

A CONCEPÇÃO DE JOGOS PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

The Conception of Games for the National Curricular Common Base:

Considerations from the Historical-Cultural Theory

Jorge Henrique de Lima Monteiro ¹



<https://orcid.org/0000-0002-7493-3191>

Carlos Henrique Ferreira Magalhães²



<https://orcid.org/0000-0001-9977-2497>

123

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) foi elaborada em 2017 como documento norteador para o ensino da Educação Básica em todo o Brasil. Diante disso, neste estudo, investigou-se a concepção de jogos na unidade temática brincadeiras e jogos no componente curricular da Educação Física na BNCC (BRASIL, 2018). Fundamentados pelo referencial teórico-metodológico da teoria histórico-cultural, identificamos uma descontextualização histórica e epistemológica do jogo quando objetivado no documento da BNCC (BRASIL, 2018), elegendo escassas referências para sua prática escolar e colaborando para o desconhecimento do trabalho educativo dos professores.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Teoria Histórico-Cultural.

¹ Universidade Estadual de Maringá, Brasil. E-mail: jlima_monteiro@hotmail.com

² Universidade Estadual de Maringá, Brasil. E-mail: chfmagalhaes@uem.br

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 06, p. 123-139, jan/dez 2023.

ABSTRACT

The National Curricular Common Base (BNCC) (BRASIL, 2018) was created in 2017 as a guiding document for the teaching of Basic Education throughout Brazil. Therefore, in this study, the design of games was investigated in the thematic unit jokes and games in the curricular component of Physical Education at BNCC (BRASIL, 2018). Based on the theoretical-methodological framework of historical-cultural theory, we identified a historical and epistemological decontextualization of the game when objectified in the BNCC document (BRASIL, 2018), choosing few references for their school practice and contributing to the lack of knowledge of the teachers' educational work.

Keywords: Curriculum. Physical Education. Historical-Cultural Theory.

Introdução

Esse artigo parte da compreensão de que o jogo é uma produção histórico-cultural que pertence à cultura corporal, assim, elaborado e socializado historicamente, correspondendo a uma atividade que potencializa as faculdades físicas e intelectuais, a qual precisa ser fundamentada no máximo conhecimento desenvolvido e socialmente elaborado. Dessa forma, o jogo é processo da formação humana segundo Soares et al. (1992), Leontiev (2004), Rossie (2005), Brougère (2011) e Grillo (2018).

124

Textos como o de Elkonin (2003) e Grillo (2018) argumentam que o jogo, organizado e sistematizado, é potencializador do desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar. Contudo, de acordo com Oliveira (2017) na prática escolar, predominantemente, o jogo se objetiva de forma naturalizada, espontaneísta e gnosiológica, ou seja, o jogo não é utilizado de maneira diretiva durante as aulas de Educação Física.

Como forma de organizar e sistematizar o ensino em todo Brasil, em dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Este documento normativo, conduzido pelo Ministério da Educação, tem por finalidade reformular os currículos das redes escolares dos Estados, Municípios e Distrito Federal, definindo o conjunto de aprendizagens essenciais necessárias para todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Pensar em currículo é entender que ele se estabelece em um território de disputa de interesses entre grupos hegemônicos da sociedade e, no interior dessa disputa, estão os

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 06, p. 123-139, jan/dez 2023.

conhecimentos em forma de conteúdos prescritos pela escola aos professores, os quais regularão a prática didática dos docentes. Destarte, indagamos: como se objetiva instrumentalizar a prática escolar docente em Educação Física para o ensino do conteúdo jogo por meio do documento norteador da BNCC?

Este questionamento inicial estabelece o caminho da investigação do presente artigo, qual leva-nos a refletir sobre a aparência e a essência em que os conteúdos da Cultura Corporal, especificamente o jogo, é objetivado no contexto da Educação Física escolar no documento da Base Nacional Comum Curricular.

Fundamentamo-nos pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e outros colaboradores, como Daniil Elkonin (1904-1984) e Vasily Vasilovich Davydov (1930-1998), além dos estudos de Boss e Parra (1984), Duflo (1997), Silva (1999), Rossie (2005), Brougère (2011; 2013) e Grillo (2012; 2018).

À vista disso, esta investigação encontra-se assentada nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural compreendendo o jogo (a atividade dominante da brincadeira/jogo) como potencializadora do desenvolvimento infantil. Assim, estabelece-se as seguintes questões: como a Base Nacional Comum Curricular sistematiza o ensino do jogo na Educação Física escolar? Como o jogo possibilita o desenvolvimento do psiquismo infantil a partir da organização e sistematização dos professores?

Perante tais aspectos, a presente investigação teve como objetivo identificar a concepção de jogos dentro da Educação Física na BNCC, utilizando do método hermenêutico-dialético (MINAYO, 1992). Para isso, partimos de uma abordagem qualitativa, com a pesquisa bibliográfica acerca de alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar as discussões (ELKONIN, 1987; FACCI, 2004; LEONTIEV, 2004; 2006; VIGOTSKI, 2008), passando pela pesquisa documental para a compreensão da BNCC (BRASIL, 2018), mais precisamente a unidade temática brincadeiras e jogos, no componente curricular de Educação Física.

Buscamos, então, deter-nos no sentido do jogo/brincadeira enquanto produção histórico-cultural presente na cultura corporal, prática social e pedagógica, objetivando a compreensão do movimento do objeto em suas múltiplas determinações na realidade concreta, cuja finalidade principal é do desenvolvimento humano.

BNCC: O Jogo em Questão

Presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na unidade temática Brincadeiras e Jogos, o jogo é conceituado como uma atividade voluntária, exercida dentro dos limites de tempo e espaço, cujas características são: a criação e alteração de regras, obediência dos jogadores ao que foi combinado coletivamente, e a apreciação do ato de brincar em si. As regras não se apresentam de maneira estável, mesmo que os jogos sejam reconhecidos de maneira similar em diferentes lugares do mundo (devido a sua difusão e sociabilidade informal, qual permite ser denominado de popular). Assim, as regras são recriadas constantemente pelos diversos grupos culturais (BRASIL, 2018).

126

Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 214), o jogo é compreendido como um conteúdo específico:

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros.

Mas como seria o processo de aprendizagem do jogo pelo aluno, de acordo com a BNCC? O documento objetiva que a compreensão do caráter lúdico deve estar presente em todas as práticas corporais das seis unidades temáticas, a qual os estudantes ao jogarem, apropriem-se das lógicas intrínsecas (códigos, regras, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.). Dessa forma, os conteúdos precisam ser sistematizados de maneira que privilegiem as habilidades em oito dimensões do conhecimento, sendo elas: *Experimentação*: nesse é preciso vivenciar práticas corporais de culturas sistematizadas pela Educação Física, para o estudante se perceber como sujeito de “carne e osso”; *Uso e apropriação*: o qual o estudante deve ter condições de realizar a prática corporal de forma autônoma (domínio de sua prática para promover neste satisfação), possibilitado o desenvolvimento da competência para potencializar seu envolvimento não só durante as aulas, como para além delas; *Fruição*: onde deve possibilitar ao estudante uma apreciação estética das experiências sensíveis oriundas das vivências corporais de diferentes épocas, lugares e grupos (desfrutar práticas corporais realizadas por outros); *Reflexão sobre a ação*: nesse o estudante deverá conseguir criar um conhecimento por meio de uma observação das próprias vivências corporais ou de experiências de terceiros, sendo um ato intencional; *Construção de valores*: nesse o estudante deverá conseguir aprender valores por meio das práticas corporais voltadas para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade democrática (respeito, superação de preconceitos e estereótipos através das práticas corporais); *Análise*: nessa o estudante deverá se apropriar dos conceitos, características e funcionamento das práticas corporais (saber a classificação dos esportes, sistemas táticos, benefícios de determinada atividade, etc.); *Compreensão*: aqui o estudante deveria compreender o processo de inserção das práticas sociais no contexto sociocultural (o movimento das manifestações da cultura corporal – em relação à época, à sociedade que a gerou e/ou modificou, a razão de sua produção e transformação, etc.); *Protagonismo Comunitário*: nessa o aluno é estimulado a participar de maneira confiante e autoral em decisões e ações a fim de democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais (BRASIL, 2018).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) organiza o conteúdo Brincadeiras e Jogos apenas para o Ensino Fundamental, mais precisamente do 1º ao 7º ano, conforme demonstrado no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Objetos do conhecimento da unidade temática brincadeiras e jogos na BNCC

Ano de escolarização	Objetos do conhecimento
1º e 2º anos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional
3º ao 5º ano	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
6º e 7º anos	Jogos eletrônicos

Fonte: Brasil (2018).

Conforme demonstrado no quadro acima, o documento da BNCC não define como uma unidade temática sistematizada o objeto do conhecimento brincadeiras e jogos para a Educação Infantil, para os anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) e tampouco para o Ensino Médio. Outro ponto importante destacado pelo documento normativo está no tocante aos objetivos específicos definidos, estes caracterizados pelos verbos: experimentar; fruir; identificar; recriar; planejar; colaborar; e explicar as brincadeiras e os jogos (BRASIL, 2018).

128

O Papel do Jogo no Desenvolvimento Infantil

Para a teoria histórico-cultural, a atividade social (relações sociais que o indivíduo estabelece com o meio e com outros seres), possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano. Este desenvolvimento ocorre por meio da mediação, na relação entre os indivíduos e os objetos de sua atividade. Para Luria (2006) os produtos da atividade cerebral, como a percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas e atividade motora, são funções psicológicas superiores que, mesmo possuindo base biológica, constituem-se fundamentalmente na interação do indivíduo com o mundo.

De acordo com Luria (2006), o conhecimento é apropriado por meio da linguagem utilizada para mediar a aprendizagem. Tudo que é produzido historicamente pela humanidade, do simples ao mais complexo, deve ser transmitido utilizando a linguagem (seja ela oral ou escrita) mediado por sujeitos ou objetos.

Elkonin (1987) e Leontiev (2006) apontam que, para a teoria histórico-cultural, cada momento da vida dos indivíduos sociais possui um período de desenvolvimento, período este que está sempre condicionado a uma determinada atividade dominante que o sujeito exerce na sua interação com a realidade. De acordo com Leontiev (2006, p. 122) a atividade dominante não se refere a atividade na qual a criança/sujeito passa o maior tempo cronológico executando, mas sim:

[...] 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.

Para a Teoria Histórico-Cultural, os principais períodos do desenvolvimento humano são: (a) *comunicação emocional do bebê*; (b) *atividade objetual manipulatória*; (c) *jogo de papéis*; (d) *atividade de estudo*; (e) *comunicação íntima pessoal*; e (f) *atividade profissional /estudo* (ELKONIN, 1987).

Quadro 2 - Periodização etária do desenvolvimento da personalidade

Período etário	Atividade guia	A que conduz a atividade cognitiva	Esfera psíquica desenvolvida
Lactância (0-1 ano)	Comunicação emocional imediata	Ao conhecimento das relações	Da personalidade
Primeira infância (1-3 anos)	Atividade de manipulação dos objetos	Ao conhecimento dos objetos	Dos processos cognitivos
Idade pré-escolar (3-7 anos)	Jogo de representação de papéis	Ao conhecimento das relações	Da personalidade
Idade dos escolares mais novos (7-11 anos)	Estudo	Ao conhecimento dos princípios da ciência	Cognitivo-intelectual
Idade adolescente (11-15 anos)	Atividade de comunicação no processo de instrução e organização da atividade laboral	Ao sistema de relações em diversas situações	Da personalidade
Idade dos escolares mais velhos (15-17 anos)	Preparação profissional	Aos fundamentos das profissões	Intelectual

Fonte: Adaptado pelos autores de Elkonin (1987) e Davidov (1986).

Aqui, interessa-nos o terceiro período, o qual a atividade dominante passa a ser o jogo ou a brincadeira (*c*) *jogo de papéis sociais* no período pré-escolar. O jogo, como principal atividade neste período, expressa a necessidade da criança em representar na sua realidade singular aquilo que observa na realidade real e concreta dos adultos. A criança adapta e transfere para o seu contexto a realidade observada com os adultos, transferindo para o seu mundo aquilo que abstrai no seu plano do pensamento. Assim, sob domínio consciente e não involuntário ou impensado: “[...] ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2006, p. 121). Nesta ocasião, a criança não detém a faculdade (intelectual e motora) das capacidades objetivas exigidas pela realidade dos adultos, como montar a cavalo, cozinhar ou pilotar veículos, porém, por meio da ludicidade (brincadeira/jogo) ela materializa no interior do seu contexto as atividades observadas no mundo objetivo dos adultos. Ainda que não domine as ações procedimentais exigidas para tal execução prática, a criança realiza uma contradição: “[...] entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro” (FACCI, 2004, p. 69).

Para Leontiev (2006) esse período apresenta discrepância entre a atividade exercida e a satisfação das necessidades vitais da criança. As atividades exercidas nesse momento não determinam a satisfação das necessidades de alimentação, vestuário etc.:

Esta atividade é, portanto, caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo. Em outras palavras, muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer. Quando, por exemplo, uma criança bate com uma vara ou constrói com blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a um certo resultado que satisfaz suas necessidades; o que a motiva agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada. (LEONTIEV, 2006, p. 119)

Então, como é caracterizada uma atividade na qual o motivo não está no resultado objetivo, mas sim no processo? Para Leontiev (2006) essa atividade é a brincadeira. A criança concebe a atividade lúdica (e/ou o jogo) como atividade dominante, o qual *na infância condiciona as principais modificações qualitativamente superiores nos processos psíquicos das crianças*. O brinquedo é uma demanda desenvolvida pela criança para dominar as coisas do mundo e: “[...] agir em relação não apenas as coisas do mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 06, p. 123-139, jan/dez 2023.

também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (LEONTIEV, 2006, p. 125). Porém, diferentemente dos adultos, as crianças buscam satisfazer prazeres imediatos, não havendo preocupação com o passado nem com o futuro, apenas com realizações imediatas.

A necessidade de satisfazer o prazer imediato na relação da criança com os objetos humanos faz surgir uma nova contradição: a criança quer agir, ela mesma quer guiar o carro ou remar o barco sozinha, porém não pode e não consegue agir assim, pois ainda não dominou e não pode dominar o labor exigido para a ação dada. E como resolver isso? A discrepância entre o desejo de agir e a inaptidão de executar? Para Leontiev (2006) há uma única forma desse problema ser solucionado para a criança, sendo a atividade lúdica, em um *jogo*. Essa resolução é possível pois o jogo não é uma atividade produtiva, onde o foco não está no resultado objetivo, mas sim na ação (na intenção de agir).

Na ação do jogo com o brinquedo é possível substituir as condições exigidas pela ação por outras condições do objeto, mas preservando o conteúdo próprio da ação. Por exemplo: surge na criança a ânsia de portar-se como um adulto na maneira como ela vê os outros agirem, ou na maneira que lhe disseram que um adulto monta em um cavalo. Ela deseja montar no cavalo, porém ela não sabe como fazer e ainda não é capaz de aprender a fazer. Dessa forma, há uma substituição entre o cavalo, propriamente dito, por um objeto pertencente ao mundo dos instrumentos disponíveis a ela para a sua brincadeira. Assim, conforme argumenta Grillo (2018, p. 105) “[...] o jogo é resultado de produções culturais dos indivíduos na sua relação com o mundo (cultura lúdica).”, qual por meio dessa cultura lúdica permite a apropriação pela criança do universo histórico-cultural.

Brougère (2011; 2013) sustenta que a cultura lúdica existente no jogo vai além das estruturas próprias da atividade. Para o autor, a ludicidade se estrutura e está atrelada a sociedade, pois ela parte de representações individuais e coletivas:

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. [...], a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 06, p. 123-139, jan/dez 2023.

regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. (BROUGÈRE, 2011, p. 24)

Vigotski (2008) assevera que, a criança ao agir com objetos substitutos e imaginar que está exercendo a mesma função que o objeto original dos adultos, não está fantasiando ou apresentando uma fuga da realidade. Tudo o que acontece é uma representação genuína de uma situação original. É um processo de reprodução da situação e não imaginação em seu sentido de delírio ou alucinação.

Nesta mesma direção Leontiev (2006) considera que a criança ao brincar não objetiva elementos fantásticos. A sua ação possui um agir real, uma operação real e imagens reais do objeto. A criança age com o cabo de madeira como se fosse um cavalo em um sentido lúdico, porém, ela tem consciência do sentido e significado real do objeto, que não é um cavalo, mas sim um cabo de madeira; ela age com uma boneca imaginando ser sua filha e exercendo o papel materno conforme as experiências já vistas por ela, porém, sabe que a boneca não é um bebê de verdade.

Para Elkonin (2003) e Vigotski (2008) o jogo constitui uma possibilidade de a criança agir e compreender a sua realidade em um processo dialético de relação consigo e com os outros. Contudo, não é uma atividade inata e instintiva. Trata-se de uma construção sociocultural estruturada que possui regras como condições essenciais para sua atividade (ELKONIN, 2003; VIGOTSKI, 2008).

Em um trabalho feito por Fradkina (LEONTIEV, 2006) foram analisadas algumas crianças brincando de vacinação contra a varíola. Durante esse processo, foi possível observar a similaridade da ação das crianças para com os adultos:

[...] elas realmente esfregavam a pele do braço ‘com álcool’; em seguida faziam um arranhão e depois friccionavam a ‘vacina’. O pesquisador interferiu na brincadeira e perguntou: ‘Vocês gostariam que eu lhes desse álcool de verdade?’ A proposta foi recebida com entusiasmo, pois é muito mais interessante usar álcool de verdade do que um álcool imaginário. ‘Vocês continuem vacinando enquanto eu vou buscar o álcool’, disse o pesquisador; ‘vacinem primeiro e depois vocês poderão esfregar o álcool de verdade’. Esta sugestão, todavia, era contra as regras do brinquedo e foi categoricamente rejeitada pelas crianças. É claro que é muito mais atraente usar álcool de verdade, mas ele não pode ser esfregado no braço após a vacinação. Isso altera a ação, e é um desvio da ação real, a qual consiste em esfregar o álcool na pele em primeiro lugar e, em seguida, fazer o arranhão. Nunca se faz o contrário – assim sendo, é melhor ficar com o álcool imaginário; então, a própria ação estará inteiramente de acordo com a situação real. (LEONTIEV, 2006, p. 126)

Observa-se, portanto, que há um processo de subordinação das crianças na brincadeira sobre as regras. Quando elas objetivam uma atividade similar do adulto, esta precisa seguir rigorosamente as regras que têm origem na própria situação real experienciada por ela. A criança executa o papel de enfermeira agindo sobre um paciente aplicando-lhe vacina, essa ação parte de regras impostas pela sua experiência do comportamento da profissional já observado em uma situação real. Este fato vai ao encontro do que sintetiza Brougère (2011, p. 23) apontando que na essência de cada jogo há uma cultura específica e, nesse cenário, “[...] o jogador precisa dessa cultura para poder jogar”.

133

A subordinação das regras potencializa o desenvolvimento da memória e atenção enquanto funções psíquicas superiores. A criança precisa memorizar as regras do jogo e ter atenção para segui-las. Podemos concluir que o seguimento das regras com a brincadeira potencializa na criança a zona de desenvolvimento iminente: ela sempre exercerá funções e papéis com comportamento superior à sua idade biológica, comportamento esse que difere do seu dia a dia, a não ser quando está brincando.

A atividade no período citado acima está subordinada ao desejo da criança de dominar o mundo dos instrumentos humanos, isso é a sua motivação. A atividade humana dos adultos é objetivada pelas crianças desse período como a relação do homem com o objeto (o marceneiro e a madeira; o maquinista e o trem; a costureira e o tecido). Porém, no período seguinte, a criança percebe que não há somente uma relação do indivíduo com o objeto, mas também do sujeito com

outras pessoas. O motorista ou maquinista é obrigado a estabelecer relações com outras pessoas (condutor, passageiros etc.). Surge aqui, portanto, as relações sociais no jogo, qual: “[...] seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo” (LEONTIEV, 2006, p. 135).

Aqui destacamos o trabalho pedagógico do professor, atuando como mediador (organizador) do jogo ou da brincadeira. É preciso utilizar o jogo como meio potencializador do desenvolvimento psíquico: memorizar e problematizar funções sociais, seguir regras, identificar problemas para solucioná-los, entre outras características, que fazem do jogo um importante meio de desenvolvimento para a criança, quando utilizado de maneira diretiva.

O Jogo e a Brincadeira por uma Perspectiva Histórico-Cultural

Partimos da compreensão de que o jogo e/ou a brincadeira, sob o horizonte histórico-cultural, devem ultrapassar o campo das vivências livres e contatos superficiais, para possibilitar a constituição do processo de humanização do ser humano, inserindo as esferas de sensibilidade, afeto, emoção e imaginação. O professor precisa ensinar de forma crítica e mediatizada a contextualização das regras enriquecendo o conteúdo dos próprios jogos e possibilitando que as crianças se apropriem das relações sociais adultas da forma mais democrática possível (PICCOLO, 2010).

Para Vigotski (2001 apud PICCOLO, 2010) a potencialidade do jogo protagonizado forma-se no ímpeto da criança em se relacionar com o adulto e levar uma vida em comum com eles. Consiste na sua imersão indireta nas complexas relações sociais fundadas no trabalho, na sociedade e na cultura (relação essa não expressa no documento da BNCC). “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” (PICCOLO, 2010, p. 196).

O jogo, enquanto construção sociocultural resultante das condições objetivas materiais de cada espaço e tempo, conforme discute Rossie (2005), possibilita que a criança reproduza, ao brincar/jogar, aquilo que aprendeu socio culturalmente. Corroborando, Silva (1999) pondera que durante o jogar a criança re(produz) acontecimentos e concepções sociais que estão internalizadas, generalizadas e compreendidas.

Diante disso, Piccolo (2010) alerta que para o ensino do jogo é preciso ter cuidado também com seu caráter alienante. Uma vez que a criança se apodera do trato social do meio circundante, ela pode também apreender: “[...] relações preconceituosas, alienadas, e, diametralmente oposta a qualquer ideia de transformação social” (PICCOLO, 2010, p. 198). Nesse sentido, quando a prática escolar do professor não se coloca como sistematizadora e direcionadora da atividade – deixando o aluno “fruir, experimentar e recriar” conforme preconizado na BNCC, a criança tende a ecoar, precipitadamente, as ações alienadas expressas na sociedade de forma espontânea e imediata. O professor deve mediar e direcionar a concentração das crianças para que vejam além do que poderiam ver sozinhas. A problematização do professor durante os jogos de papéis sociais (ou os jogos protagonizados) é imprescindível para que esse objetivo seja atingido. Dessa forma, compreendendo a realidade que os cercam: “[...] a proficuidade dos jogos não se dá por sua simples prática, mas por uma *mediação que alavanque a possibilidade de reflexão sobre a realidade circundante*” (PICCOLO, 2010, p. 199, grifo nosso).

135

Estudiosos do jogo, como Boss e Parra (1984), Duflo (1997), Elkonin (2003), Grillo (2012) e Brougère (2013), argumentam que o jogo fornece a liberdade para os seus integrantes desenvolverem sua criatividade e imaginação, contudo, a liberdade presente nos jogos não é sinônimo de desobrigação de regras. Para os autores, as regras não limitam o ato criativo dos participantes, mas estabelecem condições para que os jogadores tomem suas decisões criativas em conformidade com o cenário estabelecido no jogo. Dessa forma, o jogo possibilita o desenvolvimento da moral e da personalidade nas diferentes situações conflituosas que a atividade pode conter (apropriação de regras socioculturais), sendo nesse cenário que a atuação problematizadora/mediadora do professor se faz essencial. Contribuindo para o desenvolvimento da arbitrariedade: “[...] o jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação.” (ELKONIN, 2003, p. 421).

Grillo (2018) denomina por “mediação semiótica” a problematização realizada pelo professor em seu trabalho educativo com o jogo. Para o autor, a mediação semiótica é uma relação de diálogo permanente entre o professor e o aluno, como um intercâmbio de experiências que possui na figura do professor e em seu ato pedagógico intencional a “[...] exploração das possibilidades e potencialidades pedagógicas do jogo.” (GRILLO, 2018, p. 107).

O jogo/brincadeira, em uma concepção histórico-cultural, essencialmente, deve esclarecer para a criança o entendimento da história e suas múltiplas determinações; a compreensão da realidade sensível em sua relação histórica e social, de modo que, por meio de sua apropriação, possibilite uma possível superação dessa sociedade. Assim, é necessário que o professor atue diretamente na mediação (organização e sistematização) entre a atividade e a criança para que o jogo não aconteça somente em seu aspecto espontâneo, não diretivo.

Considerações Finais

136

O documento normativo da BNCC, na especificidade da unidade temática brincadeiras e jogos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, baseia-se por tipologias e classificações, concentrando-se no exercício das competências por meio de experimentar, fruir e recriar as brincadeiras e jogos. Ao objetivar o “experimentar, fruir e recriar”, a BNCC nos remete a uma abordagem fenomenológica, ou seja, a uma descrição exata do fenômeno, objetivando observar, descrever e explorar um determinado fenômeno com o intuito de entender a sua essência. Ao experimentar o mundo, o sujeito atribui um sentido e significado para um determinado fenômeno, o que pode ter divergência entre dois ou mais sujeitos em relação ao mesmo fenômeno. Em suma, a abordagem fenomenológica se dedica ao estudo da experiência de forma subjetiva (MARTINELLI; MILESKI, 2012). A explicação das características aparentes dos jogos populares, por exemplo, não possibilita que os alunos se apropriem de todo enredo histórico que os jogos carregam (suas origens determinadas pelas modificações sociais, questões relacionadas a gênero, raça, cor etc.). Dessa forma, o ensino do jogo na BNCC reduz o elemento histórico constitutivo

dele para o campo das vivências e experiências dos alunos (reduzindo a conceitos cotidianos do senso comum) qual a transmissão do saber escolar histórico do professor se transfere para um facilitador de uma “experimentação, fruição e recriação” dos jogos.

Compreendemos que o jogo e a brincadeira (jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais) é uma importante atividade para a elevação qualitativa do psiquismo infantil, de acordo com a periodização da teoria histórico-cultural. A Base Nacional Comum Curricular, caso fosse fundamentada pela teoria histórico-cultural, deveria sistematizar o jogo protagonizado entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, não identificamos as características principais de tal atividade no documento da BNCC. O documento objetiva o jogo no campo das vivências, esvaziando seu sentido e significado. Dessa forma, faz-se necessário, conforme aponta Ferraço (2017, p. 535), “pensar as práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular”.

Com efeito, concluímos que a Base Nacional Comum Curricular limita o conteúdo jogos e brincadeiras, esvaziando seu sentido e significado historicamente construído, sendo incorporado de maneira parcial e não em sua totalidade para uma possível emancipação humana. Além disso, desqualifica o trabalho do professor para um mero facilitador das atividades a serem vivenciadas no âmbito espontâneo. Compreender o jogo por meio de uma perspectiva histórico-cultural é entendê-lo como um valioso conhecimento presente na educação e na Educação Física escolar qual, com a organização, sistematização e problematização do professor (intencionalidade pedagógica da ação do jogo), torna-se potencializadora do desenvolvimento da criança em idade escolar.

Reafirmamos a necessidade de uma educação escolar contra hegemônica. Para isso, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural fornece elementos que auxiliam a pensar em uma educação pelo viés da formação humana, cuja finalidade educativa esteja na valorização das manifestações da cultura humana produzidas historicamente. Portanto, o ensino deve potencializar o desenvolvimento humano superando as fetichizações e alienações presentes na sociedade atual.

Referências

- BOSS, G.; PARRA, L. Juego y filosofía. **Ideas y Valores**, [S. l.], n. 64-65, p. 3-30, 1984. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29175>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O Brincar e suas Teorias**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 2011.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- DAVIDOV, V. Principais períodos del desarrollo psíquico del niño. In: DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso, 1986, p. 67-92.
- DUFLO, C. **Jouer et philosopher**. Paris: PUF, 1997.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Progreso, 1987. p. 25-142.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cedes**, v. 24, n. 62, p.64-81, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em: 10 ago. 2022
- FERRAÇO, C. E. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Linhas Críticas**, v. 23, n. 52, p. 524-537, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v23i52.19419>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- GRILLO, R. M. **O Xadrez Pedagógico na Perspectiva da Resolução de Problemas em Matemática no Ensino Fundamental**. Itatiba, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco.
- GRILLO, R. M. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em Educação Física escolar**. Campinas, 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas.
- LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ícone, 2006. p. 119-142.
- LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ícone, 2006. p. 21-37.
- Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 06, p. 123-139, jan/dez 2023.

MARTINELLI, T. A. P.; MILESKI, K. G. Concepções de “corpo” na Educação Física: Apontamentos históricos. In: **IX ANPED SUL**: seminário de pesquisa em Educação da região sul. 2012, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3129/64>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

OLIVEIRA, R. M. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física**. Salvador, 2017. Tese de Doutorado (Doutorado em educação) - Universidade Federal da Bahia.

PICCOLO, G. M. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, p. 187-202, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338541013.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROSSIE, J. P. **Toys, play, culture and society**: an anthropological approach with reference to North Africa and the Sahara. Stockholm: Sitrec, 2005.

SILVA, H. **Poétiques Du Jeu. La Métaphore Ludique Dans La Théorie et La Critique Littéraires Françaises Au XXe Siècle**. Paris, 1999. Thèse (Docteur de L'Université de Paris III) - Sorbonne Nouvelle.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, n. 8 p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Recebido em: 21/02/2023

Aceito em: 20/03/2023

Publicado em: 23/03/2023

Total de Avaliadores: 03