



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROGERIO MASSAROTTO DE OLIVEIRA**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO COM O JOGO NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Salvador/BA  
2017

**ROGERIO MASSAROTTO DE OLIVEIRA**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO COM O JOGO NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Salvador/BA  
2017

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Rogerio Massarotto de.

A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física / Rogerio Massarotto de Oliveira. – 2017.  
260 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Professores de educação física - Formação. 2. Jogos. 3. Educação física - Estudo e ensino (Superior). 4. Ensino. 5. Pedagogia crítica. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 370.71 - 23. ed.

ROGERIO MASSAROTTO DE OLIVEIRA

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO COM O JOGO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese apresentada como requisito à obtenção do grau de doutor em educação no Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia

Aprovada em Salvador/BA. 30/11/2017.

Elza Margarida de Mendonça Peixoto – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP Campinas. Brasil.  
Universidade Federal da Bahia.

Celi Nelza Zülke Taffarel \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela UNICAMP Campinas. Brasil.  
Universidade Federal da Bahia.

Edilson Fortuna de Moradillo \_\_\_\_\_  
Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA Salvador. Brasil.  
Universidade Federal da Bahia.

Lygia de Souza Viegas \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP São Paulo. Brasil  
Universidade Federal da Bahia.

Antônio Leonan Alves Ferreira \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela UFBA Salvador. Brasil.  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Catú/BA.

Maria de Fátima Rodrigues Pereira \_\_\_\_\_  
Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP Campinas. Brasil.  
Universidade Tuiuti do Paraná

Maurício Roberto da Silva \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela UNICAMP Campinas. Brasil.  
Universidade Comunitária da região de Chapecó.

A memória de *meu pai* querido, João de Oliveira Flôr. Nascido em Caetité/BA, passou a infância trabalhando na roça com os irmãos. Migrou para o interior de São Paulo e, depois para o Paraná quando tinha 15 anos. Sem grandes ambições e de simplicidade ímpar, em 2013, após 63 anos afastado da Bahia, pretendia rever os conterrâneos, irmãos e parentes e, também, conhecer a capital do Estado que nasceu. Um melanoma múltiplo impediu. Faleceu em Maringá/PR, aos 78 anos, três meses após o início desta tese. Minha referência de honestidade, simplicidade, confiança e fraternidade. Saudades.

A todos os *professores* que trabalham pelos interesses da classe trabalhadora (em especial, aos professores de Educação Física).

## AGRADECIMENTOS

Aos familiares, pelo incentivo constante. Minha gratidão, especialmente à minha irmã Márcia e minha mãe Maria Conceição pelo apoio e confiança e ao William C. Eibel que, há 13 anos, me proporciona imensos aprendizados;

Aos companheiros, amigos e colegas que contribuíram direta e indiretamente com a elaboração desta tese: Romulo Quijo, Mauro Barbosa, Ivson, Josiane Climaco, Denílson Barros, Alexandre Lordêllo, Alda Pirollo, Núria Fornas, Carlos Henrique F. Magalhães, Paula Marçal Natali, Maria Josefa, Silvana Santos e Rosângela Tatsuno;

À Bárbara Cristina Pupio e Cássia Hack, grandes companheiras e parceiras de luta, de estudos, debates e discussões, tarefas domiciliares, passeios, almoços especiais, apoio e tantas outras singulares lembranças que marcaram minha trajetória nesses quatro anos;

Ao grupo LEPEL/UFBA-BA pelo acolhimento e apoio. Também, por mostrar alternativas de militância na educação e na educação física;

A todos os participantes do grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação – grupo MTE/FACED/UFBA: Marcelo “Russo”, Nayara, Yuri, João Paulo, Itamar, Élson, Lorena, Janaína, Pedro, Otávio, Jaqueline, Nívia e Adriana Ferris;

Aos participantes do grupo MARXLUTTE/DEF/UEM-PR (em 2013): Fernanda, Anderson, Rônan, Bruno, Maria Josefa, Isabella, Yann, Gabriel, Vinícius e Ariádna pelo apoio e incentivo;

A Associação Brasileira de Educadores Marxistas – ABEM (gestão 2016-2018) ao qual faço parte. Ao Gilberto, Paulino, Marcelo e Lucelma, pelo apoio e paciência com minhas ausências;

À Universidade Federal da Bahia. Em particular, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-graduação em Educação;

À Universidade Estadual de Maringá: Pró-Reitoria de Pós-graduação e Centro de Ciências da Saúde;

Ao Departamento de Educação Física da UEM: docentes, técnico-administrativos e demais funcionários;

À Fundação Araucária/Capes, pela concessão de 8 bolsas para apoio financeiro e recursos para o trânsito necessário entre Maringá/PR e Salvador/BA;

Aos membros da banca de qualificação e defesa contribuíram de forma contundente e criteriosa: Professora Dra. Lygia de S. Viegas, professora Dra. Maria de Fátima R. Pereira, professor Dr. Maurício Roberto da Silva, professora Dra. Celi Taffarel, Professor Dr. Antônio Leonan A. Ferreira e, também, ao professor Dr. Edilson F. de Moradillo pela contribuição na defesa.

Agradecimentos especiais: Ao prof. Dr. Antônio Leonan Alves Ferreira, querido e afetuoso camarada, pelo esforço, acompanhamento e observações precisas sobre o processo de elaboração da tese. À professora, lutadora, mulher, militante, camarada Dra. Celi N. Z. Taffarel: o alto grau de sua consciência de classe a posiciona como uma das maiores referências na luta por uma sociedade emancipada, no âmbito cultural, acadêmico, pedagógico e político.

Meu mais significativo e singelo agradecimento à minha orientadora, Elza Margarida de Mendonça Peixoto. Seu rigor e amorosidade me mostraram não só a necessidade permanente da firmeza e altivez, mas, da constância do refinamento e aprimoramento do vôo do albatroz. Obrigado pela confiança e pelas longas e primorosas orientações.

“A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata.

Quando nasce nos homens a consciência de que as instituições sociais vigentes são irracionais e injustas, de que a razão se converteu em insensatez e a benção em praga, isso não é mais que um indício de que nos métodos de produção e nas formas de distribuição produziram silenciosamente transformações com as quais já não concorda a ordem social, talhada segundo o padrão de condições econômicas anteriores. E assim já está dito que nas novas relações de produção tem forçosamente que conter-se – mais ou menos desenvolvidos – os meios necessários para pôr fim aos males descobertos. E esses meios não devem ser tirados da cabeça de ninguém, mas a cabeça é que tem de descobri-los nos fatos materiais da produção, tal e qual a realidade os oferece”.

(ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. s/d. p. 54-5)

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. A organização do trabalho educativo com o Jogo na formação de professores de educação física. 2017. 260 fls. **Tese** (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA.

## RESUMO

Esta tese tem como objeto a organização do trabalho educativo com o jogo na formação em educação física. O problema emerge da pluralidade de compreensão desse conteúdo no âmbito filosófico, científico e pedagógico cujos desdobramentos incidem diretamente na qualificação de professores e no processo de formação humana. Partindo da literatura clássica, objetivou selecionar os conteúdos sobre o jogo, analisar a sua lógica para a formação na perspectiva materialista e dialética da história e sistematiza-lo de forma que contribua para uma possível organização curricular. Das explicações sobre o jogo obtidas a partir de seis autores selecionados, foram analisados os pressupostos ontológicos e gnosiológicos bem como as razões que o sustentam como um conteúdo a ser ensinado. A partir dos nexos entre o que a literatura clássica aponta sobre o jogo, dos fundamentos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, foi proposta uma sistematização do ensino com os seguintes eixos: Estudo das manifestações objetivas do jogo e do brinquedo produzidos pela humanidade; análise dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos das teorias do jogo aventadas pelos autores clássicos; estudo da origem e desenvolvimento do jogo e do brinquedo; investigação sobre a função social do jogo e da sua necessidade para a formação humana; e compreensão e análise do desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica ocorrida no jogo (argumento/tema, papéis desempenhados, motivação e regras), considerando a periodização do desenvolvimento mental da teoria histórico-cultural. Finalmente e simultaneamente ao processo de transmissão desses conhecimentos para que os professores sejam formados a ensinar, foi indicada a produção de materiais didático-pedagógicos na forma de jogos e brinquedos considerando os fundamentos do *ensino desenvolvimental* (Davidov) a respeito da elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Jogo; Ensino; Educação Física; Pedagogia crítica.



OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. *The educative work about the game in the teacher's formation of physical education*. 2017. 260 fls. **Tese** (Doctorate in education) – Federal University from Bahia, Salvador – BA.

### ABSTRACT

*This thesis has as study object the organization of the educational work with the game in the formation in physical education. The problem arises from the plurality of understanding of this content in the philosophical, scientific and pedagogical sphere whose consequences directly affect the qualification of teachers and the process of human formation. Starting from the classical literature, it aimed to select the contents about the game, to analyze its logic for the formation in the materialist and dialectical perspective of history and to systematize it in a way that contributes to a possible curricular organization. From the explanations about the game obtained from six selected authors, we analyzed the ontological and gnosiological assumptions as well as the reasons that support it as a content to be taught. Based on the nexuses between what classical literature points to the game, the foundations of historical-cultural theory and historical-critical pedagogy, a systematization of teaching was proposed with the following axes: Study of the objective manifestations of the game and the toy produced by humanity; analysis of the ontological and gnosiological presuppositions of the theories of the game suggested by the classic authors; study of the origin and development of the game and the toy; research on the social function of the game and its need for human training; and understanding and analysis of the development of the structure of the play activity (argument / theme, roles played, motivation and rules), considering the periodization of the mental development of historical-cultural theory. Finally and simultaneously to the process of transmission of this knowledge for to taught teachers to teach, the production of didactic-pedagogical materials in the form of games and toys was indicated considering the fundamentals of developmental teaching (Davidov) regarding the elevation of empirical thought to.*

**Keywords:** *Teacher's formation; Games; Teaching; Physical education; Critical pedagogy.*

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. *La organización del trabajo educativo con el Juego en la formación de profesores de educación física*. 2017. 260 fls. **Tesis** (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Bahía, Salvador – BA.

## RESUMEN

*Esta tesis tiene como objeto de estudio la organización del trabajo educativo con el juego en la formación en educación física. El problema emerge de la pluralidad de comprensión de este contenido en el ámbito filosófico, científico y pedagógico cuyos desdoblamientos inciden directamente en la cualificación de profesores y en el proceso de formación humana. Partiendo de la literatura clásica se ha objetivado seleccionar los contenidos sobre el juego, analizar su lógica para la formación en la perspectiva materialista y dialéctica de la historia y sistematizarlo de forma que contribuya a una posible organización curricular. De las explicaciones sobre el juego, obtenidas a partir de seis autores seleccionados, se analizaron los presupuestos ontológicos y gnoseológicos así como las razones que lo sostienen como un contenido para ser enseñado. A partir de los nexos entre lo que la literatura clásica apunta sobre el juego y los fundamentos de la teoría histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica, se propuso una sistematización de su enseñanza con los siguientes ejes: Estudio de las manifestaciones objetivas del juego y del juguete producidos por la humanidad; análisis de los presupuestos ontológicos y gnoseológicos de las teorías del juego aventadas por los autores clásicos; estudio del origen y desarrollo del juego y del juguete; investigación sobre la función social del juego y su necesidad para la formación humana; y comprensión y análisis del desarrollo de la estructura de la actividad lúdica ocurrida en el juego (argumento/tema, papeles desempeñados, motivaciones y reglas) considerando la periodización del desarrollo mental de la teoría histórico-cultural. Finalmente y simultáneamente al proceso de transmisión de estos conocimientos, para la formación de profesores para enseñar, se indicó la producción de materiales didáctico-pedagógicos en forma de juegos y juguetes, considerando los fundamentos de la enseñanza desenvolvimental (Davidov) respecto la elevación del pensamiento empírico al pensamiento teórico.*

**Palabras-clave:** *Formación de profesores; Juegos; Enseñanza; Educación Física; Pedagogía crítica.*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Características do jogo protagonizado conforme seu nível de desenvolvimento.....	95
Quadro 2	Divisão dos jogos (Roger Caillois) .....	130
Figura 1	Tipos / natureza dos jogos.....	215
Figura 2	Especificação dos jogos.....	216
Figura 3	Sistematização dos eixos de conhecimento sobre o Jogo.....	218
Figura 4	Sistematização dos eixos de conhecimento sobre o Jogo com a produção didático-pedagógica de um Jogo e um brinquedo.....	224
Quadro 3	Organização curricular dos conhecimentos sobre o jogo na formação inicial em Educação Física.....	226

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
EAD	Ensino a Distância
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física
NUTESES	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial.
UEM	Universidade Estadual de Maringá/PR
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>PARTE I – A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS DO JOGO .....</b>	<b>23</b>
1.1 ESTUDO DOS AUTORES CLÁSSICOS QUE INVESTIGARAM O JOGO .....	25
1.1.1 Johan HUIZINGA (1872-1945) .....	27
1.1.2 Walter Benedix Schönflies BENJAMIN (1892-1940) .....	46
1.1.3 Alexis Nikolaevich LEONTIEV (1903-1979) .....	66
1.1.4 Daniil Borissowitsch ELKONIN (1904-1984) .....	78
1.1.5 Jean CHATEAU (1908-1990) .....	109
1.1.6 Roger CAILLOIS (1913-1978) .....	125
1.2 OS CONHECIMENTOS ESSENCIAIS SOBRE O JOGO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	145
1.2.1 O brinquedo e a atividade lúdica na formação humana .....	145
1.2.2 A função social do jogo no processo de formação humana .....	155
<b>PARTE II – A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO JOGO PARA FORMAÇÃO DE         PROFESSORES .....</b>	<b>171</b>
2.1 O ENSINO E A NECESSIDADE DE ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE O JOGO .....	174
2.1.1 Teoria do conhecimento e teoria pedagógica na organização do ensino do jogo .....	184
2.2 A SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DO JOGO PARA QUALIFICAR PROFESSORES PARA O TRABALHO EDUCATIVO .....	196
2.2.1 Fundamentos psicológicos para a sistematização do ensino do Jogo visando a formação humana .....	198
2.3 A PROPOSIÇÃO DO ENSINO DO JOGO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	209
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>228</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE A - MEMORIAL DO TRABALHO DOCENTE COM O JOGO .....</b>	<b>249</b>

<b>APÊNDICE B - RESULTADO DO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS TESES E DISSERTAÇÕES QUE INVESTIGARAM A SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DO JOGO .....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE C - MODELO DE JOGO DE PAPÉIS (PARA ADOLESCENTES E ADULTOS).....</b>	<b>255</b>
<b>APÊNDICE D - EXEMPLO DE UM BRINQUEDO CRÍTICO .....</b>	<b>259</b>
<b>ANEXO 01 - DIAGRAMA DO MODELO TEÓRICO DE PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO .....</b>	<b>260</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese – desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, linha de pesquisa *Educação, Cultura Corporal e Lazer*, tem como objeto de estudo o trabalho educativo com o Jogo<sup>1</sup> na formação inicial de professores de Educação Física, abordando a questão da organização curricular desse conteúdo para a formação de professores.

A tese parte da compreensão de que, por um lado, o jogo, como uma das atividades da cultura corporal e como uma das formas de linguagem humana necessita estar garantida, em suas formas mais desenvolvidas, no processo de formação humana. Por outro lado, consideramos que o ensino dos conhecimentos sobre o jogo, tanto nas escolas como nas Instituições de Ensino Superior se apresenta descolado da base material que sustenta a produção e reprodução do ser social. Desse modo não se articula com a realidade historicamente produzida pelo conjunto da humanidade, deslocando o que é fundamental e necessário para ser ensinado sobre o jogo.

Consideramos que o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo, tanto na escola como nas Instituições de Ensino Superior (IES), se apresenta descolado da base material que sustenta a produção e reprodução do Ser. As explicações sobre esse elemento da cultura corporal não se articulam à realidade historicamente produzida pelo conjunto da humanidade, isto é, não se apresentam como saber objetivo, implicando no deslocamento do que é fundamental e necessário a ser ensinado sobre o Jogo.

Assim, perguntamos sobre a base teórica, epistemológica, política e pedagógica que sustenta os conhecimentos organizados no currículo de formação de professores e que se articulada com a disputa sobre quais saberes devem estar presentes nesse currículo. Esta questão, diz respeito aos conhecimentos que os professores de Educação Física devem dominar para atuar em diversos campos de trabalho, cujo debate acumulado na área<sup>2</sup> aponta o estágio de desenvolvimento da correlação de forças entre a classe trabalhadora e a burguesia.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos *Jogo*, em maiúsculo, quando referirmos a uma categoria de análise e *jogo*, em minúsculo, quando referirmos as formas empiricamente apreendidas (Jogo de cartas, Jogo de bocha, amarelinha e outros).

<sup>2</sup>FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (UFPe/UFSM). **Visão didática da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R. Pinto. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina - PR., v. 8, n.14, p.

Nessa direção, consideramos as sínteses advindas da investigação de Pupio (2013) que indicam a disputa pela formação de professores articulada intrínseca e dialeticamente com as leis gerais do modo de produção capitalista, havendo dois grupos com posições antagônicas a respeito da formação de professores. Nesse debate, nos posicionamos junto daqueles que defendem a proposta de currículo de formação de professores de Educação Física por meio da licenciatura ampliada<sup>3</sup> na qual, consideramos como a mais avançada até aqui por sustentar-se na concepção materialista e dialética da história.

Desse modo, buscando os avanços necessários sobre os temas da cultura corporal, pensamos a investigação sobre o ensino do Jogo, a partir (i) do conhecimento acumulado sobre esse conteúdo; (ii) do conhecimento acumulado sobre o ensino do Jogo na formação de professores<sup>4</sup>; e (iii) da experiência conduzida desde 1995, como docente e pesquisador na formação inicial em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM/PR)<sup>5</sup>.

Isto nos permitiu deparar com a fragilidade da sistematização dos conhecimentos sobre o Jogo, que aparece sob forma espontânea, pragmática e esvaziada de sentido histórico-social. Atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup> do ensino fundamental I e II, por exemplo, a Unidade Temática *Jogos e brincadeiras* da Educação Física, apresenta uma

---

16-23, 1993. GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R. Pinto. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física escolar. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina - PR., v. 8, n. 15, p. 3-11, 1993. COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. HILDEBRANDT-Stramann. **Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. HILDEBRANDT-Stramann. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003. KUNZ, Eleanor. **Transformação didático pedagógica do Esporte**. 6ª ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2004. KUNZ, Eleanor; TREBELS, Andreas H. **Educação Física crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2006. KUNZ, Eleanor. **Didática da Educação Física 1: Futebol**. Ijuí: Unijuí, 1998. KUNZ, Eleanor. **Didática da Educação Física 3: Futebol**. Ijuí: Unijuí, 2003. NAHAS, Marcus Vinícius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. 5 ed. Londrina: Midiograf, 2010. NAHAS, Marcus Vinícius. **Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde**. Florianópolis: UFSC, 1989. TANI, Go; KOKOBUN, E.; MANOEL, E. J. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EDU/EDUSP, 1988. TAFFAREL, C. N. Z. **Pedagogia histórico crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

<sup>3</sup> A dinâmica da organização curricular baseada na licenciatura ampliada e defendida fundamentada pelo Coletivo de Autores (1992), tem por base sistematizar a escolarização da espécie humana com o questionamento do objeto de cada disciplina, inserindo destaque na sua função social no currículo e que se dá por meio de luta e disputa pelo projeto político pedagógico situados no movimento histórico de transformação radical da sociedade.

<sup>4</sup> há produção do conhecimento sistematizando o ensino de dança, das lutas, ginástica e esportes, existindo a demanda pela sistematização do trato com o conhecimento jogo na formação de professores

<sup>5</sup> Consultar apêndice A, sobre memorial docente.

<sup>6</sup> Apresentada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), orientada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 7/2010, que reafirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão. 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)



organização dos conteúdos a serem ensinados sobre o Jogo, por tipologias e classificações<sup>7</sup> conforme os anos de ensino, omitindo, portanto, outros conteúdos necessários e fundamentais para serem ensinados.

No campo da produção do conhecimento científico, o Jogo tem sido objeto de pesquisa em várias áreas acadêmicas, cujas análises permeiam questões conceituais, técnicas, epistemológicas, pedagógicas, psicológicas e políticas. No levantamento da produção do conhecimento científico sobre o Jogo, no âmbito da Educação Física, identificamos, dentre mais de 4000 dissertações e teses que continham a palavra-chave 'Jogo', a predominância de investigações que abordavam seu caráter funcional, principalmente no âmbito educacional. Nesse levantamento, buscamos por dissertações e teses em seis bancos de dados (IBICT, CAPES, NUTES, Biblioteca da USP, Biblioteca da UNESP, Repositório da UFBA), para os quais empregamos dois critérios, na sequência: 1) Palavras chaves (Jogo, Educação Física, Metodologia de Ensino, Formação de professores e Pedagogia Histórico-crítica); e 2) Investigações que dizem respeito à seleção do conteúdo a ser ensinado sobre o *Jogo* e/ou formas de ensino.

Após a localização das pesquisas utilizando os filtros de busca, apenas quatro produções<sup>8</sup>(ver apêndice B) produziram investigações sobre a necessidade da organização do ensino dos conhecimentos sobre o Jogo e, destas, apenas Silva (2007) apontou indicadores sobre a necessidade do ensino do Jogo na formação inicial, expressando a necessidade em desenvolver o trabalho pedagógico voltado à formação humana.

Assim, compreendemos que a sistematização dos conhecimentos sobre o Jogo na formação de professores necessita ser sustentada pela realização do trabalho educativo<sup>9</sup> que tem como objeto a identificação dos elementos culturais que precisam ser apreendidos pelos

<sup>7</sup> Conforme BNCC (2017), páginas 171 a 198.

<sup>8</sup>LIMA, J. M. D. Educação Física no ciclo básico: o Jogo como proposta de conteúdo. 179 f. 1995. **Dissertação** (Mestrado). Marília.: FFC / UNESP, 1995. OLIVEIRA, M. V. D. F. Pensamento teórico e formação docente: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin. 266 f. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação). Natal: Centro de Ciências Sociais aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. SENA, D. C. S. D. A sistematização do conteúdo Jogo nas aulas de educação física do ensino fundamental e médio. 261 f. 2014. **Dissertação** (Mestrado). Natal: Centro de Educação - Programa de pós graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. SILVA, E. J. S. D. O Jogo como conhecimento da formação inicial em educação física. 162 f. 2007. **Dissertação** (Mestrado). Recife: CE. Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

<sup>9</sup> “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

indivíduos para que se tornem humanos, e a descoberta das formas mais adequadas para alcançar essa tarefa.

Nesse sentido, o problema emerge: (i) dos limites de compreensão do Jogo no âmbito do ensino escolar e da formação inicial nas IES; (ii) da escassez de produção de conhecimento científico sobre a sistematização do ensino do Jogo, considerando os fundamentos da concepção materialista e dialética da história; (iii) da necessidade da identificação dos conteúdos essenciais que o Jogo apresenta para a formação humana; e (iv) da necessidade da organização dos conhecimentos sobre o Jogo de forma a qualificar os professores para o trabalho educativo, ou seja, dos limites da dinâmica curricular na formação inicial;.

Nossa tarefa, portanto, permite a produção de outro problema que transita pela análise dos conhecimentos já produzidos sobre o Jogo e na busca por identificar os limites teóricos, políticos e pedagógicos que incidem no trabalho educativo com esse conteúdo.

Esta tese defende que, para formar professores de Educação Física, partindo da realização do trabalho educativo, os conhecimentos objetivos e universais que precisam estar presentes no currículo são: (i) o acesso aos autores clássicos que explicam o Jogo (priorizando aqueles que o explicam sustentados pela concepção materialista e dialética da história); (ii) os conhecimentos que dizem respeito ao desenvolvimento da estrutura do Jogo, considerando as relações com o modo de produção da existência (grau de desenvolvimento das relações de produção e forças produtivas) e com os fundamentos da Teoria Histórico-cultural; e, ainda (iii) as formas de ensino correspondentes à realização do trabalho educativo, amparadas pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica e da Metodologia de ensino Crítico-superadora da Educação Física.

Desdobra-se, portanto, na defesa de que o acesso ao conhecimento científico seja subsidiado por uma teoria do conhecimento que tenha como base a apreensão do movimento da ciência da história e de uma teoria pedagógica crítica que atenda às necessidades da classe trabalhadora, única capaz de fazer avançar a humanidade para o fim da divisão de classes sociais e da propriedade privada.

Consideramos ainda que, no processo de conhecer *o que é* o Jogo, os problemas apresentados expressam perguntas fundamentais sobre o Ser (concepção do que é ser humano) e sobre o objeto – Jogo (o conhecimento que o Ser produz sobre aquilo que foi produzido por ele), que são elaborados junto a utilização de teorias do conhecimento que utilizam pressupostos

ontológicos e gnosiológicos antagônicos, de acordo com o estágio da correlação de forças entre burguesia e classe trabalhadora.

Consideramos que as explicações sobre a origem e desenvolvimento do Jogo na espécie humana não partem dos mesmos marcos teóricos-conceituais e que se sustentam ontologicamente e gnosiologicamente em lados opostos.

Além disso, nessa seara, há que compreender a relação entre brincadeira, brinquedo e jogo que, em si, contempla simultaneamente, a compreensão da passagem da brincadeira, de secundária para principal (ou dominante)<sup>10</sup>. Esse aspecto tem peso fundamental no trato pedagógico do brinquedo, uma vez que se não compreendido, os brinquedos utilizados podem paralisar o desenvolvimento, ao invés de avançá-los. Como objetos humanos, estes determinam o conteúdo das brincadeiras e sua utilização e função para o desenvolvimento da criança, avança conforme avançam a expansão objetiva do mundo dos adultos pela criança.

Isso significa afirmar que no âmbito dos conhecimentos sobre o Jogo que precisam ser ensinados para qualificar os professores para o trabalho pedagógico, verificamos a necessidade de identificar quais elementos culturalmente produzidos sobre esse conteúdo precisam ser apreendidos pelos seres humanos, que “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”, dando prioridade ao “clássico”<sup>11</sup> enquanto “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2005, p. 13-4).

Temos acordo com Saviani (2005, p. 18), quando aponta que “O clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo”. Contudo, somente o saber sistematizado não é suficiente na escola, faz-se necessário dosar esse conhecimento e criar uma sequência de modo que, de acordo com o autor “passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio”. “Em suma,

---

<sup>10</sup> E, conseqüentemente, da brincadeira para o jogo, cujo brinquedo, se apresenta como elemento fundamental para o desenvolvimento de ambos.

<sup>11</sup> Dentre os significados de ‘clássico’ contido no Dicionário Michaelis *online*, destacamos: 1) Relativo à literatura, às artes e à cultura da Antiguidade greco-latina; 2) Que tem como referência a tradição de Antiguidade greco-latina; 3) Diz-se da obra ou do autor que é de estilo impecável e constitui modelo digno de admiração; 4) Que é autorizado por autores considerados modelares; 5) Que constitui modelo em belas-artes; 6) Que se opõe ao romantismo e; 7) Que tem como base a tradição; tradicional. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=1Akj>. Contribuindo com esses conceitos, Malanchen (2014, p. 190) afirma que os conhecimentos clássicos, são aqueles “[...] que explicam a realidade objetiva e a modificam”.

pela mediação da escola acontece a passagem do saber espontâneo ao sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2005, p. 21).

Isto implica em organizar o ensino do Jogo para a formação de professores de Educação Física reconhecendo a necessidade da transformação do saber objetivo em saber escolar. Portanto, a organização curricular na formação inicial precisa, constantemente, buscar os nexos com a educação escolar cuja formação para o trabalho educativo tem a ver com o problema da ciência enquanto saber sistematizado.

Nessa aproximação, identificamos na função escolar, uma unidade com a formação inicial, na qual, Martins (2013, p. 274) indica que compete a educação escolar:

[...] promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, em cuja ausência a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível.

É nesta perspectiva que Saviani (2005, p. 7) defende que “[...] a educação [...] tem que tomar [...] como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente”. Isto por que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 2005, p. 11). Explica, ainda, que a Pedagogia Histórico-crítica:

[...] envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2005, p. 93).

Desse modo, pensamos o trabalho pedagógico com o Jogo na formação inicial de professores de Educação Física, a partir do trabalho como atividade especificamente humana cuja mediação ocorre por intermédio da consciência<sup>12</sup> que “[...] reflete a relação do homem com a natureza e com os outros homens” (LEONTIEV, 2004, p. 121). Esse ato, a partir da relação entre a espécie humana com a natureza para extração e satisfação de suas necessidades, possibilita a produção de conhecimentos que, uma vez assimilados, permite a constituição de algo como uma segunda natureza humana (SAVIANI, 2005), na qual “a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido [...] modificaram, portanto, a aparência física do homem bem como sua organização anatômica e fisiológica” (LEONTIEV, 2004, p. 79).

---

<sup>12</sup> A consciência se caracteriza pela coincidência entre as significações produzidas socialmente e fixadas na linguagem com o sentido dos fenômenos reais, e que produz a forma sob a qual esses fenômenos chegam à consciência (LEONTIEV, 2004).

Conforme Saviani (2005) não nos fazemos humanos naturalmente. É necessário aprender pensar, agir, saber querer, julgar e isto implica no trabalho educativo. Assim, a sistematização dos conhecimentos, historicamente produzidos pela humanidade, ocorre pela organização dos conteúdos e das formas de ensino que possibilitem essas aprendizagens de forma a aprimorar nossas capacidades humanas. É, portanto, o ensino organizado que promove o desenvolvimento mental da criança e que

[...] incorpora à vida do indivíduo uma série de processos de desenvolvimento que seriam completamente impossíveis de ocorrer fora do ensino. Portanto, **o ensino é o aspecto internamente essencial e universal no processo do desenvolvimento** na criança, das características humanas diferenciadas que não são naturais, mas históricas [grifos meus – V. Davidov]. (VIGOYSKI, 1956, p. 450 *apud* DAVIDOV, 1988a, p. 55-6).

Nessa direção, assentadas em uma ontologia materialista, a Pedagogia Histórico-crítica, a Metodologia de Ensino da Educação Física, Crítico-superadora e a Teoria Histórico-cultural desafiam-nos a pensar: (a) por qual razão o Jogo deve ser selecionado como um saber necessário para a formação humana; (b) quais conhecimentos sobre o jogo são necessários à formação dos trabalhadores da educação para que realizem o trabalho educativo de produzir em cada indivíduo singular a humanidade historicamente constituída; e (c) quais as formas mais avançadas, para que os trabalhadores da educação em formação apropriem o conhecimento sobre o Jogo como um dos elementos culturais que, conforme Saviani (2005, p. 13), “[...] precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”?

Destas tarefas, considerando a produção do conhecimento pelos autores clássicos e a necessidade de organização curricular desse conteúdo no âmbito da formação de professores, estabelecemos o objetivo principal desta pesquisa que diz respeito a: Sistematizar o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo tomando como referência o trabalho educativo e a organização curricular para formação de professores de Educação Física sustentados pela base teórica, epistemológica, política e pedagógica defendida pela concepção materialista e dialética da história.

Para o cumprimento deste objetivo central, estabelecemos:

- a. Selecionar e analisar os saberes sobre o Jogo que contribuem para a formação humana, orientados pela concepção materialista e dialética da história;
- b. Organizar uma proposição de ensino dos conhecimentos sobre o Jogo para a formação de professores de Educação Física.

Organizamos ainda, a tese em duas partes. A *parte I* concentra o processo de investigação que analisa a apropriação do objeto em seus detalhes, em suas distintas formas de desenvolvimento. Este conteúdo diz respeito à apropriação daquilo que já é conhecido historicamente sobre o Jogo, priorizando as explicações e o movimento do pensamento dos pesquisadores para apontar e analisar os pressupostos ontológicos e gnosiológicos que se amparam para a produção do conhecimento sobre o Jogo. O objetivo dessa parte se apresenta em selecionar e analisar os conhecimentos sobre o Jogo de forma a organizá-los no currículo de formação de professores de Educação Física. Os capítulos que compõe a *parte I* buscam responder às perguntas: (a) quais conhecimentos sobre o Jogo devem compor a formação inicial de professores de Educação Física? (b) por qual razão o *Jogo* deve ser selecionado como um saber necessário à humanidade, na perspectiva de que se tornem humanos?

Para a seleção dos conhecimentos acerca do Jogo a serem dominados pelo professor de Educação Física em formação, consideramos a necessidade da apropriação dos conhecimentos produzidos sobre o Jogo pelos autores clássicos, analisando as explicações de Johan Huizinga, Jean Chateau, Walter Benjamin, Daniil Elkonin, Leontiev e Roger Caillois. As análises foram amparadas pelos pressupostos ontológicos e gnosiológicos que sustentam suas explicações sobre a necessidade do jogo ser um conteúdo à ser ensinado.

A *parte II* apresenta (1) a revisão das proposições sobre o Jogo considerando os nexos com os fundamentos da concepção materialista e dialética da história, da Pedagogia Histórico-crítica e da Teoria histórico-cultural; (2) a explicação da necessidade de organização dos conhecimentos sobre Jogo nos currículos de formação inicial em Educação Física; e (3) a organização desses conhecimentos para serem assimilados pelos professores em formação. Perguntamos, nesta parte, pela organização da dinâmica curricular<sup>13</sup> dos conhecimentos sobre o jogo para formar professores de Educação Física. Tem o objetivo de apresentar e desenvolver uma proposição de ensino do Jogo na formação inicial, de forma que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de suas transformações junto ao movimento histórico do modo de produção da existência.

---

<sup>13</sup> Para maiores aprofundamentos, sugere-se a leitura da tese de GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA.

## PARTE I – A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS DO JOGO

A tese busca, conforme a especificidade do trabalho educativo, selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos sobre o Jogo no currículo para formação de professores de Educação Física. Direcionada, portanto, ao objeto da educação que, por um lado busca identificar o que é necessário assimilar para que os seres humanos desenvolvam sua humanização e, por outro, descobrir as formas adequadas para esse fim. Essa primeira parte investiga a contribuição dos autores clássicos para pensar o Jogo de modo que deva ser selecionado como um saber necessário à formação humana com a finalidade de qualificar os trabalhadores da educação para o trabalho educativo de produzir em cada indivíduo singular aquilo que a humanidade, historicamente, vem constituindo.

A análise da produção do conhecimento sobre o Jogo buscou identificar as bases filosóficas e os pressupostos ontológicos e gnosiológicos<sup>14</sup> que sustentam as teorias explicadas pelos autores reconhecidos como *clássicos*. Na análise sobre como explicam e sustentam esses pressupostos, destacamos o idealismo e o materialismo<sup>15</sup> que expressam os antagonismos contidos nos pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos que defendem.

Nos dois pressupostos analisados identificamos as principais questões que nos permitem considerar a existência da verdade sobre a relação sujeito-objeto. Os problemas que envolvem a ontologia, isto é, em descobrir o que é o Ser e o sentido da existência humana evocam, simultaneamente, a gnosiologia, que permite avançar na descoberta sobre o conhecimento que o Ser detém e como esse conhecimento é produzido. Trata-se da problemática gnosiológica<sup>16</sup>.

Trata-se da parte da filosofia que tem como objeto o estudo da origem, da possibilidade, da natureza, dos limites, das formas e da validade do conhecimento humano (problema da verdade). O termo *Gnosiologia* [do grego *gnosis* = conhecimento e do latim *logos* = estudo, ciência] etimologicamente o termo significa *teoria do conhecimento*), foi definido como o estudo da essência, da origem, e da validade do conhecimento. As

---

<sup>14</sup> Especificamente, nas análises dos clássicos, buscaremos identificar esses dois pressupostos.

<sup>15</sup> Há, evidentemente, ramificações, desdobramentos e subdivisões no interior de cada uma dessas concepções filosóficas, com diferenças radicais e antagônicas. Lombardi (2010), com base em Antônio Joaquim Severino, Adam Schaff e Ciro Flamarion Cardoso, elabora um quadro síntese sobre as concepções filosóficas fundamentais produzidas nos séculos XIX e XX e que, desta forma, contribuiu com o avanço dessas análises. O quadro aponta três principais concepções: o positivismo, a hermenêutica-fenomenologia e o materialismo histórico e dialético, com suas respectivas vertentes.

<sup>16</sup> Também denominada epistemológica ou teoria do conhecimento.

clássicas questões gnosiológicas perguntam: O que é o conhecimento? O que podemos conhecer? Existe a verdade? Como podemos conhecê-la? Qual é o critério de verdade? (LOMBARDI, 2010, p. 140).

A produção de respostas sobre o que é o conhecimento, o que é a verdade e como podemos conhecê-la, não como ser neutra no decurso do desenvolvimento do pensamento humano, pois o sujeito que conhece sempre vai assumir uma determinada postura diante da realidade. Mas a relação entre sujeito e objeto (sujeito que conhece e o objeto que é conhecido pelo sujeito) carrega em si, advindo do posicionamento marxiano e engelsiano, o que é determinante no processo de conhecer a realidade.

Portanto, o Jogo, ao mesmo tempo como processo e produto do conhecimento produzido e acumulado pelo homem, tem suas formas e expressões determinadas pelas necessidades materiais produzidas em cada momento do desenvolvimento histórico da humanidade. Significa dizer que esse conhecimento “[...] como processo e como resultado de um fazer próprio e característico do ser humano é a forma pela qual o homem expressa abstratamente as relações que mantém com o mundo circundante e com outros homens” (LOMBARDI, 2010, p. 88).

A tarefa de reunir os intelectuais que compreendemos fundamentais para essa análise exigiu que seleccionássemos aqueles que são reconhecidos, mediante sua contribuição e síntese que produziram a respeito das principais teorias e abordagens sobre o estudo do Jogo. Cada uma das obras selecionadas passou pelo processo de *descrição* e *análise crítica*.

Para a *descrição* consideramos a estrutura apresentada por Furlan (1989), (na obra organizada por Maria Cecília Marangoni de Carvalho), a qual sugere cinco procedimentos para compreender a visão de conjunto do autor: 1) qual o assunto tratado; 2) qual o problema central levantado; 3) diante do problema levantado, qual a posição assumida; 4) quais os argumentos apresentados que justificam a posição assumida e; 5) quais os argumentos secundários apresentados. Só se alcança plenamente esses procedimentos por meio de um diálogo ou interpretação que possibilite “o confronto (encontro histórico) entre autor-leitor, mediatizados pela obra” (FURLAN, 1989, p. 135).

Na *análise crítica* da obra, que mais nos interessa, preocupamos, principalmente, em localizar nos clássicos, a sinalização da essência de seu método de análise e de compreensão da realidade. Assim, consideramos três perguntas: a) qual a posição no campo da ontologia e da gnosiologia e qual a teoria do conhecimento que está na base da obra? b) como explica o papel do Jogo na formação humana e o que defende sobre o que a humanidade deve conhecer sobre o Jogo? c) quais os argumentos apresentados que justificam a necessidade de investigar o Jogo?



Para organizar essa tarefa, produzimos três capítulos. No *primeiro capítulo*, conforme os critérios apontados, tratamos da análise crítica sobre o Jogo para os autores clássicos<sup>17</sup>, (considerando as principais obras que tratam esse tema) e da exposição das sínteses inseridas ao final das descrições e análises de cada autor. Elaboramos as descrições sobre o que cada autor clássico produziu acerca do Jogo, buscando selecionar aquilo que os mesmos consideram essenciais sobre o Jogo. Ao final de cada autor/obra lida/leitura, produzimos as análises críticas sustentadas em dois eixos: (i) posição no campo ontológico e gnosiológico; (ii) explicações sobre o papel do Jogo na formação humana e os saberes necessários à humanidade sobre o Jogo.

No *segundo e terceiro capítulos*, tratamos da seleção dos conhecimentos que entendemos essenciais, sobre o desenvolvimento do Jogo na formação humana, considerando a perspectiva de contribuir no processo de humanização, amparado nos argumentos da Teoria Histórico-cultural. Inicialmente, analisamos o surgimento do brinquedo ou do objeto lúdico que aparece durante o desenvolvimento do Jogo para a criança. Posteriormente, apresentamos o processo de origem do Jogo e do desenvolvimento de sua função social no processo de desenvolvimento humano, analisando, simultaneamente, os nexos com o pressuposto ontológico sustentado pela concepção materialista e dialética da história. Trata-se de dois capítulos que se articulam numa unidade, devido ao caráter de complementação e correspondência que exercem junto ao processo de desenvolvimento humano.

## 1.1 ESTUDO DOS AUTORES CLÁSSICOS QUE INVESTIGARAM O JOGO

Sabemos que o Jogo, enquanto atividade própria dos seres racionais e irracionais, é eivado de polissemia, a partir do movimento do pensamento humano que tenta compreendê-lo e explicá-lo. Essa tarefa, sistematizada há poucas centenas de anos, não carrega em si a natureza dessa atividade para a espécie humana, social e historicamente desenvolvida. O Jogo enquanto atividade humana se distingue substancialmente daquela atividade similar que é praticada pelos animais que, mesmos os mais desenvolvidos, jamais alcançam os graus de complexidade do

---

<sup>17</sup>Johan Huizinga (1872-1945), Daniil Borissowitsch Elkonin (1904-1984), Roger Caillois (1913-1978), Walter BenedixSchönflies Benjamin (1892-1940), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Jean Chateau (1908-1990).A ausência de Gilles Brougère nessa seleção (com a obra “Jogo e Educação”), está subsidiada na compreensão de que os autores escolhidos, já contemplam a base das análises defendidas por Brougère, na qual, alguns deles, serviram como base para esse intelectual francês que recentemente esteve no Brasil. O mesmo ocorre com a ausência de Jean Piaget. Nesse caso específico, reconhecemos a importância de suas teses produzidas sobre o Jogo, porém, não o analisamos por duas razões: 1) Daniil Elkonin descreveu a análise sobre Piaget por longas páginas, amparado por outros psicólogos russo que, também contribuíram com essas reflexões; 2) Existem vastas análises já feitas sobre Jean Piaget e que, para os motivos que selecionamos aqui, tornava-se redundante.

Jogo realizado pelos seres humanos. Esta oposição, decorrente não somente pela diferença da estrutura neurológica e anátomo-fisiológica que não foi desenvolvida por condições históricas e sociais, não permite aos animais irracionais o desenvolvimento de uma consciência sobre sua própria existência, incapacitando-os de produzir sua própria história e, portanto, impossibilita caracterizar o Jogo sob a mesma natureza do Jogo que os seres humanos produzem.

Entretanto, as teorias que buscam explicar o Jogo não possuem uma unidade quanto a compreensão da distinção entre o Jogo humano e o Jogo animal. Mas não nos limitemos a isso, somente situaremos o ponto de partida para esse capítulo a partir dessas análises e compreensões. Ao adentrar no campo gnosiológico e, simultaneamente no ontológico, encontraremos nos argumentos sobre o Jogo, provindo dos autores que selecionamos, considerados clássicos e reconhecidos no campo acadêmico-científico, suas defesas sobre a origem e desenvolvimento do que é o Jogo para a humanidade. Carregam, junto dessas explicações, todo o movimento da história humana, demonstrando, no seu conjunto, o esforço e a dificuldade dos seres humanos em compreender sua existência, sustentados pelos postulados sobre o que é a realidade e a verdade, que sempre estiveram determinados pelas condições objetivas de vida e que ainda oferecem determinações sobre o modo humano de vida.

Defendemos que o estudo da origem do Jogo, simultaneamente desenvolvido com o estudo da ontologia do Ser não se separa dos estudos gnosiológicos, pressuposto que explica, a partir da realidade material, como o ser humano conhece (a si mesmo e aquilo que se situa na natureza), para, a partir de suas necessidades, produzir instrumentos, transformar a própria natureza e os próprios seres humanos, envolto nas relações que emprega junto ao processo de desenvolvimento da própria espécie.

Nesse movimento, por meio das análises críticas das teorias do Jogo e amparadas pela concepção materialista e dialética da história, acreditamos ser possível: (i) produzir nexos entre as compreensões sobre o Jogo e a realidade; (ii) identificar os interesses de classe por detrás dessas concepções e; (iii) analisar a finalidade pedagógica do Jogo, considerando suas implicações para a formação humana. Esse movimento é que possibilitou o desenvolvimento da segunda parte da tese, exposta, adiante.

### 1.1.1 Johan HUIZINGA (1872-1945)<sup>18</sup>

#### Obra analisada: *Homo Ludens* (publicada em 1938/1939):

A obra *Homo Ludens*, publicada em 1938, se organiza em doze capítulos. Os dois primeiros evidenciam o Jogo enquanto fenômeno cultural, assim como sua expressão na linguagem e nos significados variados nos mais diferentes países e grupos sociais. Nos cinco próximos capítulos, Huizinga relaciona o Jogo com a competição, o direito, a guerra, o conhecimento e a poesia, compondo, com esse último, um capítulo específico para analisar a função poética do Jogo. Em seguida, explica as formas lúdicas da filosofia e da arte para, então, finalizar o livro, situando o elemento lúdico nas diversas culturas e enfatizando a cultura contemporânea.

Para Huizinga, a espécie humana é classificada sob três funções (*homo sapiens*, *homo faber* e *homo ludens*) e é nessa última que a civilização surge e se desenvolve, ou seja, embora conceda importância igual a essas funções, designa a natureza do *homo ludens*, como capaz de explicar a origem da civilização humana. Refuta o Jogo como fenômeno biológico e o apreende como um fenômeno cultural sob perspectiva histórica, levando em conta que o conceito do Jogo tem sido muito secundarizado na antropologia e ciências ligadas a ela, assim como a importância do lúdico no processo de civilização.

Ao explicar a natureza e significado do Jogo como fenômeno cultural, descreve a função significativa do Jogo para a humanidade e que ultrapassa a esfera da vida humana, não podendo, portanto, ser explicado pelo viés biológico, mas cultural. Huizinga (1999, p. 6) reforça ainda que o Jogo funciona como elemento de alegria, tensão e divertimento e “[...] é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do Jogo” Prossegue, apontando que “a existência do Jogo é inegável e reconhecer o Jogo é reconhecer o espírito, pois o Jogo, seja qual for sua essência, não é material. A própria existência do Jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana” (idem).

Dessa forma, Huizinga (1999, p. 6) compreende que o Jogo não tem fundamento em qualquer elemento racional, civilizatório ou concepção de universo, pois o Jogo se encontra na

---

<sup>18</sup> Historiador holandês. Obras publicadas: O outono da idade média, (publicado em 1919); Erasmus [de Rotterdam] (1924), Explorações na história cultural (*historische verkenningen Cultuur*, 1929). Crise da civilização (1935) e *Homo Ludens* (1938-1939). Informações disponíveis nos seguintes sites: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JohaHuiz.html>> e <<http://pt.infobiografias.com/biografia/21795/Johan--Huizinga.html>>.

cultura, “[...] como um elemento dado **existente antes da própria cultura** (grifo nosso) acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase atual de civilização”.

Com esse argumento inicial, o autor defende o Jogo como atividade específica e significativa no nível primário, ou seja, busca considerá-lo como fator cultural da vida, assim como fazem os jogadores. Assim, elabora seu conceito fundamental sobre o Jogo, a partir de três características que considera fundamentais: a) ser livre, de ser ele próprio, liberdade; b) não é vida corrente, real pois não está inserido na lógica de satisfação imediata de necessidades e desejos; c) cria ordem e é ordem, havendo uma tendência a ser belo (fator estético) e com regras que são absolutas. A partir dessas três características formais, Huizinga inicia uma elaboração sobre o Jogo como:

[...] atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1999, p. 16).

Dessa formulação, duas funções básicas do Jogo são identificadas: lutar por algo e representar algo, mas é no “representar algo” que, conforme Huizinga, permite fazer várias aproximações entre o Jogo e o culto, a função poética e as crenças, demonstrando que a concepção de Jogo “associa-se naturalmente à de sagrado”. Caracteriza o Jogo como atividade de luta aliada a sorte limitada por regras, manejo de instrumentos musicais e sentido erótico dentre outros, mas sempre sendo composta pelo seu significado antagônico que, para o autor, indica que a seriedade é a antítese do Jogo, mas é o trabalho que melhor caracterizaria seu oposto.

[...] o Jogo é positivo, seriedade é negativo. O Jogo é uma entidade autônoma. O conceito de Jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o Jogo, ao passo que o Jogo pode muito bem incluir a seriedade (HUIZINGA, 1999, p. 51).

Buscando apresentar a diversidade de nomenclaturas em diversas línguas, para poder elaborar um conceito geral sobre o Jogo, Huizinga: (i) expõe as inúmeras palavras que expressam essa atividade, partindo da compreensão de que não advieram de nenhum pensamento científico; (ii) reconhece a não uniformidade em que foram produzidos desde a época primitiva até as mais desenvolvidas, alegando que os conceitos foram formados conforme o desenvolvimento da linguagem e conforme as formas de jogo, ou seja, isso dificultou a formulação de um termo único para o Jogo, porém, o significado ficou o mesmo para todas as

linguagens. Formula, então, sua definição sobre Jogo, frequentemente referenciado, ponderando este como um dos elementos básicos do espírito humano:

O Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da `vida cotidiana' (HUIZINGA, 1999, p. 33).

Ao analisar **o Jogo e a competição como funções culturais**, no capítulo 3, Huizinga afirma que a cultura aparece sob a forma de Jogo. A vida social se torna como algo superior por meio do Jogo que assume uma espécie de função supra biológica e que, mesmo as atividades vitais, (sobrevivência) tinham a tendência de assumir formas lúdicas. O autor nega que isso possa indicar que o Jogo se transforme em cultura, mas que, “[...] em suas fases mais primitivas, a cultura possui um caráter lúdico que se processa segundo as formas, ocorrendo no ambiente do Jogo. Na dupla unidade do Jogo e da cultura, é ao Jogo que cabe a primazia” (HUIZINGA, 1999, p. 53), e que o Jogo passa a ser elemento da cultura, conforme intensifica a vida do indivíduo ou grupo, isto é, quando se torna um espetáculo belo, o valor cultura se explicita.

Nesse sentido, a competição apresenta a maior parte das características funcionais do Jogo uma vez que seu objetivo está em si mesmo, ali no combate cujo resultado não traz contribuições vitais para o grupo social, tal qual o resultado do Jogo que tem no seu objetivo, algo “[...] insignificante e em si mesmo indiferente” (HUIZINGA, 1999, p. 56-7). Ainda no âmbito da competição, o autor trata do que é essencial do Jogo<sup>19</sup> e o apresenta como se fosse suas próprias características, tais como as ações ou o processo que é produzido na busca pela vitória e, provindo desta, o êxito.

A seguir, aponta que o instinto competitivo, que contempla o desejo de poder e dominação, permite com que a busca pela vitória não seja somente representação da salvação, mas trata-se da própria vitória efetivada, que pode vir tanto em jogos de sorte (fazendo aproximação ao domínio do que é sagrado – felicidade, destino ou sorte) como em jogos que exigem certas capacidades, como força, habilidade ou esperteza.

Conforme as sociedades se desenvolvem, o Jogo também se transforma e “o elemento lúdico, que originalmente foi um fator autêntico da formação de sua cultura, é agora apenas simples exibição sem fundamentos” (HUIZINGA, 1999, p. 74), especificamente na vida

---

19 Huizinga (1999, p. 59) apresenta como essencial do Jogo, a ousadia, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. “A tensão aumenta a importância do Jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando [...]. A competição não se estabelece apenas “por” alguma coisa, mas também “em” e “com” alguma coisa”.

aristocrática e nos ideais burgueses que assimilam padrões mais elevados da ética e da religião. Mas Huizinga (1999) ressalta a linha tênue que separa as ações formais dos torneios agonísticos das mais espontâneas, nos pré-combates com a concepção de competição, sendo um dos elementos fundamentais da vida social, conforme a referência grega. Porém, o autor compreende que, na civilização romana, o elemento agonístico, também se fazia presente, expresso nas lutas que as massas assistiam, como uma espécie de ritual, ao qual os expectadores tinham como seus representantes os próprios lutadores.

É da mais alta importância o fato de que estes combates dos gladiadores romanos, apesar de seu caráter sanguinolento, supersticioso e escravista, mesmo assim continuam a ser designados simplesmente pela palavra *ludus*, com tudo o que esta evoca de alegria e liberdade (HUIZINGA, 1999, p. 84).

Considera o Jogo como um elemento gestado no espírito humano que procura expressão nas formas lúdicas, uma vez que permite desenvolver as capacidades humanas cujas raízes situam-se numa concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, que Huizinga (1999, p. 85) aponta como o ponto de partida para a compreensão do Jogo como capacidade criadora de cultura, assim:

A este sentido lúdico está inseparavelmente ligado um espírito que aspira à honra, à dignidade, à superioridade e à beleza. Tanto a magia como o mistério, os sonhos de heroísmo, os primeiros passos da música, da escultura e da lógica, todos esses elementos da cultura procuram expressão em nobres formas lúdicas. Uma geração mais tardia virá a chamar “heroica” à época que conheceu tais aspirações. Portanto, é desde o início que se encontram no Jogo os elementos antitéticos e agonísticos que constituem os fundamentos da civilização.

A partir da compreensão de que o desenvolvimento das civilizações fez com que o jogo se desatrelasse gradualmente das normas morais e das convenções que existiam em épocas menos desenvolvidas, tornou este inserido numa sociedade mais séria, ganhando novas ideias, sistemas e regras, doutrinas e regulamentos, ficando então o Jogo, secundarizado.

Do quarto ao sétimo capítulo, o autor relaciona a centralidade do Jogo em quatro aspectos da organização social humana, que entende como fundamentais: o direito, a guerra, o conhecimento e a poesia.

Ao abordar **o Jogo e o direito**, no capítulo 4, afirma que sua origem se deu pela competição, cujo caráter agonístico permanece até hoje, mas que, a seriedade deste último, não faz desaparecer seu caráter lúdico: “A competição judicial está sempre submetida a um sistema de regras restritivas que, independentemente das limitações de tempo e de lugar, colocam firme e inequivocamente o julgamento no interior do domínio do Jogo ordenado e antitético” (p. 89-90). Aponta, por exemplo, o julgamento, que é como um Jogo de azar, na forma de uma

competição ou batalha verbal e a administração da justiça nas culturas ultrapassadas, o agonismo (ganhar ou perder) situa-se como central, na mesma medida em que os padrões éticos perdem espaços. Resulta que junto com o fator agonístico, o fator sorte também se amplia, trazendo as devidas aproximações à esfera lúdica e, conseqüentemente, aponta o Jogo como elemento central no direito:

Estamos perante um mundo espiritual em que a ideia da decisão por oráculos, pelo juízo divino, pela sorte, pelo sortilégio – isto é, pelo Jogo – e a da decisão por sentença judicial fundem-se num único complexo de pensamento. E ainda hoje reconhecemos o caráter absoluto dessas decisões todas as vezes que, quando não conseguimos ser nós próprios a decidir qualquer coisa, resolvemos ‘tirá-la à sorte’. A vontade divina, o destino e a sorte parecem a nossos olhos entidades mais ou menos distintas, ou pelo menos procurando estabelecer entre elas uma distinção conceitual (HUIZINGA, 1999, p. 90).

O autor cita ainda que a vontade divina é que prevalecia em qualquer resultado de Jogo, ocorrido nas atividades primitivas, seja de habilidade física ou de decisão por acaso, pois a compreensão era que partia de uma vontade supra-humana. Cita o ordálio como exemplo (juízo de Deus / juízo divino) em que o ganhador da competição era a prova da decisão sagrada. Então, no campo jurídico, o autor identifica três formas lúdicas: jogo de sorte, jogo de competição e batalha verbal e, nesta última, em sua fase primitiva, prepondera-se o fator agonístico e, não, a justiça em si, isto é, o Jogo e o agonismo, aparecem como um costume cultural desempenhando a função jurídica.

Ao evidenciar a centralidade do Jogo no âmbito da guerra, afirma que a luta com regras é a forma de jogo mais intensa, óbvia e primitiva, a qual produz, como função cultural da guerra, a consideração que os adversários são iguais ou com direitos iguais e, assim, depende de sua qualidade lúdica. As exceções ocorrem quando um dos lados se situa fora dos direitos iguais, com grupos que não são considerados humanos (bárbaros, diabos, pagãos, raças inferiores e hereges) e a qualidade lúdica desaparece (isso nas sociedades anteriores).

Huizinga sustenta que o princípio da reciprocidade dos direitos, a diplomacia e a obrigação mútua de respeitar acordos, inclusive de abolir a paz em tempo de guerra, são formas que se assemelham as regras lúdicas, na medida em que o jogo só é válido quando há acordo de ambos lados. Entretanto, acredita que foi a teoria da *guerra total* que eliminou a função cultural da guerra, desaparecendo, portanto, seu elemento lúdico, isto é, “em vez de dar provas de força numa competição, jogar dados, de consultar um oráculo, ou de entrar numa feroz disputa de palavras, pode-se igualmente recorrer à guerra” (HUIZINGA, 1999, p. 103).

Mediante essa análise, Huizinga (1999, p. 113-4) afirma que “[...] num sentido puramente formal, poderíamos considerar toda a sociedade como um Jogo, sem deixar de ter presente que esse Jogo é o princípio vital de toda civilização”. Deste modo, quando uma nação ou um conjunto de nações negam os direitos internacionais e/ou instauram direitos unilaterais, desaparece não somente o espírito lúdico, mas também a possibilidade de desenvolvimento, uma vez que se desce à barbárie, “contudo, mesmo numa sociedade completamente desintegrada pelo colapso de todos os vínculos jurídicos **o impulso agonístico não se perde, pois é inato**” (grifo nosso). (HUIZINGA, 1999, p. 114).

Quando faz a relação do Jogo com o conhecimento, compreende que o espírito humano o dominou, cujos pensamentos arcaicos, encontrados sob a forma de textos, traziam o nascimento da filosofia sob a forma de um Jogo sagrado que se caracterizava pelo misticismo e mistificação verbal. Nesse desvelamento, abstém-se de procurar saber como o mundo surgiu para substituir pela compreensão do “[...] caráter lúdico e sua importância para a civilização enquanto tal” (HUIZINGA, 1999, p. 122).

Nas formulações textuais enigmáticas cujas regras são de ordem ritualística, gramatical ou poética, colocava a vida do jogador em risco pois, em princípio, existe somente uma resposta aos enigmas dados. Evidenciava-se nas formas literárias, a junção entre Jogo e seriedade. Mas para Huizinga (1999), a separação entre esses dois aspectos ocorre gradualmente, pela separação entre dois mundos espirituais, o Jogo e a seriedade:

À medida que a civilização vai evoluindo, o enigma bifurca-se em dois sentidos diferentes: de um lado a filosofia mística e de outro, o simples divertimento. Mas não devemos pensar que nesta evolução se tenha verificado uma decadência da seriedade, passando a ser Jogo, ou uma elevação do Jogo até o nível da seriedade. Pelo contrário, o que se passa é que a civilização vai gradualmente fazendo surgir uma certa divisão entre dois modos de vida espiritual, aos quais chamamos “Jogo” e “seriedade”, e que originariamente constituía um meio espiritual contínuo, do qual surgiu a própria civilização (HUIZINGA, 1999, p. 125).

Para a análise entre **o Jogo e a poesia** (capítulo sete), afirma o autor ser necessário, inicialmente, distinguir a divisão entre a expressão filosófica e religiosa da expressão poética, acusando que esta última, no fundo, trata-se das relações entre o Jogo e a cultura, uma vez que a poesia está “para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso” (HUIZINGA, 1999, p. 133). Para o autor, a poesia, enquanto Jogo social, aparece com pouco ou nenhum significado estético, caracterizado por alusão, ideia surgida repentinamente, Jogo de palavras, poema competitivo, concurso de canto ou pelo próprio som



oral das palavras e que só podem ser compreendidas enquanto um Jogo sob “complexo sistema de regras prosódicas” (HUIZINGA, 1999, p. 137). O fundamental é que a poesia trata de expressar os problemas da vida e por meio do Jogo, a arte poética encontrou espaço para seu desenvolvimento.

Porém faz um questionamento sobre a manutenção da qualidade lúdica da poesia conforme a civilização se complexifica e responde, se amparando-se nas relações entre mito, poesia e Jogo. Alega que a dúvida sobre a veracidade dos mitos abarca características do Jogo, assim como a poesia que, simultaneamente chega a ser séria na mesma proporção dos mitos. Esta seriedade, no mito, torna-se a expressão da compreensão do homem primitivo acerca da realidade e do universo e deriva-se, assim como a poesia, da esfera lúdica, mas à medida que a crença da verdade nos mitos é questionada, o elemento lúdico volta a ser reforçado.

Na poesia ou nos modos de expressão poética de todos os períodos de desenvolvimento da humanidade, os elementos formais, estruturas e motivos são muito variados e numerosos em todas as partes do mundo e das linguagens, permitindo com que Huizinga (1999, p. 147) encontre “[...] no fato de a função criadora a que chamamos poesia ter suas raízes numa função ainda mais primordial do que a própria cultura, a saber, o Jogo”, estreitando a relação entre esses dois elementos, cujas qualidades se igualam, pois, são manifestação da “própria estrutura da imaginação criadora” (HUIZINGA, 1999, p. 148).

Contudo, mesmo anunciando a decadência do aspecto lúdico, à medida que a civilização avança, em detrimento da seriedade, por meio da existência da lei e da guerra, comércio, técnica e ciência que estimulam a perda do contato com o Jogo, resta, ainda, a poesia “como cidadela do Jogo vivo e nobre” cujo caráter lúdico é muito evidente com seu “[...] sistema conservado e transmitido como uma nobre ciência” (HUIZINGA, 1999, p. 149).

Mas é no capítulo oito, ao analisar *a função da forma poética*, que podemos verificar o surgimento das concepções como ato da imaginação, que julga derivar da personificação como uma necessidade humana de comunicação das percepções. Para Huizinga (1999, p. 156):

Sob todas as formas, das mais sagradas às mais literárias, [...] a personificação é ao mesmo tempo uma função lúdica e um hábito espiritual da maior importância. Mesmo na civilização moderna, ela de maneira nenhuma se tornou um mero artifício literário escolhido arbitrariamente. É um hábito do qual estamos longe de nos ter libertado, mesmo na vida cotidiana. [...] Se esta **tendência inata do espírito** (grifo nosso) para atribuir uma personalidade aos objetos com que lidamos na vida cotidiana efetivamente tem suas raízes no Jogo, estamos nesse caso perante um problema dos mais importantes, que aqui só muito brevemente pode ser tratado. **A atitude lúdica já estava presente antes da existência da cultura ou da linguagem humana** (grifo nosso),

portanto o terreno no qual se inscrevem a personificação e a imaginação também já estava presente desde o passado mais remoto.

Em seguida, busca mostrar como o elemento lúdico está presente na filosofia e toma como referência principal, a figura do sofista grego<sup>20</sup> (visto como um gênio universal) e que, ao emergir do Jogo, são possuidores da essência lúdica e também, da seriedade. Nele, aparecem como opostos, dois aspectos do Jogo social que são o exibicionismo e o elemento agonístico, os quais num Jogo de perspicácia, circulam entre os rituais solenes e os divertimentos simples, que os sofistas, como mestres de retórica, [...] a finalidade principal não era a verdade ou o desejo da verdade, e sim, a pura satisfação pessoal de ter razão. Eram animados pelo instinto primitivo da competição e da luta pela glória (HUIZINGA, 1999, p. 170). Como exemplo disso, aponta os diálogos dos grandes filósofos (Platão, Sócrates e Aristóteles) que tinham características descontraídas, tal qual como um Jogo nobre.

Conforme Huizinga, foi a competitividade, considerada uma das maiores características do processo evolutivo das escolásticas e universidades, é que produziu a divisão entre os realistas e os nominalistas. Na época medieval, por exemplo, o que movia as universidades estava circundado pelo agonístico e lúdico, isto é, considera-se que “[...] toda forma de conhecimento, incluindo, evidentemente, a filosofia, é por natureza profundamente polêmica, e é impossível compreender qualquer polêmica a não ser em termos agonísticos” (HUIZINGA, 1999, p. 174).

Ao fazer a relação do Jogo com a arte, remete às semânticas e às formas que a estrutura do Jogo surge na música, artes musicais, obra de canto, dança, artes plásticas e mímicas. Com algumas especificidades mais exaltadas em uma do que na outra, tanto no Ocidente como no Oriente, a estrutura do Jogo surge como um elemento comum junto à estrutura da arte. Porém, reconhece que,

Por mais natural que nos pareça essa afinidade, está longe de ser fácil explicá-la de maneira clara, e o máximo que podemos fazer é enumerar os elementos que ambos possuem em comum. Conforme dissemos, **o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade** (grifo nosso). Ora, tudo isto pode aplicar-se também à música (HUIZINGA, 1999, p. 177).

A análise do autor, refere-se às distintas compreensões que se tinham na Grécia antiga, à começar pela palavra que significava música (que abrangia dança e canto com acompanhamento musical, relacionando-se a tudo que é ritual), também sobre a compreensão

---

<sup>20</sup> Os conhecimentos dos sofistas gregos não eram produzidos na escola (como entendemos, hoje), mas no ócio que era um tempo oposto ao trabalho, de liberdade, sem sistematizações.

de jogo, trabalho e lazer, das que temos na “nossa civilização”, afirmando que o pensamento grego não conseguiu dar unidade a essas ideias (tal qual a palavra *ludus*, em latim), porque o Jogo carregava a peculiaridade semântica “de ser sempre, devido a sua etimologia, tomada no sentido de jogo de crianças, de infantilidade”, além de haver outras palavras gregas para competição, tomar o tempo, passar o tempo e preguiçar, que são “[...] palavras de onde se encontra inteiramente ausente o elemento lúdico essencial” (HUIZINGA, 1999, p. 179).

Havia, entretanto, outro significado da música que se relacionava a *mimesis* (descreve a atitude espiritual do artista) que servia para despertar sentimentos éticos de positivo ou negativo e, assim, a *mimesis* trata-se de um simples Jogo, não se caracterizando como um trabalho sério. Contudo, a finalidade da explicação de Huizinga é demonstrar que a unidade entre a música e o Jogo provém do supra-humano:

[...] enquanto todas as outras criaturas desconhecem a distinção entre ordem e a desordem, aos homens, os mesmos deuses que lhes foram dados como companheiros da dança, concederam a percepção do ritmo e da harmonia, a qual é invariavelmente acompanhada de prazer. Não seria possível indicar de maneira mais clara a existência de uma relação entre a música e o jogo” (HUIZINGA, 1999, p. 179).

Quanto a dança, opina que esta seja parte integrante do Jogo, ao indicar que “há uma relação de participação direta, quase de identidade essencial. A dança é uma forma especial e especialmente perfeita do próprio Jogo” (p. 184), e as artes plásticas, por estarem ligadas com a matéria, apresenta certos limites perante a liberdade do Jogo, fator que a poesia e a música são capazes. O autor situa a dança entre a plástica (ligada à matéria) e o musical (ritmo e movimento) e sua interpretação depende das capacidades humanas, uma vez que sua beleza está ligada ao movimento humano e, também, representa o momento em que é executada (que Huizinga a coloca como um momento de uma escultura).

Contudo, Huizinga acredita que o trabalho produtivo, o cuidadoso avanço na produção de artesanatos e a indústria, diminuem o fator lúdico nas artes plásticas, uma vez que esses fatores não dependem, propriamente, do impulso estético, pois a pessoa que irá produzir/trabalhar, se empenhará para fazê-lo com seriedade e, assim, não haverá nada de Jogo nisso. Para Huizinga (1999):

[...] a produção da arte plástica desenrola-se completamente fora da esfera lúdica, e sua exibição é necessariamente parte de um ritual, de uma festividade ou de um acontecimento social. [...] As artes “musicais” prosperam num ambiente de alegria coletiva, mas o mesmo não acontece com as artes plásticas. Apesar desta diferença fundamental, é possível encontrar nas artes plásticas vestígios do fator lúdico (p. 186);

É evidente que não se pode negar a existência de uma necessidade quase instintiva, espontânea, de ornamentar as coisas, e que seria possível considerá-la uma função lúdica. [...] irrefletidamente, quase sem ter consciência do que fazemos, brincamos com linhas e planos, curvas e massas, e deste distraído garatujar vão surgindo arabescos fantásticos, estranhas formas animais ou humanas (p. 187).

Huizinga afirma que esta função lúdica contida na arte é de uma ordem inferior à encontrada em crianças nos primeiros anos de vida, cuja organização do Jogo não está desenvolvida. Também é impossível considerar que a função lúdica presente nas artes seja comparada a uma função psíquica. Nas artes plásticas, o fato lúdico parece ser menos importante do encontrado nas artes musicais e “[...] o problema muda de figura quando passamos da criação das obras de arte para a maneira como elas são recebidas pelo meio social”. (Ibid., p. 188), uma vez que na apreciação da arte, existe o impulso agonístico, presente no desejo de desafiar um rival a produzir algo mais difícil se equivalendo a competições realizadas no campo do conhecimento e da poesia, por exemplo.

Quando se oferece um prêmio ao melhor projeto de um edifício público, ou uma bolsa ao melhor estudante de um instituto de arte, parece ser suficiente o desejo de estimular a criatividade, de descobrir os maiores talentos e obter o melhor resultado prático. Não obstante, por detrás de todos estes objetivos de caráter prático está sempre subjacente a função lúdica originária da competição enquanto tal. É claro que é impossível determinar até que ponto o princípio de utilidade pesou mais do que a paixão agonística em certas circunstâncias históricas [...] (HUIZINGA, 1999, p. 191-2).

Com essas relações, o autor tenta evidenciar como a humanidade sempre caminhou em direção ao Jogo puro, embora nem sempre explicado como se dá, claramente, tal processo.

No penúltimo capítulo (Culturas e períodos *sub specie lude*), busca produzir uma síntese sobre a presença fundamental do lúdico como elemento formador da civilização. Afirma que não foi difícil mostrar a presença ativa “de **um certo fator lúdico** (grifo nosso) em todos os processos culturais como criador de muitas das formas fundamentais da vida social”, e que o “**espírito de competição lúdica, enquanto impulso social é mais antigo que a cultura** (grifo nosso), e a própria vida está toda penetrada por ele [...]” (HUIZINGA, 1999, p. 193).

O ritual teve origem no Jogo sagrado, a poesia nasceu do Jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro Jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. **Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um Jogo. Não quer isto dizer que ela nasça do Jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no Jogo, e enquanto Jogo, para nunca mais perder esse caráter** (grifo nosso). (HUIZINGA, 1999, p. 193).

Para o autor, o século XVIII esteve recheado de elementos lúdicos e é necessário determinar em que medida eles continuam presentes em nossa vida nas diferentes regiões do mundo. Na Roma antiga, a evidência maior foi a necessidade do *panem et circenses* que não poderiam viver sem os Jogos, que eram sagrados; na época medieval, recheada de Jogo, haviam os Jogos populares com elementos pagãos e os solenes Jogos de cavalaria ou ainda os sofisticados Jogos do amor cortês e, “só quando não se enraizava na antiguidade, nem era alimentado pelo espírito eclesiástico ou greco-romano, havia lugar para uma intervenção do fator lúdico e para a criação de alguma coisa inteiramente nova” (p. 200), contudo em todas elas não se excluía a seriedade. No Renascimento, a atitude lúdica caracteriza toda a esfera espiritual da época, havendo duas idealizações lúdicas (literatura e festas públicas) e que no Humanismo, não se verifica grandes distinções. No século XVII, caracteriza-se por apresentar a estrutura do lúdico no “estilo geral da maneira de viver, do pensamento e da aparência exterior é profundamente marcado pelo que nos habituamos, à falta de termo mais adequado, a chamar “barroquismo”, e um dos exemplos mais típicos é o vestuário da época” (p. 203-4). Se o período barroco foi encontrado o elemento lúdico, no período rococó esteve presente com maior razão e que, na palavra, existem muitas associações com o Jogo. Porém, na civilização setecentista, há aspectos ainda mais profundos sobre a qualidade lúdica que se inserem nas controvérsias literárias e científicas. O século XIX apresentou uma perda da sensibilidade para as qualidades lúdicas com poucos períodos que equilibraram Jogo e seriedade como no período do rococó, pois, “parece haver pouco lugar para o Jogo no século XIX (p. 212).

Na explicação de Huizinga (1999, p. 211-2), está no desenvolvimento industrial, fruto do racionalismo e utilitarismo, a principal razão sobre as causas da secundarização do Jogo e da adversidade ao fator lúdico:

Estas tendências foram exacerbadas pela revolução industrial e suas conquistas no domínio da tecnologia. O trabalho e a produção passam a ser o ideal da época, e logo depois o seu ídolo. Toda a Europa vestiu roupa de trabalho. Assim, as dominantes da civilização passaram a ser a consciência social, as aspirações educacionais e o critério científico. Com o imenso desenvolvimento técnico e industrial, da máquina a vapor à elétrica, vai ganhando terreno a ilusão de que o progresso consiste na exploração da energia solar. Em consequência, pôde aparecer e mesmo ser acreditada a lamentável concepção marxista segundo a qual o mundo é governado por forças econômicas e interesses materiais. Este grotesco exagero da importância dos fatores econômicos foi condicionado por nossa adoração do progresso tecnológico, o qual por sua vez foi fruto do racionalismo e do utilitarismo, que destruíram os mistérios e absolveram o homem da culpa e do pecado. Mas esqueceram de libertá-lo da insensatez e da miopia, e a única coisa de que ele passou a ser capaz foi de adaptar o mundo à sua própria mediocridade. Este é o aspecto mais negativo do século XIX. Mas as grandes

correntes do pensamento da época, sob todos os pontos de vista, eram adversas ao fator lúdico na vida social. Nem o liberalismo nem o socialismo contribuíram para ele em alguma coisa. A ciência analítica e experimental, a filosofia, o reformismo, a igreja e o estado, a economia, tudo no século XIX se revestia da mais extrema seriedade. Mesmo em arte e em literatura, depois de passado o entusiasmo romântico, a imemorial associação com o Jogo passou a ser considerada pouco respeitável. O realismo, o naturalismo, o impressionismo e todas as outras monótonas escolas literárias e artísticas eram mais destituídas de espírito lúdico do que qualquer dos estilos anteriores. Jamais se tomou uma época tão a sério, e a cultura deixou de ter alguma coisa a ver com o Jogo (HUIZINGA, 1999, p. 211-12).

Finalmente, ao analisar **o elemento lúdico da cultura contemporânea** que, temporalmente, corresponde a grande parte do século XIX, Huizinga formula a seguinte questão: Em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas e os homens têm a vida denominada pelo espírito lúdico?

O autor parte da compreensão, portanto, que as formas lúdicas se perderam e que, no plano aparente, para compensar essa lacuna, a vida social moderna aponta o esporte e o atletismo, na sua função social, em conquistar novos territórios nos âmbitos nacional e internacional. Trata-se do processo de “transição do divertimento ocasional para a existência de clubes e da competição organizada [...], sobretudo os grandes Jogos de bola exigem a existência de equipes permanentes, o que constitui o ponto de partida do esporte moderno (HUIZINGA, 1999, p. 219).

Para o autor, esse processo inicia-se na Inglaterra, cuja estrutura social foi favorável às políticas governamentais que estimularam a criação de associações, uma vez que já não havia obrigatoriedade de serviço militar obrigatório, encorajando, conseqüentemente, a prática de exercícios físicos. As formas de organização escolar e a própria geografia do país (plano) fizeram desse país o berço e o centro da vida moderna esportiva. E com esse desenvolvimento, os Jogos, sob a forma de esporte vêm sendo realizados cada vez mais a sério com regras severas, complexas e sistematizadas e, assim, “implica a perda das características lúdicas mais puras” (ibid).

O espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação. Isso 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 transforma-lo numa coisa *sui generis*, que nem é Jogo nem é seriedade. O esporte ocupa, na vida social moderna, um lugar que ao mesmo tempo acompanha o processo cultural e dele está separado, ao passo que nas civilizações arcaicas as grandes competições sempre fizeram parte das grandes festas, sendo indispensáveis para a saúde e a felicidade dos que nelas participavam [...] o esporte se tornou profano (HUIZINGA, 1999, p. 219-20).

Assim, o autor reafirma que, no esporte independente da importância para os jogadores e expectadores, o fator lúdico sofreu uma atrofia quase total, mesmo que o comportamento popular demonstre o contrário, e sugere que o esporte constitua na vida moderna, a apoteose do elemento lúdico. Huizinga menciona ainda os Jogos que não desenvolvem os aspectos físicos, tais como Jogos de tabuleiro ou cartas, nos quais, prevalece o excesso de seriedade, mas reconhece que, mesmo assim, eles se inserem na definição que traz sobre o Jogo, no primeiro capítulo da obra.

O autor reconhece que a análise do conteúdo lúdico na vida moderna pode ser complexa, levando a conclusões contraditórias tal qual a compreensão do esporte, comumente classificada como Jogo, mas que apresenta organização técnica e complexidade científica cujo espírito lúdico quase desaparece. Este fenômeno está ligado aos hábitos agonísticos, ainda dominantes, mas com formas diferentes de antigamente e que, parecem estar conduzindo a humanidade novamente ao Jogo com a interferência dos meios de comunicação que facilitaram as relações humanas e, assim, os negócios se aproximam das características da essência lúdica. Para Huizinga (1999, p. 222), “este processo vai ao ponto de algumas das grandes companhias procurarem deliberadamente incutir em seus operários o espírito lúdico, a fim de acelerar a produção. Aqui, a tendência se inverte: o Jogo se transforma em negócio”.

Em suas sínteses finais, o autor afirma a aproximação da ciência ao Jogo, e que se arrisca menos a adentrar no domínio do Jogo, tanto quanto ocorria na antiguidade e chama a atenção para dois equívocos possíveis: 1) certas formas lúdicas são utilizadas para velar desígnios políticos ou sociais e, desta forma, não mais estaríamos perante o elemento lúdico, mas num falso Jogo; 2) há a possibilidade de certos fenômenos parecerem Jogo, numa visão superficial, mas não têm nada de características lúdicas. Nesta análise:

Se aplicarmos à ciência nossa definição de Jogo como atividade desenvolvida dentro de certos limites de espaço, tempo e significado, segundo um sistema de regras fixas, poderemos chegar à conclusão surpreendente e assustadora de que todos os ramos da ciência são outras tantas formas de Jogo, dado que cada uma se encontra isolada em seu próprio campo e é limitada pelo rigor das regras de sua própria metodologia (HUIZINGA, 1999, p. 226).

Esse processo marca a vida social moderna de possibilitar “[...] a ilusão de um fator lúdico fortemente desenvolvido” (HUIZINGA, 1999, p. 227), citando o gregarismo, a sede insaciável por divertimentos vulgares e sensacionalistas, o gosto por reuniões e manifestações de massa e a existência dos clubes que propiciam amizade e lealdade, simultaneamente a intolerância e desconfiança. Enfim, com esses apontamentos, Huizinga (1999, p. 232), considera a constante decadência do elemento lúdico da cultura, desde o século XVIII, quando alcançou seu auge,

afirmando que “o autêntico Jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso Jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o Jogo e começa o não-Jogo”. Conclui-se, então, que toda a civilização tem suas determinações no Jogo e que para alcançar sua plenitude não pode deixar de levar em consideração o elemento lúdico, seja na guerra, na política, na ciência, na arte, no esporte, nas relações internacionais, dentre outras.

---

### *Análise crítica:*

Como apontado no início da parte I, as questões que buscamos reconhecer nas análises dos clássicos, iniciam-se pelo posicionamento que assumem no campo ontológico e gnosiológico, pois permitem identificar a base filosófica com o qual sustentam seus argumentos e teorias explicativas sobre o Jogo e, a partir destas, podermos extrair como ajudam a pensar o Jogo como um conhecimento para a formação de professores.

### **I) Posição no campo da ontologia e da gnosilogia**

Johan Huizinga, ainda hoje, tem sido um dos estudiosos mais referenciados para fundamentar e explicar a existência do Jogo na sociedade, principalmente na área da Educação Física. A questão inicial que emerge é descobrir por qual razão esse autor desempenha, ainda hoje, significativa participação na compreensão do Jogo. Embora seja uma questão complexa e que poderia exigir uma tese somente para isso, precisamos salientar alguns aspectos que consideramos importantes.

A primeira constatação é o movimento do pensamento de Huizinga que, para fundamentar a base da sua teoria, de que o Jogo é o elemento central para a produção das civilizações, inicia sempre pelas análises dos dados etnográficos, linguísticos e culturais, localizados no tempo histórico desde o ocidente até o oriente. Com base nesse movimento, ele afirma que o Jogo ultrapassa a esfera da vida humana e, portanto, não tem seu fundamento em qualquer elemento racional, pois se assim fosse, só existiria na humanidade, implicando considerar que não se liga aos graus civilizatórios ou concepções de universo.

A teoria criacionista sustenta todas as defesas que Huizinga apresenta. Para ele, reconhecer o Jogo é reconhecer o espírito e confirmar o estado permanente da natureza supralógica da condição humana, uma vez que o Jogo não é algo material, mas sua noção



associa-se, naturalmente, à noção de sagrado. Ao buscar saber o que é o Jogo, penetraremos profundamente “no problema da natureza e na origem dos conceitos religiosos” (p. 29) ao qual, pode-se negar tudo, até Deus, menos o Jogo.

Nos argumentos para fortalecer a compreensão que o Jogo é uma essência, afirma que é formado pela manipulação de **imagens imaginadas** (grifo nosso) da realidade e que o desafio é **captar o significado** (grifo nosso) dessas imagens e dessa “imaginação” compreendendo-as como fator cultural da vida. Com isso, concentra-se em identificar os aspectos que caracterizam o Jogo na sociedade humana, comparando, muitas vezes, com o Jogo dos animais, como sendo a mesma atividade: “[...] a noção parece capaz de abranger tudo aquilo que chamamos ‘Jogo’ entre os animais, as crianças e os adultos: Jogos de força e de destreza, Jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero” (HUIZINGA, 1999, p. 33-4) e, finaliza, indicando que “[...] a categoria de Jogo fosse suscetível de ser considerada um dos **elementos espirituais básicos da vida**” (grifo nosso). (HUIZINGA, 1999, p. 34).

As forças instintivas da vida civilizada (direito e ordem, comércio e lucro, indústria, arte e poesia, sabedoria e ciência) “[...] têm suas raízes no solo primeiro do Jogo” (HUIZINGA, 1999, p. 7), cujo espírito de competição lúdica como impulso social, que penetra como um fermento na vida, é anterior a cultura.

O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no Jogo sagrado, a poesia nasceu do Jogo e dele se nutriu, a música e a dança era puro Jogo. O saber e a filosofia encontram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos (HUIZINGA, 1999, p. 193).

Para superar a magia do Jogo, o espírito humano necessita atentar-se ao Supremo pois o conhecimento lógico é incapaz de fornecer o que o Jogo oferece. Ao não reconhecer a razão como possibilidade de conhecimento, Huizinga cai em contradição com suas próprias análises que buscam, ironicamente, conhecer o Jogo. Ele minimiza a capacidade lógica de conhecer o objeto e ostenta a ética como recurso para o conhecimento que só se faz, por meio do Jogo. Ou seja, além de negar a racionalidade humana e a capacidade de conhecer, reafirma o Jogo como algo não material à representação do espírito e, portanto, como algo incognoscível.

Mas reconhecer o Jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o Jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física. Do ponto de vista da concepção determinista de um mundo regido pela ação de forças cegas, o Jogo seria inteiramente supérfluo. Só se torna possível, pensável e compreensível quando a presença do espírito destrói o determinismo absoluto do cosmos. **A própria**

**existência do Jogo é uma confirmação permanente na natureza supralógica da situação humana** (grifo nosso). Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o Jogo é irracional (HUIZINGA, 1999, p. 6).

Além de negar a possibilidade da cognoscibilidade do Jogo, ao indicar que “o Jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”, o autor defende também que “o conceito de Jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social” (HUIZINGA, 1999, p. 10).

Mas há outra questão central para tratar sobre a importância do conhecimento do Jogo pela humanidade, decorrente da produção intelectual de Huizinga: o Jogo como centralidade para o desenvolvimento da civilização. Ele vê no Jogo os fundamentos desta, afirmando que o Jogo a precede. Porém, à medida que a civilização se desenvolve, a relação com o Jogo se enfraquece justamente por atribuir ao Jogo um lugar secundário na civilização, deixando como legado uma sociedade pautada na sua fase agonística.

Antes da cultura, havia o Jogo e assim é, desde as fases originais da civilização até hoje. O Jogo está presente como uma qualidade distinta da vida comum. Inicialmente, a cultura assume a forma lúdica em atividades que visam a satisfação das necessidades vitais, fazendo com que a vida social assumira sua forma supra biológica na forma de Jogo, que se exprime pelo Jogo a possibilidade de interpretar o mundo a toda a vida. “Na dupla unidade do Jogo e da cultura, é ao Jogo que cabe a primazia” (HUIZINGA, 1999, p. 53).

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. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de Jogo (HUIZINGA, 1999, p. 3).

Não se sustenta, cientificamente, a defesa de que o Jogo ocupe um papel central na produção e reprodução humana como anuncia a análise de Huizinga. Aceitar o Jogo como central para o desenvolvimento da humanidade seria uma contradição, pois a condição central para a existência do Jogo diz respeito ao modo como a humanidade se organiza e produz as condições objetivas, isto é, ao modo de produção da existência. Não é possível produzir cultura sem o desenvolvimento simultâneo da atividade que permite o desenvolvimento das capacidades humanas para satisfazer suas próprias necessidades e, deste ato, transformar a natureza, a si próprio, as coisas e aos outros da espécie.

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007a, p. 33).

Assim, a cultura e o surgimento do próprio Jogo decorrem das condições materiais de vida, da produção dos meios que possibilitam a vida e que, circunscrita na necessidade de sobrevivência, possibilita à humanidade a produção e desenvolvimento das formas sociais e culturais, produzindo, novas necessidades.

Com isso, a compreensão da realidade por Huizinga o faz permanecer no interior da trajetória histórica do pensamento filosófico ao confundir a realidade com o processo que compreende a realidade, dada no plano do pensamento e no que se caracteriza pela distinção entre essência e existência.

Quando Engels (1971) reporta-se à principal matriz idealista, permite a aproximação aos fundamentos contidos nas explicações dadas ao Jogo por Huizinga:

[...] Hegel era idealista, isto é, não considerava as ideias do seu cérebro como as imagens mais ou menos abstratas dos objetos e dos fenômenos reais, mas, pelo contrário, entendia que os objetos e a sua evolução eram imagens realizadas da ideia que, antes de o mundo ser, já existia, não se sabe onde (ENGELS, 1971, p. 34).

A base do pensamento idealista de Huizinga fica mais evidente quando refuta a cognoscibilidade do Jogo ao fazer relações com o conhecimento científico. Para ele, o Jogo situa-se na esfera da compensação da perda das formas lúdicas (no esporte, por exemplo) pois todos os campos da ciência não são senão formas de Jogo já que são limitadas pelo rigor das regras – metodológicas. Além do mais, para que uma atividade seja Jogo, conforme as análises de Huizinga (1999), é necessário algo mais que imitações e regras, ou seja, é necessário ser limitada no tempo, não ter contato com qualquer realidade exterior a si mesmo e sua finalidade estar na própria realização. Já a ciência busca constantemente a relação com a realidade, visando suprir sua utilidade por meio do estabelecimento universal válido (ciência pura) e a ciência é desmentida pela experiência, sofre modificações de toda ordem e, portanto, se contrapõe ao Jogo que, se assim fizer, se corrompe e deixa de ser Jogo.

Finalmente, podemos considerar que Huizinga, na medida em que busca explicar e organizar os conhecimentos sobre o Jogo, fornece-nos elementos suficientes para considerá-lo

um pesquisador que mal disfarça os princípios idealistas que sustentam suas concepções. Essa perspectiva está baseada nas primeiras exposições filosóficas sobre a realidade, cujo ponto de partida foi a “[...] noção de um mundo constituído de ‘ser’ e ‘pensamento’, ou de ‘coisas’ e ‘entidades’, bem discriminadas e separadas entre si, com todas as suas formas e conteúdos característicos (LOMBARDI, 2010, p. 129).

## **II) Explicação do papel do Jogo na formação humana e os saberes necessários à humanidade sobre o Jogo:**

Huizinga (1999) toma como base para a explicação do papel do Jogo, as formas de cultura dos povos, nas mais distintas regiões do planeta. Para ele, o Jogo é sempre uma luta por algo ou representação de algo e o mais importante é compreender seus significados para o espírito dos povos que praticam tais figurações. Enquanto função cultural, portanto, faz-se presente no direito, linguagem, guerra, conhecimento, poesia e formas poéticas, filosofia e arte. O autor de *‘Homo Ludens’* ilustra a centralidade do Jogo nesses âmbitos, buscando demonstrar as formas em que o elemento lúdico determina e condiciona os valores culturais e a organização da humanidade e, assim, o estudo do jogo se justificaria não somente por se fazer presente, mas por compor a estrutura dos principais valores culturais das civilizações.

Ao analisar a função significante do Jogo – presente em toda a obra – (sentido que supera os fenômenos fisiológicos ou psicológicos), Huizinga busca demonstrar a força criadora de cultura que o Jogo possui, uma vez que garante a existência da verdadeira civilização que sempre será a semelhança de um Jogo. Mas, para isso, o elemento lúdico deverá ser puro e não cair nas armadilhas das normas prescritas pela razão, pela fé ou pela humanidade. É preciso que não seja uma máscara para esconder objetos políticos por trás da ilusão das formas lúdicas autênticas.

Após vários exemplos provindos de dados etnográficos, Huizinga elabora o que considera as principais características do Jogo, que se tornaram clássicas, por serem extraídas dos significados do Jogo nas diversas culturas que foram citadas na obra. Tratam-se, portanto, de características idealizadas, cuja aproximação com a realidade, se dá pela aparência que pode ser captada pelos sentidos humanos e que permite a ele chegar ao resultado:

Atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a

formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1999, p. 16).

Consideramos que, para Huizinga, o fato do Jogo posicionar-se como central e que ele afirma ter surgido antes mesmo da cultura, é que permite a esse elemento ser selecionado como um conhecimento a ser apreendido pela humanidade. A função social do Jogo, no âmbito dos significados, parece como fundamental e predominante nos conceitos que desenvolve para que o Jogo reassuma sua centralidade, já que a competitividade tem destruído a potencialidade do Jogo para o avanço cultural da humanidade.

Porém, a compreensão de função social do Jogo para o autor, sustenta-se no pensamento e no significado que os povos dão ao Jogo, e ele mesmo enfatiza a importância desses significados aos quais o Jogo forma, nos agrupamentos sociais. A partir desse campo polissêmico, na busca pelo entendimento do que o próprio Huizinga afirma não ser possível, ele analisa a semântica do termo Jogo em várias regiões do mundo para, então, identificar como uma atividade não séria e que é condicionado ao trabalho, carregado de seriedade. Essa antítese prazer-seriedade, no Jogo, segundo Huizinga (1999), sempre aparece desproporcional, pendendo ao prazer (positivo), possibilitando ao Jogo ser uma entidade autônoma, pois situa-se numa ordem mais elevada que o conceito de seriedade (negativo), embora o caráter “[...] de seriedade procura excluir o Jogo” (HUIZINGA, 1999, p. 51), e o Jogo pode bem incluir a seriedade.

Com a compreensão que se aproxima de uma forma metafísica<sup>21</sup> simplista, de que a seriedade do trabalho é antagônica ao Jogo, mas este último pode, também, ser sério, sem ser produtivo, a análise de Huizinga possibilita o entendimento que o conteúdo Jogo, por estar associado ao prazer, esteja dissociado do saber científico.

Assim, na escola – espaço para o saber sistematizado – o conjunto de conhecimento sobre o Jogo, pela lógica dos significados, portanto, pode, muito bem, ser apreendido como uma atividade superficial, não-séria, informal e desinteressada e, então, “perder” espaço para as disciplinas que possuem conteúdos “sérios”, como exemplo, português, matemática e outras. No avanço dessa análise, significa dizer que, na própria organização do ensino dos conteúdos

---

<sup>21</sup> Para o metafísico, [...] as coisas e as suas imagens no pensamento, os conceitos, são objetos isolados do estudo, que se consideram um a seguir a outro e sem o outro, fixos, rígidos, dados de uma vez para sempre. O seu pensamento está formado de antíteses sem termo médio; diz-se: sim, sim; não, não e tudo quanto passa disto, parece mal. Para ele, das duas uma; um objeto existe e não existe; uma coisa não pode ser ao mesmo tempo ela própria e outra; positivo e negativo excluem-se em absoluto; a causa e o efeito existem igualmente numa contradição radical (ENGELS, 1971, p. 30).

da Educação Física, o Jogo, em detrimento dos outros elementos específicos da cultura corporal (Ginástica, Esporte, Dança e Lutas), podem ser convertidos em conhecimento secundarizado e, no âmbito do planejamento e da organização curricular, ocupar menor espaço frente aos demais conteúdos da área ou, então, servir de complemento para um ou outro.

### 1.1.2 Walter Benedix Schönflies BENJAMIN (1892-1940)

**Obra analisada: Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação (produzida entre 1913 e 1932):**

Walter Benjamin foi um crítico literário e filósofo alemão que produziu 16 obras<sup>22</sup>. Dentre as principais, destacamos<sup>23</sup>:

De sua obra rica e multifacetada se destacam sua tese de doutorado, *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão* (1919), os diversos ensaios como “A tarefa do tradutor” (1923), “Origem do drama barroco alemão” (1928), “História cultural do brinquedo” (1928), “Infância em Berlim por volta de 1900” (1934), a análise do romance *Afinidades eletivas, de Goethe* (1924), os aforismos de *Rua de mão única* (1928), as cartas de autores alemães reunidas em *Pessoas alemãs* (1936) e o projeto das *Passagens*, monumental ensaio no qual esboçou uma história do século XIX a partir das emblemáticas galerias parisienses, projeto que ficou inacabado [...] <sup>24</sup>.

Na obra que analisamos, Benjamin (1984) circunda (ao abordar o brinquedo, o Jogo e a criança) o processo educacional e os interesses de classe ali presentes e, em alguns textos, aborda a relação do brinquedo e da infância com a produção da história europeia e, a partir desses, ao processo educacional presente na época.

Para melhor descrição de seus textos nessa obra, eles foram separados em dois blocos: No bloco 1, estão os textos que abordam reflexões pertinentes a origem e história do Jogo e do

<sup>22</sup> Núcleo Brasileiro de Estudos Walter Benjamin. Disponível em: <http://www.uesc.br/nucleos/nbewb/biografia.html>. Acesso em 01 jul. 2015.

<sup>23</sup> Conforme L&PM editores.

<sup>24</sup> Disponível em: [http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout\\_autor.asp&AutorID=848173](http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=848173). Acesso em 01 jul. 2015.

brinquedo<sup>25</sup> e no bloco 2, os textos que fazem relação do Jogo, brinquedo e brincadeira com os aspectos pedagógicos<sup>26</sup>.

Num texto introdutório escrito por Bolle (1984)<sup>27</sup> sob o título de ‘Walter Benjamin e a cultura da criança’, encontram-se ressaltados os detalhes em que a obra de Benjamin foi escrita, trazendo junto, a memória da cidade de Berlim e apontado que foi escrito na “precária República de Weimar, em 1933, quando os nazistas conquistam o poder e Benjamin se vê obrigado a se exilar da sua cidade natal” (BOLLE, 1984, p. 13). Stefan Bolle aponta essa antologia de Benjamin como um relato de criança para criança, circundado por uma cultura de adultos cujo projeto objetivava “preservar os valores da infância e da juventude”, uma vez que o novo regime totalitário que se aproximava, visando “organizar, captar, seduzir, fazer a cabeça dos jovens e pequeninos, incentivando-os por todos os meios a integrarem a ‘Juventude Hitlerista’” (BOLLE, 1984, p. 13). Nessa realidade, a compreensão de Benjamin sobre a cultura da criança se apresentava envolta junto a luta político-ideológica entre os escritores alemães da época.

## Bloco 1

### **Velhos brinquedos. Sobre a exposição de brinquedos do “*Markische Museum*” (1928)**

No relato e análise sobre o que se caracteriza como uma exposição de brinquedos, Benjamin (1984) observa a presença de “muitos objetos que estariam no limiar desse campo”, fazendo menção a pirâmides, blocos de construção, livros, ilustrações e lâminas para aula visual. Dentre os objetos e brinquedos ali presentes, com detalhes de suas histórias, origens, idade, difusão e outros aspectos, resalta o soldadinho de chumbo cuja fabricação tardia em Berlim ocorre com os comerciantes de ferragens. Deduz-se daí que o comerciante de brinquedos

<sup>25</sup> Velhos brinquedos – sobre a exposição de brinquedos do “*Markische Museum*” (1928), Brinquedos e Jogos – observações sobre uma obra monumental (de Karl Grober) (1928), Rua de mão única – extratos (1926-1928), Brinquedos russos (1930), e Elogio da boneca – glosas críticas a “*Purpen und Puppenspiele*” (Bonecas e teatro de marionetes de Max von Boehn) (1930).

<sup>26</sup> Velhos livros infantis (1924), Visão do livro infantil – “*Grüne Schimmer schon im Abendrot*” (Reflexos verdes já no crepúsculo) (1926), Programa de um teatro infantil proletário – nota introdutória (1928), Uma pedagogia comunista (1929), *Chichleuchlaruchra* – sobre uma cartilha (de Tom Seidmann-Freud) (1930), Pedagogia colonial (1930), Inícios verdejantes – novos comentários a respeito das cartilhas de Jogos (de Tom Seidmann-Freud) (1931), e Pestalozzi em Yverdon – a respeito de uma monografia exemplar (1932).

<sup>27</sup> Stefan Wilhelm Bolle é docente aposentado ativo, do Departamento de Letras modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: [http://dlm.fflch.usp.br/alemao/willi\\_bolle](http://dlm.fflch.usp.br/alemao/willi_bolle). Acesso em 01 jul. 2015.

surge gradativamente “ao final de um período da mais rigorosa especialização comercial” (BENJAMIN, 1984, p. 62).

Há, nos apontamentos de Benjamin, na observação que faz do museu, um movimento de ascensão e declínio da comercialização de brinquedos que desaparece na Alemanha protestante, mas que em Paris, na França, ainda é possível encontrar, por exemplo, ‘artigos de confeitaria’: ‘crianças’ feitas de açúcar ou ainda bonecas achatadas e açucaradas. Por outro lado, depara-se com textos chamativos para atrair clientelas apelando para “a diversão com bom humor e brincadeiras decentes de reconhecida qualidade” (BENJAMIN, 1984, p. 62). Além disso, de forma mais contundente do que o teatro de fantoches, faz-se presente um universo lúdico composto por “caixas escuras, dioramas<sup>28</sup>, mirioramas<sup>29</sup> e panoramas, cujas imagens eram produzidas, em sua grande maioria, em Augsburg”. Benjamin (1984, p. 63) enfatiza a atenção dada pelos adultos a esses brinquedos, uma vez que “são produtos do século XIX, desapareceram com ele e permanecem ligados a seus traços peculiares”.

Nas análises do autor, está presente a significância do brinquedo tanto para crianças como para adultos, não somente como estímulo.

Não se trata de uma regressão irresistível à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto para brincar. Sem dúvida brincar significa libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada (BENJAMIN, 1984, p. 64).

Há, portanto, a demonstração que foram as condições objetivas do final da guerra na Europa que enfatizaram o crescente interesse por brinquedos e Jogos, principalmente, pelos adultos, ainda que muitos brinquedos, representando modernos produtos, apontavam o que os adultos imaginavam “como aquilo que as crianças exigem de brinquedos” e que “no quarto de crianças não servem para nada” (BENJAMIN, 1984, p. 64).

---

<sup>28</sup> Significado de "diorama" sm (dia<sup>1</sup>+orama) 1 Quadro cênico de grandes dimensões, pintado em base transparente, no qual por variação da iluminação, quando observado de lugar escuro, se obtém da mesma paisagem grande variedade de efeitos, tais como paisagem diurna ou crepuscular, céu nublado, arrebol etc. Disponível em [www.michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua...diorama](http://www.michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua...diorama). Acesso em 02 jul. 2015.

<sup>29</sup> *Miriorama* é uma palavra inventada no século XIX para se referir a um brinquedo que consiste de uma coleção ilustrada com fragmentos de cartões, tipicamente de paisagens. Cada cartão é construído de modo que as características da imagem nas laterais coincidam com as de qualquer outro cartão. Assim, imagens contínuas podem ser construídas dispondo cartões consecutivos, um ao lado do outro, em qualquer ordem. O número de clara possibilidade de construir uma imagem miriorama é dada pelo número de permutações possíveis para cartões. (Traduzido do espanhol). Disponível em: <http://mengambrea.org/miriorama/>. Acesso em 02 jul. 2015.



Outro aspecto fascinante são as curiosidades antigas, exemplificado pela boneca de cera, pela qual analisa que passaram muitos anos até que se considerasse que crianças não são adultos em miniaturas. Benjamin (1984, p. 64) ressalta que:

É sabido que mesmo as roupas infantis emanciparam tardiamente das adultas. Isso foi obra do século XIX. Pode parecer às vezes que o nosso deu um passo adiante e, longe de ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceita-las como pequenos seres humanos. Deparamo-nos com a faceta cruel, grotesca e selvagem da natureza infantil.

Ao mesmo tempo em que aponta que “piedosos pedagogos” continuam na nostalgia dos “sonhos ‘rousseaunianos’, escritores como Ringelnatz, pintores como Klee, captaram o elemento despótico e desumano nas crianças. As crianças são descaradas e alheias ao mundo” (p. 64-5). Por fim, afirma que os adultos jamais conseguem produzir a execução eficaz dos brinquedos, mas, sim, as próprias crianças, enquanto brincam. “Uma vez perdida, quebrada e reparada mesmo uma boneca principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças”. (BENJAMIN, 1984, p. 65).

### **Brinquedos e Jogos. Observações sobre uma obra monumental (de Karl Grober) (1928)**

Nesses apontamentos, Benjamin tece considerações sobre a significância da obra de Karl Grober (*Kinderspielzeug aus alter Zeit. Eine Geschichte des Spielzeugs*), produzida em Berlim, em 1928, sobre a qual ressalta que se trata de uma obra-padrão de caráter documentário que alcança uma posição teórica, uma vez que “assim como o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios da geração mais velha com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus Jogos” (BENJAMIN, 1984, p. 72).

Os Jogos ou os brinquedos partem da realidade e não da fantasia, pois mesmo quando um brinquedo não imita um instrumento adulto traz sempre um confronto dos adultos com as crianças “pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos senão deles?” (BENJAMIN, 1984, p. 72). E isso aponta, portanto, um equívoco quando afirma que são as crianças que determinam todos os brinquedos conforme suas próprias necessidades.

Para a criança que brinca sua boneca é ora grande ora pequena, com mais frequência pequena, pois se trata de um ser subordinado. Isto se deve muito mais ao fato de que até o século XIX o bebê era inteiramente ignorado enquanto ser dotado de espírito e, por outro lado, o adulto representava para ao educador o ideal à semelhança do qual ele pretendia formar a criança (BENJAMIN, 1984, p. 72-3).

A ingerência do adulto na produção dos brinquedos e na criação das necessidades que a criança, como um adulto em miniatura deveria possuir, estava presente no “humor subalterno

como expressão daquela insegurança da qual o burguês não consegue livrar-se ao relacionar-se com crianças”. Aparece nas grandes formas de brinquedos, cujas “ridículas distorções para dimensões maiores, mais largas, afirmam-se sobretudo como consequência de uma jovialidade nascida da consciência de culpa” (BENJAMIN, 1984, p. 73) e que expressavam seu poder de atração por meio de bonecas realistas ou canhões com bocas negras, presentes nas lojas de brinquedos como caricatura do capital sob forma de mercadorias.

Por outro lado, a simplicidade toma forma e se torna o principal fundamento nas oficinas artesanais de brinquedos. Entretanto, Benjamin (1984, p. 73-4) afirma “que ela não está nas formas do brinquedo, mas na transparência de seu processo de produção” e, tampouco, se refere a aspectos formais, uma vez que um entalhador pode expressar sua arbitrariedade lúdica sobre um brinquedo ou outro objeto, sem que este perca sua clareza e objetividade, uma vez que está na técnica, a verdadeira e inconfundível simplicidade dos brinquedos “pois um traço característico de toda arte popular<sup>30</sup> pode ser acompanhado nitidamente no brinquedo”. Assim, a arte popular se compõe dos resíduos “de bens culturais de uma classe dominante que, assimilado por um grupo social mais amplo, se renova” (BENJAMIN, 1984, p. 74).

Quando *Gröber* evidencia de forma convincente que o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e que até então é vista com exclusividade pelo adulto como imitação, insufla uma nova vida à teoria geral do Jogo, “a qual, desde que *Karl Gross* publicou no ano de 1899 sua significativa obra ‘Jogo dos homens’ as teorias dos Jogos nunca mais foram tratadas organicamente e abre-se, portanto, inúmeras lacunas a serem investigadas sobre as teorias do Jogo. Em relação as teorias gestálticas dos gestos lúdicos apresentadas por *Willy Hass* em 18 de maio de 1928, três principais aspectos a serem analisados: 1) a brincadeira de perseguição; 2) a fêmea que defende seu ninho com filhotes e 3) a luta entre dois animais pela presa (alimento) ou objeto sexual – a disputa pela bola de futebol, por exemplo. Para Benjamin, (1984, p. 74) “Essa teoria teria de investigar ainda a enigmática dualidade entre bastão e arco, pião e fieira, bola e taco, investigar enfim o magnetismo que se estabelece entre as duas partes”. Então, traz um aspecto fundamental, afirmando que:

Antes de penetrarmos pelo arrebatamento do amor, a existência e o ritmo frequentemente hostil e não mais vulnerável de um ser estranho, é possível que já tenhamos vivenciado essa experiência desde muito cedo, através dos ritmos primordiais que se manifestam nesses Jogos com objetos inanimados

---

<sup>30</sup> “A combinação de uma técnica refinada com material precioso sendo imitada pela combinação de uma técnica primitiva com material mais rudimentar” (BENJAMIN, 1984, p. 73).

nas formas mais simples. Ou melhor, é exatamente através desses ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos (BENJAMIN, 1984, p. 74).

A lei da repetição é que deveria partir da lei fundamental antes de todas as regras e leis particulares que rege a totalidade do mundo do brinquedo. “Sabemos que para a criança ela é a alma do Jogo; que nada a alegra mais do que o ‘mais uma vez’. O ímpeto obscuro pela repetição não é aqui no Jogo menos poderoso, menos manhoso do que o impulso sexual no amor” e cita que “Freud acreditou ter descoberto um ‘além do princípio do prazer’ nesse ímpeto” (BENJAMIN, 1984, p. 74.).

O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. [...] A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um fazer sempre de novo, transformação da experiência mais comovente em hábito (BENJAMIN, 1984, p. 75)

Benjamin, finaliza a análise da obra de *Gröber*, afirmando que todo hábito entra na vida como brincadeira e mesmo em formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de Jogo até o final, e mesmo o adulto mais convencido brinca, sem o saber de maneira ingênua, não infantil e “brinca ao máximo quando ele é pedante ao máximo” (BENJAMIN, 1984, p. 75).

### **Rua de mão única – extratos (1926-1928)**

Estes extratos foram apresentados em quatro aforismos: ‘Volte! Nós te perdoamos’, ‘Canteiro de obras’, ‘Ampliações’ e ‘Filatelia’. No primeiro, Benjamin (1984) ressalta e valoriza as atividades realizadas na juventude (que faz analogia a ‘roda da fortuna’ ou ‘sorte grande’) e que, se uma vez perdida ou deixada de ser usufruída, pode não mais representar os melhores atrativos que teremos quando adultos, ou seja, que jamais poderão ser reparados.

No extrato ‘Canteiro de obras’, critica o pedantismo do meditar sobre os objetos, brinquedos ou livros que devem servir às crianças, afirmando que, desde o iluminismo, essa forma de pensamento tem sido uma das maiores especulações dos pedagogos cuja obsessão pela psicologia os impedia de constatar que o mundo apresenta inumeráveis objetos que chamam a atenção e produzem as ações das crianças.

Como questão central, nos dois últimos, ressalta o menosprezo pelos adultos, de certa forma, com os objetos e ações que as crianças mais valorizavam durante sua infância, que eram os retalhos, ‘restos’ deixados e produzidos pelos adultos, mas que possibilitavam às crianças a organização da realidade que lhes eram acessíveis mediante as condições objetivas (capacidades físicas, biológicas e sociais).

### **Brinquedos russos (1930)**

Nesse texto, o autor traz evidências de que os brinquedos russos, por serem construídos em conformidade com a realidade objetiva da Rússia desde os povos descendentes da indústria doméstica russa, assumem uma característica peculiar perante todos os outros brinquedos europeus. Isso porque hoje (considerando 1930), a Rússia ainda perpetuava comunidades antigas com hábitos e costumes tradicionais, que, por sua vez, interferiram profundamente tanto no processo de construção dos brinquedos como na sua manipulação e evolução histórica, ou seja, no seu desenvolvimento. Embora enfatize a indústria Alemã como a mais internacional de todas, e esclarece:

Na verdade, o brinquedo russo é o mais rico e variado de todos. As cento e cinquenta milhões de pessoas que habitam o país distribuem-se em centenas de grupos étnicos, cada um possuindo por sua vez uma atividade artística mais ou menos primitiva, mais ou menos desenvolvida BENJAMIN, 1984, p. 94).

Nesse processo, destaca ainda que a madeira é o material mais importante, embora, haviam outros, como “argila, osso, feltro, papel, *papier maché* que aparecem sozinhos e em combinação” (BENJAMIN, 1984, p. 94), mas a madeira era a matéria prima, mas abundante para reproduzir os instrumentos de trabalho adultos em função das características sociais rurais da época.

Com essas premissas, Benjamin coloca em evidência a questão central para a origem, história e evolução do brinquedo que se trata da relação direta entre o mundo adulto e a vontade/desejo da criança de realizar as ações dos mesmos, com os mesmos instrumentos de trabalho, apresentando as condições materiais objetivas (climas, condições atmosféricas, geografia dentre outros) como essenciais para esse processo ser desenvolvido na Rússia. Esse interesse pela indústria russa, na Alemanha, está, para Benjamin (BENJAMIN, 1984, p. 93):

[...] no que descendem os produtos, o processo total de sua produção e não apenas seu resultado está sempre presente para a criança no brinquedo; é natural que ela compreenda muito melhor um objeto produzido por técnicas primitivas do que um outro que se origina de um método industrial complicado, diga-se de passagem, que o moderno ímpeto de produzir brinquedos infantis, ‘primitivos’ tem o seu verdadeiro núcleo nesse fato.

**Elogio da boneca – glosas críticas a “*Purpen und Puppenspiele*” [dois volumes, Munique, 1929. (Bonecas e teatro de marionetes de Max von Boehn) (1930)**

O texto tem como assunto principal, a análise de um livro de Max von Boehn (bonecas e teatro de marionetes) que Benjamin o avalia como um contraste aos livros científicos e sistematizados que aparentam ter uma desordem proposital ao apresentar inúmeras gravuras de bonecas e textos que ressaltam mais os autores do que as invenções.

O problema que Benjamin traz em sua análise situa-se na forma como o autor aborda “os polos do universo da boneca: amor e Jogo. Mas sem direção, sem compasso e mapa geográfico” (BENJAMIN, 1984, p. 98). Ressalta-se o desconhecimento de Boehn sobre a realidade da boneca na sua relação com a criança e da pouca prudência na discussão sobre marionetes. Ao analisar o autor da obra, Benjamin o adjetiva como negligente, sem paixão e sem curiosidade e nega as características de um colecionador em Boehn, pois este possui uma paixão sempre anarquista, destrutiva e dialética. Afirmar ainda, que esse autor refreia muito pouco sua subjetividade, pois “em algumas passagens, ao invés de doce aroma de verniz e mofo, respiramos o vapor de cerveja que sopra de locais de reunião hitlerista” (BENJAMIN, 1984, p. 100). Finalmente, conforme Benjamin, os *Goncourts* “habitantes da depravada Paris” formularam o interesse central da obra de Boehn como “fazer história dos detritos da história” no tocante aos tipos de bonecas e bonecos produzidos por vários artistas e que é o que Benjamin reconhece, avaliando como louvável.

## Bloco 2 <sup>31</sup>

### **Velhos livros infantis (1924)**

Aqui, há a abordagem da origem do livro infantil alemão, que nasceu com o iluminismo cujos filantropos, com sua pedagogia específica, buscaram, simultaneamente colocar à prova as formas de educação existentes, juntamente com a propagação de um programa de formação humanitária, apontando que:

Se o homem era piedoso, bom e sociável por natureza, então deveria ser possível fazer da criança, ser natural por excelência, o homem mais piedoso, mais bondoso e mais sociável e como em todas as pedagogias teoricamente fundamentadas a técnica da influência objetiva só foi descoberta mais tarde e aquelas advertências problemáticas constituíam o início da educação, assim

---

31 Neste bloco, Benjamin inicia suas reflexões com textos que fazem relação entre Jogo, brinquedo e brincadeira com os aspectos pedagógicos. Os textos são: Velhos livros infantis (1924), Visão do livro infantil – “Grüne Schimmer schon im Abendrot” (Reflexos verdes já no crepúsculo) (1926), Programa de um teatro infantil proletário – nota introdutória (1928), Uma pedagogia comunista (1929), Chichleuchlaruchra – sobre uma cartilha (de Tom Seidmann-Freud) (1930), Pedagogia colonial (1930), Inícios verdejantes – novos comentários a respeito das cartilhas de Jogos (de Tom Seidmann-Freud) (1931), e Pestalozzi em Yverdon – a respeito de uma monografia exemplar (1932).

também o livro infantil tornou-se, nos primeiros decênios, moralista, edificante e variava o catecismo e exegese no sentido do deísmo (BENJAMIN, 1984, p. 49-50).

Benjamim reafirma (na obra escrita em 1924) a apropriação do livro infantil para a satisfação dos interesses para educar as crianças, preocupando a burguesia, com a transição dos seus conteúdos, trazidos com a imersão das gravuras nos livros infantis. O autor vai apontando como esses conteúdos vão se modificando conforme “o desenvolvimento da civilização técnica e à nivelação da cultura” (BENJAMIN, 1984, p. 51). O autor constata (não somente porque já havia uma teoria do Jogo, produzida em 1899 por Karl Gross) elementos de apropriação da natureza do Jogo para fins educacionais sob controle ideológico e afirma que:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico. [...] fantasiada, com todas as cores que capta lendo e vendo, a criança entra no meio de uma mascarada e também participa dela (BENJAMIN, 1984, p. 55).

### **Visão do livro infantil – “Grüne Schimmer schon im Abendrot” (Reflexos verdes já no crepúsculo) (1926)**

Nesse excerto, o autor trata, centralmente, da importância dos livros infantis no desenvolvimento da criança que são estimuladas nos tipos e formas de desenhos e histórias em que se depara nas páginas, como torre de palavras, desenho-enigma, xilogravuras, desenhos em cobre, litografias, livros de ‘vestir’, entre outros, mas lembra ainda que esse interesse todo pelo livro infantil nasce mais da vida burguesa daqueles dias do que de uma concepção pedagógica concreta.

O problema central que aponta na diversidade de criações desses artistas-autores – muitas vezes, ainda, anônimos – é a presença de uma grande possibilidade para jogar e então, estimular e desenvolver, por meio da imaginação e fantasia, seu pensamento e linguagem. Descreve as múltiplas possibilidades do exercício da fantasia nos vários tipos de livros que permitem à criança produzir pensamentos conduzidos pelas ‘figuras que saltam’ das folhas dos livros. Apresentam, assim, uma vasta possibilidade para o desenvolvimento da linguagem e do significado das coisas objetivamente produzidas pelo homem.

### **Programa de um teatro infantil proletário – nota introdutória (1928)**

Na defesa da escola e, também, do conteúdo do Jogo que deve ser aprendido pela humanidade, num texto produzido em 1928 (Programa de um teatro infantil proletário), Benjamin (1984, p. 85) aponta os limites da escola burguesa frente aos interesses de classe como o espaço de educação para a criança proletária. Afirmar também que no teatro infantil proletário, como espaço para a dialética, para as crianças, funde-se realidade e Jogo e “[...] imbricam-se tão profundamente que sofrimentos simulados podem converter-se em autênticos, surras simuladas em reais [...]”.

Nesse âmbito, aponta a característica fundamental do ‘gesto infantil’, exemplificando que um diretor de escola burguesa tem como tarefa “[...] libertar os sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução dos conteúdos” (BENJAMIN, 1984, p. 86). Afirmar então, que um pintor é, antes, um homem que observa mais intimamente com as mãos quando o olhar é tolhido; que transmite a inervação receptiva dos músculos ópticos à inervação criativa da mão. Inervação criadora em correspondência com a receptiva: eis todo o gesto infantil. O desenvolvimento desse gesto infantil até as diferentes formas de expressão, enquanto preparação de requisitos, pintura, recitação, música, dança, improvisação compete às diferentes sessões. Em todas elas a improvisação permanece como central; pois, em última instância, a apresentação é apenas a síntese improvisada de todas. A improvisação predomina; ela é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores (BENJAMIN, 1984).

O autor ressalta a necessidade de educar a criança proletária por meio do teatro, mas este, em contraposição aos conteúdos e a forma de ensino da escola burguesa. Afirmar ainda que a educação proletária não busca o controle formal sobre as crianças uma vez que não há a necessidade de utilização de milhares de palavras que a burguesia utiliza para velar a luta de classes e, assim, se pode “renunciar tanto às práticas ‘imparciais’, ‘compreensivas’, ‘sensíveis’, como às educadoras ‘cheias de amor pela criança’ (ibid., p. 87). Nas análises de Benjamin:

A disciplina que a burguesia exige das crianças é o seu estigma. O proletariado *disciplina* apenas os proletários em desenvolvimento; sua educação de classe começa com a puberdade. A pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância. O campo onde isso acontece não precisa ser isolado do espaço da luta de classes. De maneira lúdica seus conteúdos e símbolos podem muito bem – devem talvez – encontrar um lugar nesse espaço (BENJAMIN, 1984, p. 87).

### Uma pedagogia comunista (1929)

O assunto em pauta neste texto versa sobre a pedagogia burguesa e pedagogia proletária, mas trata de analisar, especificamente, esta última, tecendo severas críticas ao livro de *Edwin Hoernle* sobre “‘Questões fundamentais da educação proletária’”. Aponta, logo de início, o problema da oposição entre as duas pedagogias, trazendo, no campo da educação, os limites da educação burguesa:

Psicologia e ética são os polos em torno dos quais a pedagogia burguesa se agrupa. Não se deve supor que ela está estagnada. Atuam nela ainda forças ativas e, às vezes, também significativas. Apenas, elas nada podem contra o fato de que a maneira de pensar da burguesia, aqui como em todos os âmbitos, está cindida de uma forma não dialética e rompida interiormente. De um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; do outro lado a finalidade da educação: o homem íntegro, o cidadão (BENJAMIN, 1984, p. 89).

Os traços fundamentais dessa afirmação encontram-se na finalidade da educação burguesa que almeja o cidadão astuto “socialmente confiável e ciente de sua posição” (BENJAMIN, 1984, p. 89) e, também, na compreensão de que são as crianças que mais precisam dos adultos do que o inverso. Benjamin aponta que essa é uma grande diferença da pedagogia burguesa frente à proletária, uma vez que essa última não compreende a criança ou adolescente como sendo a partir de datas, mas como sendo a prole da própria classe e, não, do pai e mãe que a geraram. Assim, é a situação de sua classe que deve determinar o seu dever, tendo a situação de necessidade e sofrimento como formadores de sua consciência.

A análise do livro de *Edwin Hoernle* que, supostamente, indica direções para a pedagogia proletária, conforme Benjamin, aponta, apenas, caminhos a serem, ainda, desvelados e melhores lapidados em defesa da pedagogia proletária. Traz à tona a discussão do trabalho monotécnico e politecnia, cujo marxismo defendia este último uma vez que se coloca a serviço da classe proletária, atingindo a “disposição universal para a ação”.

Mais à frente, Benjamin afirma que falta, nos escritos de *Hoernle*, falta “todos os pressupostos para uma antropologia dialética-materialista da criança proletária” (BENJAMIN, 1984, p. 91). Finalmente, lembra que o que se tem na Alemanha é um manual ortodoxo de esquerda cujas finalidades devem estar bem claras, acusando os intelectuais que a defendem de ignorantes que ousam defender o marxismo desta forma.



### **Chichleuchlaruchra – sobre uma cartilha (de Tom Seidmann-Freud) (1930)**

O assunto fundamental aqui é o uso de atividades lúdicas ou Jogos na alfabetização de crianças, perpassando o uso e a formação do símbolo neste processo. Desde Erasmo de Roterdã, quando sugeria a confecção de letras feitas em massa de pastel para as crianças comerem, até as cartilhas como esta, que captam os desejos infantis e inserem no processo de alfabetização por meio do biomorfismo das letras. Benjamin (1984, p. 105) realça a “atmosfera sufocante” dos casos em que “[...] objetos têm as letras iniciais da coisa por eles representada” e que tinham como meta de ensino “as últimas páginas da cartilha, as quais continham o catecismo” (BENJAMIN, 1984, p. 106).

Para o autor, esse processo trouxe problemas para a nossa formação no âmbito da construção dos símbolos para a criança que “não foram os progressos da ciência que criaram o impulso mais poderoso dessa pedagogia radical, mas, sim, o declínio da autoridade” (BENJAMIN, 1984, p. 107). Declara, por fim, que não há como “vingar” a organização da instrução coletiva, sem autoridade e ainda aponta que tal cartilha está voltada muito mais para jogadores individuais em seu mundo do que para Jogos barulhentos e movimentados.

### **Pedagogia colonial (1930)**

O assunto principal, neste excerto de Benjamin, versa sobre o uso equivocado da fantasia como possibilidade pedagógica nas cartilhas, a qual altera suas características e as trata “sem a menor consideração”, cuja sociedade capitalista “vê a educação, com uma lamentável despreocupação, enquanto mercado colonial para bens culturais” (BENJAMIN, 1984, p. 109). O autor classifica este posicionamento como “psicologia dos povos primitivos” que eram vistos como clientes para consumir as mercadorias vulgares produzidas pela Europa. Além disso, ressalta a superficialidade desses tipos de textos que, sob o pilar da modernidade, coloca a infância na linha de frente dessas batalhas e enfatiza a escolha das crianças em não preferir esse tipo de pedagogia por não se identificarem, uma vez que exercitar a fantasia é o que menos fazem, quando questionam que a sensibilidade moderna se mostrou completamente estranhas às crianças.

Mediante essa constatação, Benjamin (BENJAMIN, 1984, p. 110) esclarece que haverá de resistir perante os fantasmas e pesadelos da história alemã, afirmando que essa sociedade:

[...] ainda encontrará forças para colocar-se no caminho desse intrépido reformismo, para o qual, psicologia, folclore e pedagogia não passam de

bandeiras sob as quais o conto de fadas, como artigo de exposição, e fretado e enviado para o continente negro, onde as crianças debilitam-se nas plantações de seu piedoso pensamento.

### **Inícios verdejantes – novos comentários a respeito das cartilhas de Jogos / de Tom Seidmann-Freud/ (1931)**

O texto aborda a capacidade das cartilhas de Tom Seidmann-Freud que abusavam do enriquecimento de seu conteúdo, de maneira lúdica e, conseqüentemente, do interesse pela alfabetização ou de motivar as crianças para tal processo, por meio de pequenos Jogos misturados ao processo de alfabetização. Benjamin traz vários exemplos do uso do aspecto lúdico nessas cartilhas que misturavam a alfabetização e Jogo numa composição quase inseparável. Apresenta, também, a maneira como as crianças se envolvem com tal método de aprendizagem, fazendo uso da fantasia e da descontração. Ressalta sua importância frente as primeiras cartilhas que eram rigorosas e seguras de si, cujo método se definia pela submissão da criança às letras.

Junto à descrição de algumas atividades da cartilha, há o resgate do processo de desenvolvimento das primeiras – tradicionais – cujo abecedário vinha acompanhado do objeto que o representava até chegar na cartilha de Seidmann-Freud. Benjamin (1984) defende que “não seja dito nada contra essas cartilhas”, embora haja nelas a seriedade da vida cujos viajantes jamais retornam, ou seja, hoje, “eles se encontram no território “da lei e do direito, do irrevogável, do mundo criado para a eternidade” e que “talvez, a miséria, a ilegalidade, a insegurança de nossos dias sejam o preço que pagamos para podermos levar adiante esse Jogo encantado-desencantado com as letras, Jogo do qual as cartilhas de Seidmann-Freud extraem uma razão tão profunda” (BENJAMIN, 1984, p. 114).

### **Pestalozzi em Yverdon – a respeito de uma monografia exemplar (1932)**

O tema principal desse texto situa-se no peculiar trabalho pedagógico construído por Pestalozzi, apresentado numa monografia de Alfred Zander, em 1932, cujo teor desvelava as características principais do Instituto em Iferten e do trabalho pedagógico de Pestalozzi. Iferten “era um congresso pedagógico permanente” cujos participantes vinham de todo o mundo sedentos pelos conhecimentos que todos tinham acesso.

O detalhamento da ordem interna no Instituto, explicadas por Zander, mostrava que se originava da necessidade, uma vez que “as condições de vida em Iferten eram Espartanas” e

que “vigorava a mentalidade espartana da classe burguesa que então se libertava” (BENJAMIN, 1984, p. 116). A dureza nos trabalhos vinha das pedras, do ferro ou de qualquer outro material que as crianças trabalhavam para depois conquistarem um lugar entre os demais. Pestalozzi denominou o ensino técnico como “*Gymnastique industrielle*” e que ligou diretamente ao humanismo. Assim, compreendia, pois ao invés de lutar contra a “erudição livresca” dos humanistas modernos, ele os alterava de maneira sutil.

De acordo com Benjamin (1984), o que Pestalozzi sempre desejou foi cuidar de crianças pobres, mas que em Iferten, nunca conseguiu. Sua visão de personalidade não foi conseguida no contato com as crianças das classes privilegiadas. “As crianças pobres e frágeis ensinaram-lhe quão cômodas podem ser as características que possuem e, sobretudo, que estas podem irromper em momentos impróprios” (BENJAMIN, 1984, p. 117), e era essa a preocupação fundamental por detrás do método de ensino de Pestalozzi.

Nesse sentido, para Benjamin (1984), Pestalozzi nada tinha de exemplo a ser seguido, com exceção de sua mão que sempre estendida, acariciava qualquer criança que passasse. Deve-se à obra desse pedagogo os méritos que se seguiram com resultados reais de forma de educação da criança burguesa e da miséria e pobreza produzida pela sociedade que se organizava.

---

### ***Análise crítica:***

Walter Benjamin não chegou a desenvolver uma teoria geral do Jogo. Entretanto seus fragmentos apontam importantes aspectos a serem considerados para fundamentar o Jogo, pelo viés da relação do brinquedo com as condições históricas e objetivas na Europa até perpassar pelas possibilidades de desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, tais como linguagem e pensamento, por meio da imaginação e fantasia, compreensão da infância no século XIX e formas e métodos de alfabetização por meio de Jogos e atividades lúdicas.

Importante ressaltar que, para melhor compreender o movimento do pensamento de Benjamin, utilizamos como leitura complementar, os livros de Michel Lowy (2002) e Leandro Konder (1999), já anunciando que ambos se debruçaram sobre as obras e a biografia de Walter Benjamin, possibilitando complementações às nossas análises.

Lowy (2002, p. 199) indica a necessidade de compreender o conjunto das obras de Benjamin, pois nelas é que é possível encontrar as condições objetivas que permitem compreender o movimento do pensamento benjaminiano:

Na literatura sobre Benjamin, deparamo-nos, frequentemente, com dois erros simétricos, que devem ser evitados a todo custo: o primeiro consiste em dissociar, por meio de uma operação (no sentido clínico do termo) de "corte epistemológico", a obra de juventude "idealista" e teológica da "materialista" e revolucionária da maturidade; o segundo, em contrapartida, encara sua obra como um todo homogêneo e não leva absolutamente em consideração a alteração profunda trazida, por volta dos anos 20, pela descoberta do marxismo. Para compreender o *movimento* do seu pensamento, é preciso, pois, considerar simultaneamente a continuidade de certos temas essenciais e as diversas curvas e rupturas que pontilham sua trajetória intelectual e política (LOWY, 2002, p. 199).

No decorrer dos seus escritos, passam-se vinte anos, apontando determinadas características que demonstram a apreensão da realidade, mas que isso não se deu espontaneamente e, sim, devido às condições de sua vida objetiva que permitiram esse avanço e que nele se apresenta a especificidade do seu método.

Walter Benjamin, conforme Konder (1999), interessava-se por “aspectos que costumavam ser desprezados, ou polidamente, ignorados pela cultura que prevalecia então, tanto à direita como à esquerda (p. 17). Já, Rouanet (1981, p. 36) afirma que Benjamin “analisava a moda, colecionava livros infantis, escrevia sobre brinquedos, fazia experiências com haxixe, dedicava-se à grafologia, observava com enorme atenção a propaganda comercial, os Jogos de azar, o estilo dos espelhos, a história da fotografia, o comportamento das prostitutas”. Nesse contexto, cabe lembrar que o movimento do pensamento de Benjamin só “[...] se aproxima cada vez mais do marxismo, notadamente, depois de ter conhecido *Asja Lacis* em 1924 e, em 1929, *Bertold Brecht*”<sup>32</sup>. Também cria laços acadêmicos e consolida uma amizade com Theodor Adorno e *Max Horkheimer* a partir de 1934, quando se torna bolsista na conhecida “Escola de Frankfurt” a qual o mantinha como dependente econômico (ROUANET, 1981, p. 36).

Cabe ressaltar que, na mesma época (1934), Hitler se torna o líder da Alemanha, dando início ao Estado totalitário fascista e ao nazismo. A aproximação com marxistas da época e com

---

32 Texto modificado do artigo publicado por Jeanne Marie Gagnebin intitulado “Walter Benjamin, um estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã”. In: Márcio Seligmann-Silva. (Org.). Leituras de Walter Benjamin. 1 ed. São Paulo: FAPESP e Anna Blume, 1999, v. 1, p. 201-208, 2ª edição. Núcleo Brasileiro de Estudos Walter Benjamin, disponível em <http://www.uesc.br/nucleos/nbewb/biografia.html>. Acesso em 05 set. 2015.

a Escola de Frankfurt, tem importante papel na formação do pensamento benjaminiano, pós década de 30 do século XIX.

### **I) Posição no campo da ontologia e da gnosiologia:**

Se analisarmos os textos que Benjamin escreveu sobre Jogo, brinquedo e educação, constatamos que o autor não assume (ou não deixa claro) os reais pressupostos da concepção materialista e dialética da história. Porém, o posicionamento de não reconhecer a força dos indivíduos, inseridos e pertencentes à classe proletária, no processo de revolucionar toda uma sociedade, está presente em alguns de seus textos que não tratam exatamente do jogo e do brinquedo. Deixa marcas em ‘Uma pedagogia comunista’ de que a educação de classe seria suficiente para alçar qualquer transformação ou, ainda, nos textos que não tratam, especificamente do jogo ou do brinquedo na infância, mas abordam questões voltadas ao conformismo e resistência da juventude: ‘Experiência’ (1913) e ‘A vida dos estudantes’ (1915).

Também não é apresentado em nenhum texto, sobre ‘revolução’, mas, deixa indicado que estaria na condição objetiva de classe, a condição fundamental para o confronto do proletariado com a burguesia e, também, indica como tarefa histórica, a transformação dos seres humanos, de um “[...] estado imanente da plenitude de forma pura em estado absoluto, torná-lo visível e soberano no presente” (BENJAMIN, 1984, p. 31).

Quando retrata o ímpeto da criança primitiva, quando produz brinquedos infantis, de forma a identificar no objeto todo o processo de sua produção e não somente o resultado final, o anuncia, também uma tarefa histórica. Os brinquedos citados pelo autor, trazem relações evidentes com a realidade objetiva, principalmente, quando analisa a indústria doméstica que produz os brinquedos russos, que assumem característica ímpar perante os demais brinquedos, até então, produzidos e conhecidos. Noutro momento, acompanha o desenvolvimento da cultura da criança por meio da documentação dos brinquedos, antigos ou não, que expressam no seu conjunto, as formas de como o adulto se posiciona na relação com o mundo da criança.

Entretanto, Benjamin não generaliza a dicotomia entre mundo do adulto e mundo da criança. Traz, por um lado, exemplos de adultos que sabem dialogar com as necessidades infantis, mas, por outro lado, de pedagogos “[...] cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de ‘juventude’, sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida” (BENJAMIN, 1984, p. 23). Perante esta condição, a criança, age pelo ímpeto constante

de querer aprender, avançar e se desenvolver. O brinquedo assume uma linguagem simples e singular das condições de vida material para que ela consiga atender essas necessidades.

No que diz respeito ao Ser que conhece, no texto ‘Experiência’ (1913), indica a existência do conhecimento, para além da experiência, ao afirmar que “[...] existe a verdade, ainda que tudo o que foi pensado até agora seja equivocado” e, ainda, critica aqueles que só buscam a verdade pela experiência, buscando manter relação íntima com o vulgar, com aquilo que é “eternamente-ontem” (BENJAMIN, 1984, p. 24).

Quanto ao uso da ciência para formação profissional na juventude, Benjamin, traz no texto “A vida dos estudantes” de 1915, várias críticas sobre a função da ciência que se faz presentes nas universidades e esclarece que “dentre as objeções mais inocentes e mentirosas está a expectativa de que ela deva ajudar fulano ou beltrano a prepararem-se para uma profissão. A profissão resulta tão pouco da ciência que esta pode até excluí-la” (BENJAMIN, 1984, p. 32). Adiante, afirma que “a deturpação do espírito criador em espírito profissional, que vemos em ação por toda parte, apossou-se por inteiro da universidade, isolando-a da vida intelectual criativa e não enquadrada na administração pública” (BENJAMIN, 1984, p. 36).

Podemos considerar que Benjamin (1984), não aprofunda suficientemente a compreensão do que é o Jogo ou o brinquedo, propriamente, mas produz análises sem uma sistematização clara, que o brinquedo, enquanto objeto que expressa a realidade, assume muito mais importância que o próprio Jogo, numa época em que os brinquedos começavam a ser industrializados. Talvez, essa tenha sido a necessidade desses excertos de Benjamin.

Se não pudemos identificar com clareza os pressupostos ontológicos e gnosiológicos da concepção materialista e dialética da história, temos a certeza de que lado Benjamin está, na luta de classes. Sua preocupação nos textos ‘Uma pedagogia comunista’, escrita em 1929, e nos demais que sucederam, era explicitar a necessidade histórica da produção de uma pedagogia que fizesse frente a pedagogia burguesa que, para ele, era “[...] cindida de forma não dialética e rompida interiormente” (BENJAMIN, 1984, p. 89). Essa obra, sugere não somente a necessidade da elaboração de um método de ensino crítico, mas, também, o uso pedagógico do brinquedo cujo professor possua comprometimento de classe.

## **II) Explicação do papel do Jogo na formação humana e os saberes necessários à humanidade sobre o Jogo:**

Conforme Benjamin, a apropriação do Jogo pelo processo educacional, apresenta-se sob formas antagônicas na forma e na finalidade como a burguesia e o proletariado educam suas crianças, sustentadas pelos argumentos que evidenciam as determinações da base material na produção de brinquedos e jogos. Pode ser que esteja aí sua maior contribuição para o ensino do Jogo.

Enquanto o proletariado busca a finalidade de preparar o ser humano para ser adulto humanizado, senhor de si mesmo, a burguesia cai no estigma de si mesma, ao exigir disciplina sufocante que não permite às crianças a realização de sua infância. O Jogo e o brinquedo, para Benjamin (1984), são apropriados pelos instrumentos de dominação e se torna um alvo fácil para controlar as crianças. A possibilidade de o Jogo funcionar como meio possível para moldar a criança conforme um modelo adulto piedoso, bom e sociável por natureza, permite que este se aloje na educação para fazer da criança uma cópia do homem exemplo.

Mas há um movimento do pensamento de Benjamin que chama a atenção. Nos escritos de 1914, ainda concebia que é a criança que escolhe os seus próprios brinquedos, muitas vezes, aproveitando objetos que os adultos descartariam. Ressalta o menosprezo pelos adultos, de certa forma, com os objetos e ações que as crianças mais valorizavam durante sua infância, que eram os retalhos, ‘restos’ deixados e produzidos pelos adultos, mas que possibilitavam às crianças a organização da realidade que lhes era acessível mediante as condições objetivas (capacidades físicas, biológicas e sociais). Quatorze anos depois, no texto ‘Brinquedos e Jogos’ apresenta explicações mais claras sobre essa questão:

[...] embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou reusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos” (BENJAMIN, 1984, p. 72).

No texto ‘Velhos brinquedos’ (também escrito em 1928), declara que “[...] uma coisa devemos ter em mente: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos – mas as próprias crianças, durante as brincadeiras” (BENJAMIN, 1984, p. 65).

As observações de Benjamin fornecem a evidência da relação entre a vida material e o desenvolvimento dos brinquedos na infância, pelos nexos diretos com o adulto, demonstrando

o caráter social dos jogos, brinquedos e brincadeiras que, no processo de ampliação da industrialização, se tornou mais claro.

Para a criança que brinca sua boneca é ora grande ora pequena, com mais frequência pequena, pois se trata de um ser subordinado. Isto se deve muito mais, ao fato de que, até o século XIX, o bebê era inteiramente ignorado enquanto ser dotado de espírito e, por outro lado, o adulto representava, para ao educador, o ideal à semelhança do qual ele pretendia formar a criança (BENJAMIN, 1984, p. 72-3).

Nos textos ‘Velhos brinquedos’, ‘História cultural do brinquedo’ e ‘Brinquedos e jogos’ (todos escritos em 1928), Benjamin (1984) demonstra a face dupla da apropriação do adulto pelos brinquedos e Jogos. Elenca várias atividades voltadas à infância (fantoche, bonecas, brinquedos antigos, marionetes, etc.) que são apossadas pelos adultos em decorrência da realidade cheia de horrores e ameaças que, sem solução, reproduzem tudo que é grande em formas miniaturizadas: “[...] rodeadas por um mundo de gigantes, criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada” (BENJAMIN, 1984, p. 64).

Noutra situação indicada por Benjamin, o adulto, ao contar histórias para a criança ou narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores e goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. Para o autor, “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um fazer sempre de novo, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Com essas passagens, podemos considerar que o caráter social, demonstrado pelo desenvolvimento histórico da humanidade, é o elemento fundamental para compreender a origem e o desenvolvimento do brinquedo e do Jogo, não somente para a criança, mas para o adulto. Benjamin (1984) já afirmara que “quem quiser ver a caricatura do capital, sob a forma de mercadoria, precisa apenas pensar em uma loja de brinquedos [...] um diabólico alvoroço é a atmosfera fundamental” (BENJAMIN, 1984, p. 73).

Ainda se amparando na relação do adulto com a criança, Benjamin demonstra a relevância dos jogos e brinquedos na formação de determinados valores e chama a atenção para esse processo, quanto às apropriações que os adultos podem produzir.

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto através de brincadeira, que são acompanhadas pelo ritmo de versinhos. Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final (BENJAMIN, 1984, p. 75).



Mas é na lógica da educação proletária, em confronto com a pedagogia burguesa, que Benjamin (1984) produz novos saltos. Afirma que o interesse pelo método pedagógico é tipicamente burguês e vê no teatro infantil proletário a saída para a educação da classe proletária, por permitir a abrangência de toda a vida, ao contrário dos métodos burgueses de educação introduzidos, de tempos em tempos, conforme avançam as idades. Na explicação que Benjamin dá ao ‘teatro infantil proletário’ (inspirado na educação bolchevique), é a demonstração da exigência da existência de classe, pois parte de um “contexto” que contempla a coletividade.

Para Benjamin (1984, p. 86), “a encenação é a grande pausa criativa no trabalho de educação” e conclui que:

Nesse teatro infantil existe uma força que aniquilará o posicionamento pseudo-revolucionário do mais recente teatro da burguesia. Pois não é a propaganda de ideias que atua de maneira verdadeiramente revolucionária, propaganda que instiga aqui e acolá a ações irrealizáveis e, frente à primeira consideração sóbria à saída do teatro, dá-se por vencida. Verdadeiramente revolucionário é o efeito do *signal secreto* do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil (BENJAMIN, 1984, p. 88).

Junto a estas análises, produz críticas sobre a forma de sistematização da educação infantil burguesa, no confronto com a pedagogia proletária, apontando que:

A disciplina que a burguesia exige das crianças é o seu estigma. O proletariado disciplina apenas os proletários em desenvolvimento; sua educação de classe começa com a puberdade. A pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância. O campo onde isto acontece não precisa ser isolado do espaço da luta de classes. De maneira lúdica, seus conteúdos e símbolos podem muito bem – devem talvez – encontrar um lugar nesse espaço. Não podem, porém, assumir um domínio formal sobre as crianças. [...] Se poderá renunciar tanto às práticas ‘imparciais’, ‘compreensivas’, ‘sensíveis’, como às educadoras ‘cheias de amor pela criança’ (BENJAMIN, 1984, p. 87).

Na verdade, o que Benjamin já anunciava no início do século XX, com a necessidade de educação infantil pelo teatro infantil do proletariado, diz respeito ao papel e importância do jogo protagonizado na educação da criança em formação, porém só adiante, Elkonin (2009) formula uma teoria do Jogo sustentada pelo jogo de papéis. Cabe ressaltar que, na época, não havia compreensões claras a respeito de como poderia ser sistematizada uma pedagogia escolar de classe e as críticas de Benjamin aos métodos de ensino não podem ser confundidas como uma alusão a uma pedagogia geral na escola. Defendemos a pedagogia escolar que, diferentemente da geral, conforme Saviani (2002, p. 89), “é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano” tendo a pedagogia escolar o papel de “[...] possibilitar o acesso

das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 2002, p. 89).

### 1.1.3 Alexis Nikolaevich LEONTIEV (1903-1979)<sup>33</sup>

**Texto analisado: Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar (publicado em 1965).**

Leontiev sempre esteve vinculado à Universidade Estadual de Lomonosov de Moscou. Em 1921, inicia seus estudos em Psicologia na Faculdade de História e Filologia junto a G. I. Chelpanov. De 1924 a 1930 trabalhou com L. S. Vigotski. A partir de 1931 foi trabalhar numa das instituições de psicologia de Kharkov, mantendo sua parceria com Vigotski (Marxists Internet Archive)<sup>34</sup>. Sobre suas investigações:

[...] estudou a memória e a atenção deliberadas, e desenvolveu sua própria teoria da atividade que ligava o contexto social com o desenvolvimento. A teoria da atividade de Leontiev foi a base de muita pesquisa na Rússia, particularmente nas áreas da brincadeira e da aprendizagem (INTERNET MARXIST ARCHIVE).

Da sua produção acadêmica, destacam-se ‘Desenvolvimento do psiquismo’ e o texto que aborda ‘O homem e a cultura’. Porém há muitas outras produzidas em conjunto com demais pesquisadores russos (tais como Vigotski e Luria, por exemplo).

No texto que selecionamos, que diz respeito a análise dos princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar, Leontiev apresenta-a em cinco partes. Na *primeira parte*, explica o surgimento da brincadeira para o pré-escolar, e o processo de transição do uso de brinquedos para o Jogo de papéis, como atividade principal. Aponta a relevância, a partir dessa origem, de se analisar as conexões psíquicas que aparecem e que são formadas na criança durante o período em que o brinquedo é a atividade principal. Na *segunda parte*, examina as leis do brinquedo e de seu desenvolvimento. Indica variadas opiniões sobre as teorias do brinquedo, mas que recorre às mais propositivas, explicadas por Elkonin, *Fradkina* e de *Lukov*, baseado numa hipótese sugerida por Vigotski de que a imaginação surge como resultado da brincadeira e não antes dela. Na *terceira parte*, destaca-se a relação da atividade lúdica com o brinquedo cuja ação se apresenta sob forma generalizada, isto é, a brincadeira é uma ação social baseada nos objetos que os adultos dominam e que trazem em si, ações comuns, gerais que a criança

<sup>33</sup> Psicólogo russo.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/>. Acesso em 20 set. 2015.

incorpora na ação durante a brincadeira. Na *quarta parte* do texto, explicita-se a origem do Jogo de regras, tendo como precursor o desenvolvimento das relações entre os papéis, da imaginação e das oscilações entre regras latentes e regras fixas conforme o grau de desenvolvimento da atividade lúdica e do desenvolvimento das leis do brinquedo. E, a *quinta parte*, trata do Jogo preparatório para a idade pré-escolar, também, denominado de Jogos didáticos (por um lado com Jogos de dramatização e, por outro, por Jogos de improvisação com objetivos e esportes). Neste tipo de Jogo, a atenção começa a se voltar para o resultado do brinquedo que está sendo utilizado, por meio dos Jogos com objetivos e, por isso, prepara a criança para o desenvolvimento cognitivo que está por vir na educação pré-escolar.

## I

Numa criança em idade pré-escolar, existe muita diferença entre a satisfação de suas necessidades vitais e os resultados de sua atividade, pois, muitas vezes, a criança possui suas motivações em si mesma e, não está, portanto, no próprio processo de satisfazer algo vital. Para Leontiev (1988, p. 120), quem assume a característica de posicionar o motivo no próprio processo é a atividade chamada brincadeira, cujo conteúdo é determinado "pela percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos". Esta característica é que distingue, primeiramente, a atividade lúdica praticada pelos animais, da atividade lúdica da criança.

A brincadeira, que não é uma atividade-fim para a criança em idade pré-escolar, assume um papel secundário, enquanto a atividade-fim assume a linha principal do desenvolvimento. O que faz ocorrer a inversão de funções entre a atividade-fim e a brincadeira está contido na transição para a fase ulterior da criança. O mundo objetivo (ao qual ela tem consciência), apresenta-se em constante expansão e que não se restringe somente ao mundo dos objetos que ela manipula, mas, também, aos objetos que os adultos operam e que a criança não é capaz de manipulá-los por limitações físicas e biológicas.

Simultaneamente ao desenvolvimento da criança durante a transição, entre o período anterior ao pré-escolar para o pré-escolar, ocorre uma expansão dos objetos humanos, parecendo a ela, como grandes desafios a serem resolvidos que se convertem na "tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas realizadas com eles" (LEONTIEV, 1988, p. 120). A consciência emerge precisamente neste grau de desenvolvimento físico, pois não há, ainda, a presença da "atividade teórica abstrata" cujas ações são as expressões do esforço da criança para dominar esse mundo que se amplia e que se dá, tanto com os objetos, também, na necessidade de agir como um adulto, pois, considera este como o "dominador das coisas que age nesse mundo objetivo" (LEONTIEV, 1988, p. 121).

Neste estágio de desenvolvimento, o 'eu mesmo' entra em confronto com o 'me deixa', expressando o limiar do período pré-escolar.

Produz-se, então, uma nova e rara contradição que pode ser analisada internamente e externamente. No sentido interno, a contradição ocorre, por um lado, no rápido desenvolvimento da sua necessidade de agir e, por outro, no desenvolvimento das operações necessárias para tais ações, ou seja, "os modos de ação". No sentido externo, que surge no limite superior da idade pré-escolar, se expressa no conflito entre o 'me deixa' da criança, com o 'não faça', do adulto, ou seja, não é suficiente para a criança observar as coisas e os objetos que os adultos dominam, ela precisa agir sobre eles, dominá-los, também. A criança resolve essa contradição somente por meio da atividade lúdica, em um Jogo. Isto ocorre, devido ao Jogo não ser o alvo principal, mas, sim, o processo que ele produz, ou seja, não é o resultado do Jogo que importa, mas a ação em si mesma.

Somente no brinquedo as operações que são exigidas podem ser substituídas por outras, e as condições do objeto podem ser substituídas por outras, "com preservação do próprio conteúdo da ação" (LEONTIEV, 1988, p. 122). Assim, o domínio de uma área mais ampla, só pode ser realizada por meio de um Jogo que assume uma forma diferente do brinquedo, pois agora, neste mais alto grau de desenvolvimento mental da criança, o jogo torna-se a atividade principal.

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Reconhecer que o brinquedo assume o papel dominante, num primeiro momento, não é suficiente para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar. É preciso reconhecer não somente o papel da atividade lúdica, mas "em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do Jogo e de seu desenvolvimento". E que este processo se dá pelo controle conscientemente regulado de sua ação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal que, neste caso é o brinquedo. Portanto, para Leontiev (1988), o conhecimento sobre como controlar o brinquedo de uma criança é fundamental para não permitir que haja uma paralisação, mas o seu controle pela criança.

## II

A característica geral mais marcante do brinquedo está no fato de que seu processo é mais fundamental que o resultado da ação e que, para os adultos, quando a vitória se torna mais

predominante que o motivo interior (a simples participação), o Jogo deixa de ser brincadeira. Para ir além dessa caracterização geral sobre o brinquedo é preciso descobrir o que é específico em cada estágio de seu desenvolvimento, estudando as brincadeiras de forma concreta e identificando, inicialmente "os traços específicos das brincadeiras pré-escolares" (LEONTIEV, 1988, p. 124).

Embora os brinquedos apresentem grande variação em relação as regras, origens, formas e conteúdo, faz-se necessário que, para “provar e esclarecer sua essência psicológica” na análise sobre uma brincadeira, o primeiro movimento “deveria começar por examinar a real atividade da criança para, com isto, compreender as mudanças correspondentes em sua consciência, e só então descobrir o efeito contrário desta consciência, agora modificada, no desenvolvimento posterior da atividade” (LEONTIEV, 1988, p. 125).

Leontiev, nesse exercício de análise, utiliza o exemplo de montar um ‘cavalo de pau’. Afirma que a criança deseja agir como um adulto e montar num cavalo real, mas suas capacidades estão aquém dessa possibilidade e, portanto, ocorre um “tipo de substituição” do cavalo real para um objeto que ela possa ter fácil acesso para assumir o papel do animal em suas brincadeiras, ou seja, um cabo de madeira. Desdobram-se duas afirmações: 1) a finalidade desta ação lúdica não é montar numa cadeira ou num cachorro, mas num cavalo; e 2) que é a operação (os meios aos quais as ações são realizadas) que caracteriza qualquer ação e que é condicionada pelas condições reais, objetivas, mas não, pelos objetivos traçados.

Na ação lúdica, além de existir uma operação, há uma relação especial entre operação-ação que, no caso exemplificado, a operação é a madeira e a ação, o cavalo. Embora pareça que a ação não corresponda ao objetivo e, sim, ao objeto da brincadeira e, também, que ela em nada se pareça com o real, “no brinquedo, a ação sempre corresponde, se bem que de forma excepcional, à ação das pessoas em relação ao objetivo” (LEONTIEV, 1988, p. 125). O autor prossegue, afirmando que, “Em um Jogo, as condições da ação podem ser modificadas [...] mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real” (LEONTIEV, 1988, p. 125). Isto significa que a ação<sup>35</sup> é ação real para a criança que ela retira da realidade que vive e, portanto, nada pode ser fantástico, pois o real é o que se apresenta como ação na brincadeira.

---

<sup>35</sup> Leontiev (1988, p. 126) denomina ação, ao “conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica”.

A distinção entre uma ação real de uma ação lúdica está na motivação, ou seja, “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo uma vez que a motivação não se situa no seu resultado. Leontiev questiona quando o fato da operação não corresponder a realidade objetiva, produz-se esse suposto caráter fantástico, mas reforça, claramente que a operação lúdica “é também muito real e não poderia ser de outra forma, porque os próprios objetos dos brinquedos são reais” (LEONTIEV, 1988, p. 126).

Nesse sentido, ao explicar que muitos Jogos exigem determinada habilidade, capacidade de ação e aptidão motora, a criança, ao fazer da cadeira uma motocicleta, ou de uma caixa de madeira ou um caminhão, evidencia que tanto a operação do brinquedo como a ação, são reais, uma vez que tais objetos que ela manipula para brincar são reais, ou seja, ela tem consciência de que se trata de uma cadeira para sentar ou de uma caixa para guardar objetos. Isto quer dizer “Você não pode ir longe, é verdade, mas, no brinquedo, a ação, todavia, não persegue um objetivo, pois sua motivação está na própria ação e não em seu resultado” (LEONTIEV, 1988, p. 127).

A consciência de uma criança que brinca, então, se reflete em três situações: 1) na própria realidade do objeto/ brinquedo que ela manipula e que ela sabe que se trata de um objeto que não é imaginário, mas sim, um objeto real que os adultos manipulam; 2) no conteúdo de qualquer ação reproduzida por intermédio do brinquedo que se reflete em sua consciência; e 3) na imaginação do objeto da ação, não existindo nada de fantástico nela.

Portanto, nas premissas psicológicas do Jogo, não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no Jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária (LEONTIEV, 1988, p. 127).

Desta forma, a situação imaginária “nasce da discrepância entre a operação e a ação”, ou seja, são as condições da ação que dão origem a imaginação e, não, o contrário. Ao argumentar sobre essa hipótese, Leontiev (LEONTIEV, 1988, p. 128) difere dois aspectos da atividade: 1) que existe uma ação que almeja um objetivo a ser alcançado e que está em “unidade com a consciência” que se designa como “sentido da personalidade” e; 2) distingue-se o conteúdo (aspecto da ação) de suas condições (operação) e há, aí, uma “unidade singular da consciência, isto é, o significado, está também associado a este conteúdo da atividade”.

Portanto, o significado e o sentido numa brincadeira estão sempre ligados, não ocorrendo, por exemplo, numa ação produtiva normal, como explica Leontiev (LEONTIEV, 1988, p. 128):

Uma situação de brinquedo imaginária surge como resultados dos objetos e isto significa as operações com esses objetos, sendo parte das ações normalmente executadas em diferentes condições objetivas e em relação com outros objetos. O objeto do brinquedo retém seu significado, isto é, a vara permanece uma vara para a criança. Suas propriedades são conhecidas da criança, o modo de seu possível uso e da possível ação a ser executada com ela é conhecido. É isto que forma o significado da vara. Ocorre, porém, que o significado não é simplesmente concretizado no processo lúdico no brinquedo, as operações com a vara fazem parte de uma ação bastante diferente daquela para a qual elas são adequadas. Da mesma forma, a vara, conservando seu significado para a criança, adquire para ela, ao mesmo tempo, um sentido muito especial nesta ação, um sentido que é tão estranho a seu significado quanto a ação lúdica da criança o é para as condições objetivas nas quais ela ocorre; a vara adquire o sentido de um cavalo para a criança. Este é um sentido lúdico. A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar.

Há, ainda, um segundo fenômeno que caracteriza a relação entre sentido e significado no brinquedo, que é o uso de um objeto (exemplo: uma boneca) ao qual a criança ‘explora’ por projeção “e ligada por associação aos objetos do Jogo, aos brinquedos” (LEONTIEV, 1988, p. 129), promovendo várias sensações durante o ato da brincadeira.

### III.

É verdade que as operações e as ações da criança com os brinquedos na idade pré-escolar são sempre sociais e reais e, portanto, é desta forma que ela assimila a realidade humana. O significado relacionado à cognição do brinquedo é ampliado e explicado na conexão com a generalização das atividades, ou seja, a atividade lúdica é sempre generalizada e é justamente isto que permite que o Jogo seja realizado em condições objetivas inadequadas. A diferença entre uma dramatização que a criança executa de uma atividade lúdica está precisamente que, nesta última, ela “reproduz o típico, o geral” e não expressa nada, especialmente característico de um certo sinal, como o faz numa ação dramatizada.

Em virtude disso, há limites muito amplos nas condições objetivas do Jogo, porém, não são infinitos, pois “a operação lúdica, embora determinada pelas condições objetivas existentes, é, ao mesmo tempo, sempre subordinada à ação” (LEONTIEV, 1988, p. 131). Não é todo objeto que pode representar qualquer função, embora haja brinquedos com funções especializadas e inúmeros outros que podem desempenhar várias outras funções, tais como varas, blocos, etc. Dentre os brinquedos específicos é que podemos encontrar aqueles com funções fixas (um acrobata balançando numa barra horizontal – pseudo-brinquedo) e que ou a criança o põe de lado ou, então, começa a pensar em separá-lo da barra, e assim por diante.

Enfim, a depender do nível de desenvolvimento do brinquedo no qual a criança se encontra, o grau para satisfazê-la usando ou não suas propriedades específicas se alteram. Por isto, de acordo com Leontiev (LEONTIEV, 1988, p. 132), há de se “analisar o próprio processo de desenvolvimento da brincadeira do período pré-escolar, descobrir as raízes de suas mudanças e seu declínio e, finalmente, suas ligações com outras formas de atividades da criança em idade pré-escolar” que, em Elkonin, encontram-se investigadas.

#### IV.

Para Leontiev (1988), uma vez que o papel lúdico é a reprodução da ação pela criança (fator componente) enquanto função social generalizada e que, pela situação imaginária produzida como resultante da brincadeira (e, não, inicial) se apresenta como característica básica nos brinquedos no período pré-escolar da infância, pode parecer que nos Jogos de bichos ou personagens de histórias essa característica seja exceção. Contudo, “nessas histórias e nesses Jogos apenas o sujeito concreto da ação é alterado, bem como a própria ação e as relações de que ela participa, enquanto o mundo circundante permanece profundamente humano e realista” (LEONTIEV, 1988, p. 133).

A questão fundamental é que, tanto em Jogos subjetivos ou de enredo, o conteúdo é a ação social, humana, atribuída desempenhada nas ações do Jogo, ou seja, “a unidade do papel do enredo e da regra do Jogo expressa a unidade do conteúdo físico e social do brinquedo na fase pré-escolar” (idem). Porém, não se mantém uniforme e se altera conforme o desenvolvimento da atividade lúdica. A lógica contida nos Jogos clássicos (Jogos de enredo) que dão início às brincadeiras infantis no período pré-escolar apresenta um “papel expresso, uma situação imaginária explícita e uma regra latente” (LEONTIEV, 1988, p. 133).

De acordo com Leontiev (1988), Elkonin indica que as leis do desenvolvimento do brinquedo seguem a mesma lógica, na qual o mesmo “também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra latente, para uma situação em que a regra se torna explícita e a situação imaginária e o papel, latentes”. Em síntese, “a principal mudança que ocorre no brinquedo durante seu desenvolvimento é que os Jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em Jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente” (LEONTIEV, 1988, p. 133).

Os distintos Jogos, sejam de enredo, de esconde-esconde, de médico ou outros, não estão relacionados uns com os outros, mas sim, com as “diferentes linhas no desenvolvimento do brinquedo infantil” só que um tipo se desenvolve a partir de outro tipo perante a inerência da



atividade lúdica da criança, “pela qual os Jogos ‘com regras’ surgem em um estágio superior” (LEONTIEV, 1988, p. 134). Significa que eles surgem a partir dos Jogos de papéis com situação imaginária. É possível, então, compreender que

A lei geral do desenvolvimento das formas de brinquedo do período pré-escolar expressa-se na transição dos Jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um Jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita (LEONTIEV, 1988, p. 135).

O que faz com que os Jogos de regras apareçam em determinado estágio de desenvolvimento, está sobre a base da necessidade crescente da criança de dominar os objetos humanos cujo conteúdo objetivo, o humano, “ainda surge para a criança em sua forma objetiva”. Porém, na medida em que esses Jogos se desenvolvem, essa compreensão de ‘humano objetivo’ se vê obrigado, simultaneamente, a produzir relações com outros humanos, o que permite que a criança descubra não somente a relação humano-objeto, mas humano-humano.

Desse modo, “as relações sociais já surgem nesses Jogos de forma explícita – sob a forma dos jogadores entre si” e, concomitantemente, o papel do brinquedo e seu conteúdo determinam as ações da criança para com os objetos e para com os outros participantes do Jogo que se tornam, também, conteúdo da atividade lúdica fixando-se neles, o motivo do Jogo. Concebe-se, então, que uma situação imaginária desenvolvida, “é sempre, também, uma situação de relações humanas desenvolvidas” (LEONTIEV, 1988, p. 136).

Uma importante pré-condição para o surgimento do princípio da própria regra do brinquedo está, precisamente, no desenvolvimento de Jogos que envolvem relações sociais e que têm ênfase na “subordinação do comportamento da criança durante o Jogo a certas regras reconhecidas de ação” (LEONTIEV, 1988, p. 138). Assim, os Jogos cujo conteúdo são as regras e o conteúdo (e não mais o papel ou situação lúdica) por si só, já incluem um certo objetivo, ou seja, “o desenvolvimento do Jogo com regras consiste também em uma diferenciação e uma consciência cada vez maiores do objetivo da brincadeira” (LEONTIEV, 1988, p. 138). Isto significa que, para o autor:

A consciência do objetivo do brinquedo faz com que a atividade lúdica tenda para um certo resultado. Será que isto quer dizer que o Jogo se converte em uma atividade produtiva porque surgiu um objetivo? De forma alguma. O motivo do Jogo continua, como antes, a estar no próprio processo lúdico, mas o objetivo é agora o intermediário entre o processo e a criança. Ao brincar de pegador, por exemplo, é preciso não apenas correr, mas fugir daquele que é o pegador; ao mesmo tempo, o motivo do Jogo não consiste absolutamente em evitar contatos com outra pessoa porque não é preciso um Jogo para isso; o

que inspira esse Jogo é, como antes, o desempenho do próprio processo lúdico; só agora, todavia, seu sentido consiste na subordinação a certas condições, isto é, na realização de um certo objetivo (em cuja forma surge a regra do Jogo) (LEONTIEV, 1988, p. 138).

Quando a criança domina as regras do Jogo, isto quer dizer que se subordina a elas, significa que aprende a dominar seu próprio comportamento frente a uma finalidade definida e que, por sua vez, faz surgir, pela primeira vez, o momento de autoavaliação que surge como uma forma muito simples: “a da avaliação da própria destreza, da própria habilidade e progresso, comparadas com os dos outros” (LEONTIEV, 1988, p. 139). Como são Jogos de propósito duplo (evita ser pego e livra alguém que foi pego, simultaneamente), eles introduzem um elemento moral essencial para o desenvolvimento da psique da criança. Sua ação de libertar alguém que está correndo o risco de ser pego é deflagrada da “própria atividade da criança, ou seja, ativamente e, por isso, da prática, e não sob forma de uma máxima moral abstrata que ela tenha ouvido” (LEONTIEV, 1988, p. 139).

## V.

Como uma espécie de esboço do desenvolvimento da atividade lúdica, aparecem os Jogos ‘limitrofes’, ou de transição para a atividade não-lúdica e que se situam “no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola”, se apresentando como jogos didáticos. Para Leontiev (1988, p. 140), “Eles são Jogos didáticos – no sentido amplo da palavra – e Jogos de dramatização, por um lado, e esportes e Jogos de improvisação, por outro”. Só surgem quando aparecem os Jogos com objetivos e que treinam o desenvolvimento cognitivo da criança que serão necessárias para as ações escolares que estão por vir. São suplementares perante a condição fundamental do desenvolvimento psíquico da criança.

Entretanto, de acordo com Leontiev (LEONTIEV, 1988, p. 140) “a aprendizagem não surge, de modo algum, diretamente da brincadeira; o surgimento desse tipo de atividade é determinado por todo o desenvolvimento psíquico anterior” e que só pode ser explicada ao examinar “o desenvolvimento das operações intelectuais da criança na fase pré-escolar”<sup>36</sup>. Portanto, para compreender o exame do brinquedo na fase da pré-escola, Leontiev (LEONTIEV, 1988, p. 140) afirma que:

[...] o desenvolvimento dos Jogos dramatizados, dos Jogos inventados e improvisados, dos Jogos de ilusão e de fantasia é muito mais importante. São Jogos que significam o esgotamento da atividade lúdica em suas formas pré-escolares. Embora permanecendo enquanto brinquedo, eles são, todavia, cada

<sup>36</sup> De acordo com Leontiev (1988, p. 140), não se situam aqui, “os esportes e os Jogos, os quais já pertencem, em sua forma desenvolvida, ao período escolar da infância”.

vez mais destituídos da sua motivação inerente. O processo da atividade aparece psicologicamente à criança sob essas formas de brinquedo simultaneamente com o resultado, o produto; a criança relaciona-se com elas como com o produto. Por conseguinte, a motivação desses Jogos é, ao mesmo tempo, cada vez mais transferida para seus resultados.

Nesse sentido, um mesmo Jogo pode aparecer em diferentes estágios de desenvolvimento, mas o sentido do mesmo para a criança diferencia muito. Ora o centro situa-se nas relações sociais intrínsecas, ora nos aspectos morais ou ainda nos elementos emocionais. “Assim, para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o Jogo tem para a criança” (LEONTIEV, 1988, p. 142) e não se atentar somente aos Jogos que ela desenvolve. Somente desta forma, surge o real conteúdo interior do brinquedo.

---

### ***Análise crítica:***

#### **I) Posição no campo da ontologia e da gnosiologia:**

Nos princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar, elaborados por Leontiev (1988), pudemos encontrar a explicação sobre a origem da necessidade que a criança produz sobre os objetos, e a partir deles, passa a obter graus de satisfação e de desenvolvimento que se ampliam gradualmente. O brinquedo surge da necessidade de agir que a criança possui, tanto em relação aos objetos que percebe, como em relação ao mundo mais ampliado dos adultos. Logo, a origem do brinquedo é de cunho social.

Nesse sentido, com base na atividade dos adultos, a criança vai se posicionando socialmente e se desenvolve conforme o grau de complexidade em que esta atividade é produzida pelos adultos, oferecendo a ela, possibilidades de também, se desenvolver pela própria atividade, mais amplamente. Este desenvolvimento opera-se pelo Jogo, pelo brinquedo. Conforme Leontiev (1988, p. 119), referindo-se a criança:

A satisfação de suas necessidades vitais é, na realidade, ainda diferente dos resultados de sua atividade: a atividade de uma criança não determina e, essencialmente, não pode determinar a satisfação de suas necessidades de alimento, calor, etc. Esta atividade é, portanto, caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo. [...] Que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada “brincadeira”.

Portanto, ao relacionar o trabalho do adulto com a atividade principal da criança, Leontiev (1988), esclarece que o desenvolvimento da psique da criança é determinado pela sua própria vida, ou seja, é o “[...] desenvolvimento dos processos reais de vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida” (LEONTIEV, 1988, p. 63).

Pensar a origem e desenvolvimento do Jogo pressupõe o desenvolvimento da criança e do seu psiquismo diante das condições materiais, práticas da função social que ocupa junto das relações sociais dos adultos. Trata-se aqui da compreensão de que o ser humano se desenvolve e se humaniza pelas ações com outros homens mediante as condições materiais produzidas historicamente.

A partir dos primeiros anos de vida, a criança vai, aos poucos dependendo das influências concretas, materiais de sua vida, alterando sua posição social no sistema das relações humanas, num processo de assimilação do mundo que está objetivamente posto a ela, com objetos humanos e com ações humanas. O processo de humanização ocorre nesse momento, por meio do que Saviani (2002) denomina de pedagogia geral. São os conhecimentos dos primeiros adultos com os quais ela tem contato que permite à criança ir assimilando as ações necessárias para essa finalidade.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus Jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles [...] Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos (LEONTIEV, 1988, p. 59).

A partir dessa afirmação, consideramos a relevância da pedagogia escolar, a qual a sistematização dos conhecimentos a serem transmitidos e assimilados, é orientada com uma finalidade pedagógica, organizada e dosada. Por isso, Leontiev ressalta a relação entre a atividade principal e as ações que se desenvolvem em torno dela. É o que analisaremos a seguir.

## **II) Explicação do papel do Jogo na formação humana e os saberes necessários à humanidade sobre o Jogo:**

Em primeiro lugar, Leontiev demonstra que a atividade lúdica surge para resolver a contradição que a criança se depara e que ocorre entre a necessidade e a impossibilidade de agir nas operações exigidas pelas ações. Nesse processo, a própria estrutura de uma atividade lúdica faz com que surja uma situação lúdica imaginária, porém, não é a imaginação que determina a ação, mas as condições da ação que estimulam a aparição e desenvolvimento da imaginação. Como a estrutura da atividade lúdica se dá com base em ações, operações e imagens reais de objetos reais, a situação imaginária se origina das condições da ação e que torna necessário o surgimento da situação lúdica imaginária. Portanto, “nas premissas psicológicas do Jogo não há elementos fantásticos” (LEONTIEV, 1988, p. 127).

Entretanto, “Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função ‘inerente’ a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real” (LEONTIEV, 1988, p. 130). O autor afirma que no desenvolvimento do brinquedo o uso de um objeto serve para que a criança consiga revesti-lo com atitude lúdica e é projetada por ela, “cristalizada na própria consciência”, “por associações aos objetos do Jogo, aos brinquedos” (LEONTIEV, 1988, p. 129). Nesse processo, o objeto que assume essa função se caracteriza no fato de que a finalidade está no próprio processo e, não, no resultado da ação. Assim, permite a substituição das operações exigidas tal como a substituição das condições do objeto que, também, podem ser substituídas por outras, mantendo o conteúdo da ação. Resulta que a ampliação do domínio da realidade só pode ser obtida pelo Jogo que, na idade pré-escolar, assume uma forma qualitativamente diferente do brinquedo, onde o Jogo, passa a ser a principal atividade e o sentido e significado no brinquedo só ocorre ao longo do Jogo.

Outra característica da atividade lúdica diz respeito ao processo de generalização que sempre ocorre nesta atividade. Na brincadeira, a criança não dramatiza nem transmite especificidades e, sim, o típico, o geral e “esta é a diferença qualitativa entre a reprodução no brinquedo e a dramatização real” (LEONTIEV, 1988, p. 131).

De acordo com Leontiev (1988), a lei de desenvolvimento do brinquedo aponta que o brinquedo evolui como na atividade lúdica, ou seja, parte de uma situação inicial “[...] onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes” (LEONTIEV, 1988, p. 133). Durante o desenvolvimento do brinquedo, portanto, os Jogos de enredo com situação

imaginária são convertidos em Jogos com regras possibilitando que a situação imaginária e o papel no Jogo fiquem latentes.

No Jogo, as condições da ação (retiradas das ações reais) podem mudar (objetos trocam de ação, mas não de conteúdo, nem sequência de ação, pois, ainda, correspondem às situações reais), isto é, o palito pode representar uma agulha, mas uma cadeira não pode. O surgimento dos Jogos com regras, então, se dá a partir do desenvolvimento dos Jogos de papéis com situação imaginária. Os Jogos de regras fixas, por exemplo, já ocorrem pela diferenciação e consciência maior do objetivo da brincadeira.

Com base na compreensão e explicação de Leontiev (1988) de que o desenvolvimento do brinquedo para a criança antecede, enquanto atividade principal, o Jogo, e que este, só posteriormente, assume esse caráter, podemos considerar que na organização dos conhecimentos sobre o Jogo, o estudo do papel do brinquedo e de suas leis de desenvolvimento devem estar contemplados simultaneamente, à compreensão do surgimento da atividade lúdica e do desenvolvimento da estrutura do Jogo. Ao considerar que a *atividade principal* é aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 65), a compreensão tanto do brinquedo quanto do Jogo, ao assumirem a condição de atividade principal, deve estar presente na formação de professores para o trabalho pedagógico com esse conhecimento específico da Educação Física.

Porém, o Jogo, quando assumir a atividade principal da criança, deve ser o ponto de partida para analisar as mudanças na consciência, assim como os efeitos contrários desta consciência, agora modificada, no desenvolvimento posterior da atividade.

#### **1.1.4 Daniil Borissowitsch ELKONIN (1904-1984)<sup>37</sup>**

##### **Obra analisada: Psicologia do Jogo (publicada em 1978, em russo)**

Sobre a obra de Elkonin (2009), consideramos, inicialmente, o que escreveu *Josetxu* Linaza em julho de 1980 no prólogo da edição espanhola do livro de Elkonin, no qual aponta os problemas da variada terminologia existente cujas compreensões assemelham-se ao Jogo protagonizado, tais como Jogo sociodramático, Jogo social, Jogo de ficção ou Jogo simbólico.

---

<sup>37</sup> Psicólogo russo.

Esta questão, segundo Linaza, evidencia a necessidade de se produzir teorias para nos guiar na seleção e análise sobre o Jogo nos seus mais diversos aspectos.

A obra de Elkonin, utilizando dados de antropólogos e etnógrafos, “indaga sobre a origem histórica do Jogo protagonizado e relaciona o seu surgimento com o momento em que a divisão social do trabalho afasta a criança do processo de produção” (p. xi). Ampara-se na teoria de Vigotski, desenvolvida pela escola soviética por meio de muitos colaboradores, tais como Lukóv (1937), Frádnika (1946), Slávina (1948), até os trabalhos mais recentes de Vigostkaia (1966), Sokolianski (1962), Sokolova (1973) ou os de Mikhailenko (1975). Para Linaza (2009, p. xii):

A obra de Elkonin é [...] uma tentativa de formulação de uma teoria geral sobre o Jogo capaz de superar as limitações daquelas que foram examinadas pelo próprio autor. Caberia rebatizá-la como a teoria de Vigotski-Elkonin, em reconhecimento à contribuição de cada um desses autores. A teoria considera como unidade fundamental do Jogo o “Jogo protagonizado”, característico das crianças do final da idade pré-escolar, Jogo social, cooperativo, de reconstituição dos papéis e das interações dos adultos.

Essa obra discorre como se apresenta a interação de papéis sociais, mostrando “que o desenvolvimento não é um processo linear, mas em ciclos completos que se reconstroem em diferentes momentos da vida”. Também, enquanto teoria geral, “há de poder explicar os dados que hoje conhecemos acerca dos diversos tipos de Jogos, sem exceção, quer se trata do Jogo protagonizado quer do sensório-motor e de construção” (LINAZA, 2009, p. xiii).

O interesse pela psicologia do Jogo, conforme Elkonin foi despertado na década de 1930, com a observação de suas filhas brincando e, também, pelas conferências que proferia sobre psicologia infantil, nas quais o fizeram supor “[...] que no Jogo das crianças em idade pré-escolar o principal é o papel que assumem” (ELKONIN, 2009, p. 1) e nele, a criança vai transformando suas ações e as atitudes perante a realidade. Nasce assim uma hipótese<sup>38</sup> “de que **a situação fictícia** (grifo nosso), em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares, é o que constitui a **unidade fundamental do Jogo**” (grifo nosso). (ELKONIN, 2009, p. 2-3).

Na biografia da obra, portanto, Elkonin explicita os conflitos e contradições com as teorias já existentes sobre o Jogo, principalmente sob fundamentos naturalistas (Karl Gross, W.

---

<sup>38</sup> De acordo com Elkonin (2009), essa hipótese não é nova, pois em 1901, J. Sully já afirmara que o Jogo infantil tem por essência, a interpretação de algum papel.

Stern, K. Bühler e outros) e que não satisfaziam nem correspondiam à natureza do Jogo. Ainda, nos idos de 1930, decorrente do diálogo com Vigotski, ressalta a necessidade:

[...] de elucidar a origem histórica do Jogo infantil; em segundo, descobrir o fundo social do Jogo como principal tipo de atividade das crianças pequenas; em terceiro, o problema do simbolismo e a relação entre o objeto, a palavra e a ação no Jogo; e, por último, expor questões teóricas gerais e realizar uma análise crítica das teorias dos Jogos existentes (ELKONIN, 2009, p. 7).

Como resultado dessa necessidade e das pesquisas realizadas, Elkonin (2009, p. 8) sintetizou em várias teses:

(1) avançou a hipótese sobre a origem histórica da forma de Jogo típica do pré-escolar contemporâneo e demonstrou em teoria que o Jogo de papéis é de origem social, e, por consequência, o seu fundo também é social; (2) explicou as condições em que apareceu essa forma de Jogo na ontogenia e demonstrou que, no final da idade pré-escolar, o Jogo não surge de maneira espontânea, mas devido à educação; (3) sublinhou a unidade fundamental do Jogo, explicou que a sua estrutura psicológica interna e analisou o desenvolvimento e divisão; (4) esclareceu que no Jogo da idade pré-escolar influem, sobretudo, o âmbito das atividades humanas e as relações entre as pessoas, e que o seu conteúdo fundamental é o homem – a atividade do homem e as relações entre os adultos –, em virtude do que o Jogo é uma forma de orientar nas missões e motivações das atividades humanas; (5) demonstrou que a técnica do Jogo, a transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem a condição mais importante para que a criança penetre no âmbito das relações sociais e as modele de forma peculiar na atividade lúdica às relações reais que as crianças estabelecem no Jogo e praticam em suas ações coletivas; (6) revelou as funções do Jogo no desenvolvimento psíquico dos pré-escolares.

A obra ‘Psicologia do jogo’, portanto, inicia pela forma da atividade lúdica, cujo objeto das pesquisas se dividiu em duas partes: análise da terminologia e das relações do Jogo com as formas iniciais da arte e, depois, da unidade fundamental da forma evoluída de atividade lúdica, da natureza lúdica e da natureza social do Jogo de papéis.

Ao tratar do Jogo enquanto *formas iniciais de arte*, indica que o interesse pelos estudos dos Jogos tem como ponto de partida o Jogo infantil, cujos dados etnográficos e análises filosóficas se basearam no Jogo como elemento da cultura, tais como os problemas ligados a estética. Os primeiros autores a desenvolver alguma teoria dos Jogos foram Schiller, Spencer (teoria do excesso de energia) e Wundt que, de acordo com Elkonin (2009, p. 14), no século XIX, “trataram de passagem o Jogo como um dos fenômenos mais difundidos da vida, ligando sua origem à da arte”.

Mas foram as assertivas produzidas por Plekhánov (1958), com base em Karl Marx, que apresentou uma base materialista ao estudo da arte, apontando que a cultura é posterior ao trabalho. Foram importantes também para entendermos a origem do Jogo, na qual poderíamos



supor que sua necessidade, na era primitiva, foi produzida pelo fracasso ou sucesso de uma caçada e sua consequente representação à tribo, podendo ser chamada de “ensaios mágicos” com “autonomia própria”, assim diferenciando da atividade executiva e caracterizando-se como atividade orientadora. Para o autor as análises dos etnógrafos, sobre essas atividades primitivas indicam nelas a presença do caráter lúdico, sob três grupos:

[...] dramáticos, ornamentais e esportivos. Os Jogos dramáticos subdividem-se em laborais (caça, pesca, pecuária, avicultura e agricultura) e cotidianos (sociais e familiares); os esportivos subdividem-se em competições simples e competições com objetos (ELKONIN, 2009, p. 18).

A partir dessa divisão, Elkonin afirma que o “verdadeiro curso evolutivo vai dos Jogos dramáticos para os esportivos [...]” (ELKONIN, 2009, p. 18) e que o Jogo de papéis tem esse mesmo conteúdo. A diferença é que nos jogos de papéis, as pessoas se destacam de forma mais ampla e concreta e, assim, “chegamos à conclusão de que o Jogo é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 2009, p. 19).

Desse modo, ao considerar as atividades humanas, Elkonin (2009) considera que se localiza no Jogo a reconstrução do conteúdo social humano, suas normas de relações sociais e suas atividades. Conforme as crianças foram se afastando das atividades cotidianas com os adultos, amplia-se a importância do jogo de papéis em suas formas mais desenvolvidas. Precisamente, a diminuição das formas desenvolvidas da atividade lúdica para os adultos e o crescente aumento na vida das crianças é que produziu a necessidade de investigar esse tipo específico de jogo. Nesse sentido, Elkonin (2009, p. 21) afirma que:

O objeto de nossa pesquisa é a natureza e o conteúdo do Jogo de papéis, a psicologia dessa forma evoluída da atividade lúdica, sua origem, seu desenvolvimento e decadência, sua importância para a vida e o desenvolvimento da criança como futura personalidade.

Entretanto, baseando-se nos dados etnográficos, relata que na sociedade moderna não há formas evoluídas de Jogo, uma vez que foram destituídas e alteradas por um lado, pelas diferentes formas de arte e, por outro, pelo esporte. Contudo, na infância, o Jogo (que tem no Jogo de papéis, sua forma evoluída) é uma forma fundamental da vida da criança.

Na segunda parte do primeiro capítulo, Elkonin trata da unidade fundamental da forma evoluída de atividade lúdica, da natureza lúdica e social do Jogo de papéis. Ele defende a análise de Karl Marx, metodologicamente falando (ao analisar o modo de produção capitalista) sobre o que qualifica como desagregadora das unidades e que se opõe a análise desintegradora do Jogo. Vigostki foi o primeiro a utilizar o método desagregador do todo na psicologia e Elkonin

reforça que esse método deva ser o único a ser aplicado no estudo do Jogo, pois “só ele permite estudar o surgimento, desenvolvimento e declínio do Jogo” (ELKONIN, 2009, p. 24),

Ao se referir ao método de análise do jogo “estrada de ferro”<sup>39</sup>, afirma que não nos encaminha à uma explicação da estrutura do próprio papel, de sua gênese [...], ou seja, “é lícito supor que a unidade do Jogo está constituída precisamente pelo papel e pelas ações pertinentes para interpretá-lo” (ELKONIN, 2009, p. 24). Além disso, reconhece que:

Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no Jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída. (ELKONIN, 2009, p. 29).

No desenvolvimento do Jogo de papéis, a realidade em que a criança vive (que surge como o tema do Jogo) é que determina o Jogo protagonizado, mas cabe investigar qual é esse fator concreto da realidade que produz essa determinação. Baseado nas experiências realizadas com crianças na Rússia, Elkonin (ELKONIN, 2009, p. 32) aponta que “as distintas esferas da realidade influem de modo diferente no surgimento do Jogo protagonizado”, e que “a realidade que circunda a criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas interdependentes, mas, ao mesmo tempo, distintas”: a esfera dos objetos (naturais ou produzidos pelo homem) e a esfera de atividade das pessoas (trabalho e relações que são produzidas).

[...]. Assim, a base do Jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. [...] são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do Jogo (ELKONIN, 2009, p. 34).

Desse modo, ressalta a importância de distinguir dois aspectos do Jogo protagonizado que são o tema e o conteúdo do Jogo, pois possibilitam explicar o Jogo de maneira completamente diferente dos fundamentos das teorias biológicas do Jogo que partem dos instintos e impulsos primários das crianças. Os desdobramentos que a atividade humana e as relações sociais produzem no Jogo explicam que a base do Jogo tem origem social e não podem ser um

---

<sup>39</sup> {sobre o Jogo “estrada de ferro”} “[...] em primeiro lugar os papéis assumidos pelas crianças: chefe de estação, maquinista, bilheteira, dona de cantina e passageiros; em segundo, as ações lúdicas de caráter sintético e abreviado mediante as quais as crianças interpretam os papéis adotados e estabelecem relações recíprocas; em terceiro, o emprego lúdico dos objetos (as cadeiras, que são o trem; as bonecas, que são as filhas; os papéis recortados, que fazem as vezes de dinheiro, de passagens etc.); e, por último, as relações autênticas entre as crianças, exteriorizadas nos diálogos, perguntas e réplicas com que se orienta o transcurso do Jogo” (ELKONIN, 2009, p. 28-9).

fenômeno biológico, ou que “o Jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 36).

No capítulo 2, o autor aborda sobre a origem histórica do Jogo protagonizado considerando a história dos brinquedos e a origem histórica da forma desenvolvida de atividade lúdica. O principal argumento sobre a história dos brinquedos (amparado pelas teorias do Jogo de Plekhánov). Situa-se na compreensão de que o brinquedo é uma “reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptado às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade” (ELKONIN, 2009, p. 42) e que considerá-lo somente sob o enfoque histórico, o reduz a compreensões anti-históricas.

Nesse sentido, a investigação da origem dos brinquedos só pode ser feita relevando o reflexo do desenvolvimento da produção das ferramentas de trabalho dos homens e dos utensílios sagrados, mas, mesmo assim, é muito difícil analisar as alterações históricas dos brinquedos, uma vez que encontrar um brinquedo arqueológico não nos diz sobre o uso do mesmo<sup>40</sup>. Além disso, atualmente, os brinquedos perderam o vínculo direto com os instrumentos de trabalho e utensílios domésticos ou com as funções que inicialmente possuíam.

Outro limite se dá nas dificuldades encontradas sobre o acesso às informações do lugar que a criança ocupa na sociedade, das diversas fases do desenvolvimento histórico e do caráter e conteúdo dos Jogos infantis no período, ou seja, “a natureza dos Jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 48) Com base nestes limites, Elkonin formula duas questões: (1) Sempre existiu o Jogo protagonizado ou houve algum período em que a humanidade não conhecia essa forma de Jogo infantil?; (2) Quais mudanças ou alterações que foram produzidas na vida social da humanidade, ao ponto de desempenharem fundamental papel na origem do Jogo protagonizado?

Baseado nas pesquisas produzidas por Alt (1956), Elkonin afirma que a origem histórica do Jogo se articula com o grau de educação das sociedades que, por sua vez, tem relação com o desenvolvimento da produção e da cultura.

[...] primeiro, a educação de todas as crianças por igual e a participação de todos os membros da sociedade na educação de cada criança; segundo, a universalidade da educação: cada criança deve saber fazer tudo o que fazem os adultos e participar em todos os aspectos da vida da sociedade a que

---

<sup>40</sup> Para Elkonin (2009, p. 45), “O brinquedo e a atividade da criança com o brinquedo foram, nessa etapa, uma ferramenta de trabalho modificada e uma modificação da atividade dos adultos com essa ferramenta, e encontravam-se em relação direta com a futura atividade da criança”.

pertence; terceiro, a brevidade do período educativo: as crianças já conhecem desde cedo todas as tarefas que a vida apresenta, logo se tornam independentes dos mais velhos, e seu desenvolvimento termina mais cedo do que em fases posteriores do desenvolvimento social (ELKONIN, 2009, p. 50).

Os traços da origem histórica do Jogo e de sua relação com a alteração da função que a criança ocupa na sociedade estão na sua “integração” ao “mundo dos adultos mediante a atividade lúdica que reflete a vida da sociedade”, conforme citada por *Alt.* (idem). Desse modo, Jogo protagonizado não surge em sociedades com graus relativamente baixos de desenvolvimento, mas Elkonin alerta que não se deve deduzir que as crianças, nessas sociedades, tenham desenvolvimento mental comprometido ou baixo nível de imaginação. A contradição está posta no fato de que a participação das crianças no trabalho em sociedades com grau menor de desenvolvimento, está voltada para a independência e aptidão para tais atividades. Nas palavras de Elkonin (ELKONIN, 2009, p. 59):

As ferramentas e as formas primitivas de trabalho ao alcance da criança permitem-lhe tornar-se independente mais depressa por necessidade da própria sociedade, mediante a participação direta no trabalho dos adultos. [...]. É certo que as crianças, quando desempenham suas obrigações laborais, nelas introduzem características infantis específicas, talvez desfrutem, inclusive, do próprio processo e, em todo o caso, sentem-se satisfeitas por ter atuado com os adultos e como adultos.

Desse modo, a origem do Jogo protagonizado, portanto, situa-se no seguinte movimento: vai da sua ausência em sociedades cujo *status* mantinha a criança sem a necessidade de reproduzir o trabalho com os adultos e avança junto “com a passagem para formas de produção mais elevadas [...], com a maior complexidade das formas de pesca e de caça, tornaram-se desnecessárias a coleta de alimentos naturais e as formas primitivas de caça e pesca” (ELKONIN, 2009, p. 60).

Situa-se aqui, a primeira grande divisão social do trabalho que, baseado nos escritos de Friedrich Engels, Elkonin (2009), ressalta outras novas divisões, ocasionadas com o avanço da indústria doméstica e do intercâmbio regular e, simultaneamente, da divisão sexual do trabalho. Com a alteração do caráter de produção, há uma mudança natural da participação da criança nas atividades dos adultos. Para o autor (ELKONIN, 2009, p. 61), “No tocante às esferas de trabalho mais importantes, ainda inacessíveis a ela, apresenta-se à criança a missão de dominar o mais cedo possível as complicadas ferramentas desse trabalho” e, então, são desenvolvidos equipamentos com tamanho adaptados às capacidades infantis.

Esse processo possibilitou às crianças a aprendizagem da manipulação dos instrumentos voltados às atividades laborais, antes mesmo de participar com os adultos, que as auxiliavam

no emprego dessas ferramentas adaptadas, “controlando e estimulando nelas a assimilação desses instrumentos, necessários onde e quando existam” (ELKONIN, 2009, p. 67-8). Porém, não se tratava de uma escola com aulas sistematizadas, como temos hoje. Era por meio de estímulos e incentivo que os adultos as ensinavam manejar o facão, o machado, a agulha e outros instrumentos.

Para Elkonin (ELKONIN, 2009, p. 68), “é possível que as crianças tenham introduzido no processo de assimilação desses instrumentos dos adultos alguns elementos de Jogo: a emulação, alegria por seus acertos e êxitos, etc., mas isso de maneira nenhuma convertia em Jogo uma atividade dirigida [...]”. E nesses exercícios, com instrumentos de tamanho menor, caberia supor que apareçam elementos de situações lúdicas e do Jogo protagonizado, embora não pudessem sequer se caracterizar como brinquedos. Além disso,

[...] toda ação com um objeto que a criança assimila como sendo o modelo que os adultos lhe oferecem apresenta dupla natureza. Por uma parte tem seu aspecto técnico operante, que requer uma orientação para as propriedades do objeto e para as condições de execução do ato; por outra parte, é um modo social de executar a ação, da qual o adulto é veículo e, por isso mesmo, dá lugar a que a criança se lhe equipare (ELKONIN, 2009, p. 69).

Os êxitos obtidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades físicas e técnicas na manipulação dos instrumentos nessas competições, sempre passavam por avaliação e comprovação sociais. Nessas sociedades menos desenvolvidas, não havia necessidade alguma de se praticar o jogo protagonizado em forma evoluída (embora pudesse ser encontrado muito raramente). A propósito, Elkonin (2009) acrescenta que não é possível identificar o momento histórico em que surge o jogo protagonizado, uma vez que as condições de existência e as formas de passagem de uma fase à outra eram muito diversificadas entre os povos. Além disso, nos jogos descritos, não existe nenhum que traga a representação da vida laboral dos adultos, mas havia a reprodução de relações interditas, inacessíveis ou proibidas às crianças<sup>41</sup>.

Conforme Elkonin (2009), no processo inicial de desenvolvimento da humanidade, quando as forças produtivas se encontravam ainda num nível primitivo, não haviam exercícios preparatórios para manejar as ferramentas produzidas e tampouco o jogo protagonizado e, portanto, as crianças aprendiam participando diretamente do trabalho dos adultos. Noutro grau de desenvolvimento, com ferramentas mais desenvolvidas que as anteriores, exigia-se uma

---

<sup>41</sup> A complexificação das ferramentas que, por sua vez, aprofundava a divisão do trabalho, dava espaço para as crianças aprenderem o manejo das ferramentas de tamanho reduzido e, desta forma, permitiu que, nessa fase, o brinquedo aparecesse como um objeto que representasse somente uma ferramenta de trabalho dos adultos.

preparação diferenciada às crianças nos instrumentos mais simples e que se iniciava bem precocemente com exercícios peculiares com equipamentos reduzidos, sempre com o acompanhamento dos adultos. Após o período de aprendizagem, as crianças passavam a fazer parte do trabalho produtivo. Nesse processo:

O sucessivo desenvolvimento da produção, a complicação dos equipamentos de trabalho, o aparecimento de elementos de indústria doméstica e, com ela, de formas mais complexas de divisão do trabalho e de novas relações de produção deram lugar a que se complicassem ainda mais as possibilidades de incluir as crianças no trabalho produtivo. Os exercícios com ferramentas reduzidas perdem a razão de ser e a aprendizagem do manejo de equipamentos complicados é adiada para idades subsequentes (ELKONIN, 2009, p. 79).

Ao considerar o processo de aprendizagem presente na manipulação dos instrumentos e ferramentas pelas crianças, orientadas pelos adultos, Elkonin ressalta que, nessa fase de desenvolvimento, ocorrem duas alterações no caráter da educação no sentido de formar a criança como membro da sociedade. A primeira refere-se ao processo de exercitar as aprendizagens frente aos instrumentos reduzidos que, “simplificados e desprovidos das funções iniciais” já podem ser compreendidos como brinquedos e são antecipados para crianças menores com o auxílio dos adultos para sua manipulação. A segunda mudança tem a ver com o surgimento do jogo simbólico, que é a base para a formulação do jogo protagonizado. Com ele, as crianças reconstituem as esferas da vida e da produção que ensinam.

O jogo protagonizado “[...] nasce do decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais e, por conseguinte, é de origem e natureza sociais”. Isto quer dizer que “O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie” (ELKONIN, 2009, p. 80).

Desse modo, a partir do surgimento do Jogo protagonizado, inicia-se um novo processo no desenvolvimento da criança que recebeu o nome de período de desenvolvimento pré-escolar. Nesta fase, como não se pode ensinar o manejo das ferramentas, em virtude da complexidade das mesmas, as crianças estão “entregues a si mesmas” e nessas comunidades infantis é que começam a dominar o Jogo cuja característica original é a “[...] substituição de um objeto por outro e com ações por ele condicionadas” (ELKONIN, 2009, p. 81), provavelmente, inspiradas na arte dramática dos adultos que apresentavam nível elevado, considerando o grau de desenvolvimento da sociedade.

No terceiro capítulo, Elkonin analisa vários pesquisadores que se debruçaram ao tema do Jogo. Inicia tratando das Teorias gerais do Jogo (basicamente, por Karl Gross<sup>42</sup>, Buytendijk e seus sucessores), depois aborda as teorias e problemas da pesquisa do Jogo infantil e, finaliza o capítulo, situando os problemas da psicologia do Jogo na ciência psicológica soviética.

Das teorias de Karl Gross e Buytendijk, Elkonin concentra-se em apontar o que pode ser válido para as teses que possam explicar, com rigor científico, o Jogo humano. Gross, por exemplo, com as suas sete teses, constata que o Jogo tem o caráter de exercício prévio, identificando o sentido biológico que, de forma errônea, começou a procurar nos jogos dos animais, mas sem identificar a real natureza e sem comparar a conduta lúdica com a conduta utilitária e, assim, sem analisar o Jogo.

Herbert Spencer, Stern e K. Bühler, prosseguiram com a teoria de Gross, mas mantiveram os limites de seu precursor. O primeiro, com sua abordagem “que pode ser denominada de evolucionismo positivista” mantém uma abordagem naturalista do Jogo; Stern, o segundo, que também fez aditamentos à teoria de K. Gross, “[...] aprofunda ainda mais os aspectos errôneos no que se refere à incompreensão da diferença cardeal existente entre o desenvolvimento das crianças e o dos filhotes dos animais” (ELKONIN, 2009, p. 93) e K. Bühler, ao introduzir o conceito de prazer funcional, afirma que trata-se de “uma força originadora de novas adaptações na fase de domesticação”<sup>43</sup> mas, Elkonin não considera que existam razões para considerar o Jogo como um exercício de domesticação (ELKONIN, 2009, p. 97).

Na teoria geral de Buytendijk, Elkonin (2009), mostra os traços gerais de sua teoria, tais como as quatro características fundamentais<sup>44</sup> e a compreensão do pesquisador de que a base do Jogo não se constitui por instintos soltos, mas por “impulsos mais gerais”, com forte influência da teoria geral de Freud, sobre os impulsos, tais como o impulso de liberdade, o desejo de fusão com o meio circundante e a tendência para a reiteração. Entretanto, no “[...] trabalho desse psicólogo entrelaçam-se de forma caprichosa ideias metafísicas e idealistas

---

<sup>42</sup> De acordo com Elkonin (2009, p. 84), “A teoria do Jogo de Gross é bastante conhecida e foi muito difundida no primeiro quartel do século XX. Caracterizando-a da maneira mais geral, seu autor denomina-a teoria do exercício ou da auto-educação”.

<sup>43</sup> A teoria de K. Bühler não deixa lugar à explicação naturalista do Jogo nem à sua compreensão como atividade do animal que o liga com a realidade. Tentativas desse tipo, embora em menor medida, já foram feitas por H. Spencer e, em parte, por K. Gross. A teleologia desloca definitivamente a biologia da explicação do Jogo (ibid, p. 98).

<sup>44</sup> Para Elkonin (ibid., p. 100) a) ambiguidade dos movimentos; b) caráter impulsivo dos movimentos; c) atitude “patética” perante a realidade (oposta a gnóstica e que se caracteriza como passional perante o mundo circundante); e d) a dinâmica comportamental da infância caracteriza-se pela brevidade, a timidez e a presteza em envergonhar-se. [...]. Todos esses traços – ambiguidade, caráter impulsivo, atitude patética em face da realidade e timidez – levam o animal jovem e a criança, em determinadas condições, a jogar”.

errôneas com observações e asserções corretas”<sup>45</sup> e destaca que essas asserções corretas fazem da teoria de Buytendijk, a mais importante, pois trata-se do “ápice do pensamento euro-ocidental nessa questão” (ELKONIN, 2009, p. 110).

Embora essas teorias que se amparam nas concepções naturalistas para explicar o Jogo considerem que o Jogo animal é muito similar ao Jogo das crianças, Elkonin (2009), citando Leontiev (1965), afirma que os animais se situam em estágios diferentes da psique perceptiva e as espécies superiores, situam-se na fase do intelecto:

A direção psíquica da conduta no estágio de psique perceptiva baseia-se em que o animal separa da realidade circundante as condições em que se dá de maneira objetiva a coisa que estimula diretamente sua atividade e que pode satisfazer uma necessidade biológica, ao passo que na fase de intelecto separa também as relações entre as coisas constitutivas das condições de exercício da atividade. O que caracteriza a organização do comportamento do último tipo é o aparecimento de fases preparatórias (ELKONIN, 2009, p. 113).

Surge então a atividade orientadora no processo de organização do comportamento dos animais, “mas que pode transcorrer de maneira diferente: precedendo o comportamento ou acompanhando-o concomitantemente. O aparecimento da atividade orientadora não leva por si só, à novas formas de conduta” (ELKONIN, 2009, p. 116) e mais, há que diferenciar entre a conduta investigadora e a conduta lúdica (já que a primeira, constantemente se transforma na segunda) e, assim, é pertinente considerar “que essas formas surgissem, por essa ordem, durante a evolução e se apresentassem na ontogenia do comportamento dos animais jovens”<sup>46</sup> (ELKONIN, 2009, p. 117).

[...]. Por isso o Jogo dos animais jovens é um exercício, mas não de um sistema motor independente, nem de um instinto ou tipo comportamental à parte, mas um exercício de direção rápida e exata da conduta motriz em quaisquer de suas formas baseadas nos modelos das condições individuais em que o objeto

---

<sup>45</sup> Sobre a abordagem naturalista, Elkonin se ampara na observação de Leontiev: “A abordagem naturalista não só torna impossível explicar cientificamente a especificidade da atividade do homem e de sua consciência, mas consolida retrospectivamente as ideias errôneas que se tenham também da biologia. O retorno da conduta humana, cujas peculiaridades se apresentam com essa abordagem como inexplicáveis por princípio, ao mundo dos animais consolida inevitavelmente também na biologia a ideia de que existe um princípio incognoscível. Tal abordagem sustenta na teoria da evolução – dir-se-ia agora ‘de cima para baixo’ - concepções metafísicas e idealistas que postularam algumas vezes o enigmático movimento ‘instintivo’ dos apêndices dos neurônios para a existência da entelêquia e, outras vezes, a tendência universal para a ‘boa forma’ ou os impulsos abissais sempre operantes etc.” (LEONTIEV, 1965, p. 341 *apud* ELKONIN, 2009, p. 110).

<sup>46</sup> “Dessa maneira, formam-se na criança primeiro os órgãos superiores de análise, o visual e o auditivo, incluindo as suas seções corticais, e só depois começam a desenvolver-se os movimentos. Na maioria dos animais observa-se a ordem inversa” (TCHELOVÁNOV, 1935, p. 64 *apud* ELKONIN, 2009). “Assim, todo o sistema motor dos filhotes dos animais superiores está quase preparado para o momento de nascer, enquanto o sistema de analisadores superiores ainda não o está. Esse sistema é precisamente o que permite desenvolver a atividade orientadora, formar as imagens dos objetos e criar as condições reguladoras da conduta” (ELKONIN, 2009, p. 119).



se encontra, ou seja, um exercício na atividade orientadora (ELKONIN, 2009, p. 118)<sup>47</sup>.

Na segunda parte do terceiro capítulo, Elkonin (2009) aborda sobre as teorias e problemas da pesquisa do Jogo infantil. Resgata as teorias de pesquisadores que buscam fundamento (i) na psicanálise de Freud (teoria gestaltista de Koffka), (ii) na teoria dinâmica da personalidade de Lewin e (iii) na teoria do egocentrismo de Piaget, os quais sublinharam dois fenômenos do Jogo infantil “– a atividade da fantasia e a absorção profunda da ficção [...]” (ELKONIN, 2009, p. 122).

Sobre a influência da teoria de Freud na compreensão da natureza infantil, Elkonin (2009, p. 149-50), afirma que:

[...] primeiro, trata-se de uma das teorias mais biologizantes, a qual não leva em conta, em absoluto, a história do desenvolvimento ontogenético do homem, identifica os impulsos fundamentais do homem com os dos animais e os reduz aos sexuais; segundo, essa teoria traslada sem fundamentos os mecanismos hipotéticos do movimento da vida psíquica, presumivelmente existentes nos adultos enfermos, para as crianças, pressupondo que eles existiram desde sempre, privando assim de todo e qualquer desenvolvimento a vida psíquica das crianças; terceiro nessa teoria há uma noção errônea do sistema das relações da criança e da sociedade, conceituando-as de antagônicas e conduzentes a traumas que os adultos infligem continuamente às crianças; a esse respeito, o Jogo é conceituado como forma de evasão da criança da realidade para o peculiar mundo simbólico das fantasias; quarto, deixa-se totalmente de lado a origem do Jogo na história da sociedade e no desenvolvimento do indivíduo, e não se examina em momento algum o seu significado para o desenvolvimento psíquico.

Contudo, o autor reconhece que Freud, com sua interpretação sobre o Jogo, contribuiu muito para a propagação da psicanálise às crianças que ocorria em duas direções no que diz respeito a utilização do Jogo. A primeira o compreendia “como instrumento substitutivo, nas mãos de psicoterapeutas, da técnica psicanalítica clássica: o experimento das associações e a interpretação dos sonhos” e uma segunda que reconhecia a tendência fundamental do Jogo como “reconstituição obsessiva”. “Essas duas tendências na utilização do Jogo já estavam implícitas na interpretação freudiana e foram prontamente estudadas pelos psiconeurologistas, os pedagogos e os psicanalistas que tratavam principalmente de crianças com conduta alterada” (ELKONIN, 2009, p. 143). Outra forma de utilização do Jogo, baseada na teoria Freudiana é a chamada *play therapy* ou ludoterapia (introduzida a partir de 1930). Elkonin (2009, p. 146) comenta que “Axline (1947) distingue na técnica da ludoterapia dois grandes grupos: (a) a

---

<sup>47</sup> Com base nessa assertiva, Elkonin (2009, p. 120) afirma que “a atividade em cujo seio transcorre o desenvolvimento e aperfeiçoamento da regulação psíquica é justamente o Jogo como atividade orientadora que se forma à parte em seu conteúdo substancial”.

técnica orientada, na qual o terapeuta assume a interpretação e as funções corretoras, e (b) a técnica espontânea, na qual se concede à criança completa liberdade no Jogo”.

Outra teoria que Elkonin analisa é a Teoria do egocentrismo de Piaget<sup>48</sup> se dá com base na teoria dos dois mundos: o mundo do prazer (dos desejos, da subjetividade, do Jogo, dos caprichos) e o mundo da realidade (da pressão, da objetividade, da linguagem e das concepções lógicas). Elkonin (2009) então apresenta a seguinte síntese:

Em suma, o caminho do desenvolvimento pode ser apresentado, a partir das posições de Piaget, da seguinte maneira: existe primeiramente para a criança um mundo unido, o mundo subjetivo do autismo e dos desejos; e depois, devido à pressão do mundo dos adultos, do mundo da realidade, surgem dois mundos: o do Jogo e o da realidade, com a particularidade de que o primeiro é o mais importante para a criança. Esse mundo do Jogo é algo como os restos do mundo puramente autista. Por último, sob a pressão do mundo da realidade, esses restos também são desalojados, surgindo então como que um mundo indiviso, com os desejos recalcados que adquirem agora o caráter de sonhos ou ilusões (ELKONIN, 2009, p. 152-3).

Esse mundo imaginário especial no Jogo cria-se de acordo com uma lógica singular, a lógica do sincretismo. Diz Piaget: “O sincretismo é, por seu próprio mecanismo, um elo intermediário entre o pensamento autista e o pensamento lógico, à semelhança, por outra parte, de todas as demais manifestações do pensamento egocêntrico” (1932, p. 173). [...]. Portanto, o Jogo é simbólico, e o seu simbolismo está determinado por uma lógica sincrética especial de construção do mundo imaginário do Jogo. Esse mundo imaginário, o mundo lúdico, está frente a frente com o mundo da realidade e, para a criança, é mais real do que este último (ELKONIN, 2009, p. 153).

Acerca da compreensão do Jogo no desenvolvimento da criança, com base em Piaget<sup>49</sup>, ressalta-se a análise do “[...] problema do Jogo em conexão com a passagem da inteligência sensório-motora para o pensamento em noções” e considera que Piaget não examinou o papel do Jogo com a devida importância e aprofundamento.

Na última parte do capítulo terceiro, Elkonin aborda os problemas da psicologia do Jogo na ciência psicológica soviética, considerando as teorias e explicações sobre o Jogo, produzida

<sup>48</sup> Elkonin (2009), se debruça a ela durante 33 páginas com o auxílio de outros pesquisadores que se identificam ou analisam a Teoria dos dois mundos de Piaget (pp. 150-183), enfatizando uma de suas principais obras: ‘A formação do símbolo na criança’, publicado em 1945.

<sup>49</sup> Conforme Elkonin (2009, p. 177), “Piaget destaca três estruturas fundamentais do Jogo ligadas numa série: o Jogo-exercício, os Jogos simbólicos e os Jogos com regras. Todos eles se parecem na medida em que são formas de comportamento nas quais predomina a assimilação: a sua diferença reside em que a realidade, em cada etapa do desenvolvimento, é assimilada segundo distintos esquemas. Piaget afirma sem rodeios que o exercício, o símbolo e a regra são três etapas essenciais que caracterizam as grandes classes do Jogo do ponto de vista de suas estruturas mentais. Conforme seja a estrutura do pensamento da criança em tal ou tal etapa do desenvolvimento, assim será o Jogo, dado que este não é senão a assimilação da realidade em conformidade com a estrutura do pensamento”.

pelos principais psicólogos soviéticos<sup>50</sup>, tanto antes como após a Revolução Russa. Porém, explica que não é tarefa expor, sistematicamente, a história do desenvolvimento das opiniões sobre o Jogo, afirmando que “Embora suas opiniões discrepassem em muito, não encontramos, com exceção de algumas observações feitas por Rubinstein a propósito dos critérios de Vigotski, dados sobre as discussões travadas entre eles” (ELKONIN, 2009, p. 190-1).

Elkonin (2009) enfatiza as análises de Vigotski, ao tratar do uso lúdico de objetos como símbolos para referenciar-se a outros objetos, ao qual, afirma que é a própria ação (o próprio movimento da criança e suas ações) que elabora essa designação ao objeto, confrontando-se com a teoria de Piaget, que busca ressaltar as semelhanças entre símbolo e significado e que Elkonin discorda.

Piaget acentua que há semelhança entre o símbolo e o significado. Isso é verdade com símbolos de outros tipos, à exceção do Jogo. Quanto ao Jogo, o fundo do problema consiste menos na função representativa do que na possibilidade, como escreve Vigotski, de realizar uma ação determinada com o objeto substitutivo (ELKONIN, 2009, p. 198).

Ainda com base nos argumentos de Vigotski, que sustenta a retomada do Jogo como principal atividade das crianças pequenas, produz-se a hipótese do fundo psicológico da forma evoluída do Jogo protagonizado, permitindo a Elkonin (ELKONIN, 2009, p. 199-200), elaborar seis hipóteses importantes:

1. O Jogo surge quando aparecem tendências que não se cristalizam no ato e, ao mesmo tempo, conserva-se a tendência típica da primeira infância para ver satisfeitos imediatamente os desejos. O fundamento do Jogo consiste em dar satisfação aos desejos de natureza generalizada, mas não aos de apetência singular. Essas apetências generalizadas podem não ser compreendidas pela criança. Seu conteúdo básico é o sistema de relações com os adultos.
2. O central e típico da atividade lúdica é a criação de uma situação “fictícia” que consiste na adoção do papel de adulto pela criança e, em circunstâncias lúdicas criadas por ela própria, representá-lo. O típico da situação “fictícia” é a transferência das significações de um objeto a outro e as ações reconstitutivas em forma sintética e abreviada das ações reais no papel de adulto adotado pela criança. Isso chega a ser possível quando se baseia na disparidade, que aparece na idade pré-escolar, entre o que se vê e o sentido que se lhe dá.
3. Todo Jogo na situação “fictícia” é, ao mesmo tempo, Jogo com regras, e todo Jogo com regras é um Jogo com a situação “fictícia”. As regras do Jogo são as que a criança se impõe, as de autolimitação e autodeterminação interiores.
4. No Jogo, a criança opera com significados separados das coisas, mas respaldados com ações reais. A principal contradição genética do Jogo está em que dá origem ao movimento no interior do campo semasiológico, mas se manifesta como ação exterior. Nele afloram todos os processos internos.
5. No Jogo criam-se continuamente situações que fazem a criança recuperar-se pela linha de maior resistência, e que não são devidas a um impulso imediato. O prazer

<sup>50</sup> Tais como D. Utchinski, A. I. Sikórski, M. Y. Básov, V. P. Vakhtiórov, P. P. Blonski, L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e D. N. Uxnadze.

específico do Jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação à regra implícita no papel. 6. O Jogo é o tipo de atividade, senão predominante, pelo menos principal da idade pré-escolar. Contém todas as tendências de desenvolvimento; é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas do mais imediato; na esteira do Jogo ocorrem as mudanças de necessidades e as de consciência de caráter geral.

Ao analisar a explicação de Rubinstein, Elkonin considera que, para responder os problemas do Jogo, é necessário definir as suas motivações e que Rubinstein deixa em aberto no que se baseia a especificidade das motivações da ação lúdica, uma vez que analisa o Jogo a partir dessas ações lúdicas e, não, do papel assumido pela criança nessa ação lúdica. Para Elkonin (2009, p. 204):

O papel determina o conjunto das ações realizadas pela criança na situação imaginária. Também é o adulto, cuja atividade a criança reproduz. Assim, o objeto da atividade da criança no Jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade o faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas. Daí podem inferir-se também hipoteticamente as motivações principais do Jogo: agir como um adulto.

No quarto capítulo, Elkonin trata da origem do Jogo na ontologia. Apresenta, inicialmente os argumentos sobre o desenvolvimento dos movimentos, das ações e da comunicação com os adultos no primeiro ano de vida. Defende que somente se pode falar da evolução do Jogo após a formação das coordenações sensório-motoras fundamentais que permitem a manipulação e atuação com os objetos, enfatizando o papel conjunto com os adultos durante essa formação primária da preensão e do ulterior desenvolvimento.

Durante o primeiro ano de vida, nas ações fáticas com o adulto observa-se que as manipulações aparecem<sup>51</sup> “quando se dão todas as premissas necessárias, e são as faculdades de concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir, etc., que se manifestam a partir dos seis meses, assim como os movimentos coordenados cuja regulação obedece à vista” (ELKONIN, 2009, p. 213).

Desse modo, a atividade orientadora e exploradora da criança passa a possuir uma forma nova com o desenvolvimento do ato de agarrar, não sendo mais uma simples reação, mas uma forma comportamental cujas ações com o objeto vão sendo reduzidas a partir do momento em que há o esgotamento das possibilidades de novidade. Elkonin acredita que os adultos perceberam, há tempos, sobre as particularidades ou “[...] peculiaridades da atividade orientadora e exploradora da criança, e da possibilidade de formar assim determinadas

---

<sup>51</sup> Numa crítica às concepções de Piaget, Elkonin (2009, p. 215), questiona: “Deve-se chamar Jogo às manipulações primárias com os objetos? Não cremos que seja conveniente. Denomina-las exercícios elementares para operar com as coisas, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto”.

manipulações com os objetos, e aproveitam-na a fim de projetar e criar brinquedos para as crianças menores” (ELKONIN, 2009, p. 214).

Ao abordar as peculiaridades do relacionamento da criança com os adultos durante o desenvolvimento das ações com os objetos e do aparecimento das premissas do Jogo protagonizado, observa-se que a origem deste “[...] possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância” (ELKONIN, 2009, p. 216)<sup>52</sup>. Assim, o processo de aprendizagem das ações com objetos, desenvolve-se junto das ações com os adultos que vão transmitindo gradualmente à criança o processo de execução do ato com os objetos<sup>53</sup>.

Ao examinar a ontologia das ações lúdicas nesse processo, Elkonin considera que a referência aos estados imaginários de um objeto (uma boneca doente, por exemplo) é o primeiro indício da criação da situação lúdica e que vai se tornando complexa conforme a criança vai conhecendo as novas funções do objeto, sempre com o auxílio dos adultos e, não, de maneira espontânea ou ‘natural’.

A lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida da pessoa. Assim, poderíamos caracterizar o desenvolvimento da ação lúdica na primeira infância, tal como foi feito por Frádnika, como o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é “o papel em ação”. [...]. Assim, no final do primeiro período da infância, preparam-se as premissas fundamentais para a transição para o Jogo protagonizado: - Inserem-se no Jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significância lúdica; - Complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais; - Produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos; - Aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto (ELKONIN, 2009, p. 230).

No quinto e penúltimo capítulo da obra, Elkonin analisa o desenvolvimento do Jogo na idade pré-escolar, apresentando seis seções: a caracterização múltipla do desenvolvimento do Jogo; a importância do papel e da situação imaginária na motivação da atividade lúdica; a formação experimental das premissas do Jogo protagonizado; a evolução do papel no Jogo; o objeto – a ação – a palavra (contribuição para o problema do simbolismo no Jogo protagonizado); e finaliza com o desenvolvimento das atitudes da criança em face das regras

<sup>52</sup> Elkonin (2009, p. 216) denomina de “[...] ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados”.

<sup>53</sup> “A natureza da ação com os objetos, pelo menos no próprio começo de sua formação em idade precoce, é ambivalente. Por uma parte, contém o esquema geral relacionado com a significação social do objeto e, por outra, o lado operacional que deve ter presentes as propriedades físicas do objeto” (ibid., p. 221).

do Jogo. Esses resultados advieram dos vários pesquisadores russos que compuseram a equipe de Elkonin e que puderam contribuir com seus argumentos sobre o jogo protagonizado.

Para o autor, o estudo do desenvolvimento do jogo protagonizado e das conexões mútuas dos diferentes componentes da estrutura do Jogo em desenvolvimento, permite facilitar a direção pedagógica dessa atividade da criança. Nesse sentido, toma a pesquisa produzida por Arkin (1948) e seus colaboradores, sobre a estrutura dos jogos, que permite indicar cinco trajetórias fundamentais no desenvolvimento dos jogos protagonizados:

(a) de pequenos grupos pouco numerosos para outros cada vez mais numerosos; (b) dos grupos instáveis para outros cada vez mais estáveis; (c) dos Jogos sem enredo para os Jogos com argumento; (d) da série de episódios soltos para o argumento que se desenvolve metodicamente; (e) do reflexo da vida pessoal e do meio imediato para os acontecimentos da vida social (ELKONIN, 2009, p. 234).

A preocupação sobre a formulação da importância dos papéis do Jogo, faz Elkonin indagar sobre a relação entre a situação imaginária e a motivação da atividade lúdica e, então, aponta que os equívocos fundamentais das concepções teóricas que buscam descobrir os motivos da atividade lúdica (o prazer, a satisfação, os impulsos primários internos e a auto-afirmação), reside na maneira de conceituar-se nelas, os motivos que induzem ao Jogo, pois, se sustentam no sujeito, na criança e em suas emoções. Para Elkonin (ELKONIN, 2009, p. 242), “Nessas teorias, deixa-se de lado o fato de que essas emoções são apenas os sintomas secundários que acompanham a atividade e dão testemunho de como ela transcorre, mas em nada evidenciadores dos verdadeiros motivos objetivos da atividade”.

Desse modo, na análise da importância dos papéis no Jogo, baseado na pesquisa de Slávina, Elkonin (2009), considera que a protagonização e situação imaginária são fundamentais para a criança permitindo apontar os argumentos e os elementos que integram a atividade lúdica:

(a) o papel ou o personagem; (b) a situação em que transcorre a representação do papel; (c) as ações com que se interpreta o papel; (d) os objetos com que atua quem joga; (e) a relação com outro personagem. Conforme sejam os elementos integrantes do Jogo e as ligações existentes entre eles, assim se destacaram argumentos de três graus de complexidade: (1) argumentos com único personagem e objetos claramente determinados em uma ou várias situações; (2) argumentos com vários personagens e um conjunto de ações respectivas, nas quais a relação entre os personagens é dada ora mediante a inclusão das crianças na situação geral, ora mediante a sucessão das ações realizadas; (3) argumentos nos quais, além do conjunto de ações e ligações entre os personagens, também se apontam as relações entre eles (ELKONIN, 2009, p. 253).

Conclui, então, baseado nos fatos obtidos nas pesquisas que o percurso do desenvolvimento do jogo “[...] vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada [...]” (ELKONIN, 2009, p. 259) e que o desenvolvimento da estrutura do jogo requer uma direção do adulto<sup>54</sup>.

No quarto ponto do capítulo quinto, Elkonin aborda a *evolução do papel no Jogo* e considera essencial esclarecer o problema das premissas em que se baseia a adoção de papéis pela criança, assim como o desenvolvimento do conteúdo desse papel interpretado no Jogo. Para isso realizou uma série de experimentos com várias fases<sup>55</sup> no qual o experimentador se incluiu como um participante do Jogo e buscava apoiar ou propor o argumento do Jogo ou ainda, dar novos encaminhamentos com a inserção de condições para o Jogo ocorrer. Todas as fases desses experimentos, confirmaram a premissa inicial de que “[...] o papel está organicamente vinculado à regra de conduta e que a regra vai, pouco a pouco, destacando-se como núcleo central do papel representado pela criança” (ELKONIN, 2009, p. 324).

As três fases da primeira série dos experimentos permitiram constatar seis aspectos importantes: (1) a reconstituição das relações sociais entre as pessoas é o fundamental do Jogo, (2) mantendo-se os objetos, ações e situação em geral iguais as da realidade, (3) cujo sentido do Jogo se altera conforme a idade das crianças, quer dizer que, para as mais novas, está nas ações da pessoa que interpreta, nas de idade mediana, está nas relações com as outras e para as mais velhas, nas relações específicas da pessoa que representa. Supõe-se, também que (4) os papéis ocultam determinadas regras de ação ou conduta social, (5) necessitando de uma condição psicológica essencial para surgir o Jogo e, conseqüentemente, haver a adoção de um papel determinado e, por último, (6) os dados indicam que “a atitude da criança em face do papel interpretado por ela também se desenvolve” (ELKONIN, 2009, p. 285).

Na segunda série de experimentos (Jogos nos quais se altera a sucessão das ações) foram realizados Jogos conhecidos das crianças<sup>56</sup> e constatou se que “o lugar central no Jogo infantil

---

<sup>54</sup> Elkonin (2009, p. 260) ainda complementa, afirmando que “Os fatos obtidos em todas essas pesquisas evidenciam que o caminho do desenvolvimento do Jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*, *dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o Jogo protagonizado”.

<sup>55</sup> Foram três séries de Jogos experimentais. “Na primeira série: Jogos de “si mesmo”, de “adulto” e de “companheiro”. Segunda série: Jogos em que se altera a sucessão das ações quando a criança interpreta um papel. Terceira série: Jogos em que se altera o sentido do papel” (ibid., p. 271).

<sup>56</sup> As análises foram realizadas sob quatro aspectos: a) o que é, para a criança, o conteúdo central; b) presença do papel no Jogo e o caráter da sua representação; c) caráter da lógica das ações o que a determina; d) atitude da criança em face da alteração da lógica das ações e motivos do protesto contra a alteração (ibid., p. 295).

é ocupado, de fato, por diversos aspectos da realidade” (ELKONIN, 2009, p. 295). A esfera de atividade que se reflete no Jogo é o seu tema ou argumento, e o que desta esfera reflete precisamente no Jogo é aquilo a que chamamos o seu conteúdo. Vemos que, com um mesmo argumento, as crianças de diferentes idades refletem um conteúdo diverso.

Elkonin considerou que o Jogo protagonizado constitui-se por níveis de desenvolvimento e os classificou em quatro níveis<sup>57</sup> (veja quadro a seguir), questionando, porém, qual a ligação que existe entre eles e como transcorre o desenvolvimento de um nível para outro, isto é, qual a dinâmica do desenvolvimento do Jogo protagonizado. Nesta série de experimentos, “[...] confirmou-se que a conduta da criança no Jogo sujeita-se a certas regras ligadas ao papel cuja interpretação ela assume. Ao mesmo tempo, conseguiu-se esclarecer que o essencial para o desenvolvimento do Jogo é a atitude da criança em face do papel que representa” (ELKONIN, 2009, p. 302).

**Quadro 1 - Características do Jogo protagonizado conforme seu nível de desenvolvimento**

Nível de desenvolvimento	Características
Primeiro nível	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O conteúdo central do Jogo é constituído principalmente pelas ações com determinados objetos dirigidas ao companheiro de Jogo;</li> <li>2. Os papéis existem em realidade, mas são determinados pelo caráter das ações, e não são eles que as determinam.</li> <li>3. As ações são monótonas e constam de uma série de operações que se repetem (por exemplo, a passagem de um prato para outro ao dar de comer).</li> </ol>
Segundo nível	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O conteúdo fundamental do Jogo, tal como no nível precedente, é a ação com o objeto.</li> <li>2. Os papéis são denominados pelas crianças. Repartem-se as funções. “A representação do papel reduz-se a executar ações relacionadas com o papel dado” (p. 296).</li> <li>3. A lógica das ações é determinada pela sucessão da vida, quer dizer, pela sucessão observada na vida real.</li> <li>4. A alteração da continuidade das ações não é de fato aceita, mas tampouco se protesta nem dá motivos a rejeição.</li> </ol>
Terceiro nível	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O conteúdo fundamental do Jogo chega a ser interpretação do papel e a execução das ações dele provenientes, entre as quais começam a destacar-se as ações especiais transmissoras do caráter das relações com os outros participantes no Jogo.</li> <li>2. Os papéis estão bem delineados e destacados. As crianças mencionam os seus papéis antes de o Jogo começar. Os papéis determinam e encaminham o comportamento da criança.</li> </ol>

<sup>57</sup> Elkonin (2009, p. 295 et. seq.).



	<p>3. A lógica e o caráter das ações determinam-se pelo papel assumido. As ações adquirem variedade: não é só dar propriamente de comer, mas também ler histórias às crianças, deitá-las para dormir etc.</p> <p>4. A infração da lógica das ações é alvo de protestos que costumam reduzir-se à alegação de que “na vida não é assim”. Destaca-se a regra de conduta a que as crianças submetem suas ações (ver ata 12).</p>
Quarto nível	<p>1. O conteúdo fundamental do Jogo é a execução de ações relacionadas com a atitude adotada em face de outras pessoas cujos papéis são interpretados por outras crianças;</p> <p>2. Os papéis estão claramente definidos. Durante todo o Jogo, a criança observa uma nítida linha de conduta. As funções histriônicas das crianças estão relacionadas;</p> <p>3. As ações desenvolvem-se em ordem estritamente reconstituente da lógica real. São múltiplas e refletem a variedade das realizadas pela pessoa a quem a criança representa;</p> <p>4. A infração da lógica das ações e regras é repelida; a renúncia a infringi-la não é motivada pela simples invocação da realidade existente, mas também pela indicação da racionalidade das regras. [...] vê-se claramente que, à medida que a idade aumenta, eleva-se o nível de desenvolvimento do Jogo.</p>

Com base na terceira série dos experimentos<sup>58</sup> (alteração do sentido do papel), constatou-se que a realização do Jogo se baseia “num certo convencionalismo” que é reconhecido pela própria criança e pelos outros jogadores. “[...] O Jogo não é o reino da pura invenção, mas uma reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos” (ELKONIN, 2009, p. 315), ou seja, não é um mundo de fantasias, mas um mundo real, sem convenções “só que reconstituído por meios singulares” (ELKONIN, 2009, p. 319).

Além disso, importantes considerações puderam ser produzidas sobre a aceitação das regras. Os dados desses experimentos (embora pouco numerosos) permitiram identificar três fases:

*Primeira fase.* Não há regras, uma vez que, de fato, também não há papel. Nestes casos é natural que triunfe o impulso direto ou o desejo momentâneo. *Segunda fase.* A regra ainda não se manifesta claramente, mas nos casos de conflito vence o desejo direto de atuar com o objeto. *Terceira fase.* A regra entra claramente em função, mas ainda não determina de todo a conduta e é infringida ao surgir o desejo súbito de realizar outra ação atrativa, desejo que aparece durante o Jogo ou devido à proposta do experimentador. *Quarta fase.* A conduta é determinada pelos papéis assumidos, no seio dos quais se

<sup>58</sup> “No experimento manifestam-se claramente quatro níveis. O primeiro é o Jogo antes das metonímias; o segundo, a proposta do experimentador de atuar, mas não em correspondência com o papel-denominação, e a atitude das crianças diante dessa proposta; o terceiro, o caráter do Jogo depois de ter-se adotado a proposta; e, por último, a atitude das crianças com seus papéis no final do Jogo com metonímias” (ELKONIN, 2009, p. 316).

manifesta claramente a regra de conduta. Na luta entre a regra e o desejo de realizar uma nova ação prazerosa vence a regra (ELKONIN, 2009, p. 322-3).

Na quinta parte do capítulo 5, Elkonin analisa *o problema do simbolismo no Jogo protagonizado*, produzindo relações entre *o objeto, a ação e a palavra*, nas quais, considera-se que “o processo de transformação do objeto em brinquedo é justamente o processo de diferenciação do significado e do significante e do nascimento do símbolo” (ELKONIN, 2009, p. 327), ou seja, Lukóv (1937, p. 53 *apud* ELKONIN, op. cit., p. 331) diz que “não é a palavra nem a denominação do objeto o que determina o modo de seu emprego, mas o próprio objeto que, em nossa situação lúdica, se apresenta à criança, antes de tudo, com o aspecto do uso que se lhe dá realmente [...]”. Para Lukóv, as propriedades físicas dos objetos, sob certa medida, limitam as possibilidades do seu uso no Jogo pela criança.

Com base nesses experimentos, foi possível afirmar que as mudanças que ocorrem na estrutura das ligações entre o objeto, o modo de atuar com o mesmo e a palavra [...] inverte-se a estrutura “ação-objeto-palavra” para formar a estrutura “palavra-objeto-ação”.

[...] cada palavra parece conter para a criança um sistema possível de ações e, por causa disso, a peculiaridade do objeto ou o fenômeno a que se refere a própria palavra. O nexo da palavra com o objeto e das possíveis ações com a palavra mostra que esta, pelo seu conteúdo, é para o falante como uma imagem da ação com o objeto ou fenômeno denominado (LUKÓV, 1937, p. 110 *apud* ELKONIN, 2009, p. 340).

Com essas análises, emergem os equívocos de alguns psicólogos, quando afirmam, segundo Elkonin (2009, p. 341) “[...] que no Jogo tudo pode ser tudo e de que a criança, graças a sua vivacidade da fantasia que se supõe inerente, pode aplicar qualquer denominação a qualquer objeto”. As variadas “[...] transnomeações que as crianças dão aos objetos limitam-se aos objetos que, por suas propriedades reais, propiciam a realização dos atos requeridos segundo a nova denominação” (idem). Desse modo, Elkonin (2009, p. 351) afirma que existe fundamento para considerar como uma unidade, os nexos entre a ação, o objeto e a palavra que o significa e, então, “[...] pode-se supor que o Jogo constitui precisamente uma prática original de operar com a palavra, prática essa em que se produzem mudanças das relações entre o objeto, a palavra e a ação”.

Contrariando as opiniões de Piaget<sup>59</sup> e de outros psicólogos, que consideram que o simbolismo lúdico independe do desenvolvimento da fala, os experimentos de Vigotskaia

---

<sup>59</sup> “O conceito de símbolo em Piaget pressupõe uma semelhança entre o significado e o significante. Se os objetos fornecidos para o Jogo são símbolos de outros ausentes, mas necessários para desenvolver o seu tema, ou seja, que os representam diretamente, que são imagens suas, em realidade não se necessita de fala nenhuma. [...] Segundo Piaget, a relação do símbolo com o objeto é, por princípio, idêntica à relação da imagem com o objeto. O objeto-

(1966) com crianças surdas, mostraram o contrário. Para Elkonin (2009, p. 353), na “[...] compreensão do símbolo-objeto que as crianças utilizam no Jogo e que indica diretamente à criança o objeto significado, a palavra não desempenhe nenhum papel ativo”.

A substituição de um objeto por outro, que é vital no Jogo, dá-se nas possibilidades de agir com o objeto de forma lúdica, conforme a necessidade para o desenrolar do papel no Jogo. Essa simbolização ocorre, ao menos, por duas vezes. Na primeira, “como passagem da ação de um objeto para outro, ao transnomeá-lo. Aqui a função da simbolização baseia-se em destruir a rigidez da ação com o objeto” A simbolização ocorre novamente quando a criança assume o papel de um adulto, “[...] com a particularidade de que a síntese e a abreviação das ações manifestam-se como condição modeladora das relações sociais entre as pessoas durante a sua atividade e, por isso, como revelação do seu sentido humano” (ELKONIN, 2009, p. 355).

No sexto e último tópico do capítulo, Elkonin analisa o *desenvolvimento das atitudes da criança em face das regras do Jogo*, retomando à análise sobre o nexo entre o papel e a regra do jogo na protagonização e afirma que as regras são determinadas pelo conteúdo do papel e se complexificam conforme o conteúdo avança e se desenvolve. No experimento, todos os jogos se dividiram em cinco grupos: (1) jogos imitativo-operacionais e jogos-exercícios elementares; (2) jogos dramatizados de argumento determinado<sup>60</sup>; (3) jogos de argumento com regras simples; (4) jogos com regras sem argumento; (5) jogos esportivos e jogos-exercícios orientados para determinadas conquistas<sup>61</sup>.

Conforme a linha geral do desenvolvimento da aceitação às regras, parte-se da transgressão e segue-se até a aceitação de forma real da regra e do conflito com os impulsos existentes. O mecanismo fundamental que faz com que a introdução do argumento ou a dramatização amplie a capacidade de ter autonomia nas ações e, conseqüentemente, o acatamento das regras é o movimento e a correria, que têm um sentido determinante para a criança. “O Jogo é uma forma original de correr. [...]. As crianças não querem simplesmente correr: elas querem correr como locomotivas” (ELKONIN, 2009, p. 367). Portanto, a

---

símbolo com que nos encontramos no Jogo é a imagem do objeto significado, mas dada sob outra forma material” (ELKONIN, 2009, p. 353).

<sup>60</sup> “[...] em tais Jogos, uma certa regra está subentendida no papel (o logo captura, a lebre foge). Pode-se afirmar que os Jogos de argumento determinado contêm uma regra, mas que está oculta e é como se se encontrasse no conteúdo das ações do papel que a criança interpreta no Jogo” (ibid., p. 358).

<sup>61</sup> O autor afirma que “[...] pouco a pouco, o argumento ou o papel vai se restringindo e fica só na denominação dos papéis ou no esquema convencional e, por último, somente na denominação do Jogo que adquire um puro caráter convencional como, por exemplo, ‘agulha e linha’ ou ‘corrida dos sorveteiros’. Nestes casos, entre as regras a que as crianças se subordinam e a denominação do Jogo existe um nexo muito remoto ou, inclusive, puramente convencional” (ibid., p. 359).

introdução do argumento acelera o cumprimento dos objetivos nas e das ações e, ao mesmo tempo, auxilia a criança nesse trato.

[...] há dois mecanismos fundamentais graças aos quais o argumento e, por conseguinte, o papel influem na observância das regras do Jogo. O primeiro é a mudança do sentido do Jogo para a criança, com o que se lhe descobrem as relações entre os que jogam, e isso dá lugar a que se cumpram as funções histriônicas que também incluem certas regras de comportamento; o segundo é a objetivação das próprias ações que contribuem para o seu maior controle. (ELKONIN 2009, p. 372).

Outra observação relevante que Elkonin (2009, p. 372) faz, é sobre o conteúdo do Jogo com regras<sup>62</sup> que, atualmente, não demonstra possuir nexos diretos entre as regras e as “verdadeiras relações laborais entre as pessoas”, mesmo que esses Jogos “estivessem indubitavelmente associados em sua origem à atividade laboral coletiva [...]”, com muita frequência, esse nexo se perdeu. Dentre os Jogos com regras da atualidade, destacam-se dois grupos. Os Jogos cujas regras são entregues por um adulto e os outros que são transmitidos tradicionalmente, de geração em geração, comportando diversas regras. Neste último, Elkonin analisa o Jogo da amarelinha<sup>63</sup>, uma vez que nele, estão representados três elementos lúdicos: (a) o quadro exterior das ações e a situação externa; (b) as regras limitadoras das ações e (c) as regras implantadoras da ordem e do caráter das ações.

Considera-se que a submissão das crianças perante as regras dos Jogos protagonizados seja maior do que nos Jogos com regras e sem papéis uma vez que os primeiros refletem relações sociais autênticas e, nos segundos, as regras são convencionadas e não estão subsidiadas por uma protagonização, resultando na clara vantagem dos Jogos de papéis em relação aos de regras.

Quando se trata de inventar as regras do Jogo, o autor traça quatro fases do desenvolvimento do Jogo:

Na primeira fase, que pode chamar-se de pré-lúdica, não há nenhuma regra. Tampouco há argumento coerente. As ações das crianças reduzem-se a manipular os brinquedos (ELKONIN, 2009, p. 389).

Na segunda fase já aparecem elementos de argumento e papéis. [...]. Não há regras claras; as crianças nem sequer compreendem que possa haver regras. Na melhor das hipóteses, representam-nas, mas não podem descrevê-las. Existem algumas regras latentes, estreitamente relacionadas com o argumento e alguns personagens do Jogo (ELKONIN, 2009, p. 390).

<sup>62</sup> Diferentemente do Jogo protagonizado. Este possui o conteúdo que “está diretamente ligado à vida real dos adultos que rodeiam a criança e é determinado diretamente por ela [...]” (ELKONIN, 2009, p. 372).

<sup>63</sup> Para o autor “Neste Jogo há determinantes estabelecidas em função da situação exterior: um campo desenhado de certa maneira, regras sobre a ordem e o caráter das ações, e regras restritivas” (ibid., p. 382).

Só na fase seguinte, que é a terceira, começa-se a ver claramente o argumento e o desdobramento de uma guerra. As regras estão estreitamente vinculadas ao argumento e percebe-se com toda a clareza que elas provêm da situação lúdica geral (ELKONIN, 2009, p. 391).

Somente na quarta fase, a superior, as regras são pensadas e formuladas antes de começar o Jogo. Aparecem também as regras puramente convencionais, independentes do argumento e da situação lúdica. A sua base é constituída, por um lado, pelas regras sociais autênticas e, por outro, pelas regras de outros Jogos (ELKONIN, 2009, p. 393).

Desta forma, estabelece-se “[...] que as regras provêm do argumento, desprendem-se dele, depois se sintetizam e adquirem o caráter propriamente de regras” (ELKONIN, 2009, p. 395). Disso, se conclui que apesar da aparente diferença entre jogos com personagens e jogos com regras (nos limites da idade pré-escolar), ambos mantêm uma unidade interna que permite considerar a existência de uma trajetória única na evolução do jogo que, somente ao final da idade pré escolar, as regras convencionais se destacam totalmente do argumento e “[...] Chega até a nos parecer que, quando a regra se toma por entidade convencional, isso é indício de que a criança já está preparada para ir à escola” (ELKONIN, 2009, p. 396).

No sexto e último capítulo, o autor analisa *o Jogo e o desenvolvimento psíquico*, problematizando a relação do Jogo com a educação, enquanto função social. Seus apontamentos iniciais dizem respeito ao lugar especial dado ao Jogo nos sistemas de educação devido às afinidades com a natureza da criança. Reforça que não é relativa à sua natureza biológica, mas à social que deve ser convertida na necessidade da criança levar uma vida comum com os adultos. Afirma que antes da criança adentrar na escola, sua educação é dada pela família com os conteúdos e métodos didáticos transmitidos por tradição.

Na sociedade burguesa, as classes dominantes e os setores sociais abastados afastam totalmente o trabalho da vida dos seus filhos. O Jogo, como tudo o que não é trabalho, converte-se da maneira mais geral na forma fundamental de vida da criança, forma universal e única de educação infantil que se dá espontaneamente. Isolada no meio da família e das relações familiares, e vivendo em seu quarto infantil, a criança, como é natural, reflete principalmente nos Jogos essas relações e as funções que os membros da família exercem com ela e entre eles (ELKONIN, 2009, p. 398).

Nesse sentido, surge o interesse em precisar a influência do Jogo protagonizado no desenvolvimento do psiquismo e no processo de formação da personalidade, com a finalidade de posicioná-lo no sistema geral do trabalho educativo na pré-escola. Trata-se de um alcance difícil de ser pesquisado uma vez que para realizar o experimento puro, não é possível retirar a atividade lúdica da vida infantil e ver como a criança segue sem a mesma.

Elkonin problematiza as condições da vida infantil nas creches, uma vez que a criança não tem tempo para se dedicar ao Jogo protagonizado por conta própria e, assim, compensam

essas deficiências do sistema educacional pré-escolar em suas casas. Contudo, considera limitada a importância puramente didática do Jogo, tampouco nega a possibilidade de ser utilizado desta forma, afirmando que não é o foco da análise uma vez que desconsidera o Jogo protagonizado como um exercício<sup>64</sup>.

Elkonin aborda o problema central que permite compreender a própria origem do Jogo protagonizado, que trata da análise do *Jogo e a evolução da esfera das motivações e necessidades*. Resgata as análises de Leontiev (1965b), nas quais, o mundo dos objetos (que não são somente os que a criança conhece e manipula, mas o que os adultos também utilizam) vai se ampliando a ela, mas que não pode operar por não estar ao seu alcance físico. O Jogo surge, justamente, sustentado pela ampliação do círculo dos objetos humanos “cuja assimilação se nos apresenta como uma tarefa e cujo mundo chegam a conhecer no transcurso do seu desenvolvimento psíquico”, ou seja, a criança deseja se relacionar de maneira eficiente não somente com os objetos, mas, também, atuar como adulto (LEONTIÉV, 1965b, p. 470 *apud* ELKONIN, 2009, p. 402).

Para o autor, nesse momento (fase inicial da infância), a criança se afasta do adulto e se considera que atua como um adulto recebendo contribuições do próprio adulto que a estimula a ser como um ‘homenzinho’. “A sensação causada pelo objeto deve-se agora à pessoa que até esse momento se mantinha atrás do objeto. Graças a isso, o adulto e seus atos começam a ser um modelo para a criança (ELKONIN, 2009, p. 403). Isto significa obviamente que a criança considera o adulto tomando como referência as funções que o mesmo desempenha para a criança e para o meio social. É pela força dessa sensação que os papéis são assumidos pelas crianças.

Há, entretanto, um paradoxo entre a passagem dos Jogos com objetos para a interpretação de papéis. A criança continua com os mesmos objetos (brinquedos) que, no fundo nada muda, porém, agora, para Elkonin (2009, p. 404), “Todos esses objetos e atos com ele realizados estão agora inseridos num novo sistema de relações da criança com a realidade, numa nova atividade de sensações prazerosas. Graças a isso adquiriram objetivamente um novo sentido”.

O Jogo não se apresenta como atividade que tenha uma realidade íntima com a esfera das necessidades da criança. Nele se opera a orientação primária de impacto emocional nos sentidos da atividade humana, adquire-se consciência

---

<sup>64</sup> Conforme Elkonin (2009, p. 401), “Ao representar a atividade do motorista, do médico, do marinheiro, do capitão, do vendedor, a criança não adquire hábito nenhum. Ela não aprende a manejar uma seringa de verdade, nem a conduzir um automóvel autêntico, nem a cozinhar comidas verdadeiras ou a pesar mercadorias. A importância do Jogo protagonizado no desenvolvimento ainda foi muito pouco estudada. A compreensão que oferecemos do seu papel deve ser acolhida apenas como um esboço prévio e não como uma solução definitiva”.

do lugar limitado que se ocupa no sistema de relações dos adultos, e sente-se a necessidade de ser adulto. As tendências que, segundo alguns autores, constituem a base da origem do Jogo são, na realidade, resultado do desenvolvimento na idade pré-escolar, e corresponde a isso uma significação especial para o Jogo protagonizado (ELKONIN, 2009, p. 406).

Isso significa que somente no Jogo protagonizado se estabelece tamanha carga emocional<sup>65</sup>, sobressaindo tanto as funções sociais como o sentido da atividade das pessoas e “Essa é a transcendência primordial do Jogo protagonizado no desenvolvimento da criança” (ELKONIN, 2009, p. 406).

Sobre o *Jogo e a superação do “egocentrismo cognitivo*, o Jogo protagonizado dá espaço para que a criança abandone suas posturas e adote as do adulto, o que torna esta atividade uma prática real da alteração de postura (ao adotar um determinado papel), mas, também, como prática de relações com o companheiro de Jogo do ponto de vista do papel representado pelo outro jogador. O autor considera essa situação muito relevante para o desenvolvimento intelectual da criança, porque no jogo se formam ou se desenvolvem tais aspectos e por alterar, radicalmente, a posição da criança em face do mundo circundante. “Essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais” (ELKONIN, 2009, p. 413).

Na relação entre o *Jogo e a evolução dos atos mentais*, é possível perceber que nas ações da criança no Jogo, já há uma atuação com os significados dos objetos (embora, ainda se apoie nos brinquedos, que são os substitutos materiais dos Jogos). E assim, vai ocorrendo uma redução gradual entre os respaldos dos objetos substitutivos e as ações realizadas com eles. Desta forma, as ações lúdicas “apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significação de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas [...]” (ELKONIN, 2009, p. 415).

Essa via de desenvolvimento na direção dos atos mentais desligados dos objetos pelas significações é, ao mesmo tempo, o aparecimento das premissas para que se forme a ideia. [...]. À luz das razões apresentadas, 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. O desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando uma zona de evolução imediata dos atos mentais (ELKONIN, 2009, p. 415).

---

<sup>65</sup> “Pode-se imaginar, por hipótese, que **é justamente no Jogo que se dá a transição das razões** (grifo nosso) com forma de desejos imediatos impregnados de emotividade pré-consciente para as razões com forma de desígnios sintéticos próximos da consciência” (ELKONIN, 2009, p. 406).

Por fim, analisa-se *o Jogo e a evolução da conduta arbitrada*, compreendendo que existem fundamentos suficientes para considerar que o modelo de conduta<sup>66</sup> implícito no papel assumido exerce duas funções no Jogo que é a interpretação do papel e a verificação de seu comportamento (que ainda é débil e que requer o respaldo da situação e dos participantes do Jogo). Além disso, “a conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo”. E é justamente aqui que se verifica que o Jogo é escola de conduta arbitrada, uma vez que o conteúdo dos papéis centram-se nas normas de como os adultos se relacionam.

Nesse sentido, Elkonin (2009, p. 420) afirma que no jogo:

[...] a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações 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.

Para o autor, “o Jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação” (ELKONIN, 2009, p. 420-1) e evidencia sua importância na formação de “[...] uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais” (ELKONIN, 2009, p. 421) e todos estes efeitos educativos se sustentam na influência do Jogo sobre o desenvolvimento psíquico da criança e na formação da sua personalidade.

---

### ***Análise crítica:***

#### **I) Posição no campo da ontologia e da gnosiologia:**

Dentre os estudiosos que se desafiaram a produzir uma teoria do Jogo, as pesquisas de Daniil B. Elkonin voltam-se para a investigação dos Jogos protagonizados, para conhecer a função social do Jogo, sua origem e desenvolvimento. No percurso de Elkonin, há uma questão de método em curso que, amparado em Karl Marx nos estudos sobre o capital, é qualificado pelo próprio Elkonin como *desagregador das unidades*. Para Vigostki (*apud* ELKONIN, 2009, p. 23-4) a unidade é “o produto da análise que, diferentemente dos elementos, possui todas as

---

<sup>66</sup> Elkonin reconhece que ainda não é uma verificação consciente. “Todo o Jogo está em poder de uma ideia cativante e impregnada de excitação, mas já contém todos os componentes fundamentais da conduta arbitrada” (ELKONIN, 2009, p. 420).



*propriedades fundamentais do todo*, propriedades que são, inclusive, partes vivas e indivisíveis, dessa unidade” enfraquecendo as teorias psicologizantes que fragmentam (na ideia) o que é indivisível (na realidade, nas condições objetivas da vida social).

Para Elkonin (2009, p. 6), “[...] é claro que não se pode afirmar que forças propulsoras originam o Jogo sem ter compreendido sua pré-história”. Faz-se legítima, nesse sentido, a compreensão das determinações do processo histórico na origem do Jogo junto ao desenvolvimento da humanidade e, também, a de considerá-lo como um dos componentes do aprimoramento das capacidades necessárias que foram desenvolvidas para essa espécie se tornar humanizada. Assim, a existência do Jogo exige o desenvolvimento simultâneo da capacidade psíquica do pensamento e da abstração.

Com base em L. S. Vigotski, o Jogo ocupa um lugar de destaque na vida da criança (por meio dos Jogos de papéis, Jogo protagonizado ou a brincadeira faz-de-conta) que a permite fazer aquilo que ainda não é possível considerando o grau de desenvolvimento infantil. Ela, então, cria situações semelhantes à vida real (caráter de ficção) e que explica que o aparecimento do Jogo “[...] não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas primitivas” (ELKONIN, 2009, p. 17). Desse modo, o Jogo protagonizado, como o estado mais evoluído do Jogo (que Elkonin reconhece ser um dos problemas mais complexos para se investigar), aparece na história da humanidade, sem muita precisão e com diferentes graus de desenvolvimento entre os diversos povos (ELKONIN, 1999).

Conforme a teoria do autor, o papel assumido no Jogo nada mais é do que a representação das condições objetivas vividas pela humanidade afirmando que “a base do Jogo é social devido precisamente a que, também, sua natureza e sua origem, ou seja, a que **o Jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade**” (grifo nosso), (ELKONIN, 2009, p. 36-7) e acrescenta que “na história da humanidade, o Jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas” (ELKONIN, 2009, p. 17).

Num estágio inicial de desenvolvimento da humanidade, a aprendizagem das crianças ocorria no manejo das ferramentas que os adultos utilizavam, participando diretamente do trabalho. Noutro grau superior de desenvolvimento a criança passa a necessitar de uma preparação especial, junto dos adultos, para esse manejo de instrumentos e que se iniciava com ferramentas reduzidas, favorecendo a relação social entre adultos e crianças.

Com o desenvolvimento sucessivo da produção, apareceram instrumentos complexos e com eles, a divisão social do trabalho, complicando a participação da criança no trabalho

produtivo que só ocorria com o treinamento para serem integradas no trabalho do adulto. Neste processo, as ferramentas reduzidas perderam sua função e o manejo de equipamentos complexos foi adiado para crianças mais velhas.

Nesse grau de desenvolvimento, o caráter da educação e o processo de inserção da criança na sociedade se alteram em dois sentidos: a primeira alteração diz respeito às capacidades gerais para dominar os instrumentos, cuja sociedade produz objetos para esse exercício. “O exercício com esses objetos, que já podem ser denominados brinquedos, é antecipado para idades mais precoces. Claro que os adultos ensinam as crianças a manusear esses brinquedos” (ELKONIN, 2009, p. 79-80). A segunda, situa-se no surgimento do brinquedo simbólico, pois serve para a reconstituição, pelas crianças, das esferas da vida e da participação na produção que desejam. Aqui situa-se a tese fundamental para a teoria do Jogo protagonizado que “[...] nasce do decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais” (ELKONIN, 2009, p. 80). Entretanto, não surge pelo inatismo nem pela internalização e, com o Jogo protagonizado, inicia-se um novo período no desenvolvimento da criança: o pré-escolar. Apresenta-se uma condição em que não se pode ensinar o manejo das ferramentas às crianças, devido ao grau de complexidade e as crianças passam de um convívio com os adultos, para um convívio em que são entregues a si mesmas. É nessas comunidades infantis que se começa a dominar o Jogo.

Só é possível aparecer o Jogo após a formação das coordenações sensório-motoras fundamentais para que a criança possa manipular e atuar com objetos, portanto, a origem do Jogo protagonizado possui nexos entre a genética e a formação orientada dos adultos e que são estes os autores dessas ações com os objetos. Por essa razão, a lógica da vida adulta começa a refletir na lógica das ações lúdicas da criança, preparando as premissas fundamentais para se avançar até o Jogo protagonizado. Nesse sentido, dentre as muitas classificações de Jogos, observa-se que o Jogo de papéis é a base para o desenvolvimento dos Jogos posteriores e, simultaneamente, exerce forte contribuição junto ao processo de desenvolvimento humano.

## **II) Explicação do papel do Jogo na formação humana e os saberes necessários à humanidade sobre o Jogo:**

Elkonin (2009) demonstra em toda a obra ‘Psicologia do Jogo’, as formas que a atividade Jogo assume, nas determinações objetivas do modo de organização da vida social dos seres humanos, mas é no modo capitalista de produção que o Jogo assume uma função específica.

Na sociedade burguesa, as crianças são afastadas do trabalho e da vida dos adultos e o Jogo (o protagonizado) se converte na forma fundamental de vida da criança, cuja educação infantil ocorre por conta dela, refletindo nos jogos, as relações familiares com ela e entre eles.

As ferramentas, instrumentos e técnicas de trabalho cada vez mais desenvolvidas, exigem que as crianças não realizem o trabalho com seus pais e isso produz nelas, a capacidade de desenvolver atividades que possam satisfazer as necessidades sociais, ao seu modo. Pela não possibilidade de resolver a contradição de querer fazer, mas não ser capaz de fazer, a atividade lúdica emerge para solucionar esse problema e daí se desenvolve para formas mais desenvolvidas até atingir o jogo de papéis.

O Jogo protagonizado reproduz as relações e atividades dos adultos e tem um grande papel pedagógico na medida em que explica “como a criança se imagina aos olhos dos adultos, o sentido de sua atividade e de suas relações com outras pessoas, inclusive as crianças” (ELKONIN, 2009, p. 145). Onde há a predominância de uma educação familiar ocorre dois tipos de influência no desenvolvimento da criança: as diversas formas de trabalho na família e as variadas formas de Jogo.

As questões que Elkonin suscita indicam que a presença do Jogo na educação burguesa, não estão voltadas para o atendimento da necessidade social, ao qual o Jogo contribui. A ausência do jogo protagonizado na escola e a separação da atividade de trabalho diário com os adultos impõem à criança, o desenvolvimento de jogos de papéis em sua própria casa, mas com a limitação de que, a principal característica dos jogos de papéis que é o desenvolvimento do aspecto social, fica corrompida, não somente pela fragilidade com que os papéis serão experimentados, mas como pela consequência disto na verificação do comportamento que o Jogo possibilita.

Elkonin (2009) identifica no conteúdo do Jogo, a expressão da atividade do homem e as relações sociais, cujo elemento comum se dá em qualquer Jogo, uma vez que a criança usa como referência, não somente os objetos que encontra, mas, também, o próprio adulto para produzir o Jogo infantil. Isto permite compreender o Jogo como um elemento social desde o começo.

Desse modo, a unidade fundamental do Jogo está no papel que a criança desempenha e as ações consequentes (atitudes perante o papel que assume), pois representam uma unidade indissolúvel entre a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade. Entre o papel e a característica das ações situa-se uma unidade contraditória: “quanto mais abreviadas

e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no Jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída” (ELKONIN, 2009, *idem*, p. 29).

O Jogo protagonizado substitui um objeto por outro cujas ações são condicionadas por eles. O objeto que se transforma em brinquedo contém o germe do símbolo, pelo processo de diferenciação do significado e do significante. Essa substituição é um componente de vital importância do Jogo e surge como inspiração que a criança teve, da arte dramática dos adultos (alcançada num determinado grau de desenvolvimento social).

As regras gerais de desenvolvimento do Jogo já aparecem nas premissas do Jogo protagonizado em crianças bem pequenas e estão relacionadas com a aprendizagem lógica das ações sobre os objetos e do papel do adulto “como modelo e agente das formas humanas de atividade e de relações” (ELKONIN, 2009, p. 270). Isto quer dizer que as regras gerais de desenvolvimento do Jogo não são produzidas espontaneamente, mas sob a direção de adultos.

O Jogo está voltado para o futuro, pois, se o analisarmos a partir das necessidades da criança, não se trata de atendimento de desejos recalcados, de satisfação de desejos primários nem residuais, mas uma via fundamental para se constituir como humano ou a “constituição das formas supremas das exigências especificamente humanas” (ELKONIN, 2009, p. 169). No Jogo opera-se “a orientação primária de impacto emocional nos sentidos da atividade humana, adquire-se consciência do lugar limitado que se ocupa no sistema de relações dos adultos, e sente-se a necessidade de ser adulto” (ELKONIN, 2009, p. 406).

O desenvolvimento do argumento no Jogo protagonizado ocorre de acordo com a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança e obstáculos surgem quando há falta de experiências sobre o tema lúdico. A introdução do argumento faz elevar a capacidade de dirigir as ações do Jogo e, conseqüentemente, aceitar as regras. Com o surgimento do argumento, uma corrida se torna original: não é só correr, mas correr como alguma coisa, isto é, o argumento “acelera a objetivação das ações e ajuda a corrigi-las” (ELKONIN, 2009, p. 367).

A importância das formas mais evoluídas do Jogo de papéis para o desenvolvimento da criança está na mesma proporção da importância para a vida e desenvolvimento de sua futura personalidade. Estudar a natureza, conteúdo do Jogo de papéis permite considerar as condições em que a criança de idade menor vai se afastando das atividades coletivas com os adultos. Neste

sentido, é necessário precisar a influência dessa forma evoluída de Jogo no desenvolvimento da personalidade, assim como encontrar seu lugar no trabalho educativo nas instituições de educação infantil, pois a base do Jogo é social, justamente por nascer das condições de vida da criança na sociedade.

Além disso, a importância didática do Jogo, embora muito utilizada, não atinge o que é essencial sobre o que ser ensinado. O estudo das regras, dos papéis e comportamento, normas e relações entre pessoas demonstram que o fundamental do Jogo são as relações sociais entre os seres humanos, uma vez que “a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas” (ELKONIN, 2009, p. 420).

Com o estudo do desenvolvimento do Jogo protagonizado é possível obter maior profundidade sobre sua essência, devido a descoberta das conexões mútuas que surgem entre os elementos estruturais do Jogo enquanto se desenvolve e, com isso, a direção pedagógica e a formação da atividade da criança podem ser facilitadas.

### **1.1.5 Jean CHATEAU (1908-1990)<sup>67</sup>**

#### **Obra analisada: O Jogo e a criança (1954)**

Chateau (1987) divide o livro em uma longa introdução, buscando responder: Por que a criança brinca? E estabelece mais três capítulos para o aprofundamento teórico (O Jogo e o outro; A disciplina e o outro e; Os Jogos, as idades e os caracteres) mais um texto conclusivo, que aborda o papel pedagógico do Jogo.

O livro em questão tem como assunto central as relações entre a natureza infantil e o Jogo. Chateau (1987, p. 13) analisa que “para ela (a criança) quase toda atividade é Jogo e é por meio dele que ela adivinha e antecipa as condutas superiores [...]”, sendo atividade necessária e exercício preparatório para as funções psíquicas e psicológicas necessárias para se tornar um adulto.

O autor distingue o Jogo do animal do Jogo da criança que apresenta, na sequência, movimentos espontâneos, Jogos exploratórios, funcionais, fictícios, de mímica, e outros que emergem da necessidade de exercitar as funções formadas por antecipação nas **tendências**

---

<sup>67</sup> Filósofo e psicólogo francês.

intuitivas (grifo nosso). Apresenta como característica fundante do Jogo do ser humano ‘algo’ de instável e é, precisamente aí, que se “exprime a preeminência do homem, ser autônomo e criador” (CHATEAU, 1987, p. 17).

Explica o Jogo partindo de fruições sensoriais até avançar na busca por prazer de um ato (atividade do sujeito) e é, agora, uma atividade interessada em tornar a executar um resultado, da qual originam todos os Jogos posteriores. Nessa atividade, Chateau (1987, p. 18) esclarece o uso do brinquedo como um objeto que serve como meio de reflexão do sujeito sobre si mesmo “que nada mais é do que uma ocasião a fim de obter um certo resultado, nada mais que um instrumento. Por isso é totalmente voltada para o sujeito, comporta-se como uma reflexão sobre si mesma [...]” (CHATEAU, 1987, p. 18).

Afirma que no Jogo funcional o impulso provém de uma única função, mas no Jogo propriamente humano, “vem de todo o ser e exprime o ser” e, portanto, serve para “afirmar-se a si mesmo”. Há a distinção dos Jogos dos bebês que aparecem como ‘pseudojogos’ ou seja, são atividades que não são, propriamente, lúdicas que “dão origem aos verdadeiros Jogos ulteriores”, mas não têm o mesmo princípio. “O Jogo funcional provém de uma necessidade sensual e dá origem a uma satisfação sensual; [...]” (CHATEAU, 1987, p. 19).

Chateau considera que a atitude lúdica “misteriosa e cheia de encantos” precisa ser estudada para compreender a natureza do jogo infantil e, à luz de Jean Piaget (Teoria dos dois mundos), considera o mundo do Jogo à parte do mundo dos adultos.

O problema não é, aliás, prerrogativa do Jogo. [...] admitimos ser o Jogo a fonte comum de todas as atividades superiores. [...] O Jogo constitui, assim, um mundo à parte que não tem mais lugar no mundo dos adultos; é um outro universo (CHATEAU, 1987, p. 21)

Ao separar o mundo do adulto do mundo do Jogo, Chateau classifica este último como possibilidade de evasão e compensação (num de seus aspectos), sendo a antecipação de uma atividade séria, porém, involuntária, uma vez que a criança não a vê desta maneira.

Não tendo a consciência do treinamento que de fato realiza, a criança tem consciência de desempenhar o papel do adulto no seu diminuto mundo lúdico. Copiando o adulto, assimila-se a ele; melhor ainda quando o mundo lúdico se destaca do mundo adulto, tornando toda comparação mais difícil. A criança pode representar o adulto porque ela está num outro mundo, diferente daquele do adulto, e no qual o adulto não pode intervir realmente (CHATEAU, 1987, p. 23).

Para o autor “o Jogo é então calcado no trabalho, mas limitado a um domínio restrito e que, por isso, é insuficiente. É um pseudo-trabalho implicando em pseudo-seriedade” (1987, p. 25). A seriedade é outro aspecto do Jogo que deve ser considerada como essencial, uma vez

que por meio dela, há a aproximação da realidade do adulto, com as limitações do campo cognitivo e, assim, faz do Jogo, “ora trabalho, ora sonho” inserido numa espécie de ascese, de luta. Então, “o Jogo é antes de mais nada uma prova” (CHATEAU, 1987, p. 27) e supera o plano sensorial para dar margem ao plano moral.

Nesse sentido, o Jogo é a representação do mundo do adulto e o que era antes, para a criança, “uma prova de sua personalidade” e “afirmação de si” passa a ter intencionalidade, “assumindo uma finalidade consciente” e, assim, é a própria “história da personalidade que se desenvolve e da vontade que se conquista aos poucos” (CHATEAU, 1987, p. 29).

Na comparação com o Jogo da criança, o do adulto traz em si uma questão negativa, pois sua finalidade é suprir alguma falta, carência, necessidade de relaxamento e alívio de tensões e o Jogo da criança já traz uma finalidade em si mesma, “na afirmação do eu” (CHATEAU, 1987, p. 32).

No capítulo primeiro, que aborda o tema ‘O Jogo e o outro’, Chateau inicia analisando o *apelo do mais velho*, no qual, a criança, por se sentir estranha ao mundo do trabalho, se afirma através do Jogo e, assim, analisa este como o trabalho futuro. Esta compreensão se faz presente em algumas pedagogias, como a de Decroly que oferecem às crianças atividades para serem realizadas numa fazenda. O desejo de toda criança é agir como adulto, mas como não tem capacidade para tal, as realiza na perspectiva de um Jogo, ou seja, “toda infância é sustentada, impulsionada pelo apelo do mais velho” porque o Jogo depende do mundo adulto que faz de si, uma cópia do primeiro, mas sem exatidão. Assim, o mais velho ou o maior indivíduo, geralmente, determinam as regras cujo Jogo aparece como um desafio, denominado de Jogos de provocação (prenúncio de briga). Só com a aproximação do final da infância que o modelo concreto é substituído pelas regras dos Jogos tradicionais.

[...] as regras tradicionais procedem, é verdade, no pensamento das crianças, de mais velhos e não raro de adultos. Mas quem são esses mais velhos, quem são esses adultos, isso não é muito claro. [...] Só muito mais tarde, já no fim da infância (13 a 14 anos), é que a criança perceberá que as regras não passam de puras e simples convenções mantidas pela tradição (CHATEAU, 1987, p. 42).

Dessa forma, o grande ou o mais velho perde sua concretude. Amparado em Jean Piaget e nas experiências dos pedagogos inatistas, Chateau (1987, p. 42) afirma que “o pensamento infantil vai gradativamente de operações concretas às operações abstratas”. Nesse processo, no avanço da figura do mais velho, manifesta-se a moralidade encoberta do Jogo que é, por um lado, extremamente conservadora, e por outro, faz que a criança procure sua independência segundo um modelo estranho e sua autonomia que, na verdade, é heteronomia. Para que a

criança se livre da modalidade heterônoma e conservadora, será preciso realizar uma drástica reviravolta sobre si mesmo.

Na segunda parte do capítulo I, sobre *a formação do grupo*, para Chateau (1987, p. 44), a infância humana supera a infância animal na constituição de uma verdadeira sociedade que se concretiza via formação de um grupo que ocorre pela “superioridade de sua estrutura”, do desenvolvimento do cérebro, posição ereta, forma das mãos, também, do tempo de duração da infância e “de sua integração num universo social”.

A condição de ‘ser social’, de reunir-se com os demais de sua espécie juntamente com seus filhos e de uma infância prolongada é que permite a presença da sociedade infantil que serve de espaço para aprendizagem visando sua inserção futura no mundo adulto. Portanto, para o autor, se faz importante pesquisar como se constitui e como vive tal sociedade dos homens (instituições, costumes, religião, etc.), uma vez que a espécie humana exerce atração mútua, tais como as formigas, abelhas e pardais.

Nesse agrupamento, podem ocorrer atividades de cooperação e que, são, no geral, limitados, cuja passagem de um grupo segmentário para um de cooperação se mostra mais sensível nos Jogos competitivos. Assim, de acordo com Chateau (1987, p. 49), os Jogos de pequenos, denominados por Jogos de mímica, “permitem fazer entre si uma primeira experiência de grupo organizado, experiência medíocre e passageira” e apenas imitam as atividades mais desenvolvidas, dos adultos. Neste sentido, afirma que “a competição prepara a entrada do pequeno no Jogo dos grandes” e que, sendo inferiores, não apresentam a mesma potencialidade dos Jogos tradicionais que proporcionam o aparecimento da real sociedade infantil.

Podemos daí compreender a estrutura do grupo dos grandes. Não é, absolutamente, um grupo fixo, como uma equipe de escoteiros, é um grupo de fronteiras mutáveis. Esse grupo tem um centro e uma periferia. Na periferia encontram-se os pequenos, numa zona flutuante; certos pequenos só são aceitos no grupo quando não se está recusando ninguém, quando se tem necessidade de um grande número de participantes; esses representam o limite extremo do grupo. [...] O mentor existe sempre numa sociedade de crianças a partir de 7 anos. Geralmente ele aparece mais cedo, já na escola maternal (CHATEAU, 1987, p. 51).

No capítulo dois, sobre *a regra e a ordem*, a natureza da regra do Jogo “é um dos meios de que a afirmação do *eu* pode se utilizar para sua realização”, pois ela é o “instrumento da personalidade” (CHATEAU, 1987, p. 55) e, portanto, o papel do pedagogo, deve funcionar como um jardineiro, desde que haja fluxo ou tendências, não se pode aproveitar toda essa potencialidade.



Chateau, ao se amparar em Rousseau, afirma que a educação faz continuar o fluxo da natureza ou o fluxo primitivo, uma vez que “o potencial do dado primitivo condiciona todo progresso ulterior”. Na busca pela ordem, como uma necessidade, é preciso ver a origem mais importante da regra “[...] e por extensão, da maior parte das atividades superiores do homem. [...] o Jogo, um pouco mais tarde nos fornece repetições que são como um esboço de ordem. [...] Alguns Jogos tornam-se verdadeira obsessão” (CHATEAU, 1987, p. 56).

Estão no conteúdo do Jogo as fórmulas escondidas, tais como no valor de alguns Jogos (pular corda ou Jogos com bola) que aparecem unicamente no seu ritmo e que também no Jogo das crianças maiores há uma espécie de comando proporcionado pelo amor ao ritmo e à repetição. No geometrismo infantil, muito utilizado nas escolas maternas, presencia-se a possibilidade de resultados que encantam a criança, tais como no método de ensino de Madame Montessori que apela para o amor à ordem e que Chateau afirma que são encontrados, também, nos animais mas que, na criança, assumem outro nível. “A ordem, diz Mme. Montessori, é uma daquelas necessidades que correspondem a uma verdadeira alegria de viver” (CHATEAU, 1987, p. 60) e que nasce de fatores muito diversos. Para ele, a ordem facilita a ação que o eu se expressa, e se afirma e, ainda:

[...] colocar ordem no mundo é, portanto, dispô-lo em função de meus gestos futuros, conformá-lo a meus atos, assimilá-lo a mim. [...] A ordem é então como a marca que ponho sobre as coisas, como a impressão do meu emblema. [...] O amor à ordem é, portanto, assim como o apelo do mais velho, uma das formas utilizadas na busca da autoafirmação. Se o apelo do mais velho determina o alvo, o amor à ordem, por sua vez, estabelece o meio a empregar (CHATEAU, 1987, p. 61).

Para Chateau, há a ordem objetiva (nos números) e a subjetiva (que insiro nos atos e pensamentos). Só conhecemos a ordem objetiva (que aparece primeiro), mediante nossos comportamentos que faz surgir a ordem subjetiva.

As regras fazem parte dos níveis de uma mesma noção de ordem (nível inferior), “mas, quando o manejo do pensamento representativo se desenvolve, vemos aparecer, com a regra, como que uma interiorização da noção de ordem, uma ordem subjetiva”. A noção de regra vai ser refinada nos Jogos de imitação, já que contém regras implícitas, “mas que não estão ainda separadas do modelo concreto” (CHATEAU, 1987, p. 62). Assim é possível acompanhar o trajeto que a criança percorre, pois, ao partir de atividades práticas e instintivas, ela alcança uma atividade cuja base é abstrata e subjetiva. Para o autor, o jogo figurativo, por exemplo, permite ampliar a independência em relação aos objetos.

A partir de então, o Jogo com regras ou Jogo regulamentado retrocede na medida em que a personalidade se desenvolve embora, até isso ocorrer, ela passa por movimentos que a fazem, inicialmente, criar suas próprias regras (que não proporcionam Jogos prolongados), até alcançar o fim da segunda infância e o começo da terceira (5 a 8 anos) que, “com os Jogos posteriores, a regra torna-se então mais ou menos coisa social” e a criança firma um desafio com outros participantes.

Para Chateau (1987, p. 65), se referindo à questão de obedecer às regras do Jogo e a segui-las, trata-se de uma questão moral, “[...] essa moralidade que é a do homem de princípios, não será quase sempre o triunfo da passividade e da dependência? É contra essa moralidade feita de regras imutáveis que o adolescente se insurgirá”.

Na segunda parte do capítulo II – *os obstáculos à disciplina* – Chateau discute dois obstáculos criados pelo jogador frente às regras do Jogo cuja origem não se dá nas regras sociais, ditadas pelos outros, exterior a si, mas na colaboração com os outros. Afirmar que a euforia e o egocentrismo são dois dos maiores obstáculos que, por meio deles, poderemos analisar “aqueles que impedem, de um lado a disciplina estrita do Jogo, e, de outro, a formação de uma sociedade estável” (CHATEAU, 1987, p. 66), com base na euforia e no egocentrismo, é possível afirmar que atrasam a elaboração de um Jogo disciplinado, assim como, o nascimento da sociedade infantil.

O egocentrismo “consiste em ter, do mundo, uma visão cujo centro é o eu, em manter-se numa única perspectiva, a própria, esquecendo todas as demais, aquelas que outrem conhece” (CHATEAU, 1987, p. 67-8), e se sustenta na incapacidade de alterar a compreensão das coisas, ou seja, tem relação direta com o egoísmo. O outro obstáculo situa-se na euforia que é o “resultado de uma energia imobilizada pelo próprio ato, e que transborda, dando aos gestos mais rapidez, mais violência, mais rigidez também, até à fadiga final que repõe os músculos em ordem”. É por estas razões que “emoções, raiva, choros ou risos chegam tão facilmente a extremos” (CHATEAU, 1987, p. 71-2).

Ao analisar *o objeto, o adulto e o grupo*, o autor afirma que a busca pelo fator fundamental no processo de formação da disciplina no Jogo (produção das regras e cumprimento/resistência a elas) não está somente na busca pela ordem, que não provém, somente de fatores internos. Há nos externos, grande influência nesse processo tais como o grupo infantil, o adulto e o objeto, os quais a criança também reserva certa obediência ou nos internos como vimos anteriormente (egocentrismo e euforia, embora sejam condicionados, também, pelos externos).

Quanto aos objetos, apenas dão suporte a imaginação e neles, se prendem os sonhos, há, porém, objetos que têm a natureza menos flexível e que incidem diretamente nas regras do Jogo. Do adulto, cabe lembrar que suas regras não são sempre limitativas, principalmente no início, quando a criança começa a jogar e nem são por essas restrições que as crianças a entendem como restrições, mas como um apelo e, assim, “o papel do adulto na gênese da disciplina do Jogo parece, portanto, bastante reduzido” (CHATEAU, 1987, p. 74).

O grupo social aparece como mais uma possibilidade de determinação da disciplina no Jogo, no que se refere às regras. Estas são desejadas tais como os fiéis que desejam sua religião e surgem pela questão psicológica expressas no amor à ordem. Quando a criança, misticamente, se coloca como defensora das regras, ela se coloca, também, contra o adulto, ou seja, não está aqui o fator fundamental na disciplina do Jogo.

Chateau afirma que esse fator, por volta dos dez anos se torna social e, não mais psicológico e é o grupo social que passa a impor determinada disciplina. Para ele, “No Jogo da criança, deixa-se ao acaso o mínimo possível de coisas. Enquanto o Jogo de uma criança de 5 anos é livre, o de uma de 12 é submetido a um número muito grande de prescrições rituais” (CHATEAU, 1987, p. 75). É através da prática do Jogo no grupo social que ocorre a assimilação da disciplina, seja por vitórias abreviadas (contestes rápidos) ou por emoções causadas por expectativas (Jogos de escolha).

Na quarta parte do capítulo II, *origem das regras do Jogo*, Chateau afirma que dos quatro tipos de Jogos elencados (funcionais, imitação, tradicionais e de regras) têm fontes e origens diferentes, mas há aspectos comuns, porém, independentes, tais como a invenção. Com exceção dos Jogos funcionais, que são simples Jogos de exercício e não contêm atitude lúdica por não ser pensada, os demais apresentam a característica de saber que o Jogo é atividade não séria e que comportam a consciência de sua natureza.

Dos Jogos funcionais, há a passagem para os Jogos de imitação, onde a invenção se mescla aos elementos primitivos e cujo ímpeto é bem forte, podendo imitar qualquer coisa. Há, assim, uma certa “evolução da invenção” que avança conforme o grau da imperfeição de sua percepção e de sua memória. De início, a invenção aparece numa imitação, a qual é mais livre para uma copiar alguma coisa, já que sempre há algo que se possa imitar. Isto significa que há a aplicação de uma regra já conhecida num caso novo (uma analogia feita, sob um esquema anterior), ocorrendo mesmo nos Jogos de regra arbitrária, tais como andar num pé só, repetir uma frase, jogar uma pedra, etc., mas de forma reduzida nos Jogos tradicionais que já trazem a herança das regras.

Quando há a ausência de um tema original, a invenção é frágil e fica comprometida e inibida tal como aparece num tipo de Jogo especial, os Jogos com cômico, poéticos ou de histórias continuadas que surgem, “sobretudo se a tensão lúdica se relaxa” (p. 88). O fato da criança conseguir enxergar a imagem de uma outra coisa num objeto qualquer não vem de um desenvolvimento da imaginação, mas de que a criança se contenta facilmente com o que está posto, cuja imaginação é imprecisa e que a permite produzir assimilações.

Notamos já, estudando a ordem e a regra, como a criança gosta de conservar o que um dia assimilou, como detesta as mudanças, como se prende a um formalismo rígido. Esse pequeno mundo não é nada revolucionário como, bem ao contrário, será a adolescência (CHATEAU, 1987, p. 94).

Para Chateau, quando uma personalidade está em formação “[...] encontra-se, de fato, em luta com as mesmas dificuldades que uma sociedade em organização” (idem), uma vez que os Jogos possibilitam, às vezes, observar alguma parte da humanidade que foi ignorada ou que reflete o movimento da história. Desta forma, afirma ter concluído o estudo da natureza, propriamente dita, do Jogo.

No capítulo III – *Os jogos, as idades e os caracteres* – Chateau inicia analisando ‘*Os Jogos e os caracteres*’. Afirma que o Jogo, além dos *fins naturais*, pode assumir *fins artificiais*, ou seja, o adulto pode utilizá-lo para conhecer e formar uma criança como tem sido utilizado na caracterologia (estudo das características individuais humanas). A este tipo de estudo genético, o Jogo pode “trazer dados de primeira ordem” apresentando “como os interesses das crianças evoluem de idade para idade, e como as tendências primitivas vão se diversificando, se combinando, se complicando” (CHATEAU, 1987, p. 96).

Porém, para ele, o Jogo vai além. Dá origem a várias atividades superiores tais como arte, trabalho, ciência, entre outras, e constitui, assim, “como o vestíbulo natural dessas atividades; é por seu intermédio que a criança pode chegar a elas. Sabe-se, assim que se pode buscar no Jogo um meio de educação” (CHATEAU, 1987, p. 97).

Assim como os desenhos e as histórias apontam a diversidade da personalidade de uma criança, os Jogos também podem servir para tal fim, para desvelar informações ocultas sobre as crianças, embora não se possa compreender que todo Jogo expresse essas “tendências ocultas” e é precisamente por isso que um psicanalista se interessa mais por Jogos de representação. Mesmo assim, nem toda representação traz essas tendências veladas. Há de considerar que os fins que aparecem ao ver uma criança jogando, quase sempre são os fins reais e, como o Jogo é coisa séria, ele se encontra contraposto ao sonho.

Ao se referir aos jogos funcionais, de regras arbitrárias, de valentia e jogos tradicionais, Chateau demonstra as características que os diferenciam pelo viés psicológico, afirmando que, em todos eles, a criança demonstra sua capacidade intelectual, vontade, traço dominante e personalidade.

[...] O Jogo funcional exprime apenas o impulso interno das impulsões primitivas, o Jogo de regras arbitrárias, são, em geral, praticados com muita seriedade para poder nos dar a conhecer outra coisa além da tenacidade e da vontade das crianças. Quanto aos Jogos de valentia, bem como os tradicionais, seu significado é bastante claro que a porque nano haja necessidade de procura-lo alhures; o desejo de afirmar-se e o apelo do mais velho manifestam-se aí com muita violência (CHATEAU, 1987, p. 100).

Lembra, ainda que existem os Jogos de euforia ou de desordem que são mais presentes em crianças solitárias, assim como os Jogos apresentados de meninos e meninas, conforme a idade dos quais os Jogos de violência (ou ativos, vigorosos) são mais próximos dos meninos e os Jogos mais organizados são mais encontrados junto às meninas.

Os resultados dessas pesquisas com crianças e Jogos permitiram, de acordo com Chateau (1987), compreender os resultados de estudos experimentais sobre o comportamento social das crianças norte americanas (dos dois sexos) realizadas por psicólogos, sugerindo que as meninas apresentam mais sociabilidade, maior respeito pela disciplina do grupo e, também, mais ciúmes. Entretanto, com base em *Terman*, é preciso reconhecer que não são estudos tão precisos, mas na sua contribuição está na possibilidade de quantificar as informações triviais àqueles que observam as crianças.

Na segunda parte do capítulo III – Os jogos e as idades – o autor trata da análise da evolução do Jogo através do tempo, considerando quatro aspectos genéticos do Jogo: a) os aspectos que dizem respeito às origens das regras tradicionais (já analisado anteriormente); b) as variações dos Jogos em cada período da infância; c) a sucessão dos Jogos no decorrer das brincadeiras e; d) a evolução das tendências primitivas e a sucessão dos esquemas pelos quais elas se expressam.

Sobre as variações do Jogo em cada período da infância, traz um percurso que inicia nos Jogos praticados por bebês (funcionais e sem regras), que dão margem aos Jogos hedonísticos que se seguem, passando pelos Jogos de desordem e os primeiros Jogos de regras (2 a 4 anos): Jogos de imitação (que, mais tarde reaparecem, por volta de 7 e 8 anos) e de construção. Aparecem, então, Jogos de regras arbitrárias (após o fim da idade pré-escolar), Jogos sociais (por volta dos 7 anos) e os primeiros Jogos que são organizados em grupos, dando abertura para os Jogos de valentia que, quando alcançam uma organização básica, tornam-se Jogos

competitivos “e anunciam os esportes individuais” (CHATEAU, 1987, p. 112). No fim da infância (aproximadamente aos 10 anos) os Jogos de grupos organizados evoluem juntamente com os Jogos tradicionais e “[...] os Jogos de valentia dão origem aos tradicionais de competição cooperativa [...]” (CHATEAU, 1987, p. 113).

O autor conclui que a cada comportamento lúdico adquirido nesta evolução de Jogos pelo tempo, cria-se um prolongamento do mesmo em outras fases, mesmo que seja pressionado a se transformar ou desaparecer, e “[...] o Jogo funcional que consiste simplesmente, em correr por correr persiste ainda às vezes no início da adolescência. Com maior razão, os Jogos de destruição ou os de regra arbitrária que se observam ainda no adulto” (CHATEAU, 1987, p. 113).

Em relação ao terceiro aspecto da genética do Jogo, a sucessão dos Jogos ao longo das brincadeiras, Chateau fala em ‘tendências’ da criança em fixar-se num Jogo que goste, mas não hesita em abandoná-lo ou voltar a jogá-lo, quando for o período preferido para tal. Contudo, não afirma que a precisão da distribuição dos Jogos através do ano só se concentra nos Jogos que a criança imita as atividades regulares do adulto. Em síntese, vê no clima, a localização dos Jogos em determinadas épocas e outros, e se ajustam ao calendário, como podem.

O último aspecto em que se confronta a evolução dos Jogos diz respeito, segundo Chateau (1987, p. 116), “[...] a evolução das tendências primitivas e a sucessão dos esquemas pelos quais elas se exprimem”. Para o autor, “o estudo dos Jogos nos permite assim apreender a sucessão dos interesses infantis”, ou seja, “se os Jogos de valentia dão origem aos de competição coletiva, é que a tendência infantil; as passagens dos Jogos de imitação individual às cerimônias do fim da infância atestam um mesmo processo de socialização, no caso das tendências imitativas” (CHATEAU, 1987, p. 116).

Chateau considera que nas famílias de Jogos, as heranças primitivas são herdadas, pois emergem dos formatos lúdicos anteriores e vão sendo anexadas às novas tendências e são, então, um meio de resgatar as tendências fundamentais e primitivas da natureza humana. Exemplifica, citando os Jogos funcionais e as pesquisas de etnólogos com crianças de comunidades atrasadas que afirmam a semelhança com as crianças atuais.

Cabe ressaltar, na obra de Chateau, a relação que faz sobre o desenvolvimento entre Jogo e esporte:

[...] É, portanto, difícil para nós precisar com toda certeza a maneira pela qual surge e evolui cada uma das tendências em Jogo na atividade lúdica. [...]. O Jogo não se basta a si mesmo, mas tende a atividades mais altas, que ele

prepara, aperfeiçoando e desenvolvendo as tendências fundamentais. O Jogo, **atividade construtora das tendências** (grifo nosso) é como a propedêutica das atividades superiores. [...]. Os Jogos de competição levam ao esporte. Mas entre Jogo e esporte há diferenças notáveis. O Jogo, dissemos em nossa introdução, é uma prova; mas a prova é momentânea. Assim, ele não admite nenhum treinamento. A criança que brinca/joga pode preparar de fato seus músculos para tarefas futuras, ela nada sabe ou, pelo menos, não se preocupa absolutamente com isso. O Jogo vale no momento, não tem pretensões maiores; ele testemunha por isso essa incapacidade da criança de encarar serialmente, realmente todo o curso do tempo que pesquisas de outro gênero tem divulgado. Ao contrário, o esporte é essencialmente uma preparação; por isso mesmo, quando encarado na sua pureza, ele não tem nenhuma finalidade, seu fim é a tarefa futura, qualquer que ela seja, caça, guerra, profissão, pouco importa; seu fim é ainda o equilíbrio e o vigor do corpo futuro. Fazer esporte é preparar um excelente instrumento de trabalho para o futuro num corpo flexível e forte desde que a competição surge, o esporte desce a um nível inferior; ele se faz Jogo, prova (CHATEAU, 1987, p. 118).

Ao mesclar a tese da origem lúdica do Jogo baseado em Spencer e Schiller, ressalta que o Jogo aparece **antes** da dança, da arte, da ciência<sup>68</sup> e da estética, pois serve de treinamento, preparação para estes aspectos, uma vez que, com base na brincadeira, dá-se a origem da humanidade e por meio do Jogo, formam-se os aspectos sociais.

Chateau (1987, p. 123) finaliza o terceiro capítulo afirmando que “[...] é entretanto, pelo Jogo que a humanidade se insinua por toda parte, e é pelo Jogo que essa humanidade se desenvolve” e “é através do Jogo que começa o pensamento propriamente humano [...]” (CHATEAU, 1987, p. 125).

*O papel pedagógico do Jogo* é analisado na Conclusão da obra, ao qual, começa na comparação com o trabalho, afirmando que este “[...] nasce do Jogo: é o trabalho, sem o que nem a arte, nem a ciência, nem mesmo o esporte poderiam se desenvolver [...]” (CHATEAU, 1987, p. 124). Se não compreender o Jogo como preparação para o trabalho, reduzi-lo-á como um divertimento simples.

Segundo o autor, o Jogo movimenta o corpo todo (músculos, inteligência, desenvolve habilidades físicas e o autodomínio), embora afirme que os psicólogos têm sido discretos sobre esse papel para educar os sentimentos do homem, principalmente no esforço que o Jogo produz. O Jogo advém da vontade e, não, da preguiça e se impõe como um trabalho. Nessa proposta, Karl Gross (na obra: os Jogos e os homens, de 1899) foi o primeiro a defender o Jogo como pré-exercício, mas é em Alain (1932) que Chateau se ampara, uma vez que afirma ser esse o

---

<sup>68</sup> Para Chateau, (1987, p. 122), “Se a ciência procede do Jogo, é portanto, de uma maneira muito indireta, como todo conhecimento desinteressado provém afinal de contas do Jogo, por intermédio da arte ou da religião [...]”. o autor cita, ainda, que grandes descobertas científicas como a pólvora, a bicicleta, o papagaio, o giroscópio, a agulha imantada, etc. vieram do Jogo.

psicólogo que mais avançou nesse domínio quando postula que, quem joga faz um juramento cuja tarefa tem de ser cumprida.

Outro aspecto que Chateau anuncia como sendo o Jogo introdutório ao trabalho situa-se no grupo social, uma vez que o Jogo, como trabalho, é social, pois a criança, no contato com as demais, sai de seu egocentrismo e passa a se habituar a outros pontos de vista.

Assim, a relação entre Jogo, trabalho e educação, está nos trabalhos reais que os educadores dão às crianças, justificado pela necessidade que a criança tem de aprender tarefas que também, são Jogos, tais como classificar cores, etiquetas, dar laços, empilhar, etc. e, assim, a criança aprende a se concentrar. Porém, não fica somente nisso, a escola passa a oferecer Jogos apropriados para aprendizagem no lugar de “atividades escolares laboriosas” (CHATEAU, 1987, p. 126) e foi Claparède quem primeiro reconheceu que a educação deve ser funcional e, não, atraente já que nem tudo que é atrativo terá algum significado educativo.

Quem diz Jogo, diz ao mesmo tempo esforço e liberdade, e uma educação pelo Jogo deve ser fonte de dificuldade física da mesma maneira que alegria moral. Repetimos ao longo desta obra, jogar é buscar um prazer moral. É esse prazer moral que devemos transpor para a nossa educação, se queremos calcá-la na atividade espontânea do Jogo. Por isso, é preciso apresentar à criança obstáculos a transpor, e obstáculos que ela queira transpor. Na falta deles, a educação perderá todo seu sabor, não será mais do que alimento insípido e indigesto. [...] a verdadeira alegria, a alegria humana, é aquela que se obtém num triunfo sobre si, num domínio de si; que esse triunfo, esse domínio, possam, às vezes, se acompanhar de incômodos físicos, de fadiga, é preciso reconhece-lo (CHATEAU, 1987, p. 128).

Nessa tarefa, o professor situa-se como modelo adulto e “deve ser o conselheiro, o amigo mais velho, através de quem a criança encontre seu caminho” (CHATEAU, 1987, p. 130) e que é ir em direção ao adulto. Portanto é “um grande erro querer que o professor se apague tanto quanto possível, e as experiências de escolas sem adultos testemunham amplamente, com seu fracasso, a necessidade deles” (CHATEAU, 1987, p. 130) e, então não se pode deixar de haver a presença de um professor que deve ficar entre o ‘tirano’ e o ‘amigo’.

Um fator que anuncia como favorável ao Jogo com caráter educativo, reside no amor às regras e a disciplina, mas o que mais “agrada no Jogo é a dificuldade livremente superada. Pouco importa a natureza dessa dificuldade; a obrigação lúdica é puramente formal, ela se acomoda a qualquer matéria” (CHATEAU, 1987, p. 132). Significa defender que a escola deve apoiar-se no Jogo e referenciar-se no modelo lúdico para conformar o comportamento escolar, mas não deve fazê-lo o tempo todo pois, se assim fosse, seria uma educação insuficiente. Deve-se então, diferenciar uma oficina de trabalho da escola, pois “é pelo trabalho que a escola deve



desembocar na vida” (CHATEAU, 1987, p. 135), sem basear toda a educação no Jogo, porém, sem permitir que esse trabalho escolar seja como um trabalho verdadeiro já que isso é impossível, isto é “mesmo ultrapassando o jogo, o trabalho escolar, continuará escolar, a meio caminho, entre jogo e trabalho” (CHATEAU, 1987, p. 136).

Por último aponta o autor que o papel da escola está em ensinar a refletir sobre as experiências empíricas e na base desse erro pedagógico ele aponta que “imagina-se que o homem chega às coisas unicamente pelo trabalho” e justifica alegando que a ciência procede menos do trabalho interessado do que de atividades desinteressadas nascidas do jogo” ou seja, para ele, “chega-se à existência a partir do conceito e não ao conceito a partir da existência” (CHATEAU, 1987, p. 136) e finaliza afirmando que “O trabalho escolar deve ser mais do que o Jogo e menos do que o trabalho. É uma ponte lançada do jogo ao trabalho nas escolas maternas, será ainda quase um jogo, um jogo educativo. Nas classes mais avançadas, será próxima do trabalho” (CHATEAU, 1987, p. 137).

---

### *Análise crítica:*

#### **I) Posição teórica sobre o Jogo no campo ontológico e gnosiológico**

Jean Chateau (1987), na obra ‘O Jogo e a criança’, fica retido na explicação das funções, tipos e forma de utilização pedagógica dos Jogos, prezando pelos argumentos contidos na teoria dos dois mundos de Jean Piaget, na teoria de Karl Gross<sup>69</sup> ou na teoria de Mme. Ch. Bühler. Defende que “A infância tem, portanto, por objetivo, o treinamento pelo Jogo, das funções tanto psicológicas quanto psíquicas. O Jogo é, assim, o centro da infância, e não se pode analisa-la sem atribuir-lhe um papel de pré-exercício, como dizia Gross” (CHATEAU, 1987, p. 15), e prossegue: “Admitimos, com Gross, que o Jogo tem o papel de exercitar as funções. Como se trata de funções formadas por antecipação nas tendências intuitivas, como a caça ao rato, o Jogo só pode seguir essas funções, esposar estreitamente os limites do seu domínio” (CHATEAU, 1987, p. 17).

---

<sup>69</sup> “A teoria do Jogo de Karl Gross é bastante conhecida e foi muito difundida no primeiro quartel do século XX. Caracterizando-a da maneira mais geral, seu autor denomina-a teoria do exercício ou da auto-educação” (ELKONIN, 2009, p. 84).

Essas compreensões se articulam com o fato de explicarem o Jogo pela teoria dos dois mundos, ou seja, situam o Jogo como um mundo à parte. Ou o mundo do adulto ou da criança flutuam em alguma outra dimensão invisível ou essa consideração coloca a origem do Jogo, na cabeça dos homens, nos seus pensamentos, dificultando compreender como surge o Jogo.

Não tendo a consciência do treinamento que de fato realiza, a criança tem consciência de desempenhar o papel do adulto no seu diminuto mundo lúdico. Copiando o adulto, assimila-se a ele; melhor ainda quando o mundo lúdico se destaca do mundo adulto, tornando toda comparação mais difícil. A criança pode representar o adulto porque ela está num outro mundo, diferente daquele do adulto, e no qual o adulto não pode intervir realmente (CHATEAU, 1987, p. 23).

Faz, portanto, a separação entre o mundo do Jogo e o mundo dos adultos, afirmando que o Jogo constitui, assim, “um mundo à parte que não tem mais lugar no mundo dos adultos; é um outro universo” (CHATEAU, 1987, p. 21).

Desse modo, o autor não se esforça para explicitar os pressupostos ontológicos e gnosiológicos que defende e que são fundamentais para compreender o objeto que está sendo explicado. Contudo, com essa forma de organizar seus argumentos sobre o jogo, insere-se na compreensão dos teóricos inatistas ou naturalistas (Karl Gross, Spencer, Skiller, Ch. Bühler, Jean Piaget e outros). Estes compreendem o *Ser*, por pressupostos metafísicos ou idealistas, além de defender o jogo ou como incognoscível ou como possibilidade de conhecer somente o possível, reconhecendo o aspecto irreal, surreal e abstrato (fantasia, mágica, sublime e outras).

Exemplo disso é quando faz-se a defesa do que *o Jogo é* e para que o Jogo *serve*. Para Chateau, chega-se à existência “[...] a partir do conceito, e não ao conceito a partir da existência. [...]”. Só se domina a natureza pela obediência ao espírito, de início, e depois à própria natureza” (CHATEAU, 1987, p. 136). Desse modo, a evolução do Jogo inicia-se de um impulso interno, como no ato de mamar ou nos Jogos funcionais, fortalecendo as teorias inatistas na explicação da origem do Jogo.

A seguir, afirma que os Jogos inventados, de regra arbitrária e os de imitação partem sempre do exemplo a ser imitado, ou seja, a decisão é do próprio jogador, sobre quem ou o que imitar. Já o Jogo tradicional depende somente de quem ensina o Jogo. Esses quatro tipos de Jogos têm origens bem diferentes.

A origem da sociedade infantil está associada diretamente ao fator instintivo que permitiu ao homem ser um homem social, por causa da natureza de atração mútua, tais como os insetos e pássaros. Neste processo, aparece a euforia que desorganiza os Jogos e “retardam a

constituição de um Jogo disciplinado e o nascimento da sociedade infantil” (CHATEAU, 1987, p. 72).

Nessa sociedade infantil, o Jogo assume dupla função na criança, pois é um exercício preparatório, como no animal, mas para a criança que joga é afirmação de si. Quando aparece a representação na vida humana, o Jogo tem finalidade consciente, não saindo mais impulsos de tendências, mas um impulso do ser consciente e voluntário.

Além disso, o Jogo é função de um futuro desejado e sua conquista se dá com lentidão. Para o adulto, por exemplo, o Jogo é o remédio para os males, assumindo algo de negativo e transformando o Jogo em esporte, reencontrando nele uma alegria infantil. Já para a criança, o Jogo tem seu fim em si mesmo, porque faz com que a criança reconheça o seu lugar, não chegando no distinto nível do adulto. Entretanto, há um anseio da criança para ser um adulto e, daí, resultam Jogos especiais (solitários, Jogos de devaneios e outros).

Os argumentos de Chateau (1987) se amparam em outro autor clássico já apresentado, Johan Huizinga, ao defender que o Jogo permite a origem da arte, ciência, trabalho etc., e é pelo Jogo que a criança chega às atividades superiores. Enquanto o Jogo se volta ao eu, a ciência se dirige ao objeto e, assim, temos duas atividades opostas. Nos Jogos de exploração, manipulação ou experimentação, a criança busca mais o sucesso pessoal do que uma verdade. “Se a ciência procede do Jogo, é, portanto, de uma maneira muito indireta, como todo conhecimento desinteressado provém afinal de contas do Jogo, por intermédio da arte ou da religião”.

Além de o Jogo ser um exercício para todas as capacidades, ele fornece a origem para o trabalho que, por sua vez, contribui com o Jogo para o aparecimento da arte, religião, esporte e da própria ciência. “É através do Jogo que começa o pensamento propriamente humano [...]. É no Jogo que contemplamos, que projetamos, que construímos. A fonte pode parecer na origem bem pouco abundante, muito tênue; é, entretanto, pelo Jogo que a humanidade se insinua por toda parte, e é pelo Jogo que essa humanidade se desenvolve” (CHATEAU, 1987, p. 122-3).

A diferença entre Huizinga (1999) e Chateau (1987) se dá na forma das explicações, já que o conteúdo não se difere quanto aos argumentos que defendem sobre a centralidade do Jogo na sociedade. Há, evidentemente, um salto temporal na elaboração das duas explicações e fica evidente, a incorporação da teoria de outros pesquisadores que surgiram após Huizinga, nas defesas de Chateau.

## **II) Explicação do papel do Jogo na formação humana e os saberes necessários à humanidade sobre o Jogo**

De acordo com o que defende Chateau (1987), os fins artificiais que o Jogo oferece, tais como conhecer e formar a criança, tem importância fundamental para o adulto que educa, uma vez que a criança se utiliza do Jogo para afirmar sua personalidade total. O Jogo permite a origem da arte, ciência, trabalho etc., e é pelo Jogo que a criança chega às atividades superiores. O Jogo pode ser um meio de educação desde que se verifique os sentidos dessa condução até o trabalho.

Além disso, uma educação pelo Jogo deve ser fonte de dificuldade física da mesma maneira que alegria moral, pois jogar é buscar esse prazer moral que deve ser transposto para a educação. Caso contrário, a educação perderá o seu sabor, ficando insípida e indigesta. Ao defender que a disciplina do trabalho escolar tem seu modelo na disciplina lúdica. O autor afirma que a educação dos Jogos reside na existência do amor às regras, à ordem e a disciplina que a criança já traz consigo.

Desse modo, o fundamental aspecto social do Jogo é seu caráter utilitário. A criança, ao jogar, desenvolve possibilidades advindas de sua estrutura específica e torna concreto o desenvolvimento das potencialidades virtuais que afloram nela mesma. O Jogo não exercita somente músculos, mas, também a inteligência, possibilitando flexibilidade e vigor e ainda educa os sentimentos. A infância é, então, aprendizagem necessária para a idade adulta, sendo a criança um ser que somente brinca/joga e nada mais despendendo esforço para alcançar os objetivos e obedecer a regras para ser introduzida no grupo social. Isto não é um mero divertimento, podendo às vezes, ser cansativo e limitado ressaltando que nasce na vontade e, não na preguiça.

Fortalecendo as teorias de Johann Huizinga sobre a relação entre o sério e o prazeroso, Chateau afirma que o Jogo pode ser evasão e compensação, exercitar a imaginação, produzir moral. Além disso, possui ritmo interno, antecipa as ações sérias e concretiza-se como um treinamento involuntário para conduzir à vida séria. Copia o mundo adulto de forma inexata na forma de uma tendência muito forte que a impele em direção ao adulto que convive com ela e produz regras para servir de instrumento de afirmação. Por fim, afirma que o Jogo produz euforia (que retarda o aparecimento de sua esfera disciplinada) e também o nascimento da sociedade infantil. O Jogo, pois, é coisa séria para a criança (CHATEAU, 1987).

Contribui, ainda:

[...] para desenvolver o espírito construtivo, a imaginação, e mesmo a faculdade de sistematizar (por exemplo, em Jogos como o de damas ou os matemáticos); além disso, ele leva ao trabalho, sem o que não haveria ciência nem arte. Mas também, pode ajudar mais diretamente a ciência, enquanto técnica especial. Há invenções científicas inspiradas em Jogos de crianças” (CHATEAU, 1987, p. 122).

Quanto ao que o autor explica sobre o desenvolvimento do Jogo, aponta que, inicialmente, nos bebês aparecem os Jogos funcionais, para depois surgirem Jogos hedonísticos, procedendo os Jogos de exploração e manipulação e os Jogos regulamentados / Jogos de destruição, depois os Jogos de desordem, Jogos de arrebatamento, Jogos solitários, Jogos regulamentados (que se iniciam por imitação e construção). Enfim, surgem os Jogos de regras arbitrárias e Jogos figurativos (nos meninos, Jogos de valentia e nas meninas, por se organizarem mais facilmente, aparecem os Jogos de imitação coletiva e os tradicionais simples).

Porém, o autor não explica como esses jogos se originam e se desenvolvem para etapas superiores, apenas indica que o estudo da evolução do Jogo permite conhecer os interesses e as tendências de cada criança, conforme as idades uma vez que revela a evolução das tendências primitivas e a sucessão dos esquemas pelos quais elas se exprimem, quando há controle desse processo por meio de atividades lúdicas orientadas. Entretanto, se o Jogo fica muito distanciado da existência real, cabe ao trabalho escolar percorrer o resto do trajeto que, para ser proveitoso, tem que ser diferente do trabalho real.

### 1.1.6 Roger CAILLOIS<sup>70</sup> (1913-1978)

**Obra analisada: Os Jogos e os homens (publicado originalmente, em francês, em 1958)**

A obra que analisamos está organizada em *parte introdutória*, *primeira parte* (com 5 capítulos: Definição; Classificação dos Jogos; Vocação social dos Jogos; Corrupção dos Jogos e Para uma sociologia a partir dos Jogos); *segunda parte* (com quatro capítulos: Teoria alargada dos Jogos; Simulacro e vertigem; Competição e acaso; Repercussões no mundo moderno); *Complementos*: I) importância dos Jogos de azar e II) da pedagogia às matemáticas) e encerra a obra com um *Dossiê* com pequenos textos relacionados à classificação do Jogo que foi produzida pelo próprio autor.

---

<sup>70</sup> Filósofo, sociólogo e escritor francês. Para consultar a síntese da biografia do autor, indico Infopédia (2003-2016). Dicionários Porto Editora. In: Língua portuguesa com acordo ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$roger-caillouis](http://www.infopedia.pt/$roger-caillouis)

Na *introdução*, Caillois (1990) busca esclarecer que a aparência intrínseca do Jogo faz com que, muitas vezes, seja compreendido como uma “fantasia agradável” ou uma “vã distração”, independente do “cuidado que nele se ponha, as faculdades que nele se mobilizem, o rigor que ele exija”, uma vez que existe em inúmeras quantidades e variados tipos, opondo-se à vida real e a seriedade. Assim, permite conceder ao ‘espírito do jogo’ “[...] uma das molas principais do desenvolvimento das mais altas manifestações culturais em cada sociedade e da educação moral e do progresso intelectual dos indivíduos” (CAILLOIS, 1990, p. 9-10).

O autor afirma que o termo Jogo designa símbolos, imagens e instrumentos que formam uma totalidade fechada, imutável e completa a tal ponto de não sofrer intervenções externas a ele, combinando ideias de limites, liberdade e criação. As características do acaso, da existência das regras e convenções, de amplitude e facilidade de movimentos, evidenciam os aspectos psicológicos que o Jogo estimula e isso permite a constituição de relevantes fatores civilizacionais. Ainda indica que os sentidos diferentes que o Jogo produz, exigem noções de totalidade, de regra e de liberdade:

Um deles associa a existência de limites à faculdade de inventar dentro desses limites. Um outro inicia-se entre os recursos herdados da sorte e a arte de alcançar a vitória, socorrendo-se apenas dos recursos íntimos, inalienáveis, que dependem exclusivamente do zelo e da obstinação individual. Um terceiro opõe o cálculo ao risco. Um outro ainda convida a conceber leis imperiosas e simultaneamente sem outra sanção para além da sua própria destruição, ou preconiza a conveniência em manter alguma lacuna ou disponibilidade no seio da mais rigorosa das economias (CAILLOIS, 1990, p. 12-3).

Com essas observações, ele tece algumas críticas indiretas àqueles teóricos que veem no Jogo, a centralidade da civilização e que o reduzem ao seu essencial. Além de não aceitar que o Jogo é aprendizagem para o trabalho (só na aparência antecipa as atividades do adulto), indica que supõe a vontade de vencer, seja com recursos lícitos ou proibidos. Isto significa a existência da derrota e da vitória que fazem parte das leis do Jogo.

Chama a atenção, também, para a característica do Jogo ser uma atividade de luxo, ficando retido no próprio prazer que produz, susceptível ao tédio, saciedade ou alteração do humor, com a possibilidade de anular seus próprios resultados e, assim, não produzir nada, opondo-se à produtividade da ciência e do trabalho.

No capítulo I da primeira parte (*Secundum secundatum*), o autor traz análises sobre a *definição de Jogo*. Analisa, inicialmente, o esforço de Johan Huizinga quando, em 1933, buscava produzir uma definição mais precisa sobre a “natureza essencial do Jogo” ao se amparar nas artes, na filosofia, poesia, instituições jurídicas e na guerra. Para o autor, a

definição de Jogo de Huizinga<sup>71</sup>, embora com “palavras preciosas e com muitos sentidos, apresenta-se demasiado ampla e demasiado restrita”, também evidencia que os chamados jogos de azar (a dinheiro), praticamente não aparecem na obra de Huizinga. Mesmo assim, reconhece o mérito de ter desvelado a afinidade entre o Jogo e o segredo (ou mistério) e que não há Jogo, mas instituição, quando a máscara e o disfarce assumem uma função sacramental. Outra crítica a Huizinga situa-se na forma como este apresenta o Jogo, indicando que é uma ação sem qualquer interesse material e, assim, exclui os jogos de azar e apostas, pura e simplesmente. Deste modo, defende que se faz necessário “fazer a distinção de que em algumas de suas manifestações o Jogo é lucrativo ou ruinoso em extremo, e está até a destiná-lo a sê-lo” (CAILLOIS, 1990, p. 25), e que esse tipo de jogo é tão relevante quanto os jogos competitivos. Ao se referir, especificamente à possibilidade de enriquecimento por meio do Jogo, busca explicar que as propriedades se alteram, mas não se produzem bens, por meio do Jogo.

[...] Com feito, uma característica do Jogo é não criar nenhuma riqueza, nenhum valor. Por isso se diferencia do trabalho ou da arte. [...] O Jogo é ocasião de gasto total: de tempo, de energia, de engenho, de destreza e muitas vezes de dinheiro, para a compra dos acessórios ou para eventualmente pagar o aluguel do local (CAILLOIS, 1990, p. 25).

Ao tentar identificar a natureza do Jogo, indica que é uma ocupação isolada do resto da existência e que ocorre em limites de tempos e lugares precisos, alegando que “só se joga se se quiser, quando se quiser e o tempo que se quiser” (CAILLOIS, 1990, p. 27). Com isso, defende que o Jogo é uma atividade livre e incerta pois nunca se sabe o resultado antes que se chegue ao fim.

Acredita que não existam jogos que não envolvem regras (ao menos, em termos fixos e rígidos), mas não explica a razão e defende que os jogos são motivados, impulsionados, pelo prazer de desempenharmos um papel e, também que os Jogos não são regulamentados e fictícios simultaneamente, mas “são antes, ou regulamentados ou fictícios” (CAILLOIS, 1990, p. 29). Finaliza o capítulo definindo o Jogo, essencialmente, como uma atividade 1) livre, 2) delimitada, 3) incerta, 4) improdutiva, 5) regulamentada e 6) fictícia; e que essas qualidades do Jogo são formais, isto é, não possibilitam ajuizar o seu conteúdo.

---

<sup>71</sup> Caillois seleciona a seguinte definição de Jogo, partindo da obra *Homo Ludens*, de Johann Huizinga de 1951: “sob o ponto de vista da forma, pode resumidamente, definir-se Jogo como uma acção livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo, de absorver completamente o jogador, uma acção destituída de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas e suscitando relações grupais que ora se rodeiam propositadamente de mistério ora acentuam, pela simulação, a sua estranheza em relação ao mundo habitual” (HUIZINGA, 1951, pp. 34-35 *apud* CAILLOIS, 1990, pp. 23-4).

Ao tratar da *classificação dos jogos*, no capítulo II da primeira parte da obra, põe em análise o que considera a melhor classificação por considerar o antagonismo entre jogos de azar e de competição, que ocorrem de forma simultânea:

Numa extremidade reina, quase absolutamente, um princípio comum de diversão, turbulência, improviso e despreocupada expansão, através do qual se manifesta uma certa fantasia contida que se pode designar por *paidia*. Na extremidade oposta, essa exuberância alegre e impensada é praticamente absorvida, ou pelo menos disciplinada, por uma tendência complementar, contrária nalguns pontos, ainda que não em todos, à sua natureza anárquica e caprichosa: uma necessidade crescente de a subordinar a regras convencionais, imperiosas e incômodas, de cada vez mais a contrariar criando-lhe incessantes obstáculos com o propósito de lhe dificultar a consecução do objetivo desejado. Este torna-se, assim, perfeitamente inútil, uma vez que exige um número sempre crescente de tentativas, de persistência, de habilidade ou de artifício. Designo por *ludus* esta segunda componente (CAILLOIS, 1990, p. 32-3).

Após analisar as diferentes possibilidades para o agrupamento dos jogos, propõe, então, os jogos de competição, de sorte, simulacro e da vertigem, considerando que cada um tem um princípio original de governabilidade,<sup>72</sup> mas reconhecendo que eles não abrangem todo o universo do Jogo. Denomina-os, respectivamente, *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Deste modo, busca explicar, descrever e analisar as categorias fundamentais do Jogo, buscando aprofundar a relação com a *paidia* e *ludus*<sup>73</sup> nas quatro classificações. Buscou-se, conforme Caillois (1990, p. 33) “[...] evidenciar o próprio princípio da classificação proposta, pois ela teria muito menos alcance se não fosse nítida a correspondência entre as divisões e impulsos essenciais e irreduzíveis”.

Após apresentar as características fundamentais do *Agôn*<sup>74</sup>, buscando sintetizá-lo no homem em geral, na criança, nos animais e nas demais esferas da vida, aponta a *Alea*<sup>75</sup>, como oposto ao primeiro, para, então, trazer a relação entre ambos que traduzem “[...] atitudes opostas

<sup>72</sup> Explica Caillois (1990, p. 33): “[...] tentei inserir em cada rubrica os Jogos aparentemente mais diferentes, a fim de realçar melhor as suas semelhanças fundamentais. Combinei os Jogos do corpo com os da inteligência, os Jogos que se baseiam na força com aqueles que apelam para a habilidade ou para o cálculo. No interior de cada classe também não fiz distinção entre os Jogos das crianças e os dos adultos e, sempre que pude, procurei comportamentos análogos no mundo animal. Tratava-se desta feita de evidenciar o próprio princípio de classificação proposta, pois ela teria muito menos alcance se não fosse nítida a correspondência entre as divisões e impulsos essenciais e irreduzíveis”.

<sup>73</sup> Caillois (ibid., p. 74) as define como “maneiras de jogar”.

<sup>74</sup> “[...] grupo de Jogos que aparece sob a forma de competição, ou seja, como um combate em que a igualdade de oportunidades é criada artificialmente para que os adversários se defrontem em condições ideais, susceptíveis de dar valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor” (ibid., p. 33-4).

<sup>75</sup> Esclarece Caillois (ibid., p. 36-7): “Utilizo-o aqui para designar todos os Jogos baseados, em clara oposição ao agôn, numa decisão que não depende do jogador, e na qual ele não poderia ter a menor das participações, e em que, conseqüentemente, se trata mais de vencer o destino do que um adversário. Melhor dizendo, o destino é o único artífice da vitória e esta, em caso de rivalidade, significa apenas que o vencedor foi mais bafejado pela sorte do que o vencido”.



e de certa forma simétricas, mas obedecem ambas a uma mesma lei: a criação artificial entre os jogadores das condições de igualdade absoluta que a realidade recusa aos homens” (CAILLOIS, 1990, p. 39)

A terceira categoria apresentada trata dos Jogos de simulacro (Mimicry<sup>76</sup>) com exemplos do mimetismo trazido do mundo dos insetos (que aponta como oposto, ponto a ponto, ao mundo do homem) e que para a espécie humana, o disfarce não vem sobre a forma só de um adereço, mas como “parte do corpo” e que “em ambos os casos, servem rigorosamente os mesmos fins: mudar a aparência de quem usa e meter medo aos outros” (CAILLOIS, 1990, p. 40). Afirma que essa categoria contém todas as características do Jogo, tais como “liberdade, convenção, suspensão do real e espaço e tempo delimitados” (CAILLOIS, 1990, p. 43).

Por fim, o *Ilinx*<sup>77</sup> que Caillois (1990, p. 46) credita o seu surgimento, enquanto categoria de Jogo, ocorreu na era industrial, localizando-os nos equipamentos em feiras e parques de diversão “[...] cujos “engenhos ultrapassariam a sua legítima finalidade se pretendessem algo mais que enlouquecer os órgãos do ouvido interno, dos quais depende o sentido do equilíbrio”.

No segundo item do capítulo *da turbulência à regra*, ressalta que o “motor indispensável do Jogo” é a liberdade que persiste no “âmago do Jogo” e permanece na origem das suas formas mais complexas e mais estritamente organizadas. Essa liberdade se dá na existência das regras do Jogo e que, por constituir sua “existência institucional”, “fazem parte da sua natureza de cultura”. Denomina, então, esse poder de improvisação e de alegria geral que a liberdade proporciona, de *paidia*<sup>78</sup>.

A *paidia* conjuga-se com o gosto pela dificuldade gratuita, a que proponho chamar *ludus* e desemboca nos variados Jogos a que pode ser atribuída, sem exagero, uma intenção civilizadora. Efetivamente, eles ilustram os valores morais e intelectuais de uma cultura, bem como contribuem para os determinar e desenvolver (CAILLOIS, 1990, p. 47-8).

<sup>76</sup> Trata-se, conforme Caillois (1990, p. 40), de [...] variada série de manifestações que têm como característica comum a de se basearem no facto de o sujeito jogar a crer, a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa. Esquece, disfarça-se, despoja-se temporariamente da sua personalidade para fingir uma outra”.

<sup>77</sup> Para o autor, os jogos de vertigem “[...] assentam na busca da vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico. Em todos os casos, trata-se de atingir uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que desvanece a realidade como uma imensa brusquidão” (ibid., p. 43).

<sup>78</sup> “O termo *paidia*, juntamente com suas semânticas (*wan*, *kredati*), abrange as manifestações espontâneas do instinto do Jogo [...]. Esta elementar necessidade de agitação e de algazarra aparece inicialmente sob a forma de um impulso para tocar em tudo, para apanhar, provar, farejar, e, depois, abandonar todo o objeto que esteja à mão. Transforma-se, frequentemente, num gosto de destruir ou de partir” (ibid., p. 48-9).

Afirma que a *paidia* intervém em toda a animada exuberância que se traduza numa agitação imediata e desordenada, numa recreação espontânea e repousante, habitualmente excessiva” e que a sua característica de improvisação é essencial ou única razão.

De forma contraditória, não é somente a *paidia* que se faz presente nos Jogos, mas há, também, o *ludus*<sup>79</sup>, o prazer

[...] que se revela nas várias categorias de Jogos, exceptuando aqueles que assentam integralmente na decisão do acaso. Surge como complemento e adestramento da *paidia*, que ele disciplina e enriquece. Dá azo a um treino e conduz normalmente à conquista de uma determinada habilidade, à aquisição de um saber prático relativo ao manejo deste ou daquele aparelho ou à aptidão para a descoberta de uma resposta satisfatória a problemas de ordem estritamente convencional (CAILLOIS, 1990, p. 50).

A partir disso, busca relacionar as categorias do Jogo com *paidia* e *ludus*, ressaltando as características de ambos nos Jogos de competição, de sorte, de simulacro e de vertigem. Aponta o *ludus* como uma espécie de recurso para ludibriar o tédio e exemplifica o *hobby*, como uma de suas formas particulares, originado pela revolução industrial.

Apresenta, então, um quadro (divisão dos Jogos) que contém o movimento entre *paidia* e *ludus* em cada uma das categorias do Jogo enunciadas<sup>80</sup>.

**Quadro 2 - Divisão dos Jogos (Roger Caillois)**

	AGÔN (competição)	ALÊA (sorte)	MIMICRY (simulacro)	ILINX (vertigem)
PAIDIA algazarra agitação risada	Corridas, lutas, etc. atletismo: Não regulamentadas	lengalengas cara ou coroa	imitações infantis ilusionismo bonecas, brinquedos máscara disfarce	“piruetas” infantis carrocel balouço valsa
papagaio “solitário” paciências palavras cruzadas	boxe esgrima futebol	apostas roleta	teatro artes do espetáculo em geral	<i>volador</i> atracções das feiras ski alpinismo acrobacias
LUDUS	competições desportivas em geral	lotarias simples, compostas ou transferidas		
N. B. – Em cada coluna vertical os Jogos são classificados aproximadamente numa ordem tal que o elemento <i>paidia</i> é sempre decrescente, enquanto que o elemento <i>ludus</i> é sempre crescente (CAILLOIS, 1990, p. 54)				

<sup>79</sup> Para Caillois (1990, p. 54) a designação de *ludus*, representa, no Jogo, “o elemento cujo alcance e fecundidade culturais são mais surpreendentes [...] dedica-se indistintamente a dar às categorias fundamentais do Jogo a sua pureza e a sua excelência”.

<sup>80</sup> (ibid., p. 57).

Sobre *a vocação social dos Jogos*, Caillois (1990) analisa o caráter social dos Jogos com base no ato coletivo, ou seja, com mais de um jogador. Os argumentos partem do Jogo competitivo no qual afirma que os Jogos que envolvem destrezas são fenômenos de cultura e que “[...] as diferentes categorias do Jogo, o *agôn* (por definição), a *alea*, a *mimicry*, o *ilinx*, pressupõem a companhia, não a solidão” e que, então, apresentam “[...] aspectos socializantes que, dada a sua amplitude e estabilidade, adquiriram direito de cidadania na vida coletiva” (CAILLOIS, 1990, p. 62).

Para o *agôn*, essa forma socializada é, essencialmente, o desporto, ao qual há que acrescentar realizações adulteradas que insidiosamente misturam o mérito e a sorte, como os Jogos radiofônicos e os concursos promovidos pela publicidade comercial; para a *alea*, são os cassinos, as corridas, as lotarias nacionais e a variedade de Jogos geridos por poderosas sociedades de apostas mútuas; para a *mimicry*, as artes do espetáculo, desde a Ópera às marionetes e aos fantoches e, de uma forma mais ambígua, já orientada para a vertigem, o Carnaval e o baile de máscaras; para o *ilinx*, enfim, os arraiais, as festas ao ar livre e as ocasiões anuais e cíclicas de festa e alegria populares (CAILLOIS, 1990, p. 62-3).

No capítulo IV, que trata da *corrupção dos Jogos*, o autor enfatiza o caráter civilizatório do Jogo, propondo-se analisar “a corrupção dos princípios dos Jogos, ou, se se preferir, a sua expansão livre, sem barreiras nem convenções” (CAILLOIS, 1990, p. 75), e parte do que denomina de seis qualidades fundamentais do Jogo (atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia). Reitera que pouco expressam as diferentes atitudes psicológicas que governam os Jogos e que a oposição entre o mundo do Jogo ao mundo da realidade deixa supor “[...] que toda a contaminação com a vida corrente ameaça corromper e arruinar a própria natureza do Jogo” (CAILLOIS, 1990, p. 65). Além disso, a opção por um Jogo ou outro, depende da atitude psicológica (tirânica e insistente) como (a) a ambição de triunfar; (b) a demissão da vontade; (c) o gosto de revestir uma personalidade; e (d) a busca da vertigem.

Essas atitudes, nas quatro categorias, apresentam-se munidas pelo instinto que em cada uma delas se faz presente e, se assim for, ao serem contaminadas com o mundo real “o que era prazer torna-se ideia fixa; o que era evasão torna-se obrigação; o que era divertimento torna-se paixão, obsessão e fonte de angústia” (CAILLOIS, 1990, p. 66). Afirma, ainda que, nesse momento fica corrompido o princípio do Jogo “[...] unicamente ao contágio da realidade. No fundo, não há adulteração do Jogo, o que há é erro, desvio de uma das quatro impulsões primárias que presidem aos Jogos” (CAILLOIS, 1990, p. 66).

A partir dessa análise, exemplifica alguns Jogos numa ida e vinda entre a realidade e o mundo do Jogo, cuja separação total desses dois universos mantém-se, para, então, reafirmar o caráter central do Jogo, ou seja, evidenciando que o seu papel civilizador se dá nas “[...] contenções que habitualmente o opõem à avidez natural” (CAILLOIS, 1990, p. 68). “É de salientar que nem para o *agôn*, nem para a *alea*, nem para a *mimicry* a intensidade do Jogo é causa de desvio prejudicial, que é sempre o resultado de uma contaminação com a vida corrente”<sup>81</sup> (CAILLOIS, 1990, p. 71) e finaliza afirmando que “toda a corrupção dos princípios do Jogo traduz-se por um abandono dessas precárias e duvidosas convenções que é sempre lícito, para não dizer proveitoso, negar, mas cuja difícil adoção acaba por balizar o desenvolvimento da civilização” (CAILLOIS, 1990, p. 76).

O tema desenvolvido no **capítulo V - Para uma sociologia a partir dos Jogos** -, inicia com o confronto das teses de Huizinga e Giraudoux, ambas refutadas por Caillois<sup>82</sup>, de que a cultura provém do Jogo (Huizinga) ou de que a compreensão do Jogo se sustenta por metáforas, fantasias e imaginação (Giraudoux). Antes da produção intelectual deles, Caillois considera que o estudo dos Jogos estava limitado na história dos brinquedos e no Jogo como insignificantes diversões infantis, deixando de lado, a investigação de sua natureza, suas características, suas leis, nos instintos que se pressupõem e no tipo de satisfação que proporcionam.

As duas teses contradizem-se de forma quase absoluta. [...] Num dos casos, os Jogos são sistematicamente apresentados como degradações das atividades dos adultos que, tendo perdido a seriedade, descem ao nível de distrações anódinas. No outro, o espírito do Jogo está na origem de fecundas convenções que permitem o desenvolvimento de culturas (CAILLOIS, 1990, p. 81).

Conclui então que todos os Jogos que aparecem aos historiadores, são como um estágio maduro da progressiva decadência de uma atividade fundamental e que tem implicações tanto na evolução como no destino dos indivíduos e comunidades. A evidência que Caillois (1990) apresenta, advém do exemplo de certos brinquedos, na forma de instrumentos, símbolos e rituais da vida religiosa, atitudes e gestos da vida militar, que são, normalmente, objetos de imitação por parte das crianças. Portanto, supõe “[...] que uma atividade séria não se degrada

---

<sup>81</sup> Para Caillois (1990, p. 68), “A corrupção do *agôn* começa exatamente quando nenhum árbitro ou arbitragem são reconhecidos. Para os Jogos de azar há uma equivalente corrupção de princípios, desde que o jogador deixe de respeitar a sorte, [...]. Com a superstição, nasce a corrupção da *alea*” e, então, “A corrupção do *mimicry* segue uma via paralela. [...] A perda da sua identidade profunda representa o castigo de quem, no Jogo, não sabe refrear o prazer de assumir uma personalidade estranha. Trata-se, para falar com propriedade, de alienação” (ibid., p. 70).

<sup>82</sup> Caillois (1990, p. 80-1) acredita na possibilidade de resolução dessa antinomia das duas teses, afirmando que “[...] o espírito do Jogo é essencial à cultura embora Jogos e brinquedos, no decurso da história, sejam efetivamente os resíduos dessa cultura. Incompreensíveis sobreviventes de uma situação caduca ou empréstimos pedidos a uma cultura estrangeira e que se encontram destituídos do seu sentido naquela em que se inserem, são sempre alheios ao funcionamento da sociedade onde aparecem”.

quando se converte em divertimento de crianças, constatando-se antes a presença, em simultâneo, de dois registros diferentes” (CAILLOIS, 1990, p. 84) e, “[...] assim sendo, os Jogos das crianças consistem sobretudo, e muito naturalmente, na atividade mimética em relação aos adultos, da mesma maneira que a sua educação tem por objetivo prepará-lo para virem a ser [...]” (CAILLOIS, 1990, p. 85).

Dessa forma, a transformação dos Jogos através dos tempos não possibilita revelar sobre a natureza do Jogo, tal como imaginaram os eruditos e “o que revelam os Jogos não é diferente do que revela uma cultura. Os impulsos primários coincidem” (CAILLOIS, 1990, p. 86).

Porém, como cada cultura conhece e põe em prática uma grande quantidade de Jogos de variados tipos, não é possível determinar, sem análise, quais são os que se coadunam com os valores institucionais, os que reforçam ou os que contradizem as formas de compensação ou as válvulas de segurança. Caillois finaliza o capítulo, declarando que se o Jogo ocupa um domínio próprio, com o conteúdo variável entre o “domínio da vida corrente”, cabe detalhar as características peculiares que são produzidas pelas próprias crianças, “[...] mas que não deixa de seduzir o adulto, sob outras formas [...] esse pretense lazer, na altura em que o adulto a ele se entrega, não o absorve menos do que a sua atividade profissional” (CAILLOIS, 1990, p. 89). Com isso, partindo dos jogos, Caillois intenciona lançar as bases para a produção de uma sociologia.

A *segunda parte* da obra de Caillois dedica-se a produzir o que ele denomina de *Teoria alargada dos Jogos* (capítulo VI), partindo da consideração que as categorias competição, simulação, sorte e vertigem, nem sempre se encontram isoladamente e que são frequentes as situações em que elas se unem ou se articulam umas às outras. Assim, busca analisar as combinações duplas<sup>83</sup> chegando a seis possíveis (competição e sorte – competição e simulação – competição e vertigem – sorte e simulação – sorte e vertigem – simulação e vertigem).

Há a análise também de (1) combinações proibidas; (2) combinações contingentes e (3) combinações fundamentais. Nas combinações proibidas Caillois (1990, p. 94) considera, por exemplo, que “a vertigem não poderia nunca associar-se a uma rivalidade sujeita a regras”; nas contingentes, “importa aqui apenas salientar que o mesmo *ilinx*, que destruíu o *agôn*, não impossibilita a *alea*. Paralisa o jogador, fascina-o, enlouquece-o, mas não o leva a violar as regras do Jogo” (p. 95), e que entre o *agôn* e *mimicry*, ocorre relação semelhante. Nas

---

<sup>83</sup> Para Caillois (1990, p. 93), “É claro que poderíamos prever combinações ternárias, mas é evidente que elas constituem quase sempre justaposições esporádicas, sem qualquer influência nas características dos Jogos onde são visíveis”.

combinações fundamentais, analisa o “acordo essencial entre os princípios dos Jogos”, tais como a simetria entre a natureza da alea e do agôn (paralelas e complementares) e que ambas “ocupam o domínio da regra. Sem regra, não há competições nem Jogos de azar” (CAILLOIS, 1990, p. 96). Já “a simbiose da simulação e da vertigem é tão poderosa, tão irremediável que se insere naturalmente na esfera do sagrado e fornece provavelmente um dos principais impulsos para a mistura de terror e fascínio que define esse nível do sagrado” (CAILLOIS, 1990, p. 97). Assim, constata que “nas sociedades fundadas na combinação do mérito com a sorte, existe igualmente uma incessante tendência, simultaneamente feliz e rápida, para aumentar a componente da justiça em detrimento da do acaso. A esta tendência, chama-se progresso” (CAILLOIS, 1990, p. 100).

No **capítulo VII**, o autor analisa a relação entre o simulacro e a vertigem. Considera um mistério, o fato de haver estabilidade nos jogos no decurso da evolução das sociedades que desaparecem, mas os Jogos permanecem com as mesmas regras e peças, comparando os jogos como as folhas das árvores que sempre caem e morrem, e continuam a cair sempre em outras árvores que renascem.

Os Jogos não usufruem dessa identidade hereditária. São inúmeros e mutáveis. Revestem mil formas, diversamente repartidas, tal como as espécies vegetais, mas, por serem infinitamente mais aclimatáveis, emigram e adaptam-se com uma rapidez e uma desenvoltura desconcertantes. Poucos são os que permanecem como exclusivos de uma determinada área de difusão (CAILLOIS, 1990, p. 101).

Nesse sentido, os Jogos propiciam “uma prova da identidade da natureza humana [...] levados a concluir que existe uma singular unidade de princípios, de códigos, de objetos e de proezas” (CAILLOIS, 1990, p. 101).

Na análise que faz entre simulação e vertigem, Caillois destaca dois aspectos: (a) interdependência entre os Jogos e as culturas e (b) a máscara e o transe. No primeiro, assume a afinidade (e que se amplia) entre as normas dos Jogos e o perfil dos membros da sociedade, uma vez que expressam as tendências, gostos, formas de pensamento e, ao mesmo tempo, educam e treinam os jogadores. Centraliza os jogos pela capacidade que eles têm de diagnosticar as características de uma civilização, pois “traduzem forçosamente a sua fisionomia geral e fornecem indicações úteis acerca das preferências, das fraquezas e das linhas de força de uma dada sociedade, num determinado momento da sua evolução” (CAILLOIS, 1990, p. 102).

Desta forma, considera que o gosto pela competição, busca da sorte, prazer pela simulação e a atração pela vertigem surgem, como os principais motores dos Jogos, que se

imbricam com a vida das sociedades. Supõe que os princípios dos Jogos (motores da atividade humana) são “[...] tão tenazes e tão difundidos que parecem ser constantes e universais, devem marcar profundamente os tipos de sociedade” (CAILLOIS, 1990, p. 105) e que se trata, “[...] de determinar o papel que as diversas sociedades atribuem à competição, à sorte, à mímica ou ao transe” (CAILLOIS, 1990, p. 106).

Ainda na análise da relação entre simulacro e vertigem, foca nas características dos jogos, tanto na sociedade primitiva como na sociedade moderna. Nas primeiras, reinam, ao mesmo tempo, a máscara e a posse (mimicry e ilinx), nas sociedades mais evoluídas (Incas, Chineses, Romanos), cujos *agôn* e *alea* são determinantes, complementadores do jogo social.

No segundo item do capítulo, o autor analisa a relação entre *a máscara e o transe*, explicando as suas manifestações em diferentes regiões do mundo, com suas diferentes culturas. As investigações, centradas pela etnografia têm seu foco no uso das máscaras nas sociedades primitivas, sempre atreladas à importância religiosa, cujos instrumentos de metamorfoses foram originados de várias culturas. “As máscaras, sempre feitas em segredo e, depois de usadas, destruídas ou escondidas, transformam os celebrantes em Deuses, em Espíritos, em Animais-Antepassados e em todas as espécies de forças sobrenaturais terríficas e fecundantes” (CAILLOIS, 1990, p. 107).

A saída dessa armadilha (por ser falsa solução) “é precisamente o nascimento da civilização” (CAILLOIS, 1990, p. 121). Nesse sentido, a *competição e o acaso*, tratados no capítulo VIII, emergem dessa revolução civilizatória, “situada em séculos de transição que permitem a uma dada cultura o acesso à história “[...] e essa evolução só pode ter sido possível “através de uma longa luta contra as sedução conjuntas do simulacro e da vertigem” (CAILLOIS, 1990, p. 121).

Com base em dados historiográficos e etnográficos, são analisados três aspectos<sup>84</sup> que julga fundamentais na relação entre competição e acaso. Considera que o período de transição caracterizado inicialmente, pelo “[...] reinado da *mimicry* e do *ilinx*, enquanto tendências culturais reconhecidas, prestigiadas, dominantes, está, com efeito, condenado a partir da concepção do Cosmos, ou seja, de um universo ordenado e estável, sem milagre nem metamorfose” (CAILLOIS, 1990, p. 29).

---

<sup>84</sup> Conforme Caillois (1990, p. 143), inicia pela transição (*mimicry/acaso-vertigem* à competição), depois, ao mérito e a sorte e, por fim, a delegação (“forma degradada e diluída da *mimicry* – a única passível de prosperar num mundo presidido pelos princípios do mérito e da sorte, associados”).

O mérito e a sorte (*agôn* e *alea*), emergem justamente a partir da rejeição do *mimicry* e *ilinx*, assentando-se “num equilíbrio precário e infinitamente variável” e nela, se dá a totalidade da vida coletiva (CAILLOIS, 1990, p. 132). Na relação entre esses dois princípios nas sociedades mais evoluídas, Caillois (1990, p. 137) reveste suas origens na falta ou presença de oportunidades e de igualdade e, por isso, “o recurso à sorte ajuda a suportar a injustiça da competição”. “*Alea* e *agôn*, apresentam-se assim opostos, mas solidários. Opõe-nos um conflito permanente, une-os uma aliança essencial” (CAILLOIS, 1990, p. 136).

O autor reconhece nessas sociedades modernas, portanto, uma pseudo igualdade entre os cidadãos, sustentada pelo viés jurídico:

Todas as sociedades [...] proclamada que seja a igualdade dos cidadãos, ela não passa de uma igualdade jurídica. [...] As leis e as constituições tentam então estabelecer entre as capacidades ou entre as competências uma concorrência leal, destinada a obstar às vantagens de classe e enaltecer superioridades incontestáveis, [...] Mas é demasiado evidente que os concorrentes se encontram situados de igual modo a fim de conseguirem uma boa partida. A riqueza, a educação, a instrução, a posição da família, circunstâncias exteriores e muitas vezes decisivas, anulam, na prática, a igualdade escrita na lei (CAILLOIS, 1990, p. 134).

Devido aos princípios de suas instituições, as sociedades modernas ampliam o domínio da competição regulamentada (do mérito em detrimento do domínio do nascimento e da herança, ou seja, do acaso) e que, desta forma, “[...] agrada a justiça, mas também à razão e à necessidade de aproveitar ao máximo os talentos”. Então, “[...] uma perspectiva desse tipo deve ser solicitada à sorte, já que a dedicação e a qualificação são impotentes para tal busca” (CAILLOIS, 1990, p. 134).

Desse modo, é nesse nível que, inicialmente situam-se os Jogos de azar que se apresentam como competições, nos quais um elemento de aposta, risco ou oportunidade tem um papel essencial. “Ora, é função da *alea* propiciar permanentemente esse milagre. Daí decorre a contínua prosperidade dos Jogos de azar”.

Para finalizar o capítulo VIII, o autor analisa a *mimicry* em sua forma projetada, uma vez que pela ausência de possibilidades reais de se conquistar a vitória, pois só há espaço para um primeiro, os indivíduos “escolhem ser vencedores por interposta pessoa, por delegação, que é a única maneira de todos triunfarem ao mesmo tempo, triunfando sem esforço, nem risco de fracasso” (CAILLOIS, 1990, p. 144). Assim, afirma que:

Intervém, então, a *mimicry*. Todos participam por interposta pessoa num triunfo desmedido que, aparentemente, lhes pode caber, mas ninguém ignora, no fundo de si mesmo, que só um eleito despontará, de entre milhões. Assim, cada indivíduo encontra-se, ao mesmo tempo, autorizado a iludir-se e



dispensado dos esforços que teria de empreender, caso quisesse verdadeiramente tentar a sua sorte e procurar ser o escolhido. Esta identificação superficial e vaga, ainda que permanente, tenaz e universal, constitui uma das peças de compensação essenciais da sociedade democrática (CAILLOIS, 1990, p. 145).

A delegação serve então, como subterfúgio de uma sociedade que se assenta na igualdade, mas que há lugar apenas para um pequeno número que alcança os primeiros lugares e faz com que a *mimicry*, surja “difusa e adulterada. Privada da máscara, já não conduz à possessão e à hipnose, mas sim à mais vã das ilusões, a que desponta no fascínio de uma sala escura ou no estádio ensolarado” (CAILLOIS, 1990, p. 149). Simultaneamente, a vertigem se concretiza somente pela embriaguez gerada pelo álcool e pelas drogas e “Tal como a máscara e o disfarce, já não é mais do que Jogo, no sentido de atividade regulamentada, circunscrita, distinta da vida real” (CAILLOIS, 1990, p. 149).

[...] por um lado, a vertigem e o simulacro, que tendem para a alienação da personalidade, são preponderantes num tipo de sociedade donde, aliás, não estão excluídas a rivalidade e a sorte. No entanto, a rivalidade não se encontra codificada e pouco lugar ocupa nas instituições, e, quando isso se verifica, é frequentemente sob a forma de uma mera prova de força ou de um redobrar de prestígio (CAILLOIS, 1990, p. 149-50).

As *repercussões no mundo moderno*, encerra o IX capítulo da segunda parte do livro, que aborda o ensejo permanente pela *mimicry* e *ilinx* (máscara e vertigem) que assumem algumas facetas que Caillois assume em sua teoria dos Jogos: classifica-as como (a) a máscara e o uniforme (carnaval, uniformes, etc.); (b) a festa popular (feiras, parques de diversões<sup>85</sup>); (c) o alto vôo (o desporto aéreo, trapézio, alpinismo, paraquedas, etc.); e (d) os deuses parodiantes (os palhaços). Nessas quatro formas de *mimicry-ilinx*, afirma que:

[...] desencadeiam energias selvagens, explosivas, prestes a precipitarem-se subitamente num paroxismo perigoso. Contudo, a sua força principal provem da sua aliança: para melhor as subjugar nada melhor que separar os seus poderes e impedir a sua cumplicidade. O simulacro e a vertigem, a máscara e o êxtase estavam constantemente associados no universo íntimo e alucinado que o seu acordo por tanto tempo manteve. De ora em diante, só aparecem separados, empobrecidos e isolados, num mundo que os rejeite e que aliás, só prospera quando consegue reprimir ou lograr a sua violência disponível (CAILLOIS, 1990, p. 153).

Defende que a máscara assumiu um novo papel na sociedade moderna, não mais como na era primitiva ou em eras posteriores, passa a contemplar sua função nova, agora,

---

<sup>85</sup> Estes recintos assumem as características essenciais dos campos dos jogos, pois estão separadas do espaço em redor através de pórticos, grinaldas, balaustradas, tabuletas luminosas, mastros, estandartes e decorações de toda a espécie, visíveis de longe e traçando a fronteira de um universo consagrado (CAILLOIS, 1990, p. 156).

estritamente, utilitária, contribuindo para a dissimulação e se distanciando da antiga utilidade da máscara.

Ao término dos capítulos Caillois apresenta, nos *complementos* da sua obra, algumas reflexões sobre a *importância dos Jogos de azar* e *análises da pedagogia às matemáticas* (Análises psicopedagógicas e análises matemáticas).

Acredita que os jogos de azar fornecem a possibilidade súbita do ócio, da riqueza e do luxo, sem esforço e de uma só vez, Isto como consequência de uma civilização industrializada, cuja matriz está no valor ao trabalho, ao qual, “para a multidão que trabalha penosamente, sem acrescentar algo de visível a um bem-estar muito relativo, a oportunidade do grande prêmio aparece como a única forma de um dia poder sair de uma condição humilhante e miserável” (CAILLOIS, 1990, p. 169). Ainda suspeita que esses jogos de azar desenvolvam a preguiça, o fatalismo e superstição, com tendência para substituir o trabalho, mas, por outro lado, podem ter estimulado o estudo das probabilidades, topologia e teoria dos jogos estratégicos.

Ao tratar *da pedagogia às matemáticas*, Caillois aponta a questão das apropriações do Jogo pelas diversas áreas de conhecimento. Indica que as variações e complexidade dos estudos sobre o jogo permitem duvidar que existam características comuns para uma definição do Jogo como objeto legítimo de um trabalho coletivo das diversas áreas que se propõe a investigá-lo, tais como a sociologia, histórica cotidiana, pedagogia, matemática, psicologia, entre outras.

Não se trata apenas de diferentes abordagens, devidas à diversidade das disciplinas; a heterogeneidade dos elementos estudados sob o nome de jogos é tão grande, que se é levado a supor que a palavra *jogo* não passa de um mero ardil que, pela sua enganadora generalidade, alimenta firmes ilusões acerca da suposta familiaridade de condutas diversificadas (CAILLOIS, 1990, p. 187).

Nas *análises psicopedagógicas*, o autor apresenta síntese de vários pesquisadores que se prontificaram a estudar o Jogo, tais como Schiller, Spencer, Wundt, Karl Gross, Huizinga, Jean Piaget, Jean-Jacques Rousseau e Jean Chateau, cujos apontamentos sobre as limitações dos mesmos, concentram-se nas análises que fazem sobre a liberdade e gratuidade, mas sempre fazendo relação à classificação proposta pelo próprio Caillois.

Caillois destina alguns parágrafos sobre as concepções de Jogo de Karl Gross, que defende o jogo como preparação para vida adulta. Seu repertório de explicações “mostra claramente como todas as sensações e emoções que o homem pode experimentar, todos os gestos que ele pode realizar e todas as operações mentais que é capaz de efetuar, dão origem a jogos” (CAILLOIS, 1990, p. 190). Contudo aponta os limites de Gross, ao afirmar que o autor não avança sobre a natureza e estrutura das operações mentais no Jogo.

Sobre Jean Chateau, Caillois (1990) afirma que, por se concentrar em jogos infantis, principalmente os praticados durante o recreio escolar, juntamente com Piaget, tornam omissas as explicações sobre os jogos de azar que, para Caillois, “a criança é, desde muito cedo, sensível à sorte” (CAILLOIS, 1990, p. 192). Assim permite considerar que Chateau deixa lacunas sobre a compreensão de que a criança não faz uso de jogos de azar por não ser sensível a eles ou por não serem tolerados, esforçando-se para mostrar o grau de contribuição dos jogos para a formação da personalidade do futuro adulto.

Em síntese, após os comentários sobre o que julga relevante dos demais pesquisadores citados, Caillois (1990, p. 193) ressalta que:

O jogo não é um exercício, ou mesmo uma experiência ou uma prova, a não ser por acréscimo. As faculdades que ele desenvolve beneficiam certamente desse treino suplementar, que além do mais é livre, intenso, agradável, criativo e protegido. Só que o jogo não tem por função específica o desenvolvimento de uma capacidade. A finalidade do jogo é o próprio jogo.

Nas *análises matemáticas*, Caillois (1990) sugere que os jogos de azar e vertigem são postos de quarentena por sociólogos e educadores, acolhidos pelos matemáticos e médicos respectivamente. Ao exemplificar alguns jogos com tais características, afirma que permitiram o surgimento da teoria dos jogos estratégicos<sup>86</sup> e, embora tenha desenvolvido táticas e técnicas para vencer, a álgebra, por exemplo, pode destruir imediatamente um Jogo, pois

“[...] não se joga quando se tem a certeza de ganhar. O prazer do jogo e o risco de perder são inseparáveis. Sempre que a reflexão combinatória (aquilo em que consiste a ciência dos jogos) formula a teoria para uma situação, o interesse de jogar desaparece juntamente com a incerteza dos resultados (CAILLOIS, 1990, p. 200).

Desse modo, para o autor, a análise matemática dos jogos surge como um setor dessa área de conhecimento cuja relação é circunstancial, mas se os jogos não existissem, esse setor ainda assim se desenvolveria fora do âmbito dos jogos.

Por fim, Caillois (1990, p. 202) ainda declara que o Jogo é um fenômeno total pois,

Diz respeito ao conjunto das atividades e dos anseios humanos. Poucas são as disciplinas – da pedagogia às matemáticas, passando pela história e pela sociologia – que o podem estudar proveitosamente sem um desvio qualquer. Todavia, seja qual for o alcance teórico ou prático dos resultados obtidos em cada uma das perspectivas particularizadas, tais resultados permanecerão destituídos do seu significado e da sua verdadeira aplicação, se não forem

---

<sup>86</sup> “Trata-se de jogos em que os jogadores figuram como adversários chamados a defenderem-se, ou seja, onde terão de ir sucessivamente fazendo opções sensatas e tomando decisões adequadas. Este tipo de jogos é o mais adequado para servir de modelo às questões normalmente, colocados nos domínios econômico, comercial, político e militar” (CAILLOIS, 1990, p. 198).

encarados por referência ao principal problema que é colocado pelo universo indivisível dos jogos, donde, aliás, retiram o interesse que podem suscitar.

---

### ***Análise crítica:***

#### **I) Posição teórica sobre o Jogo no campo ontológico e gnosiológico**

Dos clássicos que selecionamos, Roger Caillois (1990) foi o último a produzir uma tentativa sistemática para compreender o Jogo. O conhecimento que já fora publicado até então, trouxe-lhe certas possibilidades para efetuar saltos e avanços sobre a compreensão do Jogo. Porém, sua formulação sobre uma teoria do Jogo não contempla todo o acúmulo de conhecimentos que os demais autores clássicos produziram. Ainda persistem nas mesmas metodologias de análise de seus antecessores, cuja compreensão sobre o Jogo se dá, primordialmente, pelas formas aparentes e pelos significados que o Jogo exerce tanto individualmente como na sociedade em geral, centralizando seus argumentos na defesa de uma classificação ampliada dos jogos.

Para Caillois, o Jogo, tal qual uma entidade que invade a existência humana e faz o convite às nossas vontades, tem vida própria e sua obra busca sempre fazer do Jogo algo vivo e independente dos homens, distinto do que é real. “Com efeito, o Jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e realizada, em geral dentro de limites precisos de tempo e de lugar. Há um espaço próprio para o Jogo” e, ainda, há um tempo como segunda fronteira estabelecida (CAILLOIS, 1990, p. 26). Desse modo, compreende o jogo como um instinto que age em absoluto ao ponto de invadir a vida real, com tendências a subordiná-la às suas exigências.

Nessa contaminação, corrompe-se os princípios do Jogo “o que era prazer torna-se ideia fixa; o que era evasão torna-se obrigação; o que era divertimento torna-se paixão, obsessão e fonte de angústia” (CAILLOIS, 1990, p. 66). Ao ser contaminado com a vida corrente, o Jogo se apresenta com uma intensidade tal que lhe encaminha para ser a causa de um desvio, resultado desse confronto. Recorre-se, então, aos exageros do Jogo que, então, fazem parte da realidade e se desenvolvem nela. Por ser atividade paralela, independente, apresenta-se como oposto da realidade por ter características específicas de um Jogo.

As emaranhadas e confusas leis da vida diária são substituídas, neste espaço definido e durante esse tempo determinado, por regras precisas, arbitrárias, irrecusáveis, que têm de se aceitar como tais e que presidem ao correto desenrolar da partida.

[...] O Jogo não tem outro sentido senão enquanto Jogo. É precisamente por isso que as suas regras são imperiosas e absolutas, transcendendo toda e qualquer discussão. Não há nenhuma razão para que elas sejam desta e não doutra forma. Quem não as admitir de acordo com esta perspectiva tem necessariamente de as considerar uma manifesta extravagância (CAILLOIS, 1990, p. 27).

O autor combate os principais argumentos de Huizinga, quanto à centralidade do Jogo na vida humana, afirmando que seu caráter aparente (desinteressado, oposto ao trabalho, gratuidade universal, fonte de alegrias e diversão, dentre outros), faz com que determinados historiadores interpretem o “[...] espírito do Jogo como uma das molas principais do desenvolvimento das mais altas manifestações culturais em cada sociedade e da educação moral e do progresso intelectual dos indivíduos” (CAILLOIS, 1990, p. 9-10). Contraditoriamente, afirma que o Jogo possui um papel civilizador cujas convenções insistem em ser negadas e, mesmo assim, servem como balizadoras do desenvolvimento da civilização.

Para Caillois (1990), Huizinga detém-se na redução do Jogo ao seu essencial, ao fazer “derivar do espírito do Jogo a maioria das instituições que comandam as sociedades e das disciplinas que contribuem para a sua glória” (CAILLOIS, 1990, p. 13). Assim como Huizinga (1999), que destina ao Jogo uma autonomia espiritual, Caillois (1990) posiciona-se de forma a considerar o Jogo como fenômeno das vontades humanas<sup>87</sup> sem considerar a materialidade contida neste, advinda das relações da vida social. Consideramos que ambos não conseguem explicar o Jogo, senão situado no plano do pensamento e, portanto, idealizados, porém, não se restringe somente a apontar os limites de Johan Huizinga, também, os “historiadores eminentes” e “psicólogos escrupulosos” que, “após repetidas e sistemáticas observações, tenham pretendido fazer do espírito de Jogo uma das molas de desenvolvimento das mais altas manifestações culturais em cada sociedade e da educação moral e do progresso intelectual dos indivíduos” (CAILLOIS, 1990, p. 9-10).

Há a defesa, ainda, que “só se joga se se quiser, quando se quiser e o tempo que se quiser. Isso significa que o Jogo é uma atividade livre” (CAILLOIS, 1990, p. 10), antagonizando essa atividade ao trabalho, ao qual julga sério, produtivo e não oferece liberdade. Mais adiante

---

<sup>87</sup> Caillois (1990), apresenta a essencialidade do Jogo contido nas características de uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia, porém, situa essas características essenciais como formais e que não possibilitam ajuizar o conteúdo do Jogo.

afirma que o Jogo “ao contrário do que frequentemente se afirma [...] não é aprendizagem para o trabalho. Só aparentemente antecipa as atividades do adulto” (CAILLOIS, 1990, p. 16).

O autor identifica no Jogo características utilitárias que surgem ou são produzidas por conveniência, ao afirmar que “o Jogo não prepara para uma profissão definida” e que “introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar os obstáculos ou para fazer face às dificuldades” (CAILLOIS, 1990, p. 16). Afirma que é absurdo, e na realidade não leva a nada, lançar o mais longe possível uma argola ou um disco de metal, ou apanhar e atirar incessantemente uma bola com uma raqueta. Mas é vantajoso ter músculos potentes e reflexos rápidos.

Há um código absoluto no Jogo que o permite governar os mais amadores que consentem, via atitude psicológica (ambição de triunfar, demissão da vontade a favor da sorte, gosto de revestir uma personalidade, busca da vertigem), qual Jogo jogar. Portanto, os Jogos disciplinam os instintos, impondo-lhes uma existência institucional, além de consolidar os estilos das culturas.

Trata-se do espírito do Jogo que deixa resíduos nos Jogos e nos brinquedos que são inúmeros e imutáveis, “fornecem uma prova da identidade da natureza humana. A sua atração exerce-se em todo o lado. E assim somos levados a concluir que existe uma singular universalidade de princípios, de códigos, de objetos e de proezas” (CAILLOIS, 1990, p. 101). Além disso, “[...] **O Jogo convida-nos** (grifo nosso) e habitua-nos a que escutemos esta lição de auto-domínio e a alargar a sua prática ao conjunto das relações e das vicissitudes humanas em que a concorrência deixou de ser desinteressada e a fatalidade, circunscrita” (CAILLOIS, 1990, p. 16).

O esforço do autor, nessa obra, se concentra na sustentação da classificação dos jogos que formula, alegando que, conforme a característica das sociedades, os Jogos aparecem com seus elementos primordiais, seja a *mimicry/ilinx* nas sociedades primitivas, seja mais o *agon/alea* nas sociedades organizadas com regulamentos, privilégios, hierarquias etc. Deste modo, o Jogo (nesses quatro elementos) é primordial para o Jogo social pois o complementa, embora Caillois (1990) demonstra que a concepção de jogo social diz respeito ao que não é individual. A defesa da base social em Caillois se ampara na quantidade de pessoas agrupadas, ao qual reafirma que “[...] as diferentes categorias do Jogo, o *agôn* (por definição), a *alea*, a *mimicry*, o *ilinx* pressupõem a companhia, não a solidão” (CAILLOIS, 1990, p. 62).

Contudo, no meio de diferentes concepções sobre o Jogo<sup>88</sup>, assume por duvidar “que haja características comuns que permitem definir o Jogo e que este possa, por isso, ser o legítimo objeto de um trabalho conjunto” (CAILLOIS, 1990, p. 187). Deste modo, parece não reconhecer a capacidade dos homens, de conhecer profundamente esse objeto de investigação. Sob os pressupostos que defende, vê limites e, conseqüentemente, não acredita que seja possível produzir um conhecimento comum sobre o Jogo, tanto que não se desafia a descrever como o Jogo se origina.

## **II) Explicação do papel do Jogo na formação humana e os saberes necessários à humanidade sobre o Jogo:**

Um dos principais eixos explicativos de Caillois (1990) está na defesa da necessidade de desvelar as características específicas do Jogo, próprias das crianças, mas que não deixa de seduzir o adulto, sob diferentes formas. Por isto, para interferir na decisão do futuro de uma sociedade, há de dar preferência ao *agôn*, *alea*, *mimicry* ou ao *ilinx*. Esta classificação, que busca contemplar a multiplicidade dos jogos produzidos pela humanidade, carrega em si o esforço de explicar a existência de jogos que foram desenvolvidos especificamente na sociedade moderna.

Para o autor, o Jogo ocupa um domínio próprio, cujo conteúdo varia e, algumas vezes, se mistura com a realidade como é o caso do *agôn* (gosto pela competição), *alea* (busca da sorte), *mimicry* (prazer da simulação) e *ilinx* (atração pelo vertiginoso) que são os principais motores do Jogo embrenham completamente na vida social. Assim, como os Jogos são fatores e imagens de cultura, podemos caracterizar uma civilização pelos seus Jogos, uma vez que traduz, de maneira forçada, as preferências, fraquezas e relações de tensão num determinado momento de sua evolução. Trata-se de uma preferência decidir a praticar um Jogo com maior ou menor intensidade e que pode evidenciar a distribuição desigual dos princípios do Jogo nas diversas sociedades e que não oferecem alterações importantes na vida coletiva / institucional dos povos.

Defende que, nas fases anteriores de desenvolvimento da sociedade, as instituições fundamentais, sagradas ou laicas produziram atividades que traziam a essência do Jogo. Com sua degradação e transferências para outros campos retirou da estrutura do Jogo seu significado

---

<sup>88</sup> Conforme Caillois (1990, p. 187), “O mundo dos Jogos é tão variado e tão complexo que o seu estudo pode ser abordado de inúmeras maneiras. A psicologia, a sociologia, a história cotidiana, a pedagogia e as matemáticas partilham entre si um domínio cuja unidade acaba por não ser perceptível”.

político e religioso, alterando sua função social, mas não sua natureza. Os objetos de imitação da vida adulta, assim como os comportamentos do adulto, são do agrado das crianças que fingem e comportam-se como adultos. Daí, decorrem os brinquedos em miniatura, nos quais, a criança representa no Jogo as ações adultas que tenham despertado sua atenção. O Jogo não é o resto daquilo que os adultos se ocupavam, mas é atividade paralela, independente, com características específicas para que seja um Jogo. Deste modo, define o Jogo, essencialmente, como atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia, opondo-se à aprendizagem para o trabalho e só na aparência é que antecipa as atividades do adulto. Os Jogos de competição conduzem ao desporto, os Jogos de imitação e de ilusão prefiguram as religiões do espetáculo e os Jogos de azar e de combinação estão na base do desenvolvimento da matemática e do cálculo de probabilidade à topologia.

É acertada a hipótese levantada de que os jogos infantis consistem em imitar os adultos com o intuito natural de se prepararem para a vida adulta, porém, Caillois (1990) não dá conta de explicar porque isso ocorre e as formas em que o Jogo assume esse papel. Talvez, essa limitação fique explicitada quando afirma que o Jogo necessita ser encarado como um fenômeno total que diz respeito ao conjunto das atividades humanas. Para o autor, duvida-se que no Jogo haja elementos comuns que o torne objeto legítimo de estudos, em diversas áreas de conhecimento cuja heterogeneidade, travestido por sua suposta generalidade, ilude conhecer as condutas diversificadas. Nenhuma disciplina (da pedagogia às matemáticas, história ou sociologia) conseguirá apreender o significado do Jogo e sua verdadeira aplicabilidade se não continuarem encarando-o como fragmento social.

Sob o aspecto educativo do Jogo, defende que, quanto mais o Jogo se afastar da realidade, maior será o seu valor educativo, uma vez que o Jogo é livre, intenso, agradável, criativo e protegido cuja finalidade situa-se no próprio Jogo. Esta afirmação, além de situar o Jogo fora da realidade como se estivesse situado num mundo à parte, não permite o tratamento pedagógico, uma vez que a transmissão dos conhecimentos que permitem se apropriar da realidade faz parte do processo de humanização cuja pedagogia escolar busca garantir a transmissão e assimilação dos conteúdos reais, efetivos, concretos, transformando os saberes objetivos em saber escolar. Logo, o Jogo na escola não pode ser o mesmo Jogo fora da escola no sentido da organização dos saberes e da finalidade pedagógica que se insere esse conteúdo. Mas discutir a questão escolar, não foi central para Caillois (1990) e, sim, demonstrar as lacunas que seus antecessores deixaram ao não analisarem determinados tipos de jogos que correspondessem ao movimento da própria sociedade.



## 1.2 OS CONHECIMENTOS ESSENCIAIS SOBRE O JOGO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo busca prosseguir a explicação e análise dos conhecimentos sobre o jogo que consideramos essenciais para a formação de professores de Educação Física para a realização do trabalho educativo. Nesse sentido, consideramos necessário analisar a origem do Jogo, tendo como ponto de partida a gênese do processo de apreensão da realidade ocorrida nos primeiros anos de vida dos seres humanos.

Junto à relação com os adultos, a criança se depara com os objetos e coisas que o adulto disponibiliza a ela e a si mesmo, garantindo, assim, que a análise da origem do brinquedo articulado ao pressuposto ontológico possibilita compreender, de forma ampliada, o processo de desenvolvimento do Jogo. É, portanto, das análises sobre o brinquedo que partimos.

Organizamos, então, dois conjuntos de aspectos necessários para serem analisados.

O primeiro, busca analisar o desenvolvimento da atividade lúdica na medida em que a criança amplia seus contatos com os objetos que estão próximos das capacidades humanas que se desenvolvem neste processo. Neste movimento, ressaltam-se os processos mentais em que os sentidos e significados são formados para a satisfação das primeiras necessidades da criança. Conforme estas são satisfeitas, novas necessidades surgem, ressaltando-se a importância do brinquedo tanto para o desenvolvimento do Jogo como para a formação humana.

O segundo conjunto de análises, se debruça sobre o desenvolvimento da estrutura do Jogo enquanto atividade humana e os nexos com as possibilidades pedagógicas, tanto no âmbito geral como no escolar, isto é, buscaremos compreender a origem e desenvolvimento do Jogo e o seu papel para a formação humana no âmbito do ensino.

### 1.2.1 O brinquedo e a atividade lúdica na formação humana

Dos autores clássicos analisados, quem mais explicitou os pressupostos ontológicos e gnosiológicos na explicação do brinquedo no processo de desenvolvimento humano foram Elkonin (2009) e Leontiev (1988), uma vez que suas pesquisas experimentais no campo da psicologia, além de serem produzidas a partir de algo objetivo, consideram o brinquedo parte constitutiva do desenvolvimento do ser humano. Além deles, Benjamin (1987), embora não tenha produzido ou analisado uma teoria do Jogo ou do brinquedo, trouxe considerações

relevantes sobre o uso desse instrumento infantil na sociedade capitalista. Demonstrou como se dão algumas formas de apropriação do brinquedo pelos adultos que buscam pedagogizar o Jogo e do uso do brinquedo como um meio para ensinar normas, valores morais e disciplina, além de ampliar aprendizados, sem, contudo, descolar suas análises, da base material em que situam as relações sociais.

Nos argumentos que defendem sobre a origem e desenvolvimento da atividade lúdica apontam que o processo de desenvolvimento da criança, advindas das relações sociais com os adultos, é determinado pelo modo como a humanidade se organiza. Então se põem a explicar a origem e desenvolvimento do brinquedo na história da humanidade e sua relação com o Jogo. Assim, a brincadeira humana não é algo instintivo, mas uma atividade objetiva que serve como base para perceber o mundo dos objetos humanos e que ocorre por meio da apreensão dos objetos como mediadores do seu pensamento. Estes, por sua vez, determinam o conteúdo das brincadeiras.

Leontiev (1988) ressalta a importância da compreensão da relação existente entre o sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas do Jogo que “não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, mas é dinâmico e móvel” (LEONTIEV, 1988, p. 129). Isto significa que a evolução do brinquedo e do Jogo não está isolada do movimento da história, uma vez que acompanha e expressa as condições objetivas produzidas pela humanidade. A forma como a realidade está organizada é determinante no papel que o Jogo e o brinquedo ocupam no desenvolvimento psíquico da criança que, para ser conhecido, dominado, não basta somente reconhecer que a atividade lúdica é importante para ela (LEONTIEV, 1988).

[...] é necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do Jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal (LEONTIEV, 1988, p. 122).<sup>89</sup>

Desse modo, a compreensão do Brinquedo como atividade principal, exige a análise da relação direta com a atividade humana uma vez que, nos objetos apropriados pelas crianças,

---

<sup>89</sup> A atividade principal é aquela “em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 122).

objetivam-se as transformações que os seres humanos produzem conforme suas necessidades historicamente desenvolvidas. De acordo com Davidov (1988a, p. 13):

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).

Portanto, pensar o trabalho pedagógico com o brinquedo exige, dentre outros conhecimentos, a apropriação do desenvolvimento das leis do próprio brinquedo, isto é, “é essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança”, quando este ocupa a função de atividade principal e “[...] para fazer isto, é necessário saber como submetê-las às leis de desenvolvimento do próprio brinquedo, caso contrário haverá a paralisação do brinquedo em vez do seu controle” (LEONTIEV, 1988, p. 122). Equívocos na compreensão desse processo, principalmente, quando o brinquedo se torna a atividade principal, podem acarretar graves danos na formação psíquica da criança.

Como a evolução do Jogo está intimamente ligada à evolução da criança, pode-se supor que, para falar da evolução do primeiro, só se pode avançar “[...] depois de terem formado as coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com os objetos” (ELKONIN, 2009, p. 207), e isso diz respeito a considerar que os homens precisam estar vivos e garantir a sua existência e reprodução exigindo simultaneamente o desenvolvimento das capacidades humanas (MARX e ENGELS, 2007). Assim, as ações manipulatórias na criança, só são desenvolvidas a partir da necessidade de comunicação com o adulto, que surgem bem antes das ações que envolvem manipulação e ações perceptuais. Esta comunicação, que surge nos primeiros meses de vida, ocorre por meio do sorriso da criança (reação) que atrai e mantém a atenção do adulto e que, para ela, lhe serve como meio de existência e foco das necessidades que o bebê vai produzindo.

No final do segundo mês de vida, surge o que é conhecido como “o complexo de animação”, que tem dois componentes de grande significância no aspecto da comunicação: a animação motora e vocalização. Neste período, a criança começa a mostrar uma atitude positiva em relação ao adulto, que além de ser seu meio de existência (pois é a única pessoa que satisfaz as necessidades orgânicas da criança), passa a ser também o foco da sua necessidade

percebida. Esta necessidade percebida é uma formação que não é secundária e nem originada de outras necessidades do bebê. Ela serve como base inicial para todas as atividades que serão realizadas durante o resto da sua vida (DAVIDOV, 1988a, p. 79).

Depois, nos seis meses seguintes, são as ações objeto-manipuladoras que assumem forma no lactente, no ato de cooperação com os adultos. Para Davidov (1988a, p. 80), “a manipulação de objetos é a base para novas formações psicológicas associadas ao surgimento e desenvolvimento da fala em crianças”. A percepção adquire, pela fala, uma característica peculiar nessa fase que ainda é “[...] generalizada, específica do objeto e da categoria e discernente” (DAVIDOV, 1988a, p. 81) mas que permite à criança a realização de ações objetivadas, inicialmente junto dos adultos e, posteriormente, de forma independente.

A partir das ações objetivadas, a criança passa a reconhecer os componentes estruturais dos objetos (importância, finalidades, instrumentalidades e formas de operações), fazendo surgir então, o processo do pensamento gráfico que culmina na designação semântica dos objetos. Surge então, a necessidade de ferramentas objetivas para a mediação do seu pensamento (DAVIDOV, 1988b).

Evidencia-se que a criança se esforça para agir como adulto para que o desenvolvimento de sua consciência se integre não somente a ela, mas ao mundo mais amplo do adulto.

O mundo dos objetos humanos revela-se ainda à criança de uma maneira extremamente ingênua. O aspecto humano das coisas aparece ainda, para ela, diretamente na forma da ação humana com essas coisas, e o próprio homem surge para ela como o dominador das coisas que age nesse mundo objetivo (LEONTIEV, 1988, p. 121).

Antigamente, nos períodos iniciais de desenvolvimento da humanidade, as condições de trabalho permitiam à criança a aprendizagem do manejo de determinadas ferramentas que os adultos produziam e manipulavam e que poderiam ocorrer com instrumentos reduzidos, considerando as capacidades e limites neuro-motores das crianças para tais manipulações. Desta forma, tanto “O brinquedo e a atividade da criança com o brinquedo foram, nessa etapa, uma ferramenta de trabalho modificada e uma modificação da atividade dos adultos com essa ferramenta, e encontravam-se em relação direta com a futura atividade da criança” (ELKONIN, 2009, p. 45).

Como o brinquedo é produzido no transcorrer da evolução social, de forma lenta e gradual, há certa imutabilidade aparente dos mesmos. Assim ocorre porque possuem uma “vida mais longa do que os utensílios de trabalho de que são imagem, e isso produz a impressão, para muitos pesquisadores, de que não mudam” (ELKONIN, 2009, p. 44). Com o passar do tempo

e o avanço das relações de produção, as ferramentas mudaram. Os modos de atender determinadas necessidades se transformaram e muitos instrumentos não estavam mais com uma relação direta com a atividade principal dos adultos, tampouco com a da atividade laboral futura das crianças, “[...] mas os adultos continuam fomentando as ações com esses brinquedos, que exercitam certos hábitos quase profissionais, e se convertem em ações formativas de certos sistemas funcionais, dinâmicos ou dinâmico-visuais (ELKONIN, 2009, p. 46).

É interessante assinalar que para promover ou apoiar a manipulação de tais brinquedos há que recorrer a artimanhas especiais, ideias de piões de chicote sônicos ou musicais etc., ou seja, dar-lhes propriedades adicionais. Pode-se supor que o mecanismo promotor e impulsionador das ações com esses brinquedos, iguais só no aspecto, mudou por completo. São sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida das crianças e as ensinam a manejá-los. Mas se antes, quando os brinquedos eram modelos reduzidos de ferramentas dos adultos, o seu manejo mantinha-se graças à relação ‘brinquedo-instrumento’, agora, quando já não existe essa relação, mantém-se estimulado pela novidade. O exercício continuado é substituído pelo uso esporádico (ELKONIN, 2009, p. 46).

Contudo, ao analisar a origem do brinquedo, Elkonin (2009), considera que as informações que se tem sobre os brinquedos arqueológicos, não dizem muito sobre suas formas de utilidade pelas crianças. E os brinquedos de hoje, mesmos naqueles povos que mantêm níveis menos desenvolvidos de evolução social se distanciaram da relação direta com as ferramentas de trabalho e, também, das primeiras funções que possuíam.

Ao analisarmos o processo de construção e manipulação sob o âmbito do desenvolvimento psíquico, aprofunda-se, ainda mais, a compreensão sobre a origem do brinquedo e de sua função no desenvolvimento humano.

Leontiev (1988), com base na discrepância que a criança em idade pré-escolar se depara com a sua atividade e o grau de satisfação das suas necessidades vitais, aponta a brincadeira como a principal atividade cujo motivo de sua realização está no próprio processo. O que motiva uma criança a bater com uma vara ou encaixar blocos “é o conteúdo do processo real da atividade dada” (LEONTIEV, 1988, p. 119) e não é somente para se satisfazer de alguma de suas necessidades. Além disso:

No período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto a moldagem da atividade-fim que não é uma brincadeira constitui a linha principal do desenvolvimento. Durante o desenvolvimento ulterior, todavia, e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos torna-se diferente – eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora, o tipo principal de atividade (LEONTIEV, 1988, p. 120).

A expansão consciente do mundo objetivo captada pela criança (não somente objetos que ela opera, também aqueles que os adultos operam e que a criança ainda não é capaz de operar), é o principal fator que produz esta mudança. Ela se depara com uma ampliação dos objetos humanos e por não poder dominá-los, resulta para ela num grande desafio. “Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 1988, p. 121).

E é somente no brinquedo que essas ações e as condições do objeto podem ser substituídas por outras, mas com a preservação do próprio conteúdo da ação. Então, para que a criança domine uma área que se amplia à medida que toma consciência da realidade que a cerca, e que ainda não está acessível a ela, necessita fazer uso do Jogo que aparece, agora, como atividade principal.

Até esse grau de desenvolvimento, cabe ressaltar que o brinquedo, conforme Leontiev (1988, p. 123), caracteriza-se “[...] pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação”. Por exemplo, para uma criança que brinca com pedaços de madeira, seu objetivo não é montar uma estrutura, mas em fazer o conteúdo da própria ação.

Para um adulto, o Jogo traz sua formulação no lema da vitória ou da necessidade dela, enquanto para a criança, por certo, a brincadeira se apresenta como participação ou até mesmo competição, mas não a necessidade de vencer. Leontiev (1988) alerta que essa é uma caracterização muito geral, quando se trata do brinquedo, “pois esse evolui e a maneira de brincar de uma criança em idade pré-escolar é muito diferente daquela que encontramos em uma criança em idade pré-escolar ou em um adulto” (LEONTIEV, 1988, p. 123-4). Para que não se incorra em equívocos, é necessário descobrir o que é específico da brincadeira e do brinquedo em cada estágio de seu desenvolvimento. Neste processo se faz importante analisar e compreender as mudanças ocorridas na consciência da criança “[...] e só então, descobrir o efeito contrário desta consciência, agora modificada, no desenvolvimento posterior da atividade” (LEONTIEV, 1988, p. 125).

Portanto, o brinquedo surge na criança em idade pré-escolar a partir da sua necessidade de se relacionar com os objetos que estão acessíveis e, também, com o mundo ampliado dos adultos. É uma necessidade de agir tal qual um adulto, como age, vê e, assim por diante (LEONTIEV, 1988), mas como a criança assim não consegue, ela resolve esse problema pela atividade lúdica, em um Jogo, ou seja, “[...] não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma. O Jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da

ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações” (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Assim, para o desenvolvimento da estrutura de um Jogo ou da ação do brinquedo na atividade lúdica, é necessário observar o papel que a operação e a ação têm, durante esse ato da criança. Para Leontiev (1988), a operação<sup>90</sup> caracteriza qualquer ação. Na ação lúdica, há, também, uma operação, mas encontramos simultaneamente, “um tipo especial de relação entre essa operação e a ação. A operação aqui nem sempre corresponde à ação [...]” e, sim, corresponde ao objeto e ao objetivo. “No brinquedo, a ação sempre corresponde, se bem que de forma excepcional, à ação das pessoas em relação ao objetivo” (LEONTIEV, 1988, p. 125) ou seja:

Em um Jogo, as condições da ação podem ser modificadas: pode-se usar papel, em vez de algodão; um pedacinho de madeira ou um simples pauzinho, em vez de agulha; um líquido imaginário, em vez de álcool, mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real (LEONTIEV, 1988, p. 126).

Portanto, não há nada de fantástico no uso do brinquedo. Ele não é fantástico, uma vez que a operação e a ação partem do que é objetivo, do que é real e o objeto cuja função assume ser o brinquedo, também, é real, mas a criança utiliza o objeto como se fosse outro objeto e indica que há uma situação imaginária. “Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal, que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária” (LEONTIEV, 1988, p. 127) e, ainda:

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 1988, p. 127).

Um dos fenômenos destacado da relação entre sentido e significado no brinquedo é a utilização de um objeto para revesti-lo de atitude lúdica que, projetada pela criança, se liga por associação, aos objetos do Jogo (LEONTIEV, 1988). O autor conclui que nos brinquedos do período pré-escolar, tanto as ações como as operações são sociais e reais e que nelas há, então, a assimilação da realidade humana. Neste sentido, reafirma que a criança, por meio do brinquedo, adentra a realidade e, assim, não surge de uma fantasia arbitrária provindo do mundo imaginário da brincadeira, mas é, necessariamente, “engendrada pelo Jogo, surgindo

---

<sup>90</sup> De acordo com Leontiev (1988, p. 126-7), as operações são os meios pelos quais se realiza a ação e que ocorre determinado pelas condições objetivas e, não, pelo objetivo da ação [...]. “Via de regra, o modo de ação, isto é, a operação, sempre corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança está brincando”.

precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade” (LEONTIEV, 1988, p. 130).

O que permite ao brinquedo e à brincadeira serem essenciais para a criança é, precisamente, a possibilidade para produzir, em forma condensada, “todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (idem, p. 35). Entretanto, Leontiev (1988, p. 122) destaca que

[...] para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando o brinquedo desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do Jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal.

Deve-se priorizar, portanto, por meio da pedagogia escolar, além do conhecimento sobre a ontologia e evolução do brinquedo durante o processo de desenvolvimento humano, garantir que esse possua características que correspondam às necessidades da criança perante o objeto, considerando que sua utilização será com o auxílio de um professor que domine esse processo. Estamos defendendo aqui, portanto, que o adulto que irá orientar as ações da criança, tenha a qualificação necessária para tratar pedagogicamente o brinquedo e compreenda as tendências do desenvolvimento que aparecem na atividade lúdica.

Desse modo, considerando a formação de professores, a necessidade do trato pedagógico do brinquedo e da seleção e do acesso ao saber objetivo na forma do saber escolar, buscamos nos nexos da origem do brinquedo e dos aspectos sócio-históricos do desenvolvimento humano, os principais fundamentos que evidenciam a necessidade do trabalho pedagógico com o brinquedo (também, com o Jogo).

Sabe-se que a criança não chega à escola como uma tábula rasa, ela já está equipada de soluções técnicas que utilizou para resolver os problemas complexos do ambiente que vive e, assim, já tem suas próprias habilidades culturais. Mas para Leontiev (1988, p. 101), “[...] esse equipamento é primitivo e arcaico, ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais”. Se o “único e bom ensino é o que se adianta no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 114), a escola exerce fundamental relevância para o desenvolvimento das características humanas, precisamente referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos do Jogo ou da atividade lúdica.



Não se pode considerar que a criança, na escola, apreenda os mesmos conhecimentos ou alcance os mesmos graus de desenvolvimento quando brinca ou joga em casa ou em outro ambiente em que não haja a sistematização dos conhecimentos sobre o Jogo. O saber objetivo, transformado em saber escolar, conforme as fases do desenvolvimento da criança, só poderá ser ensinado no ambiente escolar. Se faz necessário a seleção dos conteúdos e das formas de ensino para que haja um ensino e uma aprendizagem correspondentes às finalidades educacionais e, mais, às finalidades do ensino que produz desenvolvimento ou de um ensino voltado à formação humana sob perspectiva emancipatória ou omnilateral.

Assim, o processo de transmissão de conhecimentos sistematizados, implica fazer referência ao desenvolvimento iminente da criança orientado por um adulto. Neste sentido, Vigostki (1988, p. 112) afirma:

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial<sup>91</sup> da criança.

Contudo, o professor em formação, não utilizará nem necessitará do brinquedo como uma criança o faz na fase pré-escolar. O trabalho pedagógico com o brinquedo na formação inicial implica na assimilação e compreensão da estrutura do mesmo, cujo processo de formação inicia-se pela assimilação dos nexos do brinquedo com a atividade humana, de forma a permitir a compreensão do surgimento e desenvolvimento do seu conteúdo social. A materialidade do brinquedo, sua forma corpórea expressa muito mais do que mostra sua aparência, uma vez que se trata de um objeto social que cumpre funções sociais fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. O brinquedo é objeto portador da essência da atividade humana que se apresenta à criança conforme o desenvolvimento de suas capacidades humanas e, desse modo, a relação da criança com esse material, se amplia, na medida em que suas capacidades de observação, utilização, apropriação, apreensão e transformação desse instrumento às finalidades históricas com as quais é produzido.

---

<sup>91</sup> As primeiras traduções de Vigotski, adotaram a terminologia ‘potencial’ ao invés de ‘iminente’. Adotamos a tradução de Zóia Prestes, no texto traduzido de Vigotski “a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, publicado como artigo, em junho 2008, na Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais (ISSN: 1808-6535).

Desse modo, ao pensarmos na formação inicial de um professor para qualificá-lo ao trato pedagógico do brinquedo e, considerando a seleção do que é essencial e necessário para o ensino desse conteúdo para esse nível de formação, compreendemos que o processo de apropriação desse conhecimento se dá com base em três aspectos: (i) o domínio sobre o objeto, sobre a origem do Jogo e do brinquedo, suas funções sociais e os estágios de desenvolvimento da criança; (ii) o domínio sobre as formas pedagógicas coerentes com a concepção materialista e dialética da história; e (iii) o conhecimento sobre a realidade em que as condições da luta de classes são produzidas.

Elaboramos, então, as seguintes sínteses: A aprendizagem da criança por meio da brincadeira e os desdobramentos no avanço de seu desenvolvimento psíquico ocorrem muito antes da aprendizagem escolar<sup>92</sup> (VIGOTSKI, 1988) e, então, cabe à escola propiciar o aprimoramento, sistematização e avanço desse desenvolvimento, assim como do domínio de noções que só são adquiridas durante o ensino escolar. Além disso, a necessidade de estimular o desenvolvimento iminente da criança, pelo professor e, no que se refere ao brinquedo, com base no conhecimento das etapas de desenvolvimento é fundamental para o ensino desse conteúdo.

É necessário compreender a passagem da brincadeira, de secundária para principal (ou dominante)<sup>93</sup>, na transição da fase que antecede a pré-escolar para a fase pré-escolar, que tem como base a expansão consciente do mundo objetivo pela criança. Esse aspecto tem peso fundamental no trato pedagógico do brinquedo, uma vez que se não compreendido, os brinquedos utilizados podem paralisar o desenvolvimento, ao invés de avançá-los. Isto implica em compreender que a finalidade da utilização do brinquedo pela criança se caracteriza pelo fato de seu alvo residir no processo e, não, no resultado da ação;

São sempre os adultos que introduzem os objetos e as ações para a criança e esses objetos humanos determinam o conteúdo das brincadeiras. Assim, na fase de desenvolvimento que antecede a pré-escolar, devido à expansão objetiva do mundo dos adultos e devido a criança não ter ainda desenvolvido determinadas capacidades motoras ou físicas para manipular os

---

<sup>92</sup> Para Vigotski (1988, p. 110), “O curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”.

<sup>93</sup> E, conseqüentemente, da brincadeira para o jogo, cujo brinquedo, se apresenta como elemento fundamental para o desenvolvimento de ambos.

objetos que os adultos utilizam, produz-se uma frustração na criança, cuja resolução ocorre na atividade lúdica que é produzida na brincadeira com o uso de um brinquedo e/ou do Jogo;

As ações e operações nos brinquedos são de origens sociais. Portanto, são reais e isto implica em que o brinquedo não surge de uma fantasia arbitrária, mas das condições reais e objetivas, ou seja, parte da necessidade de agir em relação ao mundo dos adultos. Deste modo, a situação imaginária surge no processo do brincar, na ação de substituir o objeto por outro objeto (ação e operação) conforme a atitude lúdica projetada pela criança, perante os objetos reais que ela toma consciência. Compreendida que a atividade lúdica ocorre sob generalização, é possível a produção de um limite muito amplo de ação dentro do Jogo.

A assimilação do Jogo como atividade principal, exige, portanto, a compreensão da passagem do brinquedo, de atividade secundária para principal e, posteriormente, do processo que permite o Jogo ser a atividade principal no período pré-escolar. Para este movimento, abordaremos o segundo eixo a que propomos, que busca analisar o desenvolvimento da estrutura do Jogo, enfatizando o jogo protagonizado, enquanto atividade humana e os nexos com as possibilidades pedagógicas tanto no âmbito geral como escolar. Buscaremos compreender a origem e desenvolvimento do Jogo que tem por base as relações sociais.

### **1.2.2 A função social do jogo no processo de formação humana**

Muitos autores se propuseram a analisar a função social do Jogo, porém, foram as análises de Elkonin (2009) sobre os estudos estabelecidos pelos principais psicólogos do século XIX e XX, que permitiram compreender, de forma ampliada, histórica e dialética, sobre o papel do Jogo no desenvolvimento da criança por considerar, juntamente com Leontiev (1988), o Jogo como uma atividade historicamente situada e socialmente produzida.

Podemos considerar, com base em Elkonin (2009), que as abordagens naturalistas/biologicistas, defendidas principalmente, por F. Schiller (1759-1805), Sigmund Freud (1856-1939), Karl Gross (1861-1946), Eduard Claparède (1873-1940), Karl Bühler (1879-1963), William Stern (1871-1938), Jean W. F. Piaget (1896-1980) e tantos outros que produziram explicações desdobradas destas primeiras não chegam na explicação do Jogo, como resultado de múltiplas determinações sociais. Conforme Elkonin (2009), as compreensões de tais pesquisadores situam o Jogo no âmbito das aptidões inatas<sup>94</sup> do ser humano (Karl Gross),

---

<sup>94</sup> Nessas teorias explicativas a origem do Jogo se apresenta como se fosse um fruto do pensamento inato, que já nasce com os seres humanos. De acordo com o Dicionário Michaelis *on line*, Inatismo (filosofia) é a “Doutrina

de um instinto especial (Schiller) ou de um exercício prévio para o surgimento prematuro das predisposições internas (Stern).

O defeito fundamental dessas concepções teóricas reside na maneira de conceituar-se nelas os motivos que induzem ao Jogo que, segundo essas concepções, baseiam-se no sujeito, na criança e suas emoções. Nessas teorias, deixa-se de lado o fato de que “essas emoções são apenas os sintomas secundários que acompanham a atividade e dão testemunho de como ela transcorre, mas em nada evidenciadoras dos verdadeiros motivos objetivos da atividade” (ELKONIN, 2009, p. 242).

As teorias que buscam explicar o Jogo com base no que se imagina que seja (ou ainda, como se o Jogo fosse uma atividade natural, inata do ser humano, tal qual nos animais irracionais), situam-no no âmbito da incognoscibilidade e na incapacidade humana de explicar a origem do Jogo cientificamente. Além disso, amparam-se na teoria da evolução invertida (de cima para baixo), ou seja, concepções metafísicas e idealistas que postulam o processo de desenvolvimento humano por meio de instintos (LEONTIEV, 1965 *apud* ELKONIN, 2009) ou ainda, por meio de um espírito supra lógico.

Ao localizar esse debate na história e ao considerarmos a fundamentação das teorias que se amparam em Marx e Engels, constatamos que Elkonin (2009) avança na compreensão da origem do Jogo e na possibilidade do Jogo como atividade *desenvolvimental*<sup>95</sup>.

A questão fundamental para a compreensão do processo de desenvolvimento da estrutura interna do Jogo, conforme Elkonin (2009, p. 39), está na tese de que “em toda sociedade, o trabalho antecede o Jogo”<sup>96</sup> permitindo compreender porque “o Jogo apresenta-se como uma atividade que responde à demanda da sociedade em que vivem as crianças e da qual devem chegar a ser membros ativos” (ELKONIN, 2009, p. 40). Deste modo, o Jogo assume função social desenvolvida a partir da atividade humana que transforma a natureza para satisfazer as necessidades de existência dos seres humanos.

Relevante para compreender a origem do Jogo, as análises das *Cartas sem destinatário* produzidas por Plekhánov (1958) e citadas por Elkonin (2009), apontam que:

[...] não entenderemos nada da história da arte primitiva se não nos comenetrarmos da ideia de que o trabalho é anterior à arte e de que o homem,

---

que estabelece que as ideias do homem são inatas e independem das experiências por que passa após o nascimento”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=inatismo>. Acesso em: 04 ago. 2016.

<sup>95</sup> Parafraseando Leontiev que utiliza o termo ‘ensino desenvolvimental’.

<sup>96</sup> Formulada por *Plekhánov* (1958).

em geral, olha primeiro para os objetos e fenômenos do ponto de vista utilitário e só depois estético (PLEKHÁNOV, 1958, p. 354 *apud* ELKONIN, 2009, p. 16).

E prossegue: “na história da humanidade, o Jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas” (ELKONIN, 2009, p. 17). Contudo, a investigação sobre a origem ou aparecimento do Jogo é uma tarefa complexa, pois exige: (1) localizar os nexos entre os Jogos e a vida infantil; (2) conhecer a posição social da criança na sociedade conforme as diversas fases de desenvolvimento social; (3) conhecer as características e os conteúdos dos Jogos nesses períodos; (4) distinguir e explicar as diferentes condições de vida entre os povos primitivos e; (5) conhecer os níveis de desenvolvimento que essas condições impõem (ELKONIN, 2009).

Na explicação sobre a origem do Jogo, Elkonin (2009), fazendo uso dos pressupostos ontológicos da concepção materialista e dialética da história, defende a tese que, do conjunto da atividade de trabalho (utilitário) se separa uma parte que ele denomina de *orientadora* que é diferente da *executiva*. Essa separação do processo geral de trabalho, se converte em objeto de reconstrução e assumem autonomia. Delas, ressaltam-se três formas de *atividades orientadoras* que os etnográficos consideram com caráter lúdico: os Jogos dramáticos (laborais e cotidianos), os Jogos esportivos (competições simples e com objetos) e os Jogos ornamentais. Desse modo:

Parece-nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos Jogos dramáticos para os esportivos e não o inverso. Ao serem repetidos uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levavam ao êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do Jogo esportivo (ELKONIN, 2009, p. 19).

O caráter lúdico dessas atividades expressa a separação entre as operações que uma determinada ação exige e as capacidades que um indivíduo possui para agir nessa operação, mediadas, sempre, pela necessidade de agir. Mas, vai além disso, quando a operação não se realiza pela incapacidade, ocorre uma contradição suficiente para fazer surgir a atividade lúdica que não contém uma finalidade produtiva direta, mas contém, sob forma adaptada aos limites da criança e das condições sociais aos quais pertence, aquilo que é essencial para a realização futura de uma atividade laboral, por exemplo.

Dessa forma, enquanto função social, o Jogo “é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” e os Jogos de papéis, também, possuem esse mesmo conteúdo, porém, a distinção, “reside unicamente em que essas regras ou normas das relações entre as pessoas aparecem de maneira mais ampla e concreta no Jogo de papéis” (ELKONIN, 2009, p. 19).

Elkonin (2009) se refere ao Jogo de papéis, ou Jogo protagonizado, como o estágio mais avançado do Jogo, por advir das relações sociais produzidas historicamente pela humanidade e que dá, aos Jogos de papéis, a característica de ser uma atividade cujo conteúdo é social. Mas as investigações de Elkonin (2009) para analisar a função social do Jogo na sua origem e desenvolvimento não se limitam a isso.

Há, simultaneamente, uma questão de método em curso que, amparado no método de Karl Marx nos estudos sobre o capital, é qualificado por Elkonin (2009) como *desagregador das unidades*. A unidade é “o produto da análise que, diferentemente dos elementos, possui todas as *propriedades fundamentais do todo*, propriedades que são, inclusive, partes vivas e indivisíveis, dessa unidade” (VIGOTSKI *apud* ELKONIN, 2009, p. 23-4) e, ao considerar que a chave para compreensão do Jogo está na estrutura de Jogo mais desenvolvido, Elkonin (2009) busca conhecer todo o desenvolvimento do Jogo por meio do conhecimento e análise do Jogo protagonizado, ou seja, de sua unidade que contém os fundamentos ‘vivos’ dos Jogos em geral.

Nesse sentido, as investigações de vários pesquisadores citados por Elkonin (2009), evidenciam que o Jogo protagonizado ou Jogo de papéis não se faz presente em sociedades com níveis baixos de desenvolvimento<sup>97</sup>. A contradição é que, embora as crianças vivam em um ambiente primitivo, atrasadas em relação às crianças de sociedades mais avançadas, elas estão adiantadas “no sentido de independência, participação na atividade laboral dos adultos e aptidão para tanto” (ELKONIN, 2009, p. 59).

Para esse autor, as ferramentas e as formas primitivas de trabalho acessíveis às crianças, passaram a possuir características infantis específicas e “é certo que as crianças, quando desempenham suas obrigações laborais, [...] talvez desfrutem, inclusive, do próprio processo e, em todo o caso, sentem-se satisfeitas por terem atuado com os adultos e como os adultos” (ELKONIN, 2009, p. 59).

As crianças inseridas nas condições objetivas das civilizações primitivas não necessitavam reproduzir o trabalho, pois, “[...] a independência que a sociedade exigia das crianças encontrava sua expressão natural no trabalho comum com os adultos” (ELKONIN, 2009, p. 60). Mas, no decorrer do desenvolvimento das relações de produção, surge uma nova divisão do trabalho na sociedade.

---

<sup>97</sup> Para Elkonin (2009, pp. 58-9), essa tese “não deve levar à dedução de que se trata de crianças de baixo nível de desenvolvimento mental, ou carentes de imaginação, etc., como afirmam alguns pesquisadores. A ausência de Jogos protagonizados deve-se à situação especial das crianças na sociedade”.

Com a passagem para formas de produção mais elevadas – a agricultura e a pecuária – com a maior complexidade das formas de pesca e de caça, tornaram-se desnecessárias a coleta de alimentos naturais e as formas primitivas de caça e pesca (ELKONIN, 2009, p. 60).

As divisões sociais do trabalho foram fundamentais e determinantes para erigir uma posição social para as crianças, assim como para os demais segmentos da sociedade. Antes delas, a criança participava no que podia sem a necessidade de preparar-se previamente na atividade laboral dos adultos. Naquelas atividades em que não podia participar, buscava a integração nas condições de vida dos adultos, por meio da atividade lúdica e aqui, “já temos um indício da origem histórica do Jogo e de seu nexos com a mudança da situação da criança na sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 50).

Amparado em Engels (2012), Elkonin (2009) aponta que, com as três grandes divisões sociais do trabalho, deu-se uma transformação radical na forma como os homens se relacionavam. A primeira delas ocorrida no período que denomina de Barbárie, fase inferior, que marca a entrada em cena da civilização, inicia-se pela divisão do trabalho entre os dois sexos, mas ainda de maneira espontânea: “O homem vai a guerra, incumbe-se da caça e da pesca, procura as matérias primas para a alimentação, produz os instrumentos necessários para a consecução dos seus fins”. Já a mulher “cuida da casa, prepara a comida e confecciona as roupas: cozinha, fia e coze. Cada um manda em seu domínio: o homem na floresta, a mulher em casa. Cada um é proprietário dos instrumentos que elabora e usa [...]” (ENGELS, 2012, p. 200).

Engels (2012) afirma ainda, que essa forma de economia doméstica, comunista, contempla no mesmo teto, várias e numerosas famílias e nessa organização familiar é que se encontra “a propriedade fruto do trabalho pessoal”, porém, nem todas as partes do mundo permaneceram com essa organização. Com a dificuldade de caçar alimentos, quase sempre, iniciam-se estratégias para manter determinados animais em cativeiro, retirando deles a cria anual e o leite.

Essa foi a primeira grande divisão social do trabalho. Essas tribos pastoris não só produziam víveres em maior quantidade como também em maior variedade do que o resto dos bárbaros. Tinham sobre eles a vantagem de possuir mais leite, laticínios e carnes; além disso, dispunham de peles, lãs, couros de cabra, fios e tecidos, cuja quantidade aumentava à medida que aumentava a massa das matérias-primas. Isso tornou possível, pela primeira vez, o intercâmbio regular de produtos (ENGELS, 2012, p. 201).

A primeira grande divisão do trabalho foi determinante para o reposicionamento da criança na sociedade. As outras duas grandes divisões do trabalho, citadas por Engels (2012),

contribuíram, ainda mais, para o surgimento do Jogo protagonizado, como veremos adiante. Desta primeira grande divisão do trabalho, adveio, conforme Engels (2012, p. 203), “[...] a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados” e, desta forma, todo o excedente deixado agora pela produção, pertencia ao homem; à mulher era garantida uma participação no consumo, porém não na propriedade. “[...] a divisão do trabalho na família havia sido a base para a distribuição da propriedade entre o homem e a mulher” (ENGELS, 2012, p. 203-4) que, embora prosseguisse a mesma, fez com que o trabalho doméstico da mulher perdesse sua supremacia comparado com o trabalho produtivo do homem.

A segunda grande divisão social do trabalho caracterizou-se, principalmente pela separação entre o artesanato e a agricultura, mediante a necessidade de aumento da produção e acentuando a divisão entre a cidade e o campo. Posteriormente, ocorreu uma terceira divisão social do trabalho, “criando uma classe que não se ocupa da produção e sim, exclusivamente, da troca dos produtos: os comerciantes” (ENGELS, 2012, p. 208).

Com o desenvolvimento da produção em vários ramos (criação de gado, agricultura, trabalhos manuais domésticos), os indivíduos foram capazes de produzir muito mais do que o necessário para sua manutenção.

Ao considerar os principais aspectos do desenvolvimento econômico e social, Elkonin (2009), afirma que ocorreu uma alteração na participação da criança nos afazeres do trabalho, ao qual, “[...] deixaram de participar diretamente em atividades laborais a elas superiores. Às crianças pequenas foram confiados apenas alguns aspectos do trabalho doméstico e os afazeres mais amplos” (ELKONIN, 2009, p. 61).

Surgem, assim, equipamentos em tamanho reduzido para que as crianças pudessem manipulá-los, uma vez que havia a necessidade de prepará-las antecipadamente para o trabalho dos adultos. Permitiu-se com que as ferramentas para as crianças (facão, machado, esquís, arco e flechas, laços e caniços) se adaptassem ao ramo de trabalho fundamental para a forma de sociedade em questão, sempre orientados pelos adultos, uma vez que as crianças não poderiam conhecer seu manuseio e emprego, sem as indicações dos mais velhos.

Nesse processo de transmissão de conhecimentos dos adultos para as crianças, sem aulas e sem sistematização, é possível que elas tenham introduzido algum elemento de Jogo tais como alegria por acertos e erros, emulações, etc. Elkonin considera que nesses exercícios com instrumentos de tamanho reduzido, tenha existido um certo convencionalismo em relação aos



instrumentos utilizados pelos adultos, mas que vão sendo substituídos, gradualmente pelos objetos verdadeiros de pesca e de caça. Ao manejar um instrumento reduzido, a criança executa ações semelhantes às do adulto e, assim, de acordo com Elkonin (2009, p. 69), “[...] permite supor que se compare ou talvez se identifique com o caçador ou o pastor adulto, com seu pai ou seu irmão mais velho. Assim, pode haver implícitos nesses exercícios elementos do Jogo protagonizado”.

[...] mas isso de maneira nenhuma convertia em Jogo uma atividade dirigida no sentido da assimilação dos modos de manejar os instrumentos de trabalho; nem transformava em brinquedos, [...] as ferramentas de tamanho reduzido (ELKONIN, 2009, p. 68).

Dessa forma, “ao aprender o manejo das ferramentas e adquirir a destreza necessária para participar do trabalho dos adultos, as crianças vão se incorporando pouco a pouco ao trabalho produtivo” (ELKONIN, 2009, p. 69), realizando uma dupla ação com os objetos que assimila. Por um lado, há o aspecto técnico de operação e, por outro, há o modo social de executar a ação, por via das orientações dos adultos (ELKONIN, 2009).

[...] a incorporação precoce das crianças ao trabalho dos adultos, leva, nos primeiros períodos de evolução social, a impulsionar a independência das crianças e satisfaz diretamente a demanda social de independência. Na etapa seguinte de desenvolvimento e devido à crescente complexidade dos meios de trabalho e das relações de produção, desenrola-se uma atividade singular encaminhada no sentido de propiciar a aprendizagem infantil no manejo dos instrumentos de trabalho dos adultos (ELKONIN, 2009, p. 72).

Ainda não havia Jogos protagonizados, principalmente, em sua forma evoluída (ou se havia, eram raros). “Os exercícios no manejo dos instrumentos de trabalho dos adultos, no caso de adquirirem o caráter de Jogos, serão de Jogos esportivos ou de competição, mas não protagonizados” (ELKONIN, 2009, p. 75).

Este tipo evoluído de Jogo, que surge nesse grau de desenvolvimento, pode ser originado na própria forma peculiar das crianças adentrarem na esfera da vida adulta, uma vez que não eram permitidas para as crianças, causadas, principalmente pela complicação das ferramentas, ocasionadas pelo avanço das forças produtivas e, assim, distanciavam-nas da aprendizagem e manejo com ferramentas de tamanho reduzido, já que estas conservavam apenas a aparência dos instrumentos de trabalho utilizados pelos adultos e podiam no máximo, simulá-los.

Mesmo não sendo possível determinar com precisão o momento histórico em que surge o Jogo protagonizado, Elkonin (2009) elabora uma síntese minuciosa que não podemos deixar de apresentar sobre a origem da função social do Jogo, juntamente com a explicação do surgimento dos brinquedos neste processo. Nesta síntese, podemos identificar a unidade entre

o brinquedo e o Jogo, assim como as determinações que possibilitam o seu desenvolvimento por intermédio do processo histórico e social que evidencia a necessidade de separar a criança do trabalho do adulto.

O que nos importa é deixar estabelecido que nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo, na qual a sociedade não poderia enfrentar o sustento de seus filhos e as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças, sem preparação especial alguma, no trabalho dos adultos, não existiam nem exercícios especiais para aprender a manejar as ferramentas nem, ainda menos, o Jogo protagonizado. As crianças entravam na vida dos mais velhos, aprendiam o manejo das ferramentas e todas as relações, participando diretamente no trabalho deles. Em outro grau superior de desenvolvimento, **a inclusão das crianças nas esferas mais importantes da atividade laboral existia uma preparação especial sob a forma de aprendizagem do manejo das ferramentas mais simples** (grifo nosso). Essa aprendizagem do manejo das ferramentas começava em idade muito precoce e fazia-se com exemplares reduzidos [...]. **Os adultos ensinavam as crianças a manejá-los e acompanhavam de perto o progresso do aprendizado** (grifo nosso). Esses exercícios tinham a participação, com toda a seriedade, tanto de crianças quanto de adultos, pois viam uma relação direta entre as práticas e o trabalho verdadeiro. Passado o período de aprendizagem, que variava de acordo com o grau de dificuldade, **as crianças eram integradas no trabalho produtivo dos adultos** (grifo nosso). Esses exercícios, portanto, só podem ser denominados Jogos de maneira muito convencional. **O sucessivo desenvolvimento da produção, a complicação dos equipamentos de trabalho, o aparecimento de elementos da indústria doméstica e, com ela, de formas mais complexas de divisão do trabalho e de novas relações de produção deram lugar a que se complicassem ainda mais as possibilidades de incluir as crianças no trabalho produtivo** (grifo nosso). Os exercícios com ferramentas reduzidas perdem a razão de ser e a aprendizagem do manejo de equipamentos complicados é adiada para idades subsequentes. Nessa etapa do desenvolvimento, operam simultaneamente **duas mudanças no caráter da educação e no processo de formação da criança** (grifo nosso) como membro da sociedade. A primeira delas baseia-se na preponderância conferida a algumas faculdades gerais e necessárias para dominar qualquer instrumento (desenvolvimento das coordenações visomotoras, movimentos leves e precisos, destreza, etc.), e **a sociedade cria objetos especiais para exercitar essas faculdades, ou, então, os instrumentos reduzidos, em vários graus, simplificados e desprovidos das funções iniciais, instrumentos que serviram na etapa anterior para o treinamento direto, ou inclusive objetos especiais preparados pelos adultos para as crianças. O exercício com esses objetos, que já podem ser denominados brinquedos** (grifo nosso), é antecipado para idades mais precoces [...] A segunda mudança baseia-se no **aparecimento do brinquedo simbólico** (grifo nosso). As crianças reconstituem com ele as esferas da vida e da produção a que aspiram. Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do Jogo protagonizado: **esse Jogo nasce do decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie** (grifo nosso). (ELKONIN, 2009, p. 78-80).

A partir do desenvolvimento do Jogo protagonizado, cuja peculiaridade lúdica é a substituição de um objeto por outro, inicia-se um novo processo de desenvolvimento da criança, denominado de período de desenvolvimento pré-escolar, uma vez decorrido as duas mudanças no caráter da educação das crianças e no processo de formação humana. Como o Jogo protagonizado é de origem social cuja lógica das ações lúdicas é o reflexo das ações do adulto na esfera social, “inicia-se um período original em que as crianças estão entregues a si mesmas. Fundam-se em comunidades infantis onde vivem, embora sem preocupações quanto ao seu próprio sustento, uma vez que estão organicamente vinculadas à vida da sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 81).

Por meio do Jogo protagonizado é possível descobrir a essência do Jogo com maior profundidade e, também, “ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do Jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagógica e a formação dessa importantíssima atividade da criança” (ELKONIN, 2009, p. 233), apontando a relevância da investigação da origem do Jogo e do Jogo protagonizado, além de sua função social no desenvolvimento humano.

Consideramos a necessidade de avançar a investigação sobre o desenvolvimento da estrutura de um Jogo no processo de formação da criança, levando em conta as alterações ocorridas na sua função social. Para isso, as pesquisas experimentais do Jogo realizadas por psicólogos russos vinculados aos trabalhos de Vigotski e Leontiev contribuíram para o conhecimento das possibilidades e das condições de transição de um nível de atuação no Jogo para outro. Estas pesquisas, publicadas por Elkonin (2009), já apontam os aspectos fundamentais que permitem ampliar a compreensão sobre a estrutura do jogo protagonizado. Destacamos aqueles que consideramos primordiais (por serem ponto de partida) para o trabalho pedagógico com o Jogo no processo de formação inicial de professores de Educação Física: (1) o estudo do argumento, tema ou o conteúdo do Jogo; (2) as análises sobre os motivos que levam ao Jogo; (3) o papel e a situação imaginária (que incidem fundamental importância na motivação do Jogo); e (4) a investigação sobre o processo de surgimento e desenvolvimento das regras. Todos estes aspectos estão diretamente relacionados à função social do Jogo, como veremos adiante, uma vez que são originados durante e como desdobramento do desenvolvimento das relações sociais e da posição que a criança vai ocupando durante esse processo.

Um dos aspectos centrais para analisar a evolução da estrutura do Jogo e sua própria estrutura, está presente no processo de origem da motivação durante a atividade lúdica

(ELKONIN, 2009). A maioria das teorias sobre o Jogo (e as mais utilizadas), indicam a busca do prazer, da satisfação, dos impulsos primários internos e auto-afirmação como centrais para motivar a realização da atividade lúdica. Porém, nessas teorias, há limites já apontados nas análises dos autores considerados clássicos, que dizem respeito à ontologia do Jogo e da conceituação do Jogo, a partir do sujeito, da criança ou das emoções, secundarizando os reais motivos que mostram a finalidade da atividade.

A contraposição das teorias que centralizam a origem dos motivos que induzem ao Jogo, no âmbito das emoções ou da vontade do sujeito, está contida nas pesquisas de Slávina (1948) e Usova (1947). As pesquisas de Slávina (1948)<sup>98</sup>, indicam que é fundamental que estejam presentes, nos Jogos infantis, a situação imaginária e a protagonização. Mas, para que essas situações ocorram é necessário o surgimento do traço típico dos Jogos infantis, isto é, da temática ou do tema, que “[...] vai da execução das ações lúdicas aos modelos de papéis em que a criança utiliza meios representativos: a fala, a ação, a mímica, o gesto ou trejeitos, e a respectiva atitude em face do papel” (USOVA, 1947, pp. 35-6 *apud* ELKONIN, 2009, p. 237). Mas como se forma ou se desenvolve a função psicológica que permite o surgimento da motivação na criança? Está presente na necessidade da criança em se defender e, assim, a direciona e a orienta para se relacionar com o adulto. De acordo com Davidov (1988a, p. 78):

Nas primeiras semanas após o nascimento, a criança está totalmente indefesa. Mas, a ‘situação social do desenvolvimento que é criada devido à falta de defesa desta criança, determina a direção na qual o ativismo da criança será concretizado e a orientação sobre os objetos do mundo que a cerca através da cooperação de outra pessoa’<sup>99</sup>. A sobrevivência potencial desta criança se fundamenta no potencial da sua cooperação com os adultos, no seu controle dos modos de orientação dos adultos em relação à realidade e dos instrumentos da realização do adulto. Estabelecer a cooperação e comunicação com os adultos, que serão os mediadores de todas as suas relações com o mundo que lhe cerca, é a tarefa objetiva que a vida apresenta ao indivíduo nos seus primeiros meses de vida.

Nesse processo de desenvolvimento, que vai do nascimento até o início da fase pré-escolar, por volta dos três anos de idade, a criança vai desenvolvendo a comunicação, as ações manipulatórias, as ações perceptuais, atitudes emocionais, comunhão psíquica com a mãe ou com outro adulto próximo; a fala, as ações objeto-manipulatórias, a percepção, as ações objetivadas, o pensamento por grafismos, sempre com processos que avançam e que são aprimorados (DAVIDOV, 1988b).

<sup>98</sup> Citadas por Elkonin (2009).

<sup>99</sup> “Vigotski *Sobr., Soch.*, vol. 4, pág. 244”, (Nota de Elkonin, 2009).

A necessidade e o desejo que se originam na criança que, para Elkonin (2009) é ação central para promover o desenvolvimento da motivação para o Jogo, ocorre a partir das relações que a criança estabelece com os adultos que ela tem contato. A motivação no Jogo vai surgindo e se desenvolvendo junto ao avanço da capacidade de observação da criança sobre as ações dos adultos, o que faz surgir o fenômeno “eu consigo fazer sozinha”. Nesse momento, a criança passa a ser “o sujeito individual da sua própria consciência. Ela agora observa as ações dos adultos e se empenha em reproduzi-las, apesar de estarem além do que ela consegue fazer” (DAVIDOV, 1988a, p. 82). A brincadeira então é que vai resolver a contradição entre a necessidade de fazer o que os adultos fazem e a ausência de condições para isso.

Percebe-se que nessa fase de origem do Jogo infantil, existem múltiplas situações que possibilitam que o tema da brincadeira se desenvolva simultaneamente ao desenvolvimento da própria brincadeira e com nexos diretos que promovam a formação da imaginação e das funções simbólicas no nível do pensamento da criança, isto é, “a brincadeira engendra o processo da imaginação” (DAVIDOV, 1988a, p. 83). Quando essas funções psicológicas alcançam determinado grau de desenvolvimento, formam-se os traços característicos da estrutura da atividade lúdica. Estes vêm conjuntamente com o desenvolvimento da linguagem, dos signos, das relações sociais com os adultos e com a manipulação com os objetos reais e sociais, onde “a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo Jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade” (LEONTIEV, 1988, p. 130).

Mas a motivação, embora central, não aparece isolada na formação da estrutura do Jogo. Outros elementos, como os argumentos do Jogo, exercem importante papel nesse processo, conforme aponta Mikhailenko (1975), ao realizar pesquisas com crianças pequenas e crianças muito pequenas. Ele concluiu que o Jogo já tem implícita nas etapas iniciais do seu aparecimento “a emoção causada pelo objetivo das ações” (MIKHAILENKO, 1975 *apud* ELKONIN, 2009, p. 255). Os elementos fundamentais que integram a estrutura lúdica são todos integrados: “(a) o papel ou o personagem; (b) a situação em que transcorre a representação do papel; (c) as ações com que se interpreta o papel; (d) os objetos com que atua quem joga; (e) a relação com o outro personagem” (*apud* ELKONIN, 2009, p. 253). A partir destes elementos, Mikhailenko destaca três graus de complexidade dos argumentos do Jogo:

- (1) argumentos com um único personagem e objetos claramente determinados em uma ou várias situações; (2) argumentos com vários personagens e um conjunto de ações respectivas, nas quais a relação entre os personagens é dada ora mediante a inclusão das crianças na situação geral, ora mediante a sucessão das ações realizadas; (3) argumentos nos quais, além do conjunto de

ações e ligações entre os personagens, também se apontam as relações entre eles (ELKONIN, 2009, p. 253).

As pesquisas de Mikhailenko (1975, *apud* ELKONIN, 2009) evidenciam que, no processo de desenvolvimento do jogo protagonizado, os argumentos surgem a partir de objetos reais, pessoas reais, relações reais partindo das ações concretas com os objetos, que passam pelas ações lúdicas sintetizadas até alcançarem as ações lúdicas protagonizadas, tal como demonstrado: “[...] há colher, dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe” (ELKONIN, 2009, pp. 258-9).

Elkonin conclui então, que o desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias, dentre elas, a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança na qual, a falta dessa experiência e das noções dela decorrentes, se constitui um obstáculo para que se desenvolva um determinado tema do Jogo. Além disso, fica claro que o desenvolvimento do Jogo não acontece de forma espontânea, mas ocorre sob a direção do adulto.

Quanto ao terceiro aspecto da estrutura do Jogo que diz respeito ao papel desempenhado, faz-se característico desde as crianças bem pequenas até as maiores, variando o grau de complexidade em que ocorre. Desse modo, ao investigar a evolução do papel no Jogo, Elkonin realizou três tipos de experimentos com crianças de todas as faixas etárias do jardim de infância. Com essas três séries de experimentos (Jogos de si mesmo, Jogos de adulto, Jogos de companheiro<sup>100</sup>), Elkonin (2009) chega a importantes resultados, sintetizados em oito importantes supostos:

(1) A ficção é uma das características fundamentais do Jogo e que ocorre, precisamente, na interpretação de um papel que a criança assume, ou seja, “o Jogo só é possível se houver ficção” pois, as crianças “[...] começam a compreender que jogar é representar o homem, e sem essa representação não existe Jogo” (ELKONIN, 2009, p. 275); <sup>101</sup>

(2) Para o desenvolvimento dos papéis no Jogo, é determinante a aprendizagem por observação e imitação das características das ações realizadas pelos adultos, para posterior reprodução, ou seja, “uma das premissas para que a criança adote a representação do papel de qualquer adulto é que capte os traços típicos da atividade desenvolvida por esse adulto”

<sup>100</sup> Conforme Elkonin (2009, p. 272), “Na primeira fase, a menina tem de se representar a si mesma; na segunda, representa um adulto (a educadora) ou outra menina (em geral); na terceira, uma menina determinada de entre as suas companheiras”.

<sup>101</sup> Vigotski (2008, p. 34) afirma, por exemplo, que “na brincadeira, a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui o outro” e que esse movimento no campo semântico é o mais importante na brincadeira, “surge um campo semântico, mas o movimento nele ocorre da mesma forma como no campo real”.

(ELKONIN, 2009, p. 283). O aspecto constitutivo do Jogo é que a criança assuma um papel qualquer. Sem isso não se pode jogar. “Assim que aparece o papel, aparece o Jogo” (ELKONIN, 2009, p. 283-4), porém, mantendo-se a realidade dos objetos, das ações e da situação em geral;

(3) No Jogo há alteração do sentido conforme as etapas do desenvolvimento em que se situa a criança. “Para as mais novas, o sentido está nas ações da pessoa cujo papel interpretam; para as de idade mediana, nas relações dessa pessoa com os outros; e para as mais velhas, nas relações típicas da pessoa cujo papel representam” (ELKONIN, 2009, p. 284). Nessa questão, há um aspecto importante, considerado por Vigotski (2008) ao demonstrar que a brincadeira não é uma atividade predominante no desenvolvimento da criança. Ele afirma que na brincadeira, “a ação da criança submete-se ao sentido, mas, na vida real, a ação, é claro, prevalece em relação ao sentido” e, assim, pode-se considerar que há na brincadeira “[...] o negativo do comportamento da vida da criança na vida em geral” (VIGOTSKI, 2008, p. 34). Isso, contesta todas as teorias que julgam que a brincadeira é um mundo à parte, ou um outro mundo da criança. Elkonin (2009, p. 284) ainda afirma que “[...] a essência interna do Jogo consiste em reconstituir precisamente as relações entre as pessoas que estão encobertas pelas ações, pelos traços típicos do comportamento de outra criança, etc.”.

(4) Nos Jogos com protagonização encontrados nas crianças menores, aparecem as regras que os adultos executam, porém, de forma oculta, velada e que “Cada papel oculta determinadas regras de ação ou de conduta social” (ELKONIN, 2009, p. 284). Quando não há protagonização, ou seja, com crianças mais velhas, essas regras aparecem com clareza, antes mesmo da atuação.

(5) Para que surja o Jogo, é necessário haver a manifestação de certas relações que sejam reais para a criança (como condição psicológica essencial). Parte-se das relações do ‘adulto íntimo’ da criança, “[...] depois, as existentes entre os adultos e, no final do desenvolvimento, a atitude da criança para com os adultos”. Para Elkonin (2009, p. 285), é possível considerar a suposição de que o “[...] desenvolvimento da consciência pessoal da criança (ou seja, o realce, para a consciência da criança, de suas relações com outros e, por conseguinte, a sua postura pessoal e a sua propensão para ocupar uma outra postura) é resultado do Jogo”. Essa atitude da criança em relação ao papel que desempenha também se desenvolve com o Jogo.

(6) A gama de atividade que se expressa no Jogo é o seu argumento ou seu tema e o que dessa atividade se reflete no Jogo é o seu conteúdo. Assim, de um mesmo argumento, crianças de idades e graus de desenvolvimento diferentes, refletem conteúdos diversificados.

(7) O Jogo protagonizado se desenvolve em quatro níveis<sup>102</sup>, conforme já visto no quadro 01 (p. 93), produzida com base nas considerações e análises sobre o Jogo protagonizado. Elkonin (2009, p. 299) considera que “[...] à medida que a idade aumenta, eleva-se o nível de desenvolvimento do Jogo” cujo processo não se apresenta de forma linear entre os níveis.

No tocante à análise do processo evolutivo do Jogo, deve-se assinalar que entre os níveis primeiro e segundo há mito em comum, assim como entre os níveis terceiro e quarto. No fundo, temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do Jogo. Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do Jogo são as ações objetais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas (ELKONIN, 2009, p. 301).

(8) Para enriquecer o conteúdo do Jogo é necessário que a criança possua conhecimento da realidade circundante, pois, caso contrário, não se pode avançar o Jogo. O Jogo protagonizado tem por essência refletir as relações sociais entre as pessoas e o conteúdo do mesmo vai se desenvolvendo à medida que se joga e conclui-se que “o essencial para o desenvolvimento do Jogo é a atitude da criança em face do papel que representa” (ELKONIN, 2009, p. 302).

Partindo das pesquisas que permitiram analisar (i) a *origem dos argumentos, tema ou conteúdo do Jogo*; (ii) os *motivos que levam ao Jogo*; (iii) os *papéis e a situação imaginária*, Elkonin (2009), indica que o último e quarto aspecto que compõe a estrutura do jogo protagonizado, (iv) a *formação das regras do Jogo*, emergiu em face do papel que a criança assume no Jogo (em novos experimentos) e sua aceitação ou refutação pela criança, embora todos esses aspectos compõem uma unidade que forma e permite desenvolver toda a estrutura do jogo protagonizado. Considera-se que “somente no final da idade pré-escolar e, por conseguinte, na vertente do Jogo criativo protagonizado, as crianças podem aceitar uma condição que contradiga as verdadeiras relações sociais”. Elas, aparentemente, situam-se por cima do Jogo, do papel que assumem, compreendendo as contradições presentes.

Daí, depreende-se, em nosso entender, que a regra convencional promana da direta. Toda ideia de que a criança vive, quando joga ou brinca, num mundo imaginário, e de que as leis desse mundo imaginário são contrárias às leis do mundo real não corresponde à realidade. “O mundo do Jogo” tem suas leis rígidas, que são reflexo ou cópia das relações reais existentes entre as pessoas e os objetos, ou entre os objetos (ELKONIN, 2009, p. 318-9).

---

<sup>102</sup> Elkonin (2009, p. 299) reforça que “esses níveis são de idade, mas não no sentido de que estejam determinados precisamente pela idade. Os dados evidenciam que as crianças de uma mesma faixa etária podem encontrar-se em diferentes níveis e entre dois níveis concomitantes”.



Portanto, a criança começa o Jogo pela situação imaginária (inicialmente, muito próxima da situação real), isto é, trata-se de uma reprodução da situação real (VIGOTSKI, 2008). Na situação inicial, a regra está num estágio superior (comprimida) e o imaginário é pouco imaginário, pois se trata mais de uma reprodução da memória que a criança possui da realidade (recordação de algo que acabou de acontecer). “À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se torna consciência do objetivo da brincadeira” (VIGOTSKI, 2008, p. 35), uma atividade da criança com objetivo. “No final do desenvolvimento, aparece a regra e, quanto mais rígida, mais adaptação exige da criança, mais tenso e acirrado torna-se o Jogo” e, “consequentemente, até o final do desenvolvimento do Jogo, aparece nitidamente o que estava no início em forma de embrião. Aparece o objetivo ou seriam as regras. Isso estava presente anteriormente, mas em forma amarfanhada” (idem) e, então, finalmente, “[...] na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras).” (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

Inicialmente, o papel desempenhado no Jogo está vinculado às regras de conduta e que, gradativamente, vai se colocando como central no papel que a criança representa e o acatamento dessas regras passa por quatro fases no Jogo protagonizado. Na primeira fase não há regras já que não há papel e, assim, predomina o impulso e desejo momentâneo. Na segunda fase não há clareza quanto a manifestação das regras, mas quando há conflito, vence o desejo de atuar com o objeto. Na terceira fase, a regra é bem clara, porém não determina a totalidade da conduta e pode ser rompida perante um desejo para realizar outra ação (desejo que surge pelo próprio Jogo ou proposto pelo educador). Na quarta fase, a conduta é determinada pelos papéis que a criança assume e, assim, as regras de conduta são bastante claras. E quando surge um conflito entre atender uma necessidade de prazer e atender uma regra, vence a regra (ELKONIN, 2009).

Elkonin ressalta ainda que essas fases de acatamento de regras não são relacionadas às idades, mas são “[...] fases de desenvolvimento da estabilidade subordinadas a regras do Jogo protagonizado” (ELKONIN, 2009, p. 324) e que, em síntese, a regra vai, gradativamente, predominando em relação às regras de conduta, destacando-se como central no papel representado pela criança.

Mediante os experimentos realizados, Elkonin (2009, p. 395) afirma que “as regras provêm do argumento, desprendem-se dele, depois se sintetizam e adquirem o caráter propriamente de regras”. A aprendizagem dessas regras é determinada pela presença do papel no Jogo, assumido pela criança, uma vez que dá o sentido para as ações e, consequentemente,

para as regras e, além disso, possibilitam à criança, o controle de seu acatamento. Com o avanço do desenvolvimento, o Jogo com o outro, fortalece a possibilidade do acatamento das regras, ou seja, “a regra só se manifesta como tal quando há relacionamento com algum companheiro de Jogo” (ELKONIN, 2009, p. 396).

Os dados que obtivemos permitem-nos afirmar que, apesar da diferença exterior existente entre os Jogos com personagens e os Jogos com regras, sem ultrapassar os limites da idade pré-escolar, ambos conservam uma unidade interna tão grande que é possível falar-se de uma única trajetória evolutiva do Jogo, no qual, somente no final da idade pré-escolar, se destacam regras convencionais totalmente desligadas do argumento. Chega até a nos parecer que, quando a regra se torna por entidade convencional, isso é indício de que a criança já está preparada para ir à escola (ELKONIN, 2009, p. 396).

Desse modo, a partir dos elementos que compõem a origem, desenvolvimento e estrutura do Jogo de papéis e do desenvolvimento das regras do período pré-escolar em diante, podemos considerar dois aspectos que se fazem relevantes para compreender o papel do Jogo para a formação humana: (i) a estrutura do Jogo evolui a partir das relações entre criança e adultos, as quais são as relações sociais que determinam a estrutura do Jogo; (ii) nesse processo, as funções psíquicas se desenvolvem e com isso, desenvolve-se a necessidade de jogar, estabelecendo, então, o nível da importância social do Jogo para o desenvolvimento humano.

Considerando a natureza do trabalho educativo com vistas à necessidade de sistematização dos conhecimentos para serem assimilados na formação inicial, podemos conceber que a exposição dos conhecimentos científicos sobre o objeto estudado, “[...] se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, em que se utilizam as abstrações e generalizações substantivas e os conceitos teóricos” (DAVIDOV, 1988a, p. 165). A passagem do saber objetivo em saber escolar imbrica-se com as formas de ensino.

Compreendida a finalidade da educação junto ao processo de desenvolvimento da humanização, a seleção dos conteúdos – conhecimentos e habilidades – a serem assimilados sobre o Jogo, conforme os graus de desenvolvimento do pensamento, assim como a forma que são ensinados, exige a utilização de uma teoria pedagógica cujos fundamentos históricos e políticos se articulem aos pressupostos da concepção materialista e dialética da história. É nesta direção que buscaremos a seguir, organizar o ensino dos conteúdos sobre o Jogo que apresentamos, até aqui.

## PARTE II – A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO JOGO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em um Estado burguês – seja monarquia ou república -, a escola é instrumento de subjugação espiritual das grandes massas populares. O objetivo da escola, em tal Estado, não está atrelado aos interesses dos alunos, a não ser aos da classe dominante, quer dizer, a burguesia, e os interesses de uns e da outra divergem amiúde de modo assaz substancial. Por sua parte, o objetivo da escola condiciona toda a sua organização, todo seu modo de vida escolar, todo o conteúdo da instrução e a educação escolar. Se partirmos dos interesses da burguesia, o objetivo da escola variará segundo a camada da população à qual se destina. Destina-se às crianças da classe dominante, tem por objetivo preparar indivíduos capazes de desfrutar a vida e de governar (*KRUPSKAIA, 1986, p. 49*).

A segunda parte da tese tem a tarefa de organizar os conhecimentos necessários para qualificar um professor de Educação Física na realização do trabalho educativo com o Jogo.

Nesse processo, defendemos os conhecimentos sobre o Jogo como saberes historicamente produzidos (saber objetivo) e, portanto, necessários à formação humana por contribuir no desenvolvimento das capacidades humanas. Então, é necessário garantir: (i) o estudo dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos de forma a permitir a distinção das concepções filosóficas que sustentam as compreensões sobre o Jogo; (ii) a utilização de uma pedagogia crítica que tenha coerência com os fundamentos da concepção materialista e dialética da história e da Teoria Histórico-cultural, de forma a produzir a humanidade, histórica e coletivamente construída, em cada indivíduo singular; e (iii) a manutenção, no horizonte pedagógico, dos pressupostos teleológicos da classe trabalhadora contidas no ‘Manifesto Comunista’ de Marx e Engels (2007b), uma vez que somente o comunismo poderá libertar os trabalhadores da condição de classe oprimida e, assim, abolir da humanidade a divisão de classes.

Na formação de professores, a defesa desses aspectos insere-se nas tarefas históricas dos trabalhadores da educação que se utilizam da teoria do conhecimento e dos métodos de ensino coerentes com as necessidades da classe trabalhadora para, assim, possibilitar as aproximações necessárias à formação humana amparada pela concepção materialista e dialética da história.

Compreendemos que a formação de professores concebida aqui, realizada com intencionalidade e planejamento para transformar determinada prática social, é parte constitutiva que o movimento histórico da própria organização social exige.

Desse modo, Martins (2010, p. 14), afirma que:

Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos.

Para a realização do trabalho educativo, é necessário não somente apreender os conteúdos e as formas de ensinar, que estão articulados com a capacidade de compreender a realidade histórico-social em que está imerso para poder transformá-la. Esse conjunto compõe a base para o processo de qualificar professores e que diz respeito a produzir direta e de forma intencional, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos (SAVIANI, 2005).

Trata-se de selecionar e sistematizar os conteúdos do Jogo, de forma a transformar o saber objetivo em saber escolar e essa tarefa sobre a formação de professores, conforme a análise de Martins (2017, p. 139), trata-se de um grande desafio, pois:

[...] exige uma formação escolar rigorosa, que opere a serviço do desenvolvimento do pensamento efetivamente abstrato, uma vez que sem ele é praticamente impossível elevar a mera vivência à condição de saber sobre o vivido. Trata-se de recuperar a distinção anunciada por Leontiev entre ser consciente e ter consciente sobre! Avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta, requalificando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela é, a nosso juízo, o maior desafio imposto à educação escolar que vise à formação omnilateral das pessoas.

Desse modo, as questões que envolvem a formação inicial não se limitam à finalidade da educação, mas a compreensão do ensino assentado em uma ontologia materialista. Estas, se situam num campo de disputa intenso sobre *o que* e *quais* conhecimentos devem garantir a formação desse trabalhador da educação, além de *como* esses conhecimentos devem ser ensinados.

A *metodologia crítico-superadora* e a *Pedagogia Histórico-crítica* nos desafiam a pensar, então, por qual razão o Jogo deve ser selecionado como um saber necessário aos seres humanos na perspectiva de que se tornem humanizados, priorizem a análise sobre o essencial e o necessário a ser ensinado sobre o Jogo, buscando contribuir na organização curricular<sup>103</sup> do processo de formação inicial de professores de Educação Física.

---

<sup>103</sup> Conforme os estudos de Nozella (2017) apresentados no texto intitulado ‘Princípios curriculares para a seleção dos conteúdos de ensino e para o trato com o conhecimento: um diálogo entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora’, produzido para subsidiar as discussões ocorridas no *Simpósio: 25 anos da abordagem crítico-superadora* (outubro de 2017) ocorrido na Faculdade de Educação da UFBA/BA, “a

A partir da: (i) revisão das proposições sobre o Jogo, considerando os nexos com os fundamentos da concepção materialista e dialética da história, com a Pedagogia Histórico-crítica e a Teoria Histórico-cultural; (ii) distinção do que é essencial e necessário para o trabalho pedagógico a partir dos autores que concebem o Jogo como atividade social, historicamente produzida (conforme o estudo dos clássicos apresentados na primeira parte da tese); e (iii) necessidade de organização do ensino do Jogo para que os trabalhadores da Educação Física sejam qualificados para o trabalho pedagógico de forma a apontar caminhos para a conversão do saber objetivo em saber escolar, objetivamos sistematizar o ensino do Jogo na formação inicial em Educação Física, por meio da organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) “através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2005, p. 14). Buscamos então:

- a) Selecionar o saber objetivo sobre o *Jogo* produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção no âmbito da cultura corporal.
- b) Organizar o ensino do Jogo na formação inicial em Educação Física no sentido de apontar caminhos para a conversão do saber objetivo em saber escolar.

Desse modo, na organização da parte II da tese, apresentamos três capítulos. No *primeiro capítulo* abordamos a necessidade de selecionar e sistematizar os conhecimentos sobre o Jogo de modo a compor a organização curricular para a formação inicial em Educação Física. Buscamos, também, analisar, nesse âmbito, os nexos com a concepção materialista e dialética da história e com a Pedagogia Histórico-crítica. No *segundo capítulo*, apresentamos a importância dos fundamentos psicológicos apontados pela Teoria Histórico-cultural para contribuir na sistematização dos conhecimentos sobre o Jogo, considerando a particularidade da formação de professores. No *terceiro capítulo*, há a proposição para a sistematização do ensino do Jogo na formação inicial de professores de Educação Física, considerando, principalmente, a necessidade desse conteúdo para a formação humana.

---

articulação dos elementos que concretizam a dinâmica curricular - trato com o conhecimento, organização escolar e normatização – demonstra a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como o sistema de normas, registros, avaliação e gestão. O contrário também é verdadeiro, o processo de seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia a forma de organização escolar e seu sistema de normatização” (p. 39).

## 2.1 O ENSINO E A NECESSIDADE DE ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE O JOGO

De acordo com Saviani (2005), a humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser incessantemente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de continuar produzindo nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente, no desenvolvimento das *forças essenciais humanas*. Estas resultam da atividade social objetivadora dos homens que são forças essenciais objetivadas e que não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanização não está imediatamente dada nos indivíduos singulares.

Nesse conceito está imerso a necessidade de identificar os elementos culturais necessários à humanização do indivíduo (duplo posicionamento do trabalho educativo) que, em primeiro lugar, se coloca em relação às objetivações produzidas historicamente pelos seres humanos no âmbito da cultura humana que, por sua vez requer outro posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos que diz respeito à compreensão do processo de humanização. Em ambos, a questão da historicidade se faz presente (DUARTE, 1998) necessitando de sintonia para dar a consistência científica quando uma teoria do conhecimento se articula a uma teoria pedagógica e a uma teoria do desenvolvimento psicológico.

Ao aproximar-nos dos nexos entre essas teorias, encontramos na afirmação de Martins (2017, p. 137), que “[...] o ponto de intersecção entre a psicologia histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica reside na defesa do ensino dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados” e objetivados pela atividade humana.

A atividade humana exige, portanto, mediações, ela necessita de um direcionamento que assegure unidade e coerência entre significados e sentidos, e essa tarefa compete à consciência. Contudo, a própria formação da consciência é processo mediado, dependente do acervo de objetivações materiais e simbólicas disponibilizadas à apropriação por parte dos indivíduos. Por conseguinte, mediar a apropriação do universo simbólico historicamente sistematizado tendo em vista o máximo desenvolvimento da consciência representa, tanto para a psicologia histórico-cultural quanto para a Pedagogia Histórico-crítica, a função precípua da educação escolar (MARTINS, 2017, p. 130-1).

A característica da escola como espaço historicamente sistematizado e específico para a socialização dos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade, permite a transmissão de saberes para que os indivíduos compreendam sobre o seu próprio desenvolvimento e sobre as contradições sociais que enfrentam (MARTINS, 2017). A escola pode se situar, por meio dos conhecimentos que tornam acessíveis aos indivíduos, sob formas

que expressam a luta de classes, “[...] posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da formação omnilateral – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante” (MARTINS, 2017, p. 137-8).

Nessa direção, a luta de classes nos mostra que os conhecimentos produzidos pelo conjunto dos seres humanos sempre estiveram atrelados à luta pelo poder político-econômico entre as classes e, em específico, esta tensão se expressa no âmbito da seleção dos conhecimentos que precisam ser ensinados na escola, assim como na necessidade de ensinar o que é essencial para a evolução histórica da humanidade<sup>104</sup>.

Sabemos que não se produz condições plenas e necessárias para o ensino dos conhecimentos essenciais às crianças em idade escolar, sem a superação das condições objetivas que estão voltadas aos interesses da classe dominante, tais como a existência da propriedade privada. Este movimento de luta na educação se dá no interior da luta de classes cuja superação coloca-se como *front* no processo de revolução e transformação social.

Tanto a Pedagogia Histórico-crítica como a Teoria Histórico-cultural sustentam que a função da educação escolar consiste em possibilitar a apropriação integral das propriedades da realidade e que não podem ser captadas de forma isolada no plano imediato. Isso significa dizer que não é possível captar integralmente a realidade sem a sistematização dos conhecimentos que possibilitem essa ação, exigindo um movimento que parta da conduta orientada ao autodomínio da conduta para superar os processos funcionais elementares em direção aos processos funcionais superiores.

O ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, determina novas maneiras de combinação das funções psicológicas provocando transformações no sistema psíquico, a raiz das quais se instituem tipos de conduta fundados em mecanismos culturalmente instituídos. Tais mecanismos, por sua vez, sustentam não apenas o ato de conhecer em si mesmo, mas, sobretudo, o ato de ser capaz de fazê-lo e dirigir-se por ele, isto é, sustentam a personalidade humana como fenômeno conscientemente orientado. Portanto, afirmar como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos objetivos, universais – tal como preconizado pela Pedagogia Histórico-crítica, representa, por um lado, tê-la como condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata. Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no conteúdo de cada área do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar. Por outro, significa reconhecê-la como um processo que engendra contradições entre as dimensões naturais e culturais da existência psicológica, impulsionando a superação dos processos funcionais

---

<sup>104</sup> Ponce (2010, p. 171), indica que “o conceito de evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”.

elementares em direção aos processos funcionais superiores. Apenas os segundos possibilitam a conquista do autodomínio da conduta, do pensamento por conceitos, da capacidade imaginativa, dos sentimentos e valores éticos etc., e, portanto, se revelam representativos das máximas conquistas do gênero humano (MARTINS, 2017, p. 138-9).

Dessa maneira, tanto no campo da educação física escolar (na apropriação e domínio do objeto de ensino da área) como no campo da formação em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior – IES (na disputa pelos conteúdos essenciais e necessários para formar professores), a correlação de forças se objetiva pelos confrontos sobre o que ensinar e como ensinar culminando, portanto, na disputa sobre a organização do currículo escolar<sup>105</sup>.

Nessa direção, temos acordo com Penna, (2006, p. 149)<sup>106</sup> ao defender que “a Educação Física tem sido historicamente, negada no seu conteúdo pedagógico” e valorizada como instrumento capaz de diluir os resultados provenientes da profunda exploração do homem sobre o homem e da sua conseqüente perda de dignidade”, tais como “[...] a (con) formação de um povo; a construção de uma nova moral; a contenção de conflitos em busca da tolerância social, etc.”.

Além disso, tanto o Coletivo de autores (1992) quanto o MNCR - Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física<sup>107</sup>, com os quais temos acordo, afirmam que o objeto de estudo da Educação Física compõe-se do ensino das atividades da cultura corporal<sup>108</sup>, manifestadas nas particularidades que o Jogo, a luta, a ginástica, a dança e tantas outras, oferecem.

Ao tratarmos do objeto de ensino da Educação Física concebemos que ele existe independentemente da nossa vontade, existindo objetivamente na realidade como um produto da prática social, “[...] como um tipo particular da atividade humana e, portanto, como um processo genuinamente coletivo, que encarna em si um determinado conjunto de relações sociais historicamente produzidas” (NASCIMENTO, 2014, p. 18-19). Trata-se dos fenômenos

<sup>105</sup> Consultar: FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995; FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação** – Unioeste – Campus Foz do Iguaçu v.10 – n.1 – pp 41-62, 1/2008, ORSO, Paulino. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. **Educação temática digital**. Campinas, v. 5, n.1, p. 24-39, dez.2003; e MALANCHEN, Júlia. A Pedagogia Histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. **Tese doutorado**. UNESP Araraquara/SP, 2014.

<sup>106</sup> Dissertação intitulada “Sistema CONFEF/CREFS: a expressão do projeto dominante de formação humana na Educação Física” (PENNA, 2006).

<sup>107</sup> Disponível em [www.mncref.blogspot.com](http://www.mncref.blogspot.com). Acesso em 12 fev. 2016.

<sup>108</sup> Conforme o Coletivo de Autores (1992, p. 38), a cultura corporal se caracteriza pelas “[...] formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: Jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, [...], historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas”.



empiricamente apreendidos nas formas do jogo, da dança, da natação, das atividades de aventura (rapel, *rafting*, *parkour*, escalada e outras), das lutas, formas de ginástica, malabarismo e demais manifestações.

Esses fenômenos, como expressão objetiva da materialidade corpórea historicamente acumulada, culturalmente elaborada e socialmente produzida, necessitam ser apreendidas e transformadas em saber escolar. Pelo estudo da atividade pedagógica, isto é, da apropriação da finalidade do ensino articulada com a função social da educação em geral, nós nos preocupamos com os nexos entre “[...] o movimento de nossas ideias sobre os objetos de ensino da educação física com o movimento de constituição e desenvolvimento desses objetos na própria realidade: na prática social humana” (NASCIMENTO, 2014, p. 22).

Compartilhamos da compreensão de cultura corporal<sup>109</sup> como objeto de estudo e ensino da Educação Física, apontada pelo Coletivo de autores (1992), defendendo a perspectiva cultural a partir da perspectiva histórica da Educação Física que, então, “deve tratar, em primeiro plano, da história da cultura humana, das capacidades e conhecimentos humano-genéricos produzidos pela prática social na esfera das atividades corporais” (NASCIMENTO, 2014, p. 24). Refere-se, portanto ao processo de objetivação<sup>110</sup> onde a atividade humana incorpora uma existência objetiva que diz respeito a produção e reprodução da cultura humana. Nesse processo, as atividades corporais são transportadas, incorporadas aos produtos da atividade humana (idem).

A objetivação, portanto, não pode existir sem o processo de apropriação da cultura, pelos indivíduos e que, na escola, a realização do trabalho educativo é que possibilita, aos sujeitos, a possibilidade de apropriarem-se, singularmente, da humanidade que é produzida pelo conjunto da humanidade, histórica e coletivamente (SAVIANI, 2000).

Por essa razão, as atividades humanas relacionadas às práticas corporais e que foram objetivadas nos objetos de ensino da Educação Física não são diretamente acessíveis aos sujeitos: precisam ser apropriadas por eles em suas dimensões genéricas e essenciais, o que exige que tais atividades sejam explicitadas para os sujeitos tanto pela atividade de pesquisa quanto pela atividade de ensino (NASCIMENTO, 2014, p. 24).

Portanto, para a autora, a finalidade da Educação Física está no ato de ensinar atividades humanas “[...] mais precisamente, ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e

<sup>109</sup> Aqui cabe avanços necessários, no sentido de tornar mais claro esse conceito, mas que, por ora, não se faz possível.

<sup>110</sup> “Uma objetivação refere-se àquelas ações que refletem uma dimensão humano-genérica” (NASCIMENTO, 2014, p. 24).

*objetivados nas atividades da cultura corporal*” (NASCIMENTO, 2014, p. 28). Desse modo, o ensino das atividades humanas que portam os conhecimentos genéricos produzidos pelo conjunto da humanidade se alinha com a necessidade socialmente e historicamente determinada, em desenvolver as capacidades humanas.

Esse processo, ocorre por meio da apropriação das inúmeras atividades que compõem a cultura corporal que carregam como conteúdo principal, a unidade entre objetividade e subjetividade das relações sociais. Incorporam-se “o processo histórico de desenvolvimento da atividade humana” e “representam uma determinada atividade humana objetivada” (NASCIMENTO, 2014, p. 29).

Inserida na função social da escola, podemos afirmar que o ensino das atividades humanas está orientado para desenvolver as relações sociais do sujeito com a realidade social e, assim, formar sua personalidade enquanto resultado do desenvolvimento cultural.

Perguntamo-nos, então, pelas relações sociais que garantem a formação do sujeito enquanto produto de sua própria atividade. De acordo com Nascimento (2014, p. 29-30):

Essas relações sociais devem expressar as riquezas humano-genéricas já elaboradas pela humanidade. E esse processo de constituição de si como um sujeito para si, só se faz possível na medida em que se é sujeito junto com outros sujeitos; quando se percebe os outros e se age com outros, igualmente como sujeitos: como criadores de suas próprias condições histórias e, assim, como criadores de si mesmos.

Se faz necessário, de forma articulada, tanto conhecer a aparência e dominar as formas empíricas como buscar compreender a natureza da cultura corporal enquanto portadora das relações sociais objetivadas que expressam as riquezas humano-genéricas. É importante identificar naquilo que *vemos* como características comuns nas manifestações empíricas (movimentos, aptidões físicas, regras, estratégias, duração, formação, etc.), as relações consideradas essenciais contidas nas relações internas dessas atividades, sociais e necessárias.

Tal processo de identificação do que não é empiricamente apreendido, ocorre por um processo de abstração inicial e diz respeito a “[...] uma síntese de um determinado conjunto de relações humanas, de modos de ação ou relações sociais, que foram historicamente formados e que existem objetivamente na realidade, a despeito de não podermos ‘vê-las’ ou ‘tocá-las’ diretamente” (NASCIMENTO, 2014, p. 39).

Desse modo, no processo de incorporação da dimensão empírica, o ensino do objeto da Educação Física deve suplantá-la para alcançar a dimensão sintética, de forma a apreendermos

as relações essenciais das atividades da cultura corporal<sup>111</sup>. Para Nascimento (2014), trata de apropriar-se da: (i) criação de uma imagem artística com as ações corporais; (ii) controle das ações corporais do outro e; (iii) domínio da própria ação corporal.

São abstrações tomadas como ponto de partida para a explicação da gênese e estrutura interna das atividades que correspondem a existência em três dimensões: existem como *relações ideais* produzidas pela prática social; existem como *formas concretas* de atividades (estruturas particulares); existem como *atividades apropriadas* pelos sujeitos (permitindo a continuidade da história e possibilitando as modificações nessas atividades) (NASCIMENTO, 2014).

As atividades da cultura corporal representam, assim, uma determinada estrutura de objetos e motivos, de modos de ação no mundo, com os outros e consigo, que existem independentemente das ações individuais dos sujeitos. Possuem uma existência objetiva para além de nós; existem como uma realidade para o conjunto da humanidade, como uma aquisição e conquista de seu processo histórico de desenvolvimento em relação às ações corporais (NASCIMENTO, 2014, p. 60).

O Jogo, enquanto atividade da cultura corporal e portadora dessas abstrações, por ser uma atividade sócio histórica, carrega duplo caráter ao qual, por um lado, possibilita que sua particularidade seja captada/apreendida como atividade material-sensível, tipos de jogos, fases em que se apresenta etc., - mímicas, amarelinha, pé na lata, bola queimada, bandeirinha, Jogos *on line*, futebol com bola de meia e outros; por outro lado, simultaneamente, se apresenta como atividade portadora das múltiplas determinações sociais e históricas produziram sua origem e desenvolvimento.

A unidade existente entre esse duplo caráter do Jogo só é concreta, real, precisamente porque o Jogo é parte constituinte do e para o desenvolvimento humano e, enquanto tal, constitui-se por uma objetivação das formas de relações sociais que se materializam no Jogo, ao mesmo tempo em que permite incorporar os valores essenciais dessas relações sociais. Entretanto, seu duplo sentido só pode ser apreendido de forma ampliada com o conhecimento: (i) da realidade social; (ii) da origem e do desenvolvimento dessa atividade (sua ontologia e evolução enquanto atividade social); e (iii) das determinações materiais, objetivas, concretas que foram produzindo as relações sociais (por meio da relação dos indivíduos com a natureza,

---

<sup>111</sup> Essas questões, dizem respeito as relações entre conteúdo e forma na prática de ensino dos conhecimentos da Educação Física. Para aprofundamento, sugiro a leitura da tese de FERREIRA, Antônio Leonan Alves. A Atividade de Ensino na Educação Física: a relação dialética entre conteúdo e forma. 258 f. Il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

com outro ser da espécie, consigo mesmo e com os objetos produzidos pela humanidade e que permitem o desenvolvimento dos aspectos físicos e motores, simultaneamente.

É por isso que afirmamos que a *realidade concreta* da cultura corporal não está nas suas formas empíricas e sensíveis, mas sim no conjunto de *relações sociais* que permitiram o surgimento da cultura corporal como uma atividade que encarna determinadas capacidades humano-genéricas. A objetividade concreta da cultura corporal está manifestada nos *significados* (*competitivo, agonístico, artístico, estético e lúdico*) de suas atividades (COLETIVO, 1992) e no que estamos chamando de *objetos* ou *relações essenciais* dessas atividades: *a criação de uma imagem artística, o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal* (NASCIMENTO, 2014, p. 61).

Como uma das atividades da cultura corporal, o Jogo se manifesta, empiricamente, em variados espaços físicos e situações da vida humana. Ao ser praticado fora do espaço escolar (embora também seja possível encontrar alguma organização), o ensino do Jogo não se apresenta sistematizado sob princípios e finalidades pedagógicas, como se apresenta na escola, mas isso não o torna desprovido de finalidades ou objetivos. Nesse sentido, gostaríamos de apresentar três características que o Jogo assume, quanto à sua função fora das aulas de Educação Física:

(a) Ao Jogo enquanto ocupação de um tempo considerado não sério, oposto ao trabalho e que, geralmente se apresenta como um espaço para educação do tempo livre da classe trabalhadora na forma de recreação (originalmente, na forma de recreação operária<sup>112</sup>), em espaços públicos e privados para a prática de atividades de lazer<sup>113</sup>. Apresenta-se, genericamente, sob a lógica dos ‘3Ds’ de Joffre Dumazedier (1980), na qual o Descanso, o Desenvolvimento e o Divertimento são as funções do lazer na sociedade contemporânea. São atividades funcionais que podem tanto ser oferecidas sob orientação de um adulto ou praticadas espontaneamente, sem conduta orientada.

(b) Ao Jogo ocorrido no âmbito familiar (residências), no qual, as crianças aprendem por tradição familiar (comunicação oral e visual por meio dos familiares e amigos), cuja necessidade da atividade lúdica é explicada pelo avanço das relações de produção, conforme

---

<sup>112</sup> Ver o artigo de Peixoto (2008) sobre o serviço de recreação operária e o processo de conformação da classe trabalhadora no Brasil.

<sup>113</sup> Há inúmeras investigações sobre os estudos do lazer. Enfatizo a necessidade da leitura da tese de Peixoto (2007) sobre a análise da produção do conhecimento acerca do lazer no Brasil desde o final do século XIX até 2003 e que evidencia como a compreensão do lazer (e nele, se faz presente o Jogo com seus conceitos, suas práticas e análises), tem como base o avanço das forças produtivas e das relações de produção, ou seja, nas condições objetivas.

afirma Elkonin (2009). São atividades livres (quando muito, orientadas por um adulto) que transmitem os conhecimentos que detém sobre o Jogo, advindo das experiências empíricas.

(c) Ao Jogo enquanto recurso didático (meio para se alcançar uma finalidade educacional, de aprendizagem e desenvolvimento de algo externo ao próprio Jogo<sup>114</sup>, até mesmo de ordem moral, para subordinação ou ordem, etc.)<sup>115</sup>. São formas utilitárias de apropriação do conteúdo do Jogo, desmerecendo ou secundarizando os elementos que compõem sua estrutura interna. Essa forma é muito utilizada por outras áreas de conhecimento (Matemática, Ciências, Português, Geografia e outras) para motivar a aprendizagem de seus conteúdos específicos, criando jogos e brinquedos. Distinguem-se das duas situações anteriores, por ocorrerem no espaço escolar, porém, se assemelham por não sistematizar os conhecimentos sobre o Jogo.

No ambiente não-escolar, o ensino e a prática dos Jogos se voltam para o atendimento das necessidades de distração, relaxamento, ampliação das experiências sobre esse conteúdo (experimentações sobre os tipos de Jogos), socialização, aprendizagens diversas (utilizando o Jogo como um meio para tal), dentre outras que não trazem em si, a possibilidade de transmissão do processo de produção do próprio Jogo. Desconhecem, portanto, o conhecimento histórico objetivado no Jogo, produzido coletivamente pela humanidade e, assim, não alcançam o que é essencial para ser ensinado sobre esse conteúdo.

O ensino do Jogo no âmbito escolar (especificamente nas aulas de Educação Física), deparamos com as tarefas específicas da educação escolar (sistematização dos conhecimentos e formas de ensino) por meio do ensino dos conhecimentos essenciais e necessários sobre o Jogo, considerando suas formas de desenvolvimento e a função social nele ‘encarnada’. Na escola, não faz sentido ensinar os conteúdos do Jogo de forma espontânea, uma vez que a natureza e a especificidade da educação (também a função social da escola) implica na seleção dos conhecimentos produzidos sobre o Jogo e das formas de ensino, considerando o tempo pedagógico e a sua finalidade social e histórica no processo de formação humana.

Ao mesmo tempo, negar o acesso aos conhecimentos sobre o Jogo (historicamente produzido pela coletividade humana), é impossibilitar também, o domínio dos instrumentos que possam contribuir para a compreensão da realidade social e para a superação das condições de exploração que a classe trabalhadora tem sofrido.

---

<sup>114</sup> Cabe observar que a utilização do Jogo como meio para se alcançar uma finalidade pedagógica remete a fins do século XV. Vide Aníbal Ponce (2010), Jean Chateau (1987), Phillip Ariés (1981).

<sup>115</sup> E que, na maioria das vezes, é desta forma que é organizado e objetivado, na escola.

Não se trata da superação do capital no âmbito da educação. Contudo, em decorrência das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, surgem condições históricas que determinam a elaboração de uma pedagogia crítica que, amparada pela concepção materialista e dialética da história, busca organizar o ensino de forma a produzir e desenvolver mecanismos para apropriação da realidade. Desse modo, não só no âmbito da formação de professores, mas no âmbito da educação escolar, o ensino do Jogo supera as condições de acúmulo de conhecimento de forma a garantir a produção histórica da própria humanidade.

Desse modo, Duarte (2012, p. 49) considera que qualquer concepção crítica de educação que pretenda constituir uma pedagogia deve buscar o desafio de se manter crítica e simultaneamente “desenvolver uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos hoje”. Embora as inquietações sobre a relação entre educação e trabalho e que têm sido alvo de investigações, análises e reflexões, há muitas décadas, traz à tona a necessidade de uma escola que atenda às necessidades dos trabalhadores, mas, por estar inserida na ordem societal capitalista, qualquer tentativa de transformação dos princípios educacionais burgueses culminaria em fracassos e limites e, assim, nessa lógica simplista, a Pedagogia Histórico-crítica não cumpriria sua função social e histórica.

Entretanto, a escola é determinada socialmente (SAVIANI, 2002), ou seja, se a sociedade que vivemos está fundada no modo de produção capitalista, a organização das instituições de ensino se voltará aos interesses de quem defende a propriedade privada e que, por sua vez, buscará manter a divisão de classes sociais antagônicas. A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola e, portanto, acionará mecanismos de adaptação e/ou rebaixamento de sua função social<sup>116</sup> e, não, de transformação. Essa vertente só poderá ser produzida pela classe dominada.

Porém, a dialética nos ensina, conforme Saviani e Duarte (2012, p. 2), no prefácio da obra, que “[...] as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento. No caso dessa contradição inerente à educação escolar na sociedade capitalista, o movimento pode se produzir ao menos em duas direções”: uma delas atende aos interesses da classe dominante – ações no plano das políticas educacionais até a sala de aula – e a outra situa-se no “[...] movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 3) e que, portanto, atende aos

---

<sup>116</sup> Alguns projetos tramitam, atualmente nessa direção, tais como o projeto ‘escola sem partido’; o aligeiramento da formação pelo ensino à distância – EAD; as reformas do Ensino Fundamental e Médio proposto pelo Ministério da Educação, dentre outros.

interesses da classe trabalhadora. Desse modo, a formação de professores, articulado às disputas pela organização curricular:

[...] requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 3).

Desse modo, Duarte (2012, p. 53) afirma que a escola comprometida com a classe trabalhadora se concentra “[...] naquilo que é o núcleo clássico da escola, ou seja, a transmissão-assimilação do conhecimento objetivo e universal” e não é possível desconsiderar que todo processo de organização curricular explicita os confrontos que ocorrem quando da seleção sobre o que ensinar.

É a partir dos saberes sistematizados que se estrutura o currículo<sup>117</sup>, trazendo à tona o problema da dificuldade ou da negação daqueles que estão envolvidos com a educação em distinguir, com clareza e cientificidade, os conteúdos essenciais e necessários, também as formas para ensinar esses conhecimentos. Quando os conteúdos e as formas de ensinar os saberes necessários para formar professores são balizados pelo caráter produtivo, técnico, aligeirado e mecanicista do saber, possibilitam ser considerados como instrumentos de manipulação política e social.

Na análise sobre o que é essencial para a formação do trabalhador da educação, explicitam-se o problema do enfraquecimento científico e pedagógico das disciplinas presentes na escola, aqui, em especial, da Educação Física, no reforço ao estado de conformação da classe trabalhadora, apontando o esvaziamento “[...] de conhecimentos sólidos substantiados por uma prática conscientizadora, ou seja, uma prática de caráter teleológico emancipadora” (DUARTE; *et. al.*, 2009, p. 92).

Portanto, a organização curricular e o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo, devem ser objetos permanentes de pesquisas, buscando, incessantemente, o avanço científico e pedagógico na direção de oferecer conhecimentos essenciais sobre o Jogo. Caso contrário

---

<sup>117</sup> Para Saviani (2005, p. 16) “Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isso? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola”.

corremos o risco de permanecermos na ilusão de que estamos formando indivíduos com autonomia e capacidade de transformação social, caso o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo ocorra desarticulado da base material que produz a existência humana, pelo viés da espontaneidade ou pelo empirismo.

### **2.1.1 Teoria do conhecimento e teoria pedagógica na organização do ensino do jogo**

Nosso ponto de partida aqui, baseia-se na necessidade de articular a realização do trabalho educativo com o Jogo a uma teoria do conhecimento e teoria pedagógica que partilhem dos mesmos pressupostos ontológicos e gnosiológicos, teleológicos e axiológicos. Encontramos essa unidade, expressa no conjunto das obras dos fundadores da teoria marxista, da teoria histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, quando expressam a perspectiva de homem, sociedade, de produção do conhecimento e educação cujo projeto histórico contempla o fim da propriedade privada e a defesa da emancipação humana.

Desse modo, objetivamos nesta parte: (1) analisar os nexos entre os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica e o trabalho pedagógico sobre Jogo; (2) analisar a forma de ensino dos conhecimentos sobre o Jogo na unidade com a teoria marxista, com a teoria histórico-cultural e com a Pedagogia Histórico-crítica; e (3) apontar caminhos, meios para a sistematização do conteúdo Jogo na formação inicial de professores de Educação Física.

Buscando aprofundar a análise do processo organizativo do ensino do Jogo, defendemos três posicionamentos que forjam uma unidade com esta tese. Inicialmente, no *plano universal da educação*, reconhecemos a necessidade de uma política educacional com rigor teórico e científico, comprometida com a luta da classe trabalhadora rumo a uma sociedade comunista, que rompa com as diretrizes ou pilares da mundialização da educação<sup>118</sup> e avance na finalidade de desenvolver, no âmbito da escolarização da classe trabalhadora, a atitude científica, a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária (TAFFAREL *et. al.* 2013).

No *campo particular*, acresce-se a defesa por uma *organização curricular dos conteúdos da Educação Física*, de forma a elevar a capacidade de pensamento e, em simultâneo, desenvolver habilidades neuromotoras dos escolares por meio do ensino das manifestações da cultura corporal, a fim de que sejam superadas as dicotomias: corpo/mente,

---

<sup>118</sup> Para maior aprofundamento, consultar MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina.** Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.



teoria/prática, objetivo/subjetivo, formação humana/formação para o mercado de trabalho, conteúdo/forma, dentre outras. No plano da *singularidade*, buscamos a transmissão e a assimilação tanto dos conhecimentos histórico-sociais portados no Jogo (só alcançados por meio da análise e relação com a realidade), como dos conhecimentos arraigados no Jogo, captados pelas capacidades sensoriais-perceptíveis. O Jogo carrega a unidade dessa carga de saberes, historicamente acumulada naquilo que é independentemente de nossa vontade, desejo ou projeção.

Assim, defendemos a organização dos conhecimentos sobre o Jogo no currículo de formação inicial de professores de forma que combata o esvaziamento intelectual e científico tanto nas escolas como nas IES. Estes se apresentam ameaçados profundamente pelas pedagogias do aprender a aprender, pela precarização do ensino, do trabalho docente, da secundarização dos conteúdos disciplinares, além da banalização do próprio currículo escolar.

Buscamos, no âmbito da *intervenção* dos professores de Educação Física em diferentes campos de trabalho, mostrar *como deve estar organizado* o conhecimento do conteúdo *Jogo* no currículo, de forma a contribuir com o trabalho educativo de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13). Também, no âmbito da *formação* de professores de Educação Física no ensino superior, *como deve ser ensinado* o conhecimento sobre o Jogo que qualifique estes professores à realizarem o trabalho educativo. Indagamos pela consistência e coerência da forma de ensino a fim de possibilitar a apreensão do conhecimento ampliado e universal sobre o Jogo, como um dos elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos seres humanos, visando, no horizonte, a formação que aponte os caminhos para a emancipação humana.

Desta forma, sob a finalidade de formar trabalhadores da Educação e da Educação Física para o trabalho educativo, sustentamos que na base da formação inicial em Educação Física, esteja garantidos: (i) o *estudo dos clássicos*; (ii) a *análise da produção científica*; (iii) a *prática das múltiplas manifestações de Jogo* produzidas pela humanidade; e (iv) a *organização sistemática dos conhecimentos sobre o Jogo e sobre o brinquedo*, considerando-os como manifestação da cultura corporal, socialmente e historicamente produzida. Porém, as concepções de Ser, de objeto, de natureza, da compreensão da realidade, da gênese do caráter social da humanidade, da relação entre eles condicionam, também, as formas de ensino e o próprio conteúdo a ser ensinado.

Trata-se de campo de disputa, considerando a divisão da sociedade atual em duas classes opostas e antagônicas. Assim, quando nos referimos a organização do conhecimento sobre o Jogo no currículo escolar, deve-se, por um lado, preconizar o objeto da educação (identificação dos elementos culturais que os seres humanos necessitam para se humanizar e, por outro, simultaneamente, “à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 13). Além disso, temos acordo com Malanchen (2014, p. 169) de que a organização curricular deve considerar

[...] a unidade entre objetividade e subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

Ao pensar a *organização do Jogo no currículo*, resgatamos a contribuição de Davidov (1988a) sobre a análise dos nexos entre os conteúdos, métodos de ensino, materiais didáticos e a própria concepção de currículo, que necessitam ser investigados para a organização dos conhecimentos sobre o Jogo.

O programa, que determina o conteúdo da matéria, determina também os métodos de ensino, a natureza do material didático, o período do ensino e outros elementos do processo. E, o mais importante, é que ao sinalizar a composição dos conhecimentos a assimilar e suas relações, o programa projeta com ele o tipo de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação do material de estudo apresentado. Por isso, a elaboração do programa e a determinação do conteúdo de determinada matéria escolar [...], não são questões estritamente metodológicas, mas problemas radicais e complexos concernentes a todo o sistema de educação e formação das futuras gerações. **A construção dos currículos escolares não pressupõe somente a relação do conteúdo das correspondentes esferas da consciência social (os produtos culturais historicamente criados pela humanidade), mas também uma compreensão das particularidades de sua estrutura como formas de reflexo da realidade, a compreensão da natureza da relação entre o desenvolvimento mental dos alunos e o conteúdo de conhecimentos e habilidades assimilados** (grifo nosso). (DAVIDOV, 1988a, p. 184).

Nessa direção, Marx e Engels debruçaram-se a pesquisar o modo de produção capitalista, partindo do que é apreensível e singular: a mercadoria, produzindo assim, o método de apreensão da realidade que constitui a concepção materialista e dialética da história. Essa teoria do conhecimento busca, com base na ciência da história humana, explicações concretas não somente sobre a organização do modo de produção capitalista, mas sobre o devir da história da humanidade e é nesta teoria que sustentamos a organização do ensino do Jogo.

Na obra “A ideologia alemã” (publicada em 1846), encontramos uma das teses centrais sobre *o movimento real dos homens na história* que Marx e Engels questionam: O que é regular

na história? E chegam a seguinte síntese: em toda a história da humanidade, para estarem vivos, os indivíduos necessitam produzir continuamente os meios necessários para sua própria existência, o trabalho é a regularidade vigente na história, no entanto, o que muda? Mudam o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, os meios de produção e as ferramentas. Esses progressos condicionam a vida humana, suas condições materiais e suas ideias (MARX e ENGELS, 2007a).

A ciência da história como método científico, produzida e desenvolvida por Marx e Engels, tem sido negada no âmbito da educação, por meio do rebaixamento dos saberes objetivos, da ampliação do relativismo, da informação em detrimento do conhecimento, dentre outros aspectos que reforçam a imperiosa força com que a burguesia impulsiona a organização da educação e do ensino. Isto faz com que não somente a história, mas o movimento da história produzido pelo conjunto da humanidade seja esquecido ou compreendido como obsoleto e desnecessário.

No entanto, Marx e Engels explicam que a história é um sucessivo ato histórico, materialmente produzido pelo conjunto da humanidade e que esse movimento da história impulsiona sua constante transformação.

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições, o que então pode ser especulativamente distorcido, ao converter-se a história posterior na finalidade da anterior, [...] Ora, quanto mais no curso desse desenvolvimento se expandem os círculos singulares que atuam uns sobre os outros, quanto mais o isolamento primitivo das nacionalidades singulares é destruído pelo modo de produção desenvolvido, pelo intercâmbio e pela divisão do trabalho surgida de forma natural entre as diferentes nações, tanto mais a história torna-se história mundial, [...] Segue-se daí que essa transformação da história em história mundial não é um mero ato abstrato da “autoconsciência”, do espírito mundial ou de outro fantasma metafísico qualquer, mas sim uma ação plenamente material, empiricamente verificável, uma ação da qual cada indivíduo fornece a prova, na medida em que anda e para, come, bebe e se veste (MARX; ENGELS, 2007a, p. 40).

A concepção materialista e dialética da história defende que *as condições objetivas/concretas* determinam a vida humana e essa é a base real de toda a história da humanidade. Os avanços das forças produtivas e das relações de produção sempre foram os determinantes históricos para o desenvolvimento da humanidade, desde as comunidades primitivas até o modo capitalista de produção da existência. Antes de tudo, os homens precisam estar vivos para fazer história, ou seja, em todos os tempos históricos, os homens precisaram

continuamente produzir os meios necessários para sua sobrevivência e, além disso, tiveram que transmitir para as gerações seguintes todo o conhecimento e as técnicas de trabalho que garantiam os meios de vida.

A história é um suceder de gerações, as quais precisam, continuamente, produzir sua existência para fazer história. Esse fato está intimamente relacionado aos pressupostos ontológicos, ou seja, com a perspectiva do conhecimento real sobre o que é e como se desenvolve o ser humano. Nesse sentido, para Marx e Engels, o homem é um ser social que, na relação com a natureza e com outros indivíduos produz sua existência por meio do trabalho, produzindo, também, o conhecimento sobre a realidade como necessidade ontológica. Nós nos tornamos humanizados na medida em que produzimos nossos meios de vida e que, simultaneamente, avançamos o conhecimento sobre a realidade para transformá-la.

[...] de um lado, como relação natural, de outro como relação social – [...] Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma “força produtiva (MARX; ENGELS, 2007a, p. 34).

Que na fase atual de desenvolvimento os homens só podem satisfazer suas necessidades no interior da sociedade, que desde sempre os homens, na medida em que existem, têm necessidade uns dos outros e só puderam desenvolver suas necessidades e capacidades estabelecendo relações entre si (MARX; ENGELS, 2007a, p. 79).

Para chegarmos até as implicações que a forma como o ser social se produz apresenta no âmbito da educação e do ensino, Engels e Marx (2006), na obra ‘*Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*’, produzida em 1886, avança nos fundamentos da concepção materialista e dialética da história com o intuito de explicar a capacidade humana de conhecer a realidade, à luz do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. De acordo com Engels, é possível conhecer/apreender a realidade e, para isto, é necessário, recorrer ao modo como os homens produzem sua existência.

Nosotros retornamos a las posiciones materialistas y volvimos a ver em los conceptos de nuestro cerebro las imágenes de los objetos reales, em vez de considerar éstos como imágenes de los objetos reales, em vez de considerar a éstos como imágenes de tal o cual fase del concepto absoluto. Con esto, la dialéctica quedaba reducida a la ciencia de las leyes generales del movimiento, tanto el del mundo exterior como el del pensamiento humano: dos series de leyes idénticas en cuanto a la esencia, pero distintas en cuanto a la expresión, en el sentido de que el cerebro humano puede aplicarlas conscientemente, mientras que en la naturaleza, y hasta hoy también, en gran parte, en la historia humana, estas leyes se abren paso de un modo inconsciente, bajo la forma de una necesidad exterior, en medio de una serie infinita de aparentes casualidades. Pero, con esto, la propia dialectica del concepto se convertía simplemente en el reflejo consciente del movimiento dialéctico del mundo real, lo que equivalía a poner la dialéctica hegeliana cabeza abajo; o mejor

dicho, a invertir la dialéctica, que estaba cabeza abajo, poniéndola de pie (ENGELS; MARX, 2006, pp. 38-9).

O avanço da teoria marxista, no que diz respeito à produção do conhecimento pelo conjunto da humanidade, encontra-se na unidade entre a concepção materialista da história e a lógica dialética que traz em si, a explicação que permite responder as indagações sobre: *como a humanidade conhece* ou, *como é possível conhecer*?

Essas explicações nos possibilitam iniciar o ensino do Jogo pelo que é apreendido imediatamente, ou seja, o Jogo na sua empiria, para que, posteriormente, por incorporação, chegar ao Jogo como é na realidade, independente da ideia que fazemos dele. Esse movimento parte do aparente, sensível, para avançar para o plano do pensamento, a fim de incorporar as múltiplas determinações que o Jogo carrega, como um reflexo da realidade socialmente produzida e, então, retornar para o Jogo como concreto pensado que, agora, reproduz-se como real. Para Marx (2008, p. 258-9):

**O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso** (grifo nosso). Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] **o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta** (grifo nosso).

A necessidade dessas sínteses, surgem desde o aparecimento da atividade lúdica nos anos pré-escolares até nas manifestações do Jogo, já com regras fixas e desenvolvidas, encontradas em etapas posteriores de desenvolvimento. Portanto, a compreensão dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos neste processo permite organizar o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo de forma a acompanhar o movimento da história, produzido a partir do avanço das forças produtivas e das relações de produção.

Porém, além da aproximação aos pressupostos ontológicos e gnosiológicos da concepção materialista e dialética da história, buscamos compreender os pressupostos teleológicos. Trata-se de defender a necessidade de organização da classe trabalhadora para a superação do modo de produção capitalista, tendo como finalidade histórica, o projeto histórico comunal. O ‘Manifesto Comunista’ tornou-se uma obra fundamental dentre o conjunto das publicações de Marx e Engels, por conter em si, as bases/princípios de um projeto histórico socialista/comunista e que, portanto, direciona e orienta a finalidade da educação e da organização dos conteúdos a serem ensinados, que devem estar presentes num currículo escolar.

Na transição do saber objetivo ao saber escolar, a concepção materialista e dialética da história, como teoria e método para apreensão do real, oferece ao proletariado a possibilidade da tomada de consciência sobre sua posição de classe. A sua organização tem a finalidade histórica de revolucionar o modo de produção da existência de base capitalista em um modo de produção de base comunal. A tomada de consciência parte das condições objetivas ao qual a classe trabalhadora se encontra. Permite, em conjunto com uma teoria e método de apreensão do que é real, com base na contradição e na dialética, a apropriação lenta e gradual dos objetos de estudo da Educação Física para a formação humana que, no horizonte histórico, luta pela transformação radical da forma como a sociedade se organiza.

A condição de proletariado, portanto, não depende da ideia que os seres humanos têm sobre classes, mas a posição que assumem nestas, e que depende do processo de tomada de consciência que Marx e Engels (2007b) apontam. Ao mapearmos os pressupostos contidos na teoria marxista é possível nos aproximarmos das implicações dessa teoria na história da produção do conhecimento científico. Reafirmamos que esta é a teoria mais avançada na explicação do real que se apropria da lógica interna de organização do capital, pela correlação de forças que marcam as disputas pelos meios de produção sociais e que, ainda, expressam – na disputa pela formação da classe trabalhadora – implicações específicas para a educação.

Assim, o proletariado é recrutado em todas as classes da população. O proletariado passa por diferentes fases de desenvolvimento. Sua luta contra a burguesia começa com a sua existência (MARX; ENGELS, 2007b, p. 47).

Esboçando em linhas gerais as fases do desenvolvimento proletário, descrevemos a história da guerra civil mais ou menos oculta na sociedade existente, até a hora em que essa guerra explode numa revolução aberta e o proletariado estabelece sua dominação pela derrubada violenta da burguesia. Todas as sociedades anteriores, como vimos, se baseiam no antagonismo entre classes opressoras e classes oprimidas. Mas para oprimir uma classe é preciso poder garantir-lhe condições tais que lhe permitam pelo menos uma existência servil. [...] O operário moderno, pelo contrário, longe de se elevar com o progresso da indústria, desce cada vez mais, caindo abaixo das condições de sua própria classe (MARX; ENGELS, 2007b, p. 50).

Na prática, os comunistas constituem a fração mais resoluta dos partidos operários de cada país, a fração que impulsiona as demais; teoricamente têm sobre o resto do proletariado a vantagem de uma compreensão nítida das condições, do curso e dos fins gerais do movimento proletário. O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo que o de todos os demais partidos proletários: constituição do proletariado em classe, derrubada da supremacia burguesa, conquista do poder político pelo proletariado. As proposições teóricas dos comunistas não se baseiam, de modo algum, em ideias ou princípios inventados ou descobertos por este ou aquele reformador do mundo. São apenas a expressão geral das condições efetivas de uma luta de classes que existe, de um movimento histórico que se desenvolve diante dos olhos (MARX; ENGELS, 2007b, p. 51-2).

É nessa direção que Dermeval Saviani avança. Com base nos pressupostos da concepção materialista e dialética da história, o autor traça uma análise sobre a educação e o sistema escolar no modo de produção capitalista, desenvolvendo assim, a proposição pedagógica histórico-crítica<sup>119</sup>. Com base na sua obra “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações” (2000) e num artigo do próprio Dermeval Saviani publicado na Revista Brasileira de Educação, intitulado “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos” (2007) buscamos apresentar os principais pressupostos dessa teoria pedagógica e fizemos a escolha por esses textos, por entender que neles encontram-se os elementos centrais e as teses mais maduras que compõem a pedagogia proposta por Saviani<sup>120</sup>.

Na discussão ‘Sobre a natureza e especificidade da educação’, Saviani (2005, p. 7) recorre aos pressupostos ontológicos para tratar da relação trabalho, educação, sociedade, ao afirmar que “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. No processo de adaptar a natureza às suas necessidades, precisa extrair intencionalmente da natureza, por meio do trabalho, os meios para sua existência e, “ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2005, p. 11). Nela, ele tem que produzir o que a natureza não garante, incluindo os próprios seres humanos e, então, podemos dizer “que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Portanto:

[...] isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade (SAVIANI, 2007, p. 154).

---

<sup>119</sup> Destacamos, que a Pedagogia Histórico-crítica surge no final dos anos de 1970, momento em que há um fortalecimento do movimento pedagógico de âmbito internacional e, especialmente no Brasil, tivemos o aparecimento de análises críticas da educação que viriam confrontar a pedagogia oficial e denunciar seu caráter reprodutivista.

<sup>120</sup> Atualmente, outros pesquisadores brasileiros têm se debruçado em pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-crítica, dando continuidade ao conhecimento produzido por Saviani e que ampliam e fortalecem esse referencial teórico-pedagógico com novas contribuições, a exemplo: Newton Duarte; Lígia Márcia Martins; Ana Carolina Marsiglia; Juliana Campregher Pasqualini; Marilda Gonçalves Dias Facci; Lidiane Teixeira; Angelo Antônio Abrantes, dentre outros.

Saviani, baseado em Marx e Engels, compreende que o ser humano é um ser social, interessado e prático. A partir de nossa estrutura biofísica tornamo-nos humanos, apropriando a cultura produzida historicamente. Destaca-se a centralidade da produção da existência humana e a relação intrínseca entre trabalho e educação. Por meio do trabalho, homens e mulheres humanizaram-se e educaram-se, necessitaram transmitir às gerações seguintes todo o conhecimento que envolvia a produção dos meios de vida, ou seja, o funcionamento das forças produtivas e as técnicas de trabalho. Destaca-se que o conhecimento é necessidade vital para o desenvolvimento da humanidade, mas não é qualquer conhecimento que permite o aprimoramento das capacidades que nos torna plenamente humanizados.

Que tipo de conhecimento se faz necessário? O homem produz conhecimento em sua prática social, são diversos os tipos de conhecimento (sensível, afetivo, intelectual, artístico, teórico, etc.), eles não interessam individualmente, por si mesmos, mas se fazem necessários, no seu conjunto, a partir do momento em que são conhecimentos que o indivíduo precisa assimilar para tornar-se humano. Saviani (2005, p. 06) afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, essa é a função social da escola, sob a qual, a Pedagogia Histórico-crítica faz defesa ao “saber objetivo produzido historicamente” enquanto referência da prática educativa.

Para Saviani (2005, p. 14):

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.

Desse modo, a sistematização dos saberes que estão acessíveis na escola é essencial para a efetivação do processo de transmissão e assimilação de conhecimentos científicos. A organização de um currículo dosado, sequenciado ao longo de um determinado tempo é o que caracteriza e consolida o saber escolar como saber objetivado. Os pressupostos teleológicos trazidos na teoria marxista articulam-se à função social da escola, como aspecto necessário para o desenvolvimento da humanidade a fim de contribuir para o processo de transformação do modo de produção capitalista para o comunismo.

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política



socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2005, p. 103).

Na escola, enquanto espaço para transmissão sistematizada do conhecimento, a noção de “clássico” é central, pois o clássico é o conhecimento que supera as polêmicas próprias de sua conjuntura e resiste ao tempo. Questiona-se: Como o homem aprende? Contudo, não basta a existência do saber sistematizado, “é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2005, p. 18).

A transmissão dos conhecimentos mais elaborados que visam atender a função social da escola não necessita aguardar a transformação do modo de produção capitalista para, então, elaborar uma pedagogia que atenda aos interesses comuns de todos os seres humanos (inexistência de classe), afirmando que a educação não pode assumir a função de confrontar a lógica burguesa na escola. A Pedagogia Histórico-crítica mergulha nessa luta, não somente porque é parte constitutiva da contradição (contradição essa que ocorre no fato desta pedagogia ter sido produzida em decorrência das contradições do capital de que produz a sua vida, produzindo sua morte), mas por ser uma pedagogia organizada pela classe, para a classe e com a classe trabalhadora para desenvolver e aprimorar as capacidades humanas pelo acesso ao conhecimento mais desenvolvido, sistematizado e historicamente produzido.

A elaboração e a inserção da Pedagogia Histórico-crítica no interior de uma escola burguesa marca posição na defesa do ensino dos conteúdos clássicos e essenciais que devem se fazer presentes na escola por meio da organização curricular, da seleção dos conhecimentos e das formas de ensino, das metodologias e uso dos materiais didáticos, dentre outros. Esse enfrentamento ocorre numa escola organizada e gerida pela lógica burguesa que, constantemente, por meio de suas políticas educacionais, regula o grau de desenvolvimento do pensamento no seu mais baixo nível, ao priorizar as pedagogias do ‘aprender a aprender’.

Por contradição, a burguesia necessita da escola para socializar conhecimentos universais que representam as conquistas culturais e científicas da humanidade e que impregna a escola com os aspectos políticos, na qual “[...] configura-se como um dos espaços em que os interesses contraditórios próprios da sociedade capitalista entram em ‘disputa pela apropriação do conhecimento’” (MELLO, 1982, *apud* SAVIANI, 2005, p. 30).

Desse modo, atuar na educação ignorando as contradições expressas na sua organização e na relação que exerce com o modo de produção capitalista é o mesmo que buscar transformá-la por meio de reformas. Assim, o grande destaque a favor da Pedagogia Histórico-crítica está no reconhecimento de que é determinada objetivamente, materialmente e só pode surgir do ponto de vista dos dominados, pois o processo educativo deve ser produzido prezando pela passagem da desigualdade à igualdade (SAVIANI, 2002; 2013).

Isso permite considerar tanto os avanços que essa teoria pedagógica alcançou, mas, também, os limites de sua organização e desenvolvimento. Considerando que a escola diz respeito ao conhecimento elaborado ao saber sistematizado e à cultura erudita (SAVIANI, 2005), indaga-se pela relevância da Pedagogia Histórico-crítica na escola burguesa (que funciona para o atendimento das necessidades da classe dominante). Formulam-se as questões: Até que ponto, a Pedagogia Histórico-crítica não se situa sob um conceito idealizado de escola, cuja realidade objetiva se confronta com os seus próprios princípios filosóficos e científicos? E, quais os mecanismos que a Pedagogia Histórico-crítica utiliza para o enfrentamento da correlação de forças entre classe trabalhadora e classe burguesa, considerando as condições materiais, objetivas que a escola apresenta<sup>121</sup>?

As respostas se amparam nas razões que permitem a Pedagogia Histórico-crítica se movimentar de acordo com a realidade objetiva, apanhando do seu conjunto, as contradições da vida material. Assim, não se faz por modelos fixos, como se a intervenção pedagógica fosse um receituário técnico a ser seguido. Além disso, essa teoria preza o acesso aos dominados, aqueles conhecimentos que os dominantes já têm apropriado para que contribua com a superação de sua condição, como classe explorada (SAVIANI, 2002). O fundamento para isso está na apreensão do movimento da história, onde nada é fixo e tudo está sob permanente transformação ou, no entendimento de Andery (2012, p. 407), “a compreensão da gênese e do desenvolvimento dos fenômenos deve partir da concepção de que nada, nenhuma relação, fenômeno ou ideia tem o caráter de imutável”.

---

<sup>121</sup> Tais como a má formação docente, estrutura física precária da escola, intensidade e precarização do trabalho docente, falta de recursos didático-pedagógicos, salas de aula lotadas, violência escolar, restrições políticas e ideológicas, perseguição moral, grau reduzido de consciência de classe para si, ou seja, condições objetivas do trabalho, que determinam os limites. Sobre essas questões, indico a leitura: MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. *Obstáculos da Pedagogia Histórico-crítica no cotidiano da escola*. Maringá: EDUEM, 2012.

Além do mais, as relações sociais estão fortemente articuladas às forças produtivas e, à medida que estas avançam, em decorrência das ações humanas, alteram também o modo da existência desses seres humanos (MARX, 2009).

Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios. Há um movimento contínuo de crescimento nas forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação nas ideias, de imutável, só existe a abstração do movimento (MARX, 2009, p. 126).

Desse modo, o ensino deve partir da prática, do que é objetivado e não da teoria descolada da realidade social mas inserido numa sociedade que busca perpetuar a apropriação privada dos meios de produção e não há possibilidades para extinguir esse parasitismo. “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual” (MARX & ENGELS, 2011b, p. 140).

Cumprir à Pedagogia Histórico-crítica exercer um papel circunstancial na história, ao qual exprime a necessidade do acesso ao conhecimento universal para os filhos da classe trabalhadora. Sua existência e desenvolvimento estão determinados pela condição de revelar, por um método de ensino sustentado pela teoria pedagógica crítica, as contradições da educação e do ensino burguês, priorizando o papel da prática pedagógica em desenvolver conteúdos prioritários à serem ensinados na escola. Para Magalhães (2012, p. 233), “Precisamos conhecer a realidade na própria realidade articulada à sua história”, pois, sem esse pressuposto “podemos cair no idealismo e querer objetivar uma prática educativa emancipatória ou a Pedagogia Histórico-crítica recorrendo-se à aplicação de um método”.

Portanto, quando nos referimos à qualificação para o trabalho educativo com o Jogo na formação inicial de professores de Educação Física, buscamos garantir não somente o acesso aos conhecimentos clássicos, por um método de ensino que garanta a apropriação dos saberes universais que a humanidade produziu. Buscamos contribuir na compreensão de que os pressupostos expressos na concepção materialista e dialética da história e nos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica ajudam-nos a buscar os nexos da base material da existência humana e a origem e desenvolvimento do Jogo na humanidade.

Amparado em Saviani (2005), a transmissão-assimilação do saber objetivo é o fim a atingir cuja tarefa é organizar os conteúdos sobre o Jogo de forma que, no currículo, esteja

dosado e sequenciado para que o professor em formação passe do não-domínio ao domínio num tempo determinado garantindo a socialização dos elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos (SAVIANI, 2005). Assim, o problema central da pedagogia “[...] é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (SAVIANI, 2005, p. 75). Essa é a nossa tarefa, a seguir.

## 2.2 A SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DO JOGO PARA QUALIFICAR PROFESSORES PARA O TRABALHO EDUCATIVO

Uma das primeiras indagações que se têm sobre o Jogo diz respeito ao seu conceito, definição ou ao que *é*. Conhecer o objeto a ser ensinado é um movimento necessário para desvelá-lo e compreendê-lo no conjunto das relações sociais em que é produzido. A partir desse movimento, os autores clássicos que produziram teorias ou análises sobre o Jogo, se prontificaram a apresentar uma definição, um conceito sobre essa atividade humana – com exceção de Benjamin (1984) – partindo, sempre, da formação acadêmica que obtiveram e, assim, muitas vezes, sobrepondo compreensões sobre o que os demais já produziram, numa tentativa de superar o que já fora produzido.

Huizinga (1999) conceitua o Jogo partindo dos significados que este assume nas diversas culturas e graus de desenvolvimento culturais que a humanidade desenvolve nos processos civilizatórios e produz um conceito bastante difundido por coincidir com a capacidade humana de apreender aquilo que é aparente, sensível. Caillois (1990), a partir dos apontamentos dos limites de Huizinga, conceitua o Jogo como atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada, fictícia para instaurar um campo de compreensão que justifique a classificação dos Jogos que tanto exalta: *Agôn* (competição), *Alea* (sorte), *Mimicry* (imitação) e *Ilinx* (vertigem).

Chateau (1987) busca aporte para formular a natureza do Jogo em vários pesquisadores, sem precisar um conceito propriamente dito: em Karl Gross, quando seleciona que o jogo é

uma espécie de pré-exercício para a vida adulta; em Freud, ao afirmar que todo pré-jogo (ou pseudojogos) é puramente sensual. Quando se aproxima das Teorias dos dois mundos (Piaget) quando menciona o mundo do jogo separado do mundo do adulto, mas, também, se aproxima de Huizinga ao mencionar o Jogo na oposição ao trabalho, ao sério. Em todas elas, fica evidente que Chateau busca conceitos a partir do empirismo, do que se pode observar do Jogo, a partir do que é apreensível.

Leontiev (1980) e Elkonin (2009), por partirem dos mesmos pressupostos, não se concentram em definir ou conceituar o Jogo. Buscam explicar a origem e desenvolvimento a partir da atividade lúdica, considerando a natureza da atividade humana dos adultos e apresentando o Jogo como uma atividade cuja natureza social se desenvolve a partir das relações dos adultos com as crianças. Expõem os argumentos de que o Jogo se desenvolve simultaneamente com a consciência humana, que ocorre pelas ações historicamente produzidas pela humanidade, em necessitar produzir sua existência a partir das relações com a natureza, com as coisas, com outros seres humanos e consigo mesmo. Desse modo, podemos considerar que a compreensão do Jogo desses dois pesquisadores, derivam das condições objetivas, materiais, concretas de vida humana. Além de outros aspectos, se distinguem dos demais autores clássicos por defenderem que o caráter fictício do Jogo é determinado pela discrepância que a criança se depara, entre desejar agir como um adulto, mas por não possuir as habilidades necessárias para tal, desenvolve as capacidades necessárias para resolver essa contradição por meio da atividade lúdica e, então, surgem as condições para o desenvolvimento da estrutura do Jogo, tais como os argumentos, motivação, papéis desempenhados e regras.

Dessas sínteses, constata-se que o Jogo é apreendido, inicialmente, pela sua face aparente, tal como aparece perante as funções sensoriais humanas. A carga social e histórica que o Jogo carrega ou o saber objetivado, não se mostra empiricamente e o que não é apreendido pelos sentidos só pode ser captado pela abstração, por análises que operam no plano do pensamento por meio do aprimoramento das capacidades intelectuais humanas.

No âmbito escolar, a assimilação desse duplo e indivisível caráter do Jogo precisa ocorrer, fundamentalmente, por mediações possibilitadas pelo professor, para que o ensino do Jogo – transmissão e assimilação do saber objetivo – apreendido na forma de saber escolar, desenvolva simultaneamente o psiquismo humano. Nesta direção, Martins (2013, p. 269), afirma que, “[...] com a formação das funções psíquicas superiores, radica a formação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela Pedagogia Histórico-crítica”.

Porém, para essa finalidade, o ensino orientado do Jogo toma como ponto de partida, a relação professor aluno, na qual, considera-se a perspectiva e condição objetiva do aluno, o conhecimento cotidiano, aparente e sensivelmente apreendido (pois, nessas formas encontramos simultaneamente, a expressão da essência da atividade humana, na qual, o Jogo porta suas múltiplas determinações, históricas e sociais) e a perspectiva do professor, que parte da síntese precária e ainda não detém, ainda, o grau de desenvolvimento do conhecimento que os alunos portam.

Assim, em decorrência da necessidade de compreender a função do Jogo frente à realidade socialmente produzida, organizamos a seguir, os argumentos que nos amparam para justificar nossa proposição para a sistematização do ensino do Jogo na formação inicial.

### **2.2.1 Fundamentos psicológicos para a sistematização do ensino do Jogo visando a formação humana**

Nesta parte, organizamos as análises dos fundamentos psicológicos que contribuem para explicar o caráter e a natureza da atividade lúdica ocorrida no Jogo, com base na explicação sobre a atividade humana apresentada por Leontiev (1988; 2004), Elkonin (1987; 2009) e Davidov (1988a; 1988b). A partir da explicação sobre a formação da atividade consciente humana e da sua relação com a atividade lúdica no Jogo, buscamos analisar a periodização do desenvolvimento psíquico. Com isto, demonstraremos a correspondência com o período em que os estudos profissionalizantes passam a ser a atividade principal e, assim, amparar as aproximações com a proposição que trata da sistematização do ensino do Jogo na formação inicial.

Na organização do texto, direcionamos os argumentos para analisar as aproximações com a atividade lúdica em um Jogo, situando: (i) a essência da atividade humana e os nexos com o conteúdo ou argumento do Jogo; e (ii) a importância da atividade principal para o desenvolvimento humano e as relações com a sistematização do ensino do jogo, voltado, mais especificamente, com o período de desenvolvimento mental que diz respeito aos estudos profissionalizantes. Nessa relação, com base na perspectiva do ensino desenvolvimental, proposto por Davidov (1988a; 1988b), buscamos amparar o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo no âmbito da formação inicial de professores de Educação Física.

Inicialmente, partimos da consideração de que a *essência da atividade humana* reflete a relação entre o indivíduo como ser social e a realidade externa por “uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa” (DAVIDOV, 1988a, p.

13). Nessas relações são produzidas as transformações instrumentais para o atendimento das finalidades previamente ideadas, cuja ação se dá pelas capacidades sensoriais e corporais (DAVIDOV, 1988a). Desse modo, a atividade humana:

[...] 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 forma ideal) (DAVIDOV, 1988<sup>a</sup>, p. 13).

Significa que, tanto a realização da atividade dentro de si, como externamente a si – no âmbito individual e no coletivo – possibilita o reconhecimento da característica objetual da atividade que diz respeito à estrutura psicológica que impele o sujeito a transformar aquilo que está fora – externo a ele. E, neste processo, transforma, simultaneamente, aquilo que está dentro (suas ideias e pensamentos) produzindo, então, novas necessidades, modificando suas relações sociais e o modo de produzir sua vida.

Ainda, de acordo com Davidov (1988a, p. 28), “a atividade é a *substância* da consciência humana” e “[...] é um processo tão *objetivo* quanto todos os processos da natureza. Assim, por meio do caráter objetual<sup>122</sup> é que transformamos (individual e coletivamente) a esfera material da nossa vida, pois, “a atividade humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e transformação” (DAVIDOV, 1988<sup>a</sup>, p. 13).

Há, portanto, na atividade humana, um processo interno ligado ao conceito de ideal como vir-a-ser do objeto que só se torna real por meio da atividade do indivíduo, no formato de necessidades e imagens que surgem no próprio indivíduo (DAVIDOV, 1988a), sempre associada a certa necessidade que produz uma tendência à busca determinadas. Há na atividade “[...] uma expressão da carência de algo experimentado pelo sujeito” (DAVIDOV, 1988a, p. 29). O plano do ideal que o ser social elabora e carrega, possibilita, com a linguagem e os símbolos “[...] prever, predizer e provar as ações possíveis para chegar realmente ao resultado objetual que corresponda a uma necessidade. O procedimento e o caráter destas ações determinam sua finalidade consciente” (DAVIDOV, 1988a, p. 13).

---

<sup>122</sup> Para Davidov (1988a, p. 29), “aqui, o objeto é entendido não como algo que existe e em si mesmo e que atua sobre o sujeito, mas como ‘aquilo para o qual o ato é dirigido... ou seja, como algo com que o ser vivo se relaciona, como o objeto da sua atividade, seja ela externa ou interna’.[...] Posteriormente, a atividade do sujeito já não é dirigida ao próprio objeto, mas à sua imagem, que surge na situação de busca, no processo da qual a atividade do homem se assemelha às propriedades do objeto”

Desse modo, podemos dizer que o caráter objetual da atividade humana, desenvolvida por intermédio do surgimento das necessidades humanas individuais e coletivas, com finalidades conscientes (sob movimento dialético entre o vir-a-ser – ideia – e as ações – procedimentos e instrumentalizações), transformam, simultaneamente, a realidade externa e a estrutura interna do sujeito social. Este processo decorre das determinações que fazem com que a atividade transforme o motivo em ação e, desta ação, modificada a sua finalidade, se transforme numa operação.

Nesse sentido, de acordo com Davidov (1988a, p. 39):

Em todos os tipos de atividade, o processo para se atingir um resultado objetual está precedido pelo surgimento, na cabeça do homem, de uma necessidade, uma tendência, uma imagem interna, uma representação e uma finalidade que lhe permitem, no plano ideal, prever, antecipar e provar as ações possíveis dirigidas à obtenção real do resultado que satisfará a necessidade.

Portanto, o desenvolvimento da atividade jamais se desarticula do desenvolvimento das funções da consciência. De acordo com Il'enkov *apud* Davidov (1988a, p. 44), em primeiro lugar, no indivíduo, a consciência representa idealmente as posições das pessoas que estão envolvidas com ele em determinadas relações sociais. Em segundo lugar, a consciência permite ao indivíduo ser o representante destas relações. Em terceiro lugar, o indivíduo, graças à consciência, organiza sua atividade própria (isto é possível graças ao desenvolvimento das funções básicas da mente, tais como a busca, a prova e também a imagem ideal da atividade mesma).

Na relação entre a atividade humana realizada pelos adultos e a atividade lúdica realizada no Jogo, fundamentalmente, pelas crianças em desenvolvimento e em processo de apropriação das experiências sociais, é o adulto que se apresenta como referência e agente principal na relação social. Portanto, o adulto possibilita à criança absorver, também, de forma gradual, a complexidade da atividade humana cujo caráter permite a produção de formas específicas de relações sociais com os adultos, de maneira a orientar o desenvolvimento da criança. Mas como ela não tem suas capacidades psíquicas ou motoras suficientemente desenvolvidas para realizar ações e operações que os adultos realizam ela se depara com uma contradição, resolvida por meio da atividade lúdica.

Como já apontado por Elkonin (2009) e por Leontiev (1988), a relação entre o objeto visto e a ação desencadeada pela necessidade de resolução dessa contradição se dá pelo Jogo que parte sempre, de uma necessidade que aparece, em primeiro lugar, no plano do pensamento, executado pela própria criança.



Além disso, para Davidov (1988a), no processo em que as crianças se apropriam da experiência social, produz-se, como resultado, a reprodução de capacidades, atributos e modos de comportamento humano, formados historicamente, pressupondo que “a criança deve realizar, em relação com elas, uma atividade prática ou cognitiva que seja *proporcional* (adequada), (embora, certamente não idêntica) à atividade humana encarnada nelas” (LEONTIEV *apud* DAVIDOV, 1988a, p. 27).

Podemos dizer, então, que na relação com a atividade humana, a atividade lúdica em um Jogo, enquanto atividade proporcional à atividade humana, carrega o mesmo processo interno, mas são as circunstâncias específicas pertinentes ao grau de desenvolvimento da criança, determinada pela posição social que ela ocupa na sociedade que estabelecem a aproximação entre estas duas formas de atividade.

A atividade lúdica, por buscar correspondência com as leis históricas que orientam o desenvolvimento da atividade prática e cognitiva dos adultos, tem, no plano coletivo (com o devido significado social) como no plano individual – por meio de apropriações – a possibilidade para permitir à criança organizar internamente as ações e as operações para reproduzir, então, o conteúdo da atividade humana no argumento do Jogo.

Nesse sentido, ao reconhecer a tarefa da psicologia educacional, indagamos pela periodização do desenvolvimento mental que se caracteriza por um tipo principal de atividade. Este, possibilita, de acordo com Davidov (1988a, p. 14), a análise das particularidades básicas do desenvolvimento mental humano que, por um lado, pelas determinações dessas atividades é possível identificar “os correspondentes períodos evolutivos do desenvolvimento mental; por outro lado, determinando a sequência dos tipos principais de atividade pode-se traçar e descrever a sucessão genética de todos os períodos evolutivos”, ou seja, toda a periodização não pode ser elaborada numa sequência aleatória.

Como exemplo, Davidov (1988a, p. 77), ao se referir ao papel do Jogo e do brinquedo no desenvolvimento humano, afirma que:

Os diferentes tipos de realizações reprodutivas não podem ser modelados em uma sequência aleatória. Então, por exemplo, toda a valiosa realização associada ao trabalho só pode ser desenvolvida com base na brincadeira e aprendizado, e só se consegue desenvolver a aprendizagem através do brinquedo, pois o estudo é orientado para o domínio das abstrações e generalizações que pressupõem a existência da imaginação e da função no sujeito – que é desenvolvida durante os Jogos e brincadeiras infantis.

Davidov (1988a) afirma que na brincadeira, a criança assume os papéis que, de uma maneira ou outra, correspondem às funções relacionadas ao trabalho e a vida social dos

indivíduos adultos, havendo várias novas formações psicológicas que são desenvolvidas na criança “sendo todas baseadas na brincadeira – principalmente a imaginação e a função simbólica da consciência que permitem que a criança transfira para suas ações, as propriedades de alguns objetos para outros” (idem, p. 83). Significa dizer que no processo de organização da atividade própria, o surgimento dos motivos do Jogo como atividade principal se materializa na busca e na prova dos objetos concretos. Estes, não podem ser obtidos diretamente e, então, precisam ser produzidos e, “para resolver a tarefa, o indivíduo tem que encontrar e testar a ação correspondente que, a seguir, deve ser produzida de fato, sendo sua realização controlada pela vontade expressa na atenção” (DAVIDOV, 1988a, p. 44). O Jogo, portanto, é uma ação cujo alvo mira o objeto, porém essa ação pode ser, simultaneamente, *o objeto* ou *com o objeto*.

Possivelmente, esses argumentos também explicam o interesse social pelo Jogo ou pela atividade lúdica durante toda a vida humana, assumindo características específicas que possam servir a esse propósito, tais como aparecem nas diversas formas e tipos de jogos, tais como esportivos, eletrônico-virtuais, cooperativos, montagem, raciocínio lógico, etc. Tais interesses surgem na relação direta com a organização objetiva da vida material, produzidos pela necessidade e pela motivação em resolver determinadas contradições, produzidas conforme os graus específicos de desenvolvimento e conforme as necessidades históricas e sociais.

No período pré-escolar, quando a atividade objetual-manipulatória e o jogo de papéis assumem a atividade dominante para a criança, possibilitam a realização de suas necessidades de forma que desenvolva aquilo que ainda não está desenvolvido, mas que aparece como orientações para o futuro, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no seu devir e, assim, de forma a prepará-la para a transição a um novo e mais elevado grau de desenvolvimento. Esse processo é desencadeado junto ao desenvolvimento da consciência do mundo objetivo ao qual a criança, busca “integrar uma relação ativa não apenas com coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 1988a, p. 121).

Quando o jogo de papéis, se torna a atividade principal, possibilita à criança apreender o objeto como atividade voltada ao seu desenvolvimento<sup>123</sup> para, posteriormente, possibilitar o surgimento do Jogo protagonizado, até se tornar a atividade principal (ELKONIN, 2009) e,

---

<sup>123</sup> A origem dos brinquedos surge pela necessidade que a criança tem de agir, tanto em relação aos objetos que percebe como ao mundo mais ampliado dos adultos e, dessa forma, constata-se que, assim como o Jogo, o brinquedo possui cunho social (LEONTIEV, 1988).

assim, os estágios de desenvolvimento se sucedem<sup>124</sup>. Deste modo, é necessário que as ações e operações que envolvem o brincar passem a prevalecer como atividade principal para que, posteriormente, o Jogo protagonizado assuma essa tarefa, a fim de promoverem o desenvolvimento mental da criança.

Voltada para a satisfação das necessidades vitais, a atividade principal “se caracteriza por uma multiplicidade de ações que não se relacionam com seu resultado objetivo” (LEONTIEV, 1988, p. 119) contribuindo, desta forma, para o aprimoramento das capacidades humanas. Além disso, a atividade dominante carrega junto, outros processos de desenvolvimento que não são consideradas principais, mas ocorrem e exercem fundamental importância para o desenvolvimento.

Após constituírem-se como atividade principal e atender às necessidades humanas correspondentes à essas fases, gradativamente, vão se tornando atividades secundárias. Mesmo assim, não deixam de possibilitar os saltos evolutivos na formação da consciência dos seres humanos. Podemos considerar que durante o período em que determinada ação prevalece como a atividade principal, estamos perante uma situação que favorece, estimula e motiva o desenvolvimento de ações pedagógicas com o Jogo e o brincar.

Essa tarefa exige, simultaneamente, a apropriação da natureza da atividade social considerando, evidentemente, o nexo com a atividade predominante. Deste modo, a periodização da infância, no que se refere aos graus de desenvolvimento da criança aponta a necessidade de investigar as conexões entre a atividade social e a atividade considerada principal, para que seja possível sistematizar o ensino dos conteúdos a serem assimilados.

No âmbito do trabalho pedagógico com o Jogo, compreendemos que o grau de desenvolvimento da estrutura do Jogo a ser ensinado deve corresponder com o estágio de desenvolvimento da criança (associado a idade, mas não determinado por ela), de forma a não o paralisar, considerando que a atividade lúdica (seja na forma Jogo ou no brincar) sempre surge como necessidade, tendo o devir do desenvolvimento como referência. Ressaltamos a necessidade de conhecer o desenvolvimento dos papéis nas brincadeiras, da evolução das regras e da estrutura do Jogo, ao qual temos que levar em consideração que “o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e

---

<sup>124</sup> Ver no anexo 01, o diagrama do modelo teórico de periodização do desenvolvimento.

dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal” (DAVIDOV, 1988a, p. 122).

Portanto, o desenvolvimento da atividade lúdica por meio do ensino de Jogos e da utilização de brinquedos e o consequente desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas exigem o conhecimento sobre o período ou estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Desta forma o trabalho pedagógico se distingue, por exemplo, da utilização de Jogos e brinquedos orientados por adultos que não são qualificados para o ensino desse conteúdo e que, na maioria das vezes, são aplicados de forma espontânea.

Elkonin (2009, p. 398) afirma que onde a educação familiar predomina, existem somente dois tipos de atividade que influenciam os processos de desenvolvimento da criança: “São, em primeiro lugar, as diversas formas de trabalho na família e, em segundo, o jogo em suas variadíssimas formas”. Como na sociedade burguesa, os filhos são afastados do trabalho dos seus pais, “o jogo, como tudo o que não é trabalho, converte-se da maneira mais geral na forma fundamental de vida da criança, forma universal e única de educação infantil que se dá espontaneamente” (ELKONIN, 2009, p. 398).

A atividade principal considerando o período de desenvolvimento psíquico humano, nos possibilita afirmar que, no ensino sistematizado, devemos nos preocupar, inicialmente, em identificar qual a atividade principal que predomina nos indivíduos. Assim então possamos buscar a correspondência entre o período de desenvolvimento que melhor condiz com as necessidades cognitivas e sociais do indivíduo e, aqui, estamos nos referindo, também, aos sujeitos que estão inseridos ou se inserindo na formação inicial.

Considerando a periodização do desenvolvimento psíquico apresentada por Davidov (1988a, p. 75), e com base nos princípios da periodização estabelecida por Vigotski, Leontiev e Elkonin, a qual consiste “[...] no insight de que cada faixa etária tem uma atividade principal específica que é única e também um período qualitativamente específico na vida de uma pessoa”, observamos a sequência dos períodos de desenvolvimento mental em conformidade com a atividade predominante: 1) a comunicação emocional direta; 2) a atividade objet-

manipuladora; 3) a atividade do Jogo (brincadeira)<sup>125</sup>; 4) a atividade de estudo; 5) a atividade socialmente útil; e 6) o estudo e formação profissional<sup>126</sup>.

Ao observar essa sequência e, mais especificamente, o período cuja atividade principal diz respeito aos estudos profissionalizantes (ou estudo e formação profissional), constatamos que se trata de um estágio que “inclui os graduandos do ensino fundamental” e “alunos de escolas de treinamento técnico-profissional, com idades entre quinze e dezessete ou dezoito anos” (DAVIDOV, 1988a, p. 76). Mas, nos voltamos, propriamente, com os interesses que caracterizam esse período, que se referem à formação profissional, à necessidade de trabalhar, à ampliação das competências científico-investigativas, às qualidades ideológico-morais, aos planos de constituição de sua própria família e a uma visão estável do mundo, cujos jovens, nesta idade “adquirem uma qualificação inicial em uma das profissões” (DAVIDOV, 1988a, p. 77).

Significa dizer, que estamos defendendo que o período em que os estudos profissionalizantes assumem ser a atividade principal apresenta correspondência ao período que perpassa o fim do ensino médio e alcança a formação inicial. Nossa suposição parte do fato de que a periodização proposta por Davidov (1988a; 1988b) tem como base, o desenvolvimento mental das crianças soviéticas e, também, “com as características particulares já incorporadas no processo da formação e ensino que estas crianças recebem no contexto do socialismo desenvolvido” (DAVIDOV, 1988a, p. 75), e, também, condições que não encontramos numa escola mantida pela lógica burguesa.

Estamos, pois, considerando a hipótese – e isso demanda novos e contínuos estudos – que a constituição e o desenvolvimento das correspondentes “neoformações psicológicas” de forma a criar a “unidade do desenvolvimento mental” apresentada no período que diz respeito aos estudos profissionalizantes, são as mais adequadas para organizar o ensino e o estudo orientado nos jovens que adentram na formação inicial.

---

<sup>125</sup> Davidov (1988a; 1988b), ainda apresenta dificuldades para distinguir a compreensão sobre o Jogo da brincadeira, utilizando-as para significar “ações representacionais dramáticas de natureza lúdica da criança” e, também, “para designar tanto os objetos dos quais se servem as crianças para brincar quanto determinadas modalidades de jogo praticado por elas” (nota de Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, tradutor da obra de Davidov (1988a, p. 76). Compreendemos que essa limitação sobre a não distinção dos significados entre jogo e brincadeira, apresentado por Davidov nessas duas obras indicadas, não compromete a linha de raciocínio que estamos formulando. Optamos por esse referencial, substancialmente pelos argumentos que o pesquisador apresenta sobre o ensino desenvolvimental e por entendermos como fundamental para amparar nossa proposição de ensino do Jogo na formação inicial.

<sup>126</sup> Utilizamos também a organização da periodização (Anexo 01), produzida por Ângelo Antônio Abrantes (2012) professor do Departamento de Psicologia na Faculdade de Ciências da UNESP, campus Bauru que tomou como referência o perfil geral de periodização produzido por Elkonin (1987).

Os dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (2016)<sup>127</sup> mostram que a faixa etária predominante nas matrículas nos cursos de graduação no Brasil (censo de 2015) foi de 17 a 21 anos<sup>128</sup>. Embora temos conhecimento que não se trata, precisamente, da idade para condizer com as particularidades dos estágios de desenvolvimento, mas, sim das experiências práticas adquiridas, suscitamos a aproximação ou a correspondência entre o período dos estudos profissionalizantes com o período de ingresso na formação inicial. São períodos que correspondem às necessidades que o tipo de sociedade atual impõe aos jovens, uma vez que, primeiro, “[...] deve haver nesse jovem o desenvolvimento de uma necessidade percebida e uma habilidade para o trabalho que permitirá que ele adquira uma qualificação inicial em uma das profissões” (DAVIDOV, 1988a, p. 89) e, assim, se organize para o trabalho.

Desse modo, referindo-se ao desenvolvimento mental no período em que os estudos profissionalizantes assumem a atividade principal, deve-se priorizar, no jovem, Davidov (1988a, p. 89), afirma que:

[...] o desenvolvimento de uma necessidade percebida e uma **habilidade para o trabalho, que permitirá que ele adquira uma qualificação inicial em uma das profissões** (grifo nosso) e subsequentemente organize seu trabalho de forma criativa e faça as melhorias necessárias. Segundo, devem ser desenvolvidas no jovem as qualidades pessoais ideológicas, morais e cívicas, a visão de mundo materialista dialético e a orientação sadia das formas de consciência social, tais como: **formas científicas** (grifo nosso), artísticas, legais e morais, habilidades para que ele desempenhe as ações práticas de acordo com os princípios e exigências relacionados a visão de mundo destas formas de consciência. Terceiro, uma pessoa jovem deve ser **capaz de se conviver bem em diversos coletivos e observar as regras estabelecidas nestes coletivos** (grifo nosso). (DAVIDOV, 1988a, p. 89).

Mesmo considerando os distintos graus de desenvolvimento na vida do indivíduo, não podemos afirmar com precisão que os estudos profissionalizantes continuam a desempenhar o papel de atividade predominante ou principal para quem já está inserido na formação inicial, porém, esse período de desenvolvimento, que abrange a necessidade e as características da ampliação de conhecimentos profissionais, possibilita que a organização do trabalho pedagógico, nesse período, não seja especificamente para qualificar um professor, mas também

127 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 29 jul. 2017.

128 De acordo com o censo realizado em 2015 pelo INEP, entre 17 e 21 anos, se matricularam 678.251 jovens (41,68%); de 22 a 24 anos: 508.363 matriculados (31,24%); de 25 a 29 anos: 369.095 e com mais de 30 anos: 71.429, de um total de 1.627.138 matriculados nos cursos de graduação presenciais e a distância, distribuídos por faixa etária, segundo a unidade da Federação e a categoria administrativa das IES – 2015.

para corresponder às crises necessárias para promover o desenvolvimento do sujeito, tais como a reestruturação das necessidades e incentivos recebidos, além da reavaliação dos valores.

Tomando as finalidades do ensino desenvolvimental, isto é, de um ensino que promova o desenvolvimento humano (DAVIDOV, 1988a, 1988b) junto da sistematização do ensino para qualificar o professor ao trabalho pedagógico com o Jogo, buscamos avançar em direção à ‘zona’<sup>129</sup> de desenvolvimento iminente, estimulada pelo ensino. Assim, “melhorar o conteúdo e o método de trabalho educacional com as crianças, de modo a exercer influência positiva sobre o desenvolvimento de suas capacidades [...]” (DAVIDOV, 1988a, p. 47).

Consideramos, então, o duplo sentido contido no ensino do Jogo. Por um lado, preza-se pela transmissão e assimilação dos conhecimentos necessários para qualificar o professor para o trabalho pedagógico com o Jogo, de forma que os desafios sejam correspondentes às necessidades percebidas pelo sujeito em formação. Por outro lado, preza-se pelo acesso ao conhecimento sobre o Jogo, reconhecendo as necessidades de desenvolvimento das crianças conforme os períodos de desenvolvimento psíquico, de maneira a estimular o desenvolvimento por meio da atividade lúdica nos Jogos e brinquedos. Desenvolvimento esse que, conforme apresentado por Davidov (1988a, 1988b), Elkonin (2009) e Leontiev (1988) se alcança na atividade de ensino orientada pela atividade humana.

O aprimoramento do processo de ensino no âmbito da formação inicial de professores exige compreender, portanto, a distinção e a unidade entre a apropriação do conhecimento nas crianças em idade escolar e a apropriação do conhecimento para a formação profissional no âmbito das IES. Compreendemos que é tarefa do professor proporcionar as correlações entre as manifestações que o Jogo assume historicamente, sempre de cunho socialmente posto com as particularidades básicas do desenvolvimento mental humano.

O ensino orientado do Jogo, como parte dos conteúdos específicos da área da Educação Física, carrega em si as possibilidades reais para as aproximações com as tarefas da psicologia

---

<sup>129</sup> O sentido geral do conceito de “zona” consiste em que, em um certo estágio do seu desenvolvimento, a criança pode desempenhar um grupo de tarefas “sob orientação de adultos e em cooperação com seus companheiros que sabem mais que ela”<sup>129</sup>, mas que ela não consegue executá-las sozinha. As tarefas e ações que a criança desempenha inicialmente sob orientação e em cooperação, formam precisamente a “zona” do seu desenvolvimento proximal, já que no futuro ela conseguirá desempenhá-las totalmente sozinha. “Na criança”, escreveu Vigotski, “o desenvolvimento resultante da cooperação [...] **desenvolvimento a partir do ensino, é o fato fundamental** [...] (grifo nosso). Nisto se baseia toda a importância do ensino para o desenvolvimento e que, na verdade, constitui o conteúdo do conceito da zona de desenvolvimento proximal”<sup>129</sup> (VIGOTSKI, 2008, p. 55).

educacional, permitido o acesso à ‘chave’ para compreender qual brinquedo e qual o Jogo a ser ensinado.

Na unidade entre a atividade humana e a atividade lúdica é possível reconhecer que o conteúdo/argumento do Jogo não se faz presente somente nas finalidades pedagógicas voltadas à facilitação ou meios para garantir aprendizagens diversas produzidas na realização dessas atividades educativas. Situa-se, também, nas relações sociais que o Jogo expressa. É nessa expressão que analisamos as possibilidades de desenvolvimento humano. Contudo, cabe destacar, que, de acordo com Elkonin (2009, p. 399):

[...] todos esses tipos de atividade, existentes no sistema organizado de educação social, longe de se encontrarem separados por uma muralha, têm estreitos laços entre si. É provável que alguns se complementem mutuamente no sentido de incluir no desenvolvimento psíquico. Entretanto, cumpre definir com maior exatidão os aspectos do desenvolvimento psíquico e da formação da personalidade da criança que se manifestam de preferência no jogo e não podem evoluir ou recebem apenas um impacto limitado em outros tipos de atividade.

A partir dessas reflexões, consideramos apresentadas as premissas principais que amparam científica e pedagogicamente as tarefas de ensino sobre o Jogo a serem realizadas durante o processo de formação inicial e passamos agora, a explicação sobre cinco fundamentos sobre o Jogo<sup>130</sup> que, no seu conjunto, possibilitam a apropriação do conhecimento deste conteúdo específico da Educação Física na articulação com as formas de ensino, amparadas pela Pedagogia Histórico-crítica: 1) As manifestações práticas dos Jogos e brinquedos produzidos pela humanidade; 2) Estudos e análise dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos contida nas teorias dos Jogos produzidas pelos autores clássicos; 3) Origem e desenvolvimento do Jogo e do brinquedo considerando a explicação de Elkonin (2009); 4) Função social do Jogo e a necessidade desse conhecimento para a formação humana; 5) Estudo e análise do desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica ocorrida no Jogo (argumento/tema, papéis desempenhados, motivação e evolução das regras), assim como das relações com a periodização do desenvolvimento mental trazido pela Teoria Histórico-cultural.

---

<sup>130</sup> (1) as manifestações práticas dos Jogos e brinquedos produzidos pela humanidade; (2) o estudo dos clássicos que produziram teorias e análises sobre o Jogo; (3) análise da origem e desenvolvimento do Jogo e do brinquedo; (4) a função social do Jogo e a necessidade do Jogo na formação humana; (5) o estudo do desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica, considerando o papel do objeto, da ação e da linguagem; (6) o desenvolvimento da estrutura do Jogo (argumento/tema, papéis desempenhados, motivação e evolução das regras), assim como as relações com o desenvolvimento do psiquismo humano considerando as condições objetivas da vida material.



### 2.3 A PROPOSIÇÃO DO ENSINO DO JOGO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Sistematizar o ensino do Jogo ou de qualquer outro conhecimento não é um desafio simples. A incorporação, nesse processo, do pressuposto teleológico presente na obra ‘O Manifesto Comunista’, produzido por Marx e Engels torna essa tarefa, ainda mais complexa, quando reconhecemos outros desafios a serem superados, tais como os embates frente às políticas educacionais, impostos à psicologia escolar, à Pedagogia Histórico-crítica e, também, aos confrontos no âmbito da organização curricular e no campo da formação e atuação do professor de Educação Física.

A Pedagogia Histórico-crítica exige que a sistematização do ensino do Jogo na formação inicial esteja comprometida com a tarefa geral do conhecimento, incorporando, no pensamento lógico, o desenvolvimento da história produzida pela coletividade humana que se desenvolve por saltos e ziguezagues. Considera, neste movimento, que as coisas se alteram constantemente e passam a ser outras cuja interação aparece como “[...] consequência indispensável da existência da coisa desaparecida, que conserva dela o positivo (nos limites de toda a natureza isto constitui a relação universal)” (DAVIDOV, 1988a, p. 130-1).

Os resultados que a linguagem expressa a partir das sensações, percepções e dos dados sensoriais são o “o fundamento e a fonte de todos os conhecimentos do homem sobre a realidade” (DAVIDOV, 1988a, p. 127), com a devida acumulação da experiência social que esta ação porta.

Trata-se de garantir que o ensino e a aprendizagem na formação docente (balizada pela problematização do trabalho pedagógico em acessibilizar a transmissão e assimilação dos conhecimentos clássicos), propiciem “o domínio do conhecimento científico à ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar” como ferramentas “para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada à concreticidade e empiria do pensamento [...]” (MARTINS, 2013, p. 295).

Assim, junto ao processo ao qual se dá o desenvolvimento do *pensamento empírico* e do *pensamento teórico* é fundamental a função da *formação dos conceitos* para se alcançar o pensamento teórico que, de acordo com Davidov (1988a) são conceitos formados historicamente e existem de forma objetiva nas formas da atividade humana e nos objetos produzidos intencionalmente. Para Davidov (1988a, p. 130):

O indivíduo deve atuar e produzir as coisas segundo os conceitos que, como normas, já existem anteriormente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se deles. Só então se comporta humanamente com as coisas. **Como norma da atividade, na educação o conceito atua, para os indivíduos, como primário em relação a suas diversas manifestações particulares** (grifo nosso). Como algo universal, este conceito é o modelo original (protótipo) e a escala para avaliar as coisas com as quais o indivíduo se encontra empiricamente.

Desse modo, o conceito que expressa o Jogo, apreendido pela via das manifestações empíricas, objetivas e sensivelmente captadas, permite ampliar as formas de conteúdo universais que nelas estão contidas. Por meio do ensino orientado e como obra da ciência, temos “[...] a superação da especificidade da coisa durante sua conversão em outra e sua conexão interna aparece como objeto do pensamento teórico” (DAVIDOV, 1988a, p. 132) e isto se processa se o objeto de investigação e se as formas de estudo forem analisadas no interior da sua concretude.

Significa afirmar que, se o objeto Jogo, for analisado por si mesmo, sem as determinações históricas e sociais, não é possível superar o empirismo que a aparência porta.

Se esse objeto é examinado em si mesmo, fora de certo sistema e da relação com outros objetos, pode converter-se em conteúdo do pensamento empírico. Se o mesmo objeto é analisado dentro de certa concretude e só aqui revela suas verdadeiras particularidades, se converterá em conteúdo do pensamento teórico. Esse pensamento se baseia inteiramente em dados reais, em conhecimentos sensoriais e, ao mesmo tempo, é o meio para uni-los e explicá-los (DAVIDOV, 1988a, p. 139).

Estamos nos referindo, precisamente, aos conhecimentos necessários para qualificar um professor para o trabalho pedagógico com o Jogo e para possibilitar a materialização ou objetivação desse movimento é necessária a objetivação das apropriações que o professor realiza (processo de ensino) para o desenvolvimento da aprendizagem pelo aluno. Para esta apropriação ocorrer, é necessário alcançar a síntese dos conhecimentos sobre o Jogo pelo próprio professor em formação (da síncrese precária à síntese), isto é, estamos nos referindo tanto à referência básica da aprendizagem, que possibilita a apropriação dos conteúdos, como à referência básica do ensino, que diz respeito ao processo de objetivação das apropriações realizadas pelo professor (MARTINS, 2013).

Desse modo, os saberes que dizem respeito ao saber objetivo, expressos nos conhecimentos sobre o Jogo necessitam ser objetivados junto ao cumprimento de tarefas pedagógicas específicas que, aqui, dizem respeito à formação de professores. Sua realização só pode ocorrer por meio da zona iminente de desenvolvimento e, então, é preciso voltar-se para as necessidades que dizem respeito à formação profissional. Assim, na especificidade da

formação de professores, buscamos por meio dos momentos ou passos da Pedagogia Histórico-crítica possibilitar que, tanto no processo da *instrumentalização* como da *catarse*<sup>131</sup>, seja efetivada a “[...] incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2002, p. 72).

É nesse sentido que indagamos pela sistematização de ensino que possibilite materializar o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos sobre o Jogo na formação inicial de professores de Educação Física. Por isto perguntamos: Como objetivar esse processo de forma a garantir a transformação do saber objetivo em saber escolar, assim como a transmissão e assimilação dos conhecimentos necessários para formar um professor para o trabalho pedagógico com o Jogo?

Em primeiro lugar, o saber objetivo produzido historicamente é a matéria prima, a referência da atividade da educação cujo processo de humanização exige o trabalho educativo para possibilitar ao seres humanos, a aprendizagem e a consciência sobre o sentir, agir, pensar e avaliar (SAVIANI, 2002).

Por não nascermos humanizados, mas nos tornarmos humanizados a partir da realização do trabalho educativo enquanto atividade humana objetivada, ao qual busca transformar o saber objetivo em saber escolar, tanto a Pedagogia Histórico-crítica como a Teoria Histórico-cultural “evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade dos meios de produção” (MARTINS, 2013, p. 272) e, portanto, reconhecem a função social da escola cuja universalidade do saber está na questão da objetividade e que o saber escolar já pressupõe a existência do saber objetivo.

Disso, implica a questão ideológica (de interesse ou desinteresse) que sustenta a questão da neutralidade ou da não-neutralidade do conhecimento e do caráter gnosiológico que sustenta a questão do conhecimento objetivo ser correspondente ou não com a realidade a que se refere (MARTINS, 2013, p. 272). Em outras palavras, implica reconhecer que no âmbito do ensino do Jogo, da organização dos conhecimentos a serem ensinados, da organização curricular e da formação de professores, o saber objetivo ou a objetividade do conhecimento que o Jogo expressa, embora sempre presente, tanto pode se apresentar de forma desinteressada (se atender aos interesses da burguesia) ou interessada (quando correspondem aos interesses da classe

---

<sup>131</sup> Sobre os aprofundamentos a respeito da *catarse*, indicamos a entrevista de Dermeval Saviani, concedida a Marcos Francisco Martins e Mário M. R. Cardoso publicada na Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p. 163-217, jan./jun. 2015 sob o título de ‘Entrevista: Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani’.

trabalhadora). Neste sentido, a historicização “em lugar de negar a objetividade e universalidade do saber, é a forma de resgatá-la” (MARTINS, 2013, p. 68).

É necessário ainda organizar *a sequência* e o *movimento da forma* que os conhecimentos sobre o Jogo são transmitidos, de maneira a garantir sua acessibilidade e assimilação. Buscamos na Pedagogia Histórico-crítica o movimento pedagógico que possibilita a produção de conexões internas sustentadas pela realidade social, cuja organização dos cinco momentos que orientam o trabalho pedagógico, compõem uma unidade de procedimentos de ensino com base na dialética, desde a *prática social inicial*, a *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social final* como ponto de chegada (SAVIANI, 2002).

Não pretendemos aqui o aprofundamento desses momentos, pois já temos consistente produção científica que trata disso<sup>132</sup>, mas ressaltamos que a organização dos procedimentos de ensino a partir da *prática social inicial* apresenta, por um lado, o professor com compreensão sintética precária (pela antecipação das possibilidades pedagógicas a serem produzidas junto aos alunos). Por outro lado, o aluno cuja compreensão é sincrética implicada na impossibilidade de articular a experiência pedagógica na prática social que participa (SAVIANI, 2002), apresenta-se como a possibilidade de apreender o Jogo tanto na sua forma aparente/sensível como pelo seu conteúdo social. Trata-se de apropriar-se do duplo caráter que se expressa da *prática social inicial* para a *prática social do ponto de chegada*<sup>133</sup>.

Nessa direção, consideramos o processo de *instrumentalização* no ensino dos conhecimentos sobre o Jogo para a formação inicial. Para Saviani (2002, p. 71), não cabe entender a instrumentalização em sentido tecnicista, mas como “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” ou, de acordo com Martins (2013, p. 202), trata-se de “transmitir às novas gerações o saber historicamente sistematizado”.

Por meio do ensino orientado e do domínio das formas de ensino de forma a garantir as explicações históricas e sociais sobre a origem e desenvolvimento do Jogo, assim como dos

---

<sup>132</sup> Para os aprofundamentos necessários, recomendamos: SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35ª ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2002, pp. 66-76; MARTINS, L. 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, pp. 289-298; MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). 101-120. Pedagogia histórico-crítica; 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

<sup>133</sup> De acordo com Saviani (2002, p. 74), o movimento que vai da síncrese à síntese “constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

nexos com os diferentes graus de estrutura interna do Jogo que aparecem nas suas diversas manifestações aparentes, é possível aproximar-se da passagem do pensamento empírico para o pensamento teórico. É preciso considerar a existência real – dinâmica e em transformação constante – como o aspecto que permite a compreensão da realidade social para que, no processo de ensino e aprendizagem, desenvolva-se o processo de *catarse*, não como algo a ser alcançado só no final do período letivo, por exemplo, mas como a apropriação em movimento dos saberes sistematizados “correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem” (MARTINS, 2013, p. 202).

Além disso, é preciso reconhecer que durante o processo de *instrumentalização*, no âmbito do ensino orientado, sistematizado, o acesso às manifestações práticas do Jogo não possui a função singular de apresentar, acessibilizar ou vivenciar os conhecimentos necessários que os Jogos carregam. Trata-se de reconhecer no caráter prático-objetual do Jogo a possibilidade, pedagogicamente falando, da realização da atividade prática humana, da cultura historicamente produzida pelo conjunto da humanidade pela existência objetiva e pela materialidade do que há de real no conteúdo do Jogo de forma a fazer avançar a aprendizagem e o ensino para chegarmos à *prática social como ponto de chegada*.

Portanto, apresentadas essas três considerações, sustentamos nossa proposição de sistematização do ensino do Jogo cujo percurso de ensino, sob o domínio do professor e no âmbito da formação inicial se ampara nos aspectos que precedem a sistematização do conhecimento (conforme apresentado no item anterior). Estes buscam referenciar as análises e relações entre: (i) a essência da atividade humana com a atividade lúdica no Jogo; (ii) a importância da atividade principal conforme a periodização do desenvolvimento psíquico; e (iii) a correspondência entre a formação inicial e o período em que os estudos profissionalizantes e/ou a atividade socialmente produtiva assumem o papel de atividade principal ou dominante.

Assim, por meio do estudo e análise dos conhecimentos sobre o Jogo e com a apropriação dos momentos apontados pela Pedagogia Histórico-crítica, de forma a serem tratados pedagogicamente, chegamos à elaboração e organização de cinco eixos de ensino. Posicionamos os três primeiros eixos como *base* e os dois eixos subsequentes como *aprofundamento*, compreendendo que nessa sequência pedagógica, o movimento que se desenvolve da *prática social inicial* até a *prática social de chegada* se faz presente em todos os eixos, na unidade e no conjunto.

Os eixos são:

- a) Estudo das formas e manifestações dos Jogos e brinquedos apreendendo o processo de sua produção, transmissão e assimilação (anacrônica e diacronicamente);
- b) Estudos e análise dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos contidos nas teorias explicativas dos Jogos, produzidas pelos autores clássicos;
- c) Análise da função social do Jogo e da necessidade desse conhecimento para a formação humana;
- d) Origem e desenvolvimento histórico e social do Jogo e do brinquedo tomando a Teoria histórico-cultural como referência, contida em Elkonin (2009);
- e) Estudo e análise do desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica ocorrida no Jogo (argumento/tema, papéis desempenhados, motivação e evolução das regras), assim como dos nexos com a periodização do desenvolvimento mental trazido pela Teoria Histórico-cultural.

Na sistematização dos conhecimentos sobre o Jogo para a realização do trabalho educativo no âmbito da formação inicial, reconhecemos a complexidade do conjunto desses conteúdos sob a tarefa de organizá-los para o ensino e a aprendizagem, a fim de qualificar o trabalho do professor para promover desenvolvimento humano. Assim, reafirmamos, com base nas análises de Vigotski (2001) que, nem toda aprendizagem, de fato, proporciona desenvolvimento e, simplificar o ensino desses conteúdos, apenas promoverá o acúmulo de vocabulário.

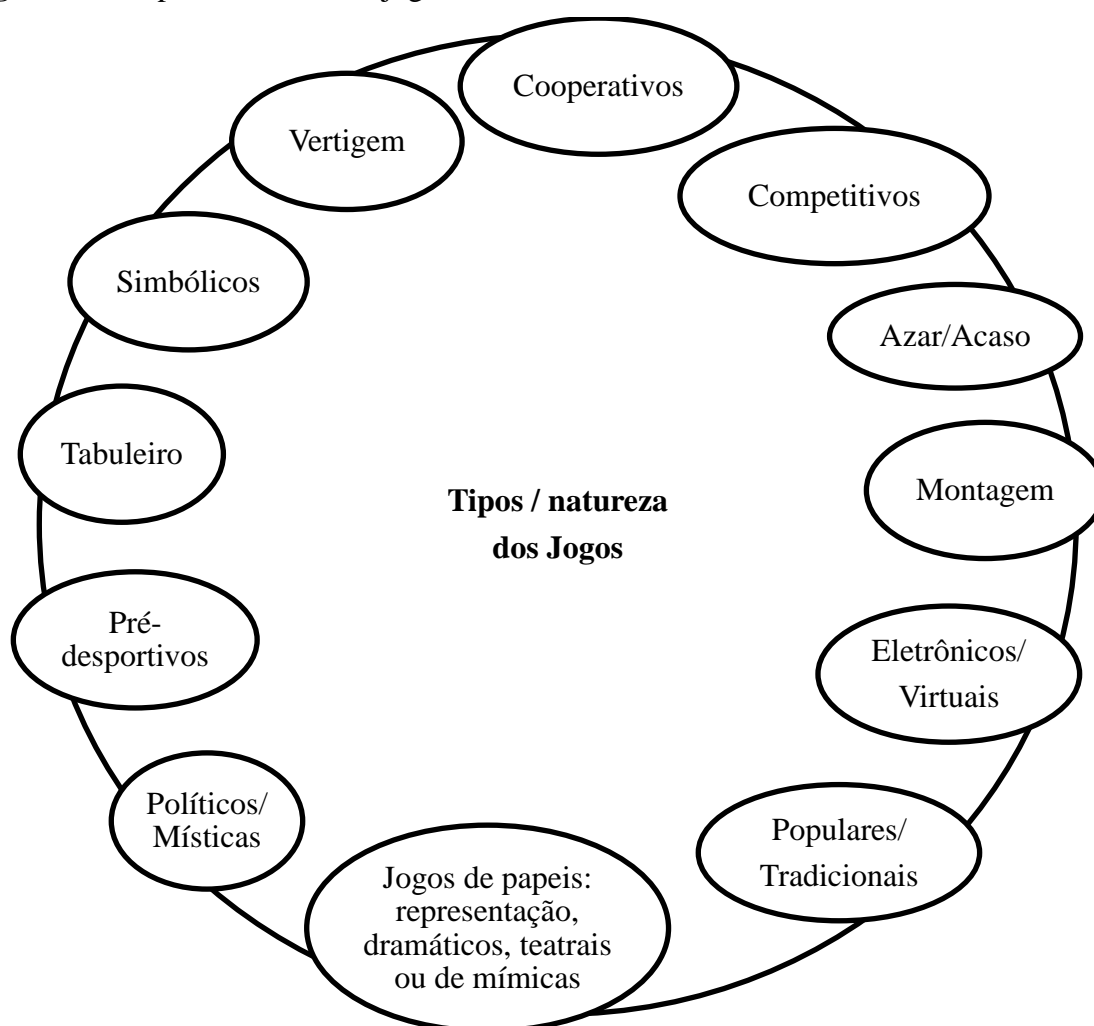
Para orientar a organização do conjunto de conhecimentos que trata das especificidades do Jogo, consideramos as análises sobre o tempo pedagógico necessário para o processo de assimilação do conhecimento, produzido pelo Coletivo de autores (1992, p. 64). Nele é preciso estabelecer “certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagogicamente necessário para a sua assimilação [...]” e, então, selecionamos algumas orientações para o trabalho pedagógico com os eixos que tratam dos conhecimentos sobre o Jogo.

Em relação ao primeiro eixo, sob a tarefa de amparar o trabalho pedagógico, produzimos duas figuras (figuras 01 e 02), no qual buscamos agrupar as principais características e especificidades sobre as (a) *Estudo das formas e manifestações dos Jogos e brinquedos apreendendo o processo de sua produção, transmissão e assimilação, anacrônica e diacronicamente*. Apontamos os aspectos fundamentais para a compreensão da forma aparente, deixamos em aberto as possibilidades para as articulações e relações entre um tipo e outro, uma

vez que, por ser a manifestação das relações sociais determinadas pelas condições materiais da existência, se mantêm em constante movimento interno e externo e, portanto, em transformação permanente.

A ênfase na figura 01 se restringe aos tipos ou natureza dos jogos que já foram produzidos pela humanidade. Conforme as características que apresentam, podemos classificá-los em doze grupos: jogos competitivos, jogos cooperativos, jogos de azar ou acaso, jogos de montagem, jogos eletrônicos ou virtuais, jogos populares e/ou tradicionais, jogos de papéis (incluindo os jogos protagonizados, representação, dramáticos, teatrais ou mímicas), jogos políticos ou místicas, jogos pré-desportivos, jogos simbólicos, jogos de tabuleiro e jogos de vertigem<sup>134</sup>.

**Figura 01** – Tipo / natureza dos jogos

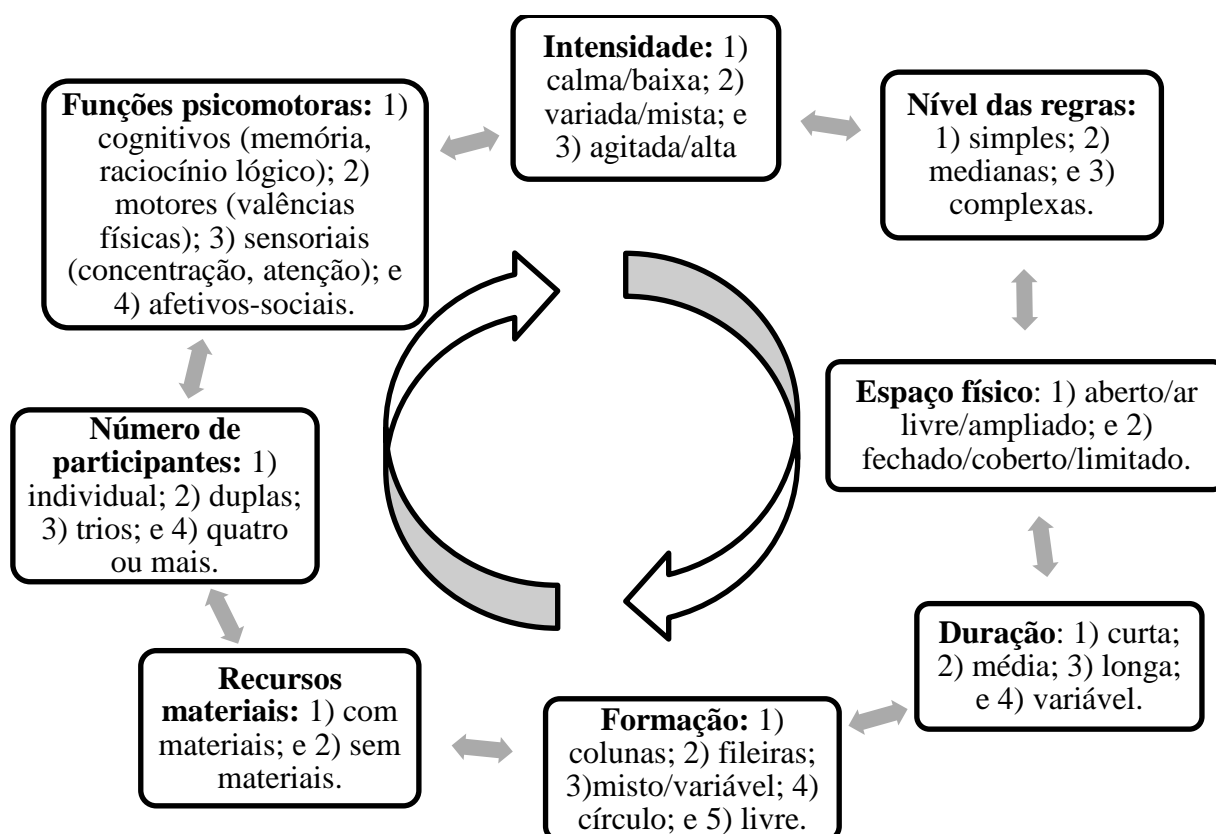


<sup>134</sup> As características dos jogos, assim como o conjunto das especificações que estão contidas tanto na figura 01 como na figura 02, foram elaboradas a partir da proposição de diversos autores que buscaram identificar as formas que o Jogo assume.

A partir destas características e do conjunto de classificações já produzidas e organizadas por diversos autores sobre os jogos, estabelecemos algumas especificidades que se apresentam comuns a todos eles. Contudo, trazem correspondência ao grau de desenvolvimento de sua estrutura interna e ao processo histórico e social em que foram ou são produzidos.

A identificação de uma sequência para o ensino dos mesmos é tarefa complexa. Podemos afirmar que das oito especificidades apresentadas na figura a seguir (Figura 02), o nível de regras dos jogos é o que corresponde ao grau de desenvolvimento das capacidades humanas, tal como analisam Elkonin (2009) e Leontiev (1988) ao demonstrarem como se dá o processo de formação das regras mediante o desenvolvimento da estrutura interna do Jogo.

**Figura 02** – Especificidades dos jogos



Assim, o fundamento que nos orienta para organizar o ensino desse eixo, está na correlação dos graus de complexidade em que as regras surgem conforme o avanço do desenvolvimento das capacidades humanas, porém, sem desconsiderar o grau de desenvolvimento das demais especificidades dos jogos conforme o avanço das forças



produtivas produzidas pela humanidade, assim como ao grau das relações de produção no momento histórico em que são desenvolvidos.

O conjunto dos aspectos apresentados na figura 02, busca demonstrar que o desenvolvimento das formas que os jogos assumem, são determinados pelas condições objetivas, materiais e não pelo pensamento isolado da história ou da vontade individual dos homens. Para essa compreensão, é necessário apreender as determinações que possibilitam um jogo desenvolver-se internamente, seja no número de jogadores, tempo de jogo, recursos utilizados, aspectos motores que desenvolve ou outros.

Na correspondência com esse eixo, isto é, do ensino do conteúdo empírico do Jogo (formas materiais captáveis pelas sensações cuja objetivação contempla não somente as formas que os indivíduos produzem para jogar, mas, também todo o conteúdo histórico e social de sua produção), associamos o segundo eixo, que trata do (b) *estudo e análise dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos contida nas teorias dos Jogos produzidas pelos autores clássicos*, garantindo, também, as análises sobre o papel das concepções idealistas, inatistas e/ou biologicistas sobre o Jogo, relacionando-as com a produção do conhecimento científico sobre o Jogo.

Das obras que compõem o que consideramos clássicas sobre o Jogo, ressaltamos aquelas analisadas na parte I desta tese: Johann Huizinga (Homo ludens), Daniil Elkonin (Psicologia do Jogo), Roger Caillois (Os jogos e os homens), Jean Chateau (O jogo e a criança), Walter Benjamin (Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação) e o texto de Alexis Leontiev (Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar) e indicamos também as obras de Gilles Brougère (Jogo e educação) e Jean Piaget (A formação do símbolo na criança).

Esse eixo indica o estudo da relação entre sujeito e objeto composto nos argumentos que sustentam *o que é e como é possível conhecer* o Jogo. Aborda os pressupostos ontológicos e gnosiológicos contidos nas explicações sobre a atividade Jogo. Desse modo, alcançamos a finalidade pedagógica e científica deste eixo situadas no processo de análise e compreensão de que são as determinações históricas e sociais que possibilitam a *humanidade conhecer o Jogo* independentemente da sua vontade ou ideia.

Nos eixos que correspondem ao ensino do conteúdo sobre a (c) *análise da função social do Jogo e da necessidade desse conhecimento para a formação humana; e(d) origem e desenvolvimento histórico e social do Jogo e do brinquedo tomando a Teoria histórico-cultural como referência, contida em Elkonin (2009)*, buscamos selecionar as explicações que são

produzidas a partir da base material da existência humana, historicamente produzida pelo conjunto da humanidade. Nelas, a análise do desenvolvimento das funções sociais que o Jogo e o brinquedo assumem no desenvolvimento das relações humanas possibilita a análise da relevância para a formação humana e para o processo de humanização no âmbito do trabalho educativo.

Ao articularmos o processo de ensino com os cinco passos indicados pela Pedagogia histórico-crítica, identificamos e reconhecemos principalmente nesses dois eixos, o movimento que corresponde a *instrumentalização* (embora esse passo se apresente também nos demais eixos). A partir deste, é possível o avanço em direção à *catarse* quando articulada com a tarefa de objetivação do saber.

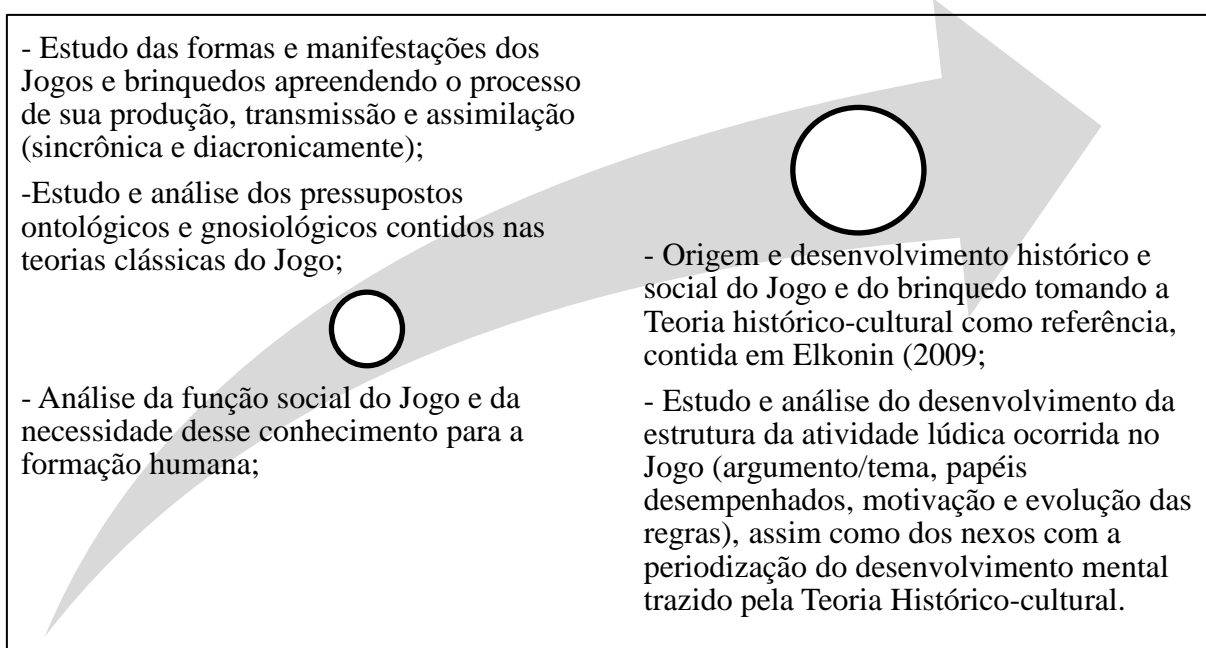
No quinto eixo, (e) o *Estudo e análise do desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica ocorrida no Jogo (argumento/tema, papéis desempenhados, motivação e evolução das regras)*, assim como dos nexos com a periodização do desenvolvimento mental trazido pela *Teoria Histórico-cultural* precisam ser explicadas a partir do jogo de papéis ou jogo protagonizado. Nas análises de Elkonin (2009), o Jogo se estrutura de forma a expressar o desenvolvimento das relações sociais ocorridas na relação criança-criança, adulto-criança e adulto-adulto.

De natureza social, reconhecemos que as estruturas do Jogo se originam conforme há o desenvolvimento da divisão social do trabalho. Sua complexificação demonstra que os papéis, as motivações e as regras, obedecem a um movimento correspondente à realidade objetiva. A partir do jogo protagonizado, as análises sobre a origem e desenvolvimento das demais manifestações da atividade lúdica conforme apresentado nas figuras 01 e 02, precisam ser aprofundadas buscando as determinações que o desenvolvimento das relações de produção e do avanço das forças produtivas exercem sobre essas manifestações quanto ao seu desenvolvimento interno.

Com essa demonstração buscamos, de forma sintética, apresentar o fio condutor de cada eixo, a fim de evidenciar a necessidade do conjunto desses conhecimentos para a formação de professores.

Além disso, para organizar a sequência pedagógica considerando o tempo pedagógico necessário, estabelecemos a seguinte sistematização:

**Figura 3** – Sistematização dos eixos de conhecimento sobre o Jogo



Buscando contribuir para o alcance da *catarse*, produzimos um sexto eixo que se apresenta de forma simultânea e espiralada aos demais. Trata-se da realização de uma tarefa prático-objetual que diz respeito a (f) *produção material de um brinquedo e de um jogo*, exigindo, nesse sentido, a compreensão de que “a referência básica da aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos escolares, enquanto a referência básica do ensino é o processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor” (MARTINS, 2013, p. 294).

Ao considerar que a transmissão desses conhecimentos (em cinco eixos) se imbrica aos cinco momentos da Pedagogia Histórico-crítica e, ressaltando a importância da *catarse* no processo de ensino, pensamos na produção de materiais didáticos que denominamos de jogo ou brinquedo crítico. Leva-se em consideração a periodização do desenvolvimento psíquico elaborado conforme os fundamentos da Teoria Histórico-cultural e incorporado, de forma sistematizada e conscientemente planejada, a realidade social, historicamente produzida pelo conjunto da humanidade. Diz respeito, portanto, à tarefa de transformar o saber objetivo em saber escolar por meio da produção de materiais didático-pedagógicos.

Na formação inicial, há uma motivação central que possibilita o surgimento de novas necessidades, pertinentes a atividade de estudo profissional. Desta forma, põe em movimento o processo que permite a objetivação, do pensamento (interno) para a materialização (externo) na qual, a atividade de estudo profissional orienta a produção do conhecimento científico, expresso na transformação do saber objetivo em saber escolar. Se “as fontes do pensamento teórico se encontram no processo mesmo do *trabalho produtivo*”, ao nos referimos ao processo

educacional, vemos na *atividade de estudo profissional* o período voltado à mediação para que “o pensamento teórico (e de nenhuma maneira, o empírico)” realize “em plena intensidade as possibilidades cognoscitivas que a prática sensorial objetiva, recriadora das ligações universais da realidade em sua essência experimental, abre perante o homem” (DAVIDOV, 1988a, p. 133).

Desta forma, “a ação prática, sendo sensorial e objetual, reúne em si os elementos de conteúdo oposto por suas particularidades: o externo e o interno, o existente e o mediatizado, o singular e o universal” (idem, p. 136) podendo ser alcançados, também, pela produção de um Jogo e um brinquedo. Mas o que possibilitará a unidade entre o pensamento empírico e o pensamento teórico no processo de pensamento e ação, planejamento e produção de um Jogo de papéis e de um brinquedo, articulado às suas funções sociais (saber universal) para que possa ser explicado junto ao processo formativo de professores e garantir, assim, a qualificação para o trabalho pedagógico?

Essa unidade só poderá ser alcançada na correspondência com o que a criança alcança na zona de desenvolvimento iminente, isto é, o professor em formação deve, tal qual a criança, ser direcionado ao desenvolvimento no seu devir, para as capacidades que ainda não domina ou dominou, mas que tem a necessidade de dominar e que, especificamente, diz respeito à qualificação para o trabalho pedagógico com o Jogo. Para isso, é preciso que realize sua tarefa de formação, atendendo às necessidades para esse processo, buscando, constantemente, a unidade que se dá entre as condições objetivas em que esse indivíduo faz parte, ou seja, a realidade social (também, captada sensivelmente) e a transposição/incorporação desta realidade – objetivando-a – para um brinquedo e para um Jogo de papéis.

O processo da produção desse material didático-pedagógico (jogo ou brinquedo crítico) apresenta possibilidades objetivas para o domínio das capacidades humanas no seu devir quanto a reprodução do que é concreto, real, de maneira a superar o pensamento empírico e as especulações que são produzidas pela realidade<sup>135</sup>. A passagem do pensamento empírico (e real), para o pensamento científico por meio da elaboração e materialização de um brinquedo ou de um Jogo de papéis, inédito, busca, a partir da *prática social inicial* (cunho filosófico e, não, procedimental), da *problematização* e da *instrumentalização* desvelar a natureza do ensino e da aprendizagem junto ao processo que diz respeito a *catarse*, de modo a retornar a mesma

---

<sup>135</sup> Ver Marx e Engels (2003, pp.72-6), ‘A Sagrada Família’. São Paulo: Boitempo, 2003, quando explicam o *mistério da construção especulativa*.

*prática social, mas como ponto de chegada*, incorporando, de forma sistemática, a realidade social em um brinquedo. Nesse processo, podemos considerar que:

[...] a reprodução do concreto necessita de um tipo especial de abstrações, com ajuda das quais se acompanham realmente as conexões internas (no fim das contas, o desenvolvimento) de determinado sistema integral estudado. As abstrações de tipo empírico não respondem a esta finalidade, porque elas estão destinadas somente a classificar os objetos. Para reproduzir o concreto, é indispensável uma abstração inicial à qual sejam inerentes propriedades características. [...] As propriedades da abstração podem ser resumidamente definidas assim: é a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido (DAVIDOV, 1988, p. 143).

Consideramos, desse modo, que existem duas tarefas que se articulam no processo que diz respeito à aprendizagem. Ao buscar produzir um material didático, na forma de um brinquedo ou de um Jogo de papéis que corresponda à realidade social em acordo com as finalidades apresentadas pela Pedagogia Histórico-crítica. Surge, por um lado, a necessidade de proporcionar às crianças que irão se utilizar desse material didático, o desenvolvimento iminente (conforme a fase de desenvolvimento que se encontra); e, por outro lado, sistematizar meios e formas para garantir a transformação do saber objetivo em saber escolar. Significa dizer que, se para a criança o brinquedo exerce o papel de atividade principal por promover desenvolvimento, para o professor em formação, o processo de elaboração e produção do material didático deve estar na correspondência com os estudos profissionalizantes como atividade principal, de tal forma que promova desenvolvimento voltado para o futuro, para o que não domina, mas tem necessidade de dominar.

Nessa direção, sempre priorizando o processo de elaboração em detrimento do resultado final (por se tratar de uma tarefa pedagógica para a formação inicial), pensamos alguns aspectos para orientar, pedagogicamente e cientificamente, a produção do jogo e do brinquedo crítico para tentar garantir a realização desse duplo aspecto que apresentamos anteriormente.

Para a produção de um brinquedo crítico<sup>136</sup>, estabelecemos as seguintes orientações:

- 1) Estimular a situação imaginária junto ao processo que exige a alteração das funções de um objeto por outro objeto. Significa que no brinquedo, as peças utilizadas devem servir como estímulo para dar sentido diferente do que a aparência indica, por exemplo, fazer com que um cabo de vassoura cortado em pedaços pequenos, represente toras de madeira, tubos de esgoto, vagões de trem, etc.;

<sup>136</sup> No apêndice D, apresentamos uma proposição de brinquedo à ser produzido, defendido nesta tese.

- 2) Garantir que nos brinquedos, haja relações entre crianças-adulto, adulto-adulto, ou crianças-crianças, pois as relações sociais humanas precisam estar no centro das atenções para que sejam estimuladas situações reais da vida social.
- 3) Priorizar os meios que irão concretizar as relações entre a ação e operação. A ação corresponde “a ação das pessoas em relação ao objetivo” e a operação, corresponde “aos meios ao qual a ação é realizada”, isto é, aos objetos ou regras que garantam a realização das ações (LEONTIEV, 1988, p. 125);
- 4) Garantir a finalidade pedagógica (transformação do saber objetivo em saber escolar), respeitando a natureza e estrutura interna do brinquedo correspondente a atividade dominante. Para isso é necessário definir à quem o brinquedo se destina, considerando as ações que serão desenvolvidas;
- 5) Atentar-se aos critérios técnicos para a construção do brinquedo<sup>137</sup>, considerando, sempre, o período de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, tais como: (1) cuidados com a *aparência* (estímulos visuais e táteis); (2) cuidados com a *segurança* no que diz respeito a manipulação (peso, peças pequenas, pontiagudas, etc.); (3) buscar a *originalidade e criatividade*. Original é o que é autêntico, de criação própria e que não é copiado e criatividade diz respeito a dar um fim inusitado à um determinado material; (4) estabelecimento prévio e sistematizado dos *signos e conceitos* que estarão presentes no brinquedo. A definição do tema/conteúdo orientará essa tarefa; (5) *correspondência* da ação-operação *com a periodização do desenvolvimento psíquico*, priorizando a atividade principal; (6) *solidez* dos materiais utilizados para a construção (durabilidade, resistência física); (7) sistematização das *orientações voltadas à organização do trabalho pedagógico* com a criança/indivíduo por meio da organização dos procedimentos pedagógicos a serem seguidos para a utilização do brinquedo;
- 6) Incorporar temas/conteúdos pré-estabelecidos no brinquedo que expressem o saber universal, historicamente produzido. Os temas que indicamos para a realização dessa especificidade do trabalho pedagógico no brinquedo estão dispostos conforme o grau de complexidade de apreensão, partindo do mais complexo para o menos complexo. Apresentam-se como: Trabalho precário/assalariado; Mais valor; Luta de classes; Alienação e estranhamento; Fim da propriedade privada; Consciência de classe; Estado e formas de controle; Reacionário/revolucionário; Movimentos sociais; Conformismo e

---

<sup>137</sup> Esses critérios tiveram como base o processo de ensino dos conteúdos do Jogo e da brincadeira, na formação inicial de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá de 1995 a 2013, quando esta tese começou a ser produzida.

resistência social; Exploração do trabalho infantil; Discriminação por gênero, etnia, classe social, orientação sexual; Consumismo. Este último aspecto, determinará o grau em que o saber objetivo será incorporado ao brinquedo e, portanto, definirá a característica deste material didático-pedagógico.

Para a produção de um jogo protagonizado, consideramos dois aspectos: o primeiro diz respeito a elaboração de um Jogo que corresponda às necessidades de desenvolvimento na educação infantil (especificamente, para crianças de 4 a 6 anos, aproximadamente), ou seja, trata-se de um jogo protagonizado que será aplicado para crianças. O segundo aspecto diz respeito à aplicação do jogo de papéis com adolescentes e adultos, pois a atividade principal não corresponde ao jogo de papéis, mas promove relações sociais “reais” durante as ações no jogo.

As orientações para a elaboração do jogo protagonizado ou de papéis, são<sup>138</sup>:

- 1) Definir os dados técnicos do jogo com base no quadro 07, tais como: quantidade de participantes, formação que o jogo apresentará, definição das funções dos jogadores, recursos materiais utilizados, definição do espaço físico a ser utilizado, duração aproximada e *lôcus* em que o jogo ocorrerá (sala de aula, circo, estação de trem, ônibus, escola, fórum, rua, etc.);
- 2) Definir personagens que irão compor o jogo protagonizado;
- 3) Elaborar as orientações pedagógicas para que o jogo protagonizado seja executado respeitando a natureza desse tipo de Jogo, ou seja, orientações que definirão as ações e as operações iniciais, necessárias para a realização do jogo protagonizado;

Em relação à segunda situação (jogo de papéis com adolescentes e adultos), acrescentamos as seguintes orientações:

- 4) Incorporar temas/conteúdos pré-estabelecidos no jogo protagonizado que expressem o saber universal, historicamente produzido. Os temas que indicamos para a realização dessa especificidade do trabalho pedagógico no jogo estão dispostos conforme o grau de complexidade de apreensão, partindo do mais complexo para o menos complexo. Apresentam-se como: Trabalho precário/assalariado; Extração da mais-valia; Luta de classes; Alienação e estranhamento; Abolição da propriedade privada; Consciência de classe; Estado e

<sup>138</sup> No apêndice C, apresentamos um modelo de jogo de papéis para ser executado com adolescentes ou adultos.

formas de controle; Reacionário/revolucionário; Movimentos sociais; Conformismo e resistência social; Exploração do trabalho infantil; Discriminação por gênero, etnia, classe social, orientação sexual, e outras; Consumismo. Esse último aspecto, determinará o grau em que o saber objetivo será incorporado ao Jogo protagonizado e, portanto, definirá a característica do mesmo.

- 5) Definir um objetivo político (relacionado à motivação), como desdobramento dos temas/conteúdos do Jogo de papéis;
- 6) A definição dos papéis do jogo, poderá ser orientada, no sentido de atender ao objetivo político, por exemplo, escolher um personagem com determinada postura ou atitude perante uma situação cotidiana (dona de casa que milita no movimento LGBT ou vereador de um partido político conservador, etc.);
- 7) Elaborar um roteiro de orientação pedagógica para que o jogo de papéis seja aplicado de forma a atingir os objetivos políticos, tais como os procedimentos a serem tomados na situação inicial, durante a execução do jogo e ao final do mesmo. Sistematizar esse roteiro, conforme os cinco passos da Pedagogia Histórico-crítica.

A aplicação dessas orientações para a elaboração e produção de um Jogo ou de um brinquedo crítico, possibilitam a resolução de problemas que caracterizam a natureza específica da tarefa de aprendizagem (característica da atividade de estudo), isto é, “[...] através da resolução de problemas, as crianças passam a dominar um modo geral de resolução de todas as tarefas particulares de certo tipo” (DAVIDOV, 1988a, p. 242), cujos desafios produzidos durante esse processo, permitem o movimento que possibilita o desenvolvimento que vai da *prática social inicial à prática social como ponto de chegada*.

Assim, na figura 4, representamos a incorporação da produção didático-pedagógica no processo de ensino dos eixos de conhecimento sobre o Jogo, buscando demonstrar a simultaneidade com o processo de análise e estudos dos demais eixos.

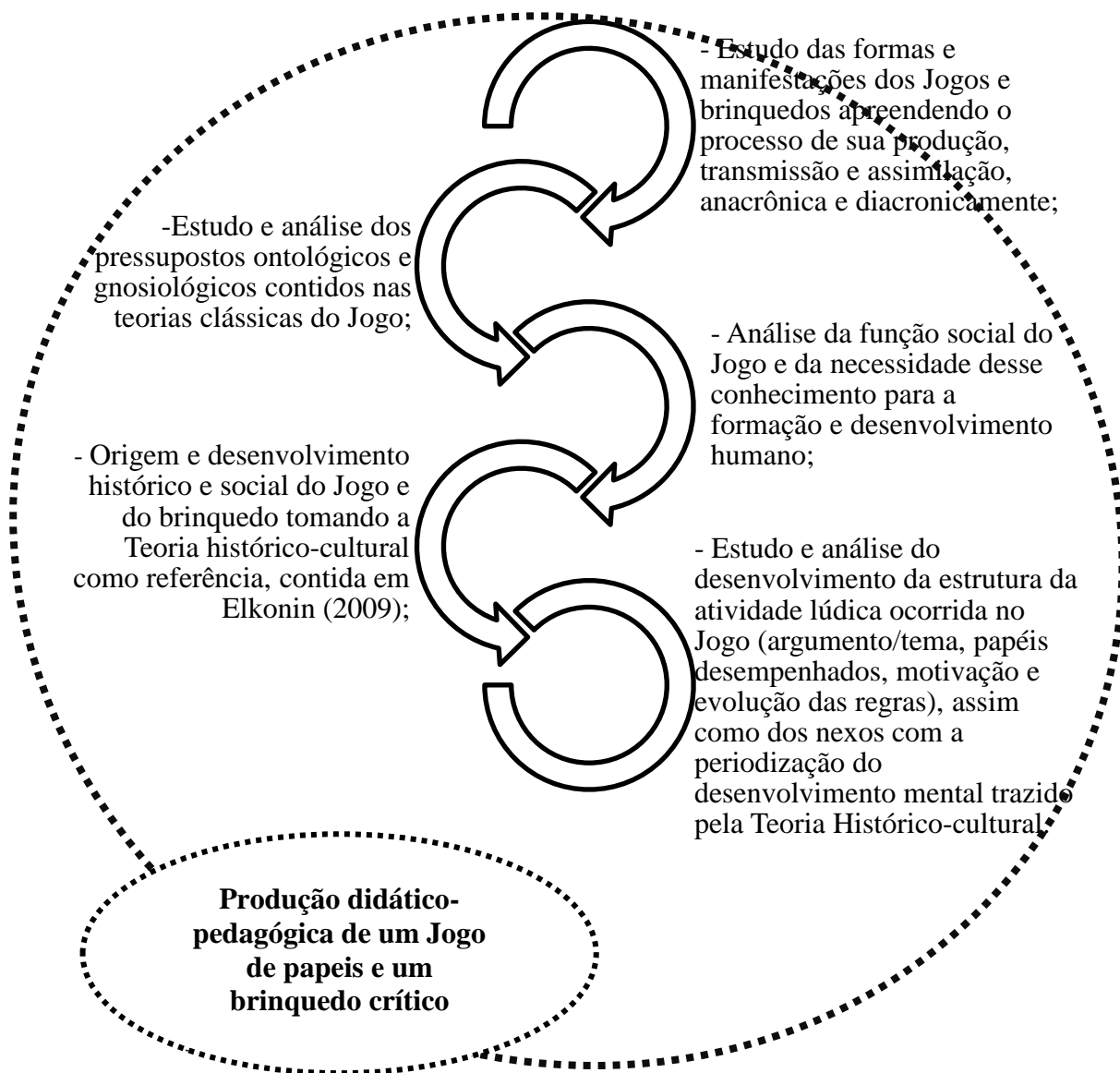
Dessa forma, ao afirmarmos a necessidade do pensamento elaborado, teórico (com consistência e coerência), na produção de jogos e brinquedos, constata-se que o desenvolvimento do movimento do pensamento se realiza em duas formas fundamentais:

- 1) pela análise dos dados reais e sua generalização separa-se a abstração substantiva, que estabelece a essência do objeto concreto estudado e que se expressa no conceito de sua “célula”; 2) depois, pelo caminho da revelação das contradições nesta “célula” e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão a partir da essência abstrata e da relação universal não desmembrada, até a unidade dos aspectos diversos do todo em



desenvolvimento, ao concreto (DAVIDOV, 1988b, p. 150)<sup>139</sup>, (nossa tradução).

**Figura 4** – Sistematização dos eixos de conhecimento sobre o Jogo com a produção didático-pedagógica do Jogo e do brinquedo



Estamos, portanto, afirmando a necessidade de produzir uma tarefa que permita a objetivação dos conteúdos sociais e culturais do Jogo por meio do processo de construção de jogos e brinquedos na formação inicial, respeitando a atividade principal correspondente ao período inicial da vida adulta (ABRANTES; BULHÕES, 2016). Ao mesmo tempo, negamos

<sup>139</sup> Conforme afirma Davidov (1988a, p. 144), “na designação da abstração inicial, o mais conveniente é utilizar os termos “célula” ou “abstração substantiva”, pois eles refletem a relação contemplativa, totalmente determinada, do sistema integral. Afinal, a determinação da relação dada está ligada com o conteúdo das condições históricas reais em que esta relação põe em evidência sua universalidade”.

que essa produção se limite no cumprimento de uma tarefa pedagógica, pois como consequência, há limitação do pensamento, negação do conhecimento científico desenvolvido socialmente e redução da compreensão e da possibilidade real de transformação da realidade.

Por fim, respeitando a necessidade de articular esse sexto eixo de conhecimento aos demais eixos, propomos três momentos para sua efetivação junto ao processo de formação.

O *primeiro momento* diz respeito a primeira aproximação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido buscando articular ao primeiro passo (*prática social inicial*) da pedagogia histórico-crítica e das aproximações ao processo de *problematização* e *instrumentalização*. Corresponde, portanto, ao acesso aos brinquedos e jogos já produzidos pela humanidade e, de forma simultânea, aos critérios para a produção do material didático-pedagógico na forma de brinquedo e jogo. Trata-se da produção do esboço ou protótipo do material que será produzido deverá ser apresentado e defendido conforme os critérios e temas estabelecidos.

O *segundo momento*, consiste em duas fases. A primeira fase diz respeito a investigar científica e pedagogicamente o material produzido e corresponde ao processo de *problematização* e início da *catarse*. Trata-se, portanto, de efetivar a produção desse material didático-pedagógico de forma que seja utilizado e analisado pedagogicamente, respeitando os objetivos, critérios e finalidades propostos. A segunda fase consiste na aproximação ao movimento que vai da *catarse* à *prática social* como ponto de chegada. Trata-se do processo de analisar cientificamente o jogo e o brinquedo produzido, considerando o tema utilizado e a correspondente e necessária articulação com os períodos de desenvolvimento psíquico, apresentado pela Teoria histórico-cultural.

A partir desta organização e considerando o tempo pedagógico e a necessidade de dosar e sequenciar os conhecimentos para qualificar os professores para o trabalho educativo com o Jogo, produzimos uma proposta de distribuição dos eixos de conhecimento, em duas unidades, conforme já explicitado na figura 3.

Desse modo, defendemos a distribuição desses conhecimentos nos anos de formação inicial conforme o quadro a seguir.

**Quadro 3** – Organização curricular dos conhecimentos sobre o Jogo na formação inicial em Educação Física.

Ano I da formação (ou <i>ano II</i> )	Ano II da formação (ou <i>ano III</i> )
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudo das formas e manifestações dos Jogos e brinquedos apreendendo o processo de sua produção, transmissão e assimilação, sincrônica e diacronicamente;</li> <li>-Estudos e análise dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos contidos nas teorias explicativas dos Jogos, produzidas pelos autores clássicos;</li> <li>-Primeiro momento de construção do material didático-pedagógico;</li> <li>-Análise da função social do Jogo e da necessidade desse conhecimento para a formação e desenvolvimento humano;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Origem e desenvolvimento histórico e social do Jogo e do brinquedo tomando a Teoria histórico-cultural como referência, contida em Elkonin (2009);</li> <li>-Estudo e análise do desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica ocorrida no Jogo (argumento/tema, papéis desempenhados, motivação e evolução das regras), assim como dos nexos com a periodização do desenvolvimento mental trazido pela Teoria Histórico-cultural;</li> <li>-Segundo momento de construção do material didático-pedagógico (fase I e II);</li> </ul>

Com a elaboração dos aspectos instrumentais relacionados à produção de materiais didático-pedagógicos na forma de brinquedo (que classificamos como crítico) e jogo protagonizado para crianças e, também, para adolescentes e adultos, consideramos que sistematizamos, no limite, os conhecimentos sobre o Jogo para a formação de professores de Educação Física para o trabalho pedagógico com esse conteúdo. Trata-se de uma sistematização que vem, ao longo da tese, buscando ressaltar a importância do saber objetivo e de sua transformação em saber escolar e, também, de superar o esvaziamento que julgamos existente, sobre o trabalho pedagógico com o Jogo na formação inicial e, também, na escola.

Por fim, compreendemos que a elaboração desta sistematização de ensino esbarrou em vários aspectos que, diretamente e indiretamente, impuseram limites. O principal deles diz respeito à produção científica sobre o ensino desse objeto e a ausência de dissertações e teses que tratassem da sistematização do conhecimento sobre o Jogo com base na concepção materialista e dialética da história, tanto na formação inicial como no âmbito escolar não é uma expressão aleatória. Está vinculada ao caráter que a sociedade burguesa impõe aos elementos da cultura corporal e, ainda mais, ao Jogo, por representar o antagonismo ao que é sério e produtivo.

## CONCLUSÕES

A tese diz respeito, em primeiro lugar, à necessidade em garantir aos seres humanos, no âmbito da educação, a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento das capacidades que permitem sua humanização. Especificamente, aborda a questão da formação humana a partir da organização do ensino dos conhecimentos sobre o Jogo para a formação de professores, nas suas múltiplas determinações oriundas do desenvolvimento histórico e social da humanidade. Exigiu, portanto, a organização dos conteúdos e das formas de ensino do Jogo, compreendendo que o trabalho do professor para a realização do trabalho educativo se sustenta na organização do conhecimento socialmente produzido e historicamente desenvolvido.

Como ponto de partida consideramos as formas de organização dos indivíduos, socialmente determinada (MARX, 2008) implicando na (i) análise das teorias que explicam o Jogo com base na concepção materialista e dialética da história, uma vez que esta reconhece que as condições objetivas/concretas determinam a vida humana e que essa é a base real de toda a história da humanidade; (ii) seleção do saber objetivo a ser ensinado sobre o Jogo na formação inicial de professores de Educação Física de maneira que o processo como são produzidos, também sejam assimilados e garantidos no processo de ensino; e (iii) organização dos conhecimentos sobre o Jogo no currículo, orientados naqueles conteúdos necessários para a formação humana e observando as implicações do tempo pedagógico para o ensino e a aprendizagem.

Na *primeira parte* da tese nos desafiamos a responder por qual razão o *Jogo* deve ser selecionado como um saber necessário à humanidade na perspectiva de que se tornem humanizados, além de indicar os conhecimentos necessários para formar os trabalhadores da educação a fim de, por meio do ensino do Jogo, produzir em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente constituída<sup>140</sup> (SAVIANI, 2005). Para isso, recorreremos às teorias que abordam as explicações sobre o Jogo e, também, às investigações (dissertações e teses) que

---

<sup>140</sup> Essas questões-tarefas foram elaboradas considerando o papel do trabalho educativo e indicam que o objeto da educação se compõe, por um lado, em *identificar* os elementos culturais à serem apreendidos pelos seres humanos para que se tornem humanos (“Distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”) e, por outro lado, simultaneamente, a buscar as formas mais aprimoradas para alcançar essa tarefa (“[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzidas historicamente”) (SAVIANI, 2005, p. 13-14).

se propuseram a pesquisar a sistematização do ensino dos conhecimentos sobre o Jogo na formação inicial em Educação Física.

Na análise crítica que apresentamos sobre a produção teórica dos autores clássicos, consideramos a posição que assumem no campo ontológico e gnosiológico e, também, as razões que expuseram para considerar o Jogo como um conteúdo que deva ser ensinado de forma organizada. Por meio dessas análises, constatamos que a capacidade humana que permite o conhecimento – a consciência – produzida pelo processo histórico e social, não se desenvolve conforme as vontades e desejos humanos uma vez que não são autorreguláveis ou autodeterminados. “A consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real”, ou seja, agora ela pode produzir teorias, teologias, filosofias e moral “puras” e mesmo que essa consciência entre em contradição com as relações práticas existentes, só o são “porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35-6).

Sob a perspectiva onto-gnosiológica do Jogo e das possibilidades que o trabalho educativo oferece, consideramos que “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25). Nessa direção, para Marx (2010, p. 90) “[...] o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2010, p. 90).

Significa afirmar que, nas análises sobre o que os autores pensam sobre o Jogo, encontramos nas explicações de Johan Huizinga (1999), Jean Chateau (1987) e Roger Caillois (1990) características que situam a compreensão do Jogo no âmbito do criacionismo, do inatismo e do pragmatismo. Descoladas da base material, suas contribuições para o ensino do Jogo apresentam-se nas classificações que produzem e nas compreensões que se sustentam no empirismo e na hermenêutica.

Consideramos, com base nos estudos e análises de Karl Marx e Friedrich Engels, que os avanços das forças produtivas e das relações de produção sempre foram os determinantes históricos para o desenvolvimento da humanidade, desde as comunidades primitivas até chegar ao modo capitalista de produção da existência, na qual, a história é um suceder de gerações que precisam, continuamente, produzir sua existência para fazer história.

Esse entendimento está intimamente relacionado com a perspectiva do que *é* o ser humano, *como* ele se produz enquanto ser humanizado, assim como das possibilidades do *Ser* de *conhecer* a realidade, do alcance da verdade. As determinações históricas e sociais para o cumprimento dessa tarefa, executada pelos seres humanos no decurso de sua existência, permitem a produção das explicações mais variadas sobre a realidade que, além de se expressarem nas teorias produzidas sobre o Jogo, estão, também, nos métodos das investigações científicas que se propõem a pesquisar o objeto Jogo.

A busca das teses e dissertações realizada nos bancos de dados e que investigaram a sistematização do ensino do jogo na formação inicial<sup>141</sup> possibilitou compreender que no processo de organização curricular, tanto a seleção do conhecimento quanto a forma de ensino do Jogo, há três aspectos que se destacam. São eles: 1) a esfera da imediatez (o Jogo como satisfação imediata determinada pelo grau de prazer, distração, acúmulo de experiências ou compensação); 2) a possibilidade de auxiliar o desenvolvimento de algum outro conteúdo escolar (por exemplo, jogos e brinquedos para aprender conteúdo da matemática, português, ou outra área de conhecimento) e; 3) assumir posição secundária de que só se joga ou brinca após o cumprimento de alguma atividade considerada séria ou disciplinar (Jogo como gratificação ou prêmio).

Entretanto, não negamos as possibilidades do Jogo frente a esses aspectos, mas consideramos a necessidade de investigações aprofundadas sobre o Jogo *per se* como elemento principal, essencial e fundamental para contribuir com a formação humana e com o processo de humanização.

Ao retomar a tarefa de transformar o saber objetivo em saber escolar, consideramos que as investigações amparadas na realidade objetiva têm muito a avançar. Além de não existirem pesquisas que indiquem por quais razões o Jogo deve compor a organização curricular para o processo de formação de professores ou para o processo de formação humana, as poucas que se propuseram a isso, não aprofundam argumentos que orientem a sistematização do ensino do Jogo no âmbito escolar e, tampouco, na formação inicial.

Na contramão das investigações produzidas sobre o Jogo, identificamos, ao menos, seis argumentos extraídos das pesquisas de Elkonin (2009) e Leontiev (1988), que permitem

---

<sup>141</sup> Juntamente com as experiências com o ensino do jogo da educação infantil até a formação continuada de professores, conforme apresentado no apêndice A.

reconhecer a necessidade da sistematização do ensino desses conhecimentos e de sua importância para a formação humana:

- 1) *O Jogo* reflete a atividade dos adultos, com os mesmos sentidos, finalidades e sistema de relações que se desenvolvem na atividade reconstruída dos adultos;
- 2) *O Jogo*, enquanto atividade principal da criança, deve ser o ponto de partida para analisar as mudanças na consciência, assim como os efeitos contrários desta consciência, agora modificada, no desenvolvimento posterior da atividade;
- 3) *A atividade lúdica* surge para resolver a contradição que a criança se depara entre a necessidade e a impossibilidade de agir como um adulto, exigindo dela, a organização das ações e das operações para realizar essa atividade. Nesse processo, a estrutura de uma *atividade lúdica* faz com que surja uma situação lúdica imaginária, mas não é a imaginação que determina a ação, mas as condições da ação que estimulam a aparição e desenvolvimento da imaginação;
- 4) Desde as ações que antecedem o surgimento do *Jogo protagonizado* até o momento em que esse tipo de jogo está em seu estágio mais desenvolvido, há, na criança, o surgimento de necessidades que promovem a substituição de um objeto por outro, proporcionando a utilização do *brinquedo*. É onde aparece a representação da arte dramática dos adultos conforme o grau de desenvolvimento social;
- 5) O conteúdo do *Jogo protagonizado* está diretamente articulado com as relações reais que a criança vive e atua, pois diz respeito à vida real dos adultos que estão próximos dela, isto é, o argumento do *Jogo* permite elevar a capacidades de orientação na realidade, ou seja, “acelera a objetivação das ações e ajuda a corrigi-las” (ELKONIN, 2009, p. 367).
- 6) *O Jogo* está voltado para o devir, se constituindo como uma das formas supremas para a formação e constituição do gênero humano pois no Jogo, opera-se “a orientação primária de impacto emocional nos sentidos da atividade humana, adquire-se consciência do lugar limitado que se ocupa no sistema de relações dos adultos, e sente-se a necessidade de ser adulto” (ELKONIN, 2009, p. 406).

Desse modo, na explicação da origem e do desenvolvimento da atividade lúdica à luz da Teoria Histórico-cultural, o Jogo e o brinquedo não são somente frutos das relações sociais produzidas pelos adultos, incorporadas às necessidades da criança. São atividades que expressam “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

O desenvolvimento da estrutura interna da atividade lúdica<sup>142</sup> possibilita a expressão do saber objetivado, cuja singularidade, particularidade e universalidade formam uma unidade que só pode ser apreendida por meio da realização do trabalho educativo. Portanto, é possível considerar que a função social do Jogo, no âmbito da seleção dos conteúdos para formar professores, evidencia, em si, o que é essencial, ao incorporar a síntese das múltiplas determinações das relações históricas que o produziram. O Jogo e o brinquedo aparecem como expressão e processos historicamente gerados pela coletividade humana.

Além disso, as sínteses produzidas no reconhecimento dos nexos entre o Jogo, o brinquedo e a sistematização do ensino possibilitaram apresentar aquelas que julgamos essenciais para a sistematização do ensino no âmbito da formação inicial. Tomamos como referência, as análises sobre a função social do Jogo e do brinquedo e o processo de transformação do saber objetivo em saber escolar a serem incorporadas no processo de ensino.

Para a organização curricular, consideramos três aspectos que possibilitam garantir o acesso ao conhecimento mais avançado produzido pela humanidade, que são: (i) a necessidade dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos estarem presentes na explicação sobre qualquer conteúdo a ser ensinado – aqui, o Jogo; b) os fundamentos da concepção materialista e dialética da história, da Pedagogia Histórico-crítica e da teoria Histórico-cultural e; c) a manutenção, no horizonte pedagógico, dos pressupostos teleológicos da classe trabalhadora contidas no ‘Manifesto Comunista’ de Marx e Engels (2007b).

Com base nesses aspectos reconhecemos aqueles saberes sobre o Jogo que, no âmbito da formação de professores, se situam não apenas da compreensão da realidade, mas, da concepção construída sobre ela (MARTINS, 2017). Assim, destacamos:

(a) Na fase de desenvolvimento que antecede a pré-escolar, devido à expansão objetiva do mundo dos adultos e pelo fato de que a criança não tem ainda desenvolvido determinadas capacidades para manipular os objetos que os adultos utilizam, produz-se uma frustração na criança cuja resolução ocorre na atividade lúdica que é produzida na brincadeira com o uso de um brinquedo e/ou do Jogo. Isto porque são sempre os adultos que introduzem os objetos e as ações para a criança e esses objetos humanos passam a determinar o conteúdo das brincadeiras, cujas ações e operações nos brinquedos são de origens sociais e são reais. Assim, o brinquedo não surge de uma fantasia arbitrária, mas das condições reais e objetivas. Parte da necessidade

---

<sup>142</sup> Que ocorre na origem e formação da situação imaginária, no tema/argumento, a transposição dos significados de um objeto ao outro, os papéis desempenhados no Jogo, a motivação e a evolução das regras.



de agir em relação ao mundo dos adultos e a passagem da brincadeira, de atividade secundária para atividade principal (na transição da fase que antecede a pré-escolar para a fase pré-escolar) e tem como base a expansão consciente do mundo objetivo pela criança, cujo brinquedo é utilizado com a finalidade de vivenciar um processo e, não, priorizar o resultado da ação;

(b) É fundamental compreender o caráter da generalização que aparece na atividade lúdica e, desta forma, permite um limite muito amplo de ação dentro do Jogo, favorecendo com que a situação imaginária surja durante o processo do brincar, na ação de substituir o objeto por outro objeto (com a relação entre ação e operação) conforme a atitude lúdica projetada pela criança e perante os objetos reais que ela toma consciência.

(c) São fundamentais para o ensino desse conteúdo: (i) a necessidade de estimular o desenvolvimento iminente da criança pelo professor; e (ii) o conhecimento das etapas de desenvolvimento no que se refere ao brinquedo. Este último tem peso fundamental no trato pedagógico do brinquedo, uma vez que, se não compreendido, os brinquedos utilizados podem paralisar o desenvolvimento, ao invés de avançá-los. Desta forma, a aprendizagem da criança por meio da brincadeira e os desdobramentos no avanço de seu desenvolvimento psíquico ocorre muito antes da aprendizagem escolar<sup>143</sup> (VIGOTSKI, 1988) e, então, cabe à escola propiciar o aprimoramento, sistematização e avanço desse desenvolvimento, assim como do domínio de noções que só são adquiridas durante o ensino escolar;

A partir do contido na *primeira parte* da tese, buscamos na *segunda parte*, organizar os conteúdos essenciais e necessários para qualificar o professor de educação física para o trabalho educativo com o Jogo, considerando o tempo pedagógico necessário para a transmissão e assimilação desses conhecimentos. Objetivamos então, apresentar e desenvolver uma proposição de ensino do Jogo na formação inicial.

Após investigarmos os aspectos que contribuem para a elevação do pensamento empírico em pensamento teórico (DAVIDOV, 1988) chegamos a seis eixos de conhecimento, distribuídos em duas unidades que consideramos essenciais para compor o currículo para formação de professores de Educação Física para o trato pedagógico com o Jogo.

---

<sup>143</sup> Para Vigotski (1988, p. 110), “O curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”.

A incorporação do sexto eixo, diz respeito a tarefa que se ampara nas particularidades do desenvolvimento mental humano, apresentadas pela Teoria Histórico-cultural, ao qual, demonstra o papel do Jogo e do brinquedo no processo de formação humana.

Observamos as especificidades históricas e sociais da produção da atividade humana e as características da atividade principal como aquela capaz de produzir desenvolvimento sob uma zona iminente. Assim, identificamos a correspondência entre o Jogo – como atividade principal – para a criança e os estudos profissionalizantes – como atividade principal – para os jovens que se encontram no período inicial da vida adulta, caracterizados pela “[...] luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242).

Nesse sentido, buscamos a articulação que diz respeito a assimilação dos conhecimentos proporcionados por esses dois períodos da vida humana e, então, chegamos ao processo de elaboração de uma atividade pedagógica, orientada por critérios específicos.

Ademais, para que essa tarefa não se decomponha nem se confunda como produção técnica descolada de uma teoria do conhecimento ou da Pedagogia histórico-crítica, buscamos ressaltar o argumento ou o tema dessa tarefa didático-pedagógica que, dentre outras ações, estão intrinsecamente articuladas tanto ao período de desenvolvimento da criança como também, à realidade social. Tratamos então, de selecionar os temas dos jogos que serão produzidos, assim como o tema dos brinquedos, com base no que está objetivado no modo de produção da existência, caracterizada, atualmente, nas mazelas produzidas à classe trabalhadora pela forma societal capitalista. Consideramos, desse modo, alguns temas de partida, tais como: trabalho assalariado, alienação humana, extração da mais valia, lutas e movimentos sociais, resistência social, luta de classes e outros temas que correspondam a realidade social.

Desse modo, a partir dos cinco primeiros eixos, estabelecemos duas unidades de conteúdo, que se caracterizam como disciplinas à serem distribuídas na organização curricular. Sua organização exige o imbricamento com o processo de produção de um material didático-pedagógico (jogo de papéis e brinquedo crítico) e expressa, portanto, a necessidade de considerar o tempo pedagógico e a necessidade de dosar e sequenciar os conhecimentos de forma que sejam garantidos o acesso e a aprendizagem, propondo que cada unidade seja oferecida sequencialmente, conforme o tempo em que ocorre a formação inicial (conforme quadro 3).

Por fim, na análise sobre o objetivo central da tese, que tratou de sistematizar o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo tomando como referência o trabalho educativo e a organização curricular para formação de professores de Educação Física sustentados pela base teórica, epistemológica, política e pedagógica defendida pela concepção materialista e dialética da história, reconhecemos que a organização dos conteúdos, do tempo pedagógico e da compreensão da realidade, incidem diretamente no trato da educação como desdobramento da prática social global.

Esse aspecto permite tratar o conhecimento sobre o Jogo como expressão dessa prática social, determinado pelas condições objetivas e socialmente produzidas conforme o estabelecimento das formas e finalidades de *como* os seres humanos organizam sua existência.

Significa dizer que a organização dos conhecimentos que precisam ser ensinados sobre o Jogo exige, simultaneamente, a organização de um currículo, compreendido de forma articulada à realidade social, buscando garantir aos dominados, aqueles conhecimentos que os dominantes dominam, visando contribuir com a superação de sua condição, como classe explorada (SAVIANI, 2002).

Contudo, nas explicações sobre a origem do Jogo no processo de organização social dos seres humanos defendida pelos autores clássicos que não se amparam na concepção materialista e dialética da história, o Jogo *aparece* como algo à parte, distinto do ato de trabalho.

Se por um lado o trabalho transforma a natureza para satisfação das necessidades humanas e nesse processo transforma, também, as relações humanas, por outro, o Jogo, na aparência, se destoa do trabalho por representar a busca pelo desinteressado, efêmero, divertido, livre, relaxado. Nesse antagonismo, o Jogo tem sua suposta centralidade ou relevância, sustentada pelas compreensões que os homens produzem, retiradas de sua própria ideia.

Essas compreensões fragmentadas, fatiadas, parciais e idealizadas sobre o Jogo em nada acrescentam sobre sua concreta função para a humanidade e, conseqüentemente, sobre sua utilização no âmbito pedagógico. Sua utilização, majoritariamente, se torna instrumento de manutenção da ordem e fragilmente se coloca no *front* para o enfrentamento das necessidades humanas de desenvolvimento que visam a transformação das relações sociais. Situam-se no conjunto de mecanismos ideológicos burgueses que buscam perpetuar a estagnação da história da humanidade por expressar e refletir aquilo que os homens pensam, sem base real, concreta, material e dialética. Assim, a teoria do Jogo mais ‘clássica’ se desmancha no ar. Seu classicismo tem serventia àqueles que insistem em manter o Jogo aprisionado nos pensamentos dos que

vêem o Jogo (pelos sentidos), mas não analisam as condições objetivas e determinantes de sua existência. Articulado às concepções criacionistas e biologicistas, o pragmatismo, como método de análise e síntese, reduz o objeto – o Jogo – aos ideais ilusórios rousseauianos, cuja ligação com os seres humanos se dá de forma independente das determinações sociais e históricas.

Por ser um animal político (*zoon politikon*), o ser humano não é somente um animal sociável, como “não se pode isolar senão dentro da sociedade” (MARX, 2008, p. 239) e o Jogo por provir de um ser sociável em constante desenvolvimento, tanto das determinações particulares como das comuns, gerais, exige a compreensão de que as divergências tanto das características dos Jogos como dos Jogos em si, que pertencem a todas as épocas, nada mais são do que as diferentes e constantes determinações da produção da vida humana em geral.

Porém:

As determinações que valem para a produção em geral devem ser precisamente separadas, a fim de que não se perca de vista a diferença essencial por causa da unidade, a qual decorre já do fato de que o sujeito – a humanidade – e o objeto – a natureza – são os mesmos (MARX, 2008, p. 240).

Portanto, sempre existirão nos Jogos traços unitários comuns que pertencem à condição humana de ser sociável e que se transportam para essa atividade, elementos necessários para que haja o desenvolvimento de determinadas capacidades humanas, consideradas as determinações da produção social.

A atividade lúdica, a situação imaginária, o processo de desenvolvimento das regras no Jogo, a protagonização, o tema e argumento, a motivação para jogar, dentre outros, estão constantemente em movimento. Mas, ao mesmo tempo, enraízam-se, fixam-se, no que há de unitário nessa atividade humana que toma seu maior interesse e necessidade durante o período da infância, orientado pelas relações sociais dos adultos.

Por situar-se, primordialmente, na infância, o Jogo como atividade principal, em nada enfraquece o argumento de que, nas idades avançadas, adultas, também continue a expressar o grau das determinações materiais em que está situado. Para o ser humano adulto, o Jogo, não mais como atividade principal, estabelece outras formas de desenvolvimento, pois considera, constantemente, as necessidades sociais dos seres humanos que à semelhança da lógica em que a criança busca no Jogo a resolução de determinadas contradições, ao adulto permite a resolução de situações exigidas pelo trabalho e necessidade de sobrevivência.

Assim, a seleção dos conteúdos sobre o jogo e a organização do ensino somente podem ser realizadas ao considerar a totalidade dos elementos que aparecem como diferentes nos

diversos tipos e manifestações do Jogo, desmistificando e desvelando assim, as compreensões provindas das ilusões do pensamento e de teorias redundantes que pouco acrescentam sobre esse objeto.

Reconhecemos que o movimento de apreensão do Jogo parte do que está aparente nele, ou seja, das características empíricas captadas pelas sensações e, somente por meio do processo de abstração podemos reconhecer o que há de universal em seu conteúdo. O movimento do pensamento que parte do concreto aparente, avança para as abstrações para, então, retornar ao concreto pensado, ao conhecimento que, agora, se organiza junto aos nexos com o modo de produção da existência.

A negação desse movimento (que pode aparecer, também, como omissão ou falsa neutralidade), posiciona o Jogo como uma manifestação que serve, em primeiro lugar, à manutenção da ordem burguesa, secundarizando o brincar, a atividade lúdica e o Jogo com a permissibilidade de um adulto que se sustenta na produtividade e na alienação humana gerado pela existência da propriedade privada. O que deve ser primário, fica secundário e o que é secundário, assume o lugar do primário. É dessa forma que se tem posicionado o Jogo nos ambientes de ensino.

Quando a formação de um professor não contempla, ou nega o conhecimento histórico e social que o Jogo expressa, o trabalho pedagógico assemelha-se a um ato de violência por não tornar acessível o saber objetivo e, assim, comprometer o processo de humanização. A criança, então, compensa essa forma de violência, havendo “a impressão de que existe um mundo infantil especial de Jogo como atividade cujo conteúdo fundamental são formas compensatórias de toda a natureza que refletem a tendência da criança para escapar desse ambiente fechado” (ELKONIN, 2009, p. 398).

Nesse sentido, a organização do ensino dos conhecimentos sobre o jogo defendida nesta tese, por incorporar as objetivações históricas arraigadas no Jogo, não corresponde a uma sociedade fragmentada em classes sociais, tampouco em seres humanos desprovidos de sua condição real de fazer avançar a ciência da história. Portanto, caminha junto com a necessidade histórica da classe trabalhadora em abolir todas as formas de propriedade privada da humanidade para manter, no horizonte, as possibilidades reais que permitem a emancipação humana.

Reconhecemos, por fim, que as análises produzidas nesta tese demonstram somente o início do ‘fio da meada’ sobre o tema em questão. Em decorrência das várias lacunas no campo

da produção do conhecimento sobre o Jogo, constatamos a necessidade de avançar e produzir novas investigações e aprofundamentos, fundamentalmente, no que diz respeito à: 1) produção de um conjunto de conhecimentos de modo a ampliar a sistematização do ensino do Jogo na educação infantil, no ensino fundamental I (1º ao 5º ano), no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e no ensino médio a partir da concepção materialista e dialética da história, da Teoria Histórico-cultural, da Pedagogia Histórico-crítica e da Metodologia de ensino Crítico-superadora; 2) de investigar o processo de organização curricular do Jogo considerando as políticas públicas de educação e os interesses políticos que balizam a fragmentação da formação em Educação Física em licenciatura e bacharelado<sup>144</sup>; 3) de analisar as determinações objetivas da indústria do lazer, nas especificidades que os jogos e brinquedos assumem no modo de produção capitalista; 4) de elaborar projetos acadêmicos ou programas de políticas públicas que possibilitem a formação continuada aos professores de Educação Física das redes municipais, estaduais e particulares, para que se apropriem dos conteúdos do Jogo, objetivados nesta tese; e 5) de aprofundar as investigações sobre a função do Jogo no âmbito da aprendizagem de outros conteúdos e de como a atividade lúdica pode contribuir para o aprimoramento das capacidades humanas, de forma que o conhecimento sobre o Jogo esteja no plano secundário, no âmbito do ensino e aprendizagem.

É preciso, finalmente, considerar que a conjuntura histórica e política aponta para os ataques aos direitos da classe trabalhadora, para os embates na educação, na Educação Física e na formação de professores, expressando a correlação de forças que tenciona para a classe desprovida dos meios de produção. Se por um lado, prioriza-se a formação dos trabalhadores da educação para atender as demandas do mercado de trabalho, por outro, lutamos pela formação humana no meio ao processo de assimilação da consciência de classe e das plenas capacidades humanas que permitem movimentar a história. Neste sentido, reiteramos nossa defesa pela superação de uma formação fragmentada e precarizada de professores e que se rompe com o conhecimento científico voltado à formação histórico-política e com clareza de horizonte de classe.

---

<sup>144</sup> A esse respeito, consultar PENNA, A. M. Sistema CONFEF/CREFs: a expressão do projeto dominante de formação humana na Educação Física. 169 f. 2006. **Dissertação**. Niterói: Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2006; PUPIO, B. C. As disputas pela direção da formação de professores de Educação Física no Brasil (1980-2012). **Dissertação**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Educação Física UEM/UEL, 2013 e outras tantas dissertações e teses concluídas e em andamento.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2007.

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes – juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. P. 241-265.

ANDERY, M. A. P. A. *et. al...* Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro/RJ: Garamond, 2012.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio de Janeiro/RJ: LTC, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo/SP: Summus, 1984.

Biblioteca digital USP. **Teses e dissertações**. 2016. Disponível em [http://www.teses.usp.br/index.php?option=com\\_jumi&fileid=19&Itemid=87&lang=pt-br&g=1&b2=Jogo&c2=r&o2=AND&b5=Educa%C3%A7%C3%A3o&c5=u&o5=AND](http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=19&Itemid=87&lang=pt-br&g=1&b2=Jogo&c2=r&o2=AND&b5=Educa%C3%A7%C3%A3o&c5=u&o5=AND) Acesso em 6 fev. 2016.

BOLLE, W. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação São Paulo/SP: Summus, 1984. P. 13-6.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão. 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) Acesso em 14 jun. 2017.

C@TEDRA. **Biblioteca digital de teses e dissertações**. 2016. Disponível em C@tedra Educação: [http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find\\_code=wnv&local\\_base=T76](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T76) Acesso em 6 fev. 2016.

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

CAPES. **Banco de teses**. Fundação CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior, 2016. Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> Acesso em 4 fev. 2016.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. Tradução de ALMEIDA, G. D. São Paulo/SP: Summus, 1987.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo/SP: Cortez, 1992.

CONFED. **Conselho Federal de Educação Física**. 2016. Disponível em <http://www.confef.org.br>. Acesso em 12 mar. 2016.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2008.

DAVIDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas do original de V. V. Davydov publicado na Revista Soviet Education. August/Vol XXX, n. 8 sob o título: Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research – Excerpts. Moscou: Editorial Progresso, 1988a.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Traducido del ruso por Maria Shuare, Ph. D. em psicologia. Moscu: Editorial Progreso, 1988b.

Dicionário Michaelis *on line*. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. ISBN: 978-85-06-04024-9. © 2015 Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=1Akj> Acesso em 04 ago. 2016.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno CEDES*, 19(44), abr. 1998. pp. 85-106. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso) Acesso em 27 out. 2015.



\_\_\_\_\_. Luckács e Saviani – a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. P. 37-57.

\_\_\_\_\_. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. P. 149-66.

DUARTE, R. J., SILVA, W. A., & TAFFAREL, C. Z. Emancipação humana, trabalho pedagógico e esporte. In: C. R. COLAVOLPE, C. N. TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, C. L. dos. **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais**: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. 1a. ed. Salvador: EDUFBA, 2009. P. 87-94.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. Sao Paulo/SP: Perspectiva, 1980.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. (Tradução de Á. Cabral), 2a. ed.. São Paulo/SP: WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: V. DAVIDOV, M. SHUARE (Orgs.), **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou, Rússia: Progreso, 1987.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 3a. ed.. Tradução de Leandro Konder. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2012.

ENGELS, F.; MARX, K. **Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana** (y otros escritos sobre Feuerbach). Trad: G. d. Engels. Madrid, España: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels. DOI: 84-96276, 2006. P. 13-9.

ENGELS, F. **Anti-Düring** ou a subversão da ciência pelo sr. Eugénio Dühring. Lisboa: Afrodite, 1971.

\_\_\_\_\_. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução Roberto Goldkorn. São Paulo: Global editora, s/d.

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Departamento de Letras Modernas. Disponível em: [http://d1m.fflch.usp.br/alemao/willi\\_bolle](http://d1m.fflch.usp.br/alemao/willi_bolle). Acesso em 3 jul. 2015.

FERREIRA, Antônio Leonan Alves. A Atividade de Ensino na Educação Física: a relação dialética entre conteúdo e forma. 258 f. Il. 2015. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo/SP: Scipione, 2003.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação** – UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu/PR, v.10 – n.1 –1/2008. P. 41-62.

FURLAN, V. I. O estudo de textos teóricos. In: CECÍLIA M. (Orgs.), **Construindo o saber: técnica de metodologia científica**. 2a. ed. Campinas: Papirus, 1989. P. 131-40.

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 Fls. **Tese de Doutorado** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (UFPe/UFSM). **Visão didática da Educação Física**. Rio de Janeiro/RJ: Ao Livro Técnico, 1991.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina/PR., v. 8, n. 14, 1993. P. 16-23.

\_\_\_\_\_. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física escolar. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina/PR., v. 8, n. 15, 1993. P. 3-11.

HILDEBRANDT-Stramann. **Educação Física aberta à experiência**: uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro/RJ: Imperial Novo Milênio, 2009.

\_\_\_\_\_. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 2ª ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2003.

HOUAISS. Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa. disponível em: <http://houaiss.uol.com.br> Acesso em 25 jun. 2015.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4ª ed. São Paulo/SP: Perspectiva, 1999.

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia. Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em 3 fev. 2016.

INEP - Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse da Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 01 jul. 2017.

INFOBIOGRAFIAS. Biografia e vida de Johan Huizinga Disponível em: <http://pt.infobiografias.com/biografia/21795/Johan--Huizinga.html>. Acesso em 20 jul. 2016.

INFOPÉDIA - Dicionários Porto Editora. Língua portuguesa com acordo ortográfico. Roger Caillois *in* Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$roger-caillois](http://www.infopedia.pt/$roger-caillois) Acesso em 30 abr. 2016.

KONDER, L. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. 3ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1999.

KRÚPSKAYA, N. **La educación laboral e la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física 1: Futebol**. Ijuí/RS: Unijuí, 1998.

\_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física 3: Futebol**. Ijuí/RS: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático pedagógica do Esporte**. 6ª ed. Ijuí/RS: Ed Unijuí, 2004.

KUNZ, E.; TREBELS, A. H. **Educação Física crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2006.

L&PM editores. **Vida e obra**. Walter Benjamin. © 2003-2017 Publibook Livros e Papéis Ltda. - CNPJ 87.932.463/0001-70 - *Powered by CIS Manager* Desenvolvido por Construtiva. Disponível em [http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout\\_autor.asp&AutorID=848173](http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=848173). Acesso em 02 jul. 2015.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (Tradução de Maria da Penha Villalobos). São Paulo/SP: Ícone / Editora da USP, 1988b. P. 119-42.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKI, A. R. LURIA, & A. N. LEONTIEV, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo/SP: Ícone / Editora da USP. 1988a. P. 59-83.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo/SP: Centauro, 2004.

LIMA, J. M. D. Educação Física no ciclo básico: o Jogo como proposta de conteúdo. 179 f. 1995. **Dissertação** (Mestrado). Marília/SP: FFC / UNESP, 1995.

LOMBARDI, J. C. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. 373 f. 2010. **Tese** (livre docência). Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação. 2010.

LOWY, M. A filosofia da história de Walter Benjamin. Tradução de Gilberto P. Passos. Palestra feita pelo autor na Universidade de São Paulo no Instituto de Estudos Avançados em 28 jan. 2002. **Estudos Avançados** 16 (45), 2002. P. 199-206.

LUBISCO, N. L., & Vieira, S. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses (5a. ed.). Salvador/BA: EdUFBA, 2013.

MAGALHÃES, C. H. F. **Obstáculos da Pedagogia Histórico-crítica no cotidiano da escola**. Maringá/PR: EDUEM, 2012

MALANCHEN, J. A Pedagogia Histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 234 f. 2014. **Tese** (Doutorado em Educação escolar). UNESP, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara/SP, 2014.

MARSIGLIA; A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA; A. C. G (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. P. 101-120.

MARTINS, L. M. Formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia/MG: Navegando, 2017. P. 123-40.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 1ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N.; MARSIGLIA, A. C. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. 1a. ed. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, 2010. P. 13-32.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2a. ed. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Miséria da filosofia** – resposta à filosofia da miséria, do sr. Proudhon. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luis Bonaparte**. Vol. 1. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo/SP: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 1a. ed.. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e L. C. Martorano. São Paulo/SP: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Sagrada Família**. São Paulo/SP: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina. 5ª reimpressão. São Paulo/SP: Boitempo, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas/SP: Navegando, 2011b.

Marxist Internet Archive (MIA) –. Alexei Nikolaevich Leontiev. Disponível em:  
<https://www.marxists.org/portugues/leontiev/>. Acesso em 01 mai. 2016

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió/AL: EDUFAL, 2004.

MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física. Disponível em [www.mncref.blogspot.com](http://www.mncref.blogspot.com). Acesso em 12 fev. 2016.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida. 5 ed. Londrina/PR: Midiograf, 2010.

NAHAS, M. V. Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde. Florianópolis/SC: UFSC, 1989.

NASCIMENTO, C. P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 293f. 2014. **Tese** (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2014.

NÚCLEO BRASILEIRO DE ESTUDOS WALTER BENJAMIN. Biografia. Disponível em <http://www.uesc.br/nucleos/nbewb/biografia.html>. Acesso em 02 jul. 2015.

OLIVEIRA, M. V. D. F. Pensamento teórico e formação docente: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin. 266 f. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação). Natal/RN: Centro de Ciências Sociais aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

ORSO, P. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. **Educação temática digital**. Campinas/SP, v. 5, n.1, dez.2003. P. 24-39.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013, P. 71-97.

PEIXOTO, E. M. de M. O serviço de recreação operária e o projeto de conformação da classe operária no Brasil. **Revista Pró-Posições**. Campinas/SP, v. 19, n. 1 (55) - jan./abr. 2008. P. 115-40.

\_\_\_\_\_. Estudos do Lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels. 362f. 2007. **Tese** (doutorado). Universidade Estadual de Campinas/SP, Faculdade de Educação. 2007.

PENNA, A. M. Sistema CONFEF/CREFS: a expressão do projeto dominante de formação humana na Educação Física. 169 f. 2006. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2006.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23a. ed., Tradução de J. S. Pereira. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

PUPIO, B. C. As disputas pela direção da formação de professores de Educação Física no Brasil (1980-2012). 201 f., 2013. **Dissertação** (Mestrado). Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Educação Física UEM/UEL, 2013.

RINCÓN, C. **Mengambrea**, México, 1996-2013. Creative Commons. Disponível em: <http://mengambrea.org/miriorama/>. Acesso em 02 jul. 2015.

ROUANET, S. P. **Édipo e o anjo**: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro/RJ: Tempo Brasileiro, 1981.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35ª ed. Revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7ª ed. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9ª ed. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12 n. 34 jan./abr. 2007. P. 152-80.

\_\_\_\_\_. Entrevista: catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. **Revista Crítica Educativa**. ISSN: 2447-4223. Sorocaba/SP. Vol.1, n.1, jan./jun. 2015. P. 163-217. Entrevista concedida a Mario Mariano Ruiz Cardoso e Marcos Francisco Martins.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SENA, D. C. S. D. A sistematização do conteúdo Jogo nas aulas de educação física do ensino fundamental e médio. 261 f. 2014. **Dissertação** (Mestrado). Natal/RN: Centro de Educação - Programa de pós-graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SILVA, E. J. S. D. O Jogo como conhecimento da formação inicial em educação física. 162 f. 2007. **Dissertação** (Mestrado). Recife/PE: CE. Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

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

TAFFAREL, C. N. Z.; RODRIGUES, R. F.; MORSCHBACHER, M. A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. **Revista Universidade e Sociedade**. ANDES-SN. Ano XII, n. 51, mar. 2013. P. 60-73.

TANI, G.; KOKOBUN, E.; MANOEL, E. J. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EDU/EDUSP, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Biografias**. Johan Huizinga 1872-1945. Disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JohaHuiz.html>. Acesso em 20 jul. 2016.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808-6535. Jun. 2008. P. 23-36.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri – España: Visor, 2001.



## APÊNDICE A - Memorial do trabalho docente com o jogo

A aproximação ao tema tratado nesta tese ocorreu durante o trabalho docente na área da Educação Física. Diz respeito ao processo de ensino dos conteúdos específicos da área a partir de 1991 (educação infantil ao ensino superior, tanto no âmbito público como privado) em meio às contradições entre educação, ensino e escola oriundas da forma societal capitalista. Dentre as múltiplas experiências com o ensino, destaco cinco delas: (1) as de professor de Educação Física do ensino fundamental I e II, educação infantil e Educação de jovens e adultos (EJA) em escolas públicas e privada de 1991 a 2000, (2) a participação como coordenador de área e docente durante o processo de formação continuada com professores de Educação Física da rede Estadual de Ensino do Paraná de 2006 a 2010, pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, no Paraná (já como docente no ensino superior); (3) como docente em cursos de pós-graduação *strictu-sensu* em Educação Física, Letras e Pedagogia, de 2006 a 2013, (4) a experiência como coordenador de área do Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, (Ed. Física), na Universidade Estadual de Maringá/PR em 2012 e 2013 e; 5) como docente do ensino superior ministrando disciplinas da área do lazer e recreação de 1995 até hoje<sup>145</sup>. Em todas elas, o ensino do conteúdo Jogo, (juntamente com os estudos do tempo livre, lazer e recreação) e das relações deste com a realidade social, foram determinantes.

O conjunto dessas experiências, grosso modo, apontaram a disciplina de Educação Física na escola e, ainda mais, o conteúdo específico Jogo, como secundários no espaço escolar. Tanto por desconhecimento sobre seu conteúdo, possivelmente, gerado pela má formação inicial, quanto pela prevalência dos interesses do senso comum para fazer desse conteúdo um acessório na escola. Grosso modo, todos os conteúdos específicos da Educação Física que compõem os

---

<sup>145</sup> As disciplinas que compuseram o trabalho pedagógico Jogo, enquanto conteúdo da cultura corporal no curso de licenciatura em Educação Física, foram: Lazer e recreação – 102h (1994 a 2002); Estudos do lazer – 102h (2003 a 2013) e; lúdico e educação – 34h (2010 a 2014). No curso de Bacharelado, implantado a partir de 2004, foi acrescido a disciplina de Recreação – 34h (2004-2014) e Recreação - 68h (2004-Atual). A partir da reorganização curricular nos dois cursos em 2013/2014. Na licenciatura, as disciplinas estão organizadas em: Jogos, brinquedos e brincadeiras – 68h (2014 em diante), Teorias dos Jogos – 68h (2014 em diante), Estudos do trabalho e tempo livre – 68h (2014 em diante). No curso de Bacharel as disciplinas são: Recreação – 68h (2014 em diante) e Lazer e recreação – 68h (2014 em diante). Quanto os projetos pertinentes à contribuição da formação inicial acerca do conteúdo Jogo, se deram no projeto de ensino 1952/95 (1995 até 2010) “Consolidação e implementação da Ludoteca” e, a partir de 2011 até a presente data, esse projeto passou a ser denominado “Laboratório de Estudos e pesquisas sobre Lúdico e Tempo livre”. Além dele, foi desenvolvido o projeto de pesquisa “Marxismo e dimensão lúdica inseridos no modo de produção e reprodução humana: Buscando o limite da brincadeira” (2007-2009) e o projeto de pesquisa “As dimensões histórico-sociais do trabalho e do tempo livre da classe trabalhadora nos bairros de Maringá/PR: aproximações com a obra a ideologia alemã, de Marx e Engels” (2009-2013).

elementos da cultura corporal – mais especificamente o Jogo –, têm servido, principalmente, na escola, para descanso, divertimento, alívio de tensões, vigilância/punição disciplinar e recuperação da fadiga fisiológica e psicológica dos alunos que, por sua vez, exigem dos professores e da própria escola como um todo, que o ensino dos conteúdos da área seja direcionado, quase que exclusivamente, para as modalidades esportivas (principalmente, futsal ou voleibol). Apresentam, portanto, além do caráter ocupacional-compensatório, princípios ideológicos burgueses que o próprio esporte assume, na forma societal capitalista. Essa constatação se evidencia na forma como se expressa a compreensão empírica sobre o Jogo, cuja finalidade é mais relevante que o seu processo, isto é, a finalidade para definir o Jogo como uma prática do cotidiano, se reveste por interesses voltados à evasão e compensação da tensão cotidiana.

Desde 1991, quando assumi aulas na Educação Física escolar nas escolas do município de Maringá/PR (no ensino fundamental I e II e, também, na Educação Infantil), produzia formas de ensino sem considerar a necessidade de sistematização científica sobre o trato pedagógico do Jogo, cujo conteúdo prevalecia sobre os demais conteúdos da área (dança, esporte, lutas e ginástica). Isso ocorria, determinado pelo maior domínio dos conteúdos do Jogo, além de atender as necessidades espontâneas das crianças com os Jogos e brincadeiras. Nessas formulações, ocorridas conforme as necessidades do “chão da escola”<sup>146</sup> e conforme o planejamento de conteúdos da Educação Física que a Secretaria de Educação do município de Maringá possibilitava, tinham como base, os fundamentos da psicomotricidade (com reuniões pedagógicas semanais) sem aprofundamento sistematizado em teorias do conhecimento e teorias pedagógicas.

A partir de 1995, como docente no curso de graduação em Educação Física (licenciatura plena), passei a elaborar estratégias de ensino que pudessem estancar as lacunas que tive na formação inicial, visando organizar as ações pedagógicas. Somente após os estudos do mestrado em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em 2005, passei a questionar a necessidade de estabelecer os nexos sistemáticos entre a) uma teoria do conhecimento (que atendesse as necessidades da classe trabalhadora), b) a aproximação à Pedagogia Histórico-crítica (para sistematizar o ensino e organizar os conteúdos com a devida

---

<sup>146</sup> Termo comumente utilizado por professores das escolas públicas do Estado do Paraná, para referenciar ações, atividades, contradições e compreensões sobre o cotidiano escolar. São baseadas no senso comum e que se situam-se no plano da aparência.

coerência com a teoria marxista) e c) uma metodologia de ensino da Educação Física (nessa época, não utilizava, ainda, a abordagem crítico-superadora – tampouco, utilizava alguma).

Todos esses questionamentos, ocorridos no processo de formação inicial em Educação Física – licenciatura – na UEM/PR, se deram a partir de um currículo formulado para a licenciatura plena (em exercício até 2004, para no ano seguinte, se fragmentar em bacharelado e licenciatura). A partir de 2013, em mais um processo de reformulação curricular, o curso de Educação Física da UEM aprovou três disciplinas de 68h/a cada uma, pertinentes a essa área para a licenciatura e duas disciplinas de 68h/a cada, para o bacharelado, porém, ainda indicam limites quanto a sistematização do ensino sobre o conteúdo Jogo no processo de formação inicial de professores de Educação Física, principalmente, quanto a ausência de articulações necessárias aos demais campos de formação, demais disciplinas e outros aspectos, tais como os nexos com o Projeto Político Pedagógico. Porém, esses limites não estão presentes somente no currículo do curso de Educação Física da UEM, ao observar os cursos de Educação Física de outras IES, constato questões semelhantes ou, ainda, mais limitadas.

Especificamente, a minha experiência com o trato pedagógico do Jogo, do brinquedo e da brincadeira junto ao processo de formação inicial de professores de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá PR, ocorreu a partir de minha inserção no quadro de docentes desta instituição. Inicialmente (1995 e 1996), atuei como professor temporário (colaborador) e a partir de 1997, como docente efetivo, assumindo a disciplina de Lazer e Recreação (com 102h/a anuais) ministrada para o terceiro ano do curso de licenciatura plena em Educação Física. O segmento da ementa desta disciplina que convergia para o trato pedagógico do Jogo, brinquedo e brincadeiras, estava presente em dois tópicos: 1) Jogo: histórico, conceitos, funções, importância e características e; 2) Tecnologias alternativas (uso de materiais alternativos para a produção de brinquedos e equipamentos de lazer). Nos dois anos como professor colaborador, aderi ao trabalho pedagógico que já vinha sendo aplicado nos anos anteriores pela docente que me antecedeu. Efetuei, apenas, algumas alterações quanto aos critérios de planejamento e aplicação do Jogo que era produzido pelos acadêmicos do curso e, também, quanto aos critérios para a construção de um brinquedo com materiais alternativos. Nesta ocasião, eu considerava a complexidade de ensino para a construção dos brinquedos muito elementar e, portanto, identificava a necessidade de produzir brinquedos ‘melhor elaborados’, com fundamentação teórica que amparasse a aplicação pedagógica.

Concomitantemente, o ensino dos fundamentos do Jogo nesses primeiros anos de docência no ensino superior eram superficiais e cuja base mínima presente, se amparava nos princípios da psicomotricidade com a obra de Alexandre Moraes de Mello (Psicomotricidade, Educação Física e Jogos infantis) que trazia uma síntese das teorias do Jogo produzidas por Herbert Spencer (teoria do excesso de energia), Karl Gross (teoria do exercício preparatório), Stanley Hall (teoria do atavismo) e de Jean Piaget (Jogos de exercício, Jogos sensório-motores, Jogos de montar e Jogos de regras). Já os fundamentos da Recreação referenciavam-se nas obras produzidas por Ruth Gouvêa (1967): ‘Recreação’, Ethel Bauzer Medeiros (1961): ‘Jogos para recreação infantil’<sup>147</sup>, Marlene Guerra (1980): ‘Recreação’ e Silvino José Fritzen (1986 e 1999): ‘Jogos dirigidos para grupos de recreação e aulas de Educação Física’ e ‘Exercícios práticos para dinâmicas de grupo’.

Tanto o ensino dos fundamentos dos Jogos quanto do conteúdo para a produção de brinquedos não possuía consistência teórica, mas, é possível considerar que prevalecia uma teoria do conhecimento com base positivista (utilização de atividades recreativas para a utilização do tempo livre de crianças, jovens e adultos, de caráter compensatório) com enfoque pós-moderno.

Nesse sentido, é possível considerar que, até então, o desenvolvimento do que havia, voltado à elaboração da forma de ensino e da seleção e organização dos conteúdos, se deu com base na experiência acumulada como recreador, obtida nas experiências extracurriculares (experiências empíricas, sustentadas pelas tentativas de acertos e erros), ocorrida de 1989 até 1996 (em praia, clubes, praças, associações, empresas e eventos realizados) e que, por meio delas, pude iniciar a organização do ensino, a partir de 1997, na área de lazer e recreação na UEM/PR.

Naquela época, a organização do trabalho pedagógico (seleção dos conteúdos e das formas de ensinar) pertinente ao trabalho pedagógico Jogo (recreação, brinquedo, brincadeira), foi definido com base nos conteúdos de algumas disciplinas do curso de Educação Física (em específico: Recreação I e II – anos 80, Lazer e recreação – anos 90) , levados em consideração três aspectos: 1) as experiências obtidas à medida que os conteúdos e formas de ensino foram desenvolvidos; 2) a quantidade de horas que a disciplina disponibilizava para o ensino desses

---

<sup>147</sup> Tal referência expressa a compreensão biologicista e tecnicista da Educação Física no trato dos Jogos e brincadeiras em consonância com a necessidade de formar profissionais da Educação Física como técnicos de recreação, para melhor ocupar o tempo livre da classe trabalhadora no atendimento ao projeto burguês/liberal, de educação para o tempo livre.

conteúdos; e 3) os conteúdos e critérios de avaliação para a criação do Jogo e/ou brinquedo, que eram alterados conforme as necessidades detectadas em sala de aula. Há, nesses aspectos, portanto, a evidência de um processo em movimento, sobre o amadurecimento das ações pedagógicas e, conseqüentemente, das inquietações que emergiam no âmbito da formação inicial. As alterações que foram produzidas nas ementas, conteúdo programático e referências dessas disciplinas durante esse período, referiam-se à finalidade pedagógica no processo de formação de professores e ocorreram na mesma proporção em que os acadêmicos iam superando o grau de complexidade exigido nas avaliações, ano a ano.

Foi sob esse movimento que esta tese teve sua gênese construída. Foi pautada pela problemática inerente ao processo de inúmeros avanços e retrocessos, sem referências ou pesquisas científicas que pudessem apontar, de forma aprimorada, caminhos para o trato pedagógico do conteúdo Jogo na escola ou na formação inicial de professores e que culminou em perguntas/questões investigativas fundamentais para a produção do conhecimento sobre o conteúdo específico Jogo.

**APÊNDICE B - Resultado do levantamento da produção científica sobre as teses e dissertações que investigaram a sistematização do ensino do jogo**

BANCO DE TESES <sup>148</sup> - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) Biblioteca digital Brasileira de teses e dissertações					
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>Palavras chave</b>
José Milton de LIMA	Educação Física no ciclo básico: o Jogo como proposta de conteúdo	Dissertação	1995	UNESP Marília	<b>Educação Física, Jogo.</b>
<a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_29e54d1491e8e29c89d34e2c48ecd5c2">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_29e54d1491e8e29c89d34e2c48ecd5c2</a>					
Eduardo Jorge Souza da SILVA	O Jogo como conhecimento da formação inicial em Educação Física	Dissertação	2007	UFPE	<b>Jogo; Formação inicial.</b>
<a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_11c908a62c2373a5d8504066bc743a33">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_11c908a62c2373a5d8504066bc743a33</a>					
Marcus Vinícius de Faria OLIVEIRA	Pensamento teórico e formação docente: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria da formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin	Tese	2011	UFRN	Aprendizagem, <b>Formação</b> , Desenvolvimento profissional, Teoria da atividade.
<a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_0755aa4ccd049e6e8513fe06c237eee2">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_0755aa4ccd049e6e8513fe06c237eee2</a>					
Dianne Cristina Souza de SENA	A sistematização do conteúdo Jogo nas aulas de Educação Física do ensino fundamental e médio	Dissertação	2014	UFRG	Sistematização, <b>Jogo, Ed. Física</b> escolar, ensino fundamental e médio.
<a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_8a943cb7d0bf19a703bca0897d9db4f8">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_8a943cb7d0bf19a703bca0897d9db4f8</a>					

<sup>148</sup> Datas e período em que foram realizadas as buscas nos bancos de dados: 26 a 30/11/2015 e 03 a 07/02/2016.

## **APÊNDICE C - Modelo de jogo de papéis (para adolescentes e adultos)<sup>149</sup>**

NOME DO EVENTO: Audiência Pública sobre o despejo das famílias do MST

TEMA: Despejo das famílias do MST

OBJETIVO POLÍTICO: Abolição da propriedade privada

DATA e HORÁRIO: 28/08/2017 às 23h00min

LOCAL: Escola Latino Americana de Agroecologia, Lapa/PR.

### **Personagens:**

01 Mestre de cerimônia da audiência pública

01 secretário geral para efetuar o controle do tempo e inscrições para as falas

01 Representante do Ministério público

01 Representante da defensoria pública Geral do Estado do Paraná

03 Representantes da Araupel

01 Coordenador estadual do MST PR

01 representante do assentamento Santa Amélia (MST)

01 prefeito municipal da Lapa PR

04 deputados estaduais

05 vereadores do município da Lapa PR

01 delegado de polícia do município da Lapa PR

20 seguranças armados com arma de choque

06 seguranças armados com arma de fogo

40 assentados na Fazenda Santa Amélia (distribuídos diversamente: jovens, idosos, gays, negros, mulheres, homens, adultos, crianças etc.)

02 advogados da empresa ARAUPEL

02 empresários da empresa ARAUPEL

01 secretário da saúde do município da LAPA PR

---

<sup>149</sup> Esse modelo de jogo de papéis, elaborado em conjunto com o setor de educação, comunicação e cultura e Coletivo de Juventude do MST – direção estadual/PR, serviu como guia/orientador para complementar a programação do I encontro dos adolescentes das áreas de Reforma Agrária da região Sul, ocorrido no município da Lapa/PR, Escola Latino Americana de Agroecologia, no dia 28 de agosto de 2017, com aproximadamente 130 jovens. Trata-se de um jogo de papéis, baseado em fatos reais.

01 secretário da educação do município da LAPA PR

12 professores do município da LAPA PR, sendo 3 professores atuantes na educação do campo.

03 seguranças da Fazenda Sta. Amélia

Total: 107 papéis que poderão ser distribuídos aleatoriamente ou, então, em alguns casos, selecionados previamente, considerando a característica do papel à ser assumido.

\*\*\*

### **Início do Jogo - Roteiro:**

MESTRE DE CERIMÔNIA: senhoras e senhores, boa noite! A defensoria pública e a presidência desta casa têm a honra de realizar esta audiência pública para debater a questão do despejo realizado na fazenda Santa Amélia, ocorrida na data de 03/04/2004. Convidamos para compor a mesa de autoridades:

O sr. (nome real do adolescente) – representante do Ministério Público

Sra. (nome real do adolescente) – representante da empresa Araupel

Sr. (nome real do adolescente – Coordenador estadual do MST PR

Sr. (nome real do adolescente) – Representante do INCRA

(Aguardar que todos os convocados se assentem à mesa de honra.)

Neste momento teremos a execução do hino nacional brasileiro.

[após o hino] Gostaríamos de agradecer a presença, nesta audiência pública, das seguintes autoridades: (elencar as autoridades que não estiverem compondo a mesa):

O ilustríssimo senhor prefeito da cidade da Lapa (nome real do adolescente),

Os vereadores da cidade (citar os quatro nomes reais que representam os vereadores),

O presidente da câmara dos vereadores (citar o nome do adolescente),

O representante da Defensoria Pública Geral do Estado, sr. (citar o nome real do adolescente),

Os representantes da empresa ARAUPEL, srs. (citar os nomes dos adolescentes)

O representante do Movimento dos trabalhadores sem Terra, sr. (citar o nome do adolescente)

\*\*\*

Iremos agora, efetuar a **leitura do processo histórico** do caso e gostaríamos de pedir atenção e silêncio de todos os presentes:

No período colonial a Fazenda comprada pela empresa pertenceu ao Barão dos Campos Gerais, cuja casa, na sede do imóvel, foi construída pelos negros escravos que ali trabalhavam. O INCRA fez um estudo do histórico dos proprietários de toda a área e concluiu



que a terra reivindicada pela empresa ARAUPEL foi grilada no passado e pertence, de fato, à União. Desde a década de 90 esta terra está ocupada por 108 famílias de trabalhadoras e trabalhadores Sem-terra que construíram suas casas, produziram alimentos, construíram a escola e uma área comunitária onde se auto organizam. Em 2004, as famílias do MST foram despejadas violentamente pelos seguranças da fazenda, acompanhados por policiais e, depois desse ocorrido, começaram a transitar processos sobre a real posse da terra, ou seja, para quem iria o direito da terra. Várias decisões já foram tomadas, porém, sempre coube recursos. Com a audiência de hoje, esperamos a conclusão desse processo, contando com a participação de vários envolvidos.

A Araupel é uma empresa de reflorestamento e beneficiamento de produtos de madeira que está estabelecida na região há 43 anos. Segundo a própria empresa, desde o início das invasões, a fábrica já perdeu dois terços de terras devido a questões agrárias. A Araupel informou que o confronto foi entre a PM e o MST e que os funcionários da empresa não estão envolvidos.

Desde julho de 2014, quando a fazenda de reflorestamento foi invadida por centenas de famílias, o clima é tenso na região e a titularidade da área vem sendo disputada na Justiça. "Em março, a empresa teve duas vitórias no Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRT4), o que alterou os ânimos do MST", avalia a empresa. "Há mais de um ano a Araupel tem a seu favor um mandado de reintegração de posse e aguarda o cumprimento por parte do governo do estado". Neste período, a Araupel calcula perdas de mais de R\$ 35 milhões com as invasões.

De acordo com o MST, o acampamento localizado em uma área pertencente a empresa Araupel tem 108 famílias, com cerca de trezentas e cinquenta pessoas. "Os sem-terra do local sofrem com constantes ameaças por parte de seguranças e pistoleiros da empresa, ameaças essas que contam com a conivência do governo e da Secretária de Segurança Pública do Estado", diz um trecho do comunicado do movimento.

\*\*\*

Assim, para tratar desse assunto, convidaremos alguns dos presentes, para a **exposição dos fatos e da situação ocorrida** afim de subsidiar os debates a seguir. Informamos que o tempo de fala para cada um será concedido e deverá ser respeitado, considerando o teto de 10 minutos no máximo.

O primeiro a falar será o sr. (nome do adolescente), representante da defensoria pública Geral do Estado

Agora, o representante do INCRA, sr. (nome do adolescente)

Agora, com a palavra, o representante da empresa ARAUPEL, por gentileza, respeite o tempo estipulado de 10 minutos

Passamos agora a palavra ao representante do MST. Pedimos que respeite o tempo estipulado de 10 minutos.

Encerrada a primeira fase das participações, concederemos, a partir desse momento, a palavra à outros interessados no tema para que possamos oportunizar a maior clareza possível

diante dos fatos ocorridos na Fazenda Santa Amélia, durante o despejo ocorrido em 2004. O tempo para cada um será limitado a 6 minutos, no máximo.

Iniciaremos essa sessão com a fala do sr. (nome real do adolescente), representante do INCRA;

Passaremos a palavra ao representante das famílias assentadas na fazenda Santa Amélia, sr. (nome do adolescente)

Agora, convidamos o sr. (nome do adolescente), proprietário das terras da fazenda Santa Amélia

Concedemos a palavra, agora, ao sr. Delegado de polícia da 25ª DP

Gostaríamos de ouvir, agora, o representante dos seguranças da Fazenda Santa Amélia, sr. (nome do adolescente que representa esse papel)

Por fim, gostaríamos de ouvir um representante das famílias assentadas durante o ato de despejo, ocorrido em 2004, na fazenda Santa Amélia.

Encerrada essa segunda fase de falas, passaremos a palavra aos participantes da plateia, que terão o tempo máximo de 3 minutos. Peço que todos respeitem esse tempo e realizem a inscrição com ordem e disciplina. Os nomes deverão ser indicados, previamente, havendo o teto para dez falas ou 30 minutos, no total.

\*\*\*

ROTEIRO: Ao final de todas as falas, o representante do ministério público solicita uma pausa de 15 a 20 minutos, para informar o **resultado pós-debates**. Nesse momento, encerra-se a primeira parte do jogo protagonizado, indicando que a segunda parte será a lido o parecer do representante do Ministério Público, presente no recinto.

OBS 1: Caso seja necessário, pode-se deixar o resultado pronto/elaborado para que seja lido OU pode-se deixar livre para que os jogadores que representam o Ministério Público e a União, construam/elaborem o texto.

OBS 2: As reações, posturas, comportamentos e atitudes em qualquer momento do jogo, fazem parte da lógica do mesmo e devem ser fluídas sem interrupções daqueles que não fazem parte do jogo de papéis. Somente quem está participando do jogo, com algum papel à desempenhar, poderá produzir (ou não) interferências compreendendo que, para qualquer ação, haverá reação (ou não).

## APÊNDICE D - Exemplo de um brinquedo crítico<sup>150</sup>

NOME CIENTÍFICO: Aparelhos ideológicos e repressores do Estado: rompendo o controle do capital.

NOME POPULAR: Golpe Certo

AUTORES: Maycon Capóia da Silva, Danielii Emiliano e Rogerio Massaroto de Oliveira

DESCRIÇÃO E REGRAS:

Trata-se de um tablado quadrado com duas manoplas laterais. No seu interior, são posicionadas 10 esferas de aço que representam os trabalhadores de um determinado setor produtivo ou de serviços e que ficam dispostos livremente num dos lados (inicial). No tablado, há uma divisão ao meio, demarcado por uma cerca de madeira que contém, no meio, um boneco de cartola (representando a ordem capitalista ou o capital) e quatro túneis (dois à sua direita e dois à sua esquerda). A movimentação das esferas entre as duas divisões do tabuleiro pode ser realizada por esses quatro túneis: Dois túneis representam 1) o senso comum; 2) a mídia burguesa (ao passar por esses túneis, os trabalhadores – esferas – desaparecem do jogo por meio de um buraco oculto que esconde e retira os trabalhadores da ação). Os outros dois túneis, representam: 1) as lutas e movimentos sociais e; 2) a educação crítica (essas passagens permitem transitar para a outra metade do tablado). No meio do tablado há um boneco, preso por imã e que pode ser derrubado pelas esferas (somente por elas) pela força da inércia (considerando o peso físico das esferas: poucas esferas = menos peso). Para derrubar o boneco, é preciso efetuar a passagem das esferas, na maior quantidade possível, para o outro lado da plataforma (lado em que o boneco pode ser derrubado e, portanto, é preciso observar qual a passagem que aniquila ou possibilita derrubar o capitalista. O objetivo do brinquedo consiste em derrubar o boneco utilizando a inércia das esferas de aço, ou seja, o capital (boneco), não pode ser derrubado por impacto no tablado, seja com as mãos, batendo na mesa ou em outra superfície. O movimento a ser empregado para a movimentação das esferas deverá ser efetuado somente pelos apoios laterais (empunhadura/manopla).



<sup>150</sup> Esse modelo de brinquedo crítico, cujo tema foi “conformismo e resistência”, compõe parte das centenas de materiais didático-pedagógicos já produzidos pelos acadêmicos de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/PR.

## ANEXO 01 - Diagrama do modelo teórico de periodização do desenvolvimento psíquico<sup>151</sup>



<sup>151</sup> Elaborado por Ângelo Antônio Abrantes, da Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia da UNESP, Campus Bauru/SP, 2012 (*apud* PASQUALINI, 2013). PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2013, P. 71-97.