



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

rbceonline@gmail.com

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Brasil

Martins Piccolo, Gustavo

O JOGO POR UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 31, núm. 2, enero, 2010, pp. 187-202

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338541013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O JOGO POR UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL*

Ms. GUSTAVO MARTINS PICCOLO

Mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)
Professor efetivo de educação física da Rede Estadual de São Paulo (São Paulo – Brasil)
E-mail: gupiccolo@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo versa sobre a explicação da estrutura epistemológica erigida pela teoria histórico-cultural que permite definir o jogo protagonizado como a atividade principal das crianças pré-escolares. Parte do pressuposto de que a educação física se vem apropriando indevidamente de alguns constructos elaborados por Vygotsky, Leontiev e Elkonin, dificultando, assim, a compreensão do arcabouço filosófico que orienta os referidos autores e o possível estabelecimento de intervenções que alavanquem o desenvolvimento dos mais diversos alunos e alunas para outros patamares qualitativos. Termina ressaltando a importância do jogo protagonizado, desde que corretamente mediado, na configuração de relações sociais mais democráticas e na apropriação de diversos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; educação física; atividade principal; teoria histórico-cultural.

* O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza, tampouco houve conflitos de interesses para a sua realização.

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente os nomes e as ideias de Vygotsky, Leontiev, Luria, Davidov e Elkonin começaram a ser ouvidos e apropriados em campos teóricos para além das esferas da psicologia, neurologia e educação, sendo que esse processo de conhecimento, apesar de gerar grande difusão dos estudos realizados pela chamada Escola de Vygotsky, foi muitas vezes alavancado sob o pretexto de deturpações e incompreensões teóricas, banalizando o complexo arcabouço filosófico fincado no materialismo histórico e dialético.

A educação física não passou incólume a esse processo de apropriação insipiente e fragmentar dos principais constructos erigidos pela Escola de Vygotsky. Destarte, expressões como zona de desenvolvimento proximal, internalização e o jogo como atividade principal do ser humano passaram a fazer parte do vocabulário empregado por professores e alunos dos cursos de educação física. Em virtude desses elementos, consideramos imprescindível para a área de educação física a realização de textos que versem sobre o significado que esses conceitos efetivamente assumem na psicologia histórico-cultural. Nesse universo teórico este trabalho se insere e sua finalidade reside em aprofundarmos o sentido da expressão: *o jogo como atividade principal*.

SOBRE A GÊNESE LÚDICA

Estudar as atividades lúdicas a partir de um referencial teórico metodológico pautado na psicologia histórico-cultural traz consigo inequivocamente a necessidade de uma busca sociológica e histórica dos fenômenos investigados. Qualquer acontecimento produzido pelas mãos humanas, quais sejam, o trabalho, a linguagem, a sociedade, a cultura ou o jogo possui uma história que se compõe a partir da inter-relação desempenhada entre o homem e a sociedade. Vygotsky (2001, 1999), Elkonin (1960, 1969, 1987, 1998, 2000), Leontiev (1978, 1988), Mukhina (1995), Davidov (1988), Zaporózhets (1987) e Usova (1979) teceram importantes considerações sobre a origem histórica dos jogos e o papel que desempenham na construção social, cultural e psíquica das crianças.

Para Usova (1979), a concretização de qualquer fenômeno social, tal qual o jogo, possui uma história cujo desvelar permite o entendimento das principais características que esclarecem sua origem, seu desenvolvimento e a importância social desempenhada em diferentes contextos históricos. Os jogos praticados pelos homens não possuem uma existência atemporal, muito pelo contrário. Os caminhos da história edificadas pelo gênero humano não relatam sua presença entre as

coletividades sociais como um fenômeno eterno. Ou seja, nem sempre existiu um tipo de atividade lúdica particular entre os homens classificada pelo vocábulo jogo.

Assim, de acordo com Plekhanov (1974), nas coletividades que ainda davam seus primeiros passos rumo à formação de sociedades, as atividades lúdicas não tinham qualquer espaço na rotina diária de seus habitantes, posto que a totalidade das horas do dia era consumida na busca de alimentos para seu sustento e na escolha de um local protegido para servir de abrigo contra as intempéries do tempo e os animais selvagens. Apenas posteriormente esse problema foi solucionado, para tanto foi necessário o aparecimento e desenvolvimento do trabalho e de seus mecanismos artificiais. Somente então as atividades lúdicas tiveram seu ato de nascimento. Em razão desses elementos, a gênese histórica dos jogos humanos está mediatamente atrelada às atividades laboriosas.

Sobre essa afirmação cabe tecermos alguns comentários, passemos a eles. A base teórica de Plekhanov (1974), ao afirmar que as atividades lúdicas, nas sociedades primárias, não tinham qualquer espaço na rotina diária de seus habitantes, está ancorada no raciocínio desenvolvido por Engels (1980) ao analisar a obra de Lewis Morgan. Essa assertiva também é encontrada na obra de Marx (1987), Gramsci (1981), Elkonin (1998) e Vygotsky (2001). Seu ponto cardeal está em destacar a protoforma da cultura humana como advinda do trabalho e, como o lúdico é visto como produto da cultura nesse referencial teórico, este, na maioria das vezes, é interpretado como inexistente ou subliminar nas sociedades que ainda davam os primeiros passos em seu processo de existência. Todavia, é importante ressaltar que essa posição teórica está longe de ser consensual, sendo atacada duramente pelo campo da antropologia estrutural, cujo maior nome é Claude Lévi-Strauss. Lévi-Strauss (1976, 1986), em seus estudos antropológicos, demonstra como o lúdico sempre esteve presente nas relações sociais, além disso, reitera que as sociedades indígenas não necessariamente vivem somente na esfera da subsistência, e quando isso ocorre, não significa a existência de uma pobre relação de domínio perante a natureza, muito pelo contrário, pois indica que esses povos dão destaque para outros elementos que não apenas aqueles ligados as esferas de reprodução de nossa existência, dentre eles, os mitos, a religião, os jogos, as festas etc. Sobre essas duas posições teóricas desenvolve-se um verdadeiro embate acadêmico entre as noções de cultura e trabalho como produtoras da própria genericidade do ser humano, cujo desenvolvimento foge à alçada deste trabalho.

Definida a origem dos jogos, que em nada se assemelha a atividade lúdica manifesta por alguns animais, é importante ressaltar que quando Elkonin (1998), Leontiev (1988) e Vygotsky (2001) ressaltam o jogo como a atividade principal dos seres humanos, esses autores não estão se referindo à prática de quaisquer

atividades lúdicas, mas à realização de uma dessas atividades, os jogos dramáticos, em um estágio específico do desenvolvimento humano, o pré-escolar. Portanto, para a psicologia histórico-cultural nem todo jogo pode ser considerado a atividade principal do ser humano.

A ATIVIDADE PRINCIPAL

O conceito de atividade na teoria histórico-cultural, com base na teoria marxista, foi desenvolvido principalmente por Leontiev (1978, 1988), mas também por Vygotsky (1995, 1996), Davidov (1988) e Elkonin (1987). De forma sucinta, Leontiev (1988, 1978) destaca que o conceito de atividade pode ser entendido como um tipo de mediação concretizado em relação à realidade externa. Por intermédio de sua atividade, o homem relaciona-se com o mundo, satisfazendo suas principais necessidades físicas, materiais, espirituais e culturais.

Para Davidov (1988), a essência do conceito de atividade reside no fato de ele refletir uma relação entre o homem e a realidade externa, mediatizada por um conjunto de significações sociais. A atividade cujo desenvolvimento possibilita a inserção na realidade externa e a apropriação dos principais componentes dessa realidade denomina-se atividade principal. Atividade essa representada, de acordo com Davidov (1988), pela exploração objetal até os três anos; pelos jogos protagonizados no estágio de desenvolvimento pré-escolar (3 a 6/7 anos); o estudo sistemático dos 7 aos 12 anos, a comunicação entre coetâneos na adolescência e o trabalho na idade adulta. Contudo, como destaca Usova (1979), esse estágio psíquico não é fixo, tampouco suas atividades principais, pois estas apenas se definem como basilares no seio de uma complexa relação entre sujeito e sociedade, que historicamente se mostra mutável as ações teleológicas e interventivas estabelecidas pelos seres humanos em seu processo de apropriação, inserção e transformação de seu contexto natural e social.

Leontiev (1988) designa a expressão atividade principal para a atividade frequentemente encontrada em dado nível no desenvolvimento do ser humano que promove as maiores transformações em seus mecanismos psicológicos, e não aquela praticada durante a maior parte do tempo, ou seja, a atividade por meio da qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico do ser humano e dentro da qual se enriquecem processos psicológicos e sociais que preparam o caminho de transição do ser humano para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento mediante a criação e recriação constantes de zona de desenvolvimento proximais.

Tal entendimento da categoria de atividade é fundamental para entendermos o conceito de infância e educação pré-escolar na perspectiva da psicologia histórico-

cultural, na medida em que destaca que apenas mediante a atividade as novas gerações podem se apropriar dos elementos historicamente acumulados pelas gerações anteriores, fato que demarca a historicidade e genericidade do ser humano. Logo, a interiorização de determinado conhecimento ocorre apenas posteriormente à sua assimilação externa. Com base nesse raciocínio, Elkonin (1969) enfatiza o desenvolvimento humano como dependente das relações sociais e do processo de aprendizagem que lhe permite a apropriação de sua humanidade. Sendo assim, a aprendizagem é colocada como fonte do desenvolvimento, materializando-se nas atividades realizadas pelos homens, as quais nos possibilitam fazer das aptidões materiais, culturais e espirituais edificadas ao longo da história órgãos de nossa individualidade em um processo que, pela sua função humanizadora, também o é um processo necessariamente educacional. Consequentemente, rompe-se com qualquer hipótese naturalista ou cronológica na edificação de uma determinada etapa de desenvolvimento, uma vez que a sociedade e a atividade são as principais definidoras dessas etapas, as quais se constituem historicamente, variando em contextos sociais e culturais específicos.

Estádio de desenvolvimento representa, resumidamente, um período histórico que possui uma determinada atividade humana como a principal, dentre outras atividades; não é um período fixo, pois se modifica com a alteração do papel ocupado pelos mais diversos sujeitos em seu processo de inserção à realidade externa, no caso humano, a sociedade. No estágio pré-escolar são os jogos protagonizados que possibilitam às crianças se apropriar das principais ações realizadas pelos adultos na sociedade, daí a expressão o jogo como atividade principal, sendo que tal atividade se torna ainda mais basilar quando compreendemos que além desse processo de apropriação supracitado, seja da arte, ciência, religião etc., os jogos se convertem em um mecanismo facilitador e amplificador das relações sociais estabelecidas entre as crianças, configurando não apenas formas de pensar, mas também maneiras de sentir, observar, cheirar, tatear, andar, saltar, rir, chorar, chutar, enfim, os jogos funcionam como verdadeiras pontes dialéticas na apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade e também na objetivação de relações gnosiológicas, sociais, culturais, éticas, estéticas e também lúdicas.

Zaporózhets (1987), para quem as influências recebidas pelas crianças durante o período pré-escolar são fundamentais para a complexificação e ampliação dos movimentos exploratórios realizados pelas crianças, auxilia-nos na compreensão de que essa complexificação se dirige tanto a aspectos motores (maximizando o crescimento corporal, as habilidades sensoriais, o equilíbrio, a tonicidade etc.) quanto a aspectos psicológicos relacionados com a formação de personalidade. Além desses elementos, a prática dos jogos introduz nas crianças pré-escolares os fundamentos

do caráter coletivo das ações realizadas em sociedade. Neles passa-se a perceber as atitudes individuais como componentes de um corpo coletivo. Essa forma de conscientização permite que a criança experimente a interdependência das ações que realiza no seio da sociedade, sentindo-se como parte de um todo, no qual suas ações interferem sobre a vida de diversas pessoas, favorecendo a construção de um diálogo horizontal fundado em pressupostos éticos e filosóficos. Dentro desse complexo, percebemos a totalidade desempenhada pela atividade principal em relação ao desenvolvimento omnilateral dos seres humanos. Essas assertivas baseiam-se no trabalho de quase um século iniciado pela psicologia histórico-cultural, principalmente pelos estudos de Elkonin (1998) e Vygotsky (1996), sendo atualmente enriquecidas pelas contribuições, no mesmo referencial teórico, de Zinchenko (1984), Petrovski (1984), Davidov (1988), Zaporózhets (1987), dentre outros.

Coerentemente, coloca-se em destaque a proficuidade do papel exercido pelo professor de educação física desde a educação infantil, além de se estabelecer uma crítica radical ao que se convencionou chamar de brincadeiras livres, que, apesar de sua importância, não podem ser transformadas em aspectos que fundam as relações escolares sistematizadas com o argumento de desenvolver a imaginação das crianças, pois estas se tornam mais pobres quando se desvinculam de mediações abstratas. Assim, reforça-se a importância da educação física, mas ao mesmo tempo coloca sua produtividade em estreita relação com o trabalho interventivo docente, logo, a educação física não é vantajosa e profícua por si só, precisa ser pensada em termos de desenvolvimento das crianças e de enriquecimento cultural.

Pensar a educação física em termos de desenvolvimento humano significa entender que os processos de aprendizagem, quando corretamente organizados, alavancam esse desenvolvimento, em nosso caso, eminentemente social e cultural. Para Zaporózhets (1987, p. 246-247), esse caráter de desenvolvimento é materializado quando

[...] os métodos de educação se estruturam em correspondência com as particularidades psicofisiológicas da idade pré-escolar, se, por exemplo, o ensino dos pré-escolares não se realiza sob a forma da tradicional lição escolar, mas sob a forma do jogo, da observação direta e prática, de diferentes tipos de atividade prática, plástica etc.

Destarte, o professor de educação física deve mediante suas múltiplas atividades criar novos desejos e despertar a aventura em conhecer o novo, a diferença, enfim, organizar sua atividade docente objetivando provocar novas experiências corporais para as crianças, fato que contribui para a complexificação e o estabelecimento de novas inter-relações psíquicas, tarefa impossível quando se é desrespeitado a forma principal pela qual a criança se apropria da realidade, a citar,

os jogos protagonizados. Para tanto, cabe ao professor de educação física criar um espaço social em suas aulas que organize as mais distintas manifestações da cultura corporal do movimento, fazendo as crianças assumirem diversos papéis sociais, em diferentes contextos, culturas e épocas, mas, sem se esquecer de problematizar e contextualizar esses papéis em relação a sociedade que nos circunscreve, buscando também o desenvolvimento de vínculos afetivos, amistosos e colaborativos, enfim, vivendo na carne a riqueza da cultura humana, pois como ressalta Marx (1987), só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana, que o ouvido se torna tonal, que o olho se desenvolve para a beleza das formas, ou seja, que passamos a perceber a natureza como natureza humanizada. Quando assume esse papel o jogo efetivamente atua como criador de zonas de desenvolvimento proximais, voltando nosso desenvolvimento projetivamente para um futuro cada vez mais rico e humanizador.

Os jogos protagonizados impulsionam o desenvolvimento dos pré-escolares para além dos limites das atividades realizadas de forma individual, por isso, o jogo representa a escola do futuro desenvolvimento social. Quando joga, a criança se insere em um mundo de relações mais complexas do que aquelas oferecidas a ela pela sociedade concreta e por sua vida real. Coerentemente, seu comportamento também se altera perante a situação, pois ela passa a atuar como dominadora de sua realidade. Exerce o papel de um adulto com relativa precisão, comunica-se em grupo, conhece novos tipos de relações e funções sociais, em síntese, experimenta/apropria conteúdos inalcançáveis até aquele momento se considerarmos apenas as possibilidades oferecidas por sua inserção efetiva na sociedade. Isso não significa que a criança para se desenvolver deve agir como adulto, mas, sim, que, para tanto, necessita se apropriar das funções sociais adultas para compreender e, consequentemente, se enraizar ativamente na cultura que a cerca. Sendo assim, quando falamos em exercer o papel do adulto com precisão, não estamos nos referindo a uma possibilidade fictícia de a criança agir e ter responsabilidades similares aos adultos, mas “apenas” em compreender os meandros, tramas e significados que demarcam suas funções e possibilitam que esses exerçam controle sobre a sociedade e sobre elas próprias.

O JOGO PROTAGONIZADO

Para Elkonin (1998), o jogo surgiu historicamente quando a sociedade humana atingiu determinado nível de desenvolvimento nas relações de produção, sendo que, na forma protagonizada, representa a forma cardeal de apropriação das conquistas

da humanidade no período pré-escolar, cuja origem gênica está relacionada ao processo de divisão social do trabalho que afasta as crianças das esferas produtivas e a superação da fase do egocentrismo infantil mediante vínculos colaborativos que configuram o coletivo como elemento crucial para o transcorrer de tal atividade. Especificamente sobre a estrutura da atividade lúdica, Elkonin (1998) destaca que os jogos estão relacionados com a diversão, passatempo, manipulação ou movimentação corpórea, presença de riscos que não podem ser materializados na vida cotidiana, sendo, destarte, uma atividade livre, pois o jogador não é obrigado a participar de tal processo; delimitada, já que está circunscrita aos limites de espaço e tempo; regrada, posto não haver jogos sem regras, inclusive os protagonizados, apesar das situações fictícias aí criadas; improdutiva em termos materiais (não geram, produzem ou reproduzem riquezas, quando muito, podem movimentá-las), mas, extremamente produtiva no que tange ao desenvolvimento do ser humano.

O jogo protagonizado caracteriza-se pela riqueza e predomínio das situações fictícias sobre regras rigidamente estabelecidas, embora essa relação não seja bem de oposição, pois ao teatralizar as relações sociais a criança se apropria e assume determinadas regras incorporadas pelos papéis sociais que pretende protagonizar. Exatamente nesse momento faz-se de fundamental importância uma intervenção crítica e criativa do professor de educação física, o qual, ao contextualizar as regras, pode enriquecer o conteúdo dos próprios jogos e possibilitar que a criança se aproprie das funções sociais adultas da forma mais democrática possível. Um exemplo disso pode ser dado quando em uma dramatização sobre a beleza feminina, muito comum entre as crianças (popularmente conhecido como brincar de moda, desfile ou passarela), o professor destaque as mais variadas formas de beleza ao longo de culturas e épocas distintas, valorizando, assim, a construção de um padrão democrático de beleza, que certamente exercerá influência sobre as relações sociais posteriores estabelecidas pelas crianças e na construção de sua própria personalidade.

Em vista disso, para Rubinstein (apud ELKONIN, 1998) no jogo (fundamentalmente no protagonizado) há tanto desprendimento como penetração na realidade. Dessa forma, não há distanciamento nem evasão para um mundo supostamente irreal, fictício, ou singular. O jogo toma da realidade o que necessita e plasma-o na ação. Coerentemente, a imaginação não pode ser caracterizada como o motor do jogo, assim como o é o trabalho para a construção humana. Ela é posterior ao jogo. Assim, para Elkonin (1998, p.4) "*antes do jogo não há imaginação*", já que apenas no desenrolar dessa atividade ela se manifesta. Logo, não é uma situação fictícia que cria o jogo, mas, sim, o jogo é que cria uma situação fictícia.

O principal motor para a gênese das brincadeiras está relacionado à necessidade que a criança sente em intervir no mundo objetivo dos adultos. Para Leontiev

(1988) essa necessidade infantil decorre do fato de qualquer ser humano querer dominar o ambiente que o cerca e, para a criança, quem domina esse ambiente são os adultos por meio de suas mais variadas funções, e principalmente pelo trabalho.

Mesmo assim, o jogo não se constitui como uma atividade preparatória para o trabalho, por exemplo, a criança que, mediante a construção de um universo lúdico, segura o leme de um navio em sua navegação imaginária não se prepara para a efetiva execução dessa atividade. Se ocorrer isso, a atividade não será mais jogo, pois perderá sua própria intencionalidade. Assim, as brincadeiras e os jogos protagonizados, em circunstâncias especiais, podem até possuir uma relação íntima com um trabalho futuro, mas essa relação não pode estar dada *a priori*. O garoto que realiza um drible com uma bola de futebol e diz estar imitando algum jogador famoso, pois futuramente será um atleta, não está se preparando para o ingresso nesse campo laborioso, tal como a criança que brinca de médico com um estetoscópio de brinquedo não se prepara efetivamente para essa profissão. Algo totalmente diferente ocorre quando uma criança treina suas flechadas para depois de três meses matar um animal. Nesse ponto reside a diferença básica entre o jogo protagonizado e a preparação para o trabalho, ou melhor, entre o jogo e uma atividade pré-laboriosa.

Para Vygotsky (2001), a potencialidade do jogo protagonizado reside no fato de este ter grande afinidade com a natureza da criança, não a de tipo biológico, mas social, caracterizado pela necessidade que ela sente em comunicar-se com os adultos e levar uma vida em comum com eles. Para a criança, brincar de faz de conta ou jogar dramaticamente não se configura apenas como passatempo, mas, sim, como uma imersão indireta na complexa teia de relações sociais edificadas pelo trabalho, cultura e sociedade. Poder dirigir um carro, pilotar um avião ou navio sem estar em seu interior certamente se configura como uma possibilidade sedutora para as crianças, aliás, as coloca em uma situação social em que a responsabilidade de seus atos e procedimentos técnicos, mesmo que em um universo imaginário, passa a ser vista como um elemento fundamental para o sucesso da própria atividade em si.

Consequentemente não existe jogo descolado da realidade. Mesmo a dramatização sobre super-heróis, aparentemente tão distantes de nosso universo cotidiano, possui representação (que não pode ser encarada como uma cópia) em uma atividade elaborada pelos adultos, tais como o cinema, a literatura, a televisão etc. Nesse momento, é importante frisar que não estamos, em hipótese alguma, defendendo uma concepção adultocêntrica de criança tal como se ela fosse um ser passivo esperando ser modelada pela sociedade, visão essa que estaria em consonância com Rousseau e não com Vygotsky. Assim, quando ressaltamos que toda atividade lúdica provém de uma situação vivenciada junto ao universo adulto estamos

querendo dizer que qualquer comportamento deve ser entendido como história do comportamento; enfim, que no decurso de seu desenvolvimento a criança entra necessariamente com relações específicas com o mundo que a cerca, as quais foram edificadas pelas gerações anteriores e, aos seus olhos, fundamentalmente por meio das múltiplas relações estabelecidas pelos adultos.

Além disso, objetivamos demonstrar que sem a organização intencional e teleológica do ambiente, em nosso caso, o escolar, a criança tende a apresentar dificuldades em seu processo de inserção e transformação da realidade, pois como frisa Zaporózhets (1987), as qualidades psíquicas das crianças estão no início de seu processo formativo, sendo que um meio caótico e desorganizado provavelmente atravancará o processo de compreensão da criança quanto ao ambiente que a cerca.

Ao contrário de interpretar a criança como um ser frágil e dependente, entendemo-nas como criadoras de cultura, todavia, para tanto, precisam dominar o universo e as relações sociais que a cercam, as quais são estabelecidas pelos adultos, ou melhor, por suas funções e papéis sociais. Esse processo de domínio é fundamental ao objetivo exposto, na medida em que entendemos a criação de cultura como o estabelecimento de uma nova relação perante a realidade circundante, relação manifesta em novas práticas e diálogos interpessoais. Logo, cultura infantil não designa para nós a formação de grupos ou o estabelecimento de amizades e hábitos particulares, pois, embora importantes e constituintes de tal *ethos*, por si só, eles não portam conteúdos objetivos e subjetivos que nos permitam pensar em uma nova relação da criança com o adulto, com a sociedade e, conseqüentemente, consigo mesma.

A relação criativa que denota a construção de uma cultura tal como propomos torna imperiosa a necessidade de desenvolvimento da imaginação humana para outro patamar qualitativo, imaginação esta que se nutre do conjunto de fatos objetivos e subjetivos apropriados na experiência cotidiana de cada pessoa em particular. Isso posto, a transposição realizada pelas crianças das atividades adultas para um universo lúdico particular (apropriação das significações) recebe a interferência marcante do sentido que cada criança dá a uma determinada atividade, por isso, em certas dramatizações alguns personagens ganham contornos para além daqueles tracejados pelos adultos: o pai se transforma em super-herói; o médico assume funções do bombeiro etc. E é mediante o sentido dado pela criança a uma determinada atividade que esta realiza o diálogo dialético entre as condições objetivas e subjetivas da existência de tal atividade.

Mediante suas dramatizações os pré-escolares se apropriam do conjunto de significações históricas expressas pela sociedade, o que lhes permite compreender o próprio ambiente no qual estão enraizados, e os mais diversos condicionamentos a

que estão submetidos, o que eleva seu desenvolvimento para outros níveis qualitativos. Todavia, essa apropriação não é realizada pela criança de forma espontânea, necessitando de um nexo mediativo para sua realização. No estágio pré-escolar essa mediação é realizada fundamentalmente pelos adultos, mas também pela atividade principal e pelas próprias crianças. Essas informações exemplificam o papel enriquecedor assumido pela intervenção docente, pelo diálogo e pela prática da atividade principal, que quando bem dimensionados criam uma relação orgânica e dialética entre o significado e o sentido de determinado conhecimento ou prática social, possibilitando a interiorização de diversas aprendizagens pelas crianças desde a mais tenra idade. E a aprendizagem, como ressalta Vygotsky (2001), alavanca favoravelmente nosso desenvolvimento a outros patamares, tanto em aspectos intelectuais, como sociais, culturais e psíquicos.

Por fim, cabe ressaltar três elementos que consideramos como pontos falhos na explicação dos jogos e dos jogos protagonizados pela psicologia histórico-cultural. O primeiro deles reside na interpretação dos jogos protagonizados como a atividade principal dos pré-escolares, período que compreende as idades de 3 a 6 anos, ou melhor, na manutenção de um período cronológico específico e de uma atividade determinada por quase cem anos posteriormente a sua definição. Ora, se os estádios de desenvolvimento e suas respectivas atividades principais são historicamente construídos e se transformam a partir de condições econômicas, culturais, políticas e sociais parece minimamente estranho que no período de um século nada tenha sido alterado bruscamente nessa relação, pois apesar de o sistema ainda ser o capitalista, a forma de inserção da criança na sociedade atual não é a mesma de início do século XX.

O segundo elemento falho reside na pouca importância atribuída tanto por Vygotsky (2001) como por Elkonin (1998) ao prazer como categoria fundante da atividade lúdica. Aliás, para Vygotsky (2001) o prazer não possui qualquer relação com a realização ou não das atividades lúdicas, justificando tal posição com o argumento de que muitas outras atividades propiciam um nível de prazer significativamente maior a seus participantes, como, por exemplo, uma mamadeira com leite para uma criança. Todavia, não nos parece uma boa posição abdicar da importância do prazer e da catarse na realização dos jogos, pois em diversos momentos as atividades lúdicas funcionam não como uma tentativa de apropriação da realidade, mas, sim, de fuga de suas rotinas maçantes e obrigações entediantes. Outro argumento encontrado em Vygotsky (2001) para explicar a razão por desconsiderar o prazer como categoria constitutiva da atividade lúdica reside no fato de ele destacar que nas atividades esportivas as crianças ou adultos competem até mesmo quando sabem que não irão ganhar a atividade, em razão disso, Vygotsky (2001) considera simples-

mente que os participantes desprezam a questão do prazer. Todavia, tal raciocínio de Vygotsky (2001) se funda apenas no produto final da atividade lúdica, fato que torna impossível entender o prazer como componente do processo de participar do lúdico. Ou seja, acreditamos que os participantes não desconsideram a categoria prazer na realização das atividades lúdicas, muito pelo contrário, pois ainda que os resultados sejam negativos em dado jogo isso não retira ontologicamente o prazer de atuar, de fazer parte desse contexto, pois o jogo transcende as esferas produtivas para também se inserir em esferas de emoções, afetos, sensibilidades, imaginação, enfim, adentra na esfera do lúdico, a qual é parte constituinte do próprio processo de humanização do ser humano, porém, ainda não foi criteriosamente investigada pelos estudos fincados na vertente histórico-cultural.

O terceiro elemento que parece ter sido vilipendiado no estudo dos jogos desenvolvidos pela psicologia histórico-cultural consiste na não análise da questão da alienação nos jogos. Tanto Elkonin (1998, 2000) como Vygotsky (1995, 2002) e Leontiev (1988) abordam apenas o caráter humanizador da atividade lúdica, que apesar dos contributos notáveis a área do desenvolvimento humano, não dão conta de explicar a globalidade dos processos sociais. *Grosso modo*, a psicologia histórico-cultural deixou esquivar sua dialética na seguinte análise, sendo que nesse ponto é importante ressaltar a postura analítica de Marx (1996) em relação ao trabalho, posto destacar este como atividade libertária e humanizadora, mas também, nas condições degradantes impostas pelo capitalismo, profundamente alienada e alienante, na medida em que o trabalho acaba por voltar-se contra o próprio trabalhador, ou seja, seu produto o domina e engendra o que denominamos de estranhamento das relações sociais. Dessa forma, soa estranho o argumento de que, ao realizar os jogos protagonizados, as crianças apenas se apropriem dos elementos humanizadores arquitetados pela sociedade, ficando, consequentemente, imunes de todas as mazelas e elementos que atravancam nosso desenvolvimento. Enfim, é como se por meio dos jogos mergulhássemos no interior da sociedade, mas alguma parte de nosso corpo curiosamente ficasse seca, enxuta e externa a essa imersão.

Esse é o elemento que consideramos grave no sentido de compreensão do ser humano como autor e ator de sua história, situando-se no fato de se ignorar que ao representar papéis sociais as crianças podem muito bem estar também interiorizando relações preconceituosas, alienadas, e, diametralmente oposta a qualquer ideia de transformação social. Assim, não se pode esquecer que muitas vezes as crianças se tornam verdadeiras escravas de seus papéis sociais, o qual se torna não objeto de apropriação pelas crianças, mas, sim, de domínio acrítico destas. Esse é mais um dos fatos que demarca a premência de os jogos protagonizados nas escolas serem mediados rumo a caminhos mais fraternos e democráticos, sendo esta uma

árida tarefa a ser realizada pelos professores de educação física, pois provavelmente quando não mediadas às crianças tenderão a reproduzir sem reflexão posterior os papéis alienados expressos e valorizados pela sociedade como algo natural e até desejável de certo ponto de vista. Essa justifica encontra eco no próprio Vygotsky (1995) quando este ressalta que cada coisa pode ser considerada um microcosmo de modelo global no qual se reflita o todo, exatamente nesse sentido, o referido autor enfatiza que cada pessoa reflete em maior ou menor grau a sociedade a que pertence, no caso do capitalismo, necessariamente uma sociedade alienada e desigual. Essa noção é abrilhantada pelas seguintes palavras de Wittgenstein (1969, p. 144):

A criança aprende a acreditar em muitas coisas. Isto é, ela aprende a agir de acordo com essas crenças. Pouco a pouco se forma um sistema daquilo em que se acredita, e nesse sistema algumas crenças são inabaláveis enquanto outras são mais ou menos passíveis de mudança. Aquilo que é inabalável o é não porque seja intrinsecamente óbvio ou convincente; é inabalável por causa daquilo que está a sua volta.

Após apontar possíveis lacunas na interpretação do jogo pela perspectiva histórico-cultural, acaba tornando-se premente demonstrarmos as fendas analíticas em nosso próprio trabalho, as quais estão relacionadas na abordagem do tema proposto apenas pelas lentes de dita perspectiva, faltando a este trabalho uma investigação de maior porte sobre as atividades lúdicas e seu dialogar, além dos autores já citados na psicologia histórico-cultural, com ideias exploradas enriquecedoramente em nomes como Huizinga, Piaget, Claparède, Brougère, Caillois, Gross, dentre outros, os quais teceram importantes contribuições sobre o fenômeno definido como jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este artigo possa contribuir para um repensar sobre alguns conceitos importados da psicologia histórico-cultural para a área da educação física. Encerramos o texto destacando que a classificação do jogo como atividade principal se aplica apenas ao jogo protagonizado realizado no estágio pré-escolar de desenvolvimento e não a qualquer atividade lúdica realizada pelos seres humanos, além de ressaltar que a proficuidade desses jogos não se dá por sua simples prática, mas por uma mediação que alavanque a possibilidade de reflexão sobre a realidade circundante, o que na pré-escola consiste em uma tarefa a ser realizada principalmente pelos professores e pelas professoras.

The game on a historical-cultural perspective

ABSTRACT: *This article examine the epistemological explanation of the structure erected by the historic-cultural theory who define the game as the main activity of preschool children. Starting of the presupposed that physical education has been unduly taking ownership of some constructs developed by Vygotsky, Leontiev and Elkonin, and hence obstructed the understanding of the philosophical framework that guides those authors, and the possible establishment of interventions that to raise development of most diverse students for other qualitative levels of development. Ends emphasizing the importance of the game, when mediated, in configured social relations more democratic and the appropriated of different knowledge.*

KEY WORDS: *Game; physical educayion; main activity; historical-cultural theory.*

El juego planteado a una perspectiva histórico-cultural

RESUMEN: *Este artículo se refiere a la explicación epistemológica de la estructura erigida por el teoría histórico-cultural de definir el juego como la actividad principal de los niños en edad preescolar. Parte de la suposición de que la educación física ha tomado La propiedad indebida de algunas construcciones desarrolladas por Vygotsky, Leontiev y Elkonin, dificultando, así, la comprensión de lo conjunto gnosiológico que guía a los autores, y el posible establecimiento de las intervenciones que promovan el desarrollo de los más diversos alumnos hasta otros niveles cualitativos. Finaliza destacando la importancia del juego, cuando mediado adecuadamente, en la configuración de relaciones sociales más democráticas y en lo proceso de aprendizaje de múltiples conocimientos.*

PALABRAS CLAVES: *Juego; educación física; actividad principal; teoría histórico-cultural.*

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In: SMIRNOV, A. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.

_____. *Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela*. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 504-522.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

_____. *Psicologia do jogo*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Toward the problem of stages in the mental development of children*. 2000. Disponível em: <www.marxist.org>. Acesso em: 18 jul. 2008.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

LEONTIEV, A. N. *Característica general del desarrollo psíquico de los niños*. México: Editora Grijalbo, 1960.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. *O totemismo hoje*. Lisboa: Edições 70, 1986.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1.

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

PETROVSKI, A. V. *Personalidad, actividad y colectividad*. Buenos Aires: Cartago, 1984.

PLEKHANOV, G. V. *A concepção materialista da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

USOVA, A. P. *El papel del juego en la educación de los niños*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995. v. 3.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996. v. 4.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Play and its role in the mental development of the child*. Psychology and Marxism Internet Archive. 2002. Disponível em: <www.marxist.org>. Acesso em: 18 jul. 2008.

WITTGENSTEIN, L. *On certainty*. New York: Harper Torchbooks, 1969.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 228-249.

ZINCHENKO, P. I. The problem of involuntary memory. *Soviet Psychology*, n. 2, p. 55-111, 1984.

Recebido: 16 nov. 2008

Aprovado: 6 nov. 2009

Endereço para correspondência

Gustavo Martins Piccolo

Alameda Estevo, 330 – Centro

Gavião Peixoto-SP

CEP 14813-000