

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Apresentação

A Área de Conhecimento Jogos, Brinquedos e Brincadeiras compõe uma dimensão da organização do trabalho pedagógico referente ao Departamento de Educação Infantil (DEI), cujo objetivo é possibilitar às crianças a apropriação e a ampliação dos conhecimentos referentes aos diversos e distintos jogos e brincadeiras acumulados historicamente pela humanidade, bem como, os objetos e brinquedos elaborados para dar suporte aos mesmos. Desta forma, compreendemos que estes conhecimentos correspondem a uma produção sociocultural, cuja inserção na sociabilidade humana implica que determinantes de ordem histórica, cultural, social, política, econômica, artística e estética influenciem em suas constituições, sendo, portanto, papel da instituição de Educação Infantil desvelá-los, possibilitando à criança compreender a totalidade dos mesmos.

Considerando que a base teórico-epistemológica do referido departamento é a Teoria Histórico-Cultural, a Área de Conhecimentos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras deverá sistematizar suas propostas atreladas à mesma, considerando as especificidades biopsicossociais referentes à faixa etária das crianças que compõe esta instituição, bem como, a mediação docente e a intencionalidade pedagógica. Este documento constitui-se, portanto, como referência para a elaboração destas propostas, cujas concepções, conceitos e princípios serão ampliados tópico seguinte.

Justificativa

O Jogo, o Brinquedo e a Brincadeira¹, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, constituem-se como relevantes instrumentos no processo de formação humana, posto que caracterizam-se como principal atividade exercida pelas crianças até os 05

1 Em Vygotsky (1984), o jogo é caracterizado por um conteúdo simbólico implícito e regras explícitas, enquanto a brincadeira possui um conteúdo simbólico explícito e regras implícitas. O brinquedo é entendido como o próprio objeto manipulado pela criança que cria uma situação imaginária, assim, a criança pode agir independente daquilo que vê. Por exemplo, um pedaço de madeira pode ser tanto o próprio objeto literal, quanto um avião. Dessa forma, ocorre a operação mental de abstração, em que a criança amplia sua reflexão, para que seu pensamento se constitua mais complexo e desenvolvido.

(cinco) anos, constituindo-se como potencializadoras das funções psíquicas superiores². Mediante isto, os Jogos, Brinquedos e Brincadeiras têm composto, historicamente, a organização do trabalho pedagógico referente às instituições de Educação Infantil, em que objetiva-se possibilitar às crianças o acesso de qualidade aos mesmos, através da práxis docente e da intencionalidade pedagógica. Políticas educacionais relacionadas a esta etapa da Educação Básica têm instituído a brincadeira como eixo norteador do currículo, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que determinam as “interações e a brincadeiras” e, por outro lado, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que reforça a relevância da brincadeira para a formação da criança.

Neste contexto, os Jogos, Brinquedos e Brincadeiras têm sido valorizados enquanto metodologia para a socialização de conhecimentos específicos na Educação Infantil, isto é, estes instrumentos têm sido utilizados para possibilitar às crianças a apropriação de conhecimentos, valores, vivências e experiências consideradas relevantes para a sua formação humana. Desta forma, uma professora pode utilizar a brincadeira “Elefantinho Colorido” para possibilitar às crianças a associação entre as cores e as palavras que a designam ou, ainda, apropriar-se da brincadeira “Batata-Quente” para ensinar as crianças em uma roda de conversa os momentos de verbalizar e silenciar para respeitar a fala dos colegas. É possível observarmos que ao utilizar os Jogos, Brinquedos e Brincadeiras enquanto metodologia, não há o objetivo de possibilitar às crianças a apropriação daquele jogo ou daquela brincadeira, possibilitando-as compreender suas regras, seu contexto de gênese e desenvolvimento, os determinantes culturais e sociais que culminaram em sua organização, dentre outras questões.

Considerando este aspecto, a Área de Conhecimento de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras busca apresentar uma outra perspectiva de ensino destes instrumentos, considerando-os enquanto conhecimento a ser apropriado pelas crianças. Isto significa afirmarmos que nesta perspectiva, os mesmos não são considerados enquanto meio ou metodologia, mas, sobretudo, enquanto fim. A Teoria Histórico-Cultural está pautada teoricamente e epistemologicamente nas categorias, conceitos e concepções pertencentes à Teoria Social de Karl Marx, a qual compreende que no processo de formação do ser social e de construção da sociabilidade humana, foram acumulados e

² As funções psíquicas superiores são: memória, atenção voluntária, percepção, abstração, generalização, ideação, dentre outras.

sistematizados historicamente distintos conhecimentos, os quais compõe o patrimônio cultural humano. Este patrimônio, por sua vez, deve ser apropriado por todos os sujeitos, afim de que se objetivem enquanto seres sociais, pertencentes ao gênero humano. Compreende-se que os conhecimentos referentes aos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras compõe uma dimensão desta cultura humana, devendo, portanto, serem apropriados pelos distintos sujeitos, enriquecendo-se culturalmente e humanizando-se progressivamente. Mediante isto, o objetivo desta Área de Conhecimento é proporcionar às crianças do Departamento de Educação Infantil (DEI) a apropriação e ampliação dos conhecimentos relacionados ao Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, seus determinantes históricos, sociais, culturais, estéticos, artísticos, políticos, econômicos.

Ao adotarmos esta base teórico-epistemológica e metodológica, torna-se relevante superar a compreensão naturalizante sobre estes conhecimentos e suas relações com o desenvolvimento infantil. Dentre estas concepções naturalizantes, destacamos a noção de que a relevância dos mesmos na formação humana das crianças limita-se ao sentimento de prazer e ludicidade que lhes é proporcionada. Essa pressuposição não é verdadeira, conforme nos explica Vygotski (1991, p. 61-62):

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança.

Outra concepção naturalista da infância que merece destaque, é a compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil se daria de forma espontânea, biológica e “natural”. Contrapondo-se à esta concepção, a Teoria Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento infantil ocorre em interação com o meio sociocultural, fazendo com que este desenvolvimento se desenrole através das mediações que serão oportunizadas (ou não) à criança em sua apropriação da cultura humana (FACCI, 2013), pois, como declara Vigotski (1995, p. 89) “é a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do homem”.

Isto significa que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil não ocorre de forma espontânea, mas, caracteriza-se como um processo dialeticamente contraditório, marcado por continuidades e rupturas (ELKONIN, 2017). Ainda que a Psicologia

Histórico Cultural não defende fases naturais e universais, postula que o desenvolvimento psíquico se processa por períodos que se sucedem, ou seja, existe uma periodização do desenvolvimento real, de forma que é um desafio constituir uma teoria que capture esse processo em sua dialeticidade. Elkonin (2017) cita Vigotski afirmando que o desenvolvimento infantil constitui-se pelo encadeamento de um estágio para outro, sendo que as principais transformações estão relacionadas à mudança e a estruturação da personalidade da criança.

Nesta perspectiva, Elkonin (2017) defende que o conceito de atividade descoberto por Leontiev (2001) é essencial para a periodização do desenvolvimento humano, tendo em vista que a atividade é o que determina o desenvolvimento da psique, da vida e seus processos (LEONTIEV, 2001).

No entanto, a vida ou a atividade em conjunto não é forma mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade. Uns tipos de atividade são, na etapa dada principais e tem grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outros, menos. Uns desempenham o papel preponderante no desenvolvimento; outros um papel subordinado. Por esse motivo não há que se falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação a atividade em geral, mas com a atividade principal. Em correspondência com o dito anteriormente, pode-se afirmar que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se pela relação determinada, principal na etapa dada, da criança com a realidade, por um tipo determinado, principal, de atividade. O sintoma da transição de um estágio para o outro é precisamente a mudança no tipo principal de atividade, da relação principal da criança com a realidade (LEONTIEV, 1965, p. 502).

Portanto, em cada momento distinto do desenvolvimento infantil, haverá uma atividade que será preponderante, cuja nomenclatura é atividade principal, dominante ou guia³. Essa atividade “reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período” (FACCI, 2013, p 77), constituindo-se, assim, como a atividade que possibilitará maior desenvolvimento psíquico à criança de acordo com sua faixa etária e momento do desenvolvimento.

Elkonin (2017) nos possibilita compreender esta relação entre atividade-guia e desenvolvimento infantil ao propor cinco estágios relacionados aos mesmos que, de forma breve, são: 1. Comunicação emocional do bebê, em que predomina a relação afetiva entre o bebê e o adulto cuidador; 2. Atividade Objetiva Manipulatória, em que a

3 Prestes (2010) problematiza que a melhor tradução para esse conceito seria de “atividade guia”, pois seria esta atividade a “guiar” o desenvolvimento infantil. No entanto, como muitos textos de autores da Psicologia Histórico Cultural ainda são de traduções da década de 1980 e não foram revisitados, utilizaremos o termo utilizado no texto referendado.

criança interessa-se na manipulação e exploração de objetos; 3. Jogo Protagonizado, caracterizado pela apropriação das relações sociais da criança, a qual realiza o jogo e a brincadeira objetivando reproduzi-las; 4. Atividade de Estudo, em que há uma hegemonia da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; 5. Comunicação íntima e pessoal, predominando a reprodução com os colegas das relações existentes entre os adultos; 6. Atividade profissional/estudo. Compreendemos ser relevante mencionar que estes estágios não são lineares e estanques, constituindo o desenvolvimento infantil de acordo com o meio sociocultural em que a criança está inserida.

No que concerne à Área de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras do Departamento de Educação Infantil (DEI), nos deteremos nos estágios em que a Atividade Objetiva Manipulatória (1 a 3 anos) e o Jogo Protagonizado (3 a 5 anos) são atividades-guia, devido, sobretudo, à faixa etária referente às crianças que compõe esta instituição. Desta forma, compreendemos ser relevante sistematizar em cada planejamento desta área, atividades que contemplem os referidos estágios de desenvolvimento e suas respectivas atividades-guia, garantindo a participação e o interesse de todas as crianças.

As brincadeiras realizadas pelas crianças estão intrinsecamente relacionadas às suas faixas etárias e às respectivas atividades-guia, auxiliando no processo de transição de uma atividade-guia para outra. Nesta perspectiva, o Jogo, o Brinquedo e a Brincadeira caracterizam-se como potencializadores do desenvolvimento infantil, sobretudo, das funções psíquicas superiores, cuja especificidade aponta para funções psíquicas tipicamente humanas, as quais são produto histórico da interação entre o gênero humano e o meio sociocultural. Para Vygotsky (2007), isto ocorre porque o jogo e a brincadeira proporcionam uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado (VYGOTSKY, 2007, p. 115).

Diante das características mencionadas, cabe discutir a relevância do (a) professor (a) na Área de Conhecimentos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, posto que compreendemos que a mesma não deve ser relegada ao espontaneísmo. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o (a) professor (a) caracteriza-se como um mediador

privilegiado entre a criança e cultura humana, constituindo-se, portanto, como sujeito que possui papel ativo na organização do trabalho pedagógico, mediante a seleção de conhecimentos, o planejamento e a sistematização de propostas que contemplem a intencionalidade pedagógica estabelecida *a priori* pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) pertencente às instituições escolares. Desta forma, compreendemos que o (a) professor (a) deve oportunizar à criança o acesso de qualidade aos conhecimentos relacionados ao Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, como afirma Arce (2013, p. 25) ao parafrasear Fleer (2012):

[...] A brincadeira advém da tentativa da criança atuar no mundo como o adulto faz. Para que isso ocorra, não basta oferecer à criança brinquedos temáticos ou réplicas de objetos utilizados na vida real. Os motivos e o conteúdo das brincadeiras aparecem quanto mais ricas e intensas forem as oportunidades oferecidas pelo adulto para que a criança vivencie situações cotidianas, situações que fazem parte do dia a dia. Ou seja, situações em que ela observa as interações e relações travadas pelos adultos, ao mesmo tempo em que também possa interagir com os mesmos.

Assim, compreendemos que cabe ao professor (a) ampliar o mundo cultural da criança, para que, em consequência disso, também ocorra uma ampliação dos motivos e conteúdos das brincadeiras, enriquecendo estes momentos. A ação conjunta entre professor e criança durante a brincadeira possui significativa relevância, tendo em vista que a mesma constitui-se como ação sobre o mundo, em que a criança manifesta suas percepções, vivências e experiências mesmo que não se expresse através da linguagem oral, cabendo ao professor desenvolver a sensibilidade necessária para perceber estas concepções. Isto caracteriza a mediação docente, em que o professor deve agir de forma partilhada com a criança, ajudando-a a construir relações, destacando elementos da realidade que, de outra forma, estariam mesclados na totalidade, auxiliando-as a formar as sínteses provisórias possíveis para a sua idade. Portanto, “[...] o papel do professor não é de único detentor do conhecimento, mas também não é de mero expectador ou simples facilitador da aprendizagem [...]” (BARBOSA, s/d, p. 215).

Além disso, cabe destacar que o professor deve observar criteriosamente os jogos e brincadeiras infantis, seus motivos, conteúdos e valores, quais interações irão se estabelecer, quais as possíveis questões de gênero e etnia são apresentadas pelas crianças, problematizando estes momentos para questionar os estereótipos e as situações instituídas que são injustas e opressoras. De acordo com Silva (2005, p. 133), estas problematizações são relevantes para:

[...] Permitir primeiras aproximações a uma reflexão em torno dos processos de exclusão e eliminação latentes em brincadeiras e que guardam relação com a vida social, isso permitirá às crianças construir raízes de sua capacidade de reflexão sobre alternativas, tanto para jogar e brincar quanto para superar tal situação na vida social mais ampla.

Cabe destacar, por fim, que as atividades relacionadas à área de conhecimento em questão, deverão contemplar uma organização dos espaços que esteja em coerência com a intencionalidade pedagógica previamente estabelecida. Segundo Ramos (2013) a organização dos espaços na Educação Infantil se faz necessária e imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, exige do professor um olhar atento as singularidades das crianças, as especificidades de cada faixa etária, as necessidades e interesses desse grupo. Mediante isto, busca-se, que organização dos espaços, favoreça “o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades físicas, emocionais e intelectuais da criança, bem como a comunicação e a socialização com seus pares” (RAMOS, 2013, p. 47).

Nessa perspectiva (FORNEIRO, 1998 *apud* RAMOS, 2013, p. 48) define que espaço “diz respeito ao lugar físico onde ocorrem atividades que envolvem os materiais de uso didático, os objetos, os móveis e os elementos decorativos”. E ambiente “diz respeito às relações que ocorrem no espaço, às interações entre crianças e adultos, entre crianças e seus pares, e da criança com a sociedade na qual está inserida”. Neste contexto “espaço é organizado no aspecto físico (condições de infraestrutura, mobiliário, materiais, por exemplo) e no ambiente de aprendizagem. Segundo Horn (2004), “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente”. (HORN, 2004, p. 24). A partir desses argumentos, destaca-se a importância da organização dos espaços no ambiente de educação infantil, oportunizando criança ambientes de aprendizagem potencializadores do conhecimento.

Objetivo Geral

Possibilitar a apropriação e a ampliação dos conhecimentos relacionados aos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, bem como, o acúmulo de vivências e experiências relacionados aos mesmos.

Objetivos Específicos

- Possibilitar as relações espaço/tempo necessárias à exploração do corpo e objetos, bem como, as relações sociais necessárias para promover a interação entre criança/criança, criança/professores e criança/família;
- Promover Jogos, Brinquedos e Brincadeiras que contemplem a atividade objetiva manipulatória e o jogo simbólico, atividades-guia referentes às faixas etárias entre 01 e 03 anos e 03 a 05 anos;
- Ampliar o repertório dos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, mediante a valorização dos conhecimentos prévios das crianças e a apropriação dos conhecimentos referentes à área;
- Garantir a vivência de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, a partir de problematizações, que incitem a análise crítica das crianças sobre as características e contradições destes jogos, bem como a análise crítica sobre o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridas;
- Incentivar a criatividade das crianças, mediante atividades que impliquem a elaboração de novos Jogos e Brincadeiras, sobretudo das atividades que impliquem a modificação das regras pertencentes aos Jogos e Brincadeiras já sistematizados;
- Oportunizar a vivência de Jogos e Brincadeiras cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos com materiais e recursos diversos, possibilitando ações individuais e coletivas;
- Planejar espaços que incitem a criação de situações imaginárias distintas e a representação de diferentes papéis sociais.

Jogos, Brinquedos e Brincadeiras em 2018/1: problematizando o consumo e promovendo o resgate das brincadeiras tradicionais

Considerando os conceitos teórico-epistemológicos abordados nos tópicos anteriores, apresentaremos a proposta de trabalho relacionado à Área de Conhecimento Jogos, Brinquedos e Brincadeiras para o primeiro semestre de 2018, a ser realizado pelo corpo docente referente aos turnos matutino e vespertino. Ao tratar do planejamento consideramos as palavras de Vasconcellos (2014) em afirmar que, o planejamento deve considerar a realidade que a instituição está inserida e as problemáticas que estão presentes nela. Partindo desse pressuposto, o corpo docente responsável pela referida

área de conhecimento optou coletivamente por problematizar a relação da criança com o brinquedo dentro da sociedade do consumo.

Essa problematização surgiu a partir das observações realizadas pelos professores em rodas de conversas com as crianças, as quais discorriam em seus relatos a obtenção de brinquedos comprados e a exaltação de marcas e de brinquedos tecnológicos. Notamos que essa realidade não só contempla a nossa comunidade, como Benjamin (2002) revela, que há uma crescente massificação industrial referente ao brinquedo que atinge em geral as crianças, sendo esse um elemento da atual sociedade que pressiona o consumo.

Desta forma, é possível notarmos que a criança está exposta a esse consumo em várias situações do seu cotidiano, Meira (2003), aponta que as publicidades em roupas, em alimentos e em meios de comunicação promovem o desejo imediato em consumir. Esse consumo tem provocado mudanças significativas no processo histórico da criança em relação ao brincar, Benjamin (2002) aponta que a industrialização de brinquedos impossibilita a ressignificação de objetos (pedras, madeiras, tecidos e outros) e ao decorrer dos anos esse fator também tem marcado o distanciamento entre a família e as crianças em suas relações afetivas, pois em períodos históricos anteriores os mesmos construía brinquedos e os exploravam em conjunto.

A partir desta problematização, objetivamos recuperar os Jogos, Brinquedos e Brincadeiras tradicionais, os quais vêm sendo esquecidos, possibilitando às crianças do Departamento de Educação Infantil (DEI) o acesso às experiências para além do brinquedo industrializado. Para Cascudo (2001), os jogos e brincadeiras tradicionais foram constituídos historicamente e fazem parte de um acervo da cultura popular e que devem ser transmitidos para novas gerações. Pensando nesse acervo consideramos os jogos e as brincadeiras que constituem a essência histórica e social da nossa sociedade, a qual se manifestou a partir da miscigenação índio-branco-negro. Buscando o resgate da cultura e da memória lúdica da comunidade, optamos por atividades que explorem:

- Jogos com bolas;
- Brincadeiras: pega-pega, esconde-esconde, queimado, cabra cega, amarelinha;
- Boca de forno, dono da rua, passar anel, brincadeiras com cordas e objetos encontrados no universo natural (madeiras, pedras, folhas e terra);
- Brincadeiras de roda como músicas de domínio popular;

- Construção de brinquedos: pipas, Bolas de meias, cata vento;
- Brincadeiras de representação de papéis;
- Dentre outras possibilidades.

Cabe destacar ainda que, nesta proposta, a interação entre a família, a criança e a instituição será fortalecida, tendo em vista que serão abordadas as brincadeiras que os pais e mães das crianças vivenciaram em sua infância, realizando, assim, o resgate da cultura familiar.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ivone Garcia. **Currículo da Educação Infantil e Trabalho Docente: perspectiva sócio-histórico-dialética**. s/d.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento** : projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24º ed. Editora liberdade; SP 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**, SP, Ed. 34, 2002

MEIRA, A. M. **“Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea”**. Psicologia & Sociedade; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003;

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Organização do ambiente para a aprendizagem. **Presença Pedagógica**, v. 19, n.110, mar./abr. 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: **a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, E J S. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. Revista Brasileira Ciência Esporte, Campinas v. 26, n. 3, p. 127-142, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Martins Fontes: São Paulo, 1984.