

ROSEMARY LACERDA RAMOS

Formação de Educadores para uma
Prática Educativa Lúdica:
Pode um peixe vivo viver fora d'água fria?

Tese de Doutorado apresentada como
requisito final para a obtenção do grau
de Doutora em Educação pela
Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Prof^o Dr^o Cipriano Carlos
Luckesi

Salvador - Bahia
2003

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Ramos, Rosemary Lacerda.

Formação de educadores para uma prática educativa lúdica : pode um peixe vivo viver fora d'água fria? / Rosemary Lacerda Ramos. - 2003.

129 f. : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2003.

1. Professores de educação pré-escolar – Formação. 2. Ludicidade. 3. Brincadeiras. 4. Educação de crianças. I. Luckesi, Cipriano Carlos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.711 – 23. ed.

ROSEMARY LACERDA RAMOS

FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA:
Pode um peixe vivo viver fora d'água fria?

Tese defendida junto ao curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutora, em 09 de junho de 2003, pela Comissão formada pelos professores:

Profº Drº Cipriano Carlos Luckesi – Orientador
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profª Drª Cristina D'Ávila Teixeira Maheu
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profª Drª Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profª Drª Nívea Fraga Maia
Fundação Visconde de Cairu - FVC/ CEPPEV

Profº Drº Roberto Sidnei Macedo
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof Drº Yoshie Ussami Ferrari Leite
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Chegando de mansinho, ambos foram preenchendo espaço e tempo, num cotidiano de cumplicidade e partilha amorosa.

Luris, querido amigo e companheiro, sou grata por me apresentar o mundo de forma mais amorosa, acreditando sempre nos meus sonhos.

Querido Rafa, com você tenho aprendido o quanto desconhecia e o quanto ainda preciso aprender sobre as crianças, sua infância e brincadeiras.

Orgulho-me por ser sua mãe.

AGRADECIMENTOS

A Luris, Rafa periquito, Mami, Lupita, Cipri, Bel, Jáu, Cau, Ninha, 'as meninas da UNEB', Zéu, Marlito, Marloca, Lidinha, Elizeu, Helô, Ana Laguinho e Dedé da UNEB, Silvinha e Veroca de Letras, Nivinha, Norminha, Soninha Izoldinha, Berna e companheiros do Gepel, minha gratidão por me acompanharem neste trabalho, desde os primeiros passos, com seu estímulo inexcedível e sua amizade.

COMEÇANDO COM ALICE

A Falsa Tartaruga e o Grifo eram alunos da escola no mar, da qual muito se orgulhavam. Nos cursos especiais estudavam Francês, Música e Lavagem; e, no regular, Língua Pétreia, Taburrada e os diferentes ramos da Aritmética: Ambição, Distração, Enfeiação e Gozação. Havia também outras matérias: Mistória (Antiga e Moderna) e Marografia. Uma velha enguia ensinava Desdenho, Esticamento Linear e Desmaio em Espirais. O professor de Línguas Clássicas, isto é, Gringo e Latir, era um velho caranguejo.

“ — Durante quantas horas por dia vocês assistiam às aulas — perguntou Alice.

— Dez horas no primeiro dia — respondeu a Falsa Tartaruga —, nove no segundo e assim por diante.

— Que sistema curioso! — exclamou Alice.

— É por isso que se costuma chamar o conjunto das matérias ensinadas na escola de currículo — observou o Grifo. — Pela simples razão de que, a cada dia, a gente tem de correr mais para acompanhar o curso.

Essa era uma idéia completamente nova para Alice e ela ficou refletindo um pouco sobre isso antes de fazer a próxima pergunta.

— Desse jeito, então, o décimo primeiro dia devia ser um feriado?

— É claro que era — respondeu o Grifo.

— E o que é que vocês faziam no décimo segundo? — continuou Alice muito interessada.

— Já chega de falar sobre as aulas — interrompeu o Grifo com um tom muito decidido. — Agora fale a ela alguma coisa sobre as brincadeiras.”

CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas.

RESUMO

Como formar educadores para o desenvolvimento de uma prática educativa lúdica? O presente estudo parte desta pergunta, objetivando tematizar a formação de um educador que respeite, contemple e integre as atividades lúdicas da criança na prática educativa. Tal interesse acadêmico tem início ainda no curso de Mestrado, quando se identificou a carência de conhecimentos, por parte dos professores, acerca da ludicidade infantil, o que constitui o problema desta Tese. Tal constatação conduziu a uma reflexão crítica sobre o assunto, agora no curso de Doutorado em Educação. Aqui, seguindo essa reflexão, desenvolveu-se um experimento formativo, com 20 alunas do curso de Pedagogia da UNEB, campus de Salvador (BA), alunos de um curso de Pedagogia, habilitação em Educação Infantil, para que venham a respeitar, contemplar e integrar as atividades lúdicas da criança à sua prática educativa, cujo exercício primeiro faz-se ainda no estágio supervisionado. Esta tese comunica tal experimento, inicialmente focalizando a ludicidade infantil, a partir de uma obra já clássica nesse domínio, *Homo ludens* (1938), de Johan Huizinga, e de distintas vertentes do assunto, aqui consideradas: a socioantropológica, de Gilles Brougère; a de Jean Piaget e a de Lev Vygotsky, sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem da criança; a de Cipriano Luckesi sobre a experiência lúdica; e a psicanalítica de Bruno Bettelheim. Em seguida, faz-se um esboço histórico da educação infantil, em cuja prática identifica-se a ausência da ludicidade, e se considera a alternativa do desenvolvimento de uma educação infantil lúdica. O relato do experimento em si enfoca a metodologia da pesquisa empírica realizada, fundamentando-se e justificando a proposta de formação do professor desse nível de ensino como mediador, aberto à ludicidade infantil.

ABSTRACT

How to enable teachers for the development of an education whose fundament is the playful behavior? This question is the starting-point of the present study in order that the teacher may respect, appreciate and include the children's playing activities in his educational work. The interest concerning this subject starts in the course of Master of Education when I identify a need for knowledge of the teachers about children's playful behavior. It becomes a problem that impels me now, in the course of Doctor of Education, to a critical reflection about their background. So, according this reflection, I propose the development of an educational experiment whose participants are twenty undergraduates of the Pedagogy course in UNEB, campus of Salvador-BA, with professional qualification in child education in order they may respect, appreciate and integrate the children's playing activities in their educational work. It may start during the supervised tour of duty as it was made. This thesis reports such experiment. First, the author bases the study in the understanding of different approaches to the children's playful behavior: the historical one, by Johan Huizinga, in his classical work on this subject, *Homo ludens* (1938); the social and anthropological one, by Gilles Brougère; the concerning one, about children's psychological development and apprenticeship, by Jean Piaget and Lev Vygotsky; the psychoanalytical one, by Bruno Bettelheim, and the existential one, by Cipriano Luckesi. After that, a historical sketch of the child education is made when it shows the playful behavior is out of this kind of teaching, and it approaches to the proposition of an education whose basis is the playful behavior; the methodology of the carried out empirical research is defined; it aims to base and to justify the proposition of the teacher background of this education level as mediator, in order words, opened to the entire playful behavior.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Corrida de Saco.....	95
FIGURA 02 – Experienciando brinquedos de montar.....	97
FIGURA 03 – Foto de todo o grupo	98
FIGURA 04 – Espaço de brincar – X3 Itapagipe	102
FIGURA 05 – Espaço de brincar – Escola Municipal X2	103
FIGURA 06 – Espaço de brincar – Escola Municipal X1	104
FIGURA 07 – Crianças brincando no esgoto da escola	105
FIGURA 08 – Crianças construindo mural com recortes e colagens.....	105
FIGURA 09 – Meninos fazendo ‘dever’	106
FIGURA 10 – Crianças brincando na saída da cisterna.....	108
FIGURA 11 – Crianças fazendo lista de palavras	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
FACED – Faculdade de Educação da Bahia
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
FACED – Faculdade de Educação da Bahia
GEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade), do qual participo neste Programa de Pós-Graduação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas
SEF – Secretária de Ensino Fundamental
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
OS CAMINHOS PERCORRIDOS: PROJETOS E PROCEDIMENTO DA PESQUISA	17
1.1 TECENDO OS PRIMEIROS FIOS	17
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO E ETAPAS DA PESQUISA	21
1.3 AS TRÊS ETAPAS DA PESQUISA	25
1.3.1 PRIMEIRA ETAPA: FASE EXPLORATÓRIA	25
1.3.2 SEGUNDA ETAPA: O ESTUDO E A INTERVENÇÃO	27
1.3.3 TERCEIRA ETAPA: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO [...].....	31
CAPÍTULO II	
BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, JOGOS E LUDICIDADE: [...]	33
2.1 LÚDICO E SEUS SIGNIFICADOS	33
2.1.1 BRUNO BETTELHEIM.....	36
2.1.2 CIPRIANO LUCKESI	38
2.1.3 JEAN PIAGET	40
2.1.4 LEV VYGOTSKY	43
2.1.5 GILLES BROUGÈRE.....	46
2.2 ALINHAVANDO A CONVERSA	47
CAPÍTULO III	
PAI FRANCISCO ENTROU NA RODA [...]	52
3.1 EDUCAR	52
3.2 ESBOÇO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
3.2.1 NA EUROPA.....	55
3.2.1 NO BRASIL	57
3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL LÚDICA.....	62
CAPÍTULO IV	
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	70
4.1 O CONTEXTO	70
4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR [...]	73

4.2.1 A MEDIAÇÃO	73
4.2.2 O PERFIL DO PROFESSOR	74
4.3 O LÚDICO VAZIO	76
4.4 O SIGNIFICADO DA PROPOSTA	80

CAPÍTULO V

ALECRIM, ALECRIM DOURADO QUE NASCEU NO CAMPO [...]	83
5.1 O GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA: PRIMEIRO PERFIL.....	84
5.2 AS ESTAGIÁRIAS E OS ESTUDOS.....	88
5.2.1 PERFIL APÓS OS ESTUDOS	97
5.3 A DOCÊNCIA COMPARTILHADA	97
5.3.1 O MINIESTÁGIO	97
5.3.2 E AGORA JOSÉ? O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	99
5.3.3 O QUE AS ALUNAS DO GRUPO DE PESQUISA APRENDERAM	110

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

“A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias: nada é menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas”.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU: *Júlia, ou a Nova Heloísa*

Como uma aranha vai tecendo sua teia? Nutrindo-a e dando-lhe forma através da produção de um sem número de fios que, sozinhos, parecem nada suportar, mas, juntos, têm uma força significativa, constituindo-se em uma produção singular que adentra espaço e domínios dos quais não faz parte, mas que pode vir a fazer. Assim constituiu-se esta tese.

A idéia de realizar o presente estudo nasceu de minha experiência como professora de educação infantil, que então se chamava jardim de infância e, posteriormente, educação pré-escolar, tomando corpo pouco a pouco, à medida que comecei a problematizar essa experiência e a de colegas: as crianças brincam mesmo, aqui (espaço escolar), ou são entretidas, passam um tempo que não é o delas?

Assim, no Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia-UFBA (1995-1997) empreendi em pesquisar o que e como se faziam presentes as atividades lúdicas em duas escolas de ensino fundamental em Salvador-BA. No percurso da coleta de dados, em conversas com as professoras dessas escolas, tanto em entrevistas como informalmente, referiam-se elas — em especial as que haviam cursado Pedagogia — à lacuna existente em sua formação quanto a estudos sistemáticos acerca da ludicidade infantil e como esta poderia (e deveria) ser integrada no âmbito da escola. Vim a saber, também, conforme vários depoimentos, que algumas informações a respeito do assunto só eram adquiridas, assim mesmo de maneira inconsistente, em seu processo de formação continuada. À luz de que reflexão teórica isso poderia ter interesse, oferecer-se a mim como problema a ser investigado? Que implicações teriam tal formação? Quais as conseqüências dessa lacuna de sua formação em sua vivência profissional?

Essa inquietação foi amadurecendo e o problema se revelando. Tal lacuna era evidente nos cursos de formação de professores para Educação Infantil e, especialmente, na formação de professores para Ensino Fundamental. Ora os estudos sobre a ludicidade infantil revelavam-se incipientes, ora estruturavam-se atribuindo valor às brincadeiras e jogos em primeiro plano por viabilizarem a transposição didática de certos conteúdos. Embora reconheçamos o valor dos ditos “jogos didáticos” em algumas situações de ensino-aprendizagem, entendemos como equívoco reduzir a manifestação da ludicidade infantil unicamente à essas atividades, em especial tratando-se de educação para crianças de 0 a 6 anos.

Seria ingenuidade acreditar que ‘sem brincar a criança não aprende’, contudo, não podemos ignorar a importância e as contribuições da presença do brincar no cotidiano pedagógico,

favorecendo e potencializando aprendizagens perceptivo-motoras, desenvolvimento da autoconfiança, socialização, etc. Sua ausência, portanto, desencadeada pela inabilidade e desconhecimento de sua significação, retira das crianças [e, acredito, também dos professores] a oportunidade de construir e vivenciar uma prática pedagógica lúdica, que respeita e acolhe a cultura própria da infância.

Aberastury (1992) revela que para compreender a infância, faz-se fundamental conhecermos as brincadeiras das crianças. Ignorar os conhecimentos atinentes às brincadeiras e jogos infantis corresponde à retirar do professor, a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além de deixar que o brincar escorra por entre os dedos e, mais que isso, contribuir para configurar o modelo do 'lúdico adulto', útil à burocratização escolar da criança. (ABERASTURY, 1992)

Daí, eis o que para mim, ainda nesse momento, foi crucial identificar na realidade:

- a) a ludicidade infantil é estudada nos cursos formação inicial de professores para o lecionar na educação infantil?¹
- b) em caso positivo, como esse assunto é estudado? Há uma disciplina específica? Com que objetivo e qual a abordagem utilizada?
- c) o assunto é relevante para a prática educativa? Quais mudanças se farão presentes na prática do professor, após estudos sistemáticos sobre o assunto?

Em um estudo prévio (1998), localizei aqui em Salvador um único curso voltado especificamente para a formação do professor de Educação Infantil, na época o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Neste identifiquei algumas disciplinas cujos focos eram as atividades recreativas, porém sem aprofundamento da fundamentação teórica; sem, portanto, a compreensão histórica, socioantropológica e psicopedagógica que requer a fenomenologia dos atos de brincar e de jogar.

Quando ingressei no curso de Doutorado em Educação na UFBA (1995-1997) dei continuidade aos estudos desenvolvidos no Mestrado, pretendendo avançar além da constatação e configuração do estudo do brincar nos cursos de formação de professor para educação infantil, empreendendo, de forma significativa, na formação de alunos e alunas — futuros profissionais da educação — para o desenvolvimento de uma ação educativa lúdica que, no mínimo, respeite, contemple e inclua o brincar da criança cotidianamente. Para tal, organizei e disponibilizei um referencial teórico-prático sobre a ludicidade, as brincadeiras e os jogos no âmbito da educação infantil, bem como na formação de professores para atuar nesse nível de ensino.

¹ Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 já anunciar os Cursos Normais Superiores como um dos espaços destinados para a Formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, aqui na Bahia o primeiro curso implantado data de 2002, com sede em Salvador. De acordo com o cadastro das IES do INEP, agora em 2003 temos, em Salvador, 05 cursos Normal Superior — destes, apenas 02 constam no referido cadastro — e 01 curso de Pedagogia com formação de professores para o referido nível de ensino.

Durante o processo de construção, do projeto e da pesquisa propriamente dita, usei da sensibilidade, da inspiração e de intuição. Seu desenho teve uma formulação prévia. Porém, a investigação — como ela se deu efetivamente — foi construída, principalmente, a partir do grupo de estudos e observação da atuação dos alunos de Pedagogia (como sujeitos informantes da pesquisa) em seus momentos de experimentação da docência.

Tematizar a ludicidade infantil no curso de formação de professores, especificamente, o curso de Pedagogia de uma IES pública. Torná-la objeto de reflexão, posto que é decisiva para o desenvolvimento psicológico, e tendo em vista o cotidiano da vida escolar de crianças na faixa etária de 3 a 6 anos, nisto consiste o estudo que empreendi, posso dizer, de corpo e alma... e coração.

Tomando este norte, além de explicitar a natureza e o significado da pesquisa — empírica — que me propus realizar; o que a justifica; seu universo, os sujeitos investigados, os procedimentos metodológicos que utilizei, a organização e desenvolvimento de cada etapa, no capítulo I, entendo que a primeira coisa necessária era estabelecer uma compreensão de ludicidade.

Eis que se constitui o ponto de partida para tudo o que ia e vai se seguir nessa tese. Por isso, no capítulo I, trato do foco teórico e, portanto conceitual do estudo: a ludicidade, as brincadeiras e jogos da criança. Sem pretender exaurir o assunto, o que seria impossível, situo-o a partir do clássico de Johan Huizinga (1872-1945), sua obra *Homo Ludens*, publicado em 1938.

Refiro-me à acepção latina originária do termo 'lúdico' (o entendimento de Huizinga a esse respeito) e ao campo semântico de jogo, brinquedo e brincadeira, para, em seguida, considerar algumas vertentes distintas, como a cognitiva e interacionista, de Jean Piaget (1970, 1990, 1994a, 1994b, 1998), Lev Vygotsky (1988, 1998a, 1998b, 1999); a psicanalítica, de Bruno Bettelheim (1988); a socioantropológica, de Gilles Brougère (1995; 1998a; 1998b); e a de Cipriano Luckesi (1998, 200, 2002), que amplia a compreensão do lúdico como experiência plena, humana. Procuo, então, mostrar como essas diferentes abordagens teóricas se oferecem à possibilidade de compreensão da ludicidade infantil na perspectiva pedagógica em que se define o estudo e na qual, penso, reside a sua contribuição.

Discutida a natureza e especificidade da ludicidade infantil, importa colocá-la a serviço da educação, visto que propomos a formação do professor para o desenvolvimento de uma prática educativa lúdica. Assim é que, no capítulo II, empreendo em discutir o que é educar, adotando a concepção freiriana, que compreende educar como construir, libertar o homem do determinismo, favorecendo o reconhecimento de seu papel na História [sua e do outro], tendo a identidade cultural [tanto em sua dimensão individual, quanto em relação à classe dos educados] como elemento essencial à prática pedagógica. Aqui o conhecimento não advém de um ato de doação, mas de um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico e em transformação contínua.

Apresento, ainda, um esboço histórico dos primórdios da educação infantil no Ocidente, onde encontro registro do surgimento das creches; depois no Brasil e explicito como, em meu entendimento e no de Roberto Sidnei Macedo (1991); Moisés Kuhlmann (1990, 1991, 1998); Lúcia de A. Machado (1993, 2002); Stela Oliveira (2002), dentre outros, a educação infantil desponta e quais

as políticas públicas que a impulsionam na década de 90, alçando o status de 1ª etapa da educação básica. Mostro como e porque a ludicidade infantil se esvazia no processo de iniciação escolar que se institucionalizou no país, a despeito dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil — legislação em vigor —, que enfatizam a importância da atenção a ser dada, na prática educativa, às crianças de 0 a 6 anos (de 0 a 3 anos, nos termos da Constituição Federal de 1988, têm direito a creche, garantia que compete ao Estado assegurar), a fim de proporcionar-lhes condições favoráveis a seu pleno desenvolvimento — físico, intelectual, da personalidade e social. E, como alternativa, apresento a proposição do desenvolvimento de uma educação lúdica ou ludoeducação, como aqui a denomino.

No capítulo III, o cerne desta tese, exponho, examino e critico o que na experiência brasileira veio a ser a formação do professor de educação infantil; apresentando uma alternativa, fundada numa reflexão sobre o lúdico, o *leit motiv* do estudo. Mostro que o vazio do lúdico é preenchido pela ideologia escolar do entretenimento, com todos os véus recreativos — entreter-se é passar o tempo — e da seriedade, com a alfabetização (o tempo que afinal importa, porque deflagrador de tudo o que o Estado e a sociedade esperam dos indivíduos).

No que concerne a formação, adoto como eixo o entendimento do professor como um profissional mediador do processo de aprendizagem da criança pois compreendo que a relação homem-mundo não acontece de forma direta, mas sim mediada por um conjunto de instrumentos e/ou signos criados pelo próprio homem.

O capítulo IV apresenta o relato do experimento, a pesquisa realizada, cujo material empírico extrai dos depoimentos do grupo de participantes do estudo — 20 alunas do curso de Pedagogia na UNEB, campus de Salvador, com habilitação em educação pré-escolar. Descrevo e analiso cada fase desse experimento, que culmina com o estágio supervisionado das alunas em três estabelecimentos de ensino da rede municipal de Salvador.

Nessa perspectiva, empreendi na compreensão e proposição do estudo da ludicidade infantil nos cursos de formação inicial de professores, para propiciar o respeito à sua manifestação, bem como seu acolhimento, integração e proposição na prática educativa de crianças de 0 a 6 anos. Não como mera estratégia pedagógica ou meio didático facilitador do processo de ensino-aprendizagem, mas, como uma atividade educativa em si mesma, cujo potencial surge da vivência livre e autônoma, que ao mesmo tempo acolhe a presença do adulto. Com isto, valoriza-se e respeita-se a cultura própria da criança, permitindo sua criação e recriação, a vivência de valores e costumes, diferentes papéis e as situações externas a ela.

Ao fim e ao cabo deste trabalho, a linha da ludicidade infantil e da formação do professor, ora na superfície, ora subjacente, é o que percorre. E, em vez de se fechar numa receita ou num modelo de formação de docentes para o referido nível de ensino, abre-se na dialética dos dois planos — o visível e o virtual — como uma reflexão crítica, sem o que nenhum trabalho acadêmico é digno desse nome.

Por fim, cumpre esclarecer ao meu leitor que embora ciente dos rigores da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), ousou transgredir, nesse trabalho, suas determinações. E o faço nos seguintes aspectos e pelos motivos que a seguir elencarei:

1. Diferencio o registro técnico da citação de obras de outros autores, daquela conversa boa onde dialogamos com ele, sem localidade textual específica em suas obras. Por isso, no percurso do texto, em alguns parágrafos, me refiro ao autor sem, necessariamente colocar o ano da obra pois, certamente, a compreensão registrada foi obtida a partir da leitura do conjunto das obras que encontram-se devidamente registrados nas referências desta Tese. Com isto, acredito ter um texto com mais fluidez sem a interrupção contínua de diversos registros de ano entre parênteses. Quando faço menção de citação direta ou indireta de obras específicas, então utilizo o sistema de registro autor-data, conforme ABNT.
2. Adoto a primeira pessoa do singular nesta tese por acreditar que o diálogo mediatizado com o leitor é assegurado muito mais pela forma e percurso do texto, através do modo como minha escrita penetra o universo do leitor (quase um ato antropofágico), do que pelo simples emprego da 3ª pessoa do plural ou do imperativo. Acho que deste modo relato sobre a experiência vivida por mim e demais estudantes, ao tempo em que convido o leitor desta tese a compartilhá-la comigo.
3. Mais uma vez ousou transgredir, nesse trabalho, as suas orientações quanto às citações com mais de três linhas. Em comum acordo com meu orientador, estas mergulham no texto, adotando seu padrão de formatação, com intuito de possibilitar maior fluência na leitura do mesmo, bem como dar maior destaque aos diálogos dos participantes da pesquisa, os quais são frequentes nesse escrito e são registrados com recuo de 4cm da margem conforme preconiza a ABNT.

CAPÍTULO I – OS CAMINHOS PECORRIDOS: PROJETO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

1.1 TECENDO OS PRIMEIROS FIOS

As atividades lúdicas da criança, dentre elas os jogos e as brincadeiras, são investigados, há muito, por vários estudiosos que, a seu modo, concebem e interpretam de forma distinta a sua importância, origem, características na vida do ser humano e, em especial, da criança.

Numa perspectiva histórico-cultural, encontramos Johan Huizinga que ao integrar o conceito de jogo com o de cultura, procura compreender até que ponto esta possui um caráter lúdico, visto que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 1993, p.2). Por sua vez, numa vertente socioantropológica, Gilles Brougère (1994, 1995, 1998) considera a ludicidade como atividade que possibilita a emergência e enriquecimento da cultura, referindo-se, contudo, à existência de uma cultura lúdica, própria à criança. Sublinha, porém, uma implicação mútua: a cultura favorece a ludicidade, que tende a enriquecê-la progressivamente.

Em uma perspectiva psicológica, situam-se, dentre outros, Jean Piaget (1970, 1990, 1994a, 1994b, 1998) e Lev Vygotsky (1988, 1998a, 1998b, 1999), Bruno Bettelheim (1988) e Cipriano Luckesi (1998, 2000, 2002) sendo, os dois primeiros, referência central para o desenvolvimento da prática educativa.

A partir dos estudos da epistemologia genética, pode-se tratar a atividade lúdica como motor para o desenvolvimento e aprendizagem da criança ²; Lev Vygotsky, por outro lado, vê nessa atividade um recurso dialético do qual a criança lança mão em sua aprendizagem e inserção cultural, conseqüentemente, desenvolvimento. Bruno Bettelheim (1988, p. 164) entende o brincar como “ponte para a realidade no processo de construção da identidade da criança”. E Cipriano Luckesi (1998, 2000, 2002) vem apresentar a ludicidade de forma mais ampla, como uma experiência de plenitude, vivida em suas ações.

Por mais distintas que sejam essas abordagens sobre o assunto nos autores estudados percebe-se um pressuposto comum a todos: a atividade lúdica da criança, quer suas brincadeiras ou jogos, se constituem como fundamentais em seu processo de desenvolvimento, aprendizagem, socialização, constituição de sua individualidade e identidade.

² Em especial, o modo como chega de um estado de indiferenciação inicial, a distinguir a si mesma do mundo externo.

Esta observação levou-me a refletir sobre a importância de professores³ estarem preparados para acolher, respeitar e propiciar a presença das atividades lúdicas na sua prática educativa. Durante o curso de Mestrado⁴ nasceu meu interesse pelo assunto, ao me perguntar de que modo os jogos e brincadeiras faziam-se presentes e se articulavam à prática educativa de professores de duas instituições de ensino da cidade de Salvador. Esse interesse, e a consequente pesquisa, permitiu identificar o lúdico como elemento fundamental para o trabalho educativo no cotidiano da sala de aula das duas escolas, ambas de nível fundamental.

Os dados encontrados neste estudo, indicaram-me, entre outros aspectos, a lacuna existente tanto na formação de professores de Ensino Fundamental, quanto da Educação Infantil. Isto porque não estudaram significativamente o brincar da criança, e as disciplinas pertinentes ao tema faziam de modo meramente funcional e bastante superficial.

Entendo aqui como estudo significativo aquele onde o estudante aprofunda-se tanto nos conceitos sobre a importância, estrutura e característica da atividade lúdica infantil, quanto às vivências ainda em seu processo de formação, com intuito de revisitar suas memórias sobre a infância e, articulado a isso, conhecer, analisar e organizar espaços para assegurar a presença das ações lúdicas. Assim, pretende-se a construção de competências pessoais e profissionais que permitam, a este futuro educador, a vivência e desenvolvimento do que denomino ludoeducação — uma prática educativa lúdica.

Verificada essa carência, e tomada de inquietude, empenhei-me em analisar previamente⁵ as disciplinas do curso de Pedagogia de uma universidade pública baiana, cuja proposta era, na época, habilitar professores para a docência na educação infantil. Estabelecido o contato com a direção do referido curso, investiguei como acontecia o estudo da ludicidade infantil naquele processo formativo de professor. Os depoimentos da direção/professores/alunos não só confirmaram a existência de tal lacuna, como identifiquei duas disciplinas — ‘Psicologia da Educação III’ e ‘Ambiente e Materiais’ — em que o estudo da ludicidade infantil era minimizada em face dos demais conteúdos, sendo enfatizada como elemento do processo de desenvolvimento da criança, mas de forma bastante genérica e superficial — no caso da primeira; e, na segunda, predominava a prerrogativa da construção de materiais e artefatos para o estágio, sem um estudo conceitual e reflexões sobre o que poderiam significar para a criança.

Essa situação é comum nos currículos de formação de professor no Brasil e particularmente no âmbito da educação infantil, em que as práticas pedagógicas — entendidas como expressão de cultura, revelam o descuido e a desatenção para com o brincar e das suas implicações com o desenvolvimento e aprendizagem.

³ Considerando o objeto de estudo, nesta tese refiro-me, especificamente, a professores de classes de educação infantil.

⁴ Esta pesquisa intitulou-se: A relação entre brincar e aprender: experimentos com jogos e brincadeiras na prática educativa, e aconteceu no período de 1995 a 1997.

⁵ Tal análise, realizada em 1998, precede a elaboração do projeto. As questões que daí emergiram bem como os dados encontrados tornaram-se o ponto de partida para que a proposta do estudo fosse submetida à seleção para o curso de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, no final do mesmo ano. A matriz curricular do curso encontra-se em anexo.

Observada sob um ponto de vista, a formação do professor de educação infantil insere-se no campo dos estudos sobre currículo relacionados com a profissionalização. No Brasil, essa é uma área que está sob revisão quanto aos aspectos da sua normatização bem como os relacionados com seus efeitos sócio-políticos. Na primeira há um conjunto de documentos legais que enunciam mudanças de processo de gestão dos sistemas de ensino e, na segunda, é possível articular uma rede de estudos que alteram significados historicamente construídos, e centralizam o foco em uma diversidade de olhares: gênero, multirreferencialidade, representações, ideologia. No caso da pauta — a educação infantil, a ludicidade adquire status fundamental, quer para educação das crianças ou de seus futuros docentes.

Esta análise prévia suscitou a formulação das questões que nortearam a construção da pesquisa:

- a) quais repercussões um estudo sobre a ludicidade, brincadeiras e jogos infantis, durante um período determinado (no percurso do que se convencionou chamar 'uma disciplina' na graduação), com um grupo de alunos do curso de Pedagogia, poderia desencadear em sua atuação como docentes, ainda no estágio supervisionado?
- b) quais as condições e estruturas adequadas para o desenvolvimento deste estudo?
- d) que importância os sujeitos pesquisados atribuíam às brincadeiras e jogos no desenvolvimento e aprendizagem infantil, antes e após a apropriação dos conceitos?
- e) como as brincadeiras e jogos, a despeito da apropriação conceitual, são contemplados e incluídos por estas formandas, no espaço escolar?

Assim, a pesquisa tomou corpo, tendo como objetivo geral analisar as repercussões de estudos sistemáticos sobre a ludicidade infantil na formação dos alunos de Pedagogia da UNEB — habilitação para educação pré-escolar [denominação utilizada na época], em especial durante o estágio supervisionado.

Tendo em vista este propósito, para sua consecução delineamos os seguintes objetivos:

- a) analisar as práticas e conhecimentos prévios dos alunos participantes da pesquisa;
- b) estruturar um curso livre, com caráter de extensão⁶ e carga horária correspondente à de uma disciplina regular da graduação e estudar a ludicidade infantil com o grupo de alunos em apreço, propiciando-lhes espaço e tempo para o desenvolvimento de um olhar sensível sobre a mesma;
- c) acompanhar a elaboração dos materiais que seriam utilizados no estágio supervisionado, tais como: projetos, planejamentos, recursos, etc.;
- d) analisar os resultados do estudo na prática educativa destes alunos, durante o estágio

⁶ Esta denominação foi sugerida pela gestão da Instituição, tendo em vista a natureza, objetivo, estrutura e característica da atividade que seria desenvolvida.

supervisionado, identificando as dificuldades, bem como as conquistas, quer grupais, quer individuais, no que concerne à consolidação de seus saberes da/para a docência;

- f) sugerir o respeito, acolhimento e inclusão das brincadeiras e jogos na educação infantil, deslocando-os do âmbito exclusivo de recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem para uma concepção de conteúdo voltado à natureza infantil.

Estes objetivos foram construídos a partir do princípio de que uma formação adequada, que articulasse estudo conceitual e vivencial sobre a ludicidade infantil revelar-se-ia uma tentativa de romper com a produção de uma prática mecânica e estereotipada, caracterizando-se como mais uma possibilidade de compreender à infância, pois, a nosso ver, “o brincar em situações educacionais proporcionam não só um meio real de aprendizagem como permitem também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades”. (MOYLES, 2002, p. 12)

Desse modo, vejo que meu problema da pesquisa toma uma configuração que organiza mais precisamente minhas indagações e as articula em torno de um núcleo central assim definido: que implicações a inclusão de paradigmas quanto a ludicidade infantil traria para a articulação teoria-prática das formandas desse curso de Pedagogia?

Aqui empreenderemos em pesquisar essa questão, na forma e trajetória descritas, com a meta de registrar uma vivência sob as atividades lúdicas que revele possibilidades para práticas educativas menos revestidas da lógica domesticadora, custodial e assistencialista.

1.2. PERCURSO METODOLÓGICO E ETAPAS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento metodológico dessa pesquisa, assumi a abordagem qualitativa por ser bastante flexível e favorecer a socialização, ao estreitar a relação 'pesquisador/grupo pesquisado', propiciando a aquisição de um conhecimento e uma consciência crítica sobre o fenômeno estudado, para que, a partir daí, cada um seja autor de suas próprias mudanças. (LÜDCKE e ANDRÉ, 1986).

Tal escolha tomou como base as seguintes características atinentes a tal abordagem: a) o ambiente natural é a fonte direta dos dados, constituindo-se, o investigador, o instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva: os dados são recolhidos na forma de palavras e números; procurando-se analisá-los em toda sua riqueza, respeitando-se, na medida do possível, a forma como foram registrados ou transcritos; c) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) a análise de dados é feita, em sua maioria, de forma indutiva, pois as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa; aqui interessa os diferentes modos como as pessoas dão sentido aos fenômenos. (BOGDAN e BIKLEN, 1997, p. 47-51).

Foram adotados os seguintes princípios no cerne do trabalho, desde o primeiro contato até a análise de dados: a) preservação da identidades dos partícipes: o anonimato não só do material escrito, mas também dos relatos verbais; b) dispensar um tratamento respeitoso aos partícipes, de modo a obter sua cooperação na investigação; c) ser claro e explícito com todos os envolvidos, estabelecendo acordos para desenvolvimento do trabalho, que deverão ser respeitados até a conclusão do estudo; d) Ser autêntico quando escrever os resultados, ainda que as conclusões a que chegue possam, por razões ideológicas, não lhe agradar. (BOGDAN e BIKLEN, 1997, p. 87).

Na vertente qualitativa, como método de pesquisa adotei a pesquisa-ação por ser "um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 1998, p. 14). Ou seja, através da pesquisa, os estagiários estariam, também, se formando.

Ressalto a ampla interação que se estabelece entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos, sendo seu objetivo resolver ou, ao menos, esclarecer os problemas da situação observada, sem limitar-se a uma forma de ação, o que resultaria em 'risco de ativismo'. Muito mais do que mero informante, o participante da pesquisa configurou-se como um ator social, um 'partícipe' de todo o desenvolvimento da investigação.

Desse modo, torna-se possível ampliar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas pesquisadas e grupos consolidando uma perspectiva

'formativa' (FREIRE, 1996, p. 55) e um caráter transformador ao processo. No caso, a expectativa foi a de que os estagiários, ao estudar e vivenciar uma experiência educativa lúdica utilizasse-na como recurso em sua prática educativa cotidiana.

A opção pelo modo quase experimental da pesquisa-ação permitiu, junto com os informantes da pesquisa, perceber e avaliar a consistência de uma formação sobre a ludicidade infantil e a educação, afinal, muito mais do que ação ou participação, faz-se "necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão, ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas". (THIOLLENT, 1998, p. 22).

Em decorrência, estreitou-se a relação entre a aprendizagem e a pesquisa, pois, no caso, as ações investigadas envolveram produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, pressupondo uma entrega ativa dos participantes, em seu processo de aprender. Busquei respostas para os meus anseios de conhecimento, e os informantes adquiriram novos conhecimentos habilidades enquanto viviam e agiam dentro do projeto de pesquisa. Todos cresceram! Esta determinação esteve sempre presente durante todo o percurso da investigação.

Visto que a pesquisa concerne à formação inicial de professor em educação infantil, escolhi como universo o curso de graduação em Pedagogia de uma universidade pública pois através de um estudo prévio já referido, verifiquei ser o único curso em Salvador, à época, cuja ênfase curricular era a formação específica do professor para lecionar na educação infantil e o posicionamento de estudos sobre a ludicidade infantil em sua estrutura curricular era bastante insatisfatório, no meu entender.

Como informantes partícipes da pesquisa, escolhi estudantes desse curso, considerando os seguintes critérios: a) desejar participar da pesquisa; b) cursar o 5º ou 6º semestre durante o ano de 1997 e em pelo menos um destes, a disciplina Prática Educativa III8; c) atuar como professor (a) em classes de educação infantil.

Era notável a diversidade e heterogeneidade do grupo, no que concerne à experiência docente, seus conhecimentos e vivências prévias da ludicidade infantil, como professor e como criança. Por conta disto foram instigantes as dúvidas e perguntas que, muito frequentemente, surgiam no decorrer desse percurso, enriquecendo sobremaneira nossos estudos ao permitir, de fato, um olhar, amplo sobre a ludicidade, não só na perspectiva dos estudiosos adotados, mas também tendo em conta a multiplicidade de saberes e experiências que conviviam em todos os nossos encontros.

No contexto da construção ou reconstrução do sistema de ensino não basta descrever e avaliar. É necessário produzir ideias que antecipem o real ou delineiem um ideal. E com "[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal

⁷ Este critério justifica-se em face da necessidade de estar em conformidade com os prazos do Programa de Pós-Graduação para a conclusão da pesquisa, porque a disciplina só é oferecida no 2º semestre de cada ano.

⁸ É nesta disciplina que acontece o preparo do material e a própria docência supervisionada.

orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos e de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes”. (THIOLLENT, 1998, p. 75).

Cumpra observar, porém, que a coleta de dados na abordagem qualitativa não é um processo cumulativo e linear, cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador a estabelecer leis e prever fatos. Os dados devem ser colhidos interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. Trata-se de uma apropriação da realidade enquanto se age. (CHIZZOTTI, 1998).

Não se “recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando” (BOGDAN e BIKLEN, 1997, p. 50). Nessa perspectiva os alunos/futuros professores, ao participarem de uma formação teórica-prática em atividades lúdicas, onde o envolvimento, a participação e apropriação crítica do saber imperavam, a investiriam de modo significativo em seu exercício profissional.

Considere o raciocínio projetivo como um dos aspectos deste processo de reconstrução, por remeter-se à criação ou ao planejamento da ação, de modo distinto ao raciocínio explicativo por pressupor que o pesquisador não possui previamente todo o corpo de conhecimentos que subsidiará a possível resolução dos problemas atinentes ao objeto de estudo. As respostas são construídas na reflexão entre os partícipes. Enquanto um problema é resolvido, aprende-se como resolvê-lo na prática.

Ilustra essa compreensão uma história que me ocorreu agora, na qual o discípulo procurou o mestre dizendo-lhe que desejava deixar de servir-se do açúcar. Afinal, pediu ao mestre a receita. Este lhe respondeu: — Olha, não sei como se deixa de servir-se do açúcar. Porém, tenho uma proposta para você: tens 60 dias para tentar deixar de servir-se do açúcar. Após esses 60 dias, você voltará e me contará como conseguiu e, então, saberemos como deixar de servir-se do açúcar. Em uma pesquisa-ação: aprende-se, descobre-se, empreende-se enquanto se age.

Como estratégias para a captação dos dados necessários à análise utilizei da observação direta e participante, a realização de entrevistas semiestruturadas, a análise documental e aplicação de um questionário fechado.

A observação direta e participante permitiu manter um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, além de favorecer maior proximidade com a ‘perspectiva dos informantes’ — pois “a medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo” (LÜDCKE e ANDRÉ, 1986, p. 25). A observação permitiu-me realizar três operações fundamentais, indissociáveis na compreensão do fenômeno: diagnosticar os conhecimentos prévios, identificar o grau de participação e envolvimento, bem como aprendizagens obtidas no curso de extensão, conhecer e, posteriormente, analisar como as estudantes acolhiam, respeitavam e integravam brincadeiras e jogos à prática educativa que ora desenvolviam no estágio supervisionado.

Em conjunto com a observação participante fiz entrevistas semiestruturadas caracterizadas por um roteiro flexível, permitindo “[...] um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo, assim, a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores [...]” (DIONNE e LAVILLE, 1999, p. 181). Especificamente, como avaliaram o processo formativo, no caso o curso de extensão e quais aprendizagens significativas foram consolidadas.

Das entrevistas semiestruturadas obtive informações a respeito de experiências individuais, aprendizagens e práticas desenvolvidas com as brincadeiras e jogos. Apesar de algumas estagiárias evidenciarem receio, timidez, vergonha, a grande maioria demonstrava muito prazer em falar a respeito de sua prática docente. Outras, ao mesmo tempo em que as observava, perguntavam sobre minha experiência como docente e pesquisadora, queriam saber quais minhas brincadeiras preferidas, na medida em que tinham a intenção de me conhecer melhor quando criança. Isso indicava a tênue estruturação inicial de um vínculo afetivo, que, ao meu ver, constituiu-se — e se constitui em qualquer prática educativa — em componente fundamental para a aprendizagem, em especial se tratando de crianças de 0 à 6 anos. Esse vínculo — ao longo da pesquisa — deixou-as à vontade para falarem sobre os seus pontos de vista, revelando dados importantes para a pesquisa.

Na análise documental, além da leitura crítica cuidadosa do PPC do curso de Pedagogia, me debrucei sobre o RCN’s e os Planos das Disciplinas a fim de identificar traços de estudo sobre a ludicidade infantil. Busquei explorar as relações entre o que é proclamado e o que, de fato, é realizado na prática escolar, contrapondo o discurso e os dados de realidade.

Durante a análise dos dados coletados, classifiquei, codifiquei e categorizei as informações buscando identificar conteúdos atinentes à ludicidade, brincadeira e jogos —, prática educativa. Com isso, pretendi identificar as aprendizagens dos professores quanto ao respeito e inclusão das atividades lúdicas no cotidiano pedagógico da educação infantil, a recuperação do significado de sua própria ludicidade e a importância de um estudo sistemático sobre este tema na sua formação.

A coleta de dados compreendeu três etapas distintas, estabelecidas tendo em vista os objetivos propostos e a metodologia adotada para desenvolver o experimento e proceder a investigação, tão entrelaçadas quanto os fios de um bordado: apesar de distintas, com características próprias, interligam-se e constituem uma tessitura singular e única, na perspectiva de garantir a esta investigação um senso de totalidade e diversidade.

1.3 AS TRÊS ETAPAS DA PESQUISA

1.3.1 Primeira etapa: Fase exploratória — 1º semestre de 1999

2.3.1.1 Apresentação da proposta de pesquisa à direção e colegiado do curso de Pedagogia da UNEB.

2.3.1.2 Apresentação da proposta de pesquisa aos alunos do 5º semestre em maio de 1999, identificação e inscrição dos que desejavam ser participantes.

2.3.1.3 Mapeamento da realidade empírica a ser pesquisada: conhecimentos, experiências e concepções dos alunos que aceitaram, sobre ludicidade infantil, na perspectiva de perceber o significado de tal vivência em sua história pessoal. Visa a recuperação do significado dessa prática na infância de cada um.

2.3.1.4 Estruturação do programa de curso, concebido como atividade de extensão a ser discutido e operacionalizado após o recesso escolar (julho/agosto).

Nestes primeiros contatos, mediados com a co-participação do prof. E. C., um dos professores que lecionava no 5º semestre, conversamos um pouco — pesquisadora e alunas — sobre suas vivências e estudos a respeito da ludicidade infantil, quando confirmei a lacuna já detectada. Perguntei sobre as possíveis soluções para supri-la, sendo sugerido:

- a) inclusão de uma disciplina sobre o tema no currículo oficial do curso, em tempo hábil para que pudessem cursá-la antes da conclusão de sua formação inicial;
- b) participação individual em cursos livres sobre a ludicidade infantil;
- d) estudar sobre este assunto de forma independente.

Apresentei, então, o objeto de estudo deste experimento e suas etapas. Dentre todas, vinte e seis pessoas⁹ demonstraram interesse, porém sem confirmar a participação, frente à indefinição, ainda existente, do dia e hora em que o curso se desenvolveria.

Neste ínterim, apresentei-lhes um formulário que denominei ficha de inscrição, com o intuito de proceder um levantamento prévio daqueles interessados em participar do experimento. Curiosos e desconfiados, buscando compreender a natureza da pesquisa e o nível de comprometimento que teriam que dedicar à mesma, perguntavam:

Qual seu interesse em fazer este trabalho? (J.)

E não vamos mesmo ter que pagar nada? Nadinha? (B.)

E quanto de estudo vai ter neste curso? É por que a gente está próximo de entrar no estágio e se tiver muita exigência de estudo é difícil conciliar. (L.)

Qual será mesmo a carga horária e o dia do curso? (I.)

⁹ Destas, oito eram remanescentes de outros semestres e possuíam horários distintos dos demais alunos regulares.

Notei que a temática e a gratuidade da atividade foram os elementos que mais mobilizaram o grupo, embora houvesse uma certa desconfiança sobre o segundo elemento — a sua gratuidade.

Após delimitação de dia e hora, constituiu-se o grupo dos participantes, composto por vinte pessoas, que apresentavam como razões para participar do experimento: elaborar material para estágio (24%); aprender jogos e brincadeiras que pudessem ser utilizados durante o estágio (32%); e compreender a importância do brincar da criança a partir de referencial teórico (44%).

Aqueles que optaram por não participar apresentaram as seguintes justificativas: (a) receio da sobrecarga de trabalho oriundas das leituras e atividades atinentes ao estudo, que poderia, no dizer deles, prejudicar o bom desempenho nas demais disciplinas regulares; (b) falta de interesse por acreditar já possuir conhecimento de um grande repertório de brincadeiras, além de ter freqüentado cursos de recreação; (c) desconfiança quanto à credibilidade e intenção do trabalho, devido sua gratuidade.

Para elaboração do programa de estudo, analisei previamente os interesses e necessidades do grupo no que concerne à sua compreensão da ludicidade infantil, agregando, aqui, as compreensões que possuía a partir da minha experiência de professora, coordenadora e, posteriormente, assessora em instituições de educação infantil; os estudos sistemáticos que fiz durante quatro anos, na disciplina Educação e Ludicidade, como aluna especial e, posteriormente, mestranda do Programa de Pós-graduação FAGED/UFBA, e da participação ora como docente, ora como discente em cursos e oficinas livres sobre a temática.

A avaliação de todas as etapas do trabalho aconteceu com constância, como forma de assegurar a qualidade das atividades desenvolvidas, pois me oferecia dados sobre a necessidade de redirecionamentos nos estudos e vivências. Adotei como premissa o entendimento de que o saber se faz através de uma superação constante. “[...] todo saber humano tem, em si, o testemunho relativo do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo superação” (FREIRE, 1995, p. 29).

1.3.2 SEGUNDA ETAPA: O ESTUDO E A INTERVENÇÃO - 2º SEMESTRE DE 1999

Nesta etapa foi crucial a adoção dos seguintes procedimentos:

- 2.3.2.1 Conclusão do Programa do curso e indicação de bibliografia pertinente ao assunto.
- 2.3.2.2 Elaboração das aulas, bem como preparação/organização do material necessário para o seu desenvolvimento.
- 2.3.2.3 Avaliação inicial sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto.
- 2.3.2.4 Operacionalização do curso livre de extensão: carga horária de 60 horas, com encontros semanais de 4 horas.
- 2.3.2.5 Avaliação processual das aprendizagens consolidadas nos estudos a partir de observações durante as aulas, de atividades escritas e atenção acurada aos depoimentos dos participantes tanto em sala de aula, como em conversas espontâneas.
- 2.3.2.6 Avaliação final do curso através de atividade escrita e entrevista individual semi-estruturada, a fim de coletar dados sobre as mudanças ocorridas (ou não) em cada um desses futuros docentes.

Tendo em vista a provável necessidade de modificação ou complementação dos conteúdos e leituras após a avaliação diagnóstica, o planejamento do curso e das aulas tiveram como marca a flexibilidade.

O programa de estudos contou com os seguintes eixos norteadores: a importância da articulação teoria-prática e a utilização de uma bibliografia multirreferencial, que permitisse lançar um olhar mais abrangente sobre a temática estudada. Para tal, delimitarei duas grandes abordagens:

- a) a psicológica abrangendo os estudos teóricos que postulassem a ludicidade como um meio para compreensão dos processos psicológicos dos indivíduos e que categorizei do seguinte modo: os autores tomados como referência no corpo da Psicanálise, em especial a Ludoterapia, aqui busquei a contribuição de Sigmund Freud (1998) e Bruno Bettelheim (1988), e aqueles que são adotados pela educação, especificamente no espaço pedagógico, por tratarem da importância da ludicidade no processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança. Aqui considere as contribuições de Jean Piaget (1990; 1994a; 1998), Lev Vygotsky (1988; 1998a, 1998b, 1999) e incluí Cipriano Luckesi (2000), que tem trazido significativas contribuições quanto ao entendimento da ludicidade.
- b) a sócio-cultural, que analisa os jogos e as brincadeiras como expressões da cultura através de diversas gerações. Utilizei os textos de Johan Huizinga (1993) e Gilles

Brougère (1995; 1998a; 1998b).

Por que escolher Jean Piaget e Lev Vygotsky, em detrimento de outros, tais como D. W. Winnicott e Henri Wallon? Por serem utilizados com maior frequência no espaço pedagógico, constituindo-se inclusive como marcos de referência para a estruturação de propostas metodológicas. Considerando a perspectiva multirreferencial instigante, uma das alunas diz:

O confronto que foi feito nas aulas... foi legal... a gente vê que não há uma verdade absoluta, vê nas várias idéias, aí a gente pode escolher com quem [teórico] vai estudando mais. (D.)

Contudo, apresentou-se um incômodo: a utilização dos originais no lugar dos comentadores. Uma delas, representando o grupo, solicitou:

Rose, vê se você escolhe textos que tenham uma leitura agradável, objetiva e de fácil compreensão, que não seja muito extensa (I.).

Este pedido não pode ser atendido, pois, independente da sua densidade¹⁰, considero significativa a leitura das obras originais, por permitir o contato direto com o modo de pensar do autor. Contudo, acrescentei algumas releituras de Jean Piaget e Lev Vygotsky, feitas por Tizuko Kishimoto e Marta Khol de Oliveira, respectivamente, que poderiam ser consultadas, em face a complexidade de algumas idéias. Mas nossas aulas versavam sobre o conteúdo dos textos originais. Ao selecionar os textos considere: (a) as experiências e o repertório de leituras das alunas; (b) o contato prévio com estes autores em outras disciplinas do curso.

No processo de delimitação do dia e hora em que aconteceriam os estudos, deparei-me com certa dificuldade, dada a falta de horário livre para nossas aulas. Confesso que o receio de não conseguir operacionalizar a pesquisa trouxe-me muita ansiedade, afinal desenvolver o experimento neste espaço era vital para o que intencionei estudar. Contudo, uma nova configuração no calendário reduziu a tensão e ansiedade, delineando-se a possibilidade de trabalharmos durante 3 h/a na quarta feira — 15:00 às 18:00 — e durante 1 h/a apenas — 14:00 às 15:00, na sexta feira de cada semana. Embora não fosse ideal, era o possível. Iniciamos, então, nossos estudos.

Um dos princípios adotados durante o experimento foi o de que ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Sobre isto Paulo Freire diz: “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1996. p. 152).

Pretendi proporcionar aos professores/informantes espaço e tempo para a compreensão da atividade lúdica do ponto de vista conceitual, histórico-cultural, psicológico e educativo, enquanto recurso de construção da identidade de cada ser humano, de autoconhecimento e como elemento

¹⁰ Durante o desenvolvimento das aulas busquei técnicas e entrelaçamento com atividades lúdicas que permitissem quebrar a rigidez do material escrito.

dinamizador da aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, prevê a consolidação das seguintes competências profissionais¹¹:

- a) conceituar ludicidade, brinquedo e brincadeira, compreendendo estes elementos como manifestações culturais de uma sociedade;
- b) relacionar as atividades lúdicas — em especial — as brincadeiras e os jogos ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, compreendendo sua importância neste processo;
- c) compreender o objetivo do brincar da criança, percebendo que ele se manifesta nas diversas faixas etárias com características próprias, a partir das múltiplas contribuições teóricas;
- d) tomar as brincadeiras e jogos da criança como espaço potencial para o conhecimento de como 'estão' em suas aprendizagens, o que dinamiza o trabalho educativo, tendo em vista a necessidade de promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo;
- e) desenvolver um olhar investigativo sobre a própria prática educativa, tomando os estudos sobre a ludicidade como referência para melhor compreender e explicar essa prática.
- f) confrontar os dados coletados em seu cotidiano com as aprendizagens obtidas a partir da vivência e estudo da ludicidade — sua e das demais crianças;
- g) refletir e analisar sobre a organização e estrutura do espaço destinado às atividades lúdicas, na escola;
- h) atuar em classes de educação infantil tendo como eixo, ou elemento impulsionador, o acolhimento e inserção das atividades lúdicas;

Para tal, os seguintes conteúdos foram delimitados:

- a) conceituação das atividades lúdicas, jogos e brincadeiras infantis;
- b) a função/importância do brincar para as crianças;
- c) os tipos de atividades lúdicas e a sua correlação com as etapas de aprendizagem/desenvolvimento do ser;
- d) criação de atividades lúdicas, jogos e brinquedos para crianças de 0 a 6 anos;
- e) as brincadeiras, os jogos e os brinquedos tradicionais e atuais;
- f) a organização de um escolar que acolha e propicie a presença de brincadeiras e jogos infantis.

¹¹ Tomamos a definição de ALTET sobre competência que diz: Entendemos por competências profissionais o conjunto formado por "conhecimentos, savoir-faire e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor [...] estas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática". (2001, p. 28).

Acredito que a aprendizagem do conhecimento socialmente estabelecido acontece em um processo ativo, a partir do contato e interlocução com o outro. Assim, desenvolvi as aulas interativamente, tendo as experiências prévias dos alunos como elemento desencadeador destas aprendizagens. Para tal, empreendi em ir além da mera atitude técnica, de simples transmissora de conhecimento, adotando uma atitude de mediadora. Isto significou permitir aos participantes uma revisão dos conceitos básicos em torno das questões abordadas, fazendo uso de técnicas de ensino diversificadas.

A participação e o compromisso das alunas nas aulas foram pontos cruciais para o desenvolvimento do trabalho, considerando-se (a) a fundamentação teórica; (b) a retomada de experiências pessoais, na busca de uma reflexão sobre a própria prática; bem como (c) conhecimento de estruturas pessoais relacionadas à infância; (d) a construção da identidade do grupo e (e) o poder de análise frente aos conteúdos trabalhados na prática educativa.

Como técnicas didáticas, fizemos uso de (a) exposições participativas; (b) análise e discussão dos textos teóricos; (c) atividades vivenciais com brincadeiras e jogos diversos; (d) construção de brinquedos e (e) análise, exploração e organização de um espaço de educação infantil. As atividades práticas e discussões dos textos e experiências, embora se apresentassem em momentos determinados, formavam um todo indissociável e se interpenetravam dinamicamente.

Durante o desenvolvimento das aulas pude confirmar o quanto a prática — que se traduzia na vivência e criação de objetos e atividades lúdicas —, era alimentada pelos estudos teóricos e descobertas pessoais das alunas. A vivência destas atividades, ao mesmo tempo em que lhes permitia aprenderem conteúdos específicos, possibilitava também a construção de competências que lhes autorizava respeitar e propor atividades lúdicas, estando ou não em situações educativas formais.

Assim, enquanto alguns conceitos eram trabalhados teoricamente, fazíamos atividades práticas que lograssem uma maior compreensão dos mesmos. O inverso também acontecia. O nosso brincar estava entrelaçado por experimentações, reflexões sobre estas experiências, a partir do corpo teórico adotado.

No decorrer da avaliação, foram considerados os seguintes critérios: (a) participação efetiva dos alunos nos estudos e vivências propostos, (b) seu envolvimento durante as discussões do assunto estudado, com vistas a perceber a transformação de seu interesse em reflexão e, a partir daí, (c) as aprendizagens obtidas.

Os dados coletados me permitiram delinear um perfil das mudanças de comportamentos e atitudes dos participantes ao longo do trabalho, em face de suas concepções e experiências prévias apresentadas no início da pesquisa. Aqui não importou só o aprendido, mas, mais do que isso: como o aprendido revelou mudanças na prática profissional destas pessoas.

À luz do que sublinha Cipriano Luckesi, procurei entender — e nessa perspectiva empenhei-me — que a avaliação “tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário” LUCKESI, 1995. p. 171).

1.3.3 TERCEIRA ETAPA: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO SOBRE PRÁTICA EDUCATIVA E LUDICIDADE

Esta etapa consistiu no acompanhamento dos participantes da pesquisa em seu estágio supervisionado — 1º e 2º semestres de 2000 e 1º semestre de 2001, para o que foram previstas as seguintes ações:

1º semestre de 2000

2.3.3.1 Acompanhamento dos alunos selecionados anteriormente, no processo de estruturação e organização dos materiais pertinentes ao mini-estágio¹², juntamente com o professor de Prática Pedagógica III.

2.3.3.2 Observação sistemática da prática dos participantes da pesquisa durante o período de mini-estágio.

2.3.3.3 Avaliação coletiva de experiências no cotidiano da sala de aula, o que envolve a percepção e utilização das atividades lúdicas no âmbito da prática educativa de cada um. A interação constante entre os sujeitos da pesquisa, a partir do mini-estágio, possibilitou a cada um deles uma aprendizagem mais significativa e, em conseqüência, melhor preparo para o estágio supervisionado.

2º semestre de 2000

2.3.3.4 Acompanhamento dos alunos selecionados anteriormente, no processo de estruturação e organização dos materiais atinentes ao estágio supervisionado¹³, juntamente com o professor de Prática Educativa III.

2.3.3.5 Observação do desempenho desses alunos no referido estágio.

2.3.3.6 Encontros regulares com o professor regente de Prática Educativa III, visando acompanhar sua avaliação do desempenho dos alunos, quanto à presença das atividades lúdicas em sala de aula.

2.3.3.7 Avaliação de cada aluno durante o período de regência de classe, mediante observações e entrevistas semi-estruturadas.

2.3.3.8 Reflexão coletiva sobre as experiências obtidas no estágio e caracterização geral do quadro de desempenho dos estagiários nas atividades lúdicas em sala de aula.

¹² Momento inicial de prática docente e o que isso implica. Duram 15 dias e, além de estabelecer o primeiro contato com a comunidade escolar, visa levantar dados para posterior elaboração do material didático e prático no período regular de docência compartilhada.

¹³ Realizado nos meses de agosto a dezembro de 2000.

1º semestre de 2001

2.3.3.9 Apresentação, aos alunos, dos dados coletados durante o período de estágio, a fim de refletir, conjuntamente, o processo vivenciado por eles e comparar as avaliações precedentes e as informações obtidas antes do grupo de estudos.

A pesquisa finaliza com o relatório interpretativo dos dados obtidos, apresentado, de acordo com o qual me permito a liberdade de sugerir que se aprecie a proposta de introdução de estudos pertinentes à ludicidade infantil, nos cursos de formação de professores para lecionar na educação infantil. Os lócus pesquisados foram denominados de Escola Municipal X1, Escola X2 e Escola Municipal X3, para assegurar sigilo dos dados obtidos. A seguir apresentarei a fundamentação teórica em que me baseei para desenvolver tal estudo.

CAPÍTULO II - BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, JOGOS E LUDICIDADE: PRA QUE TE QUERO?

2.1 LÚDICO E SEUS SIGNIFICADOS

A compreensão sobre a ludicidade é um dos pontos básicos desta tese. De seu entendimento depende tudo o mais que vou abordar. Para isso, compartilho a idéia dos autores, elaborando uma síntese das idéias de cada um deles, que serve de referência para esta pesquisa, tendo em vista chegar a uma compreensão pessoal sobre o tema, que terá lugar no final deste capítulo, onde formulo uma síntese integrativa para uso interno desta tese.

Atualmente, é crescente o reconhecimento de que as atividades lúdicas constituem-se em elemento fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e constituição do ser humano. Apesar de estudadas e discutidas continuamente por diferentes autores, definir o conceito de ludicidade, brincadeiras, jogos e brinquedos constituem um exercício mais complexo do que aparenta, devido à diversidade de experiências que aparecem com este nome.

Com intuito de esclarecer seu conceito e papel na formação do ser humano, bem como sua articulação com o desenvolvimento de uma prática educativa lúdica — tema abordado no capítulo seguinte — apresentarei as concepções de Bruno Bettelheim (1988), Cipriano Luckesi (1998, 200, 2002), Jean Piaget (1970, 1990, 1994a, 1994b, 1998), Lev Vygotsky (1988, 1998a, 1998b, 1999) e Gilles Brougère (1995; 1998a; 1998b) que, em seus estudos, atribuíram às atividades lúdicas da criança um importante papel.

O termo 'lúdico' origina-se do latim *ludus*, *ludere*. De acordo com Johan Huizinga (1993), designa os saltos dos peixes e o borbulhar das águas; etimologicamente, porém, não significa movimento rápido, e sim não-seriedade, no sentido de ilusão ou simulação. Para esse autor, os jogos infantis, as competições esportivas, representações litúrgicas e teatrais e jogos de azar concernem ao campo semântico de *ludus*.

Mais tarde, com a formação das línguas românicas, *ludus* cedeu lugar aos termos *jocus*, *jocare* cujo sentido específico — troça, gracejo, zombaria — foi ampliado para o de jogo em geral, designando, concomitantemente, uma atividade livre e espontânea, diversa de qualquer outra imposta e dirigida.

O que importa assinalar desde logo é que a ludicidade expressa e se constitui como uma experiência fundamental da existência humana. Afinal, "as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana sempre foram marcadas pelo jogo" (HUIZINGA, 1993, p. 7). Entretanto, cumpre analisar os significados dos termos ludicidade, jogar e o de brincar, que me parecem denominações afeitas a atividades diferentes, embora, muitas vezes, esta terminologia seja utilizada indistintamente.

Servindo-me da compreensão de Cipriano Luckesi (1998; 2000), a ludicidade, aqui, é entendida em uma perspectiva mais abrangente, implicando um 'fazer' humano mais amplo do que 'divertimento', porque não diz respeito só à presença de brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito participante, que se refere a um prazer de celebração, em função do envolvimento genuíno com a atividade.

Ela (a ludicidade) é compreendida nesta tese como uma experiência interna decorrente do envolvimento intenso, pleno e integral dos seres humanos nos acontecimentos, que pode existir em qualquer atividade humana — brincadeiras, jogos, trabalho, etc., mediatizada por este sentimento de entrega à ação.

Semanticamente, diferentes estudiosos utilizam o termo jogo para significar muitas atividades da criança. Assim, ora designa atividades que, no sentido amplo, referem-se a prazer, alegria, etc., as quais são consideradas lúdicas; ora atividades infantis, cujo significado concerne ao processo de apreensão do real, envolvendo o imaginário e o símbolo e/ou aquelas que implicam o uso de regras externas, com estrutura formal.

A denominação peculiar a cada um está diretamente ligada ao conceito que desenvolvem/apresentam e têm de infância, de desenvolvimento, de aprendizagem, de constituição de identidade em cada tempo histórico atinentes a cada meio sócio-cultural em que se inserem.

Gilles Brougère (1995; 1998a; 1998b) em seus estudos, considera como 'jogo' todas as atividades lúdicas da criança, mas não estabelece uma distinção entre brincar e jogar. Trata, sim, com maior especificidade, da existência do que chama 'cultura lúdica', subjacente à pluralidade da ação de brincar, própria da infância.

Ele afirma que, a depender da circunstância, este termo pode ser traduzido como:

- a) atividade caracterizada pelo fato de que seres jogam, quer diga respeito à atividade observável ou sentimento pessoal que cada um tem ao participar do jogo;
- b) sistema de regras que existe e subsiste de modo abstrato independentemente dos participantes;
- c) material ou conjunto de peças que permite jogar;
- d) associa-se às atividades imitativas, representativas, de forte cunho simbólico, que são denominadas por alguns autores como "jogos de faz de conta".

Jean Piaget (1994a; 1990; 1998) utiliza o termo 'jogo' para referir-se a todas as atividades lúdicas da criança, embora as classifique e diferencie, relacionando-as ao processo de desenvolvimento, definindo características próprias a cada uma das etapas que identifica, denominando-as jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras; Enquanto Lev Vygotsky, em sua abordagem, reconhece uma distinção entre os brincares com forte caráter simbólico e àquelas marcadas por regras externas e impostas socialmente, e emprega ora o termo 'brinquedo', 'brincadeira', ou 'jogo de papéis' para aludir às ações lúdicas infantis (VYGOTSKY, 1998).

Os termos jogo e brincadeira — embora sejam atividades intercambiáveis — correspondem a etapas distintas do desenvolvimento infantil. Assim, brincadeira refere-se às atividades da criança pequena, caracterizadas por liberdade total de regras, excetuando-se as impostas pelo indivíduo que brinca (que a não ser que a criança seja compulsiva, podem ser alteradas à vontade); pelo envolvimento solto da fantasia e pela ausência de objetivos fora da atividade em si (BETTELHEIM, 1988). Piaget as denomina de jogos simbólicos e Vygotsky, jogos de papéis ou, simplesmente, brincadeiras.

Quanto aos jogos, eles são em geral competitivos e caracterizam-se por regras de consenso, não raro ditadas de fora; por uma exigência de usar os instrumentos da atividade do modo para o qual foram criados, e não como a imaginação ditar; e, frequentemente, por um objetivo ou propósito externo à atividade em si, como, por exemplo, o de ganhar (BETTELHEIM, 1988, p. 181).

Nesta tese, além da definição de ludicidade trazida por Luckesi, estas são as conceituações que adoto. Os jogos, usualmente, começam a ser praticados quando a noção de regras e papéis sociais é apreendida por cada pessoa. Antes dos cinco, seis anos, dificilmente uma criança joga, pois ainda não tem possibilidade de atuar com regras permanentes. Nenhuma criança, por exemplo, joga xadrez seguindo suas regras, mas um pré-adolescente já começa a fazê-lo. Assim, brincar e jogar podem ser considerados atividades lúdicas, mas nem todas as atividades lúdicas correspondem apenas à prática de brincadeiras ou jogos.

A seguir, examinarei mais detalhadamente como Bruno Bettelheim, Cipriano Luckesi, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Gilles Brougère conceituam a ludicidade infantil e a abordam em seus trabalhos.

2.2 BRUNO BETTELHEIM

Sua contribuição para esta tese localiza-se na distinção que estabelece entre brincar e jogar, e no seu entendimento de como se constitui a identidade no ser. Seu enfoque é psicanalítico: brincar é uma atividade com conteúdos simbólicos, utilizada pela criança para resolver, em nível inconsciente, seus conflitos e organizar sua experiência no presente e para o futuro.

Trata-se de uma abordagem cuja referência é Sigmund Freud (1988) que, embora não trate da atividade de brincar como objeto central de seu estudo sobre a psique humana, correlaciona-a com o princípio do prazer, considerando que ela realiza dois desejos: o de crescer e o de dominar situações desagradáveis¹⁴.

Sigmund Freud observou clinicamente que a criança, ao reproduzir e repetir um fato, ainda que desagradável, visa a dominar a forte impressão que dele recebeu, ao invés de limitar-se a sofrê-la, mantendo uma atitude puramente passiva. Em suas palavras: “as crianças repetem experiências desagradáveis pela razão adicional de poderem dominar uma impressão poderosa muito mais completamente de modo ativo, do que poderiam fazê-lo simplesmente experimentando-a de modo passivo” (FREUD, 1988, p. 45 – 47).

Apoiando-se em Freud e em todo o seu texto, Bruno Bettelheim assinala que a criança efetua suas primeiras e grandes realizações através da brincadeira, expressando-se por meio de sentimentos e pensamentos. Brincar é assim uma tentativa de compreender o mundo, estendendo a tudo o prazer que essa atividade proporciona, e esse prazer não se restringe ao universo infantil.

Em seu entendimento, a ludicidade infantil não pode ser definida como **técnica** de abordagem do comportamento. É muito mais que isso. Ao brincar, a criança, ao mesmo tempo, vai construindo sua identidade e encontrando soluções simbólicas para seus problemas. O ato de brincar caracteriza como a ‘estrada real’ para o mundo interno consciente e inconsciente da criança: “Se quisermos entender seu mundo interno e ajudá-la, precisamos aprender a andar nessa estrada” (BETTELHEIM, 1988 p.165).

As brincadeiras e jogos, nesta perspectiva, proporcionam e constituem-se experiências essenciais para a constituição do ego e da identidade da criança. A brincadeira relaciona-se a um estágio inicial em que ela estabelece uma ordem interna em si, apontando para os jogos, em geral competitivos, cuja lógica vem a ser apreendida pela criança quando seu ego se desenvolve. Então ela percebe que alcança seus objetivos ao trabalhar com os requisitos exigidos pela atividade e as estratégias de seu adversário. À medida que joga, dá-se conta de sua própria fantasia de onipotência,

¹⁴ Cada um ao seu modo, Ana Freud, Melanie Klein, Arminda Aberastury e o próprio Bruno Bettelheim são autores que compartilham essa concepção. De acordo com os três primeiros, que se dedicaram ao tratamento psicanalítico de crianças, brinquedos são utilizados com recursos terapêuticos porque o paciente infantil é incapaz de verbalizar seus problemas emocionais. Desenhos livres, colagem, pintura a guache e lápis de cor, modelagem de massa, etc., são atividades que também permitem a criança expressar (representar) seus conflitos na sessão de análise. A ludoterapia seja classicamente psicanalítica ou à luz dessa orientação, consiste em interpretar, evidenciar ao nível do entendimento da criança, seus medos, ansiedade, lembranças traumáticas e fantasias inconscientes de todo tipo que emergem nessa relação.

internaliza a noção de limite, visto que jogar pressupõe a aceitação de regras preestabelecidas (o que configura a ordem simbólica, princípio da realidade).

No devir brincar-jogar percebe-se o desenvolvimento intelectual da criança. Esse desenvolvimento se faz, implica aquisição de hábitos, socialização, ampliação e envolvimento da linguagem, maturação psicomotora.

É através da brincadeira, enfim, que ela entra em contato com a realidade, em especial quando esta se torna difícil de ser compreendida. Ao brincar a criança a recria, ludicamente, combinando-a de modo a compensar os aspectos que não são facilmente assimiláveis. Ai vê-se a manifestação da fantasia de onipotência, defesa mediante a qual representa o que lhe é prazeroso ou reprime o que associa à dor.

Ao repetir uma mesma atividade, a criança não apenas tenta superar o que vivencia como problema, mas gradativamente, integra fantasia e realidade, estabelecendo um nexos entre seu ego e a realidade, constrói “uma ponte por onde passa o significado simbólico dos objetos para a investigação ativa de suas verdadeiras funções e particularidades” (BETTELHEIM, 1988, p.179). E um comportamento característico da criança pequena: jogar coisas do berço é interpretado por este autor como a capacidade que ela demonstra de fazer o que quer.

As crianças não se limitam apenas a recordar, reviver e elaborar experiências passadas quando brincam. Elas ultrapassam sentimentos e fatos, ao reelaborá-los criativamente, combinando-os entre si, o que lhes possibilita novas formas de apreender e representar o real, de acordo com seus afetos, suas necessidades e desejos. Os aspectos competitivos dos jogos de regra, fazem com que as crianças aprendam a perder e a ganhar. Quando perdem, compreendem que o mundo não acaba, já que podem reelaborar essa experiência. Se perderem hoje, poderão ganhar amanhã. De tal ponto de vista, as ações lúdicas são edificantes, pois favorecem a auto-estima.

Em tal contexto, os pais e adultos em geral não devem enfatizar nem a vitória nem a derrota, mas sim o ‘prazer do jogo’, ensinando que “perder não é prova de inferioridade pessoal assim como ganhar não o é de superioridade” (BETTELHEIM, 1988, P. 16). Ainda que pareça óbvio, reafirma ser imperioso que o adulto olhe as brincadeiras e jogos da criança com muita sensibilidade, visto que jogar freqüentemente é, para a criança, um empreendimento sério, em cujo resultado ela deposita seus sentimentos de auto-estima e competência.

Ainda que Bruno Bettelheim não trate dos assuntos escolares, sua abordagem permite uma compreensão ampla da ludicidade infantil nesse espaço, já que esclarece o professor quanto ao processo de constituição da identidade da criança. Com esse propósito, sugere meios e modos capazes de predispor os adultos à abertura para o lúdico, fator essencial na formação da personalidade infantil.

Quem estará intimamente ligado à educação escolar é Jean Piaget. Não que esta relação esteja no cerne de sua teoria, mas sim, pelo que revela em seus estudos e pelo reconhecimento dos profissionais da área, que o utilizam como referência.

2.3 CIPRIANO LUCKESI

Sua contribuição neste estudo é bastante singular. Como professor, ofereceu-me a oportunidade de vivenciar uma experiência formativa lúdica, na disciplina Ludopedagogia, ainda no curso de Mestrado, neste Programa de Pós-Graduação, que me possibilitou desenvolver um trabalho com alunos do curso de Pedagogia da UNEB, campus de Salvador-BA, os quais estavam sendo preparados para lecionar em classes de educação infantil. Como estudioso, sua concepção de ludicidade é inovadora e fecunda, porque me permitiu uma percepção ampla desse fenômeno que envolve o fazer humano.

O que é a atividade lúdica para o sujeito que a vivencia? Nessa medida, que efeitos nele produz? Estas são as perguntas que levaram Cipriano Luckesi a repensar o assunto na tentativa de compreendê-lo melhor — isto é, de um “ponto de vista interno e integral”. Para tal, conta-nos o autor, utiliza dos escritos de Ken Wilber e David Boadella, este último, criador de um método psicoterapêutico denominado Biossintese.

Seus ensaios¹⁵ sobre o assunto vêm sendo apresentados e discutidos, incansavelmente, em reuniões do Gepel (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade), do qual participo neste Programa de Pós-Graduação.

De acordo com Cipriano Luckesi, a ludicidade é plena de vivência humana. Assim compreende-a em diversos ensaios. À luz dessa compreensão, três aspectos do fenômeno lúdico apresentam-se imbricados: (a) uma experiência plena, caracterizando-se como “um estado interno do sujeito que age e/ou vivencia situações lúdicas” (LUCKESI, 2002, p. 27), que, por sua vez, são (b) consideradas atividades curativas e, portanto, (c) recurso de desenvolvimento do ser humano.

Sobre o significado dessa vertente existencial, observa: “[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós está inteiro nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais” (LUCKESI, 2002, P.26). ‘Estar pleno’ refere-se à atenção integral dedicada pelo sujeito à situação que experiencia no momento. É o exercício do ‘estar’ no presente.

Essa concepção de plenitude apóia-se nos estudos de Ken Wilber (2001), que identifica a existência de quatro dimensões humanas — a interior, a exterior, a coletiva e a individual — que se implicam mutuamente. Donde a interpretação de Luckesi de que, do mesmo modo que o ser humano realiza suas experiências nessas quatro dimensões, suas atividades lúdicas também podem ser compreendidas a partir da mesma estrutura; entretanto, ao tomar esse referencial por base, ressalta:

¹⁵ Em um dos quais, *Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*, diz não ter a pretensão de atender a demanda de todos os leitores no entendimento do que seja ludicidade. O que procura é apresentar ensaios iniciais sobre esse fenômeno, que, sublinha, é complexo e múltiplo em suas manifestações.

“[...] quando definimos ludicidade como um estado de consciência estamos falando [...] da vivência e percepção interna do sujeito” (LUCKESI, 2002, p. 33).

Tal estado se mantém mesmo em vivências lúdicas coletivas, pois, embora estas propiciem momentos de partilha e convivência grupais, as sensações vividas são pessoais e internas de cada um, independentemente. Afinal, “um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito” (LUCKESI, 2002, p. 34).

Mas, adverte Cipriano Luckesi, nem sempre o que é descrito de modo objetivo como lúdico propiciará necessariamente a todos ‘um estado de plenitude da experiência’. A atividade lúdica poderá suscitar a emergência de sentimentos dolorosos. Visto, porém, que a ludicidade em si comporta recursos terapêuticos, tais sentimentos poderão “ser um ponto de partida para a transformação da própria experiência fragmentada em busca da experiência plena”. Aqui se inscreve o agenciamento entre ludicidade e cura, que é assim compreendida pelo autor: a “oportunidade de fazer contato com um aspecto doloroso [da] vida [do sujeito], mas que, também e ao mesmo tempo, aponta para um aspecto saudável de si mesmo — da alegria, do prazer, da convivência, da não-rigidez” (LUCKESI, 2002, p. 36).

Saber se uma atividade é de fato lúdica ou não, depende da experiência de quem dela participa. Daí por que os conteúdos latentes mobilizados na pessoa, durante a experiência, poderão significar desprazer ou o retorno do reprimido. Por outro lado, o *insight* de experiências assim vivenciadas possibilita a restauração do equilíbrio biopsíquico.

Uma atividade lúdica não é, necessariamente, divertida. Poderá ser divertida e lúdica, divertida e não lúdica e não divertida e lúdica. A ludicidade não comporta zombaria, desqualificação, exclusão. Assim, não são lúdicas aquelas atividades que, deliberadamente, provocam o aparecimento em um ou mais participantes do que é considerado ‘ridículo’ ou objeto de piada. O humor lúdico não remete ao que, com a ressalva de ser ‘só brincadeira’, se caracteriza como agressão ou intolerância.

Vê-se, pois, a explicitação do conceito de ludicidade a partir da idéia de *vivência plena de experiências* e, dessa forma, capta-se, também, a ampliação da capacidade explicativa do conceito. Aplicado ao fenômeno educativo, sobretudo no âmbito da educação infantil, percebe-se sua congruência no que se refere à mobilização de ações docentes voltadas para a melhoria de proposições de atividades que, de fato, venham possibilitar experiências lúdicas para as crianças tomando-se como referência que o lúdico não se restringe apenas ao jogo ou à brincadeira; implica, portanto, no envolvimento mais profundo do sujeito de maneira que ocorra um encontro consigo mesmo. Essa dimensão dá uma magnitude maior ao planejamento do professor da escola de educação infantil, pois, “o lúdico [...] deve ser compreendido e avaliado em sua totalidade, pois ele vai para além do alívio das tensões, da alegria e do divertimento” (SOUZA, 2000, p. 185).

2.4 JEAN PIAGET

Jean Piaget apresenta-se nesta tese pela possibilidade que oferece de compreendermos a evolução das estruturas da atividade lúdica e sua correlação com as diversas etapas de desenvolvimento do ser, no processo de passagem de estado de indiferenciação até a percepção de ser alguém diferente de 'outro'.

Organização e adaptação. Eis dois dos conceitos fundamentais de sua teoria. Enquanto a primeira refere-se à capacidade que o organismo tem de manter-se organizado como ser vivo — noção de regulação de sistema — em um contexto de interações e mudanças constantes, que ocorre através das trocas com o meio, o segundo refere-se ao modo como os seres vivos fazem suas trocas.

Este último — a adaptação — envolve dois aspectos integrados: a assimilação e a acomodação. No entendimento de que não existe um novo conhecimento sem que haja, no organismo, uma estrutura anterior para poder aprendê-lo e transformá-lo, estes dois conceitos se intercambiam.

À medida que o aparato cognitivo se modifica em função do meio, de suas variações, dá-se a acomodação, que vem a ser a transformação e, em conseqüência, a reorganização dessa estrutura mental. A adaptação intelectual constitui-se então em um equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.

De acordo com Piaget, essa progressividade compreende quatro períodos (Piaget, 1990, p. 345-370): a atividade sensório-motora, a representativa egocêntrica — que se subdivide em duas fases: o pensamento pré-conceitual e o pensamento intuitivo —; e a atividade representativa de ordem operatória. A ludicidade infantil se manifesta em cada um desses períodos de modo bem peculiar.

Há que se considerar, porém, que o objetivo central das pesquisas de Piaget não era o jogo em si. Seu projeto científico, que tem em vista a gênese do conhecimento, consiste em explicar como se desenvolve a inteligência humana. E suas pesquisas sobre este tema levaram-no a constatar que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, por isso, seu estudo era indispensável ao seu constructo teórico.

Os jogos, na perspectiva piagetiana, consistem em assimilação funcional, exercício das ações individuais já aprendidas. Aqui o sentimento de prazer é gerado tanto pela situação lúdica em si, quanto pelo domínio destas ações. Atribui uma dupla função aos jogos: a consolidação dos esquemas formados e a gratificação da expectativa, o que favorece a criança em sua compreensão do mundo, à medida que se vai relacionando com pessoas e objetos.

Em sua obra, descreve três sucessivos sistemas de atividades lúdicas, que surgem de 0 a 13 anos, aproximadamente, denominados jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Independentemente da estrutura que requer cada uma dessas atividades, todas são denominadas como Jogos, ainda que lhes especifique características próprias de cada fase do desenvolvimento.

As primeiras atividades lúdicas são aquelas que aparecem quando a criança é ainda bebê, no decorrer dos primeiros 18 meses de vida. Categorizadas como jogos de exercício, que não têm nenhum propósito prático: envolvem os primeiros gestos e ações que se repetem por mero prazer funcional. Nessa fase do desenvolvimento, a tendência do organismo é repetir funcionalmente o que se integra à estrutura de seu sistema. Trata-se da repetição/imitação de seqüências já estabelecidas de ações e manipulações, donde o prazer deriva de seu domínio gradativo. Desse modo, a criança entra em contato com o mundo, ao testar suas possibilidades de ação mediante a repetição.

Nos jogos de exercício, a assimilação por ser funcional ou repetitiva, demanda a formação de hábitos no primeiro ano de vida, o que apura os esquemas sensório-motores, que constituem as bases para futuras operações do intelecto. Esta assimilação funcional, delimitado e concretizado pela possibilidade de repetir a ação, caracteriza o aspecto lúdico ou autotélico dos esquemas de ação.

O aparecimento da capacidade representativa da criança, em seu processo de aquisição da linguagem, através dos esquemas simbólicos, durante o segundo ano de vida, vem delimitar, o que denominará Jogos Simbólicos, que expressam o modo de conhecer da criança entre, aproximadamente, três e seis anos de idade. Com efeito, no período pré-operatório, a criança já é capaz de simbolizar, isto é, representar um objeto ausente. (PIAGET, 1990).

A criança se vale do brinquedo para se adaptar a um mundo que não compreende; dessa forma, ela pode reintegrar fatos, passando a representá-los em situações diferentes e, assim, satisfazer seus desejos, equilibrando-se afetiva e cognitivamente. Entretanto, nos jogos simbólicos, há uma dissociação entre o significante e o significado. Eles constituem uma atividade real essencialmente egocêntrica e reforçam a consciência de poderes recentemente adquiridos ou os amplia ficticiamente, de modo a permitir que o eu se 'desforre' da realidade, compensando-a. Em outras palavras, o eu reproduz tal e qual as cenas em que correu risco de derrota para poder assimilá-las e vencê-las ulteriormente. Assim, nos jogos simbólicos, a criança assimila a realidade externa ao seu eu, ao fazer distorções e transposições para controlar uma situação desagradável, revivendo-a ficticiamente.

Essas distorções caracterizam a 'assimilação deformante', porque a realidade é assimilada como o sujeito deseja. Ao agir assim, a criança passa a compreender sua ludicidade, isto é, acomoda à sua maneira o que é fruto de suas fantasias, favorecendo, com isso, seu processo de adaptação a um mundo complexo (a escola, os novos hábitos, a alimentação). O símbolo fornece à criança a possibilidade de assimilar o real a seus desejos e interesses pessoais, de se inserir na realidade, representando-a para si e representando-se nela.

Nessa fase, a criança vivencia um processo de pré-reversibilidade simbólica — que antecede a reversibilidade operatória formal —, ao experimentar ser o 'outro' nos momentos de faz-de-conta e voltar a ser ela própria. Apreende, pois, o que significa a inversão de papéis.

Essa reversibilidade, inerente ao pensamento operatório, implica a consideração simultânea de todos os fatores em jogo na situação acima referida. Ela permite ao sujeito, por exemplo, fazer 'viagens mentais' antes de decidir concretamente pela indicação efetiva dos transportes possíveis.

Por se apresentar como qualidade construtiva (relacional, dialética), tal reversibilidade permite-nos ligar passado, presente e futuro, dirigindo nossas ações pelo projeto que as determina. O passado, em uma inteligência de nível operatório, existe como memória histórica; sua atualização, contudo, não se manifesta apenas como queixa (por aquilo que não deveria ter acontecido ou que gostaríamos que tivesse acontecido) ou como repetição (isto é, condenação). Essa qualidade da inteligência é retrospectiva.

O jogo de regras, conforme Piaget (1994), sucede ao 'declínio do simbólico', constituindo-se, no seu entender, como um marco de passagem das atividades individuais para as socializadas. Corresponde à fase mais avançada do desenvolvimento intelectual da criança, na qual ela é capaz de diferenciar e integrar os diversos pontos de vista. É o tipo de jogo que exige descentrações e coordenações de idéias. Nele, aparece a inserção no mundo social e cultural.

As regras representam o limite, o permitido/não permitido, que regula a convivência entre as pessoas. Em conformidade com elas, o sujeito pode construir, inventar modalidades lúdicas, descobrindo e conhecendo a si mesmo e o outro. Ao jogar, estabelece limites, regula comportamentos. As regras são imprescindíveis para que haja solidariedade e compartilhamento.

No âmbito do jogo de regras, aprende-se a convivência social, a subordinação às leis da cultura e da sociedade. Utilizam-se então as estruturas dos jogos anteriores. Essa repetição tem o sentido de intercâmbio, de convenção como pacto. Por causa desse caráter coletivo, é num jogo que são respeitados os limites do outro. Valem suas regras porque são impessoais. Fair-play, espírito esportivo, eis o que caracteriza essencialmente esses jogos.

2.5 LEV VYGOTSKY

Bielo-russo, com formação marxista, sua contribuição aqui se deve ao reconhecimento do papel das brincadeiras e jogos para a formação do sujeito, atribuindo-lhe um espaço importante no desenvolvimento das estruturas psicológicas. Além disso, fornece-nos a compreensão de que o desenvolvimento da atividade lúdica segue a trajetória do jogo de papéis para o jogo de regras e que ambos são importantes para o desenvolvimento humano.

O que fundamenta a sua teoria de aprendizagem é o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, não podendo ser concebido, portanto, isoladamente, mas pressupondo, diacronicamente, o caminho precedente da história humana e, sincronicamente, a sua participação na vida da sociedade de seus contemporâneos.

Eis, a esse respeito, os três aspectos que considera essenciais:

- a) a plasticidade cerebral, donde entende-se que o cérebro, apesar de órgão material, não se constitui sistema de funções imutáveis, mas, sim, sistema cujas estruturas e funcionamento vêm sendo moldados ao longo da filogênese e ontogênese;
- b) as funções psicológicas, por serem produto da atividade cerebral, têm uma base biológica;
- c) as relações sociais resultam de um processo histórico e são condições de possibilidade do desenvolvimento psicológico;
- d) a apreensão do mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Brincar e jogar remetem a uma matriz biológica determinada, sendo atividades que, sócio-historicamente desenvolvidas, modificam-se em função do meio cultural e da época em que o sujeito está inserido. Ao enfatizar o fator social nessas atividades, Vygotsky demonstra que a criança inventa uma situação, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação.

A ludicidade vem a ser, então, o meio pelo qual a criança desenvolve sua iniciativa, expressa seus desejos, internaliza as regras sociais, lida com experiências que ainda não consegue realizar de imediato no mundo real. Assim, vivencia comportamentos e papéis em seu imaginário.

Nesse enfoque, pretende demonstrar que:

- a) embora não se constituam como o aspecto predominante da infância, as brincadeiras são importantes no desenvolvimento do indivíduo;
- b) a mudança que ocorre no desenvolvimento da própria atividade tem significado distinto no plano imaginário e nas situações em que predominam regras (VYGOTSKY, 1998, p. 133).

As ações lúdicas, portanto, implicam em uma historicidade, sendo consideradas condutas que imitam ações reais e não apenas ações sobre os objetos ou uso de objetos substitutos. Através delas a criança reproduz práticas sociais e as internaliza.

Enquanto Piaget demarca a existência dos jogos de exercício desde o período sensório-motor, o que implica na existência de brincadeiras nos primeiros meses de vida, Vygotski só considera o surgimento do brincar a partir dos 3 anos, com os “jogos de papéis” ou “brinquedo”, denominada comumente de “brincadeiras de faz-de-conta”. Em seu entendimento, “no início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos [...] o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1998, p. 133).

O acesso, ainda que no plano da imaginação, ao exercício do planejamento, a invenção de situações diversas, representação de papéis e cenas do cotidiano, bem como o caráter social da própria atividade lúdica, com os conteúdos e regras inerentes a cada contexto configura a sua importância para o desenvolvimento da criança.

Ao brincar as crianças criam uma situação imaginária e sua ação, a partir disto, lhes ensina a dirigir seu comportamento, não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que as afetam, mas, também, pelo significado dessa situação. Além disto, desenvolve, gradativamente, a linguagem, meio através do qual interage socialmente e sistematiza as próprias experiências.

Como salienta Vygotsky, nos primeiros anos de vida, percepção e significado estão intrinsecamente ligados. É impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual. Em seu mundo lúdico, a criança pequena opera com significados “puros”, isto é, sem conexão com os objetos, e ações aos quais estão habitualmente vinculados. É a brincadeira que irá fornecer um estágio de transição nessa direção, sempre que um objeto se tornar o pivô dessa separação — significado e objeto.

Desse modo, a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Embora o significado da imitação não seja o mesmo para Piaget e para Vygotsky, ambos apontam a importância de processos imitativos para a constituição da representação mental. Concordam que a origem do comportamento lúdico reside na imitação e que o começo da prática de jogos simbólicos depende do domínio de processos concernentes a isso.

Ao elucidar a passagem dos jogos simbólicos para os jogos de regras, enfatiza uma interligação entre as situações imaginárias criadas pela criança ao brincar e sua capacidade de imitação, a qual implica regras de comportamento implícitas, advindas das referências culturais. Nos primeiros anos de vida, algumas atividades apresentam uma situação imaginária às claras e regras ocultas. Gradativamente, porém, evoluem para os jogos, com regras às claras e uma situação imaginária oculta.

Vygotsky diferencia-se de Piaget quanto ao surgimento e existência dessas regras. Sobre isto, afirma: “não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VYGOTSKY, 1998, p. 124). Elas têm origem na própria situação imaginária e indicam a “forma de brincar” naquele momento.

Em tal percurso, não existem jogos de regras sem simbolismo. Jogar xadrez, por exemplo, propicia a criação de situações imaginárias, mas sem uma substituição direta das relações na vida real, posto que esse jogo já é um tipo de situação imaginária. Tal situação é característica da ludicidade em geral, enquanto as regras externas (do brincar) fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para a sua idade.

Brincar e jogar — processos nos quais ela aprende como agir em determinadas circunstâncias — favorecem a socialização da criança. Quanto mais interage e socialmente, mais a criança descobre que tem acesso privilegiado a informações: aprende regras (ou o que quer que seja) através dos outros e não — sublinha Vygotsky — como resultado de um empenho estritamente individual na solução de problemas. Na medida em que o grupo funciona como elemento regulador do comportamento da criança, ela passa a distinguir e suportar as conseqüências agradáveis (ou desagradáveis) do que faz. O grupo cultural em que o indivíduo se desenvolve fornece-lhe formas de perceber e organizar o real e auxilia-o no contato com o mundo, visto que constitui uma referência.

Já que vem a ser uma fonte de desenvolvimento, a ludicidade enseja a criação de zonas de desenvolvimento proximal. Este é o conceito-chave da teoria da aprendizagem desse autor, que assim o enuncia: à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

São, aqui, consideradas funções emergentes (tudo o que o sujeito ainda não é capaz de realizar sozinho, mas com a ajuda de alguém mais experiente) e funções autônomas (já interiorizadas, envolvendo aquilo que o sujeito realiza sozinho). Configura-se, assim, o encontro do individual com o social, visto que o desenvolvimento não ocorre como processo interno da criança, mas resulta de sua participação em atividades socialmente compartilhadas. A zona de desenvolvimento proximal compreende, portanto, funções em fase de maturação, situando-se entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de uma criança.

O nível de desenvolvimento real define as funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito àquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão latentes e podem ser ativadas na interação com o outro.

Entre um nível e outro, salienta, a criança, em sua ludicidade, se sente maior do que é realmente; seu comportamento traduz-se no que não é mais habitualmente esperado. Porém, não é toda brincadeira ou jogo da criança que possibilita o salto para uma zona de desenvolvimento proximal, do mesmo modo que nem todo o ensino o consegue. Porém, no brincar simbólico,

normalmente, as condições para que isso se dê estão presentes, haja vista que nestas atividades estão presentes situações imaginárias e a sujeição a certas regras de conduta. As regras são partes integrantes do brincar simbólico, embora não tenham o caráter de antecipação e sistematização como nos jogos habitualmente 'regrados'.

De acordo com as considerações acima, Lev Vygotsky, embora ressalte o papel da cultura na emergência da ludicidade — o que é mediado pelas pessoas com quem a criança se relaciona —, não se refere, porém, à constituição de uma cultura lúdica própria do sujeito que brinca. Gilles Brougère fará isto, como pode ser visto a seguir.

2.6 GILLES BROUGÈRE

Partindo de um paradigma socioantropológico, Gilles Brougère entende que as brincadeiras e jogos da criança constituem-se dimensão social da atividade humana. Em sua perspectiva, uma das características centrais do jogo é a não existência de um comportamento específico que permita separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento da criança, pois o caráter lúdico de um ato não surge da natureza do que é feito, mas da maneira como tal atividade se realiza: "o jogo é menos o que se brinca do que o modo como se brinca" (BROUGÈRE, 1998, p. 112). Em sua concepção, portanto, a marca maior dessa atividade lúdica é o estado de espírito do brincar.

Assim é que a definição e existência do que seja brincadeira e/ou jogo só pode ser feita tendo em vista o sistema de designação, de interpretação das atividades humanas, que é extremamente complexo. Por isto, explica, a atividade lúdica da América Latina não é idêntica ao brincar da França. Em função das analogias estabelecidas, cada cultura constrói, a partir de uma esfera limitada, a atividade designada como jogo.

Ao relacionar o jogo com a cultura, na perspectiva de entendê-lo como fonte desta, o autor nos diz que a expressão da criança nos jogos insere-se num sistema de significações, ou seja, numa cultura que lhe dá sentido. Portanto, considera que a ação de brincar não é inata, pois a criança, longe de saber brincar, aprende isso, inicialmente, a partir de sua relação com a mãe: de tudo que envolve esse primeiro e fundamental contato humano: afagos, aleitamento e cuidados de todo o tipo. Tais brincadeiras, chamadas de "brincadeiras de bebês", soam, indiscutivelmente, como um dos lugares essenciais de aprendizagem.

O jogo, antes de ser um lugar de criação cultural, é um produto cultural, dotado de certa autonomia, sendo o seu primeiro efeito aprender sua própria cultura. Diz, "[...] em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura é possível ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer

progressivamente a atividade lúdica” (BROUGÈRE, 1998a, p. 23-32). E a criança precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

Para o autor, a cultura lúdica infantil compreende um conjunto de procedimentos diversificados que permite a realização do jogo. Eles apresentam, inicialmente, esquemas de brincadeiras que são as regras simples e básicas na organização de atividades de imitação ou ficção, evoluindo posteriormente para regras mais complexas; compreendem, também, conteúdos mais específicos, produzindo jogos relacionados ao interesse da criança, ao modismo e a seu momento histórico.

O indivíduo que brinca é, pois, co-construtor dessa cultura e os aspectos mais complexos da construção de significados pelo ser humano estão presentes na sua produção, a saber: “papel da experiência, aprendizagem progressiva, elementos heterogêneos provenientes de informações diversas, importância da interação, da interpretação, diversificação da cultura conforme diferentes critérios, importância da criatividade no sentido chomskyano” (BROUGÈRE, 1998a, p. 32). Não por acaso, o jogo — por tudo que requer, agencia e representa — pode ser visto como um modelo de vida social.

2.7 ALINHAVANDO A CONVERSA

Como foi visto, mesmo considerando as diferenças epistemológicas, pode-se afirmar que tanto as brincadeiras, quanto os jogos têm uma singularidade especial: ao tempo em que possibilitam à criança a exploração e conhecimento do mundo e das relações que a cercam, também dão suporte para a elaboração da frustração, do desprazer, que advêm com a percepção de que nem sempre seus desejos podem ser satisfeitos, sendo um dos meios pelos quais o sujeito constitui sua individualidade, torna-se autônomo e vai compreendendo, enfim, a dinâmica da vida.

Desde os primeiros contatos do bebê com o mundo exterior, a relação com o outro/os outros é vivida, em especial, pelo brincar. Através desta atividade, insere-se no mundo, agindo sobre e com os objetos e pessoas. Entendo que o brincar permite que o ser humano descubra que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus objetivos, precisa levar em conta o fato de que outros também têm objetivos próprios que querem satisfazer, desenvolvendo, assim, a noção de autonomia e de reciprocidade, de ordem e de ritmo.

Esta relação favorece a construção da autonomia, que para Jean Piaget começa a constituir-se desde a fase sensório-motora e vai consolidando-se com o desenvolvimento da noção de reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente, interiormente, o exercício da empatia. A criança chega à autonomia propriamente dita quando descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuo (PIAGET, 1994, p.155).

Isso implica em respeitar as regras do grupo social, no qual convive, e controlar suas tendências agressivas e egocêntricas. Porém, essas qualidades não são aprendidas da noite para o dia: elas são configuradas como o resultado final de um longo processo, o qual supera as recomendações verbais dos superiores, sendo a brincadeira instância privilegiada para tal, já que possibilita a atuação da criança sem a intervenção ou a interferência imediata e constante do adulto.

O valor das brincadeiras e jogos situa-se, também, na possibilidade de concretização do exercício, no plano imaginativo, da capacidade de planejar, simbolizar, representando papéis e situações cotidianas; e no caráter social das vivências lúdicas, que promovem e favorecem interações sociais significativas.

No dizer de Vygotsky o primeiro aspecto — o agir dentro de um cenário imaginado —, favorece a vivência de comportamentos e situações para as quais não está preparada na vida real, em especial, ao projetar-se nas ações dos adultos, representando hábitos, valores e atitudes que estão muito além das suas possibilidades. Caracteriza-se, assim, o que se denomina jogo de papéis — em Vygotsky e jogos simbólicos — em Piaget. Para este último, aqui a criança assimila às estruturas que já construiu sua percepção da realidade vivenciada durante os jogos, predominando a atividade deformante da realidade.

O brincar simbólico — jogo de papéis, portanto, é elemento de “transformação criadora das impressões, para a formação de uma nova realidade que responda as exigências e inclinações da própria criança” (VYGOTSKI, 1999, p. 43)). Nele e com ele a criança cria a partir do que conhece, das oportunidades do meio e em função das suas necessidades e preferências.

À medida que tem contato com o mundo, a partir das impressões percebidas, o que a criança vê e escuta constituem-se eixos para sua futura criação. A *partir* e *com* ‘o percebido’ ela estrutura a sua fantasia que progride e desencadeia num complexo processo de transformação em que se articula dissociação e a associação como principais componentes do processo.

Vale ressaltar que para Vygotsky a experiência, as necessidades e os interesses são fundamentais para a imaginação, bem como o próprio exercício contido no brincar. Não obstante as distinções entre os estudiosos citados sobre a natureza da atividade imaginativa identifico-a como eixo central do brincar simbólico — ação essencial para lidar com a realidade, com os simbolismos e com as representações.

Já o caráter social das vivências lúdicas remetem à importância das regras, que, junto com a situação imaginária, caracterizam o conceito de jogo infantil em Vygotsky. Em suas primeiras atividades lúdicas, as crianças mudam a regra do jogo de acordo com o seu desejo, mesmo que, como consequência, o jogo se desfça. Posteriormente a regra passa a ser considerada sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão (PIAGET, 1990, p. 34).

Só depois de ter aprendido a obedecê-las e de ter surgido à necessidade de controle mútuo, as crianças começam a *compreender* que elas devem ser cumpridas, não por motivos abstratos, mas porque só respeitando-as é que o jogo pode processar-se de maneira ordenada.

Ao ponderar, extensivamente, sobre o tipo de jogo que querem utilizar, as condições do ambiente para que aconteça, bem como as regras que devem ser aplicadas, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar (isto ao verificar o que é e o que não é apropriado ao momento), de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isso é importante para dar início à atividade em si.

Ao brincar, elas aprendem a coexistir numa situação de igualdade, criando noções de propriedade e de relacionamento, de respeito e de normas, tomando consciência de que representam parte de um todo social, de uma situação global. Essa consciência contribui para sua socialização.

Esta possibilidade de se envolver em uma legislação específica — que se expressa na cultura lúdica atinente à ação de brincar e jogar permite à criança experimentar tanto as convenções estipuladas pela sociedade como as suas variações, no momento em que empreendem na elaboração das leis — as leis do jogo — questionando, conseqüentemente, valores morais. A cultura lúdica é “composta por um sem número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana” (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

Por estar inserido neste todo social e dinâmico, o ser humano defronta-se sempre com múltiplas situações que exigem que sejam feitas escolhas. E isto está diretamente ligado à capacidade que se tem de confiar em nossas próprias decisões e resolver as situações conflitantes que surjam em nossa vida. De que modo, então, o brincar favorece o desenvolvimento da autoconfiança da criança? Acredito que, ao permitir que ela faça suas escolhas, sempre que possível, nas diversas atividades das quais toma parte, o adulto está admitindo, implicitamente, que acredita nela e em sua capacidade de realização efetiva. Isto auxilia o desenvolvimento da sua autoconfiança, da capacidade de agir, o que é uma das condições básicas em nossa caminhada para que se viva de forma madura e equilibrada, como adultos.

- Quem vai ser o primeiro?
- Por que é que não pode ser a minha vez agora?
- Não quero dividir. É meu!
- Paula pegou meu caminhão?!?!?

Quem não proferiu, em algum momento de sua vida, algumas dessas frases? Qualquer adulto que rememore isto e tenha oportunidade de observar crianças brincando, também sabe que a brincadeira e o jogo são ricas oportunidades de se aprender a viver em grupo (BETTELHEIM, 1988), pois quando jogam, as crianças confrontam-se com uma variedade de problemas interpessoais e sociais que necessitam ser resolvidos para a manutenção da vida em grupo, a partir do desenvolvimento de uma atitude de cooperação e de responsabilidade dentro desse grupo, qualquer que seja.

Esta vivência em grupo promove importantes interações sociais que propiciam, em especial, a consolidação de laços afetivos entre educadores e educandos e estes últimos entre si. A estabilidade emocional é imprescindível no envolvimento da criança com a aprendizagem. E suas

ações lúdicas constituem-se espaços potenciais para a configuração desses vínculos na medida em que o adulto — então educador — brinca e joga junto com as crianças, pois brincar junto reforça laços afetivos, além do que a participação do adulto na brincadeira eleva o nível de interesse da criança, na medida em que atua como parceiro. Mas não um parceiro coercitivo que impõe um brincar *adulto para* a criança e sim um “mediador e iniciador da aprendizagem” (WASSERMAN, 1990. p. 31).

Brincando, a criança aprende a fazer as coisas por conta própria, sem interferência do adulto e aprende, conseqüentemente, a ter autocontrole, o que é uma qualidade fundamental para a vida do ser humano. À medida que as pessoas nos vão reconhecendo como cooperantes e responsáveis, mais nos aceitam como membros deste grupo. Quanto menor for a nossa cooperação e responsabilidade, maior será a rejeição do grupo em relação a nós. Também nesse sentido vai constituindo-se sua identidade. O que ocorre, por sinal, desde as primeiras atividades lúdicas da criança — os jogos de exercício ou funcionais.

Os primeiros esforços para se tornar um eu, jogando coisas do berço — isto é, demonstrando a si própria que pode fazer coisas —, são seguidos pelo estágio do acesso de raiva, que é causado pelo fracasso de seu esforço para demonstrar a si mesma que pode fazer coisas para si própria (BETTELHEIM, 1988, p. 153).

O desenvolvimento humano, no processo de constituição do EU, requer a integração de duas experiências: além de agradar a nós mesmos, também agradar aos outros. Assim, a aprovação paterna e, mais tarde, do adulto, nos jogos e brincadeiras da criança, configuram-se como um incentivo para a formação da sua individualidade, permitindo-lhe sentir-se reconhecida por si mesma, sendo, durante os primeiros anos de vida, que ocorre a substituição do pensamento de que o que elas fazem dá prazer pelo pensamento de que são elas, em si mesmas, que dão prazer (BETTELHEIM, 1988, p. 153).

Através da brincadeira, a criança conquista domínio sobre o mundo externo. Ela começa a entender que é necessário que se ajuste aos outros, caso queira que a brincadeira perdure. Aprende também, gradativamente, a manipular e a controlar seus objetos, ganhando domínio sobre seu corpo, lidando com questões de âmbito emocional, enquanto refazem, na atividade, dificuldades que encontra na realidade.

Assim, as atividades lúdicas — jogos e brincadeiras da criança — demonstram ter uma singularidade peculiar. Ao tempo que possibilitam à criança a exploração e conhecimento do mundo e das relações que a cercam, também dá suporte para a elaboração da frustração, do desprazer que advém com a percepção de que nem sempre seus desejos podem ser satisfeitos e das marcas oriundas de conflitos que por vezes se apresentam em nossa vida.

Junto a Luckesi (2002. p. 36) consideramos o aspecto curativo da atividade lúdica, pois, a partir do mergulho intenso na atividade as crianças [e adultos também] se deparam com um aspecto doloroso de seu viver empreendendo, conseqüentemente, em sua cura ressignificação da experiência. Nesse processo constitui-se fundamental a repetição.

As brincadeiras, os jogos da criança são elementos potenciais para o seu desenvolvimento e aprendizado e, ao observá-la brincar, desvela-se sua estruturação mental, sua maneira de pensar, assim como o conteúdo de seus pensamentos e sua maneira de sentir, ou seja, a maneira como organiza sua experiência de vida, bem como a transição que passa da heteronomia à autonomia, através da prática e consciência das regras contidas nos jogos e brincadeiras.

Neste sentido, acredito que cabe repensar a necessidade de o adulto que vai trabalhar com a criança, lançar um olhar para os folguedos, para as brincadeiras infantis, buscando compreender como ela vê, compreende, (re)constrói o mundo, já que nem sempre consegue — ou, a depender do nível de maturação, ainda não sabe — traduzir por meio de palavras o que sente, pensa ou quer.

Considerando isto, questiono: como se articulam esses princípios à prática educativa na educação infantil? Que entendimento temos da educação? Dentre as diversas tendências pedagógicas, como pensar a inclusão das atividades lúdicas na prática educativa?

Na próxima seção, será apresentado um breve histórico da educação infantil e de que forma se delinea, constitui e configura uma proposta educativa na qual as atividades lúdicas se apresentem como elementos indispensáveis ao contexto educacional.

CAPÍTULO III - PAI FRANCISCO ENTRou NA RODA: EDUCAÇÃO INFANTIL LÚDICA

Estabelecida a compreensão da ludicidade para esta tese, importa, agora, colocá-la a serviço da educação infantil; daí o título temático deste capítulo. Aqui estudaremos o que é educar, como se tem concebido a educação infantil e o que entendemos por uma educação infantil lúdica, afinal, do mesmo modo que importa distinguir e conceituar tais atividades, acredito que tratar da formação de professores no rumo proposto nesta tese implica em ter clara uma concepção de educação que favoreça e justifique-a, sustentando-a e, assim, dê suporte para a formação do educador que trabalha/trabalhará ludicamente, no caso, em educação infantil. Afinal, é isso o que nos importa.

Durante todo o período que venho amadurecendo e formulando esta pesquisa tenho refletido sobre a importância das brincadeiras e jogos para a criança, sobre a inclusão e respeito destas atividades na educação infantil, constituindo o que ora denominamos como uma prática educativa lúdica, assim como sobre a formação de professores que trabalharão nesse nível de ensino.

No capítulo anterior procurei mostrar porque a ludicidade concerne à existência humana; discorri sobre as acepções usuais do termo e dos verbos brincar e jogar em função da especificidade que têm no presente estudo, e considerei o que teoricamente Bruno Bettelheim, Cipriano Luckesi, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Gilles Brougère pensam acerca do assunto. A justificativa para referir a esses autores — além de Huizinga, um clássico nessa literatura — deve-se ao fato de que, na bibliografia pertinente ao tema, é valioso o aporte de suas contribuições.

Vejam, agora, após essas considerações teóricas referidas, e no curso da reflexão que elas me permitiram, como este trabalho pode se constituir em contribuição acadêmica, e não em cumprimento de uma exigência formal burocrática da pós-graduação. Nessa perspectiva, a de uma educação infantil lúdica, isto é, capaz em seu programa de, efetivamente, dar conta do resgate, interação e inclusão da ludicidade no cotidiano de sua prática educativa, examinemos primeiro o significado original do verbo educar.

3.1 EDUCAR

Instrução, formação do espírito, esta é uma das compreensões atribuídas a esta ação, tomando por base a expressão latina *educatio*. Mas podemos entender educação como *Educo*, termo correlato que relaciona-se tanto a criar, amamentar, sustentar quanto intimar, produzir, tirar de. Educar, em latim, *e-ducare*, é etimologicamente, “conduzir de um estado a outro, modificar numa certa direção” (LIBÂNEO, 1985. p. 50), donde o substantivo educação em português. Já *e-ducere*,

cumprir observar a sutileza semântica, também encerra o sentido de conduzir — mas, de modo mais preciso, “de dentro para fora”. Pedagogo, em grego (língua-fonte da cultura ocidental), significa literalmente “condutor de criança”, o qual era, na Grécia antiga, um escravo. Para onde a conduzia, no sentido de levá-la pela mão? Para a escola (*scholé*), cuja acepção primitiva é “lugar do ócio”. No contexto cultural da Grécia de então, que era uma sociedade escravista, ócio constituía um privilégio da classe dominante, um tempo disponível para a *paidéia*, isto é, formação [do caráter], ilustração [do espírito].

Na *scholé*, crianças (exclusivamente do sexo masculino) aprendiam gramática, retórica, aritmética, geometria, música, noções elementares de ética e lógica, além de ginástica. Preparar-se para a vida, no que esta consistia de mais pleno e elevado, era, pois, adquirir a *paidéia* somente com a qual seria possível compreender os valores considerados supremos, a Verdade e o Bem — e, de acordo com os quais, moldar-se, comportar-se.

A Beleza, por sua vez, só seria legítima ou merecedora desse nome se encerrasse o sentimento de harmonia, portanto, capaz de expressar sensação agradável e mesmo prazerosa, desde que subordinada ao Bem e à Verdade (GREECE, 2003).

Historicamente, educar sempre significou o uso e agenciamento de meios e técnicas com o objetivo de mudar comportamentos. Nas culturas ágrafas, ou ditas primitivas, a participação na vida comunal requer a aprendizagem de determinadas regras e valores, os quais dizem respeito à cosmovisão do grupo, numa palavra, sua mitologia; práticas sociais fundam-se na tradição oral e assim se mantêm no curso das gerações. Mas tanto nessas culturas como nas que conhecem a linguagem escrita, educar corresponde, essencialmente, ao sentido do étimo latino acima referido, por mais que sejam diferentes as visões do mundo, as noções de saber, os processos sociais implicados na obtenção da mudança de comportamentos.

Essa mudança, entretanto, na experiência das sociedades letradas ocidentais, esteve sempre relacionada com os sucessivos modos de produção, do escravismo ao capitalismo. Não por acaso, educar, tendo em vista a organização social do trabalho — as relações que aí se estabelecem —, veio a ser o que se institucionalizou como escolarizar. Não por outro motivo, o que mais uma vez remete aos gregos, a pedagogia está na origem da escola.

A *paidéia* grega transformou-se ao longo do tempo, foi adquirindo características em conformidade com cada formação econômico-social. Educar, escolarizar alguém, dotá-lo de novas possibilidades de vida, orientá-lo, o que pressupõe conhecer suas potencialidades, traçar um caminho para que elas se atualizem, correspondam a papéis predeterminados no corpo social.

Configurando-se como uma atividade humana inserida na totalidade de uma organização social, para Dermeval Saviani, a educação tem como lugar próprio o espaço de apropriação/desapropriação/re-apropriação do saber (SAVIANI, 1985), ato ideológico, sujeito a determinações sócio-político-econômico-culturais. Mas... isso implica deixar de ser dialogante e ‘atentivo’, para que se possa estabelecer uma autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente, com alma, sentimentos, emoções, desejos e sonhos? Creio que não.

De forma muito bela Paulo Freire nos diz: “a educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem, não haveria porque falar em educação” (FREIRE, 2000, p. 56).

Identificada e compartilhando deste ideário, compreendo que educar significa construir. Nesta concepção, o conhecimento configura-se como processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico, estando em transformação contínua. Em tal perspectiva a relação professor-aluno supera a verticalização, configurando-se um encontro dialógico, que supõe troca. Afinal, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo “...e educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa ... (FREIRE, 1996, p. 78)”. Suplanta-se, portanto, a perspectiva de que ‘educar é doação’, tão comum na educação dos pequeninos.

Ao referir ao espaço institucionalizado, denominado escola, entendo que a educação concretiza-se mediante o ato de ensinar que, *per si*, envolve o aprender. O ensino, enquanto pluralidade de práticas dinâmicas coletivas que permitem tanto ao educador, como ao educando conhecerem os vários aspectos de suas realidades, bem como de outras, reconhecendo-se em suas próprias produções é altamente político, porque exige uma escolha do sujeito que educa: ou a assunção de uma postura crítica frente o mundo e com os educandos, a partir da opção pelo desvelamento da realidade, ou o ocultamento dessa realidade, a partir do desenvolvimento de uma postura acrítica e autoritária. Na primeira opção [a que adoto] encontra-se imbricada a ênfase à “especificidade humana” do ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismo e arrogância. Enfim, como diz Paulo Freire (1996):

- a) Ensinar é uma especificidade humana;
- b) Ensinar não é transferir conhecimento;
- c) Não há docência sem discência.

Estas são categorias que adoto no decorrer de todo o trabalho educativo que se desenvolve nesta tese. Ao tratar da formação de professores para uma educação lúdica considerarei, primordialmente, a educação infantil, esta que se institucionaliza só a partir do século XVII. No capítulo a seguir veremos, sucintamente, como, a partir deste século anunciado, se desenvolve a prática da educação para a infância.

3.2 ESBOÇO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.2.1 Na Europa

Nem sempre se deu atenção à educação infantil. Ela tem uma história que se insere na história dos movimentos sociais humanos. Com o advento da Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, pela primeira vez a mulher se torna assalariada ao trabalhar nas fábricas que se instalam. Mães trabalhando... E os filhos? O que parece uma preocupação contemporânea, na verdade, em meu entendimento, situa-se como um dos grandes motores para a estruturação e consolidação da educação para infância, impulsionada pelo processo de industrialização atinente a este século.

Tornou-se necessário, então, providenciar a guarda e abrigo dos filhos, o que coube às mulheres cujo trabalho continuou sendo requerido pelo ambiente doméstico. Para isso improvisavam-se espaços que logo se mostraram inadequados; na verdade, funcionavam como “depósitos” de crianças pequenas, onde se amontoavam em quartos ou cozinhas, assistidas pela dona de casa — aqui na condição de guardiã. Ali maus-tratos e falta de higiene eram constantes¹⁶, que logo se mostraram inadequados.

Sensibilizados por este panorama e imbuídos de um entendimento cada vez mais amadurecido do que seja infância, contrapondo-se ao descaso reinante em épocas posteriores, estudiosos, dentre eles muitos educadores, abraçaram a preocupação com o “cuidar” destas crianças, oferecendo-lhes um mínimo de dignidade e atenção.

Surgem as “creches”¹⁷, que, no entanto, não representaram nenhuma melhoria significativa no atendimento às necessidades infantis. Por volta de 1770, na França, instituições similares, porém mais organizadas, foram criadas pelo Padre Oberlin — as *Écoles à Tricoter*. Só no século XIX, as chamadas classes de asilo, na Inglaterra, passaram a localizar-se perto das fábricas; em 1848, adota-se uma denominação substituta — escola maternal.

A situação, porém, não modifica muito. As primeiras iniciativas não asseguravam a existência de um trabalho de qualidade... Os registros indicam que ainda havia um rigor excessivo com as crianças, um elevado número delas nos espaços, e professores que ainda não tinham um papel bem definido, na perspectiva do trabalho educativo. Além disto, não se percebia preocupações específicas com o desenvolvimento fisiológico e intelectual. Contudo, com (1) o surgimento e propagação das inovações pedagógicas no campo da educação, no início do séc. XIX, (2) a concepção de infância que vem sendo construída, gradativamente, ao longo de cinco séculos, bem como (3) o nascimento da psicologia infantil, estes espaços começam a repensar seu papel, esforçando-se para pôr em

¹⁶ Criar, cuidar ou educar? Eis um clássico conflito quanto ao papel do professor de educação infantil — que discutiremos no capítulo seguinte.

¹⁷ Palavra de origem francesa que significa manjedoura.

prática os princípios de Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e Friederick Froebel, que podem ser considerados como os maiores mentores da estrutura de educação infantil que se consolida neste século.

Atento à natureza infantil, o filósofo francês Jean Jacques Rousseau (1782-1852) foi quem primeiro se insurgiu contra os que consideram a criança como um adulto em miniatura, focalizando a importância da Psicologia Infantil num longo estudo sobre educação, em forma de romance, *Émile*, publicado em 1762. Nessa obra ressalta que a criança não é um ser em miniatura, nem deve constranger-se a uma fôrma prescrita pela sociedade¹⁸. Proceder assim, ao invés de compreendê-la em seu processo de desenvolvimento, seria transformar a individualidade numa contrafação.

Com isto, vem dar uma virada nos conceitos vigentes sobre o processo educativo, influenciando, de modo decisivo e radical, o entendimento de educação, propondo uma atitude pedagógica alinhada à concepção de infância que vai se consolidando. Na sua opinião, a finalidade da educação deve ser levar a criança a viver sua infância, sem preocupações de formá-la para a vida futura. Isto implica respeitar a natureza infantil e ajustar-se ao seu desenvolvimento espontâneo.

Referência destacada cumpre fazer, também, ao educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Tornou-se mundialmente conhecido e adotado o método que desenvolveu no Internato de Yverdon, por ele fundado em 1805, o qual, durante os seus 20 anos de funcionamento, foi frequentado por estudantes de todos os países da Europa.

Seu entusiasmo com o trabalho educativo incita governantes a se interessarem pela educação das crianças de classes desfavorecidas. Pestalozzi, já nesta época, apresenta idéias que anunciam conhecimentos iniciais da mente humana, o que é um grande avanço para o seu tempo, visto não haver a estruturação sistemática de uma ciência psicológica.

Em sua proposta curricular enfatiza as atividades dos alunos, em que a apreensão da realidade inicia-se com os objetos simples até chegar aos mais complexos; parte-se do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Acredita, aqui, que as crianças deveriam explorar seus próprios interesses, aprendendo por atividades e exploração de objetos, tirando destes, suas próprias conclusões. Por isso, as práticas mais estimuladas em Yverdon eram desenho, escrita, canto, educação física, modelagem, cartografia e excursões ao ar livre. Ao professor cumpria, dentre outros, respeitar os interesses das crianças.

Cabe igualmente salientar o trabalho do educador alemão Friedrich Fröebel (1782-1852), que se notabilizou como um dos continuadores do pensamento pedagógico de Pestalozzi e, sobretudo, por demonstrar que os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento da personalidade. Concebeu e abriu, em 1837, o primeiro jardim de infância¹⁹, termo que logo se

¹⁸ Contudo, mesmo hoje, em pleno século XXI, ainda é isso que a escola e os docentes fazem.

¹⁹ Em alemão "Kindergarten", termo utilizado por Fröebel e que designa instituições correspondentes ao tipo francês da escola maternal, abrangendo a educação e a assistência e destinando-se, de preferência, à criança "pobre".

universalizou. Suas idéias serviram de base a todos os modernos estabelecimentos destinados à infância, inclusive no Brasil, no século XIX (MACEDO, 1991).

Posteriormente, Maria Montessori [1870/1952], já nos finais do séc. XIX e primeira metade do séc. XX, contribuiu com novos conceitos, mas os fundamentais, nesse domínio, são os preconizados por Fröebel [1782/1852], considerado o precursor das concepções didáticas de Dewey [1859/1952], Decroly [1871/1932] e Claparède [1873/1940].

Em uma de suas obras mais significativas, a *Educação do Homem* (1826), defende a tese de que a educação deve consistir, essencialmente, num processo criador de autodesenvolvimento. Ao professor, portanto, compete motivar e orientar, mas nunca pretende moldar a pessoa do aluno.

3.2.2 No Brasil

Podemos dizer que a história da educação infantil no Brasil é relativamente recente. Embora as iniciativas assistemáticas referidas existam há mais de 100 anos (KRAMER, 1982). Só nas últimas décadas, a ampliação do atendimento a crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas no Brasil apresentou maior significação, acompanhando uma tendência internacional.

O surgimento de creches no Brasil foi um pouco diferente do verificado no restante do mundo. Aqui, as creches populares — que atendiam os filhos de mães operárias e de empregadas domésticas — enfatizavam a adoção de medidas profiláticas porque eram altos os índices de mortalidade infantil (KRAMER, 1982).

No dizer de Roberto Sidnei Macedo, o despertar [da educação para a infância, denominada pré-escolar] se dá justamente no século XX. [Quando] As autoridades governamentais influenciadas pela pregação liberalista da época começaram a reconhecer a necessidade de atendimento infantil. (MACEDO, 1991).

Sua expansão vem ocorrer na década de 1970, o que de acordo com Moisés Kuhlmann se deve a dois fatores: (1) o crescimento econômico, que passa a demandar a participação da mulher no mercado de trabalho e (2) a crise, nessa época, do ensino de 1º grau, hoje ensino fundamental, na rede pública, onde as crianças das camadas mais pobres da população, aí matriculadas, apresentavam o que se chamou de “fracasso escolar” (KUHLMANN, 1998. p. 210).

Três linhas de atuação podem ser identificadas nos estabelecimentos de educação infantil no país: (1) assistencialista, ou de guarda e proteção; (2) compensatória, ou *Pedagogia Band-Aid* (MACEDO, 1991), de caráter preparatório para a escolarização, a fim de suprir as carências culturais de crianças muito pobres; (3) a recreacionista, com objetivo de promover o desenvolvimento global da criança de acordo com sua espontaneidade, o que era postulado pela Escola Nova.

As poucas instituições para a educação de crianças existentes nos anos setenta assumiram um caráter exclusivamente compensatório, pois acreditavam que o "insucesso" das crianças carentes na escola era decorrente de uma inferioridade sociocultural, o que envolvia déficit lingüístico.

A partir de 1980, começa a existir uma nova proposta de educação infantil ressaltando a importância da construção do conhecimento e a formação da subjetividade da criança. Nesse período, maior atenção passa a ser dada à psicologia da aprendizagem e, pois, a cada estágio evolutivo do psiquismo infantil. Para isso, foi relevante a disseminação de informações acerca da produção teórica de psicólogos e educadores de prestígio internacional, entre os quais Piaget, bem como de experiências exitosas que há décadas vinham desenvolvendo nesse campo.

As Faculdades de Educação, criadas desde o decênio de 1970, em seus programas de pós-graduação, bem como as associações e ong's que se organizam em defesa da educação para a infância, sem dúvida contribuíram e vem contribuindo para a melhoria substancial desse quadro apontado, ao promover estudos e pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem, a construção da identidade e a defesa da função pedagógica da educação infantil, integrando a creche e pré-escola, concebendo-as como lugar de construção de conhecimentos sobre o mundo físico e social e, também, de formação da subjetividade da criança.

Cabe mencionar o que, nesse sentido, afirma a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, parágrafo IV: "São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social, assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas". O cumprimento desses direitos está expresso como "o dever do Estado com a educação", segundo o texto constitucional, cuja determinação é igualmente clara e explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96.

O estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, reafirma quase que literalmente o dispositivo citado da Constituição Federal, ao dizer: "É dever do Estado assegurar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em creche e pré-escola". Entende-se que nas creches ou equivalentes, devem ser atendidas crianças de 0 a 3 anos; na pré-escola, crianças de 4 a 6 anos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases referida (art. 30, cap. II, seção II), a qual afirma (art. 29, cap e seção idem) que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 também determina que a ação da educação infantil é complementar à da família e à da comunidade, o que implica em papel específico das instituições desse segmento, diferente do da família, no sentido de ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

No Brasil, dois outros documentos, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação, respectivamente de 1998 e 2001, refletem o espírito das leis aqui mencionadas acerca da relevância do assunto em pauta, objeto de política pública.

A formação do professor passa a ser discutida e assumida com maior vigor, pois, afinal, o panorama atual da educação nesta sociedade em que vivemos tem exigido medidas sistemáticas e contínuas que visem à ampliação das competências da instituição e do professor. Para tal, o Ministério de Educação vem buscando mobilizar os sistemas de ensino e as instituições formadoras. Programas são desenvolvidos, a exemplo dos Parâmetros em Ação²⁰, desde o ano de 1999; dos Referenciais para Formação de Professores que reafirmam a importância estratégica da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional de professores; do Programa Formação de Professores Alfabetizadores, dentre outros.

Stela Oliveira aponta como principais contribuições da legislação para este nível de ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 35-42):

- a) a criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família;
- b) a relação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua;
- c) os municípios têm a responsabilidade pela oferta da educação infantil;
- d) a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
- e) a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio;
- f) a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática.

Não podemos negar que houve avanços legais, que se configuraram em dois âmbitos; o político — enquanto direito a ser reivindicado — e o pedagógico — a partir da ênfase da função educativa e de cuidados cotidianos, que toda criança precisa e tem direito de receber como cidadã. No entanto, ao que pese todas essas conquistas para valorização da educação infantil, ao delimitá-la como primeira etapa da educação básica e pretender superar a dicotomia profunda existente entre esses dois componentes — creche e pré-escola — na atenção que se dá à criança no Brasil, ultrapassando a ideia de que "a creche cuida; a pré-escola educa", ainda persistem, paradoxalmente, questionamentos e ações que carecem de ser superados, frutos das controvérsias geradas pelas próprias leis, configurando-se [como há muito tempo ocorre] o divórcio entre a legislação e a realidade.

²⁰ Programa estruturado pelo Ministério de Educação, para impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores, envolvendo um conjunto de ações voltadas para os diversos segmentos da comunidade educacional, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação; escolas de formação de professores em nível médio e superior e organizações não governamentais — Ong's. Seu início deu-se em 1999.

Primeiro podemos destacar a municipalização, que transfere a responsabilidade com a educação da União para os estados e municípios, ao tempo que desobriga o estado desse atendimento, e determina que os municípios deverão priorizar o ensino fundamental. É de se perguntar, isso não configura o escamoteamento e a continuidade da desvalorização da educação infantil?

Segundo, o posicionamento da educação infantil em lugar secundário na distribuição de verbas para o desenvolvimento dos sistemas de educação. Isto porque a prioridade dos recursos alocados para a educação — 60% do orçamento total para a educação básica — tem como destino o ensino fundamental, deixando à educação infantil e o ensino médio com uma pequena fatia de 40% desses recursos.

Em terceiro plano, as determinações para a formação do professor. É ponto passivo entre muitos especialistas que a própria redação do artigo 62, que regulamenta a formação de docentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 tem uma redação considerada ambígua, confusa e problemática: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, MEC, 1996).

Esse artigo tem suscitado discussões, proposições e ações por instâncias sociais diversas, primeiro por desvalorizar a formação do pedagogo enquanto docente, depois, no que toca à denominação do profissional de creches: é professor, auxiliar de ensino, educador ou agente de educação? Afinal, a formação mínima dos docentes é em nível médio ou superior? Quem se responsabiliza com a qualificação do grande contingente de professores leigos que atuam na educação básica? O aligeiramento da formação docente — fenômeno que têm se multiplicado, não compromete a prática educativa desenvolvida nas escolas?

Está posto que muitos documentos preconizam mudanças no perfil e papel do professor, mas nós perguntamos: de fato, tais documentos são úteis para implementar a formação do professor para trabalhar com a criança, *ser* em fase de desenvolvimento, que pela própria constituição bio-psico e sociológica necessita de propostas que priorizem a curiosidade natural, as suas necessidades psicomotoras, a constituição de vínculos com o outro? Se sim, perguntamos: de que modo têm sido estudados paradigmas sobre a cultura lúdica da criança [seus brincar, saberes, etc.] tão necessários para esta faixa etária? Por que se confirma, em muitas instituições de educação infantil, tanto da rede municipal, quanto privada, a ausência da ludicidade, muito bem expressa no depoimento que segue?

Aqui na creche a gente mais cuida e brinca. Também, o que vai se ensinar a menino de 2 anos? Agora, na ‘pré-escola’, que é a entrada na escola, a situação é outra. A gente vai tirando as brincadeiras devagarzinho, afinal já está quase chegando na alfabetização. Mesmo por que lá [nos anos iniciais do ensino fundamental] já não tem brincadeira. É pra valer, pois tem que fazer mais deveres. Brincar... tem o recreio pra isso, né. E eles têm de se disciplinar desde esta idade. (B. – professora regente da escola 1)

Por último, apesar da legislação atual, ao mesmo tempo, anunciar uma grande conquista, surpreende com a manutenção da divisão estrutural 'creche'-'pré-escola'. O que se problematiza aqui, retomando a reflexão concernente ao tema no presente estudo, é o modo pelo qual ainda se concebe a educação infantil no país. Não basta que a legislação pertinente regule e enuncie a importância da atenção aos primeiros seis anos da criança em todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Essa problematização diz respeito, em primeiro lugar, ao termo "pré-escola", em cujo campo semântico se situa a creche. Designa-se, com esse termo, a institucionalização de uma experiência pela qual deve passar a criança no curso de sua vida. Tal experiência visa, essencialmente, à formação pessoal, social, aquisição de códigos lingüísticos, tudo enfim que aponta para essa direção. E isso não diz respeito à escola? Por que esse pré? Imaginem uma mãe dizendo ao filho bem pequeno (quando ele já fala): "agora você vai para a creche, só para brincar com a tia e os outros meninos. Não se preocupe, lá vai ser muito legal; depois você vai para a pré-escola, vai continuar brincando, mas vai, também, aprender a ler. Só depois você vai para a escola mesmo e vai brincar muito menos e até não brincar, porque lá é muito sério. Você terá lição e lição, livros, livros, e dever para aprender muitas coisas e, quando ficar grande, ser um médico. Brincar você brinca em casa, na praia, no parque, certo?"

Ora, por que essa denominação, se todo esse processo social vivenciado pela criança até os seis anos verifica-se no domínio do que por definição é escola? Por que esse pré, já que a rigor a escola é uma só no curso do tempo de uma vida em formação, para que o indivíduo se torne um ser letrado, em etapas sucessivas que vão da creche ao pós-doutoramento? Escolarizar não é de resto possibilitar essa oportunidade de acesso ao sentido pleno do que se entende por civilização, ao que isso redundaria em bem estar tanto material, quanto pessoal e espiritual?

No dizer de Roberto Sidnei Macedo, "a 'pré-escola' é um tipo de atividade escolar com especificidades metodológicas, mas que, jamais, reconhecendo seus limites – naquilo que é a rejeição da concepção de pré-escola como panacéia dos males da educação – pode ser desvinculada da educação de primeiro grau [anos iniciais do ensino fundamental, atualmente]" (MACEDO, 1991, p. 5). Fazendo coro a outros autores, preconizava em 1991 e, acredito, ainda preconiza, a modificação da terminologia "abolindo por completo a pretensa *pré*-escolaridade, que traz embutida na sua essência conceitual a intenção de esvaziamento da aquisição de conhecimentos na prática pedagógica deste grau de ensino" (MACEDO, 1991, p. 6).

Pode-se ver, ainda hoje, que no marco zero da chamada educação básica, a creche, a ênfase continua recaindo no mero assistencialismo; na fase seguinte, pré-escola, prossegue a variante compensatória de carências de todo o tipo apresentadas por crianças oriundas dos extratos mais baixos da população. Em condições assim, a "pré-escola" atende à fabricação de uma mentira: estatísticas oficiais relativas ao aumento do número de crianças alfabetizadas, à universalização do ensino fundamental. Observada cruamente, a educação básica no Brasil, tal como vem sendo praticada na rede pública, ainda está longe de ter o reconhecimento de educação básica.

Entendo que há de se empreender no sentido de fortalecer a idéia de que o trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 6 tem função eminentemente pedagógica, ou seja, tem o dever de garantir às crianças a apropriação do conhecimento, valores e habilidades necessários à sua formação humana e cultural e à continuidade de seu processo escolar, daí o termo educação infantil.

Tizuko Kishimoto (1998, 1998, 1999, 2002) enfatiza que o caráter do trabalho educativo, para tais instituições, não deve ser confundido com a idéia de preparação para o ensino fundamental ou de antecipação da escolaridade. Este deve fundar-se em um referencial teórico que oriente as práticas cotidianas, coerentemente com as possibilidades e a natureza dos processos de desenvolvimento e infância, compreendendo a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Neste sentido, a presença da ludicidade no espaço escolar pode e deve ser assegurada, não porque “as crianças são pequenas e, nessa fase, o trabalho na escola deve ser esse”, mas, sim, por compreender que a garantia da presença de suas atividades lúdicas — suas brincadeiras e jogos — no espaço escolar significam, minimamente, atenção e respeito à natureza e especificidade quanto à sua forma de aprender e desenvolver-se.

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL LÚDICA

Partindo da compreensão da importância e papel da educação infantil expresso até o momento e sua configuração no panorama atual, bem como entendendo que a ludicidade infantil é motriz, porque se expressa em múltiplas ações que envolvem brincar e jogar, as quais são relevantes para o desenvolvimento pleno da criança, o que pode — e deve — fazer a escola a esse respeito?

Historicamente, há registros diversos da presença das atividades lúdicas na escola, com os mais diversos intuitos. Platão, em *As Leis*, foi um dos primeiros pensadores atentos ao que é de vital na educação das crianças. Nessa obra, “comenta a importância de se aprender brincando, em oposição à utilização da violência e da opressão” (KISHIMOTO, 1995, P. 39). Ele afirma que até 6 anos a ‘alma’ da criança precisa brincar. O termo “alma”, no caso, designa o psiquismo, em cuja evolução infantil a ludicidade, salienta o filósofo, é prevalecente.

Muitos outros estudiosos educadores também trataram da ludicidade em suas obras. Dentre eles, podemos citar, Quintiliano (séc. II DC), Rousseau (1712/1778), Pestalozzi (1746/1827), Fröbel (1782/1852), Montessori (1870/1952), Freinet (1896/1966), John Dewey (1859/1952), que, ao seu modo, valorizam e reconhecem as atividades lúdicas da criança como espaço potencial de aprendizagem, desenvolvimento, socialização e potencialização da prática educativa.

Na atualidade, a articulação entre a atividade lúdica infantil e a educação tem sido pauta de discussão de diversos estudiosos brasileiros, dentre eles, Tizuko Kishimoto, Tânia Fortuna, Santa Marli, que empreendem em repensar o significado e a natureza do ato lúdico, ampliando, com isto, as discussões sobre a sua contribuição, natureza e importância na vida da criança, acredito que tanto os estudiosos clássicos quanto os meus contemporâneos vêm promover uma ressignificação sobre a presença da ludicidade infantil na educação.

Após a referência teórica e histórica acerca da significação e importância das atividades lúdicas, da compreensão relativa à educação infantil, retomemos dois pontos críticos da experiência brasileira nesse campo, que se cristalizou por muito tempo, evidenciando o vínculo entre o modo como a ludicidade se insere no cotidiano pedagógico e a função da educação infantil: na visão assistencialista, a ludicidade consiste, apenas, em passatempo, recreação pura e simples, assim as brincadeiras e jogos infantis apresentam-se de forma assistemática, sem o devido reconhecimento do seu valor. Na proposta compensatória de crianças carentes de estímulos culturais, a instrumentalização didática das atividades lúdicas faz com que estas se esvaziem em seu significado.

Como se observa, a ludicidade na escola remete à dicotomia cuidar/educar. Tal equívoco evidencia uma concepção de que nem a creche, tão pouco a pré-escola seja considerada escola, sendo, a primeira, um lugar qualquer onde se “deposita” as crianças cujas mães precisam trabalhar e a segunda, espaço de preparação para a entrada na “verdadeira escola”, como são considerados os anos precedentes de estudo no ensino fundamental. Assim, o tempo passa sem que os educadores atinem para o que significam os primeiros anos de vida em termos de crescimento somático, desenvolvimento cognitivo, da personalidade e das relações sociais.

Quer na educação infantil ou no ensino fundamental, a relevância da ludicidade exige uma compreensão fundamental: a atividade ora se manifesta de forma espontânea, ora dirigida. Daí a pertinência de duas funções - a lúdica e a educativa (KISHIMOTO, 1994).

Na função lúdica são contempladas a diversão e a satisfação proporcionadas pela atividade, o envolvimento intenso daquele que brinca. Mas, quando brincadeiras, brinquedos e jogos tornam-se fatores coadjuvantes da aprendizagem, configura-se, então, seu papel educativo. Neste sentido, quer sejam espontâneos ou dirigidos, trazem em si, em maior ou menor grau, a presença de ambas as funções.

A face espontânea é constituída pelas ações cotidianas de brincar e jogar, sem visar, entretanto, à produção de resultados tão comuns nas práticas pedagógicas. Porém, a criança, ao expressar sua ludicidade em campo aberto, não deixa de estar vivenciando o que é educativo.

A dimensão educativa da ludicidade espontânea é vista, aqui, a partir de seu conceito mais amplo, o de atividade formativa, que pressupõe o desenvolvimento integral do sujeito. Assim, tanto o brincar quanto o jogar, seja espontaneamente ou não, apontam sempre para a aprendizagem: a aquisição de habilidades, à medida em que objetos se tornam mais familiares a senso percepção, regras, sentimentos, relação com o outro e com o mundo.

Também educativa, enquanto atividade dirigida, a prática lúdica tende a incorporar características de jogos infantis já existentes. Alguns são modificados²¹ para promover, intencionalmente, a aprendizagem de conceitos ou habilidades específicas, quer no nível social,

²¹ Não podemos negar que outros se constituem em tarefas grosseiramente camufladas de jogos, onde a intenção de brincar... só a do professor que acredita estar trazendo algo novo.

afetivo e/ou cognitivo. Dependem, pois, da capacitação do professor. São denominados “jogos didáticos”²².

Kishimoto reflete sobre o paradoxo presente em jogos desse tipo, ao perguntar como atividades (as inerentes a todo jogo), que se esgotam em si mesmas, podem ter fins didáticos? Pode-se, a rigor, considerá-los como jogos no sentido estrito? Não se configuram como atividades ou tarefas de classe, ainda que seu desing seja atrativo? Trata-se, enfim, de saber o que faz uma atividade caracterizar-se como jogo e/ou brincadeira. De acordo com Kishimoto, eis o que deve ser considerado:

A liberdade de ação do jogador — a quem compete entrar ou sair da atividade, bem como escolher o jogo ou brincadeira que quiser. *A flexibilidade* — pode, o sujeito, reordenar a estrutura da atividade, por não sofrer pressão do ambiente onde se encontra inserido. *A relevância do processo de brincar* — o objetivo da atividade se encerra nela mesma, não havendo preocupação com o produto, mas, primordialmente, com o processo. *A incerteza dos resultados* — não há nenhuma referência ao valor educativo do jogo, mas ao fato de que o jogador não tem como saber, com antecedência, o resultado final da atividade, enquanto ela se desenvolve. *Controle interno* — os próprios jogadores são os árbitros. Intencionalidade de quem brinca — deve existir a disposição dos envolvidos, no sentido de entender a atividade da qual participam.

Na pesquisa que desenvolvi durante o curso de Mestrado, nesse Programa de Pós-Graduação, perguntei aos alunos de uma escola, que utilizava com muita frequência jogos didáticos, qual a sua opinião a esse respeito. Um deles, 8 anos, respondeu:

Às vezes, o jogo é tão legal que, mesmo a gente sabendo que é para aprender coisas da aula, a gente se diverte. Mas, às vezes, no mesmo jogo, ele fica chato, aí dá vontade de deixar de brincar. Mas, como é um dever disfarçado...[risos]..., a gente tem de fazer. Aí ele vira dever e deixa de ser jogo, assim, rapidinho. E, às vezes, um dever é tão bom que até parece que a gente tá brincando. (Lu, 8 anos) (RAMOS, 1999, p. 112)

Vê-se, assim, que a atitude do adulto/professor, sua intencionalidade e premeditação ao organizar e/ou propor a atividade, pode esvaziar a presença da liberdade, a flexibilidade e a relevância dos processos de brincar.

Outro aluno, 9 anos, disse:

Ah, nem sempre é jogo, não. Às vezes, é dever mesmo, né? É que, às vezes, a gente nem quer brincar, mas tem que brincar naquela hora para aprender as coisas da aula. Aí é dever mesmo. Mesmo que pareça um jogo que a gente conheça. P'ra mim, quando eu brinco, eu posso entrar e sair da brincadeira quando eu quero. E se não quiser fazer... não faço. Fico só olhando. Mas neste jogo da sala, não. É diferente. Tem que participar!. (RAMOS, 1999, p. 95)

Também ouvi a professora (3ª série). Eis o que afirmou: “Sei, também, que na hora que a criança não quer participar da atividade e eu exijo isto, ela vira obrigação. Deixa de ser jogo e

²² Ao referir-se aos jogos utilizados na prática educativa que tem a marca da intencionalidade do adulto, Kishimoto utiliza o termo jogo educativo. Contudo, aqui utilizarei o termo jogo didático por sua vinculação à ação didática, que difere da idéia de “educativo” no sentido mais amplo do termo.

prazeroso”. (RAMOS, 1999, p. 98). Como resolver esse paradoxo da atividade didática lúdica, senão observando as seis características do que é, de fato, jogo ou brincadeira anteriormente referidas?

Na faixa etária de 0 a 6 anos, a criança tende principalmente a brincar e jogar, o que favorece o desenvolvimento de sua psicomotricidade, comportamento no qual se articulam e se organizam pensamento e ação²³. Ao analisarmos propostas curriculares para esse nível de ensino, veremos que quase todas incluem brincadeiras e jogos na prática educativa. O que parece relevante considerar é a forma como isso ocorre. Afinal, pode essa prática educativa se caracterizar como educação lúdica?

Nos estabelecimentos de educação infantil é mais freqüente a realização de atividades lúdicas do que nos de ensino fundamental; porém, mesmo naquelas, como se pode verificar, a ludicidade ainda é vista equivocadamente como oposto do dever (ou da seriedade), e fica relegada aos momentos livres, de recreação. Proporcionalmente, à medida que a criança vai crescendo e se aproximando do período de consolidação da alfabetização, vai sendo reduzida a incidência da permissão para certos jogos/brincadeiras, os quais passam a ser cada vez mais controlados. Na verdade, são muitas vezes atividades didáticas camufladas como jogos didáticos, nem sempre conduzidas de forma competente pelo professor.

O equilíbrio entre uma atividade que se configura como lúdica, ou não, é muito tênue e implica a intencionalidade daquele que está na atividade, bem como a habilidade do educador. Assim, nem sempre são lúdicas as atividades que o professor denomina como tais. A ludicidade, por ser gratificante em si, e significar envolvimento pleno na atividade, é subjacente a qualquer jogo e/ou brincadeira. Porém, a emergência da ludicidade na escola não se refere, exclusivamente, à prática de jogos e às brincadeiras.

No desenvolvimento de uma prática educativa que se propõe lúdica, considera-se a presença das características do brincar e jogar, implicando, portanto, no desenvolvimento de um modo de ensinar que permite a *convivência* com a aleatoriedade, com o imponderável. No dizer de Tânia Fortuna (2001, p. 119), “o professor renuncia a centralização, a onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas”. Refiro-me a adoção de uma atitude mediadora, compreendendo-a como a intervenção planejada para favorecer a ação do aprendiz sobre o objeto.

Para Cipriano Luckesi, o que de resto importa “é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] na vivência da atividade lúdica, cada um de nós está pleno, inteiro, nesse momento” (LUCKESI, 2000, p. 21). É nesse sentido, o da criança sentir-se

²³ Estabeleço aqui esta distinção por compreender a natureza de ambas as atividades, que se manifestam de forma diferenciada a depender da idade e nível de maturação da criança.

plena, que me refiro à sua participação no processo educativo, sem jogos didáticos. Para isso, porém, professor e aluno precisam estar mobilizados²⁴.

Como visto no capítulo anterior, se a ludicidade é compreendida como um fato psíquico suscetível, de manifestação, a educação lúdica visa a atualizar essas virtualidades e, nessa medida, favorecer o amadurecimento do educando na relação consigo próprio, com o mundo e com o que faz.

Para tal o professor, além de organizar sua prática educativa tendo como preocupação o respeito às manifestações lúdicas infantis, pode programar, ele mesmo, atividades que acolham as brincadeiras e jogos da criança, como suporte do desenvolvimento e da aprendizagem. A sua condição de par, de co-responsável no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicossocial durante o processo de imersão do aluno na atividade lúdica concretiza-se à medida que cria situações e propõe problemas assumindo sua condição de mediador nesta interação.

Mesmo ciente de que a prática da ludicidade na escola difere da que ocorre em outros ambientes, porque requer uma ação pedagógica intencional, cabe a ele, no entanto, resignar-se “a respeitar o rumo, o fim que tomará a atividade, admitindo seu componente aleatório, a dimensão de autonomia e mesmo sua improdutividade no âmbito da economia social ou pedagógica dos conteúdos” (FORTUNA, 2001, P. 119). Aqui interessa buscar desenvolver uma ‘atitude lúdica’, que se traduz na plenitude de sua entrega ao processo de ensinar e aprender.

Essa intencionalidade, já vimos, pressupõe motivação; mais do que isso, exige-a, sem o que o processo de ensino-aprendizagem não merece esse nome. Elemento-chave e bipolar na relação professor-aluno, a motivação é o que agencia a passagem do virtual ao atual. Nesse agenciamento, o aluno, ao invés de ser uma folha de papel em branco, onde vão ser impressos conteúdos do saber sancionado, padrões predeterminados de conduta, etc., é um sujeito ativo.

Constace Kamii e Retha DeVries²⁵ analisam e ressaltam a importância dos jogos em grupo na educação infantil. Embora seu estudo seja sobre crianças de 4 e 6 anos, consideram-no pertinentes, em vários aspectos, à faixa etária posterior. Demonstram que a criança pode aprender mais nos jogos em grupo do que através de “muitas lições e folhas mimeografadas”.

Ora, o aluno só é capaz de construir seu próprio conhecimento através da ação. É nessa perspectiva que assume importância crucial o professor. A aprendizagem escolar, portanto, não deve ser entendida como uma recepção passiva de conhecimento, mas como um processo ativo de elaboração. A memorização, o acúmulo de informações e a aceitação não discutida de normas e valores não favorecem o desenvolvimento integral do ser e podem chegar, inclusive, a dificultá-lo ou a impedi-lo.

²⁴ Entendo motivação como disposição capaz de mobilizar a mediação de atitudes e comportamentos com vistas a um determinado objetivo. No âmbito pedagógico, implica fatores internos como interesses e sentimentos vivenciados na realização de atividades, os quais são frutos das representações que cada sujeito constrói de si mesmo; e fatores externos — organização do espaço e estímulos relativos ao uso dos materiais — capazes de suscitar a curiosidade e o ânimo concerne à participação do que propõe o professor.

²⁵ As interações sociais desencadeadas a partir das vivências grupais são utilizadas pela criança como modo de acesso às informações sobre o mundo. A exemplo, a aprendizagem da regra do jogo que se consolida através da maturação com o outro e não como resultado de desempenho solitário.

César Coll (1997), devidamente respaldado por Piaget e Ausubel, realça o fato de que a atribuição de significados é um processo que nos mobiliza no plano cognitivo e que nos leva a repensar nossos recursos internos para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem.

Numerosos estudos têm demonstrado que o aluno aprende de modo mais significativo quando o faz num contexto de colaboração e intercâmbio com seus companheiros; o trabalho cooperativo permite assim a utilização de potencialidades do grupo, em vez de negligenciá-las ou deixá-las transformarem-se em poderes hostis. A cooperação das crianças entre si é, pois, fundamental para seu desenvolvimento. Favorece a formação do espírito crítico, o senso de objetividade e a reflexão discursiva. No entender de Vygotsky, as interações sociais desencadeadas a partir das vivências grupais são utilizadas pela criança como modo privilegiado de acesso às informações sobre o mundo: a exemplo, a aprendizagem da regra do jogo que consolida-se através da interação com o *outro* e não como um resultado de desempenho solitário.

Tanto Piaget, quanto Vygotsky enfatizam propostas pedagógicas que consideram o aluno como um ser ativo. O pensamento teórico de ambos é convergente quanto à importância de uma prática educativa efetivamente lúdica, aberta para a possibilidade de dialogar, duvidar, discutir, problematizar e compartilhar saberes, portanto capaz de acolher as diferenças, o erro, de estimular e apoiar a criatividade, o exercício da reflexão crítica.

Vygotsky nos informa que o brincar infantil é imaginação em ação, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. É na ação de brincar ou jogar que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva em vez da esfera visual. Note-se que na situação imaginária, o comportamento da criança é dirigido não só pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta, mas também pelo significado desta situação. Desta forma, o brincar se constitui em estágio de transição entre as restrições puramente situacionais e o pensamento adulto que, por sua vez pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

Na escola, as brincadeiras e jogos podem aparecer em dois sentidos: amplo, como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança, e restrito, como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aprendizagem.

A criança descobre-se através das brincadeiras e dos jogos. Bettelheim (1988) diz que essas atividades não só podem dissipar a ansiedade, como servem para aumentar seu domínio sobre si própria e sobre o mundo: ela aprende quem é, quais os papéis das pessoas que as cercam e familiariza-se com a cultura em que vive. Desenvolve também o pensamento lógico, expandem o vocabulário, apreende relações matemáticas e fatos científicos.

O conhecimento e a habilidade de apreensão de regras são decisivos para perceber correlações entre a linguagem falada e o sistema de sinais usados na escrita, que têm regras convencionais e arbitrarias. Nisso reside uma das maiores dificuldades das crianças que se iniciam na aprendizagem da leitura e escrita. Deste modo, é de fundamental importância que os educadores

saibam sobre como e por quais brincadeiras e jogos se interessam e quais os objetos que podem contribuir para sua atividade lúdica construtiva no espaço da escola.

Ressalte-se, mais uma vez, que a ação pedagógica intencional deve refletir na organização do espaço, na seleção dos jogos e na interação com as crianças, dando-lhes a liberdade de escolha do jogo e de participação. Isto favorece um exercício interno de continência, tão necessário à constituição da personalidade infantil. O que tem caráter lúdico não comporta imposição — por ser constrangedora. Não por acaso, como a observação de muitas experiências pedagógicas infrutíferas pode confirmar, o que deveria ser gratificante se esteriliza na chatice.

“Escola chata”, “professores chatos”, “jogos chatos”: queixas e desabafos são universais, mas não devidamente considerados. Note-se, de outra parte, o discurso acerca do que deve ser a escola na expectativa das famílias, especialmente num país como o Brasil: “rigorosa”, “puxada”, “muito séria”, “onde se aprende de verdade”, “escreveu, não leu, o pau comeu” etc.

Não vai muito longe o tempo em que, com a aquiescência das famílias, praticava-se entre nós a pedagogia do terror: castigos, punições de toda ordem, humilhações, aos quais eram submetidos os alunos. Triste e vergonhosa é a crônica dos inúmeros estabelecimentos de ensino brasileiro desse tempo. Tudo sob o argumento — fossilizado, esdrúxulo — de que “é assim que se aprende”, “é assim que se formam mulheres e homens de bem”, “ensino não é brincadeira”.

Cabe registrar a experiência das escolas Reggio Emília, que de modo singular, vem construindo uma outra cultura no que respeita à educação infantil. Delineado-as a partir dos anos 50, quando a Itália estava mergulhada em um processo de reconstrução pós-guerra, Loris Malaguzzi, discípulo de Piaget, empreende na proposição de um sistema de ensino em que não existem as disciplinas convencionais e todas as atividades pedagógicas estruturam-se através de projetos, cujas propostas nascem das sugestões das próprias crianças.

Inspirada em Piaget, nesta proposta as crianças constroem, gradativamente, e de forma espontânea, os conceitos atinentes à números, quantidades, dimensões, classificações, formas, velocidade, mudança, e outros, ultrapassando a perspectiva do trabalho programado para consolidação destes saberes. O pilar deste projeto é a socialização da criança e, ao mesmo tempo, o processo de interação e aprendizagem permanente de todos os envolvidos.

E como isto ocorre? A partir de seu envolvimento e atuação nas brincadeiras, nas suas falas e nas experiências cotidianas da vida. Nas escolas Reggio Emília as brincadeiras e jogos da criança são entendidos como elementos de grande importância para o processo de socialização, aprendizagem, na medida que nele “imitam-se as outras crianças e os adultos, assumem-se papéis diversos, experimentam-se comportamentos e emoções, faz-se uso flexível e articulado das linguagens, colocam-se em confronto desejo e realidade, imaginação e dados de fato, expectativas e possibilidades efetivas” (COMMISSIONNE MINISTERIALE (C.M.), 1995).

Com efeito, apresenta-se como terreno fértil para o desenvolvimento de processos cognitivos e, sobretudo, estéticos-éticos-sociais do sujeitocriança. A reflexão sobre essa atividade vai além da sua compreensão como ação espontânea desta criança, devendo ser permitida, não cerceada e na

concepção evolucionista e maturacional. Aqui há uma reflexão sobre as diferentes mediações que o adulto pode oferecer, organizando recursos, estratégias, parcerias.

Deste modo, a ludicidade, a continuidade e diversificação das experiências garantem a produção de significados, fundamentais na estruturação das aprendizagens, na relação com o mundo externo, na socialização. E o adulto constitui-se como mediador das relações e capaz de propiciar crescimento.

Não restam dúvidas de que a presença das brincadeiras e jogos na escola pode ser apontada como um avanço, autorizando, sobremaneira, a entrada do lúdico na sala de aula. Defendo, nesta tese, uma prática educativa que, configurando-se como lúdica, atenda às necessidades primordiais dos envolvidos no processo educativo. Aqui, coaduno com Cipriano Luckesi, acreditando que assegurar essa ludicidade não significa apenas acolher jogos e brincadeiras em seu cotidiano, mas, sim, propiciar o envolvimento pleno dos partícipes no fazer cotidiano, desenvolvendo sua aula de forma livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca.

Para tal, há de se ultrapassar esta ludicidade de forma pragmática, apenas em atendimento aos reclames da vida adulta, que exige a aproximação da criança com o conhecimento culturalmente acumulado. Em especial referindo à educação de crianças de 0 a 6 anos, apesar de compreender o valor das “informações” culturais, acredito ser prioritário sua “formação” antes de mais nada. Assim, através de seus brincares podemos ter uma escuta atenta para o desenvolvimento de uma educação lúdica, pois é exercendo a ludicidade que a criança se forma como ser humano pleno.

Em síntese e tomando as referências já apresentadas, estabeleço algumas teses para o desenvolvimento de uma Educação Lúdica: (a) colocar-se “inteiro” na experiência de educar formativamente observando de maneira ativa, participante, interessada. E o que é a interação senão a possibilidade de compreensão mútua? (b) Além de inserir jogos e brincadeiras na sala de aula, permitir a manifestação do movimento natural da criança quanto aos seus brincares, acolhendo-os como uma das possibilidades para conseguir “vê-la melhor”, e também “informá-la” quanto aos aspectos culturais. (c) Posicionar-se como mediador da ação pedagógica, o que pressupõe ultrapassar a atitude de meramente organizar e estruturar o trabalho didático, adotando a postura de observador do aluno em seu processo de conhecimento do mundo, desenvolvendo a sua escuta sensível no trato com eles.

Para desenvolver tal prática educativa, necessita-se de professores competentemente formados. Como formar este professor? Esse é o conteúdo do nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO IV - O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 O CONTEXTO

Para o desenvolvimento de uma prática educativa através de atividades lúdicas, necessita-se de educadores com essa formação específica. Mas, antes de formá-los, como saber quem é aberto ao lúdico ou, em sua existência, capaz de atitudes lúdicas? Como formá-lo, tendo em vista o que requer a educação infantil? Que perfil esse profissional deve ter? Como pode um educador que não brinca, ou não reconhece a importância de brincar no processo de desenvolvimento do indivíduo, trabalhar com crianças cuja atividade primordial é brincar, tanto para resolução de questões de vida quanto para desenvolver-se intelectual e emocionalmente?

Falar da formação desses professores implica, necessariamente, refletir sobre a atual configuração da educação nacional. Porém, foge aos limites deste estudo referir e analisar políticas públicas de educação básica neste país. A consideração, aqui, desse assunto deve-se à necessidade de localizá-lo no panorama atual, com o intuito de aprofundar a reflexão sobre a possibilidade de formar professores efetivamente capazes de estruturar, desenvolver e manter uma prática educativa lúdica.

A análise dos indicadores sociais da educação no Brasil, nas últimas três décadas, chega a ser constrangedora, pois o que primeiro salta aos olhos é o abismo entre o que se produz no país e o nível de vida da maioria expressiva da população. Dito de outro modo, não há equivalência social nenhuma entre uma coisa e outra.

Cabe, aqui, *en passant*, observar o que o Relatório de Desenvolvimento Humano [RDH], de 2002, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), nomeia como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Trata-se de uma medida de três fatores empíricos imbricados — taxa de escolaridade, nível de renda e expectativa de vida. Ou seja, é estreita a correlação entre a oportunidade quantificada em anos de um indivíduo (ou populações) para se educar formalmente, sua ascensão social (traduzida em poder de compra) e o tempo (provável) de vida. Quanto mais altos esses indicadores, maior é o grau de satisfação das condições de existência. No ranking mundial do IDH, entre 173 países, o Brasil melhorou sua colocação saindo do 75º lugar, para ocupar a 73ª posição. Contudo, este índice ainda é baixo, considerando-se, especialmente, que o Brasil posiciona-se como a 10ª economia do mundo.

Tal evidência, entre outras, além das exigências impostas por organismos internacionais, como a UNESCO, tem impellido o Brasil na busca do que se denomina “educação de qualidade”, a fim de assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens imprescindíveis à sua formação pessoal e profissional — o que significa a garantia de que, ao longo de sua escolaridade, “compreendam conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos

diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades” (BRASIL 1998, p. 24)

Isso vai de encontro à idéia que vigorava, e acredito que ainda há quem pense assim, de que a necessidade de formação profissional do professor era tanto menor quanto menores fossem as crianças com as quais iria trabalhar ou já trabalhasse. Assim era lugar-comum — creio que ainda é — a admissão de profissionais com escolaridade mínima do ensino fundamental para trabalhar em creches e pré-escola e escolaridade máxima do ensino médio (cursos de Magistério) para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental.

O clima que se instaura a partir da mobilização de segmentos diversos da sociedade civil, tais como associações profissionais, grupos de pesquisa de faculdades e universidades, organizações não-governamentais, vem promovendo modificações nos conceitos acerca da concepção de infância, papel da educação infantil, etc. e culmina, ao longo do tempo, em conquistas alcançadas na Constituição de 1988, no advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, da nova Lei de Diretrizes e Bases e da Lei Orgânica de Assistência Social.

A criança, em vez de ser discriminada, isto é, identificada por suas carências, passa a ser reconhecida como “cidadã, sujeito histórico”; progride-se de uma estrutura de cuidados, com características compensatória e assistencialista²⁶, para outra que circunscreve a ‘creche e a pré-escola’ no âmbito do trabalho educativo, associando os atos de cuidar e o educar, sem inverter prioridades. Sobre isso o Referencial Curricular Nacional para educação infantil é nítido: “[...] contemplar o cuidado na esfera da instituição infantil significa compreendê-lo como parte integrante do educar, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. [...] A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro se desenvolver enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar, ajudar a desenvolver capacidades” (BRASIL, 1998, p. 23):

Um perfil profissional oposto àquele sem qualificação para atender às funções indissociáveis de cuidado e educação no atendimento à criança eis o que vêm preconizando as propostas de formação elaboradas nos últimos cinco anos. O papel do professor, aqui, vai reconstituindo-se: deixa de exercer a atitude de *mãe criadeira*, para assumir-se como um profissional cuja natureza da função atuante com e nas relações humanas, e gestor destas, “colocando-se numa situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e seus pares, relações estas que não são poucas nem simples”. BRASIL 1998, p. 23.

Em nível superior esta formação vinha sendo oferecida pelos cursos de Pedagogia que, atualmente, compartilham este espaço com o Curso Normal Superior²⁷, consolidado pela Lei de

²⁶ Tal política pública reforçou a tônica preconceituosa desse atendimento. “A crítica à educação compensatória trouxe à tona seu caráter assistencialista, discriminatório” (Khulmann Jr., 1998, p.182), lá que a infância passa de abandonada a centro das atenções, de acordo com as conveniências governamentais.

²⁷ Sobre os Cursos Normais Superiores ver: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96*; Parecer 9/2001; Resolução CNE/CP n. 1/ 2002; Resolução CNE/CP n. 2/2002; Decreto 3.554/2000. Recomendamos, também, a leitura de KISHIMO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação &*

Diretrizes e Bases 9.394/96, devendo sediar-se, no caso das Faculdades, em Institutos Superiores de Educação.

Analisando as práticas educativas e os currículos de algumas instituições de formação, evidenciam-se dilemas entre o que priorizar no currículo da educação infantil e o lugar da ludicidade na prática educativa, à medida que a criança vai crescendo e consolidando o seu processo de letramento. Aqui nos deparamos com uma velha e cristalizada ordem de problemas, um dos quais diz respeito à simetria invertida. Sobre isso eis o que se lê num documento oficial: “[...] a preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (BRASIL, 2009).

Anuncia-se aqui, pois, como condição essencial para a formação que propomos, o estudo e vivência da ludicidade ainda no *locus* de formação inicial. De resto, como pode esse professor desenvolver atitudes e práticas lúdicas se em sua formação acadêmica não as vivenciou? Como educadores podem compreender a importância decisiva da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem se não têm conhecimentos sólidos desse comportamento em suas dimensões essenciais, socioantropológicas e psicológicas? Se desconhecem a história do brinquedo e do jogo, de seus primórdios à contemporaneidade? Se não têm a percepção dessa história em diferentes contextos culturais? Se ignoram um saber como, o folclore, com seu rico acervo de manifestações, folguedos e fazeres populares num país como o Brasil? Se, desconhecendo o leque amplo de brincadeiras e jogos infantis, podem incluí-los e respeitar sua presença no cotidiano pedagógico? Como brincar e jogar com os alunos, se isso desencadeia lembranças desagradáveis da sua própria infância? Como articular a prática condutora tão própria da escola, com a liberdade tão característica da ludicidade? Como propor atividades lúdicas a pessoas e instituições refratárias, se não possuem argumentos sobre sua importância para a constituição da pessoa criança? Certamente mais perguntas ainda poderiam ser feitas.

Às vezes, a proposta está escrita mas não vigora; em outras situações, o texto foi elaborado por uma equipe ou pessoa, para quem o tratamento do assunto é meramente formal, tendo em vista os direcionamentos legais ou o mais puro modismo. Daí ludicidade na escola “vira só anotações em papel”.

Temos, então, ora novas, ora velhas idéias, velhas práticas. Entre o que dispõe, genericamente, a LDB, objeto de diretrizes oficiais, e o que se verifica no cotidiano brasileiro da educação infantil, há uma distância abissal. As políticas públicas para a formação de professores deste nível de ensino chegam a propor a inclusão da ludicidade na escola, porém silenciam quanto ao saber teórico e prático que devem ter esses professores para atuar ludicamente. Formam-se

Sociedade, v. 20. n. 68/especial, 1998b, p. 61-78.; _____. e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. e LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de profissionais em educação infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: MACHADO, M.L. de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002; ANFOPE. VIII Encontro nacional. Documento gerador. *Formação de profissionais de educação para o século XXI*. Goiânia, 1996. (mimeo); BREZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

professores que até sabem conceituar a ludicidade infantil e têm um bom “caderno” de jogos e brincadeiras, mas não se investe em estudos sobre o assunto em uma perspectiva reflexiva. E, assim, o lúdico se perde. Nesse vazio, tenta-se engendrar o que se denomina de “creche e pré-escola”.

4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL LÚDICA

4.2.1 A mediação

À luz do que, neste estudo, significa ludicidade e considerando o que é atinente à sua relevância nos distintos enfoques teóricos apresentados, tendo em vista a perspectiva de uma educação infantil lúdica, esta exige do professor o exercício de um papel mediador. Trata-se de propiciar a relação entre o aprendiz e sua ação sobre os objetos da realidade cultural em que vive.

A idéia de mediação remete a Vygotsky que, por sua vez, a concebe segundo a visão marxista, isto é, um processo de intervenção de elementos sócio-históricos — instrumentos e signos — na relação sujeito-mundo.

Os instrumentos são artefatos criados pelo homem para mediar sua ação sobre o meio natural e transformá-lo. Os signos são o recurso psicológico criado e orientado para o próprio sujeito. No caso, representam a percepção que o homem tem do mundo e de si mesmo permitindo a comunicação com seus semelhantes. “Signos podem ser definidos como elementos que representam outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa” (OLIVEIRA, 1993. p. 30).

Pode-se afirmar que o sistema de signos (a ordem simbólica) é criado pelos grupos sociais e guarda cristalizado, em si, as conquistas do desenvolvimento desses grupos, as quais se consolidam na cultura material. O homem, sujeito do conhecimento, não tem acesso direto a este acervo. Isto só pode ser feito a partir da mediação deste sistema simbólico. Daí a necessidade de interação, de comunicação interpessoal, sem o que não existe vida em sociedade.

Compreende-se, em conseqüência, que a construção do conhecimento socialmente produzido só pode ocorrer através da mediação do outro. Na medida em que o professor favorece à criança essa percepção do *outro social*, que pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que a rodeia, ela consegue transformar o que lhe é espontâneo em apreensão de noções do real, em torno e a partir dos quatro anos. A mediação do outro aqui atende ao fato de que ele é portador da significação socialmente constituída no interior de uma relação social.

Aqui se depreende a idéia de que essa mediação não é a presença física do outro, a sua corporeidade, que estabelece a relação mediatizada. Além disso, apenas a presença corpórea do professor não garante a mediação, pois esta se configura como processo e não um ato em que alguma coisa se interpõe. Ela não está entre dois termos que estabelecem a relação. É a própria relação.

Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula? Deslocar-se do papel de transmissor do conhecimento para o de mediador exige, antes, uma atitude reflexiva sobre o modo de ser-estar com os alunos. (NOVOA, 1995)

Entendemos que a ineficácia da formação docente atribui-se, também, ao modelo de racionalidade técnica reproduzido pelos próprios formadores. Isto equivale dizer que esta mudança implica, antes de tudo, um profundo repensar da concepção que eles tem sobre a formação docente. Precisam priorizar as práticas do educador infantil para fundamentá-las teoricamente, significá-las a partir das próprias situações vivenciadas no cotidiano. É crucial, também, que estimulem a reflexão crítica dos alunos, futuros professores, sobre essa prática, ou seja, problematizá-la, ao “contagiá-los” com a necessidade de construam o que Freire (1996) denominou “curiosidade epistemológica”. Assim poderão ajudá-los a compreender a complexidade de sua ação educativa, e o que é peculiar à condição da criança como pessoa, ser histórico e social.

4.2.2 O perfil do professor

Consciente da relação mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula e compreendendo que a realidade apresenta problemas para os quais o professor não encontra respostas prontas, o educador em formação constrói seu próprio conhecimento profissional, incorporando e sistematizando o que aprendeu, não para reproduzi-lo acriticamente, mas para pensar segundo um modo de expressão próprio, criativo. Neste modelo, a prática adquire o papel central de todo o currículo de formação de professor.

De acordo com Antônio Nóvoa (1995), a formação do professor deve proporcionar situações que permitam a reflexão e a tomada de consciência das limitações da própria profissão docente. Isto requer a adoção de uma perspectiva dialética e a compreensão de que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, e estes não podem mudar sem o compromisso das instituições onde trabalham, pois toda essa estrutura constitui um sistema interdependente e interativo, visto que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem.

Formar professores preparados para refletir sobre sua prática exige a adoção de três tipos básicos de atitudes, já referidas por Dewey e corroboradas por Freire (1996):

- a) mentalidade aberta para escutar e respeitar as diferentes perspectivas, investigar as possibilidades do erro, procurar várias respostas para a mesma pergunta, refletir sobre a forma de melhorar o que já existe;

- b) responsabilidade para procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente e não apenas os utilitários;
- c) entusiasmo para enfrentar o trabalho com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

O saber experiencial é relevante no processo de formação; porém precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior que pode servir de apoio na interpretação ou esclarecimento de situações-problema na prática educativa. A esse respeito, o professor deve ser preparado, tanto em relação ao que concerne a si, quanto ao que, por exemplo, requer auxílio profissional médico ou psicológico.

De acordo com João Carlos Martins, o ambiente escolar é, ou pelo menos deve ser, espaço privilegiado para fornecer à criança interações significativas com o conhecimento socialmente elaborado. Trata-se, aqui, de consolidar a apreensão científica do mundo a partir de seus conhecimentos espontâneos, no que se permite à criança “a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre o meio físico e social, como também sua análise e eventual transformação” (MARTINS, 1998, p. 119).

Articulamos o termo mediador ao definir o papel do professor. Mediador da relação entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e a ação planejada para favorecer a ação do aprendiz sobre o objeto escrita, ação esta que se encontra na origem da aprendizagem.

Mediador da construção do real na criança. Mas como se dá essa construção? Exemplifiquemos. A criança vê um doce na mesa quando está com fome. Na fase posterior de seu desenvolvimento, vê o mesmo doce na mesa e pode querer contá-lo, talvez para conferir a compra de meia dúzia deles. Na primeira situação, o doce faz parte de um contexto — doce-prato-mesa-fome-agora. A criança *ordena um campo* em sua percepção no qual entram o doce, a mesa, a fome, o tempo e lugar exatos em que ocorrem suas expectativas e o que essas circunstâncias possam implicar de conteúdos psíquicos para ela. Os dados aí presentes não são comparáveis entre si, em nada são parecidos, nem mesmo contrastantes; entretanto interligam-se porque ocorrem juntos ou, pelo menos, são entendidos como muito próximos e talvez abrangendo uns aos outros. Eis na relação com a realidade, a prevalência do sensorial-afetivo.

Na segunda situação, o doce continua sendo percebido, mas independente do fato de a criança ter fome ou não e independente da mesa, do prato, ou de outros detalhes talvez presentes no momento da contagem. Abstraindo do conjunto, o doce será diferentemente relacionado. Neste caso, a criança *ordena um grupo*, ao comparar o doce — como objeto caracterizado por determinados aspectos — a outros objetos similares presentes na mesa, ou a objetos similares ausentes (poderia haver só cinco doces na mesa porque um fôra esquecido na loja).

Observe-se que, num segundo contexto, não se trata mais daquele doce particular que a criança quis comer naquele momento, mas de um doce, ou de meia dúzia de doces. Um doce eventualmente a ser comido, mas que poderia ser examinado quanto aos ingredientes de sua

composição química, data de fabricação e prazo de validade. Ou seria pesado e medido e comparado a outro objeto, não necessariamente guloseima, em termos de gramas e centímetros.

Observe-se ainda, que, quando está em jogo um cálculo, a relação que se estabelece e a configuração daí resultante não serão as mesmas (embora possam incluir os mesmos objetos) da situação 'doce-fome'. Contar e, em consequência, comparar, envolve sempre raciocínio abstrato. Na operação de comparar, tanto se abstrai da substância do objeto e de sua forma, quanto do tempo e do espaço reais em que se dá a relação.

O exemplo acima ilustra um dos aspectos mais importantes da formação do professor de educação infantil, na perspectiva lúdica proposta neste estudo como mediador. Sem conhecimentos básicos de neurofisiologia, de psicologia da cognição (que inclui a Gestalt), de psicologia do desenvolvimento é impossível apreender conceitos-chave como ordenações de grupo, semelhança e contraste, totalidade e partes, níveis integrativos e qualidade, entre outros, e percebê-los na prática educativa.

Do mesmo modo, um domínio valioso do saber, ignorado no decorrer dos cursos de Pedagogia e Psicologia, que é a história do brinquedo, brincadeiras e do jogo, eis o que também concorre substancialmente para formar esse professor.

4.3 O LÚDICO VAZIO

Consciente de ser mediador e capaz de agenciar os saberes com base nos quais se formou para exercer seu papel de professor de educação infantil em uma perspectiva lúdica, um dos problemas com que, de imediato, se defronta é o da desqualificação do lúdico, porque a prioridade absoluta da "pré-escola", no Brasil, evidenciada até então em suas práticas e independentemente do que dizem os documentos oficiais, é a alfabetização. O que importa, como numa linha de montagem, é produzir em série indivíduos alfabetizados, para, em seguida, oferecer-lhes o que está afirmado como aprendizagem fundamental e assim por diante.

Alfabetizar é o que é produtivo, o resultado a atingir antes de as crianças completarem sete anos. Para tal sistema de ensino, atividades lúdicas nessa etapa são subsidiárias. Ora, se a expectativa da sociedade é a de indivíduos escolarizados, priorizar essa expectativa é fazer tudo convergir para o que torna isso, na linguagem dos tecnocratas da educação, viável e exequível: propiciar à infância a aquisição elementar do código lingüístico.

Se tudo na "pré-escola" é acessório ou de importância menor no que se refere a essa aquisição, um equívoco grosseiro se comete: ignora-se ou minimiza-se a primeira relação, predominantemente afetivo-sensorial, que a criança tem com o mundo, e cujo ponto de partida é o nascimento. Ainda que o bebê durma a maior parte do tempo nas primeiras semanas de vida, porque não está consciente de si, ele já ordena certas sensações, estruturando-as em experiências. Seu potencial de consciência é inato; atualiza-se no sentido de organizar-se, gradualmente.

Movimentos, sons, cheiros, tato, calor e luz, à medida em que surgem são percebidos pelo bebê como indícios de determinada situação; pouco a pouco, em sua seqüência ordenada psicofisiologicamente vão adquirindo significado: alterações no ambiente físico, evocam, por sua vez, alterações psíquicas²⁸.

Por ser capaz de relacionar e associar situações que vivencia, o bebê começa a atribuir-lhes significado. Ao chorar e espernear ele expressa, dessa única maneira, suas sensações de desconforto — fome, urina, fezes, cólica, frio — que, a cada instante, aumentam; tanto estas, como as sensações de alívio, de satisfação e de aconchego vão sendo captadas seqüencialmente para se constituir em regularidades que transformam um acontecimento em outro.

Todas essas experiências convertem-se em referenciais. Por exemplo, chorar e ser imediatamente atendido constituirá um referencial; não ser logo atendido, outro referencial; não ser atendido, outro ainda. Esses referenciais favorecem a construção de imagens que se formam a partir da percepção e influem no próprio modo de perceber e de decodificar os eventos, pois integram o vivido pela memória e a conscientização, processo esse que continuará pela vida afora embora seja alterável pela realidade.

Acrescente-se o significado de cada movimento reflexo do bebê para que se apreenda o conceito de imagens referenciais: procurar o seio com a boca e sugá-lo, deglutir, sentir a luz; no segundo dia, começar a ouvir; com um mês acompanhar a luz; com dois meses, sorrir e localizar os ruídos; com três, manter a cabeça firme; aos quatro, segurar os objetos com a mão inteira e rir; aos cinco, quando deitado, virar-se para os lados, mudando de posição; aos seis, ficar sentado por alguns momentos e procurar sentar-se por si; aos sete, começar a engatinhar; aos oito, segurar os objetos com o indicador e o polegar e pronunciar algumas sílabas; aos nove, levantar-se e ficar de pé, apoiado; aos dez meses, andar apoiado; aos onze, ficar em pé sem apoio, por alguns minutos; e, finalmente, ao completar um ano, dar alguns passos sem nenhuma ajuda — o que comporta grandes variações individuais.

Vínculo algum se observa entre atividades lúdicas e o desenvolvimento global da criança seja na creche ou na “pré-escolar”, seja na creche, seja antes e durante a alfabetização, na pré-escola propriamente dita. O esvaziamento do lúdico aparece, então, revestido do que se chama “recreação”, “entretenimento”, “deixar a criança à vontade”. O que deveria, efetivamente, realizar-se como um projeto de educação infantil lúdica, transforma-se em um programa de infantilização da criança, isto é, num “modelo” do mundo adulto.

²⁸ A convivência com Rafael, meu filho, hoje com 11 meses, me fez compreender este processo de ser-estar no mundo desde o nascimento. Sua presença me exigiu em todos os sentidos. Sou a professora que se descobre mãe e, como mãe, não se dissocia, completamente, da professora-pesquisadora. Neste momento, compartilho essa compreensão com Melaine Klein, Arinda Aberastury e Françoise Dolto, por causa de Rafael, que, para ser melhor compreendido, me deu a oportunidade de compreender mais ainda as outras crianças.

Esse “modelo” é utilizado com requinte pelos grandes industriais de brinquedos, para as quais o que importa é “conceituar” os objetos. Nisso demonstram total insensibilidade quanto aos materiais que as crianças vão conhecer, pelo tato, pela visão, audição, etc., os quais lhes permitem conscientizar-se da realidade (física e psíquica) do mundo.

Sobre isso, diz Fayga Ostrower (1977, p. 85) “[...] veja-se a atitude obsessiva na caracterização dos detalhes, o carrinho com todas as portas e maçanetas, dobradiças e luzes, possivelmente acionados de modo realista por controles remotos, e ainda um motorista sentado devidamente arrumado, ao passo que pouco importa o fato de a criança poder sentir de que maneira se constitui o carrinho [...]. Trata-se de inconfundível desconsideração da existência concreta das matérias. [...] tira da criança desde pequena a possibilidade de uma imaginação no contato com a matéria, de como ela pode improvisar e criar formas. A matéria já vem conceituada e traz a realidade definida com ela. [...] A boneca já tem toda uma série de comportamentos estereotipados, chora, ri, se molha, junta as mãozinhas, “fala”, joga tênis, tem namorado. E não vale dizer que “as crianças gostam disso”. Evidentemente são os pais que gostam desses brinquedos — são eles que os compram e com eles “brincam”. Ensinam às crianças como brincar. Assim a criança *manipula* as coisas, o carrinho, a caixa registradora, a máquina de lavar roupa, fraldas, batom, peruca para a boneca. Começa a moldar sua realidade a partir da realidade inteiramente determinada dos adultos. Mas *não brinca*.”

É no vazio do lúdico que, geralmente, se encaminha a criança para ser alfabetizada, experiência que vai consistir na retenção mecânica de fonemas, de sua articulação, formação de palavras, sua escrita, prosódia, sintaxe, noções associativas. Acredita-se que, assim, ao concluir a “pré-escola”, a criança será capaz de discriminar, comparar, generalizar, abstrair, conceituar. Estará pronta para o primeiro nível do ensino fundamental. Mas, aí, logo ficará patente sua alfabetização falaciosa. Produziu-se a “criança-papagaio” — a que converte signos e sinais gráficos em sons, mas não sabe o que significam; vê árvores, não o bosque; “lê” sem saber dizer o que “leu”. A operação inversa, a da escrita, é mais dramática.

Aqui se verifica uma deformação. “Pré-escolarizada”, essa criança pode, apenas, desenvolver mais uma capacidade que lhe é inata, a da comunicação, ser falante que é, membro de uma comunidade lingüística, onde nasceu. A língua, pois, lhe é preexistente. Um código, o sistema das regras que determinam o emprego dos sons, das formas e meios de expressão — eis a língua, o lado social que vive no plano do contrato coletivo e é anterior a todo ato efetivo de comunicação. E a fala o que é? A utilização prática, concreta e individual dessa língua, a sua atualização.

Note-se, ainda, que nessa criança foi produzido um indivíduo que não aprendeu a pensar. Não é com a língua, uma abstração, que se pensa? O quadro de referência de qualquer método de alfabetização é a gramática, a sistematização dos fatos da língua — fonéticos, morfológicos e sintáticos. Os rudimentos de gramática, as noções lexicais mais elementares, eis o que é inculcado nessa criança, em vez de lhe ser fornecido no curso de suas atividades lúdicas; como uma experiência prazerosa, e não aborrecida.

Transformada em camisa-de-força, pesada de seriedade, a gramática não é vivenciada por essa criança como um jogo. A respeito da antítese jogo-seriedade, observa Huizinga que os dois termos não possuem valor idêntico: “jogo é positivo, seriedade é negativo. O significado da ‘seriedade’ é definido de maneira exaustiva pela negação de ‘jogo’ [...] ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de ‘jogo’ de modo algum se define ou se esgota se considerado, simplesmente, como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade porque a seriedade procura excluir o jogo ao passo que o jogo pode, muito bem, incluir a seriedade” (HUIZINGA. 1993, 43-54).

A exclusão do lúdico, em nome da seriedade imposta como “modelo” do mundo adulto, persistirá no ensino fundamental. Esse desdém pela experiência sensível da criança reflete o desinteresse pelo próprio ser humano, por sua afetividade e suas potencialidades criadoras. Esvazia o caráter pleno do viver e a unicidade da vida. Demonstra o clima alienante de nossa sociedade.

4.4 O SIGNIFICADO DA PROPOSTA

Os profissionais do curso de Pedagogia, em especial os alunos do Departamento de Educação/ Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, preparam-se para exercer a docência em classes de educação infantil.

Como já afirmei, o presente estudo origina-se da constatação, na prática, do nível de despreparo dos professores de educação infantil — e também os das séries iniciais do ensino fundamental — no que concerne à inclusão e respeito das atividades lúdicas no âmbito escolar.

Ora respeitado, ora rechaçado por ser “improdutivo”, fomentar a balbúrdia, a gritaria, reduzir o tempo dedicado a atividades “mais significativas” (a alfabetização), o lúdico alterna entre a restrição que o desloca entre os espaços do recreio — momento institucionalizado para brincar na escola, cada dia mais curto — e a assunção de um lugar de maior valor, sendo “utilizado e esvaziado” em sala de aula, com o intuito de “ocupar e/ou recompensar” os alunos que já terminaram suas tarefas.

A associação da ludicidade à falta de seriedade e produtividade condiciona a atitude esquiva dos educadores, quanto à necessidade de escuta atenta aos momentos em que as crianças procuram brincar.

Tradicionalmente, os cursos de formação inicial (graduação) de professores de educação infantil eram, exclusivamente, os de Pedagogia. Nestes, invariavelmente, a ludicidade se fazia presente na forma de disciplinas ou conteúdos estanques, bem utilitários, traduzindo-se na elaboração de materiais didáticos e vivência de jogos e brincadeiras, com o objetivo de ampliar o “repertório” dessas atividades para sua utilização em classe.

Esta atitude é a “filosofia” dos próprios cursos de formação docente: aculturar, fragmentar e utilizar o lúdico para restringi-lo a aulas práticas, a fim de “ampliar” o repertório de brincadeiras, cantigas, etc., bolado pelos professores.

Assim, músicas especialmente criadas para as crianças desenvolverem atitudes "educadas", enquanto aprendem "educação musical". Por exemplo "música" para lavar as mãos:

Cai água da torneira,
faz espuma com sabão
pra comer a merendinha,
lavarei as minhas mãos
(Melodia de Caranguejo não é peixe).

Fazer fila:

Quem vai chegando, vai ficando atrás,
menino educado é assim que faz.

Merendar:

Meu lanchinho, meu lanchinho,
vou comer, vou comer,
pra ficar fortinho, pra ficar fortinho,
e crescer, e crescer.

Assim, o professor conclui o curso com um "vasto" repertório de musiquinhas e jogos, em caderninhos bem organizados, coloridos e devidamente enfeitados, mas sem nada pensar sobre o conteúdo ideológico subjacente a tais músicas/atividades, porque incapaz de compreender o significado simbólico do lúdico e da música na educação infantil. Vem sendo este o retrato indigente, melancólica, da imensa maioria dos cursos de formação de professores nesta área.

A alternativa que propomos nesta tese é a de priorizar a ludicidade infantil, para torná-la o fundamento de uma prática educativa, o que antes requer o preparo efetivo de professores, tendo em vista:

- a) conhecimento teórico e prático da ludicidade infantil e da realidade em que atuarão profissionalmente;
- b) a necessidade de reflexão crítica sobre a prática, para que esta não se transforme em ativismo, e sobre o saber teórico, para não torná-lo oco exercício intelectual;
- c) o agenciamento entre diferentes saberes, contextos socioculturais e educação;
- d) a singularidade da pessoa da criança em seus aspectos biopsicossocioculturais como referência crucial para a elaboração do projeto pedagógico.

Além de saber trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, colocando-se como aprendiz; ter mentalidade aberta, entusiasmo e responsabilidade, considero como essenciais as seguintes atitudes do profissional de educação infantil para realizar uma prática educativa lúdica:

- a) mobilizar seus recursos de expressão corporal;
- b) estar atento ao que aflora afetivamente, tanto em si quanto em seus alunos;
- c) acolher as diferenças de ritmos, condutas, valores, etc. dos educandos, contemplando,

com isto, a individualidade de cada um.

Engana-se quem pensa ou diz que é fácil brincar com crianças. Isto requer *empatia direta com a experiência lúdica delas*. O que é alcançado se o adulto tiver vivido plenamente sua infância ou conseguido, em algum momento de sua vida, resolver dificuldades provenientes de uma infância em que brincar não foi, decididamente, respeitado e acolhido.

No dizer de Porto (2002, p. 180) "um professor que não goste de jogar, que não goste de expressar-se pela arte, dificilmente poderá incrementar uma educação onde a ludicidade seja elemento presente. Investir numa educação de qualidade passa, então, por permitir e estimular a expressão do professor, da sua linguagem interior, exterior, sensível, artística, onde a brincadeira se expande à medida que as crianças aprendem".

Neste sentido, faz-se necessário proporcionar tempo e espaço para que os futuros professores tenham contato com esse conhecimento, mediado por ações significativas *do* e *com* os docentes formadores. Tal atitude pressupõe respeito aos saberes dos educandos. Sobre isto Freire (1996, p. 30) pergunta: "porque não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm enquanto indivíduos?"

O curso de formação de professores oferece uma singularidade específica dentro dos mais diversos campos profissionais. É um dos únicos, senão o único, em que a formação ocorre no mesmo local onde a profissão é exercida. Isto não significa tornar as situações de aprendizagem neste "*locus*" análogas às de crianças, adolescentes e jovens, mas compreender a necessidade e importância e que, como essa experiência, enquanto alunos poderão adquirir atitudes e capacidades que serão essenciais em seu fazer pedagógico. Neste sentido, falar de educação lúdica significa incluir sua vivência no curso de formação.

Todos temos uma referência lúdica pessoal na infância. Acredito ser valioso num primeiro momento, o educador recuperá-la em sua vida. *Saber brincar* é mais do que ensinar algumas brincadeiras e jogos às crianças; é demonstrar prazer nessa atividade, valorizá-la. O que não significa que o educador, ao pular amarelinha, tenha o mesmo sentimento de uma criança, ele "não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria de brincar". (SANTOS, 1997, p.).

Qualquer profissional e, especialmente, o professor, deve refletir constantemente sobre o que faz e por que faz, recorrendo a determinados referenciais que guiem, fundamentem, justifiquem suas ações e se constituam no corpo teórico que balize o desenvolvimento dessas ações. O que se traduz em contextualizar e definir metas, planejar a sua consecução, reavaliá-las, etc. Em pedagogia não deve haver lugar para o pensamento enrijecido.

Outro fator é de importância decisiva, como sublinham Leif & Brunnelle (1978): "[...] professores que saibam jogar são fundamentais para assegurar a presença das atividades lúdicas em sala de aula, com reconhecimento do valor que lhes corresponde. Porém isto só é possível se, na sua formação, for levada em conta a necessidade de desenvolvimento de algumas novas aptidões, tais

como: o entusiasmo, a aptidão para as relações humanas e a abertura de espírito para lidar com as situações que advêm nos momentos de jogo”.

Não “infantilizar” a infância, não educá-la com o “modelo” adulto, eis, a essa altura da elaboração do presente trabalho, a reflexão crítica a que chegamos no que concerne à formação do professor de educação infantil lúdica como mediador. Seu embasamento teórico, seu perfil psicológico e seu treinamento não poderiam, portanto, ser aqui oferecidos como numa bandeja de prata. Antes, o que esta reflexão suscita é a abertura para se repensar as três vertentes consideradas — a do embasamento, a do perfil e a da prática profissional — na perspectiva da melhor disposição delas, de sua imbricação e de sua expressão.

Afinal, como o jogo, a pedagogia que propomos abre-se para conhecer momentos de *invenção* que liberam as potencialidades da memória, da percepção, da fantasia. É evidente que plenificar o lúdico na infância exige e cria normas internas (não a reprodução de estereótipos, nem a inculcação do “modelo” adulto). O fazer lúdico da relação professor-aluno é tal que, enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo.

CAPÍTULO V - ALECRIM, ALECRIM DOURADO QUE NASCEU NO CAMPO SENDO SEMEADO: CONTANDO A ESTÓRIA DE UM EXPERIMENTO

— *Tam, tam, tam,*

— *Quem é?*

— *Sou eu.*

— *Eu quem?*

— *Eu, o estágio. Vim encontrar umas meninas!!!*

— *Corre, corre, corre...que lá vem ele — ri, ri, ri, ri.....*

Mudando o tom... Neste capítulo, mesmo ciente dos rigores normativos de um trabalho científico, tomo a liberdade de utilizar uma linguagem coloquial, tal qual ‘contadeiras de história usam’, tendo em vista a natureza do que apresento: o relato do nosso experimento, que se concretizou a partir do que foi vivido, sentido, observado e compreendido ao longo de todo o trabalho de campo. Permito-me isto por entender que um processo formativo, qualquer que seja, é denso, complexo, entremeado com o que se vive, sente e pensa, em especial quando formamos professores. Daí não pode, em meu entender, ser descrito de forma estéril e isenta dos sentimentos que permearam todo o trabalho. Parafraseando Mário de Andrade em sua referência à produção poética, este texto, agora, apresenta-se “sujo de vida”.

Nos espaços da Faculdade de Educação da UNEB — salas, pátio de estacionamento e debaixo da frondosa mangueira com a brisa em dias quentes, toda a disposição minha e das meninas, mais a cumplicidade de meu orientador — este experimento foi tomando corpo.

De suas etapas já falamos no capítulo 1. Aqui vamos contar como tudo aconteceu: os dados coletados quanto ao perfil inicial do grupo; a experiência do curso de formação; o desenvolvimento do estágio; as aprendizagens obtidas — eu enquanto pesquisadora e constante aprendiz e as alunas em seu exercício de docência compartilhada — e, concluindo, o perfil final que apresentaram, com intuito de desvelar as nuances e possibilidades da formação de um educador para atuar ludicamente.

De pesquisadora virei professora. O primeiro encontro foi cheio de expectativas, tanto minhas quanto das alunas: rever o planejamento, checar o material, ensaiar... Será que tudo sairia bem? Conseguiria eu tocar o trabalho? Construir vínculos? O planejamento estava adequado? Deixei-me contaminar por todas essas dúvidas. Minha ansiedade não era coisa que eu pudesse congelar. Em meio a esse tumulto interno, lembrei-me de uma observação de Bachelard, não sei em que livro, ou se alguém o citou num artigo: “não é o ser que ilustra a relação, mas é a relação que ilumina o ser”. Com isso me dei conta de que o que estava em jogo não era o cumprimento de uma etapa do trabalho acadêmico que me propus realizar. O fecho poderia ser burocrático — e todo o experimento

em si — na medida em que eu me limitasse ao maneirismo universitário, ao que é prescrito como teórico e metodológico. E o lúdico iria por água abaixo.

Não se tratava, pois, de um problema teórico, mas de um problema de vida: que o lúdico pintasse nessa relação com as alunas.

5.1 O GRUPO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA: PRIMEIRO PERFIL

Desde o início empreendi em procurar saber que concepção e vivência cada participante do curso tinha de ludicidade infantil e, durante esse percurso, uma frase de Edgar Morin que anotei a algum tempo no meu diário de campo, não me saía da cabeça: “o ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e de amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de ódios, desregramentos, lampejos de lucidez...”.

Optei então por um questionário fechado para identificar suas concepções sobre a temática e, simultaneamente, estabeleci um ‘bate-papo’, que se caracterizou como uma entrevista aberta, onde pude percebê-las enquanto pessoas, com seus desejos, sonhos e fantasmas, conforme referencia Edgar Morin. O questionário, enquanto instrumento, intenciou, mais até que levantar dados iniciais, mobilizá-las quando ao assunto que estudaríamos de modo bem específico.

Essa avaliação diagnóstica vinha atender a concretização de uma qualidade apontada por Paulo Freire (1996) para todo o processo de ensino-aprendizagem: o respeito aos saberes do educando. Por que respeitá-los? Por entender que uma aprendizagem é mais significativa, quanto mais relações com sentido a pessoa for capaz de estabelecer entre os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem. Esses conhecimentos prévios se constituem em esquemas de conhecimento, que podem ser definidos como “a representação que a pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela de realidade”. (COLL, 1994, p. 19). Além disto, esses saberes revelam o educando. Desrespeitá-los ou desconsiderá-los significa negar a pessoa em processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar que compartilho com César Coll a idéia de que aprender significativamente é construir um “significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que apresenta-se subjetivamente. Não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenações entre esquemas de

conhecimentos que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos” (COLL, 1994, p. 19).

Depois lhes apresentei o programa do curso, esclareci dúvidas, discutimos o andamento dos estudos e as atividades que seriam desenvolvidas tendo em vista partilhar suas expectativas e obter sugestões.

Cenhos franzidos e olhares ansiosos indicavam-me a existência de preocupações quanto ao trabalho, representadas pela fala de A.:

A gente está achando bom, mas agora não pode dar muita opinião. Só quando for se desenvolvendo o curso. Agora, uma coisa que a gente queria sugerir é que não tivesse muitas atividades extras e nem grande número de leituras, por causa do nosso tempo com as outras disciplinas.

Disse F. em seguida:

Ihh, vai acompanhar o estágio? Por um lado é bom, porque ajuda na elaboração do material. Mas... vai assistir aula também? Ai, meu Deus. Mais uma.

Ao ouvir os discursos de cada uma, perguntei-me: qual o lugar e importância desta pesquisa no corpo da instituição (UNEB) e para estas alunas do curso de Pedagogia? Desapontada, constatei um lugar secundário, por não ser atividade curricular e oficial, embora constituíssem momentos de estudo sistemático, através de aulas estruturadas, para o desenvolvimento de importantes competências profissionais pouco consideradas, até então, no currículo desse curso de Pedagogia.

Na composição do grupo havia, inicialmente, 18 alunas; logo depois, 20, com a chegada de M. e V.²⁹ A faixa etária situava-se entre 20 e 32 anos. Cinco eram casadas, mas só quatro tinham filhos, e 15 eram solteiras e destas uma tinha filho. Todas curiosas, tímidas no falar e ousadas no olhar. Algumas estavam no início da carreira docente; outras tinham alguma experiência e queriam rever posturas e práticas que até então desenvolviam; outras, ainda, sem experiência profissional, temiam não ser bem-sucedidas no estágio, o grande fantasma deste grupo.

Estabeleci, então, um primeiro perfil destas estudantes do curso de Pedagogia da UNEB, e sujeitos da pesquisa, quanto à ludicidade em foco, o que me serviu de base e parâmetro para verificar possíveis mudanças de conduta seja ao final do Curso de Extensão, seja no decorrer e na conclusão do Estágio Supervisionado.

Das 20 alunas, três haviam feito cursos de recreação; 17 tinham algum conhecimento teórico superficial do assunto, mediante leitura do livro *Psicologia da idade pré-escolar*, de Mukina (1995), estudado na disciplina *Psicologia da Educação*. Cinco dessas 17 alunas dispuseram-se, entretanto, após a leitura desse livro, a realizar uma pesquisa, cujo tema foi: 'Brinquedos e brincadeiras na educação'. Por isso puderam e quiseram participar mais intensamente das aulas, dedicando-se à exploração dos textos com maior constância e afinco. As demais alunas informaram não ter estudos

²⁹ O grupo inicial entrevistado na classe do Prof. E. S. tinha 32 mulheres e 2 homens. Estes eram remanescentes e só um deles pretendia trabalhar com classes de Educação Infantil, mesmo sabendo que era “difícil a contratação de homens para ensinar a crianças em idade pré-escolar”. Isso evidencia um velho e cristalizado preconceito: só mulher tem jeito para ensinar as crianças porque representa a figura materna, esta que possui requisitos essenciais para o trabalho docente com os pequenos: sensibilidade, paciência, amorosidade, em detrimento, muitas vezes, do preparo profissional.

sistemáticos sobre o assunto, porque achavam que não era necessário ‘tanto estudo assim’ para entender a ludicidade infantil.

Quanto à motivação de cada uma para participar deste grupo de pesquisa, o fator principal foi, naquele momento, a necessidade de mais subsídios a seu trabalho educativo com crianças, no qual diziam manter uma atitude informal frente às atividades lúdicas, embora conscientes da importância de ‘adotar e desenvolver’ e desenvolver atividades lúdicas na escola. Obter mais subsídios, neste grupo, significava aprender brincadeiras e jogos diferentes dos que já sabiam, a fim de ampliar o repertório que já possuíam. Para estas, a expectativa era a vivência, em grande número, de brincadeiras e jogos infantis.

A utilização do verbo ‘adotar’, comumente presente no discurso das alunas, revela uma concepção de ludicidade externa a própria criança, acentuando a primazia das atividades propostas e organizadas pelo professor em detrimento daquelas espontaneamente realizadas/ vivenciadas pela criança.

O convívio com crianças era constante na experiência de quase todas as pessoas do grupo. Nas respostas que deram a essa pergunta do questionário, 17 alunas disseram ter crianças próximas de si — familiares e vizinhas, em contraposição a três sem essa convivência, contudo todas afirmaram que presenciavam, de modo informal, crianças brincando ou porque estavam próximas e compartilhavam do mesmo cotidiano em ambiente familiar ou profissional em estágios ou classes regulares.

Dezoito disseram que, em sua infância, as brincadeiras e jogos foram constantes; destas, 4 eram muito seletivas quanto aos jogos e brincadeiras que participavam — ‘odiavam’ aqueles mais corporais — e 2 brincavam muito pouco. Eis alguns registros:

Eu só queria brincar e jogar se me chamassem. (M.)

Eu participava de todos os jogos e brincadeiras que me convidassem. (V.)

Eu brincava só um pouco, gostava mais de ler, ficar só, etc. (A.)

Eu gostava de jogos e brincadeiras de competição. (I.)

Eu participava, mas não de todas as brincadeiras. Algumas me incomodavam muito. (C.)

Eu não gostava das brincadeiras de correr, pois era gordinha e sempre perdia. (L.)

Do grupo, 15 alunas gostavam muito de jogos competitivos. Essa era a atividade que predominava em seus discursos, apesar de o grupo ser feminino. Começando com ‘casinha e boneca’, disseram que brincavam de correr, de ‘macaco’, de jogar bola, de cabra-cega, de ‘chicotinho queimado’, de pular corda, etc.

Quatorze alunas revelaram muito da ludicidade que marcou sua infância e isto podia ser constatado em seus olhares peraltas no momento das nossas vivências; quatro referiram dificuldades financeiras de suas famílias, o que as obrigou a trabalhar desde cedo, razão pela qual tinham muito pouco tempo para brincar, e duas chegaram a relatar eventos dolorosos vividos em um ambiente familiar austero e rígido, palco de brigas sucessivas entre os pais, o que gerava tensão familiar constante.

As que cedo tiveram de trabalhar, contaram que ainda assim brincavam ‘quando dava tempo’ e até mesmo durante a realização das tarefas — aqui sob a vigilância do adulto, exigindo-lhes que não se ‘distrásem com besteiras’. Aquelas oriundas do interior (6) relataram grande vivência em brincadeiras de rua, embora isso não seja definidor de uma infância brincante. As da capital (10) relataram dificuldades para brincar por falta de local adequado, tendo só como opções os playgrounds dos prédios e pátios das escolas. Outras, que moravam em bairros populares (Cabula, Periperi, Caixa D’Água, Itapuã, Cajazeira), curtiram muitas brincadeiras do passado familiar.

Quanto à compreensão de cada aluna sobre a ludicidade infantil e a prática pedagógica, eis o que disseram:

Atividades lúdicas — atividade com presença marcante do imaginário da criança (3); visam ao aprendizado e desenvolvimento, e têm objetivos preestabelecidos (2); utilização de jogos, de brinquedos ou de brincadeiras (2); proporcionam prazer e não precisam ser brincadeiras para trazer alegria (2); proporcionam prazer associado ao aprendizado (8); têm fins pedagógicos explícitos (3).

Origem do ‘brincar e jogar da criança’ — a brincadeira é aprendida socialmente, no contato com o mundo (7); a capacidade de brincar é inata, por isso as crianças já nascem brincando (13). *Quanto à importância das brincadeiras e jogos infantis* — Todas as alunas concordaram com sua importância, mas com motivos diversos. Vejamos: porque propicia a socialização (4); desenvolve a capacidade de simbolização (3); permite que a criança adapte-se ao mundo (8); desenvolve a criança de modo geral (5).

Prática pedagógica — Foram unânimes em considerar como necessária a articulação entre as atividades lúdicas da criança e a prática pedagógica, sendo que esta conexão se faria através dos jogos denominados didáticos. Por quê? não sabem (1); através da brincadeira é possível transmitir conhecimento (8); é importante considerar a realidade infantil e tornar a aprendizagem prazerosa (2); em certa idade, tudo para a criança está relacionado com a parte lúdica, inclusive a prática pedagógica (1); desenvolve a capacidade de simbolização (4); é indispensável (1); dispensa justificativa (3).

Quanto à presença das brincadeiras e jogos espontâneos da criança no cotidiano educativo, 13 não sabem se isso é possível; 5 acreditam que é possível utilizá-lo na transmissão de conteúdos e em momentos reservados à brincadeira; e, para 2, é possível utilizá-lo como atividade recreativa.

Percebe-se, portanto, que a presença da ludicidade infantil no espaço escolar está, enfaticamente, articulada ao trabalho com conteúdo didático, o que denuncia uma visão utilitarista desse brincar e jogar. Contraditoriamente, quase todas as alunas que já atuam como professoras relataram, de forma bastante contundente, que encontravam muitas dificuldades para incluir, em sua prática pedagógica, atividades lúdicas, pois estas são consideradas, pela maioria do corpo docente e supervisora da escola onde trabalhavam, como secundárias frente a conteúdos didáticos. Acrescentaram que não sabiam argumentar, com seus superiores e pais de alunos, sobre a importância da ludicidade infantil de modo a efetuar sua inclusão efetiva na vida escolar. Surpreendentemente, contudo, uma delas relatou que além de utilizar a brincadeira e jogos no seu

cotidiano de professora, essas atividades eram acolhidas e muito valorizadas na instituição onde trabalhava.

A riqueza e singularidade dos dados coletados deu-se, primordialmente, pela heterogeneidade do grupo estudado. Em síntese: todas mulheres, com pouca leitura sobre os brincares — a exceção do texto recomendado na disciplina de Psicologia. Podemos afirmar que elas tiveram uma infância muito brincante, à exceção daquelas que tiveram dificuldades financeiras ou familiares, o que, ainda assim, não retirou de todas as brincadeiras e os jogos de suas vidas. Concordando quanto a importância das atividades lúdicas na vida da criança, acreditam, inclusive, na possibilidade de articulação desta com a prática pedagógica, embora com justificativas diversas.

As opiniões sobre a presença das atividades lúdicas espontâneas da criança na prática educativa revelam o preconceito já arraigado de que, se é livre, é destituído de importância. Situa-se apenas no âmbito da recreação — cabe apenas ao momento do recreio, ou seja, tudo que se refere ao lúdico situa-se no campo da não seriedade, da liberdade, que significa descompromisso, o não produtivo. E o que se revela a partir daí? Dentre outros fatores, uma associação distorcida de que a liberdade da pessoa ao brincar e jogar assemelha-se à atitude irresponsável de não cumprimento do que é acordado pelo grupo. O reflexo disto é o escanteamento dos brincares aos parques e *playgrounds*, pois a eles se associa esta concepção da não seriedade, do não responsável. Contudo, se observarmos as brincadeiras e os jogos da criança, notaremos que, apesar de livre, enquanto se realiza e desenvolve, é tomado de seriedade e compromisso com os parceiros e com as regras da própria atividade. Para as crianças de 7 anos, começou a brincar de um jeito, tem que continuar assim. O respeito às regras é preconizado por Piaget como essencial na passagem da heteronomia para a autonomia e indispensável ao convívio grupal (PIAGET, 1994 a).

5.2 AS ESTAGIÁRIAS E OS ESTUDOS

Na primeira semana, o grupo estava tenso. Eu, ainda ansiosa e preocupada em estabelecer vínculos, por acreditar que, sem isso, não haveria participação efetiva por não haver confiança e, sem esta, não haveria entrega, nem partilha. O que implicaria em todo o desenvolvimento do trabalho.

Hoje penso que minha insegurança decorria primeiro do fato de que eu não fazia parte do corpo docente da instituição, e, embora o projeto tivesse tido boa aceitação, ele era visto no cotidiano da faculdade como um apêndice das atividades curriculares. Depois, por estar cercada pelos olhares observadores e ansiosos das alunas quanto ao desenrolar da pesquisa. Além disso, em depoimentos posteriores, elas relataram que havia um 'mito' acerca do Doutorado do qual eu era aluna, o que iria condicionar nossa relação. Havia a curiosidade em geral de ver 'como é mesmo o trabalho de um curso de Doutorado', se um 'doutorando' falaria de forma complicada, usando termos 'muito difíceis', se a professora não seria 'metida a besta', etc. Uma aluna (E.) assim resumiu esse mito:

Poxa, agora que te conheci, vi que Doutorado não é nada do outro mundo. Acho até

que vou fazer o Mestrado. Tomei coragem. No início das aulas eu me perguntava, que será que ela vai fazer aqui? Será que as aulas serão chatas? Depois eu fui vendo que não era nenhum bicho de sete cabeças (E.).

Outras disseram:

Depois dos trabalhos com pesquisa, todo mundo se animou muito e hoje pensa em fazer mestrado. Antes não se falava em mestrado. Depois de você, contagiou todo mundo (A.).

Em conversa com uma colega perguntei se queria dar aula em faculdade, ela disse que não. Depois da experiência com pesquisa, disse que, pensando bem, ensinaria na faculdade, sim (L.).

Quando falava em mestrado, para mim, eu achava muito difícil isto... e seu jeito simples, de deixar a gente a vontade... eu vi que era uma coisa simples... assim... antes eu não queria... meu marido falava... eu não. Que nada, agora acho uma possibilidade muito próxima (T.).

Em síntese, nossas estranhezas iniciais duraram até o momento em que pudemos estabelecer vínculos. Findo o Curso de Extensão, três alunas matricularam-se em disciplinas do Mestrado em Educação na categoria especial, uma das quais já se submeteu à seleção para aluno regular, em 2002. Outras quatro estão fazendo cursos de especialização e pretendem trabalhar com formação de professores de educação infantil.

Pensei melhor na pedagogia de Paulo Freire (1979, 1995, 1996) e percebi que, enquanto docente, eu também era aprendiz, o que me levou a conscientizar-me do inacabamento de minha formação. Neste sentido, havia uma clareza dos limites da intervenção a ser feita nesta pesquisa.

Como sublinha esse autor, a segurança do docente deve repousar, não na suposição de que sabe tudo, ou de que está pronto, mas na convicção de que sabemos algo e, de modo concomitante, ignoramos algo também. A certeza total do que quer que seja é delirante, porque inamovível e, pois, acrítica, cega, vive trancada numa sala de espelhos.

Consciente, também, de que a tensão existente em mim ligava-se ao desconhecido em si do experimento, ao novo que eu ia vivenciar, aos poucos fui revendo minhas atitudes e os vínculos com o grupo foram se estabelecendo.

Propus que bolassem e vivessem brincadeiras e jogos de sua infância. E a 'seriedade' do curso, ao invés de ser a antítese, passou a ser incorporada pela recuperação do lúdico, redescoberto pela memória involuntária, deflagrada por um qualquer estímulo sensorial. Não era simplesmente dizer, por exemplo, 'vamos brincar de casinha', ou de 'cabra cega' — o que seria um teatro mecânico, pobre; mas, a partir dos estímulos sensoriais que estavam pintando e da livre associação que elas eram capazes de fazer com esses estímulos, *bolar*, inventar atividades lúdicas, ali, naquele momento, soltá-las. Só então o tempo ludicamente perdido de cada participante poderia começar a ser redescoberto. Aqui empreendíamos, também, em 'olhar de fora' e refletíamos sobre a importância das atividades lúdicas da criança, à medida em que repensávamos sobre sua importância em nossas vidas.

Veza por outra, as alunas se auto-intitulavam 'ratinhos de laboratórios'. Diziam: "somos seus ratinhos de laboratórios; mas com você e esse trabalho a gente até se esquece que está sendo estudada".

Penso que isso era reflexo da mudança que houve em mim, à medida que nossa relação foi se estreitando, e a intimidade que foram adquirindo com os recursos e instrumentos utilizados para coleta de dados, tais como filmagens, fotografias, entrevistas gravadas, etc. As alunas autorizavam-se, inclusive, a opinar sobre os momentos em que utilizaríamos ou não estes instrumentos. Eram freqüentes expressões tais como:

Ih, Rose, isso não vai colocar na pesquisa, viu? (D.)

Não anote isso não. (L.)

O gravador tá desligado ou ligado? Desliga ele agora para a gente falar umas coisas mais à vontade. (I.)

Para amenizar um pouco a sensação do grupo de ser 'objeto de estudo', comecei a participar das brincadeiras junto com elas. É fato que eu não me envolvia inteiramente nessas atividades, mas, para as alunas, minha participação foi de extrema importância, apesar da situação de análise, tendo em vista que sabiam da natureza do projeto e tinham consciência de ser 'sujeitos' de um estudo. A fala de N. traduz isto:

O curso foi muito bem distribuído e você se envolveu de tal forma que facilitou a gente se soltar, porque tinha uma série de conceitos / preconceitos e você participou. Isso facilitou a gente interagir e ser 'natural'.

Embora as aulas³⁰ fossem cuidadosamente planejadas, nem tudo aconteceu assim. Em alguns dias o trabalho era sobre textos escolhidos, e elas pediam mais atividades práticas; já em outros dias, a discussão sobre as leituras era tão produtiva que 'esquecíamos' de brincar. Isso evidenciava o caráter lúdico que a discussão teórica tomava, sendo tão prazeroso o seu desenvolvimento que não queríamos interromper a atividade.

A partir da primeira semana, fui percebendo que deveria ser mais flexível a essa flutuação ao programar as aulas, porém atenta para o significado destas mudanças no ritmo do grupo.

Constatei que, muitas vezes, a sugestão de brincar no meio de uma atividade teórica era uma fuga da leitura e, em outros momentos, remetia a uma lembrança da infância e articulava-se ao estudo. Assim, quando havia uma sugestão de mudança de atividade do tipo: "Ah, Rose, vamos brincar. Hoje eu só quero brincar", conversávamos um pouco sobre esta demanda e a necessidade/importância de modificar ou não o ritmo do grupo. Em outros momentos, estabelecia um limite que levássemos a atividade adiante para concluí-la, sem alterações.

No andamento do trabalho, evidenciou-se, para mim, a dificuldade de relacionar atividades lúdicas a alguns textos, os quais ensejavam essa ligação, mas, por causa da 'austeridade' deles, a atividade prática podia até ser uma decorrência, mas não fluía. Por exemplo: estávamos estudando a formação do símbolo na criança e nos pusemos a brincar de faz-de-conta. Mas, dado o teor dessa informação teórica, sentimos que a atividade era mais uma válvula de escape do que, propriamente, a ilustração do conteúdo discutido. Seguir nessa linha exigia de mim uma atenção muito grande, porque eu estava também participando das brincadeiras.

³⁰ ANEXO – Planos de aula.

Nos primeiros dias, quando a rede de cumplicidade ainda estava se tecendo, havia muito pouca reivindicação e interferência por parte das alunas; Elas aceitavam tudo o que eu propunha sem questionar. Porém, na medida em que o curso foi avançando, foram abraçando o trabalho e investindo em sugestões para que as aulas se desenrolassem de modo a atender aos seus anseios e necessidades.

No próprio grupo, elas caracterizavam isso como uma *ousadia*, e diziam que não se permitiam agir assim em outras disciplinas. Atribuíaam essa atitude à liberdade permitida pelo curso, que não era uma atividade curricular; logo participavam ‘porque queriam’, podendo desistir se quisessem, pois não havia possibilidade de aprovação ou reprovação por notas.

Essa liberdade, entretanto, comprometeu a leitura prévia dos textos. Então foi que, no decorrer do Curso de Extensão, vi como o grupo foi se dando conta do que há de compulsório na vida escolar — uma seqüência de cargas: horários, leituras, provas... Já que não havia exigências legais, coercitivas, como estudar em função de uma nota que acima de tudo decide o destino: aprovar/reprovar — as alunas se sentiam liberadas de cumprir as atividades. Com isso identificaram, também, o quanto precisam do compulsório para concluir o processo.

Era freqüente, em algumas semanas, a falta de leitura do material bibliográfico indicado. Quando isso era apontado, elas diziam ser preferível ‘fazer diferente’; mas, já que o curso não ‘tinha nota’ e não havia possibilidade de reprovação, se sentiam mais a vontade para priorizar as atividades das disciplinas regulares, porém com um misto de constrangimento por não ter cumprido o que havíamos combinado, por não cumprir com as atividades da disciplina que, no dizer delas, era a mais prazerosa de todo o currículo, além de não estar submetida a pressão de mecanismos formais de controle da produção. As reflexões sobre o significado da atitude de ‘só assumir o compromisso com o estudo se houver nota’ foram constantes nesse grupo.

Além do mais, já que não tinham o hábito da leitura formado, os textos não ‘existiam’ nos momentos extraclasse porque não eram compulsórios, o que denunciava, também, a desarticulação ‘teoria e prática’. Sobre isso conversamos freqüentemente, porque a falta de leitura e estudo, ao comprometer o andamento dos trabalhos, influiria sensivelmente nos resultados da pesquisa. Ou o que saquei: o lúdico não seria o dado imediato, o percurso em si do experimento, mas o que seria obtido, produzido — um resultado, esperado no céu burocrático da pedagogia. A paisagem não seria o que vai se vendo e transformando, cada particularidade, cada nuance, ao longo da subida, o que vai se oferecendo à sensibilidade, mas tão-somente o que se descortinaria do alto da montanha.

Empreendi, então, em reformular a dinâmica das atividades em classe. Em algumas aulas, utilizava técnicas de estudo que permitissem leitura e discussão, grupalmente, com compartilhamento imediato das conclusões, tais como GVGO, painel integrado, grupo operativo, pequenos grupos com

uma só tarefa, com tarefas diversas, diálogos sucessivos, grupos de oposição, debate com toda a classe, exposições dialogadas³¹.

Foi com grande surpresa que se debruçaram à sua leitura em classe, percebendo que eram perfeitamente capazes de “entendê-los” sem, necessariamente, apoiar-se nas dicas dos comentadores, como estavam acostumadas durante todo o curso de Pedagogia. Sobre as técnicas, Disse G.:

O que a gente tinha mais dificuldade de debater eram os textos; mas você sempre procurava fazer isso de um jeito menos cansativo, menos chato. Eu gostava muito da parte das técnicas.

Outros depoimentos também são esclarecedores:

Estudei muito pouco. Vi que o material é excelente. Mas aproveitei pouco do material. Eu dava prioridade a outras matérias. O fato de que não havia nota, etc... você não tinha que passar, me deixou descompromissada. Se eu estou, solta vou deixar correr, vai indo... (A.).

Às vezes, a gente se encontrava e estudava. Mas, na maioria das vezes, eu não estudava... Eu acho assim... essa coisa muito solta... eu não faço nada...eu mesmo só funciono sob pressão, mas se não me pressionar... eu vou deixando para amanhã... Sem pressão, eu fico mais difícil” (N.).

Gostei de tudo, achei ótimo, mas faltou uma pressãozinha de nota. Talvez com ela (a nota), essa pressãozinha, eu poderia ter feito mais (V.).

Piaget foi considerado como o autor “mais difícil e chato”, logo ao primeiro contato com seus escritos. Instiguei-as a vencer essa resistência, dizendo que elas eram capazes, sim, de sacar epistemologia genética; que não se importassem com esse nome pomposo. E o que indiquei de Piaget foi lido e discutido até com interesse e alguma reflexão.

Curiosas e surpresas, foram confrontando saberes, (re) descobrindo o quanto já conheciam — quer de senso comum ou fruto de leituras diversas realizadas nas diversas disciplinas — acerca de temas correlatos. Algumas identificaram saberes diversos, outras, hipóteses sobre a importância das atividades lúdicas para a criança, bem como possibilidade de conhecer melhor a criança a partir de suas brincadeiras e jogos. Assim, Piaget, de mais *chato*, alcançou o status de *mais lido* e discutido, inclusive, com grande entusiasmo pelo que significava, em termos de conquista, a sua compreensão.

Com o desenvolvimento dos estudos, o grupo foi imprimindo a sua marca, ora fazendo reivindicações de mais atividades práticas, ora imprimindo uma maior profundidade às discussões teóricas, ora fugindo das leituras, sem cumprir com as atividades prévias estabelecidas, ou até mesmo refletindo sobre este movimento de construção de saberes. E assim, juntas, pesquisadora e alunas, fomos tecendo a “personalidade” deste estudo, que ia sendo emoldurada pelas contribuições e intervenções de todas.

Na última semana do curso houve a avaliação final e, ainda, uma palestra do Prof. Cipriano Luckesi sobre ludicidade, quando também expôs e analisou o que tematiza em seu trabalho sobre a

³¹ Sobre os procedimentos operacionais dessas técnicas ver: ABREU, Maria Célia de. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ludicidade. Essa palestra, pelo que pude perceber, foi bastante significativa para as alunas. Não só tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas acerca do assunto, como, ao fazer isso, descobrir que o autor de um texto teórico — e, no caso, já estudado por elas — não é nenhum ser mítico.

O momento das atividades vivenciais foi bastante acolhido. Dentre todas as experiências desenvolvidas em sala, destaco a redescoberta do lúdico escondido nas memórias da sua infância ao revelarem dificuldade em participar de certas brincadeiras e jogos, tais como: barra manteiga e pula sela, por conta das lembranças de sentimentos diversos, mobilizados durante a atividade, quando era necessário que eu ficasse por perto, acolhendo o temor e confrontando-o. Nisso o calor das sensações de brincar e jogar.

No dizer de Luckesi (1998; 2000), quando uma atividade objetivamente tomada como lúdica faz emergir alguma dor, limite ou dificuldade, do sujeito, ela propicia ao sujeito *uma* oportunidade da cura dessa dor, dificuldade ou limite interno. Na perspectiva desse autor, por cura entenda-se a oportunidade de fazer contato com um aspecto doloroso de sua vida, mas que, ao mesmo tempo, aponta para um aspecto saudável de si mesmo — da alegria, do prazer, da convivência, da não-rigidez.

Nestes eventos, retomavam o papel de futuras professoras e refletiam significativamente sobre a importância e o quanto estas atividades mobilizavam as questões emocionais e afetivas das crianças. A esse respeito, porém, observou S.: “Muitas vezes a gente obriga o menino a brincar na aula. Aqui, brincando de verdade, a gente se colocou no lugar da criança e viu as próprias barreiras”, contudo, nem sempre esse discernimento era possível; às vezes, elas apenas traziam sobre momentos de sua infância que foram mobilizados com a brincadeira. Os depoimentos seguintes revelam esse fato:

Se tirasse o resto e me deixasse ali perante minhas próprias dificuldades já seria ótimo...”.(E.).

Tenho dificuldade de me expor. Brincar é me expor e isso me apavorava. Eu ia tentar, tentava... mas só para a criança é mais fácil vencer barreiras. Os medos no adulto já estão cristalizados. Medo do pula-sela! Essa foi a brincadeira que mais me marcou. O colchão humano... rompi com mais facilidade, mas pula-sela... tenho outras barreiras também... a atividade do “João bobo”... essa foi pior no grupão, tive medo. Essa barreira não consegui vencer. Mas outras barreiras eu consegui, fui e me diverti, esqueci até do mundo. Mas essas daí... (B.)

Por outro lado, aquelas atividades que traziam lembranças agradáveis eram solicitadas insistentemente:

Vamos, Rose. Mais uma vez.- Quero brincar disso de novo.

Podemos repetir aquela outra brincadeira?



FIGURA 01 — Corrida de Saco / Local: UFBA-FACED / Salvador/Ba – Verão de 2000

Verifica-se aqui o que Benjamin (1985) chama de ‘a lei da repetição’, a qual, além de todas as regras e ritmos individuais, rege o mundo da brincadeira e jogos em sua totalidade. E acrescenta: “Sabemos que a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como ‘brincar outra vez’ [...] toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida” (BENJAMIN, 1985, p. 253).

No dizer de Bettelheim, na “repetição [a pessoa] tenta familiarizar-se com a experiência e adquirir tolerância”. Já para Freud (1998), repete-se as experiências desagradáveis pela razão adicional de poder dominar uma impressão poderosa muito mais completamente de modo ativo do que poderiam fazê-lo simplesmente experimentando-a de modo passivo. Cada nova repetição parece fortalecer a supremacia que buscam.

Aqui estabelecemos uma das teses deste trabalho: a necessidade de estudar, conceitualmente, tais atividades mas, acima de tudo, a oportunidade de vivenciá-las, com intuito de reexperienciar seus brincarões, consciente da própria história e limites com os mesmos.

Para a maioria das alunas, novos e importantes conhecimentos foram construídos ao longo do curso e percebi uma apropriação contundente sobre a importância da ludicidade infantil, que, durante o período do mini-estágio³², foram retomadas na tentativa de compreender a atividade da criança. Entretanto, um ponto crítico foi o mergulho mediano no aprofundamento teórico por causa das resistência à leitura, como chegou a ser dito por uma das participantes.

³² A natureza e objetivos desta atividade estão explicitados a seguir, quando descrevo a 3ª etapa de trabalho

Havia, também, momentos de inércia por parte do grupo para participar da atividade, qualquer que fosse. O problema, então, se apresentava: se não temos disposição para brincar e/ou jogar, o que faremos em classes de educação infantil, onde exige-se uma grande mobilização corporal como requisito indispensável ao desenvolvimento e aprendizagem da criança? Não é o corpo a realidade mais concreta dos indivíduos, o que exprime o seu psiquismo? Não é sincrética a relação que a criança pequena tem com os objetos em geral? No campo lúdico infantil não é uma totalidade o corpo da criança (até por volta dos 6 anos) e o que ela faz? Como, senão ludicamente, acompanhar esse processo de organização percepto-motora da criança?

Na leitura das respostas ao questionário final do curso, vi que, para grande parte das alunas (13), a aprendizagem foi significativa; para as demais (7), não tinham surtido o efeito desejado por falta de empenho próprio ou devido a problemas pessoais. Para estas, no entanto, vim a perceber em conversas informais o que representou o experimento em termos de compreensão do lúdico e de revisão de suas atitudes quanto à necessidade de priorizar essa vertente na educação infantil.

Antes deste trabalho, eu já tinha me feito algumas “interrogações” sobre o tema. Agora, tenho estas questões bem mais sistematizadas, devido ao contato freqüente com o conteúdo. Tanto na escola, como em casa, tenho visto “com outros olhos” as brincadeiras dos alunos e de minha filha de 9 anos (J.).

Este trabalho me levou a observar as crianças brincando ou jogando e a pensar em algumas conclusões que já possuo. Durante essas ações surgem líderes, parceiros e opositores. Nestes momentos, assumem uma responsabilidade e compromisso que em outros momentos não verifico (R.).

Todas as alunas concordaram que os estudos desenvolvidos durante o curso repercutiram de forma contundente em seu cotidiano. A consciência da presença da ludicidade na vida da criança, a compreensão dos contributos teóricos, etc, foram significativos e desvelaram-se durante o estágio supervisionado. Ao findar o curso, algumas alunas trouxeram as seguintes apreciações:

Senti falta de mais recursos visuais para ilustrar as teorias e de trabalho com música, pois isso ajuda a ressignificar a infância. Descobri o conceito de ressignificação através da Psicologia e a disciplina consolidou isso. (D.)

Sugiro novos textos, confrontar a teoria com a prática (usar o tempo do miniestágio), construir mais brinquedos e doar; fazer uma revista com os textos, falando da experiência de cada um. Experiências com crianças brasileiras. (M.)

Contudo, o grupo também expressou uma lacuna quanto a apropriação das atividades vivenciais e organização de ambientes que as favorecessem no espaço da educação infantil. Creditamos isso à disposição do horário das aulas — a sexta feira ficava muito comprometida com apenas 1 hora de trabalho. Bolamos então, coletivamente, uma oficina de criação de materiais e estruturação de ambientes, com uma carga horária de 8 horas, que aconteceu em um sábado e antecedeu à organização de materiais para o mini estágio. Essa oficina, de forma singular, pode concretizar-se numa escola de educação infantil que dispunha de espaço e recursos adequados, onde foi possível organizar um ambiente e criar jogos para diferentes faixas etárias, em especial de 0 a 3 anos. O seu desenvolvimento deu-se do seguinte modo: percorremos as salas específicas para o trabalho educativo de cada faixa etária (2/3 anos, 4/5 anos, 5/6 anos e 6/7 anos). Em cada uma dessas salas propusemos:

1º - análise do espaço físico e materiais para acomodar as crianças, bem como sua

adequação à faixa etária;

2º - análise dos brinquedos existentes;

3º - 'brincar' com os objetos disponíveis, identificando sua possível repercussão no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;

4º - intervenção no espaço, com nova organização dos materiais e dicas sobre a utilização dos brinquedos na faixa etária em questão.

A análise dos espaços acabou extrapolando os limites da sala de aula e invadiu o pátio, os galpões de artes e os espaços de circulação. Bolamos e praticamos vários brinquedos e jogos, além de explorar os equipamentos do parque: escorregadeira, gaiola, carrossel, etc.

Apesar de se caracterizar como uma atividade formativa, essa oficina constituiu-se, também, em uma atividade avaliativa porque, à medida que as alunas propunham e realizavam as atividades, foram se revelando as lacunas e as aprendizagens que se apresentavam.

A experiência na oficina favoreceu a consolidação de algumas competências profissionais, visto que as alunas puderam rever suas concepções e atitudes quanto à importância e características dos brinquedos e jogos adequados a cada faixa etária, a partir de sua atuação nas atividades propostas, da reflexão sistemática sobre as lembranças de sua própria infância. Além disso, aquelas alunas sem prática docente tiveram a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento de atividades em espaço real de trabalho.

Mas não pensem que só as meninas participaram da oficina. Piaget se fez presente à medida que nos inseríamos no espaço, identificando atividades, materiais e brinquedos próprios a cada faixa etária. E Vygotsky, esse nos elucidou sobre a importância da interação social no desenvolvimento e aprendizagem infantis. Já Luckesi e Bettelheim nos impelia constantemente a repensar as questões que nos mobilizavam nas brincadeiras e jogos e como trabalhar internamente com essa subjetividade. Brougère, por sua vez, nos permitiu desvendar a cultura institucional e a cultura lúdica por traz dos brincares.



FIGURA 02 — Experienciando brinquedos de montar / Local: Oficina — Escola Ponto de Partida / Salvador/ Ba - Outono de 2000

5.2.1 Perfil após os estudos



FIGURA 03 — Foto de todo o grupo
Local: Oficina — Escola Ponto de Partida / Salvador/Ba – Outono de 2000

A fim de identificar e delinear o que havia ou não mudado nas concepções e atividades das alunas acerca da ludicidade infantil, após os estudos, utilizei dois instrumentos para a coleta desses dados: (1) reapliquei o mesmo questionário diagnóstico, aquele do início das aulas com o qual fiz a avaliação inicial, cujas respostas me permitiram verificar o que e como a aprendizagem havia sido consolidada; (2) fiz uma entrevista semi-estruturada, individualmente, para saber sua avaliação do curso, o que haviam aprendido, e ainda sobre sua participação e envolvimento nos estudos, tendo em vista seu acompanhamento no miniestágio, como cuidei logo de esclarecer.

À luz dessas duas referências empíricas, eis o que se (re)configurou:

O curso repercutiu porque agora eu sei o que estou fazendo. Hoje se uma mãe vira para mim e diz: Os meninos não estão brincando muito, não? Hoje eu sei justificar isso. Antes eu justificava pelo conhecimento sem consistência e ficava em mim uma dúvida. Mas agora tenho conhecimento teórico. A sala de aula tem que dar prazer; se eu sinto que não está dando prazer eu mudo. E penso: será que eu gostaria de estar em uma cadeira ou em uma atividade no Vi que, com o brincar, posso trabalhar o aprender de forma prazerosa, sem chatice. (E.)

Antes eu brincava: A diferença é que os outros falavam 'você pode fazer isso'... mas era só brincar por brincar, porque era aula de recreação, não tinha uma base teórica apoiando, era só prática. Agora é diferente. Já tenho uma reflexão. (D.)

A gente aprendeu na teoria e confrontou na prática (com o que já tinha adquirido). Antes eu via as crianças brincando e não entendia. Agora já compreendo o que vejo. A brincadeira é a representação do que elas vivem. (M.)

O curso ajudou a gente prestar mais atenção na brincadeira da criança. Antes a gente nem prestava atenção e achava que era uma simples brincadeira, hoje compreendo melhor esta atividade da criança. (L.)

Devido a problemas pessoais, a minha aprendizagem esta em defasagem em relação ao restante do grupo. Porém, estou bastante "angustuada" a qual indica que estou em desequilíbrio e desequilíbrio é sinal de aprendizagem futura. (I.)

Antes eu não sabia por que a criança repete várias vezes a mesma atividade. Agora, sei que são jogos de exercícios segundo Piaget. Além das regras que são percebidas melhor por mim em relação às crianças. (D.)

Contudo, a maioria sentiu que não se observou, sistematicamente, crianças brincando:

Achei que devíamos levar os brinquedos que fizemos para observar a prática, ver as crianças brincando e confrontar com a teoria. Sempre que eu pedia observação não tinha onde ver crianças sistematicamente. Algumas coisas ficaram incompletas: os brinquedos que fizemos, conhecer o módulo com antecedência e depois trabalhar os textos, etc. (N.)

Assim, E. clarifica sua experiência:

Acho que vim mudando a partir do momento que entrei na faculdade. Esse estudo teve a sua participação; eu não via a importância do porquê a criança brinca, mas ficou bem mais claro a partir dos estudos com aqueles textos que você indicou. O que ficou mais forte foi a importância de brincar com a criança. Daí fiquei satisfeita. Não tenho conhecimento além do que você abriu para a gente.

A análise desses registros parece evidenciar,

- a) Passagem de uma noção quase ingênua da ludicidade infantil para uma compreensão fundamentada, o que lhes permite justificar/explicar com mais segurança, para os pais, coordenadores, supervisores, etc. o motivo da inserção de atividades lúdicas no espaço escolar. Esse dado aponta para a construção de uma competência reflexiva fundamental na prática da educação infantil.
- b) Compreensão das possibilidades de articulação teoria-prática no cotidiano pedagógico, à luz de sua vivência, cotidianamente, em nossos estudos, objeto deste relato.
- c) Desenvolvimento de outra percepção das ações da criança ao brincar e jogar.
- d) Ressignificação do conceito de infância, compreendendo-a como etapa singular e potencial para a estruturação e desenvolvimento do ser em seus múltiplos aspectos.
- e) Percepção das próprias limitações quanto às brincadeiras e jogos, identificando aquelas oriundas de sua infância.
- f) Capacidade de análise e adequação de brinquedos à faixa etária correspondente.

O depoimento de L. não diverge do das demais participantes do grupo:

Creio ter aprendido muitas coisas no sentido de estabelecer diferenças entre conceitos que pareciam equivalentes na questão do lúdico. No início do curso, foi muito difícil tentar conceituar brincadeiras, jogos e atividades lúdicas. Também o curso acrescentou bastante em relação ao jogo simbólico, como é estabelecido.

Cumpramos observar, porém, que a construção de competências profissionais só se verifica a partir da mobilização dos saberes de cada um. Vejamos a seguir se, com efeito, isso ocorreu na docência compartilhada.

5.3 A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

5.3.1 O Miniestágio

A formação profissional compreendeu inicialmente o miniestágio: primeiro contato com a escola, observação, vivência compartilhada como 'auxiliar' com os regentes de classes. Foi quando coletei dados para o planejamento das aulas.

Efetivamente, consistiu o miniestágio numa atividade curricular da disciplina Prática Pedagógica III, do Curso de Pedagogia da UNEB, a cargo da professora *H.* com duração de 15 dias, para estabelecer um contato prévio com o campo de trabalho onde aconteceria o estágio curricular supervisionado, tendo em vista: (1) conhecimento da realidade em apreço; (2) levantamento diagnóstico da situação local; (3) vivência de atividades em classe, a fim de identificar dificuldades e lacunas relativas à construção do cotidiano pedagógico e ao processo de formação profissional. Enfim, uma experiência preparatória para o estágio supervisionado propriamente dito.

Empenhando-se na confecção do material destinado a essa atividade, as alunas foram orientadas pela professora regente; minha participação foi indireta, pois me limitei a intervenções individuais quando me pediam alguma sugestão; depois, minha participação foi efetiva e conduzi essa etapa a fim de observar sua relação com o lúdico na escola.

O miniestágio aconteceu na Escola Municipal X1, na escola X3 e na Escola Municipal X2³³. As alunas puderam investigar a estrutura de cada um desses espaços, tanto física quanto administrativa e pedagógicamente, onde constataram, dentre outras questões, a ausência de práticas lúdicas na maioria das classes. Também analisaram a relação das professoras com as crianças, identificando, em uma das escolas, uma rigidez própria da 'época da palmatória', e em outras duas, tentativas de abertura para uma educação criativa e contemporânea. A utilização da alcunha Escola Municipal X1, Escola X2 e Escola Municipal X3 teve como objetivo assegurar o sigilo e preservar a identidade dos pesquisados.

Os dados coletados serviram de referência para reflexão sobre sua identidade docente e composição do material didático a ser utilizado no Estágio Supervisionado, que inclui o exercício da docência compartilhada.

³³ Estes três estabelecimentos estão situados na cidade de Salvador-BA.

5.3.2 E agora José? O Estágio Supervisionado

"E agora José?
 Com a chave na mão,
 quer abrir a porta, não existe porta;
 quer morrer no mar, mas o mar secou;
 quer ir para Minas,
 Minas não há mais.
 José, e agora?"
 (Chico Buarque de Holanda)

Primavera de 2000. Três escolas — a X3, a Municipal X2 e a Municipal X1. Histórias distintas, práticas bem diferenciadas. Eis os ‘cantos’ da docência compartilhada, que, a partir de seus contos, revelou encantos e desencantos. As duas primeiras ficam em dois bairros tradicionais de classe média: Ribeira e Bonfim, respectivamente. A escola Escola Municipal X1 localiza-se em uma das maiores invasões da cidade, no Nordeste de Amaralina, onde famílias de trabalhadores convivem diariamente com cenas de violência, por ser uma área submetida ao poder dos narcotraficantes³⁴.

Foi difícil o começo do estágio: medo do que poderia acontecer, ansiedade — fruto da incerteza da própria competência profissional —, choro, anúncio de desistência ... Esse, o clima.

Identifiquei grande tensão naquelas alunas sem experiência docente e maldisfarçado nervosismo nas que já eram professoras. “Porque estão tensas se até aqui já se saíram tão bem? Nadaram, e agora vão morrer na praia?” Eu bancava o seu ego auxiliar e também as instigava. G., posicionando-se como a porta-voz do grupo, disse:

— Ah, Rose, a gente vai ser observada e vai ter nota o estágio. Já pensou se dá um pepino e somos reprovadas? Já pensou se dá um problema de controle de classe com os alunos? E se eles não respeitarem a gente? E se as atividades não estiverem boas? E se a regente for antipática?

Essa tensão aparecia superdefinida no planejamento que estavam fazendo: bem arrumadinho, ‘certinho’, com atividades minuciosamente descritas.

Chegamos ao Estágio. Ou será que ele chegou a nós? Não importa. Estava ali, presente e carecia de atenção, atuação, ação, assunção. Às estagiárias³⁵ cabia assumir a sala, à H. supervisioná-las, e a mim acompanhá-las, intervindo pouco e observando-as muito. Para esse momento, estabeleci algumas categorias de observação que me permitiriam uma análise mais acurada dos dados coletados, são as seguintes:

- a) a estrutura física da escola e existência de brinquedos.

³⁴ Havia na escola uma tensão constante devido à proximidade da ação dos bandidos, que ou guerreavam entre si, na disputa por pontos de venda de drogas, ou enfrentavam a polícia.

³⁵ Das 20 alunas, apenas 14 foram observadas. As demais resolveram adiar o estágio para o ano seguinte devido a problemas pessoais.

- b) O tratamento dispensado e existência de atividades lúdicas na escola;
- c) o planejamento das atividades e a inclusão da ludicidade;
- d) o modo como as estagiárias acolhiam as brincadeiras e jogos e os incluíam ao trabalho pedagógico.

A escola X3, grande, com boa estrutura física, espaços e salas amplas, agradáveis, bem iluminadas. Proposta pedagógica contemporânea (o socioconstrutivismo), orientada por uma consultoria educacional de renome na cidade, professores em formação contínua, através de cursos diversos, equipe pedagógica coesa. Estreita relação entre os pais dos alunos e a escola.

Embora as práticas lúdicas fossem bastante valorizadas pela coordenação, e no entorno da escola houvesse (e continua havendo) amplos e interessantes espaços verde e de lazer, o local destinado aos jogos e brincadeiras era uma área cimentada, do tamanho de uma quadra de vôlei, com o piso pintado de verde; aí, instalados, quatro equipamentos: um balanço, com uma perna quebrada; uma casinha, com uma porta e uma janela de madeira bastante pesada (tanto o balanço como a casinha só podiam ser utilizados com a presença de um adulto, para evitar *acidentes*³⁶); uma gaiola, chamada de ‘trepa-trepa’, parcialmente enferrujada.



FIGURA 04 — Espaço de brincar
Local: Escola X3 — Itapagipe / Salvador/Ba - primavera de 2000

No exíguo espaço desse ‘parque’ também as crianças jogavam bola (só havia uma) e tinham que respeitar a orientação das professoras de que ‘jogassem com cuidado’, pois o espaço era freqüentado tanto por crianças pequeninas quanto pelos maiores, ao mesmo tempo.

Não é possível que crianças de 4 a 6 anos, suando feito pinto no sol quente, brinquem numa boa, joguem bola, nessa área que é uma vergonha, e ainda... com cuidado!!!

³⁶ Sobre isso a professora M., regente da classe, contava-me, preocupada: “Já pensou, Rose estes meninos danados brincando ai dentro com porta e janela fechadas? Não dá no que preste. Com menino é assim, tem que ficar ligado, senão... Ai, ai, ai... é cada brincadeira! É a novela que está deixando eles assim. Depois os pais ficam de olho ‘nagente’ o tempo todo, qualquer coisa vem tomar satisfação”. Lembrar que a faixa etária referida é de 3 a 6 anos.

Eu tenho pena deles. — Disse indignada M., o que foi compartilhado por D.

Alguns jogos eram praticados nas salas de aula; porém os mais interessantes deveriam ser utilizados com cuidado e os de sucata não interessavam tanto às crianças, que preferiam o 'parque'.

Durante o tempo em que estivemos ali, não vi bonecas, carrinhos, etc., nem empenho por parte da professora para acolher, propor ou bolar brincadeiras, jogos e brinquedos. Havia, sim, muito cerceamento, conduta que foi logo imitada pelas estagiárias presentes nesse espaço. O jeito de brincar e o tipo de brincadeira eram determinados pelos poucos recursos existentes, mas como estes eram precários, as crianças extravasavam sua energia correndo no 'parque'.

Era gritante a diferença entre o ambiente lúdico da escola X2 (assim as professoras se referiam ao colégio), e da escola X3. Nesta, ainda que o prédio fosse menor, havia um grande pátio circundado por salas de aula e uma área aberta, ligada ao parque, com algumas árvores. Aí pude ver uma algazarra deliciosamente construída, onde os alunos se espalhavam com seus brinquedos, alguns trazidos de casa, outros confeccionados com sucata na própria escola. A tarefa de 'vigilância' das crianças aí soltas era das estagiárias, que as deixavam 'ainda mais soltas'.

Havia atividades ludicamente orientadas em algumas classes, cujas professoras desconheciam a natureza da pesquisa. As duas estagiárias presentes nesse espaço puderam, então, inclui-las em seu planejamento e executá-las, já que as professoras foram, além de receptivas, cúmplices.



FIGURA 05 — Espaço de brincar
Local: Escola Municipal X2 / Salvador/Ba – primavera de 2000

A escola X3 e a do Municipal X2 oferecia espaço e condições favoráveis para a manifestação das brincadeiras e jogos infantis o que não havia na Escola Municipal X1 (também pública), onde um esgoto a céu aberto, que serve a todo o bairro, atravessa a área do estabelecimento entre os dois pavilhões de aulas. De um lado, mato e uma quadra árida; do outro, o estacionamento dos professores.



FIGURA 06 — Espaço de brincar
Local: Escola Municipal X1 / Salvador/Ba - primavera de 2000.

Os alunos da X1 brincavam mais de faz-de-conta, representando cenas de seu cotidiano: polícia e bandido, e até de curra, o que muito me chocou. Três ou quatro meninos, na faixa de 5 a 7 anos, corriam atrás de uma menina da mesma idade, cercavam-na e, imprensando-a contra o muro do fundo, simulavam um ato sexual forçado. Isso era (é) uma corriqueira ‘brincadeira’ na escola, situada no bairro, onde moram esses alunos, no qual a criminalidade impera.

Aqui, lembrei muito — e as estagiárias também — de BETTELHEIM (1988), pois por um lado “ao pensarmos em brincadeiras e jogos, precisamos nos lembrar de que os motivos subjacentes à brincadeira infantil são os conflitos internos que pressionam para obter expressão e solução” BETTELHEIM (1988, p. 270). Por outro, na versão de BROUGÈRE (1998b, p.25) “a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo”. Contudo, Luckesi acredita que nessas atividades não existe nada de lúdico na medida em que “se manifesta o poder de uns sobre os outros e, pior, um poder desqualificador” LUCKESI (2000, p. 22).

Brincavam também de ‘fazer lama’ (encharcavam-se no banheiro e saíam correndo no pátio de chão empoeirado, sacudindo-se e agarrando os demais) e de pular o esgoto, às vezes com a participação de alguma professora. Nesse córrego, uma diversão era pegar rã para fazer churrasquinho. As estagiárias diziam:

A brincadeira dos alunos era pescar peixe no esgoto. Quer dizer, girinos. Eles acham que são peixes (risos) ... é coisa do dia-a-dia deles . Pra gente foi super gratificante descobrir como eles são apaixonados por aquele esgoto que chamam de rio. Aí a gente ficou pensando: o que é que ia fazer prá contemplar isso? Fizemos uma dobradura com barco, e foi um barato eles adoravam ver aqueles barquinhos de papel flutuando naquele rio imundo. (A.)

No início fiquei deprimida com as crianças e aquela realidade. Mas depois eu me senti assim muito feliz em poder tá ali, em poder estar ali realizando um trabalho. São carentes demais, a carência afetiva deles é muito grande, a referência de família, enfim, de auto-estima. É impressionante, elas não têm auto-estima, não se sentem capazes de fazer, de realizar, de jogar, de fazer uma dobradura, nada. Isso, é, o barquinho mesmo, aquele barquinho comum que a gente faz com folha de ofício, aquilo foi incrível. E elas diziam a todo mundo “eu não sei fazer, não sei fazer,

não sei fazer, não vou conseguir”. (V.)

A sala era uma zorra, mas também era interessante (risos). As crianças estavam tão mobilizadas, que garatujar, riscar papel de qualquer jeito, fazer barquinhos, era mágico pra elas, uma coisa bem legal. Por isso a gente não podia desistir. (M.)

A presença do professor nesse parque só se fazia caso ouvissem gritos, ou confusões oriundas de brigas, etc. Esses trabalhavam sempre sobressaltados, por causa dos tiroteios, que eram frequentes no bairro. A escola, registre-se, fica bem no meio desse bang-bang.



FIGURA 07 — Crianças brincando no esgoto da escola
Fonte: Escola Municipal X1 / Salvador/ Ba – primavera de 2000

Posso afirmar que o estágio foi uma experiência gratificante para algumas alunas deste grupo de pesquisa e conflituosa para outras. Cada uma das três escolas apresentava uma configuração bem própria quanto ao respeito, acolhimento e integração da ludicidade infantil na prática educativa.

A Escola Municipal X2 tinha uma professora que utilizava bastante atividades lúdicas na sala de aula. Algumas estagiárias nessa classe encontraram abertura para incorporar a ludicidade em seus planos de aula, constantes do projeto de estágio.



FIGURA 08 — Crianças construindo mural com recortes e colagens
Fonte: Escola Municipal X2 / Salvador/ Ba – primavera de 2000

Na escola X3, as professoras promoviam em sala algumas brincadeiras, articuladas a conteúdos didáticos, mas não estimulavam a livre expressão dos alunos. As estagiárias, por sua vez, não tinham autonomia para elaborar e sugerir atividades diferenciadas, pois deveriam acatar o que era proposto pela coordenação. Havia o receio de que essas ‘meninas novas’, como eram denominadas, não atendessem às exigências formais do ensino-aprendizagem de conceitos, ao utilizar práticas lúdicas, que assim eram excluídas de seu planejamento.

Duas estagiárias, inclusive, tiveram seus planos vetados pela regente que não aceitou a operacionalização indicada. Havia uma crítica ao ‘excesso’ de atividades lúdicas, mesmo aquelas com forte caráter didático, pois como as aulas destinavam-se a um grupo de crianças de 5 anos, a alfabetização poderia ser prejudicada. Sublinhe-se que ambas já eram professoras da rede municipal havia alguns anos, fato conhecido pela regente, cuja escolaridade era de nível médio (Curso Normal). Porém, apesar da evidente distância entre sua formação e a das estagiárias, acreditava-se em posição superior, tratando-as como auxiliares de classe.



FIGURA 09 — Meninos fazendo ‘dever’
Fonte: X3 Itapagipe / Salvador/ Ba – primavera de 2000

Já na Escola Municipal X1, eminentemente tradicional, e onde alguns professores não se empenhavam, as estagiárias podiam propor seu planejamento, o qual era visto ‘de relance’ pela coordenadora e aprovado sem maiores observações. Por um lado tal atitudes as deixava sem rumo no que diz respeito à continuidade do que fazia a regente; mas, por outro lado, propiciou-lhes a oportunidade (rara) de desenvolver sua prática pedagógica de forma autônoma.

Durante as primeiras semanas os planejamentos eram elaborados por todas as estagiárias que socializavam atividades e organizavam aulas semelhantes para cotizar o preparo de materiais. Como esperado por mim, nem tudo pôde ser operacionalizado, pois a realidade de cada grupo era distinta solicitando um “pensar certo,(..), dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” FREIRE (1996, p. 43). A alternativa foi cada uma assumir o seu planejamento, com o ônus financeiro e de tempo que isso implicava. Vejamos alguns relatos:

Nosso plano de grupo foi todo por água abaixo, porque as salas eram muito diferentes. Além disso, às vezes a gente tinha de mudar tudo durante a semana, quando não fazia isso logo no primeiro dia de aula. Isso acontecia porque os meninos chegavam com umas novidades que a gente tinha de considerar". (A.)

Fizemos um plano totalmente à parte das meninas. Mas, tudo que a gente aplicou, está ali, foi aprendido. (L.)

E essa consciência tava dificultando a gente interagir no grupo prá planejar. Se a gente via isso, como é que continuava tudo junto? (C.)

Em uma prática educativa que se acredita lúdica, o "planejamento também sofre uma verdadeira revolução lúdica, [...] a aula deve ser uma ação pedagógica conscientemente criada, donde seu caráter intencional (que vimos garantir que o jogo não deslize para a promoção do individualismo), mas repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe" FORTUNA (2000, p. 147-164). Quando às atividades lúdicas eram incluídas no planejamento, percebia-se, claramente, a articulação com os conteúdos, embora sem identificação das competências, dos saberes e da aprendizagem dos alunos. E mais: as estagiárias, invariavelmente, tinham dificuldade de perceber as aprendizagens desencadeadas a partir e durante essas atividades. Por isso precisavam refletir continuamente sobre a prática, à medida que esta ocorria, o que era inédito entre elas. O fato é que o respeito, acolhimento e integração das brincadeiras e jogos à prática pedagógica só começou a ocorrer, efetivamente, no final do estágio, quando já estavam mais traquejadas.

Tinha jogos e tinha brincadeiras, mas escolhidos e colocados pela necessidade do grupo. A gente acha que não tinha consciência imediata do porquê, da relação com o curso, naquele momento. Mas, hoje, a gente olha e diz, "não, foi através dele, foi através daquilo, foi por causa desse conceito, foi por causa daquilo, que não veio conscientemente no processo, foi uma coisa inconsciente."(L.)

Ao longo do estágio, a professora regente da disciplina Prática Pedagógica III mostrou-se surpresa com essa apropriação. Uma ressalva, porém, deve ser feita: inicialmente, as atividades lúdicas, no planejamento, limitavam-se ao que denominamos de 'jogos didáticos', mesmo em classes de crianças na faixa etária de 3 anos. Não podemos deixar de registrar que, proporcionalmente e em ordem inversa, quanto mais a atividade lúdica é preenchida de objetivos e fins pedagógicos menos se faz presente os elementos que caracterizam a atividade como brincadeira ou jogo. Na observação de Kishimoto (1994), as brincadeiras e jogos das crianças devem primar pela criação de momentos lúdicos de livre exploração, prevalecendo a incerteza do ato e não a busca exclusiva de resultados. Servir apenas de apoio ao desenvolvimento do trabalho pedagógico transforma as brincadeiras e jogos, enfim as atividades lúdicas em geral, em meros recursos pedagógicos.

Podemos entender essa recusa como um indicativo do "[...] abismo que separa o mundo adulto do mundo infantil e demonstra certa dose de desprezo com relação à brincadeira" desenvolvida pela própria criança. (BETTELHEIM 1988, p. 181)

Em outros momentos as atividades lúdicas se resumiam a tentativas infrutíferas, no dizer das estagiárias. A brincadeira não fluía como gostariam, principalmente quando exigiam ampla movimentação corporal. As crianças se dispersavam e depois não queriam voltar à sala de aula.

Queriam só brincar, brincar, brincar. Os meninos ditos ‘bagunceiros e indisciplinados’ então aproveitavam esse momento para desencadear brincadeiras ainda mais movimentadas, causando pânico nos professores.

Percebi, então, em seis classes, uma incidência maior das brincadeiras que exigiam menor mobilização corporal, em detrimento daquelas mais movimentadas, evidenciando assim a ausência de reflexão tanto das estagiárias, quanto da professora regente, de quanto esse proceder evoca, “[...] uma domesticação da criança através do jogo, uma transformação da cultura lúdica para adaptá-los as exigências escolares” (BROUGÈRE, 1998, p. 187). As primeiras — as brincadeiras que exigiam maior movimentação corporal — apareciam com mais freqüência no planejamento, como a feitura de brinquedos com sucata, desenhos, contar histórias, etc. Sobre isso dizem:

Tenho dificuldade de trabalhar com jogos com meninos, porque o jogo gera indisciplina na sala e como a sala é cheia, tem vinte e sete alunos que já são agitados por natureza, tem horas que eu faço uma coisa errada, eu recolho o jogo, e fico me perguntando, cadê aquilo que eu estudei? Estou precisando estudar mais, ler mais, ter mais paciência. Por que gera tanta indisciplina na sala? Primeiro, porque eu acho que o jogo agita por si só, pela questão da disputa. Segundo, porque eles não têm hábito. Essa atividade faz parte do projeto de aceleração, mas não é a rede municipal toda que utiliza o projeto. Eles estão muito acostumados a tirar do quadro, a copiar, a fazer ditado, então quando chega uma proposta nova, esses mesmos alunos se recusam, e quando resolvem fazer é daquele jeito.(C.)

Inicialmente, quando a gente sugeria uma brincadeira, tinha de deixar de ser espontâneo. Espontaneamente era desordenado. Tanto que os alunos mais danados não tinham regra, não tinham respeito um com o outro, nada. Era assim muito complicado. Isso refletia muito a realidade deles. (L., sobre as crianças da Municipal X1).

Isso revela a necessidade de controle. Este que se remetia tanto à idéia de que, para haver aprendizagem, tem de acontecer a intervenção do professor e a continência corporal, necessária para manter a ordem e ‘diminuir a bagunça’.



FIGURA 10 — Crianças brincando na saída da cisterna
Fonte: Escola Municipal X1 / Salvador/ Ba – primavera de 2000

Lá os meninos adoram brincar de roda. Minha coluna ficava doída de eu rodar tanto com eles (risos). A gente usou muita música, também. Muita, muita, muita, muita

mesmo. Sempre tava trabalhando com o jogo e a música. Nunca a gente trabalhava a brincadeira sozinha, sempre a brincadeira e música. (P.)

Às vezes era difícil juntar a brincadeira e o jogo com o conteúdo. Às vezes o tempo era curto e eles bagunçavam muito. Olha, prá falar a verdade, quando a sala tem meninos muito ativos, é melhor fazer umas brincadeiras mais tranquilas, não pode dar muito espaço às correrias deles, não. (J.)

Eu até que gostava de brincar com eles. Mas, pra começar um jogo de muita correria e competição, tem que ter coragem. Trazer esses meninos de volta pra sala, não era mole.. Quando a gente é professora, deve ser diferente, pois dá um pito e eles obedecem. Agora, a gente, estagiária, ah, eles fazem misérias.

Na Escola Municipal, três escolas, algumas estagiárias tiveram dificuldade de lidar com as crianças na faixa de 4/5 anos, que se recusavam a participar de qualquer atividade menos formal, em especial aquelas com forte componente lúdico. Quando estas eram propostas em classe, reivindicavam, veementemente, o 'dever de papel'. Esta atitude dos alunos instaurou um conflito entre professoras/estagiárias que perguntavam:

Mas Rose, como pode? As crianças não querem brincar. Tem só 4 e 5 anos. O que vamos fazer? Então só dá dever?

Orientei que observassem a presença de brincadeiras e jogos em outros momentos do cotidiano escolar delas, para compreender o motivo de tal recusa. E o identificaram: a professora regente considerava brincadeiras, jogos ou qualquer outra atividade que desencadeasse o riso, a pantomima, a manifestação incontida da alegria como sinônimo de 'bagunça', 'desordem', 'rebeldia', 'barulho', e não como o que é vital para a criança. Dizia, em alto e bom tom, respaldada pela sua larga vivência didática:

Ah, minha filha [estagiárias]... Vá, vá deixando e logo, logo vira bagunça. Começa assim: um qui, qui, qui, um cá,cá,cá, daqui uma hora eles se espalham ai começa a gaiatice. Tu não sabe como é menino? Tudo querendo se mostrar. Ai quero ver você manter o controle. Quem vai segurar vinte meninos encapetados pulando e gritando, procurando brincadeira fora de hora? Ah, eu não, comigo não. Comigo é na disciplina. Eu corto logo antes de começar. Aliás, nem começa. E depois, eles já estão ficando grandes. Deixo logo claro que sala de aula é lugar do dever, de aprender. A bagunça deles, claro que eles têm direito, lá fora. Fora de minha sala de aula. Comigo é assim. Se quiser. Se não quiser, é assim também. Aqui são muitos anos de prática. Eu já sei como funciona.(B.)

Quantos elementos contidos nesse depoimento. "Ufa! Prendi a respiração ao ouvi-lo", diria até, 'me arrepiei toda'. E essa não era a única professora a compartilhar tal opinião. Olhando-a, tentei imagina-la menina, brincando. O que fizeram com sua memória dos folguedos da infância? Como a escola [e a vida] foi promovendo tal endurecimento, tal enrijecimento e quais conseqüências tal atitude provoca nas crianças? Lembrar que se trata de uma classe de 5 anos.

Além da intenção e ação de disciplinamento do corpo, no meu entender muito bem explicado por Michel Foucault (1987) havia o preconceito arraigado de que, quanto maior a criança, menor a quantidade de brincadeiras. Era o que havia na prática e no planejamento de 12 estagiárias. Daí a distância entre as ações propostas para crianças de 3, 4 e 5 anos. Estas últimas — as de 5 e 6 anos — brincavam menos, porque tinham muitas 'tarefas' para que chegassem bem preparadas à

alfabetização. Das 16 estagiárias observadas, apenas 6 driblavam isso. As demais faziam o que era imposto pela instituição, com as seguintes justificativas:



FIGURA 11 — Crianças fazendo lista de palavras.
Fonte: Escola Municipal X2 / Salvador/ Ba – primavera de 2000

- a) receio do confronto com a regente e retaliações a seu estágio;
- b) falta de argumento para justificar a manutenção de atividades lúdicas no planejamento de suas aulas;
- c) opção declarada pela presença reduzida de jogos e brincadeiras em seu cotidiano pedagógico, tendo em vista a eventual necessidade de elaborar espaço e materiais de suporte para o brincar, a dificuldade em lidar com os conteúdos que as crianças traziam, e com a atitude de ‘bagunça’ dos alunos.

Contudo, naquelas que empreenderam em uma prática educativa lúdica, notei o alcance de uma maturidade além da simples inclusão de jogos e brincadeiras em sala de aula. Era perceptível a mudança de atitude pessoal frente à ludicidade, ou melhor, frente a todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Durante a minha prática vou ter mais cuidado de não estar apenas proporcionando jogos em função de preparar as crianças pra alfabetização mas também atividades lúdicas. Acho que devo tornar o processo delas mais eficiente, mais lúdico mesmo, mais prazeroso. (B.)

5.3.3 O que as alunas do grupo de pesquisa aprenderam

Lendo Paulo Freire percebo que, sistematicamente, nossos encontros se constituíam momentos fundamentais de reflexão crítica sobre a prática. Afinal, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Prossegue afirmando: “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma *grande capacidade de refletir em e sobre sua ação*” (FREIRE, 1996. p. 43-44).

O material empírico fornecido pelo estágio foi sempre a referência em torno da qual eu conversava com as alunas, a fim de suscitar esse momento de reflexão crítica. Importava, pois, ver como haviam se comportado nesse teste da realidade à luz de tudo que até então puderam pensar sobre o lúdico. O que, dialeticamente, emergiu dessa experiência, o estágio?

Primeiro, em nossas conversas, elas atribuíam a cada uma das três escolas a responsabilidade pelo resultado insatisfatório das atividades lúdicas que haviam proposto. Depois, à medida que transcorria o estágio, ‘quase’ senhoras de si perceberam que também eram responsáveis pelo esvaziamento do lúdico, já que não sabiam argumentar adequadamente sobre a importância da proposição de certas atividades, como as que exigem maior movimentação corporal, etc., porque lhes faltava domínio teórico [lembram da fuga das leituras? Questionei-lhes certo momento.]. Os depoimentos a seguir mostram o que foi significativo para o grupo antes, durante e logo após o estágio.

Uma das coisas que impediu a gente deixar o lúdico estar mais presente na sala foi a atitude da regente. Ela botava muitas condições. Parecia que tinha medo d’agente não dar conta. Eu não agüento isso, não. Se continuar assim vou mudar de escola. (G.)

Em termos de teoria, acho que deixei muito a desejar, mas o pouco que foi absorvido, acho que foi principalmente reforçado com aquela oficina que a gente fez (L.).

No estágio eu não conseguia articular e lembrar do que aprendi, mas agora me lembrei do seguinte: de cada tipo de brincadeira associado às fases do desenvolvimento. A gente vê isso na teoria, mas não consegue assim relacionar à prática essas etapas. Depois desse curso eu passei a ver melhor as brincadeiras das crianças e perceber, por exemplo, como é para elas o faz-de-conta (D.).

As atividades lúdicas permitem, principalmente, o estabelecimento de normas sociais. Acho que o jogo e a brincadeira têm essa característica, promovem isso. A criança aprende a se relacionar com o outro nesse momento de prazer, ao brincar e jogar. E tem, aí, um outro lance legal: descobre o que é auto-estima, passa a valorizar isto (I.).

Me dei conta de que o emocional das crianças fica aflorado demais quando ela brinca e é nesses momentos que ela aprende a se relacionar socialmente.(M.).

Vi crianças que não queriam brincar porque achavam que não iam se sair bem. Sabe, medo, timidez... Mas, aí, acontecia uma coisa espetacular: a gente olhava para elas, passava alguma coisa no olhar, não falava, nem nada, e elas sacavam, não queriam ficar fora da brincadeira. Vi, então, que nessas horas elas cresciam emocionalmente. Acho que o que a gente passava pra elas era afeto mesmo, que funcionava assim: vai, entra, você é capaz, você pode (C.).

Esses últimos depoimentos (bem como os anteriores) podem ser analisados sob dois aspectos: primeiro, a insuficiência teórica inicial do grupo, relacionada com a falta de hábito de ler, como já ressaltai, o que se reflete de imediato em seu discurso, no fluir das palavras, na maneira como as alunas organizam a linguagem para comunicar qualquer momento da experiência; segundo, a mobilização emocional, pelo que implicou de observação e julgamento, provocada pelo estágio.

Daí o risco que assumi correr: a compreensão do lúdico poderia não se dar na prática em si, em que eu era e não era, ao mesmo tempo, a aliada do grupo. O que as alunas aprenderam nas aulas, na discussão dos textos, na vivência de brincadeiras e jogos, na montagem da oficina — tudo isso poderia se *burocratizar* no estágio, ou ser por este encoberto.

Mas não foi o que se deu. A coerção do estágio, o fantasma da formação de professores foi de certo modo subvertido, no sentido de transformada em elemento de conflito, no contato com a realidade diferente de cada uma das três escolas. Cada estagiária mergulhou na vida das crianças dessas escolas. Esse conflito, vivenciado de tantas formas, forçou o grupo a se problematizar, a pensar a ludicidade infantil, intensa de vida.

Na medida em que fomos nos encontrando durante o estágio, estabelecendo reflexões sobre as ações desenvolvidas, estudavam, apropriavam-se do significado e importância da ludicidade infantil. Note-se que, de todo o grupo — 13 alunas — aquelas que trabalharam no Municipal X1 [7], no Escola Municipal X2 [2], empreenderam e, de fato, conseguiram — algumas intensamente, eu diria —, acolher, respeitar e propor atividades lúdicas junto e com as crianças, tendo em vista suas necessidades e faixa etária. Gradativamente, as propostas apresentadas em seus planos e ação revelavam-se coerentes com o desejo e possibilidades infantis. Uma aluna de um grupo de 5 anos nomeou essa proposta como aprendizagem prazerosa.

As demais estagiárias (4) que estavam em atividades no X3 apropriaram das atividades lúdicas com mais reserva. Acredito que por dois grandes motivos: suas regentes eram extremamente austeras quanto a proposição de atividades que, no seu entender, desorganizaria o grupo; lecionavam para crianças na faixa de 5 e 6 anos — e aqui não era permitido ‘perder tempo’, perda atribuída à ludicidade; de todo o grupo, 5 eram as mais resistentes em participar das brincadeiras e jogos propostos ainda em nossos estudos.

A medida em que adquiriam autoridade e autonomia no que tange à compreensão da ludicidade infantil, as alunas, em sua prática pedagógica, já propunham e incluíam brincadeiras, argumentavam com pais professores e coordenadores a respeito da sua necessidade e relevância para a criança entender, se apropriar, se expressar e representar a realidade que vivenciava.

Algumas intervenções em seus planejamentos, na tentativa de ‘abrir espaços de ventilação’ nas aulas para o acolhimento das atividades espontâneas da criança, era meu campo de atuação. Esta mobilização deixaram-nas sensíveis e perceptiva quanto às questões das crianças que emergiam em seus brincares. Assim, o respeito, acolhimento, integração e intervenção nas brincadeiras e jogos aconteciam de forma muito mais cuidadosa do que o usual. Colocavam-se consciente de que o cuidado com algumas marcas oriundas da infância permite a estruturação de um adulto mais equilibrado.

Era evidente a mudança na concepção de infância, apresentada antes e depois dos estudos e estágio. Imperava no grupo uma concepção romântica da criança como um ser puro, indefeso, de certo modo articulado à família, mas desarticulado do grupo social maior, onde sua família se insere.

A medida que se depararam com esta criança concreta e social, passaram a compreendê-la inserida e dotada de cultura, em desenvolvimento, merecendo cuidados, mas oportunidade de aprender a se desenvolver autonomamente, sendo respeitada na suas características próprias a idade e a individualidade.

Com isto, conseqüentemente, dedicaram mais atenção às crianças, atribuindo-lhes uma importância peculiar, ultrapassando a concepção romântica e ingênua sobre infância, revelada em nossos contatos iniciais. Seus alunos, gradativamente, foram sendo considerados como pessoas em desenvolvimento, partícipes da estrutura social de forma ativa e interativa, sendo influenciado e influenciando a mesma. As estagiárias acreditavam-se resgatando a auto-estima deles e contribuindo no processo de construção da identidade e autonomia de cada um.

Esta mudança anunciada revelou-se, em especial, no modo como desenvolviam suas aulas e na qualidade das atividades propostas. As reflexões, fruto do que vivenciavam, aconteciam de modo particular e distinto para cada uma das alunas, a partir do modo como se apropriaram dos estudos, das vivências pessoais com a ludicidade e da adoção de uma atitude investigativa em sala de aula. Quanto mais liberdade para atuar, mais firmemente se apropriavam desta temática, em suas reflexões e proposições didáticas. Neste sentido, quanto mais reflexão, mais independência, afinal “a autonomia e a responsabilidade do profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a ação” (FREIRE, 1996).

Nossas conversas, além de momento informal para pensar sobre o que estava sendo vivido ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho, propiciavam a reflexão e (re) construção de seus saberes docentes.

Refletir, aqui, sobre a percepção das alunas acerca da construção do real na criança, como, por exemplo, nas brincadeiras de faz de conta; nos momentos mágicos em que brincar é só prazer e em que esse prazer também está intimamente associado à descoberta do outro, e como isso é decisivo no processo de socialização, na apreensão de regras de convivência, no *insight* de que o afetivo é o efetivo em qualquer fase da existência humana (como no relato de C. sobre o *olhar* que dirigia às crianças tímidas ou com medo de participar das brincadeiras), eis o que me parece significativo realçar, considerando a pedagogia *fechada* ao lúdico — tanto a de sua formação universitária, quanto à institucionalizada nas escolas em que estagiaram — diante da qual, pela primeira vez, puderam pensar.

Mais uma vez me lembro de Bachelard, num texto que agora localizo, a abertura de *A filosofia do não*, em ele diz: “Pensar o real é aproveitar as suas ambigüidades para modificar e alertar o pensamento” BACHELARD (1978, p. 355).

CONCLUSÃO

Deparar-me com dificuldades para superá-las dialeticamente foi o que vivenciei no corpo-a-corpo com o objeto deste estudo. Passo em revista cada momento que referi nos textos iniciais desta tese, desde quando comecei a problematizar minha própria experiência de professora em classes de educação infantil e a de colegas, até oportunamente que tive, no curso de Mestrado em Educação na UFBA (1995-1997) de abordar pela primeira vez um dos aspectos do tema, e depois no Doutorado.

Por que a criança não brinca na escola? Esta foi a pergunta inicial que desencadeou outra: Os professores de fato reconhecem a significação das brincadeiras e jogos da criança? Como a ludicidade infantil é estudada e compreendida em seu processo de formação inicial docente? Elas me acompanharam ao longo deste percurso, o qual não acaba agora, no ritual de defesa desta tese. O que nela apresento é um novo enfoque, a tentativa de apuro e aprofundamento da reflexão que venho fazendo no decorrer desses anos acerca de uma prática educativa aberta à ludicidade infantil.

Se a dissertação de Mestrado foi uma aproximação do que concerne à fenomenologia do lúdico *na e com* a criança, sinto e vejo que no presente estudo fui além. Insisto na sintaxe aqui propositalmente empregada: a formação de um professor que respeite, integre e contemple o lúdico *na e com* a criança, em sua prática educativa.

O que primeiro intuí em prática de professora de educação infantil foi a escamoteação do lúdico. O que eu até então entendia, pois me lembrava do que fora o meu jardim da infância e do que havia estudado no curso Normal, do que, enfim, era a prescrição da escola onde trabalhava, corresponde precisamente ao jogo cego e coercitivo de outra preposição: o lúdico vazio *para a* criança.

Evidentemente, à época, não me dei conta do que se embrulha na linguagem, O que sucede com uma certa freqüência termina parecendo-nos natural, justo, correto. Quase nunca refletimos sobre o que não é insólito ou espantoso. Mas o registro que fiz — o de que a criança não brinca de verdade na escola — passou desde então a me inquietar.

No cerne de todas as reformas atinentes à Educação do País, no momento atual, à medida que se dedica um novo olhar para a infância e a educação de crianças pequenas, diretrizes são elaboradas com intuito de propagar os valores que se quer adotados. Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil reconhece a criança como um “ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próximo às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente” (BRASIL, 1999. p. 21).

A importância do outro é reconhecida no processo de desenvolvimento da criança, através dos vínculos que estabelece. Refere-se tal documento, a recursos que a criança utiliza em seu processo de interação social: a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

Situado em tal âmbito, tanto o brincar, o faz-de-conta quanto o jogar neste documento são considerados atividades “fundamentais para o desenvolvimento da autonomia. [...] nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (BRASIL, 1999. p. 22).

Contraditoriamente, o faz-de-conta a que se refere Bettelheim para designar e conotar a brincadeira na qual e com a qual a criança apreende e, portanto, constrói a noção de símbolo, não é outra coisa no discurso pedagógico (e discurso, aqui, no sentido de prática social de um pensamento) senão um véu ideológico: faz de conta que a criança brinca. Ora, sonogado o lúdico desde cedo na escola, o lugar de preparo dos indivíduos para a vida, engendra-se esse teatro da educação infantil: a representação duplicadora, e não analógica, do real. Nessa medida, brincar e jogar não mais concernem à ação de um princípio formal básico, que agora me ocorre chamar *imaginação construtiva*, pelo qual a criança se desenvolve, ao mesmo tempo, no plano do conhecimento do mundo e no plano da construção original de um outro mundo (seu próprio ser, ao transformar, combinar e repensar os dados de sua experiência sensível).

A escola, enquanto espaço institucionalmente organizado, que contém regras específicas para o seu funcionamento, impõe à criança e, logicamente, a esta ludicidade, sua ótica. A inserção do processo dicotômico entre jogo e trabalho, ludicidade e produtividade, frente a fragilidade da significação desta ludicidade, por sua vez impele a escola a buscar, através de uma formação puramente cognitiva, marcar a vida da criança pela imitação de ações produtivas como forma de preparação para a escolaridade posterior, que culminará em sua inserção no futuro mundo do trabalho.

Claramente estabelecida uma oposição aos anseios lúdicos infantis, o mundo produtivo, a cultura ocidental e, conseqüentemente, a escola vão destituindo as atividades lúdicas de seu valor, considerando-as apenas como uma atividade de descanso ou desgaste do excesso de energia.

Como vimos, reside precisamente no ‘modelo’ do mundo adulto a noção de lúdico apropriada por esta instituição que, na educação infantil, predetermina uma série de conteúdos em que a idéia de representação do real opera com a impossível igualdade em relação aos dados sensoriais da visão, e não com a similaridade, no nível da imagem e do simulacro.

Na escola, a criança manipula os brinquedos que lhe são oferecidos, mas não brinca, porque não se reconhece nessa manipulação; o lúdico deixou de ser a totalidade que constrói para nela habitar. A prática analógica de sua fantasia, que deveria ser acolhida, respeitada e estimulada antes da entrada em cena do discurso racional, é por este logo esvaziada. Como, pois, a criança pode brincar se de pronto sua criatividade espontânea, sua expressão, que é seu existir sensível inerente a todo fenômeno lúdico, está à margem de sua curiosidade pela vida, pelos objetos, pelas pessoas, pelo fazer o que quer que seja?

Brincar assim é fabricar a cópia servil do mundo adulto, reproduzir o que decaiu à condição de banalidade, ao invés de ser o processo mental e manual que leva à rica representação e à mais forte sensação da realidade imaginada.

Assim, 'trancada na sala de espelhos de tal pedagogia', o que a criança vai 'aprender' resultará da inculcação de atividades dos adultos (professores) ante qualquer objeto, atitudes indiferentes e insensíveis à forma, à matéria e aos conteúdos expressivos. Essa 'aprendizagem', que não responde a nenhuma necessidade profunda de raiz afetiva nem implica uma percepção original da realidade, é a dos parâmetros para o que mais tarde o indivíduo escolarizado considerará verdadeiro, bom e belo.

Na psicomotricidade que concerne ao fenômeno lúdico, a criança vivencia atos de percepção ou de memória de um momento vital para a consciência. Para que esses atos se expressem, concorrem sensações e imagens, afetos e idéias que se formam em correlação estreita com a realidade sentida, figurada, pensada. Esse vínculo é, à sua maneira, cognitivo e implica na descoberta da atividade (a existência do outro): percepção do que é estranho e familiar ao mesmo tempo.

Abre-se aí uma das dimensões essenciais do ser humano — a da diferença, em cujo espaço funda-se a possibilidade da convivência. Brincar e jogar ensejam essa relação. Antes dessa descoberta a criança tinha necessidade de sentir que tudo convergia para ela. Depois, dá-se conta do que é individualmente separável (coisas, pessoas); não mais vê sincreticamente a realidade. Há um intervalo entre o Eu e o outro.

Esse novo tipo de relação, embora pressuponha um nível de maturação intelectual mais complexo, implica uma modulação da subjetividade infantil — para o que contribui, de modo significativo, a prática de brincadeiras e jogos. Note-se o abismo que existe entre modelar e modular o desenvolvimento psicológico da criança.

Uma das teses que estabeleço é a de que para o desenvolvimento de uma prática educativa lúdica há de se empreender na formação de um profissional que, conhecedor do seu papel e formação, se reconhece como representante da cultura e responsável pelo processo ensino-aprendizagem na educação infantil, além de mediador, eu diria até, *modulador* da aprendizagem do aluno.

Desde o início do trabalho a categoria *reflexão crítica sobre a prática* na perspectiva Freireana foi surgindo, face a estrutura de docência compartilhada — o estágio supervisionado — que foi entremeada por encontros individuais e grupais, onde conversávamos acerca das situações em sala, refletindo sobre a atuação de cada um e decidindo os possíveis encaminhamentos para o trabalho pedagógico, estas que aconteciam, ora durante o próprio desenvolvimento da aula, em situações singulares que surgissem junto ao grupo de crianças, ou até mesmo depois, no momento em que reelaboravam seus planos de trabalho.

Assim constituíram-se momentos ímpares onde analisamos as práticas desenvolvidas e atitudes adotadas. Imersas no estágio, ressignificaram conceitos e preconceitos arraigados quanto a presença da ludicidade na prática pedagógica.

Ao observarem as brincadeiras, as alunas consolidaram o conhecimento de como a criança pensa. Verificaram, por exemplo, que as crianças aprendem melhor as regras de convivência a partir

de brincadeiras e jogos, ou seja, através do contato como outro, as crianças passam a respeitar os limites e os consentimentos. Como resultado dessa constatação, enfatizaram o caráter socializador das brincadeiras.

O exemplo disso, Piaget demonstra, em sua obra *Juízo moral da criança*, que o jogo proporciona relações sociais significativas, onde a pequena comunidade age sob o domínio de regras que podem ser oriundas de costumes ou legisladas pelo próprio grupo, além de possuir um sistema de julgamento próprio inclusive baseado em jurisprudência. Sobre isso, diz que os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais, donde se aprende costumes e regras de convivência. O jogo de bolinhas, entre os meninos, comporta, por exemplo, um sistema muito complexo de regras, isto é, todo um código e toda uma jurisprudência.

A possibilidade de brincar e jogar em seu processo formativo mobilizou, nas alunas, conteúdos experimentados na infância, tais como, medos de algumas brincadeiras, a pouca espontaneidade ao brincar, etc. A reflexão sobre os seus próprios limites e preconceitos frente à ludicidade desencadeou um olhar atento sobre as recusas das crianças em algumas atividades e as informações que esta atitude trazia.

A percepção de seu papel enquanto mediadoras do processo ensino-aprendizagem e de suas concepções sobre infância, ludicidade e criança promovem, gradativamente, uma mudança em sua atitude com os alunos, acolhendo a forma de participação das mesmas nas atividades realizadas.

Conhecimentos foram consolidados sobre a forma como a criança pensa. Constataram, por exemplo, que as crianças aprendem melhor as regras de convivência a partir de brincadeiras e jogos, ou seja, através do contato como outro, as crianças passam a respeitar os limites e os consentimentos. Como resultado dessa constatação, enfatizaram o caráter sociabilidade das brincadeiras.

A pesquisa também revelou que, aquelas crianças cujas professoras acolhiam suas expressões lúdicas na classe e propunha estas atividades, sabiam transitar tranqüilamente entre o dito entre o 'dever' e o 'não dever'. As demais, ao perceberem-se em situações de brincarem, demonstravam uma grande ansiedade e urgência em fazer a atividade 'durar para sempre', pois aquela experiência era impar. Configurava-se o 'vale-tudo', 'salve-se quem puder', etc., enquanto outras reclamavam que era muito 'ruim a bagunça na hora do dever'. Isso era fruto da desvalorização do que é "lúdico", além das pressões legais e formais da instituição no que se refere, em especial, aos tempos, prazos e metas institucionais.

A necessidade de flexibilizar o planejamento fez-se presente e isto foi percebido por estas estagiárias. Tal movimento teve início a partir da percepção de que cada sala de aula era um espaço único e singular, o que inviabilizava a elaboração de uma proposta única, caso quisessem, de fato, empreender na aprendizagem significativa de seus alunos. Esta flexibilização permitia o acolhimento dos ritmos e necessidades do grupo, o que favoreceu o estabelecimento de vínculos e a inserção das atividades lúdicas.

A proposição de uma prática educativa lúdica implica uma atenção à criança, ao professor e sua formação. Intenciona-se uma prática educativa que seja, sobretudo, inspirada nesta criança, pois ela não é um vir a ser, nem um adulto em miniatura, mas alguém que já é, desde sempre, uma pessoa, e que, mesmo estando dependente do adulto, em vários aspectos, tem, em seu caminhar, direitos de exercer, com plenitude, suas potencialidades afetivas, cinestésicas e cognitivas.

Seu brincar é a coisa mais séria do desenvolvimento infantil. Para uma prática pedagógica lúdica, há de se considerar a cultura infantil. Usualmente os professores conhecem e se interessam pelas diversas áreas do conhecimento, mas pouco se interessam em escutar as crianças, conhecer seus segredos e invenções.

A criança aqui é compreendida como um cidadão que tem direito de saber e aprender as coisas que o adulto já sabe, e deve ser respeitada em seu processo formativo. Ser brincante: suas brincadeiras e jogos constituem seu modo mais significativo de compreender a vida, desenvolver-se a partir das interações com o meio ambiente e com as estruturas que possui.

O professor? Também cidadão, em processo contínuo de formação, que assume o papel mediador entre este conhecimento e a criança. Sua formação, hoje, é uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente. No que tange ao desenvolvimento de uma prática educativa lúdica, imperioso se faz que esta temática comece a ser discutida nas escolas de formação, a fim de assegurar-lhes a consolidação de aprendizagens que lhes permite trabalhar com a criança, ultrapassando a prática de ‘modelação’, configurando-se a ‘modulação’.

Ao professor de educação infantil, formado e treinado numa pedagogia que plenifique o lúdico, eis a quem compete essa modulação. Educar, na perspectiva em que concebi, argumentei e dei corpo à razão de ser desta tese, não é exteriorizar um conteúdo ideológico prévio, uno, já pronto, feito e perfeito — o lúdico para a criança —, uma fôrma, e sim mediar a construção de uma experiência na qual a criança não descobre no diferente a expressão do mesmo.

Esta competência e compreensão quanto ao valor da ludicidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, mobilizou uma segurança interna que lhes permitia dialogar com os pais e instituições sobre a importância dos brincares no cotidiano da escola. A longo prazo, tal atitude, certamente, permitirá uma mudança na cultura institucional e familiar, no que tange a ludicidade.

O lúdico infantil, aqui tematizado como um objeto semântico a investir e agenciar o preparo e o trabalho do professor desse nível de ensino, remete à idéia de expressão, a qual está intimamente ligada a um nexos que se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula. Uma força que se exprime e uma forma que a exprime. Ambos implicam-se e compreendem-se mutuamente.

Se o lúdico infantil não fosse uma situação já interiorizada, sempre complexa, e dotada, em geral, de uma intencionalidade, que é sua própria “atmosfera” afetiva e tonal, a criança jamais expressaria o seu ser. Ela o faz desde quando ainda é bebê, ao chorar e espernear, e ao demonstrar

sensações opostas (de alívio, de satisfação e de aconchego). Todos esses movimentos compõem-se de signos e remetem a uma gênese psíquica, o contato experimentado com o ambiente. Nesse contato vai organizando gradualmente sua senso-percepção.

A cada expressão corporal corresponde uma qualidade subjetiva. E isso a criança aprende. Seu comportamento vai se modulando, pois é visivelmente diferente quanto ao grau de mediação que intercorre entre a fonte e a forma. Primeiro, a expressão é direta, imediata, sensório-motora; depois, articulada de tal modo no curso do exercício da linguagem, quando perceber é compor as imagens e a sintaxe, a expressão será simbólica.

O que falta à formação do professor de educação infantil é este saber para dotá-lo de sintonia fina com a qual a prática educativa será sempre necessidade de interpretar, decorrente da distância que medeia entre o fenômeno lúdico e suas raízes afetivas. Falta, em suma, o apuro da compreensão do que é audível, visível nos atos de brincar e jogar; a consciência da realidade dual nesses momentos expressivos (a percepção de um dentro e de um fora).

Em uma prática que se diz lúdica, respeita-se e contempla-se, no cotidiano, a cultura da criança. O seu ponto de partida poderia ser a escuta atenta das crianças, por que, efetivamente, abriria as portas para brincadeiras e jogos na sala de aula, comumente tão desprovida de ludicidade.

Ao sugerir o estudo dessa temática nos cursos de formação inicial de professores de Educação Infantil, como conteúdo a ser inserido no seu currículo escolar, não pretendemos um confronto ou oposição radical entre as demais disciplinas ou campos de saber, mas, sim, uma tentativa de conciliação e de complementaridade, de comunicação interdisciplinar entre ambas, no processo educativo, numa perspectiva dialética, favorecendo a formação do sujeito histórico.

A sugestão de espaços de formação desse tipo aponta para a valorização e o enriquecimento dos conhecimentos dos professores, em interlocução direta com as conquistas legais dos direitos sociais da educação infantil. Compartilho com Porto (2002, p. 168), de que, "a apropriação, pelo professor, do conhecimento/sentimento da importância da brincadeira para as crianças, não se dá integralmente se esse tema é abordado apenas teórica e cognitivamente. É essencial que isso seja feito de forma vivencial para que os professores possam dá-se conta, por intermédio das suas mãos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos, que o brinquedo é importante para que a criança possa desenvolver-se, tendo um rico contributo não só no aspecto psicológico, como sócio-cultural e, ainda, no aspecto pedagógico".

Com isso estabeleço a tese de que o desenvolvimento deste trabalho formativo, quer a nível de disciplina, curso de extensão, grupo de estudo, que contemple as seguintes ações:

- a) estudo conceitual da importância e significação da ludicidade para a criança;
- b) vivência de brincadeiras e jogos diversos, em especial aqueles presentes em sua própria infância, com intuito de refletirem sobre as marcas e saberes arraigados em função deste caminho.
- c) organização de espaço lúdico, contemplando a criação e análise dos brinquedos,

brincadeiras e jogos adequados a cada faixa etária;

- d) vivência supervisionada de organização e desenvolvimento da prática didática, com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, com intuito de desencadear o processo de reflexão, pois é importante que seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as bases de suas crenças sobre este processo de modo a se consolidar este olhar investigativo sobre seu “fazer” pedagógico.

Cabe por fim reiterar que o presente estudo não aponta para a fabricação de um pacote de sugestões e recomendações, ou de referências curriculares, que são o vezo e o gosto dos tecnocratas da educação.

Fazer isso, de nada adiantaria. Não só iria se esfumar a inquietação que está na gênese e na forma deste escrito, com o que se perderia a reflexão crítica por ela suscitada, como no processo de formação e na prática do professor de educação infantil seria mecânica a correspondência entre as matrizes e os diferentes meios de expressão do fenômeno lúdico.

Este, na escola, continuaria vazio: fonte sem formas que a liberem e, ao mesmo tempo, a intencionem e a modulem. E a experiência existencial da criança, que no marco inicial de sua educação já se acha pejada de significações, seria uma tabula rasa, um zero assemântico.

REFERÊNCIAS

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.349/96 de dezembro de 1996.

_____. Decreto no. 3.554, de 7 de agosto 2000, regulamenta o Curso Normal Superior. Brasília, D.O.U. 08.08.2000 — seção 1 — p. 01.

_____. CNE. Parecer no. 133, de 30.01.01, apresenta proposta de regulamentação da Lei 9.394/96. Brasília (mimeo.), 2001.

Diretrizes e referenciais:

_____. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Política de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

_____. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: EC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

_____. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Educação infantil no Brasil: situação atual. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

_____. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (cursos de licenciatura, de graduação plena). Parecer CNE/CP 9/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer de cursos de licenciatura, de graduação plena). Parecer CNE/CP 9/2009

_____. Programa de desenvolvimento profissional continuada. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1999a.

_____. Referenciais para formação de professores. Brasília: A Secretaria, 1999b.

OBRAS

(ABERASTURY, 1992)_____. Psicanálise da criança: teoria e prática. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992b. [publicação original 1979]

- ABREU, Maria Célia de. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimento, esquemas de ação e adaptação, saber analisar In: PERRENOUD. P. (Org.) Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed: 2001.
- ANFOPE. VIII Encontro nacional. Documento gerador. Formação de profissionais de educação para o século XXI. Goiânia, 1996. (mimeo)
- ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AUSUBEL, D. P. Et alii. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.
- BACHELARD, Gaston. Textos selecionados (Org.) José Américo Motta Pessanha. Trad. Joaquim José Moura Ramos (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BELOTTI, Elena Gianini. As instituições escolares: a escola infantil, elementar e média, In: _____. Educar para a submissão: o descondicional da mulher. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. v. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho: Pais bons o bastante. 30. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988 [publicação original 1987].
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos — uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. [publicação original 1995]
- BOGDAN; Robert.; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto editora, 1997 [publicação original 1991].
- BREZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.
- _____. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995. [publicação original 1994].
- _____. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artmed, 1998a. [publicação original 1995].
- _____. A criança e a cultura lúdica. In KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998b.
- BRUHNS, Heloísa Turini. O corpo parceiro e o corpo adversário. São Paulo: Papyrus, 1993.
- BRUNELLE, Lucien. & LEIF, Joseph. O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. [publicação original 1976].
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, M. M. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1996.
- _____. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. In: Cadernos de Pesquisa, FCC, São Paulo, n. 101, julho 1997, p.113-127.
- CAMPOS, M. M., ROSEMBERG F. Ferreira, I.M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo. Cortez — Fundação Carlos Chagas, 1993 (cap. 1— A Constituição de 1988).

_____. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. In: MEC/SEF/DPE/COEDI, Brasília-DF, 1995.

_____. Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1998.

CANDAL, ROCHA, E. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-250.

CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia, PALHARES, Maria Silveira (Org.) Educação infantil pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. p. 19 — 49.

CHATEAU, Jean. O Jogo e a Criança. São Paulo: Summus, 1987. [publicação original 1954]

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, Cesar (Org.). O construtivismo na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. São Paulo: Ática, 1994.

COMMISSIONNE MINISTERIALE (C.M.). As novas orientações para uma escola da infância, In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). Cadernos Cedes. São Paulo: Papyrus, n. 37, 1995.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas e concepções? In: TOMMASI, L. D., WARDE, M. J. E HADDAD, S. Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996, p. 75-123.

CRUZ, S.H.V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. In: Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e pesquisas em educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 97, p. 79-89, maio, 1997.

DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. O início da formação do professor reflexivo. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2., p. 43-58. 1996.

DELORS, J. et. al. (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI): Educação: um tesouro a descobrir. Portugal: UNESCO/ASA, 1996.

DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. Como Pensamos. São Paulo: Nacional, 1979.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938), Tese de Doutorado. USP: Faculdade de Educação, 1993.

_____. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria Malta (Org.). Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1994.

_____. Da escola maternal à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje, In: _____. (Org.). Cadernos Cedes. São Paulo: Papyrus, n. 37, 1995.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FARIA, S. Histórias e políticas de educação infantil. In: C. Fazolo, E., Carvalho, M. C., Leite, M. I., Kramer, S. (Org.). Educação infantil em curso. Rio de Janeiro: Rival, 1997.

FERREIRO, E. TEBEROSKY Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; LERNER, D. e OLIVEIRA, M.K. Piaget, Vygotsky: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

FONSECA, M.F. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.) Política educacional: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995, p. 85-121.

FORMOSINHO, J. O. (Org.). Modelos curriculares para a educação da infância. Porto, PT: Porto, 1996.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M.L.; ZEN, M.I.D. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 e SANTOS, Santa Marli Pires dos.(Org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática, In: ZABALZA, Miguel (Org.). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. A sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Unesp, 2000. p. 56

FREUD, Sigmund. Além do Princípio de Prazer. Rio de Janeiro: Imago, 1998. [publicação original 1921]

FRÖEBEL, Friedrich. In: ENCYCLOPAEDIA Britannica. Versão on line. Disponível em: <<http://www.eb.com>> Acesso em: 24 fev. 2003.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GREECE. In: ENCYCLOPAEDIA Britannica. Versão on line. Disponível em: <<http://www.eb.com>> Acesso em: 24 fev. 2003.

HAGUETTE, Teresa M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. [publicação original 1987]

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. [publicação original 1938]

KAMII e DEVRIES. Jogos em grupo na Educação Infantil: Implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993a.

_____. Jogos tradicionais infantis. São Paulo: Vozes, 1993b.

_____. O jogo e a educação infantil. 5. ed. São Paulo, Pioneira, 1994.

_____. O brinquedo na educação: considerações históricas. São Paulo: FDE, 1995. p. 39. Série idéias. n. 7.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

- _____. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Educação, 1998a.
- _____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade, ano 20., n. 68/especial. p. 61-78, 1998b.
- _____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M.L. de A. (org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- Ken Wilber, Um breve História do Universo. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001; O olho do espírito. São Paulo: Cultrix, 2001; União da alma e dos sentidos. São Paulo: Cultrix, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo na educação: considerações históricas. São Paulo: FDE, 1995. p. 39. Série idéias. n. 7
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1994
- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- KUHLMANN, Moisés. Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922). Exposições e congressos patrocinados a "Assistência Científica". Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1990.
- _____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). Cadernos de pesquisa, São Paulo. n. 78., p.17-26, 1991.
- _____. Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editoração Mediação, 1998.
- KRAMER, S. A Política do pré-escolar no Brasil: arte do disfarce. 13. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, Archiomé, 1982.
- _____. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. (Org.). Com a pré-escola nas mãos. 13. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de profissionais em educação infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: MACHADO, M.L. de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- LINO, Dalila. O projecto de Reggio Emilia: uma apresentação, In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.). Modelos curriculares para a educação de infância. Porto, PT: Porto, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, v. 2, n. 1, p. 9-25, 1998.
- _____. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: _____ (Org.). Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia-Ensaio 01, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA. Salvador: Gepel, p. 9-41. 2000.
- _____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de S. (Org.). Ludopedagogia – Ensaio 2: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, v. 2, p. 27-75. 2002.

LÜDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. Cadernos de Pesquisa. n. 93. São Paulo. maio, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. O sentido da pré-escola pública. Salvador: Ed. Universitaria Americana, 1991.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, _____ . Formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos São Paulo, 1998. 220 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Construtivismo em Revista. São Paulo: FDE, n.128. p. 119, 1998. Série idéias.37.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Ensino. Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis, 1996 a. 122 p.

MANACORDA, Mário A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Construtivismo em Revista. São Paulo: FDE, n.128. p. 119, 1998. Série idéias.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. [publicação original 1992]

_____ (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, R. J.: Vozes, 1994 [publicação original 1993].

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. [publicação original 1989]

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

NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Porto Editora, 1991.

_____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PORTO, Bernadete de S. e CRUZ, Sílvia H. V. Uma pirueta, duas piruetas... bravo, bravo: a importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: PORTO, _____

³⁷ MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. *Construtivismo em Revista*. São Paulo: FDE, n.128. p. 119, 1998. Série idéias.

Bernadete de S. (Org.). Ludopedagogia – Ensaios 2: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, v. 2, p. 168-196. 2002. P. 180

OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Stela M. L. (Org.). A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Lúcia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O Símbolo e o brinquedo: a representação da vida. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. et al. Creches: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____ (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de criação. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p.85.

PESTALOZZI, Heinrich. In: ENCYCLOPAEDIA Britannica. Versão on line. Disponível em: <<http://www.eb.com>> Acesso em: 24 fev. 2003.

PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1970.

_____. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990. [publicação original 1945].

_____. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994a. [publicação original 1932].

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. [publicação original 1970].

PORTO, Bernadete de S. e CRUZ, Sílvia H. V. Uma pirueta, duas piruetas... bravo, bravo: a importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: PORTO, Bernadete de S. (Org.). Ludopedagogia – Ensaios 2: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, v. 2, p. 168-196. 2002.

RAMOS, Rosemary Lacerda. A relação brincar e aprender: experimentos com jogos e brincadeiras na prática pedagógica. Salvador: Edufba, 1995 – Dissertação de Mestrado.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

ROUSSEAU, Jean Jacques. In: ENCYCLOPAEDIA Britannica. Versão on line. Disponível em: <<http://www.eb.com>> Acesso em: 24 fev. 2003.

ROUSSEAU, J.-J. Júlia ou A nova Heloísa. São Paulo: Hucitec, 1994

SANTOS, Santa Marli P. dos. (Org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, S. M. P. O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Educação & Sociedade, São Paulo, n. 68, p.220-238, 1999.

SMOLKA, Ana L. B., GOES, M. C. R. (Org.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1993.

SOUZA, Cynthia Pereira de. (Org.) História da educação: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrita, 1998.

SOUZA, Maurício Roberto de. O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu? Campinas, São Paulo: 2000. 352 p. Tese (Doutoramento) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

SUCHOLDOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 4. ed. Lisboa: Livros Belo Horizonte, 1992.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa ação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VAZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da Práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VYGOTSKY, Lev S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. [publicação original 1932].

_____. Pensamento e Linguagem. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. [publicação original 1934].

_____. Imaginación y creación em la edad infantil. La Habana: editorial Pueblo y educación, 1999.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WASSERMAN, Selma - Brincadeiras sérias na escola primária. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. p. 31.

WILBER, Ken. Transformações da consciência: o espectro do desenvolvimento humano. São Paulo: Cultrix, 2002.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

XAVIER, M. L.; ZEN, M. I. D. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.