

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 6

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

6

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 6 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 6)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-013-1

DOI 10.22533/at.ed.131181912

1. Aprendizagem. 2. Educação e estado. 3. Prática pedagógica.
4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As práticas pedagógicas ou práticas docentes significam o trabalho que professores realizam com crianças, adolescentes, adultos e idosos, nas salas de aula ou em espaços pedagógicos diversos. Na prática o professor poderá assumir perspectivas bem diferentes daquelas que estão preconizadas na legislação educacional e naquilo que ele aprendeu em sua formação inicial.

A prática pedagógica envolve o conhecimento teórico das áreas disciplinares, mas vai além, como demonstram os artigos contidos neste volume. As práticas envolvem também a organização do espaço pedagógico, o planejamento das atividades que serão realizadas, a relação professor e alunos, alunos e alunos, a avaliação como meio de aprendizagem, o acompanhamento realizado por coordenadores pedagógicos junto aos professores.

Em se tratando da utilização de materiais pedagógicos, alguns artigos abordam que o jogo é o principal recurso no processo do desenvolvimento psicossocial do sujeito de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a prática docente que tende a valorizar e a respeitar os conhecimentos elaborados pelo próprio aluno, efetiva-se mediante diferentes registros (desenhos, relatos, textos e cálculos), mediante a adoção de materiais didáticos diversificados (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, embalagens, palitos de sorvete, tampinhas de garrafas, calculadora, computadores, entre outros).

Uma prática fundamentada no conhecimento teórico e alinhada com a utilização de recursos pedagógicos é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos desde que mediada pela ação docente.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A GESTÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NA QUALIDADE DO ENSINO: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE AÇÃO FRENTE ÀS DIFICULDADES DA LEITURA – RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Maria das Graças da Silva Reis</i> <i>Lúcia Torres de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819121	
CAPÍTULO 2	14
A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O EIXO DA GEOMETRIA	
<i>Leila Pessôa Da Costa</i> <i>Regina Maria Pavanello</i> <i>Sandra Regina D’Antonio Verrengia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819122	
CAPÍTULO 3	25
A PRÁTICA DO JORNAL ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL DE FUTUROS EDUCADORES	
<i>Renata de Oliveira Sbrogio</i> <i>Maria da Graça Mello Magnoni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819123	
CAPÍTULO 4	40
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA PARA A PERMANÊNCIA E A CONCLUSÃO COM ÊXITO DOS ESTUDANTES DO CAMPUS PARNAMIRIM/IFRN	
<i>Vânia do Carmo Nóbile</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819124	
CAPÍTULO 5	58
ANÁLISE DE LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA TRABALHO EM SALA	
<i>Bianca de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819125	
CAPÍTULO 6	66
AS DIFERENÇAS E A SALA DE AULA: DESAFIOS DO PROFESSOR	
<i>Anderson dos Reis Cerqueira</i> <i>Ualace Roberto de Jesus Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819127	
CAPÍTULO 7	73
AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DE PRIMEIRA SÉRIE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RN	
<i>Elcio Correia de Souza Tavares</i> <i>Ângela Maria Ribeiro de Lima Farias</i> <i>Graziella Nonato Tobias Duarte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819128	

CAPÍTULO 8 81

ATRIBUIÇÕES, DIFICULDADES E SATISFAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

Gleíza Guerra de Assis Braga
Antonio Nilson Gomes Moreira
Glaucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.1311819129

CAPÍTULO 9 94

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DE IMAGENS E TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS EM ASTRONOMIA

Erica de Oliveira Gonçalves
Marinês Verônica Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.13118191210

CAPÍTULO 10 104

COMO CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE POSITIVA DE CRIANÇAS NEGRAS ENQUANTO EDUCADOR BRANCO

Thais Stefani Donato Lima
Kênia Kemp

DOI 10.22533/at.ed.13118191211

CAPÍTULO 11 121

CRIANÇAS DA NOVA ERA - UMA VISÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO

Irani Campos Marchiori
Virgínia de Mauro Faccio Gonçalves Dias

DOI 10.22533/at.ed.13118191212

CAPÍTULO 12 131

CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Darlan Daniel Marcelino de Campos Pereira
Fabiana Meireles de Oliveira
Fatima Ramalho Lefone
José Aluísio Vieira
Mirian Nere
Rodrigo Leite da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191213

CAPÍTULO 13 135

DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA: COMUNIDADE RIBEIRINHA ROSA DE SARON, AM

Germana Ponce de Leon Ramírez
Ariana Dias Machado Tavares Alves
Suellen Contri Mazzo
Vanessa Pires Rocha Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.13118191214

CAPÍTULO 14 145

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL

Veruska Ribeiro Machado
Rosa Amélia Pereira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191215

CAPÍTULO 15	163
EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO POR PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO	
<i>Andressa Baldini da Silva</i> <i>Marieta Gouvêa de Oliveira Penna</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191216	
CAPÍTULO 16	175
INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO PROEJA DE TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	
<i>Láisse Silva Lemos</i> <i>Carmencita Ferreira Silva Assis</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191217	
CAPÍTULO 17	183
INTERFACE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
<i>Edson Manoel dos Santos</i> <i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191218	
CAPÍTULO 18	198
JOGO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR	
<i>Isabela Natal Milak</i> <i>Sonia Regina Silveira Gonçalves</i> <i>Vidalcir Ortigara</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191219	
CAPÍTULO 19	213
MATERIAIS ACESSÍVEIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	
<i>Danielle Rodrigues Monteiro da Costa</i> <i>Airton dos Reis Pereira</i> <i>Mirian Rosa Pereira</i> <i>Elzonete Silva Cunha</i> <i>Odinete Dias Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191220	
CAPÍTULO 20	222
O LADO COLORIDO DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191221	
CAPÍTULO 21	233
O QUE DEVE SER MUDADO NA NOSSA DIDÁTICA PARA ATENDER O ALUNO ATUAL DA ESCOLA?	
<i>Cilmara Cristina Rodrigues Mayoral Brunatti</i> <i>Alessandra de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191222	
CAPÍTULO 22	240
O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS ADVERSIDADES: A (IN)DISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Liane Nair Much</i> <i>Weliton Martins da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191223	

CAPÍTULO 23	249
O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS	
<i>Talita Silva Perussi Vasconcellos</i> <i>Rosimeire Maria Orlando</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191224	
CAPÍTULO 24	259
PARCERIA DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO	
<i>Ana Claudia Tenor</i> <i>Débora Deliberato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191225	
CAPÍTULO 25	273
PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPORTÂNCIA MICROBIOLÓGICA DA HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS	
<i>Wellington Alves Piza</i> <i>Camila Maria De Souza Silva</i> <i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i> <i>Leticia Marques Ruzzi</i> <i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i> <i>Poliana de Faria Cardoso</i> <i>Talita Amparo Tranches Candido</i> <i>Caroline de Souza Almeida</i> <i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191226	
CAPÍTULO 26	277
PRECONCEITO E LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: O QUE SINALIZAM ADULTOS SURDOS SENDO ESCOLARIZADOS	
<i>Giselly dos Santos Peregrino</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191227	
CAPÍTULO 27	286
PROCESSOS DE LEITURA EM ESCOLARES: AVALIAÇÃO EM UM CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO CER II/UNESC	
<i>Ana Júlia Rosa</i> <i>Lisiane Tuon</i> <i>Angela Cristina Di Palma Back</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191228	
CAPÍTULO 28	295
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA REGULAR	
<i>Juliana Gisele da Silva Nalle</i> <i>Claudionei Nalle Jr</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191229	
CAPÍTULO 29	303
SENSIBILIZAR PARA EDUCAR: TRABALHANDO A SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
<i>Paulo Ivo Silva de Medeiros</i> <i>Maria Luisa Quinino de Medeiros</i> <i>Leandro dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191230	

CAPÍTULO 30	314
TIPOLOGIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
<i>Marília Piazzini Seno</i>	
<i>Thaís Contiero Chiaramonte</i>	
<i>Simone Aparecida Capellini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191231	
CAPÍTULO 31	321
UM EXERCÍCIO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO CAMPO DE LETRAS/INGLÊS: CONDUÇÃO E DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS	
<i>Vivian Mendes Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191232	
CAPÍTULO 32	328
UMA PROPOSTA DE ENSINO DO HANDEBOL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	
<i>Isabella Blanche Gonçalves Brasil</i>	
<i>Eliane Isabel Julião Fabri</i>	
<i>Talita Fabiana Roque da Silva</i>	
<i>Lilian Aparecida Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191233	
CAPÍTULO 33	338
UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E A PRÁTICA DOCENTE NÃO INDÍGENA	
<i>Vivian Cristina Balan Fiuza</i>	
<i>Germana Ponce de Leon Ramirez</i>	
<i>Isabella Loreto Viva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191234	
CAPÍTULO 34	348
HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO CINEMA DE BERNARDO BERTOLUCCI	
<i>José de Sousa Miguel Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191235	
CAPÍTULO 35	357
O ENSINO DE TEATRO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A METADRAMATURGIA COMO ELEMENTO DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM	
<i>Rebeka Carocha Seixas</i>	
<i>Maria Eduarda Oliveira Félix da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191236	
SOBRE A ORGANIZADORA	364

JOGO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR

Isabela Natal Milak
Sonia Regina Silveira Gonçalves
Vidalcir Ortigara

RESUMO: O texto tem por objetivo explicitar que as referências bibliográficas de maior divulgação na área de Educação Física referentes ao jogo circunscrevem a possibilidade de uma ação afirmativa ante o ato de ensiná-lo. Nosso pressuposto é de que a atividade de jogo é a principal no processo do desenvolvimento psicossocial do sujeito. Nesse sentido, apresentamos a perspectiva Histórico Cultural, em particular a proposição davidoviana, como a que possibilita orientar a organização do ensino referente ao jogo, o que implica um posicionamento diretivo de organização do ensino por parte dos professores em relação a essa atividade no processo formativo das crianças na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Ensino. Educação Física. Histórico Cultural.

1 | INTRODUÇÃO

Ao tomarmos o jogo como objeto de estudo, verificamos uma unanimidade entre os autores em afirmar sua importância no processo de desenvolvimento das crianças

e, portanto, sua relevância como tema a ser abordado pedagogicamente no âmbito escolar, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso também se verifica em relação à Educação Física, concebida como atividade a ser proporcionada no processo de formação das futuras gerações. Porém, o fato de atribuir-lhe equivalente dimensão não significa que as argumentações tenham os mesmos fundamentos teórico-pedagógicos, o que resulta em diferentes abordagens didático- metodológicas na proposição de organização do ensino do jogo. Dependendo da compreensão de jogo, orientam-se processos didáticos distintos para sua abordagem na esfera escolar. Em nosso entendimento, os estudos com maior destaque nas pesquisas sobre o tema, as obras mais citadas nos estudos sobre o jogo no âmbito da Educação e da Educação Física terminam por esvaziar a possibilidade de uma ação afirmativa frente ao ato de ensinar o próprio jogo.

Para explicitar ao leitor nosso ponto de partida, esclarecemos que consideramos o jogo e, mais especificamente, o jogo de papéis, como a atividade principal da criança no período pré-escolar, ou seja, é a atividade de jogo que promove as substanciais mudanças e alterações no desenvolvimento psicossocial do

sujeito (LEONTIEV, 2016). De acordo com a teoria Histórico-Cultural, o jogo é uma atividade de origem social e, como qualquer outra atividade cultural, o homem precisa apreendê-la mediante relações estabelecidas com outros homens.

No campo da educação, as teorias de jogo mais presentes nas literaturas, grosso modo, são as seguintes:

- Teoria do Descanso ou do Recreio – O jogo seria uma forma de recreio, com o objetivo de proporcionar descanso ao organismo e ao espírito fatigados. Seus autores são: Guts Muts (1759-1839) e Moritz Lazarus (1824-1903). Podemos observar nessa teoria como a questão lúdica está presente, e como o jogo é apenas instrumento de lazer.
- Teoria do Ativismo ou da Recapitulação – Os jogos estabelecem relações com os períodos da evolução histórica da humanidade. A criança recapitula os estágios da civilização. Baseia-se na lei biogenética de Ernst Haeckel (1834-1919) – a ontogênese recapitula a filogênese. Nessa teoria o jogo acontece naturalmente, sendo um fator biológico da criança.
- Teoria do Excesso de Energia – A criança teria um excesso de vitalidade e, por não ter atividades ‘sérias’, as energias seriam acumuladas, o que lhe exige ações de equilíbrio energético, desempenhadas principalmente pelo gasto energético na ação de jogo. Friedrich Schiller (1759-1805) e Herbert Spencer (1820-1903) são seus autores. Essa visão está muito presente principalmente na Educação Infantil, quando as próprias professoras realizam falas do tipo “as crianças estão muito agitadas hoje, precisam jogar para extravasar suas energias”.
- Teoria do Exercício Preparatório ou Prévio – O jogo seria uma preparação para a vida ‘séria’. Cada classe de animal utilizaria certos jogos que corresponderiam às atividades dos animais adultos de sua espécie. Para essa teoria, cujo autor é Karl Gross (1861-1946), o jogo é pré-exercício e, por remeter ao natural, universal e biológico, é necessário para o treino de instintos herdados.

De maneira geral, essas teorias oferecem visões parciais do fenômeno, colocando sua importância na hereditariedade e/ou em aspectos fisiológicos. Partem de indivíduos em situação evolutiva, destacando-os da vida social, como se não estivessem em interação como em um processo de apropriação da cultura. Portanto, no aspecto pedagógico, o jogo aparece apenas como um ato de ensinar “desinteressado”, que ocorreria de forma espontânea.

Quando mencionamos o ato de ensinar “desinteressado”, estamos nos contrapondo ao que Duarte (1998) indica sobre o ato educativo, especialmente o escolar, diante do qual aponta a necessidade de se constituírem ações afirmativas. Uma vez entendido como atividade intencionalmente dirigida por determinados fins, ou seja, produzir a humanidade em cada novo indivíduo não pode ocorrer espontaneamente. O ato educativo, portanto, tem a direção estabelecida por ser uma relação entre educador e educando cuja finalidade – a humanização do indivíduo – é resultado desse mesmo ato.

Duarte assinala que no âmbito educacional existem perspectivas que apresentam

ações afirmativas sobre o ato de ensinar e outras que são negativas, vale dizer, atos de ensinar “desinteressados”, como citamos anteriormente. Como pretendemos expor neste texto, em relação ao jogo essa questão se apresenta explicitamente. Os autores que discutem o jogo e que têm maior repercussão nos estudos da Educação Física ressaltam a sua importância no processo de formação na educação básica, principalmente na Educação Infantil, porém nem todos partem dos mesmos princípios. As obras citadas com mais recorrência são *Homo Ludens*, de Johan Huizinga; *O Brincar e a Realidade*, de Donald Winnicott; *O Jogo e a Educação Infantil*, e *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, de Tizuco Kishimoto. Apresentaremos essas obras sem a pretensão de realizar uma exposição exaustiva, apenas destacaremos os pontos que consideremos centrais para nosso debate.

O objetivo do estudo foi realizar uma análise que nos possibilitasse destacar que essas perspectivas apresentam proposições negativas ante o ato de ensinar (DUARTE, 1998). Do nosso ponto de vista, a teoria Histórico-Cultural é a que conduz a um posicionamento afirmativo frente ao ato de ensinar. Dessa forma, faremos a exposição das perspectivas de Huizinga, Winnicott e Kishimoto mostrando seus limites e apontando a possibilidade de sua superação pela abordagem da teoria Histórico-Cultural.

2 | PERSPECTIVAS DIVERSAS REFERENTES AO JOGO

Este tópico objetiva expor os exames realizados das obras dos três autores mais citados nos estudos de jogo no âmbito da Educação Física. Iniciamos com a obra de John Huizinga, *Homo ludens*, em seguida apresentamos a obra de Donald Winnicott, *O Brincar e a Realidade*, e finalizamos com as obras de Tizuco Kishimoto, *O Jogo e a Educação Infantil* e *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*.

2.1 O jogo na perspectiva de Huizinga

Uma das investigações realizadas a respeito do jogo foi empreendida por Huizinga, em sua obra *Homo ludens* (1971). O autor pesquisou o jogo em diferentes culturas e línguas, e também suas aplicações. Ao escrever sobre a origem do jogo, Huizinga (1971, p.3) aponta que “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. Partindo do pressuposto que o jogo não é uma atividade exclusivamente humana, Huizinga o destaca como sendo um fenômeno natural, determinado pelo lúdico. Acredita que é no jogo e pelo jogo que a civilização se desenvolve, o que o leva a fazer as seguintes indagações: “em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas? Até que ponto a vida dos homens que participam dessa cultura é dominada pelo espírito lúdico?” (HUIZINGA, 1971, p.217).

O autor argumenta que a vida social moderna vem perdendo suas formas lúdicas devido ao aumento das competições, tanto sociais quanto esportivas. A própria sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implicam a perda de uma parte das características mais puras. Em suas reflexões, Huizinga (1971 p.219-220) expõe que

O espírito profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe afeta a espontaneidade, a despreocupação. Isto afeta também os amadores que começam a sofrer de um complexo de inferioridade. Uns e outros vão levando o esporte cada vez mais para longe da esfera lúdica propriamente dita, a ponto de transformá-lo numa coisa *sui generis*, que nem é jogo nem é seriedade.

Podemos observar que na Educação Física a sobrevalorização do esporte performance que muitas vezes leva os profissionais a não perceberem a dimensão educativa do jogo, privilegiando atividades em que os mais “poderosos” merecem atenção, e os perdedores traduzem-se em pontos ganhos, transformando-se em eliminados. Na perspectiva de Huizinga, por outro lado, a superação desse profissionalismo ocorreria pela retomada da naturalidade da prática das atividades lúdicas.

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

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

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

Segundo sua teoria, Huizinga (1971, p.8) explora o caráter “não sério” do jogo relatando que,

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

Ao apontar essa questão, o autor procura explicitar que isso não tem como consequência a consideração de que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está relacionada ao cômico, ao riso que geralmente acompanha o ato lúdico e se contrapõe historicamente ao trabalho, considerado atividade séria.

Essa teoria vê no jogo a importância fundamental do fator lúdico para a civilização. Essa seria a base de todas as formas lúdicas. Para o autor, uma verdadeira civilização não pode existir sem o elemento lúdico que tenha como sua própria essência a presença de elementos não materiais. “De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play*. O *fair play* é simplesmente a boa fé expressa em termos lúdicos.” (HUIZINGA, 1971, p.234). Assim, ao expor a intensidade do jogo e seu poder de fascinação, Huizinga escreve que este não pode ser explicado por análises biológicas, lógicas ou estéticas, apesar de se constituir numa função de vida. Para ele, devemos nos limitar a descrever suas principais características, ao invés de nos preocuparmos em tentar defini-lo. Em suas palavras, explica que “O jogo lança sobre nós um feitiço; é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia.” (HUIZINGA, 1971, p.13).

De acordo com essa breve exposição pode-se deduzir que o autor não considera o jogo como uma criação plenamente humana, e sim como uma atividade de origem natural. Ademais, não concebe o jogo como uma atividade que se desenvolveu juntamente com a cultura humana; logo, acredita que o ser humano já nasce com o instinto de jogar e que o nosso “jogar” possui a mesma gênese das ações motoras dos animais.

Ao focar o atributo lúdico do jogo como elemento pedagógico, o autor retrata um jogo “espontâneo”, facilitado pelo professor, que ensina aos jogadores as regras e como jogar, valorizando os comportamentos “certos” e penalizando os “errados”. A meta não é a busca de maior “clareza” sobre o conteúdo do jogo, mas sim de “clareza” quanto às formas que precisam ser definidas por uma linguagem de “fácil” compreensão, comunicação e controle, linguagem que facilmente induza os alunos à “alegria”.

Nesse quadro, valorar o jogo no limite de suas características lúdicas reflete um posicionamento negativo diante do ato de ensinar, pois limita o conteúdo pedagógico do jogo, sua própria essência de conhecimento. Em última instância, transforma o processo de ensino aprendizagem em algo desprovido de conteúdo.

2.2 O jogo na perspectiva de Winnicott

Para explicar sua obra *O brincar e a realidade*, Winnicott (1971) observa que ela é em grande parte psicanalítica e também psicoterápica. Ao anunciar sua tese esclarece que ela é muito simples e com poucas palavras se pode descrevê-la.

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

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

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

(...) é a *brincadeira que é universal* e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto a saúde; o brincar conduz os relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo e com os outros. (WINNICOTT, 1971, p.63, itálico no original).

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

Para Winnicott (1971, p.71)

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

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

A esse respeito, Winnicott (1971 p.75) explica ainda que

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

Tal fato pode, em certo sentido, ser percebido nas aulas de Educação Física, em que a única preocupação docente é proporcionar o brincar como experiência criativa, mais uma vez reforçando o professor apenas como organizador de atividades, sem envolvimento no processo ensino-aprendizagem, uma vez que o jogo deve surgir da subjetividade do próprio aluno.

Aqui novamente podemos perceber que o jogo está relacionado a experiências criativas, uma experiência de continuidade espaço-tempo, uma forma básica de brincar. Nesse contexto, verificamos que tais características contribuem para o desenvolvimento de um posicionamento negativo no ato de ensinar.

Na Educação Física essa perspectiva é assumida por professores que desenvolvem uma postura do jogo como evasão da realidade, um descompromisso com a apropriação de conhecimento e com a possibilidade de ampliação do universo cultural de seus alunos.

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

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

2.3 O jogo na perspectiva de Kishimoto

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

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

Para evitar essa equivalência em seus estudos sobre “*O jogo e a educação infantil*”, Kishimoto (1998, p.7, negrito no original) esclarece que “[...] **brinquedo** será entendido sempre como **objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)**”.

Assim, de acordo com a autora, o jogo entendido como ação livre tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pela criança pelo simples prazer de jogar não encontraria lugar na escola. Então, ao incorporar o jogo à sua prática pedagógica, a escola cria a figura do jogo educativo. De acordo com Kishimoto (1996, p.28), o brinquedo educativo é utilizado nas escolas desde o Renascimento:

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

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

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

Por outro lado, Kishimoto observa que apesar da riqueza de oportunidades de aprendizagem que os jogos propiciam, o professor não pode ter certeza se a construção do conhecimento efetuada pela criança será exatamente a mesma desejada por ele. Nessa situação ele deve exercer a função de orientador, intervindo para conduzir o pensamento dos alunos ao rumo desejado e comentando os erros para mostrar quais afirmações são consideradas para a resolução do problema proposto.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção de conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil. (KISHIMOTO, 1996, p.37-38).

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

As brincadeiras de faz-de-conta, também conhecidas como simbólicas, consistem na representação de papéis e permitem expressar sonhos e fantasias, além de auxiliar a compreender as funções no contexto social, oferecendo oportunidades de interações sociais e aquisição de símbolos. O professor pode alterar o significado dos objetos e das situações para criar novos significados, expandindo, assim, os conceitos da criança.

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

Desse modo, para Kishimoto as brincadeiras permitem que a criança desenvolva

capacidades tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além de favorecer a socialização por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Em síntese, a autora complementa que

O significado usual da prática educativa e os estudos de natureza psicológica referendam sua adoção na educação infantil. Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. Se a criança age livremente no jogo de faz-de-conta dentro de uma sala de educação infantil, expressando relações que observa, no seu cotidiano, a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras. Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO, 1998, p.22).

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

3 | POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER PROPOSIÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR O JOGO

Uma das compreensões essenciais da teoria Histórico-Cultural é que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.” (LEONTIEV, 1978, p.279). Ademais, ser social corresponde à “reprodução da vida em contraposição ao simples tornar-se outra coisa; à adaptação ativa, com a modificação consciente do ambiente, em contraposição à adaptação meramente passiva.” (LUKÁCS, 2007, p.227).

O desenvolvimento do ser social é condicionado pela atividade que o vincula à natureza. Ele não dispõe a princípio das propriedades que o caracterizam como ser humano, necessita adquiri-las ativamente (MARTINS, 2013). Em relação ao conceito de atividade, Davídov (1988, p.11) escreve que

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa - uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana

material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa, etc.). Entretanto, todas estas formas derivadas da atividade estão invariavelmente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto que tem forma ideal (sob a forma ideal).

No decorrer da vida o ser humano passa por alguns estágios. Cada estágio é representado por uma atividade principal, ou seja, a atividade essencial que o ser humano utiliza para se relacionar com a realidade naquele dado momento. Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento dessa atividade é responsável pelas mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

De acordo com Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais o ser humano passa no decorrer da vida são:

- Comunicação emocional direta dos bebês com os adultos;
- Atividade objetual manipulatória;
- Jogo de papéis (ou protagonizado);
- Estudo;
- Comunicação íntima pessoal entre os adolescentes;
- Atividade profissional/de estudo.

Diante dos estágios de desenvolvimento supracitados, destacamos a atividade de jogo de papéis. Esse estágio de desenvolvimento faz com que a criança se aproprie do mundo concreto dos adultos reproduzindo suas ações. Tal reprodução depende do modo como a criança percebe o mundo adulto, ou seja, essa reprodução não é instintiva como defendem muito autores, mas sim apreendida a partir da relação da criança com o mundo. A criança ainda não domina as operações realizadas pelos adultos de maneira integral, mas por meio do jogo ela consegue saciar a necessidade de agir. O jogo é a atividade em que tem lugar a orientação da criança no sentido mais geral, mais fundamental da atividade humana. Sobre essa base se forma na criança a vontade de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada.

Conforme descrito anteriormente, o jogo é a atividade principal da criança em idade pré-escolar. Tomando como ponto de partida estudos experimentais, Elkonin (2009) aponta quatro níveis de desenvolvimento do jogo:

1. Primeiro nível: o conteúdo central é constituído basicamente por ações com os objetos aos colegas de jogo, indiferentemente da ordem; os papéis existem na realidade, mas são determinados pelo caráter das ações. Em geral as crianças não se atribuem os nomes a cujos papéis assumem. As ações são monótonas e se constituem de uma série de operações repetitivas. A lógica das ações é infringida com facilidade sem que as crianças protestem.
2. Segundo nível: o central no jogo é a ação com o objeto, o que está em primeiro plano é a correspondência da ação lúdica com a ação real. Os papéis e as funções são determinados pelas crianças. A representação reduz-se a executar as ações de acordo com o papel dado. A lógica das

ações é determinada pela sucessão observada da vida real. O número de ações é ampliado e transpõe o limite de um só tipo.

3. Terceiro nível: o conteúdo central é a interpretação do papel e a execução das ações, entre as quais se destacam as ações especiais transmissoras do caráter das relações com os outros participantes. Antes de começar o jogo as crianças mencionam os seus papéis, que determinarão o seu comportamento. As ações adquirem variedade. Aparece a fala teatral dirigida ao companheiro de jogo. A infração das ações é vista com desaprovação pelo grupo. Destacam-se as regras de conduta a que as ações das crianças estão submetidas.
4. Quarto nível: o conteúdo central é a execução de ações relacionadas à atitude de terceiros. Os papéis estão bem definidos. A fala tem um caráter teatral. As ações desenvolvem-se na ordem da lógica real. As regras estão claramente destacadas. Estão enfatizadas as ações dirigidas para os vários personagens do jogo. A infração das regras é repelida, é necessário ter racionalidade sobre as regras.

Vejamos um exemplo que caracteriza todos esses níveis. A criança brinca de professora de jardim de infância. Ela precisa alimentar as crianças. No primeiro nível suas ações vão ser simplesmente o ato de dar de comer. No segundo nível a criança já dará de comer em determinada ordem (colocar a comida no prato, colocar na colher, dar de comer). No terceiro nível as crianças já representam conjuntamente, de forma determinada. Uma é a cozinheira que prepara a comida e serve os pratos, outra é a professora que organiza e dá de comer, sendo que existe um diálogo teatral. No quarto nível todos têm papel definido e o que predominam são as regras de conduta que se expressam verbalmente, por exemplo, em advertências: “se você não comer, não vai brincar depois”, “tem que lavar as mãos antes de comer”, etc. Aqui está o nível mais elevado do jogo de papéis.

A criança realiza a atividade de jogo – como já descrito anteriormente – para se apropriar do mundo. É a maneira pela qual ela se relaciona com as outras pessoas. Toda atividade requer uma necessidade. A criança sente necessidade de atuar como um adulto. A criança age como se fosse um adulto, mesmo sabendo que não é. Essa sensação de ser um adulto, de realizar as ações que ele realiza, ainda que de maneira fictícia, já basta para a criança. Por isso as crianças encarnam os diversos papéis com muita facilidade. Pelo jogo, a criança dá-se conta de que não é um adulto, de onde surge a razão de chegar a ser adulto e de fato exercer suas funções (ELKONIN, 2009). Davídov (1988, p.80) observa que

O traço característico do jogo consiste em que permite à criança cumprir a ação na ausência das condições para obter realmente os resultados, uma vez que seu motivo não consiste em alcançá-los, mas que reside no processo mesmo de realização da ação.

Ou seja, a criança não precisa estar na presença de um carro para representar que o está dirigindo, ela o faz sentada em uma cadeira. O que não significa que as

ações da criança não sejam reais, elas são, mas há uma falta de coincidência entre o conteúdo da ação – dirigir o carro – e suas operações – girar uma pequena roda encontrada por casualidade. “Esta falta de coincidência conduz a que a criança realize a ação lúdica em uma situação imaginada: só então é possível atuar com a vara como se atua com o cavalo. A ação lúdica gera o processo de imaginação.” (DAVÍDOV, 1988, p.80-81).

A partir dessas considerações sobre o jogo, podemos inferir que ele é uma alavanca essencial para o processo de desenvolvimento psíquico da criança. Na psicologia Histórico-Cultural estabeleceram-se grandes avanços na compreensão de como ocorre o desenvolvimento mental. De acordo com Elkonin (2009, p.414), Galperin (1959) indicou etapas fundamentais para os atos mentais, quais sejam: “etapa da formação dos atos com objetos materiais ou seus modelos substitutivos materiais; etapa de formação do mesmo ato com propriedade para a fala; por último, etapa de formação do ato propriamente mental”.

Porém, essas etapas não ocorrem de forma espontânea, mas sim pela “assimilação da experiência sintetizada das gerações passadas, consubstanciada nos modos de ação com os objetos, nos objetos da cultura e na ciência” (ELKONIN, 2009, p.414).

Vejamos como esses atos fundamentais ocorrem na atividade de jogo. Nas ações das crianças no jogo, elas atuam com os significados dos objetos, mas ainda se apoiam nos brinquedos, que são os substitutos materiais dos objetos. De acordo com a análise do desenvolvimento das ações realizadas no jogo, o respaldo dos objetos substitutivos vai se reduzindo cada vez mais. Nas etapas iniciais se requer a utilização de objetos substitutivos ainda em forma semelhante ao representado (etapa de ação materializada), uma roda para representar o volante do automóvel, por exemplo. Nas etapas seguintes “do desenvolvimento do jogo o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o denomina, e a ação como gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala”. Assim, as ações de jogo apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo gradualmente “o de atos mentais com significações de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético”. Ademais, “o jogo apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala.” (ELKONIN, 2009, p.415).

Como vimos anteriormente, o conteúdo dos papéis centra-se nas normas das relações entre as pessoas. Podemos dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas de atividade que têm regras de relação entre as pessoas. “As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança”. Desse modo, podemos dizer que “o jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação” (ELKONIN, 2009, p.421).

Essa é uma compreensão na qual podemos verificar a importância do jogo. Ele representa a atividade principal da criança na idade pré-escolar, logo, se apresenta como a atividade guia do desenvolvimento nesse estágio. Com isso, podemos destacar que o professor cumpre papel fundamental nesse processo. De acordo com a teoria Histórico-Cultural, a criança precisa se apropriar do jogo e essa apropriação só ocorre numa relação mediatizada e, no caso da escola, o professor é um dos sujeitos da relação, ou seja, a criança só aprende se alguém ensinar.

Isto significa considerar que, na educação infantil, o trabalho educativo com o jogo tem por objetivo revelar as relações humanas presentes nele, para que as crianças possam delas se apropriar. O caminho investigativo a ser trilhado, no caso da educação infantil, passa tanto pela necessidade de pesquisas, na escola, referentes à função social do jogo no trabalho pedagógico, quanto pela necessidade de pesquisas em situações de ensino (experimentalmente organizadas), de modo a analisarmos em que medida os estudos sobre o jogo realizados por Vigotski, Leontiev, Luria e, particularmente, Elkonin, configuram-se, em fundamentos teórico-metodológicos decisivos para o estabelecimento de uma nova proposta de ensino e aprendizagem na e para a educação infantil. (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p.301).

Para que a criança passe de um nível de jogo para outro, o professor precisa organizar o ensino de modo a criar a necessidade na criança para a realização de ações que a permitam alcançar novos conhecimentos e conseqüentemente se desenvolver. O professor terá condições de avaliar em que nível a criança se encontra pela análise da maneira pela qual ela desvenda e executa as ações de solução das tarefas. No último nível de desenvolvimento do jogo na criança ela vai apresentar indícios de que nela está surgindo a necessidade da atividade de estudo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No debate da temática percebemos que os autores que se propuseram a estudar o jogo apresentam diferentes pontos de vista na tentativa de estabelecer uma compreensão do que este seja. Tais teorias, de maneira geral, interpretam o jogo de forma parcial, colocando sua importância na hereditariedade e em aspectos fisiológicos. Não consideram a vida do homem em sociedade, sujeito que se apropria da cultura e se forma por meio dela. No aspecto pedagógico o jogo aparece na condição essencialmente lúdica, um critério comum que se refere ao ato de ensinar desinteressado. Assim, trata-se de um posicionamento negativo quanto às possibilidades de o trabalho educativo assumir um caráter humanizador.

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

histórico do ser humano. Ao apresentar apenas características lúdicas esvazia de conteúdo o processo de ensino-aprendizagem dos jogos, tornando-os desprovidos de conhecimento.

Winnicott (1971) o apresenta como atividade na qual se dá o contraste entre a realidade psíquica interior ou pessoal e o mundo real do indivíduo. A finalidade do brincar está na resolução de problemas interiores, o complexo de inferioridade, por exemplo. Assume uma perspectiva terapêutica interior, abstraindo das relações com e dos condicionantes da realidade social objetiva. O jogo e a brincadeira estão relacionados a experiências criativas, uma experiência de continuidade espaço-tempo, uma forma básica de brincar.

Na tentativa de incorporar o jogo à prática educativa, Kishimoto (1996, 1998) cria a figura do jogo educativo. De acordo com a autora, o jogo entendido como ação livre que possui fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola. Sob esse ângulo o jogo aparece como um material pedagógico oportunizando as funções lúdicas como uma das formas adequadas para aprendizagem dos conteúdos escolares, contrapondo-se aos processos verbalistas de ensino. O professor aparece como orientador das atividades, respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças que são responsáveis por criar situações, interagindo e recriando novas formas de ação. As possibilidades de proporcionar o jogo e a brincadeira enquanto conteúdos a serem transmitidos com seus conhecimentos histórico-concretos a serem apropriados esvaziam-se, tornando-os meros auxiliares do processo educativo. Se em Winnicott (1971) o acento é para os aspectos interiores, em Kishimoto (1996, 1998) a centralidade passa a ser o externo, sem que a relação dialética entre atividade interna e externa das crianças que realizam a atividade de jogo.

Já a teoria Histórico-Cultural vê o ser humano como um ser de natureza social e que para se constituir como ser humano precisa se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos. Logo, o jogo, assim como todas as outras atividades humanas, precisa ser apreendido pelos sujeitos. O professor, nessa perspectiva, precisa primeiramente se apropriar do conhecimento referente ao desenvolvimento psíquico da criança e a partir disso atuar com propriedade, entendendo que esse desenvolvimento só ocorre na medida em que a criança se apropria do universo ao seu redor no processo de educação.

REFERÊNCIAS

DAVÍDOV, Vasili V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno CEDES (O professor e o Ensino. Novos Olhares)*, Campinas, n. 44, pp. 85-106, 1998.

ELKONIN, Danili. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In:

DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987.

_____. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

KISHIMOTO, Tizuko. M. O Jogo e a Educação Infantil. In: *Perspectiva*. Ano 12, nº 22 – Ago/Dez. Núcleo de publicação CED UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

_____. *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4 ed. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.

LEONTIEV, Alexis N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 ed. São Paulo: Ícone, 2016.

LUKÁCS, György. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade**. In: Lukács, G. *O Jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

MARTINS, Ligia. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2013.

NASCIMENTO, Carolina P.; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Volume 13, Número 2, p.293-302, Julho/Dezembro de 2009.

WINNICOT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-013-1

