mental e um tipo de comportamento determinado pelas interações sociais.

Para Wallon (1981), a emoção é a primeira linguagem da criança e ao articular significados histórico-sociais, mediados pela relação com agentes de cultura (pai, mãe, irmão, etc), a emoção torna-se manifestação psíquica, já havendo elaboração mental. A emoção promove o desenvolvimento da inteligência, que passa a determinar a ação humana.

Para Vygotsky (1991), a representação não se limita a refletir a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social, dependendo da filogênese (é o desenvolvimento da espécie, no caso do ser humano, desde o homem primitivo até o homem atual) e da ontogênese (é o desenvolvimento do indivíduo, desde seu nascimento até sua morte): da bagagem do saber e da experiência.

A representação é a capacidade de criar uma imagem mental, que será articulada com outras imagens, permitindo o estabelecimento de relações, mesmo na ausência ou frente à inexistência do objeto representado. É através da representação que criamos e promovemos o nosso desenvolvimento enquanto espécie.

Para Galvão (1995) são muitas as significações que Wallon atribui ao ato motor. *Além do seu papel na relação com o mundo físico (motricidade de realização), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição.* (Galvão, 1995, p.69).

O movimento, segundo Wallon (apud Galvão, 1995), é a expressão da emoção, além de permitir a apropriação do objeto enquanto representação simbólica e abstrata.

Para Vygotsky (1993) o movimento é sempre uma reação do organismo vivo a qualquer excitação, que atue sobre ele a partir do meio externo, ou que surge de seu próprio organismo. Diferentemente dos outros animais, o humano tem movimento intencional, na medida em que antes de existir na realidade, este movimento já havia sido planejado e regulado pelo seu psiquismo. Qualquer movimento se realiza, pela primeira vez, inconscientemente; depois ele se converte na base da consciência. A principal diferença na imitação da criança é que ela realiza movimentos que se encontram além dos limites de suas possibilidades. Em seus jogos, ao assumir papéis adultos, a criança desenvolve-se emocional e intelectualmente, pois na brincadeira ela está atuando acima de sua idade e de seu comportamento usual. Ela está um pouco

adiante dela mesma (Vygotsky, 1989). Podemos observar a criança envolvida em diversas situações, como por exemplo, quando brinca de escola: ela corrige o que está escrito no quadro-de-giz e no caderno (enquanto que, em situações de sala de aula, ela comete tais erros); quando repreende os colegas, dizendo que não podem brincar (em outros momentos era ela quem estava na situação de brincar).

Tanto para Vygotsky (1989) como para Wallon (1981) o ser humano se constrói na relação com o outro. Para Wallon, a individualidade só se faz possível no social. Para Vygotsky, toda função psicológica superior evidencia-se em dois momentos: primeiro, no social e depois no individual, através de uma apropriação ativa, marcando as diferenças individuais. Desde o momento em que nasce, a criança tem seus gestos e atitudes significados pelo outro. Ao se apropriar desta significação, toma contato com a história, a cultura e a ideologia do social no qual está inserida.

Huizinga (1934/1971) descreve esta perspectiva como sendo de natureza cultural e não biológica. O jogo tem uma função significativa que encerra um determinado sentido. Todo jogo significa alguma coisa maior que as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Para o autor, o puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização, é uma função de vida. No jogo, a criança representa e sua representação, mais do que uma realidade falsa é a realização de uma aparência. Ela joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade sabendo perfeitamente que o que está fazendo é um jogo. Considera, também, que só a partir do século XIX é que o jogo parece perder um pouco de espaço nas expressões culturais por causa da revolução industrial que traz o trabalho e a produção como ideais da época.

A experiência lúdica se alimenta continuamente de elementos que vêm da cultura geral. Essa influência se dá de várias formas e começa com o ambiente e as condições materiais. O que dizem e o que fazem os adultos a respeito dessa atividade, bem como o espaço, o tempo e os materiais colocados à disposição das crianças (na cidade, nas moradias e nas escolas), são aspectos que vão ter papel fundamental para o desenvolvimento da experiência lúdica.

Na área da cultura, o lúdico aparece com muita frequência no “resgate das brincadeiras tradicionais” do mês de agosto mês do Folclore em uma ótica de cultura, memória e história estáticas. Podemos enxergá-las melhor com os olhos de Sônia Kramer (1996), para quem a formação cultural é “*direito de*

*todos se considerarmos que todos (crianças, jovens e adultos) somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs que têm direitos sociais, que são produzidos na cultura e produtores de cultura.”*

## **JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

Os jogos tradicionais eram partilhados por todos os adultos e, como o conceito de infância é algo que só vai ganhar formato no período Moderno, também por crianças. Com a chegada da modernidade, o trabalho ganhou uma representação social que até então não existia. A Reforma Protestante trouxe uma nova moral, onde o jogo era “coisa de quem não tinha o que fazer”, ou seja, as crianças! Os jogos tradicionais foram deixados à criança moderna como relíquias de um passado opressor.

Jogos tradicionais podem e devem ser usados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e mais. Tudo depende do objetivo do professor ao introduzir esse ou aquele jogo.

Benjamin (1984), alerta que há um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas por suas necessidades, que determinam todos os brinquedos. As crianças, quando brincam, se defrontam o tempo todo com os vestígios que as gerações mais velhas deixaram. O brinquedo, mesmo quando não é apenas miniatura de objetos que circulam no mundo dos adultos, é confronto, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Não são os adultos que, em primeiro lugar, oferecem esses objetos às crianças? Para Brougère (1995), olhar para o brinquedo é se confrontar com o que se é ou, ao menos, com a imagem do mundo e da cultura que se quer mostrar à criança. O brinquedo é um objeto que traz em si uma realidade histórica e social, uma visão de mundo e de criança.

A História nos leva a perceber que os significados e valores dados aos brinquedos e brincadeiras vão variar de acordo com o tempo e com o contexto. Utilizar o brinquedo como material pedagógico, presume que sejam avaliados pelo professor toda a historicidade da turma, por exemplo. Além de portar a história do aluno e do grupo, eles apresentam também a cultura de uma dada época. Segundo Vygotsky (1991), o brinquedo não é simbolização, mas sim atividade da criança. Isso porque o símbolo é um signo e no brinquedo a criança opera com significados desligados dos objetos aos quais estão

habitualmente ligados. Mesmo sem considerar o brinquedo como um aspecto predominante da infância, Vygotsky (1991) ressalta a importância dessa atividade para o desenvolvimento mostrando que ela cria uma zona de desenvolvimento proximal. É importante que o professor perceba que a forma como a criança reage ao objeto não é simplesmente um produto do processo da sua interação com o objeto no momento, mas um produto de sua história pessoal e social.

Brougère (1995) comenta que o brinquedo deve ser considerado como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, necessitando de uma análise de suas duas facetas, uma, enquanto objeto cultural, o brinquedo por si mesmo; e a outra, como algo que suporta funções sociais que lhe são conferidas e lhe dão razão de existir, podendo contribuir, dessa forma, para o desenvolvimento de uma cultura dialética, onde se investiga a posição do educando como agente social e não mero reproduzidor de conceitos “inquebráveis” socialmente.

## **REBRINCANDO**

Uma vez que o tempo transcorrido entre a infância e a idade adulta é muito grande e o espaço social da criança se restringe a pequenos grupos, como a casa dos familiares e a escola, as referências históricas assumem uma importância significativa, pois é em torno delas que as vivências vão sendo tecidas. Estas vivências quase sempre se constroem a partir das lembranças dos adultos, e dependendo da ligação que o indivíduo estabelece com o seu grupo familiar, as ações no futuro se renovam e se completam com maior facilidade.

Considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, é fundamental conhecer como ela é interpretada na contemporaneidade, que recursos e como são colocados à disposição das crianças.

A vida é construída com os outros, ela é criada para ser comunicada e se desenvolve segundo códigos culturais, às tradições. Ela está além dos muros da escola. A educação não se realiza somente nas salas de aula, mas também na mesa familiar quando todos os membros se esforçam para encontrar um sentido que seja comum àquilo que acontece no dia, ou quando as crianças

procuram se ajudar mutuamente para dar um sentido ao mundo dos adultos, através de suas narrativas materializadas no brincar. Isto consiste em estender ao lugar que se ocupa uma idéia ou um fato de saber mais amplo.

No entender de Benjamin (1994), a criança no mundo moderno está cada vez mais seduzida pelo mundo adulto e, por essa razão, acumula ruínas, ou seja, não tem tempo para se apropriar das brincadeiras vivenciadas outrora por seus pais, até porque, também estes, não têm tempo para transmiti-las às suas gerações. Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações.

## **CONCLUSÃO**

As condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa no contexto histórico-social.

A intervenção de melhora no ensino se dá através da seleção dos conteúdos colocados à disposição dos educandos, incluindo aí a participação das atividades lúdicas, ressaltando o resgate de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais. Todas essas ações são delicadas e complexas e exigem que os adultos, em especial os professores, saibam muito bem a especificidade deste tema conhecendo bem seus alunos, sua cultura, como brinca, de que maneira, do que brinca e, principalmente, por que brinca, sendo esta a chave para uma boa atuação nesse terreno.

Os professores não devem hesitar em organizar e propor atividades dirigidas e construídas em função de objetivos pedagógicos, mas que tenham relação entre a participação efetiva na atividade e a busca da reflexão dialética da realidade, visto que as duas ações podem se enriquecer mutuamente.

Desse modo podemos concluir que o jogo, o brinquedo e a brincadeira tradicional integram os processos de construção de conhecimento. É esse caráter que faz dos conteúdos lúdicos instrumentos tão valiosos aos professores que percebem o processo de aprendizagem como algo que implica a totalidade do sujeito. Sujeitos que transformam o mundo por meio de esquemas de assimilação e projeção e também transformam a si mesmos em

função da realidade, por meio de processos de acomodação e identificação. Marcellino (1987) cita que “*podemos lançar a rede mais longe e também trazer o lúdico para perto*”, utilizando este conteúdo no método do materialismo dialético. Buscar brincadeiras de outros tempos, construir brinquedos, recriar jogos são caminhos, são portas importantes e, sem dúvida, facilitadoras do processo de busca desta ludicidade.

As questões que permeiam este artigo permanecem ainda por serem elucidadas e discutidas. Por ora, resta-nos desafiar a hegemonia do discurso acerca das crianças – seja este expresso na forma de linguagem corrente ou de estatuto social – para daí partirmos em busca de um significativo progresso na condição de vida dos indivíduos dentro do contexto social.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

\_\_\_\_\_ Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Lei nº 8.069, de 13.07.1990, Brasília.

BRASIL.(1996). Ministério da Educação e do Desporto. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_ A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, Vozes, 1995.

GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação

do Trabalhador. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: USP, 1934/1971.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

\_\_\_\_\_ Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER e LEITE (orgs.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 13-38.

KISHIMOTO, T. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo, Cortez, 1995.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). Lúdico, Educação e Educação Física. 2ªed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_ Pedagogia da Animação. 7ª ed.: Campinas, SP: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_ Lazer e Educação. 12ª ed.: Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MOYLÉS, Janet R. Só brincar? O papel do brincar da educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon:teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992

PARANÁ - SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: Editora do Estado, 2006.

\_\_\_\_\_ Livro Didático Público- Educação Física- Ensino Médio. Curitiba: Editora do Estado, 2006.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa, Estampa, 1981.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich. Obras Escogidas II. Madrid, Visor, 1993.

\_\_\_\_\_ Obras Escogidas I. Madrid, Visor, 1991.

\_\_\_\_\_ Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 1991.

\_\_\_\_\_ Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1989.