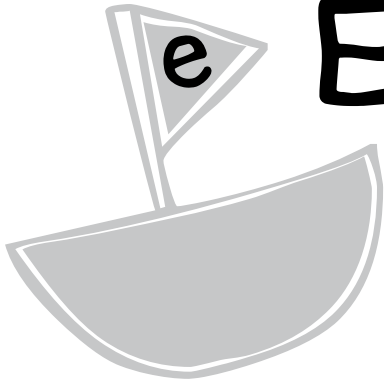


Vera Bacelar

Ludicidade
Educação
Infantil

Ludicidade e Educação Infantil



Universidade Federal da Bahia

Reitor

Naomar Monteiro de Almeida Filho

Vice-Reitor

Francisco José Gomes Mesquita



Editora da Universidade Federal da Bahia

Diretora

Flávia M. Garcia Rosa

Conselho Editorial

Ângelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninō El-Hani

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares Freitas

Suplentes

Alberto Brum Novaes

Antônio Fernando Guerreiro de Freitas

Armindo Jorge de Carvalho Bião

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Cleise Furtado Mendes

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Apoio



Vera Lúcia da Encarnação Bacelar

Ludicidade e Educação Infantil

A stylized illustration of a sailboat with a triangular sail containing the letter 'e'. The sailboat is rendered in a simple, rounded style with a grey hull and a white sail. The letter 'e' is positioned in the center of the sail.

Salvador , EDUFBA
2009

© 2009 by Vera Bacelar

Direitos dessa edição cedidos à EDUFBA. Feito o depósito legal.

Projeto gráfico, diagramação e capa

Heloisa O. de S. e Castro

Normalização

Adriana Caxiado

Revisão

Nídia M. L. Lubisco

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Bacelar, Vera Lúcia da Encarnação.

Ludicidade e educação infantil / Vera Lúcia da Encarnação Bacelar.

- Salvador : EDUFBA, 2009.

144 p.

ISBN 978-85-232-0617-8

1. Educação de crianças. 2. Jogos educativos. 3. Educação pré-escolar. 4. Expressão corporal (Psicologia). I. Título.

CDD - 372.21

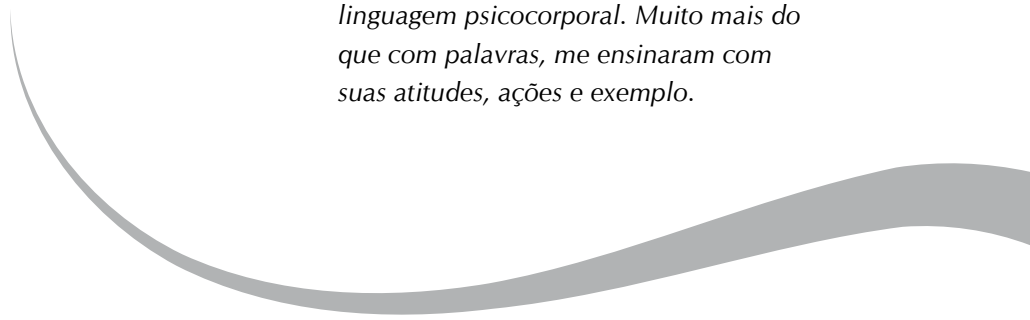
Editora afiliada à:



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina
CEP 40170-115 Salvador Bahia - Brasil Tel/Fax: (71) 3283-6164
edufba@ufba.br www.edufba.ufba.br

A meu pai (em memória) e a minha mãe. Com eles aprendi muito sobre a linguagem psicocorporal. Muito mais do que com palavras, me ensinaram com suas atitudes, ações e exemplo.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as crianças que participaram da pesquisa e a todas as outras com quem sempre tive oportunidade de aprender;

Às auxiliares da Creche/UFBA: Rita, Selma, Deise, Tais, Dineusa e Marinalva que estiveram presentes nos momentos da realização das atividades. Sem elas esta realização não seria possível;

Às amigas com quem compartilho as descobertas da indescritível experiência de ser Educadora Infantil na Creche da Universidade Federal da Bahia: Ana Maria, Ana Lúcia, Flávia, Fernanda, Regina, Celma, Lucineide e Rosana;

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade - GEPEL, pela oportunidade de reflexão e vivências instigantes e desafiadoras;

Ao meu orientador, Cipriano Luckesi, que com a sabedoria dos grandes mestres, apontou os caminhos por desvendar;

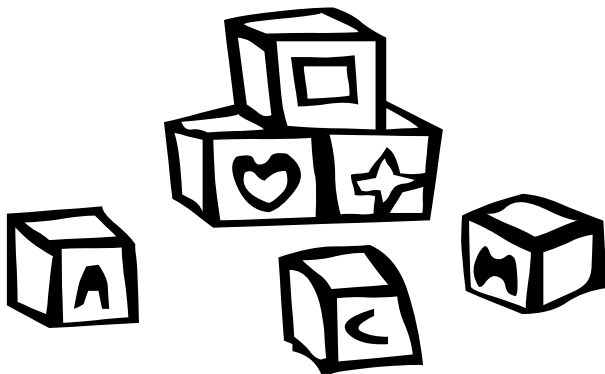
Aos meus professores, Bernadete Porto, Dante Gallefi, Cristina D'Ávila, Celi Taffarel, Maria Cecília, Roberto Rabêlo, Terezinha Fróes, que socializaram conhecimentos imprescindíveis para a realização desta pesquisa;

A todos os meus amigos e familiares, pela partilha de sentimentos e experiências singulares;

Aos meus irmãos, André e Washington, a minha prima Lara e ao meu sobrinho Bruninho por existirem e despertar em mim amor e carinho profundos;

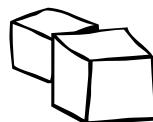
A Flávio de Queiroz (Meu Gatinho), pela maneira amiga, enriquecedora, estimulante e nobre com que participa da construção do meu saber, preenchendo o meu coração de amor sincero;

A Deus, por todas as oportunidades de aprendizado e realizações.



*Quem não compreende um olhar
tampouco compreenderá uma longa explicação.*

Mário Quintana



Sumário

PREFÁCIO 13

1 INTRODUÇÃO 17

2 BASES DA INVESTIGAÇÃO 21

A educação infantil 22

Ludicidade: o que é isso? 24

Ludicidade e educação infantil 25

Atividades lúdicas e vivência lúdica: precisando conceitos 29

**3 JEAN PIAGET E ANDRÉ LAPIERRE: COMO AJUDAM A
COMPREENDER SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL 33**

Jean Piaget 34

O jogo 36

O desenvolvimento infantil 39

A contribuição de Piaget para uma melhor compreensão
do meu objeto de estudo 46

**André Lapierre: o desenvolvimento infantil e a construção de uma
personalidade autêntica 47**

Concluindo 55

4 A LINGUAGEM PSICOCORPORAL E A LUDICIDADE 59

A expressão psicocorporal da criança: um olhar fenomenológico 61

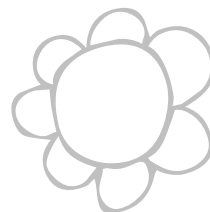
O papel do educador lúdico: saberes e desafios 70

Saberes e desafios 71

Ludicidade, arte e comunicação 74

O saber subjetivo da experiência 78

Concluindo 81



5 UMA EXPERIÊNCIA, MUITAS OBSERVAÇÕES... 85

Sobre a creche UFBA 87

Atividades desenvolvidas na Creche UFBA 88

As necessidades, as possibilidades 91

Ludicidade na Creche UFBA 92

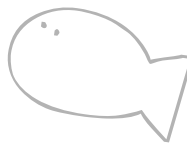
Registro e análise das observações 94

As observações 94

Concluindo 127

6 CONCLUSÃO 131

REFERÊNCIAS 135



PREFÁCIO

O livro *Ludicidade e Educação Infantil*, da autoria de Vera Encarnação Bacelar, nasceu da investigação realizada para a elaboração de sua Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, da qual tive a oportunidade de ser o orientador.

Tenho defendido a compreensão de que ludicidade é uma experiência interna do sujeito; uma experiência plena, onde o sujeito encontra-se inteiro, sem divisões. Prazer e alegria são experiências residentes no sujeito. Acrescentando que tenho dito, também, que uma experiência lúdica é uma experiência interna de inteireza do sujeito. Está lúdico quando está pleno.

Isso não impede que consideremos jogos e brincadeiras como fenômenos lúdicos que podem ser estudados pela história, pela sociologia, assim como pela antropologia cultural, porém, o lúdico nesses casos tem a ver com um fenômeno sociocultural, materializado em atividades que podem ser descritas, categorizadas, classificadas.

Tomando essa compreensão da ludicidade, a autora da investigação e do livro se fez as seguintes perguntas: “Como é possível ao educador, que trabalhe na Educação Infantil, com crianças que ainda não usam a fala de modo corrente, saber se sua experiência interna foi lúdica ou não?” “Como se servir da linguagem corporal como recurso para detectar se determinada experiência interna da criança foi lúdica, ou não?”.

Com essas perguntas em mãos e, ancorada em recursos metodológicos adequados, a autora foi a campo verificar se sua hipótese de que a linguagem psicocorporal poderia ser o meio pelo qual todo e



qualquer educador, que atue na prática educativa com crianças no nível da pré-escola, pudesse saber se seu educando está vivenciando ou vivenciou uma experiência lúdica como uma experiência interna de inteireza.

Na dissertação de Vera, assim como no livro que ora se publica, junto com ela, fiz a constatação de que é possível, sim, identificar, através da linguagem psicocorporal da criança, se sua experiência interna foi ou está sendo plena, inteira, prazerosa, alegre. Para isso, sinaliza ela, importa o refinamento da sensibilidade do educador para observar os sinais corporais pelos quais a criança “diz” se sua experiência está sendo lúdica ou não, ou se foi lúdica ou não.

Isso implica que o educador tenha aguçado sua sensibilidade, tendo em vista “escutar” o que a criança diz através de seus variados gestos e expressões corporais. Para isso, é preciso ter “olhos para ver e ouvidos para ouvir” o que a criança diz através de seu corpo.

Não nascemos sabendo fazer isso, o que implica que, para o educador, importa uma formação consistente, teórico-prática, para que possa expressar essa qualidade no seu cotidiano de trabalho educativo. O refinamento da sensibilidade não se fará somente de forma conceitual pela leitura de livros e diálogo sobre seus temas, — com isso também, certamente —, mas sobretudo por um treinamento constante e permanente de sua sensibilidade para “ver e ouvir” os gestos de seus educandos.

O relato da investigação de Vera nos mostra a possibilidade, sim, de saber se a experiência da criança está sendo ou foi lúdica, fato que oferece ao educador a possibilidade de dar atenção e atendimento específico aos educandos com os quais trabalha. Com uma sensibilidade refinada, o educador não necessita que o educando lhe diga o que está sentido. O educador “lê” isso nas expressões de seu corpo.



Recomendo o livro de Vera, como um precioso material para todo educador que atua na educação infantil, mas não somente para ele e, sim, para todos os educadores, da Educação Infantil ao Ensino Superior, pois que todos necessitam de refinar sua sensibilidade, tendo em vista atuar junto a educandos.

Recentemente, tem-se denominado de “educação sensível” a prática educativa que é realizada com os cuidados de um educador que refinou sua sensibilidade para perceber e orientar seus educandos.

Neste contexto, cabe a pergunta: que educador não necessita de “ser sensível” para que sua atividade efetivamente seja construtiva junto aos educandos?

Todos... todos os educadores necessitam de afinar e re-afinar permanentemente sua sensibilidade para atuar junto dos educandos e, desse modo, a educação em si, para ser educação, necessita de ter a característica de ser realizada com sensibilidade refinada. Sem isso, seja em que nível escolar for, a educação não será efetivamente educação, ou seja, o meio pelo qual cada criança, cada adolescente e cada adulto traz para fora (*ex-ducere*) suas qualidades, atualiza suas potencialidades.

Parabéns, Vera! Parabéns a todos os educadores que se sentirem atraídos para este portal de conhecimentos.

Cipriano Luckesi

Professor FACED/UFBA



1 INTRODUÇÃO

Ao longo da minha carreira de professora, trabalhei com adultos, adolescentes e, atualmente, trabalho com crianças. Nesse percurso, o diálogo, baseado na afetividade e respeito recíprocos, sempre esteve presente na relação que estabeleci com os educandos, sustentando o processo de aprendizagem.

Entretanto, quando comecei a trabalhar com Educação Infantil, o primeiro contato foi desestruturante. Era uma turma de 24 crianças com um ano de idade. Estabelecer um diálogo com essas crianças que ainda não falavam foi um desafio inesquecível. Entender o que elas diziam através do seu choro, da recusa em realizar as atividades, enfim, de todas as suas expressões corporais, inicialmente, foi desesperador. Porém, mantendo a calma e a observação constante, aos poucos fui percebendo suas variadas expressões, aprendendo a entendê-las.

Ao longo de dez anos como professora em uma creche, cresceu a necessidade de desvendar o que as crianças ainda não conseguem dizer com palavras, mas podem expressar por meio de outras linguagens. Este é um desafio contínuo. E mediante a convivência com elas, é possível decodificar suas expressões. Para essa tarefa há necessidade de uma predisposição, uma abertura para a comunicação via sentimento, a intuição, a percepção. É necessário estar sempre aprendendo e o processo não tem fim.

Meu desejo de aprofundar esse tema nasceu a partir da observação do comportamento diferenciado das crianças frente à mesma atividade proposta. Ao lado desta observação, comecei a participar dos estudos e discussões realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação



e Ludicidade (GEPEL) sobre a ludicidade como uma experiência interna, a qual só o próprio indivíduo pode afirmar se a experiência está lhe proporcionando prazer, interesse, envolvimento, alegria.

Então comecei a questionar se o professor de Educação Infantil poderia identificar este estado de ludicidade em crianças na faixa etária de 1 a 3 anos de idade, durante a realização das atividades pedagógicas; além disso, se as diferentes reações frente à mesma proposta de atividade significavam diferentes modos de viver a ludicidade ou, ainda, se algumas reações significavam a vivência desta ludicidade e outras não.

Este livro traz os resultados de minha investigação, voltada para a ludicidade no trabalho de educação infantil desenvolvido em uma creche, e estão apresentados em cinco capítulos. Trata-se de uma tentativa de apontar para uma questão de suma relevância para a sociedade em geral: a premência de um investimento no sentido de ampliar a compreensão da ludicidade, reconhecendo sua validade como possibilidade de uma vivência mais plena em todos os âmbitos da convivência humana, seja na família, no trabalho, nos círculos de amizade ou na escola.

Após o capítulo introdutório, situo no segundo a questão da ludicidade na Educação Infantil, seu conceito e importância para a educação de crianças. Delimito o problema que motivou esta pesquisa e aprofundo conceitos básicos.

No terceiro, apresento as idéias de Piaget e Lapierre como referências teóricas que deram suporte às minhas observações no campo e à posterior análise dos dados. Essas teorias apresentam uma explicação para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, respectivamente. Ambas estão articuladas ao desenvolvimento afetivo. De posse das informações apresentadas por esses autores, o



educador tem um recurso para entender a expressão não-verbal da criança, relacionando-as ao seu nível de desenvolvimento e aos seus conteúdos subjetivos.

No quarto capítulo, resalto a importância da linguagem psicocorporal, portanto, não-verbal, como expressão da vivência lúdica, fundamental na comunicação entre educador e educando. Nesse sentido, aponto os saberes e desafios inerentes ao papel do educador.

Finalmente, o quinto capítulo retrata a pesquisa de campo que inclui a parte metodológica, explicitando minha hipótese, descrevendo a Creche da Universidade Federal da Bahia (local da pesquisa), o objeto de estudo, o método utilizado. Estão registradas, nesse capítulo, as atividades desenvolvidas, as observações acerca das expressões psicocorporais das 50 crianças participantes; e, por fim, as minhas análises.

Encerro com a conclusão que demonstra as constatações realizadas no processo dessa experiência na creche, considerando as condições e o espaço em que ela foi realizada e as pessoas envolvidas. Possivelmente, em outras situações, com outros recursos, outra estrutura de funcionamento e com outras crianças e educadores, as conclusões seriam diferentes.

Em síntese, minha investigação seguiu um fio condutor que me fez reconhecer a possibilidade de a linguagem psicocorporal revelar o estado interior do educando infantil, utilizando as atividades lúdicas como recurso de prática educativa.

A lição mais significativa que permanece é que a busca por uma aprendizagem rica e enriquecedora deve pautar-se numa relação cada vez mais cuidadosa, alegre, prazerosa, construtiva, acolhedora, sincera, afetuosa e lúdica entre educadores e educandos.



2 BASES DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, configuro o problema de pesquisa e as delimitações dos conceitos básicos que a guiaram no seu aspecto empírico, bem como as abordagens dos capítulos que seguem.

Educar crianças é um desafio constante e ainda cercado de incertezas... Algumas teorias ressaltam a importância da ludicidade nesse processo, referindo-se a ela do ponto de vista externo ao indivíduo, descrevendo e analisando a brincadeira que a criança realiza espontaneamente ou a partir de um estímulo de outra criança, dos pais ou de um educador. De modo geral, ao falar em ludicidade, a primeira imagem que vem a nossa mente está relacionada à brincadeira, divertimento, prazer. Abordando teoricamente, a questão, descreve-se o modo de realizar a brincadeira.

Sem desconsiderar essa fenomenologia, desejo aprofundar o entendimento da ludicidade como experiência interna do sujeito, conceito que vem sendo desenvolvido e aprofundado no GEPEL. A partir dessa compreensão de ludicidade, surgiram muitas perguntas.

A brincadeira sempre é lúdica para uma criança? Se a própria pessoa é quem define se uma experiência é lúdica ou não (LUCKESI, 2002), como saber isso de uma criança que ainda não fala? Quais os referenciais que podemos usar para avaliar por meio de outras manifestações que não a fala, se a criança está vivenciando ludicamente a atividade proposta?

Essas perguntas despertaram-me interesse no estudo da ludicidade na educação infantil e de sua linguagem psicocorporal como



expressão de seu estado interno, lúdico ou não. O que parece ser tão óbvio despertou-me uma dúvida... Observando várias crianças na realização de uma mesma proposta, pude identificar reações diferenciadas. Sem desconsiderar as diferentes histórias de vida de cada uma, os gostos e preferências, a maneira como cada qual se relaciona com objetos e colegas, as peculiaridades do comportamento de cada uma e a cultura familiar, já que todos esses fatores podem interferir na maneira como cada individualidade se expressa, algo estimulou o meu desejo de observar um pouco mais a fundo a questão.

A Educação Infantil



A Educação Infantil no Brasil, inicialmente se caracterizou por um atendimento assistencialista. Contudo, à medida que foi se expandindo, outras perspectivas foram surgindo, além da principal preocupação de atender às necessidades das mães que desempenham atividade produtiva fora do lar. Entretanto, até os dias de hoje podemos identificar que, de modo geral, com algumas variações, essa prática educativa é cercada de cuidados especificamente voltados para o atendimento das necessidades de alimentação e higiene, na faixa de 0 a 3 anos (creche), e de 4 a 6 anos (pré-escola), para a preparação da criança para o Ensino Fundamental (CAMPOS, 2001).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a creche foi incluída na área de competência da Educação, ao lado da pré-escola. Isso muda a concepção de atendimento à criança. Agora, mais do que atender a uma necessidade da família, cuja mãe precisa de um espaço para deixar o filho enquanto trabalha, é preciso atender a esta criança em todas as necessidades inerentes a um ser em desenvolvimento. A Lei de Diretrizes e Bases a Educação, no seu artigo 29, determina 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. (BRASIL, 1996)

No documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1997), pudemos verificar que em termos legais, pelo menos, a Educaao Infantil jรก estรก voltada para uma concepao a respeito da crianaa como um ser que precisa de atendimento em diversos aspectos; dentre estes, destaca-se a individualidade, situada num determinado tempo e espaaa e que, portanto, possui especificidades que precisam ser consideradas e respeitadas. Na primeira parte do citado documento, denominada *Esta creche respeita crianaa - crerios para a unidade creche*, s£o destacados os t3picos diretamente relacionados ao problema levantado nesta pesquisa: nossas crianas t3m direito  brincadeira; nossas crianas t3m direito  atenao individual; nossas crianas t3m direito a desenvolver sua curiosidade, imaginaao e capacidade de expressao.

Entretanto, não basta apenas propor brincadeiras: estas t3m que propiciar a viv4ncia de um estado l3dico e não simplesmente assumir o caráter de atividades que sirvam de apoio ao alcance de objetivos para o ingresso no Ensino Fundamental.  indispensavel que as atividades propostas na educaao infantil possam permitir às crianas o exercicio dos seus direitos como pequenos cidadãos, concomitante ao seu desenvolvimento de preparaao para o Ensino Fundamental.



Ludicidade: o que é isso?

Frequentemente, o jogo e a brincadeira são utilizados como sinônimos de lúdico. Vemos também, muitas vezes, o lúdico associado ao lazer, à satisfação, ao deleite, ao prazer.

Como já disse Johan Huizinga (2005, p. 3) “o jogo é fato mais antigo que a cultura”. Contudo, à medida que o ser humano foi descobrindo como controlar a natureza, dominando-a e se distanciando a ponto de criar uma “antítese entre o espírito e a matéria, o homem e a natureza, a alma e o corpo” (MARX; ENGELS, 1987), o lúdico também deixou de ser inerente à própria atividade do homem e passou a ocupar um determinado lugar e hora na vida. Esses são os momentos de diversão. Será que eles são lúdicos? Como saber isso?

A ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, a brincadeira tem sido uma questão bastante discutida por diversos teóricos, tais como Tizuko Kishimoto, Sanny Rosa, Brougère, D. W. Winnicott, dentre outros.

A discussão do tema já é ampla e, atualmente, o ato de brincar é estudado por diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, entre outras. Sua importância na educação é inquestionável.

Nesta pesquisa, não foram estudadas diretamente as atividades lúdicas, mas as expressões corporais da criança, tendo por base o conceito de ludicidade como uma experiência interna do sujeito (LUCKESI, 2002), no desejo de saber se através dessa linguagem o educador pode saber se uma atividade é lúdica ou não para uma criança.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade vem discutindo e ampliando o conceito de ludicidade como uma experiência plena, que pode colocar o indivíduo em um estado de consciência ampliada e, conseqüentemente, em contato com conteúdos



inconscientes de experiências passadas, restaurando-as e, em contato com o presente, anunciando possibilidades para o futuro.

Sendo assim, no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra. Como saber isso de uma criança que não fala?

Ludicidade e Educação Infantil



Na Educação Infantil, há uma série de atividades programadas com o objetivo de estimular a aquisição dos conhecimentos e das habilidades necessários para o desenvolvimento da criança.

Segundo Piaget, a criança já nasce com as pré-condições neurológicas do conhecimento, mas as condições de fato se dão através de atividades que ele denomina jogos (de exercício, simbólicos e de regras, conforme as idades).

Essas atividades serão mais prazerosas se forem consideradas e respeitadas as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão vivenciando as propostas trazidas pelo educador.

Entretanto, nas creches, em função da demanda para uma aprendizagem escolarizada precoce, acontece algo que, a meu ver, é preocupante: as atividades propostas têm sido didatizadas, visando ao

treinamento das habilidades preparatórias para a alfabetização. Gisela Wajskop (2001, p. 23), em pesquisa realizada em escolas da cidade de São Paulo, identificou que

[...] a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-as a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos ou mimeografados e músicas ritmadas.

Em decorrência da preocupação demasiada na realização dessas tarefas de treinamento para alfabetização, muitas vezes o educador não considera a importância do sentimento de recusa, desânimo ou desatenção dos educandos ao realizar tais atividades. Embora possa tratar-se de uma tarefa relevante, talvez não seja o momento mais adequado ou a forma mais indicada de trabalhar esta ou aquela habilidade. Então, fazem-se necessários um ajuste entre o nível de desenvolvimento, o interesse e a necessidade da criança. Talvez, dessa forma, possamos proporcionar vivências que despertam o estado lúdico na criança.



O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira.

Podemos afirmar que a participação em uma **atividade lúdica** (brincadeira, dança, jogo, desenho, canto) não significa necessariamente que esteja sendo uma **vivência lúdica** para a criança, ou seja, uma vivência plena, de inteireza e de integração do sentir, pensar e agir.

Na infância, supõe-se que as atividades lúdicas sempre são plenas, que as crianças vivenciam com inteireza e de forma integrada as atividades que realizam. Mas, será isso uma regra geral? Será que sempre que participam de brincadeiras, jogos, desempenhos cênicos, as crianças estão em estado lúdico?

Vera Barros de Oliveira (1992) observou, descreveu e analisou a evolução das manifestações da função semiótica com enfoque em brincadeiras e desenhos, nas crianças de uma creche da cidade de São Paulo, através da observação do comportamento interativo, exploratório, lúdico e gráfico. Em determinada situação, quanto ao desenho, poucas crianças (13 de um total de 48) riscaram no papel e nos objetos, sendo que apenas 2 se utilizaram do papel só para riscar. Ela observou que as crianças, com frequência, não olhavam para o desenho enquanto desenhavam, mas para outro lugar. Isso pode ser um indício que elas podem realizar atividades sem estado de plenitude e fora de um estado interno lúdico.



Na apresentação à edição brasileira do livro de S. Lebovici e R. Diatkine (1985, p. 7) *Significado e função do brinquedo na criança*, Inúbia Duarte afirma :

Muitas e muitas vezes o mundo infantil dos brinquedos é invadido por atividades denominadas 'lúdicas', mas na realidade possuem objetivos pedagógicos claramente impostos pelos adultos. Ainda que a criança seja induzida a 'brincar' com esses jogos educativos, chega um determinado momento em que ela mesma interrompe, dizendo: '- bem, agora vamos brincar, tá?'

Esta observação nos leva a pensar que a criança pode realizar atividades sem, necessariamente, estar vivenciando a proposta de forma prazerosa, em que sua emoção, pensamento e ação estejam sendo acionados de forma integrada, o que expressaria a vivência lúdica.

Entretanto, muitas vezes, nós, educadores infantis, não estamos atentos ao momento presente da criança e propomos atividades que consideramos importantes para seu futuro.

Ante a preocupação com o futuro da criança, são propostas atividades preparatórias para a aquisição de hábitos, atitudes, conhecimentos que, na nossa concepção, serão importantes para sua vida, quando, na verdade, o importante para a vida da criança é poder se expressar, poder brincar pelo brincar, no momento presente, tomando posse de si mesmo, motora e psicologicamente. Viver o presente com a orientação e intervenção do adulto para dar suporte às suas necessidades é uma ótima maneira de viver intensamente as potencialidades, experimentando desafios de modo emocionalmente saudável para o momento seguinte. Quero dizer que é vivendo o presente de maneira cuidadosa que nos sentimos prontos para o futuro. Professores, educadores e pais precisam entender que as crianças não devem ser submetidas, no presente, a uma rotina de preparação para um futuro. Quanto mais elas puderem viver de acordo com suas necessidades no presente, tanto mais estarão prontas para os desafios do futuro. É uma consequência natural. No entanto, se delas são exigidas tarefas e comportamentos inadequados para seu momento de desenvolvimento psicocorporal, possivelmente terão dificuldades de responder adequadamente em fases futuras.

Concordo, então, com Giovanina Gomes de Freitas Olivier quando diz que reconhecer o lúdico na infância é permitir que as

[...] crianças sejam e vivam como criança; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre [...] reconhecer o lúdico é redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhes o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma. (OLIVIER, 2003, p. 23-24)



Diante de todas essas observações, vejo que é preciso ampliar a nossa avaliação da importância de não somente propor atividades lúdicas, mas, principalmente, permitir a vivência lúdica das crianças na Educação Infantil. Isso é uma necessidade para as crianças e se constitui em grande desafio para nós, educadores e educadoras, que lidamos, principalmente, com a faixa etária das crianças que ainda não falam. Isto porque este desafio exige, além de um conhecimento técnico especializado em relação a desenvolvimento infantil e ao processo de aprendizado, uma disponibilidade para a escuta sensível, uma observação mais cuidadosa das expressões psicocorporais, respondendo a elas também de modo cuidadoso.

Defendo a idéia de que a brincadeira e demais atividades na Educação Infantil precisam ser para a criança uma experiência de vivência do estado lúdico, pois assim ela poderá contribuir para o desenvolvimento da criança de maneira saudável.



Atividades lúdicas e vivência lúdica: precisando os conceitos

Assumida a diferença entre esses dois fenômenos - atividade lúdica e ludicidade -, há que precisar um pouco mais esses conceitos uma vez que estão na base desta pesquisa; e isto deve ocorrer na medida em que estou interessada em saber se, pela linguagem não-verbal, é possível ter ciência em relação ao estado lúdico ou não da criança ao realizar uma atividade.

O conceito de **atividade lúdica** se diferencia do conceito de ludicidade que utilizo nessa pesquisa. A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode se dar em grupo ou individualmente, apresentando

variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza.

Porém, a vivência lúdica, **ou ludicidade**, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria.

A ludicidade, como experiência interna, integra as dimensões emocional, física e mental. Nesta perspectiva, ela envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, é de relevância significativa para a vida em todas as suas fases e, especialmente, na Educação Infantil.



Como exemplo, poderíamos dizer que a atividade lúdica é a brincadeira de roda. A ludicidade tem a ver com os estados de inteireza, de plenitude, de prazer com os quais o indivíduo faz contato enquanto brinca de roda. Várias crianças estão na roda, mas a maneira como cada criança experimenta, sente e vivencia internamente esta experiência é individual e pode ser totalmente diferente de uma para outra, donde se conclui que uma mesma atividade lúdica pode propiciar a vivência lúdica para algumas crianças e, para outras, não. Ou seja, em um grupo onde todos realizam a mesma atividade lúdica, algumas crianças podem fazer contato com a ludicidade e outras, não, pois o processo é do indivíduo que vive a experiência e está relacionado com sua história de vida, é uma vivência interior.

Como podemos saber o que se passa internamente com o outro enquanto pratica uma atividade lúdica? O adulto compartilha, relata, fala; e a criança que ainda não fala, como expressa seu estado interno? Essa é a questão desta pesquisa, reiteradamente posta. A interseção

entre a ação e o estado interno é que vai possibilitando ao sujeito (infantil, adolescente ou adulto) tomar posse de si mesmo, na medida em que, vivenciando a experiência, toma consciência do que acontece consigo mesmo. O processo de desenvolvimento é o processo de tomar posse de si mesmo.



3 JEAN PIAGET E ANDRÉ LAPIERRE: COMO AJUDAM A COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A questão investigada remete a autores que estudaram o desenvolvimento infantil e o significado da ludicidade neste processo, ainda que eles não operem com o conceito de ludicidade utilizado nesta investigação. Assim sendo, o que aprendo com eles, que contribuição eles trazem para minha investigação?

Apresento aqui as compreensões de dois autores sobre o desenvolvimento infantil e o papel do jogo nesse processo. Embora o foco de suas teorias seja diferente, Jean Piaget e André Lapierre abordam questões no que se refere ao movimento, ao corpo, à comunicação, à afetividade, à relação subjetividade e expressividade, de modo pertinente ao meu objeto de estudo e, assim, contribuem de maneira significativa para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança, oferecendo uma base teórica relevante para o objeto de pesquisa.

À medida que explicito os conhecimentos por eles desenvolvidos, estabeleço uma relação com a percepção e definição de ludicidade como um caminho de desenvolvimento da individualidade infantil, através de sua ação no mundo.

Piaget, biólogo por formação, apresenta uma complexa teoria sobre como a criança aprende; para tanto, descreve minuciosamente o desenvolvimento das suas estruturas mentais no percurso do seu amadurecimento biológico.

Lapierre, psicomotricista relacional, desenvolveu uma prática educacional e terapêutica, considerando que o corpo é mais que experiências sensório-motoras e perceptivo-motoras. Ele carrega e expressa a organização tônica, involuntária, espontânea, que faz parte da experiência afetiva e emocional da criança, relacionada às pulsões e conflitos relacionais.

Sem a pretensão de esgotar esses estudos, abordarei sinteticamente seus fundamentos principais na intenção de fundamentar a minha pesquisa, no sentido de delimitar o campo teórico no qual sustento a minha hipótese.

Jean Piaget

Piaget desenvolveu múltiplas investigações sobre o desenvolvimento infantil a partir das quais construiu uma teoria complexa, onde revela sua compreensão do mundo da criança, a comunicação com a realidade exterior e seu processo de afirmação da personalidade. O desenvolvimento do ser humano, para ele, vai do período sensório-motor em direção ao período das operações representativas e formais.

Apresenta uma explicação de como a criança pensa, como desenvolve a linguagem, o juízo e o raciocínio, as noções de tempo e espaço, como se dá a representação infantil, a percepção e também a afetividade.

Os mecanismos de assimilação e acomodação são utilizados para explicar a aquisição do conhecimento. Para Piaget (1972), o indivíduo traz as estruturas mentais ao nascer. Durante as experiências que vai vivenciando, estabelece uma interação de fatores internos e externos.

Toda conduta humana é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilações a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação

destes esquemas à situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre fatores internos e externos ou, mais em geral, entre assimilação e acomodação (PIAGET, 1972, p. 95-96).

Ao manter contato com o meio, *assimila* informações, o que por sua vez produz modificações nessas estruturas. Quando a criança está num jogo simbólico, por exemplo, transforma uma caixa de fósforos em um carro. Ela *transforma objetos* de acordo com seu desejo, então, a *assimilação* está predominando. Outras vezes, é a própria criança que *se modifica* para imitar uma pessoa ou um animal. Então, a predominância é da *acomodação*.

Segundo Piaget (1964), nos jogos de exercícios (0-2 anos) predomina a acomodação em função da imitação, que é predominante. Nos jogos simbólicos (2-6 anos), predomina a assimilação que ocupa a maior parte do tempo pela experiência do “faz-de-conta”. Mas desta faixa em diante, há um processo de “equilíbrio” constante entre assimilar e acomodar.

Pode-se verificar, na sua obra, as explicações permeadas pelo sentido biológico de equilíbrio, a partir do qual fundamenta sua teoria. Entretanto, é possível identificar também um estudo em torno da comunicação infantil, referente à construção da noção de símbolo e as relações com desenvolvimento da linguagem. E, para complementar, defende a idéia de que a afetividade está sempre presente durante esse processo. Embora o seu principal foco não esteja nas relações que a criança estabelece com o outro, oferece subsídios para que possamos compreender melhor como essa relação pode acontecer de forma mais saudável.

A seguir, algumas compreensões que considero importantes para o tema desta investigação. Elas têm a ver com o papel das atividades lúdicas para criança, o que propicia a sua expressividade.

O jogo

Ao conjunto de atividades que propiciam o desenvolvimento Piaget denominou `jogo'. Sendo assim, o desenvolvimento do sujeito depende da sua ação nessas atividades. Os jogos apresentam características diferentes, conforme a fase de desenvolvimento: nos jogos de exercício (0-2 anos) predomina a acomodação; nos jogos simbólicos (2- 6/7 anos), a assimilação; nos de regra (7/8 anos em diante), prevalece o equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Referindo-se ao desenvolvimento do jogo, Piaget (1964) afirma que quase todos os comportamentos por ele estudados, a propósito da inteligência, são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se dá por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional. Diz ele:

36

Se a acomodação extravasa incessantemente os limites da adaptação propriamente dita (ou equilíbrio entre a acomodação e a assimilação), o mesmo se pode dizer da assimilação. O motivo é simples: os esquemas momentaneamente inutilizados não poderiam desaparecer sem mais nem menos, ameaçados de atrofia por falta de uso, mas vão, outrossim, exercitar-se por si mesmos, sem outra finalidade que o prazer funcional ligado a esse exercício. Tal é o jogo nos seus primórdios, recíproca e complemento da imitação. (PIAGET, 1964, p. 117)

Esta descrição do surgimento do jogo pode estar relacionada ao conceito de ludicidade, na perspectiva que vem sendo discutido no GEPEL: algo que acontece internamente com a criança ao repetir alguma atividade; ela vai assimilando para acomodar, até que, num determinado momento, depois de realizar a ação com desenvoltura ela a repete pelo prazer que tal atividade proporciona.

A vivência da ludicidade, na fase de desenvolvimento infantil, pode contribuir para construir novos modos de agir no mundo ou de

compreender como eles acontecem, assim como também pode contribuir para restaurar alguma experiência que não tenha sido bem sucedida. Muitas vezes, ao repetir a mesma brincadeira ou movimento, a criança pode estar processando informações necessárias para sua compreensão do mundo que a rodeia e de sentimentos que acompanham esses acontecimentos.

A imitação também tem uma estreita relação com esses processos de assimilação e acomodação. Piaget (1964) demonstra, através da análise da evolução desses processos, que, ao se prolongar a acomodação, ocorre a imitação, e quando a assimilação predomina sobre a acomodação, surge o jogo. Ou seja, quando a criança está imitando, predomina a acomodação e quando está jogando simbolicamente, há o predomínio da assimilação. A evolução do jogo, por sua vez, percorre o caminho que vai do jogo de exercício até o jogo de regras, passando pelo jogo simbólico. O jogo simbólico representa a assimilação do mundo externo para o mundo interno do sujeito.

O autor se refere ao símbolo sempre que a criança vai além do jogo motor: há um sentimento de “como se”, “uma assimilação fictícia de um objeto qualquer ao esquema, e exercício deste sem acomodação”. E diz ainda que

[...] o esquema simbólico de ordem lúdica atinge, pois, o nível do `signo' [...] O signo é um significante `arbitrário' ou convencional, ao passo que o `símbolo' é um significante `motivado', isto é, representa uma semelhança com o `significado'; conquanto arbitrário, o signo supõe, portanto, uma relação social, como se evidencia na linguagem ou sistema de signos verbais, ao passo que a motivação (ou semelhança entre significante e significado) própria do símbolo poderia ser o produto do pensamento simplesmente individual. (PIAGET, 1964, p. 129)

Portanto, para Piaget, o signo social contribui no sentido de direcionar a representação simbólica. Contudo,

[...] todo esquema participa sempre, simultaneamente, da assimilação e da acomodação. São apenas as suas relações recíprocas que determinam o caráter adaptativo, imitativo ou lúdico do esquema. [...] No símbolo lúdico, o objeto atual é assimilado a um esquema anterior sem relação objetiva com ele; e é para evocar esse esquema anterior e os objetos ausentes que com ele se relacionam que a imitação intervém a título de gesto 'significante'. No símbolo lúdico, a imitação não diz respeito ao objeto presente e sim ao objeto ausente, que se faz mister evocar. (PIAGET, 1964, p. 136)

Se o símbolo lúdico está associado ao gesto significativo e surge para atender a uma necessidade de ordem interior e individual, mas, ao mesmo tempo, mantém uma relação com o social, podemos pensar que, ao jogar, essas dimensões interior individual e interior coletiva estão presentes. Ou seja, o indivíduo não somente assimila o que faz algum sentido para si (significante), mas também o que apreende do convívio que estabelece com os outros à sua volta (signo).

Ora, toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas toda conduta implica também modificações e valores finais (o valor dos fins): são os sentimentos. Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana (PIAGET, 1972, p. 21-22).

No próximo tópico, será explicitado como o jogo pode contribuir para o desenvolvimento da conduta humana nesses aspectos afetivo e cognitivo.

O desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil apresenta, em sua complexidade, inúmeros aspectos a serem considerados: social, emocional, corporal, mental, espiritual. Esses aspectos estão interrelacionados, contudo, nem sempre se desenvolvem de forma equilibrada, devido, muitas vezes, à ênfase que é dada a determinados aspectos em detrimento de outros.

Piaget pesquisou as etapas pelas quais passa a criança, desde o nascimento até a adolescência, descrevendo a formação dos mecanismos mentais, assim como o desenvolvimento das estruturas de pensamento, linguagem e afetividade. De posse desse conhecimento, é possível entender a expressividade das crianças, da faixa etária de 1 a 3 anos que, no caso, é a mesma das crianças observadas na coleta de dados desta pesquisa.

Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento psíquico é comparável ao crescimento orgânico e ambos se orientam em direção ao equilíbrio gradativo, o mesmo acontecendo com a afetividade e as relações sociais. “No entanto, respeitando o dinamismo inerente à realidade espiritual, deve ser ressaltada uma diferença essencial entre a vida do corpo e a do espírito.” (PIAGET, 1972, p. 11) Piaget explica que o equilíbrio do crescimento orgânico é mais estático e uma vez atingido seu pleno desenvolvimento, há uma evolução no sentido contrário. Ou seja, o organismo, depois de alcançar um determinado nível de maturidade, não tem mais como se desenvolver e tende a perder, progressivamente, a sua capacidade, até a velhice. Entretanto, as funções da afetividade e da inteligência superior tendem a um equilíbrio móvel: quanto mais estáveis, maior é a mobilidade, e o fim do crescimento não significa o começo da decadência. Ou seja, quanto mais desenvolvido, maiores possibilidades de mais conquistas.

Em todas as fases de desenvolvimento existem funções que são gerais da conduta e do pensamento, contudo, existe o interesse que desencadeia as ações. Estas ações podem ser de motivação fisiológica, intelectual ou afetiva. À medida que a criança se desenvolve, edifica suas características sobre as estruturas originais que são variáveis, modificadas pelo progresso posterior, em consequência da sua melhor organização, por sua vez resultante do amadurecimento trazido pela experiência vivenciada anteriormente. Esta função de interesse se apresenta como uma pergunta ou um problema e são invariáveis em todos os estágios de desenvolvimento. Entretanto, ao lado do interesse (invariável), existem os interesses que variam de um nível mental para outro e as explicações particulares são diferentes em função do desenvolvimento intelectual.

40

Isto quer dizer que os estados sucessivos de equilíbrio são acompanhados da função de interesse, constantes e comuns a todas as idades, ou seja, há certo funcionamento que se repete com todas as crianças e propicia a passagem de um nível de conduta para outro mais complexo. Mas esse funcionamento varia de acordo com o conjunto de noções adquiridas e da disponibilidade de cada criança na busca do sentido que cada experiência lhe desperta.

Esses mecanismos funcionais são comuns a todos os estágios de desenvolvimento e correspondem a uma necessidade.

A criança só realiza alguma ação exterior ou mesmo inteiramente exterior quando impulsionada por um motivo e esse traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar, ou um interesse, uma pergunta etc.). (PIAGET, 1972, p. 14).

Esta necessidade surge porque alguma coisa entrou em desequilíbrio e clama pela volta ao estado anterior - equilíbrio. Quando a ação desencadeada leva à satisfação da necessidade, então acaba o

interesse e o equilíbrio é restabelecido. Esse movimento de “equilíbrio” é o móvel da ação humana.

Para Piaget, a necessidade, em todas as idades, tende

[...] 1º a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, `assimilar' o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, `acomodá-las' aos objetos externos. (PIAGET, 1972, p.15)

E é ao equilíbrio das assimilações e acomodações que Piaget denomina “adaptação”.

O processo é contínuo: um desequilíbrio se manifesta como uma necessidade que desencadeia uma ação. Esta ação leva o indivíduo à assimilação que, por sua vez, impulsiona o pensamento, os objetos e a própria ação a se acomodar ao que foi assimilado. Se esse processo assimilação/acomodação se dá de forma equilibrada, acontece, então, a adaptação. Deste modo, progressivamente a criança vai estabelecendo sua relação com os objetos, as pessoas, de maneira cada vez mais equilibrada e completa em relação às experiências precedentes.

Do nascimento até a aquisição da linguagem, o desenvolvimento da criança é marcado por uma inteligência prática, apoiada em percepções e movimentos. Entretanto, os reflexos do recém-nascido

[...] enquanto estão ligados às condutas que desempenharão um papel no desenvolvimento psíquico ulterior, não têm nada desta passividade mecânica que se lhes atribui, mas manifestam desde o começo uma atividade verdadeira que atesta, precisamente, a existência de uma assimilação senso-motora precoce. (PIAGET, 1972, p. 16)

Nesta fase inicial, a vida mental se reduz ao exercício reflexo. Depois esses exercícios se tornam mais complexos, por integração nos hábitos e percepções organizados, constituindo a base de novas condutas. Isso se constitui a partir de um ciclo reflexo que, ao se repetir,

incorpora novos elementos e vai cada vez se ampliando mais. Essa reação circular representa, segundo o autor, a forma mais evoluída da assimilação e seu papel é essencial no desenvolvimento senso-motor.

Essa assimilação senso-motora aparece antes da linguagem e do pensamento interior, podendo ser comparada à assimilação da realidade por meio de noções e pensamentos. Inicialmente, não há diferenciação entre interior e exterior, ou seja, a diferenciação da consciência pessoal e dos objetos exteriores não existe. Mas, aos poucos, as impressões vividas vão se diferenciando e o eu, que até então é inconsciente de si mesmo, vai se tornando centro da realidade interna ou subjetiva, ao mesmo tempo em que o mundo externo vai se objetivando.

Ao longo dos dois primeiros anos de vida, segundo o ponto de vista do autor, quatro categorias de ação precisam ser construídas: do objeto e do espaço, da causalidade e do tempo. Isso se dá através do progresso da inteligência senso-motora e, neste processo, o

[...] próprio corpo aparece como elemento entre os outros e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo... No fim do segundo ano, está concluído um espaço geral que compreende os outros, caracterizando a relação dos objetos entre si e os contendo na sua totalidade, inclusive o próprio corpo. Ora, a elaboração do espaço se deve essencialmente à coordenação de movimento, sentindo-se aqui a estreita relação que une este desenvolvimento ao da inteligência senso-motora. (PIAGET, 1972, p. 19-20)

As experiências intelectuais, corporais e afetivas são indissociáveis. A afetividade, então, está relacionada ao intelecto e o desenvolvimento de um está intimamente relacionado ao outro. Para Piaget (1972), a evolução da afetividade é semelhante ao estabelecido para as funções motoras e cognitivas, afirmando que há um paralelo entre a vida afetiva e a intelectual no decorrer do desenvolvimento de

toda a infância e adolescência. Para ele, é falsa e superficial a idéia do senso comum que separa a vida do espírito em dois compartimentos estanques: o dos sentimentos e o do pensamento.

Os sentimentos também estão presentes no processo de desenvolvimento cognitivo. Ao primeiro estágio de técnicas reflexas, diretamente ligadas ao desenvolvimento do pensamento, correspondem os impulsos instintivos elementares, no que se refere aos sentimentos. As emoções estão relacionadas ao sistema fisiológico das atitudes e posturas; “os primeiros medos, por exemplo, podem estar ligados à perda de equilíbrio ou a bruscos contrastes entre um acontecimento fortuito e a atitude anterior.” (PIAGET, 1972, p. 22)

Piaget relaciona o segundo estágio aos sentimentos elementares ou afetos perceptivos ligados “às modalidades da atividade própria: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor etc., assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso.” (PIAGET, 1972, p. 22)

E o terceiro nível de afetividade surge a partir da elaboração do universo exterior e da construção do esquema de “objeto”. “Os sentimentos elementares de alegria e tristeza, de sucessos e fracassos etc., serão então experimentados em função desta objetivação das coisas e das pessoas, originando-se daí os sentimentos interindividuais.” (PIAGET, 1972, p. 23). E esses sentimentos interindividuais estão associados à comunicação estabelecida entre os indivíduos que, por sua vez, se dá através da linguagem. Segundo o mesmo autor, a comunicação é o sinal mais evidente do aparecimento da linguagem. Afirma ele que a linguagem começa desde a segunda metade do primeiro ano, através da imitação. A imitação está intimamente relacionada com o desenvolvimento sensomotor.

Em relação à imitação, este autor descreve:

Primeiramente, é simples excitação, pelos gestos análogos do outro, movimentos visíveis do corpo (sobretudo das mãos) que a criança sabe executar espontaneamente; em seguida, a imitação senso-motora torna-se uma cópia cada vez mais precisa de movimentos que lembram os movimentos conhecidos; e, finalmente, a criança reproduz os movimentos novos mais complexos (os modelos mais difíceis são os que interessam às partes não visíveis do próprio corpo, como rosto e a cabeça). (PIAGET, 1972, p. 25)

Assim também acontece com o som. A criança imita o som associando-o a uma determinada ação. Repete o som cada vez mais parecido com o modelo apresentado. Até que relaciona, por exemplo, uma palavra a um acontecimento: ele fala água e alguém lhe oferece um copo com água. Logo, quando ela sente sede, fala “água”, o adulto responde: “quer água?” e oferece-lhe um copo com água. Aos poucos, a criança vai aprendendo a introduzir verbos: “quero água”, até que um dia fala a frase completa: “pró, eu quero água”. A imitação do som associado a determinadas ações prolonga-se como linguagem. E, ao contrário da relação interindividual que se limita à imitação de gestos corporais exteriores, a linguagem (palavra) se constroi na medida em que pode ser comunicada. Nesse processo de construção, três categorias, de fato, segundo Piaget, podem ser postas em evidência: 1ª) Subordinação e coação espiritual exercida pelo adulto sobre a criança; 2ª) Intercomunicações que transformam as condutas materiais em pensamento; 3ª) Monólogos variados que acompanham seus jogos e atividades.

Quero chamar a atenção para a segunda categoria, quando o próprio Piaget questiona se a criança sabe comunicar inteiramente seu pensamento e perceber o ponto de vista dos outros. Afirma que as conversações entre crianças são rudimentares e ligadas à ação material propriamente dita.

Quando se procura dar explicações umas às outras, conseguem com dificuldade colocar-se do ponto de vista daquela que ignora do que se trata, falando como que para si mesma. Esta espécie de monólogo coletivo consiste mais em uma mútua excitação à ação do que em uma troca de pensamentos reais. (PIAGET, 1972, p. 26)

Isso reflete que até os sete anos a criança só está iniciando seus primeiros passos em relação à verdadeira socialização. O papel do educador se faz fundamental, no sentido de intermediar essa passagem de um estado egocentrado para o estado sociocentrado. Nessa passagem, muitos aspectos da personalidade vão se estruturando, a individualidade se fortalecendo com o exercício da troca e da partilha. É um processo que envolve um ato amoroso e este não significa sempre acolhimento, mas envolve também a confrontação. Este é o desafio. Confrontar sem deixar de ser amoroso exige habilidades do educador. Mas, com paciência, vamos encontrando um caminho de estimular amorosamente a construção da autonomia, de fundamental importância para o desenvolvimento da individualidade. Como educadores, precisamos estar atentos, especialmente em se tratando de educação infantil tendo-se que crianças alvo desta fase inspiram naturalmente a nossa proteção e apresentam dependência em muitos aspectos.

Nesse sentido, as atividades que envolvem o jogo, a brincadeira, propostos para crianças num espaço de educação têm um papel fundamental para o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas, físicas e afetivas. E, brincando, a criança assimila a realidade de forma frequentemente prazerosa. Brincando, dá os primeiros passos em direção à socialização, através da construção de regras. Através dessas atividades, a criança exercita e aprimora suas características pessoais, construindo as bases para um desenvolvimento cada vez mais pleno.

Contudo, o educador precisa estar consciente que, durante as brincadeiras, podem acontecer coisas que dificultam o desenvolvimento

da criança, como por exemplo: ser frequentemente desafiada muito além das suas possibilidades, o que pode gerar sentimento de tristeza, de insegurança ou de incapacidade. Também a qualidade da relação com os colegas ou com o educador pode promover situações com as quais ela tenha sentimento de rejeição, por algum motivo relacionado à sua própria história de vida etc.

A contribuição de Piaget para uma melhor compreensão da criança

Conhecer e entender o processo de construção do pensamento descrito por Piaget ajuda a entender e até prever, em algumas situações, as reações das crianças. Sua teoria esclarece, por exemplo, porque as crianças na idade de 1 ano de idade não conseguem participar de uma projeção de filme, tal como as crianças de 2 anos, pois o tempo de concentração e seu interesse com este tipo de atividade é muito diferente. Portanto, ao observar as crianças numa atividade, antes de tudo, é preciso avaliar se a atividade está adequada à sua faixa etária, à sua fase de desenvolvimento.

Outra contribuição de Piaget se refere à compreensão da afetividade. Ele afirma, nos seus livros: *Seis estudos de psicologia* (1972) e *A psicologia da criança* - este último em parceria com Bärbel Inhelder (1985) -, que as emoções estão relacionadas ao sistema fisiológico das posturas e atitudes; também que a criança expressa nas relações com as coisas e pessoas os sentimentos de medo, alegria, tristeza, prazer. Através dessas relações é que os sinais de comunicação se estabelecem e permitem uma aproximação afetiva entre educador e educando. Quanto maior a atenção no sentido de compreender as expressões desses sentimentos, maior será a possibilidade de atender às necessidades interiores de cada criança, respeitando a sua individualidade.

Desenvolvimento e afetividade estão articulados no processo de formação da criança.

Esses dados ajudam o educador a observar as expressões psicocorporais das crianças, percebendo-as como um reflexo do que se passa no seu interior, seja no nível cognitivo ou afetivo. Assim, pode-se identificar se as atividades estão adequadas às necessidades próprias de um ser em desenvolvimento, se estão proporcionando alegria, prazer, isto é, se estão sendo lúdicas ou não.

André Lapierre: o desenvolvimento infantil e a construção de uma personalidade autêntica

Como psicomotricista relacional, Lapierre desenvolveu uma compreensão voltada para o diálogo que a criança estabelece com o seu corpo, gestos, toque, tonalidade da voz. Por isso, destaca a importância de cuidar da relação que estabelecemos com as crianças pequenas, pois esta interfere na qualidade da saúde mental e pode desencadear transtornos de ordem psicológica. O autor afirma que a criança, desde os primeiros meses, sente as tensões afetivas, sejam elas positivas ou negativas, e responde através de seu corpo, mímicas, gritos. E essa experiência ficará guardada em si como referência para suas relações posteriores. A partir dessa comunicação é que se estruturam as relações, a maneira de agir, reagir e perceber, próprias de cada indivíduo. A este modo próprio de estruturar essas relações, ele chama de personalidade.

A contribuição de Lapierre ajuda a compreender porque é tão importante dar maior atenção para o diálogo não-verbal, no sentido de tomar mais cuidados para as necessidades afetivas e psicológicas das crianças, pois isso vai contribuir para a conquista da sua personalidade

autônoma. E ao educador oferece um diagnóstico do que está ocorrendo no momento, fato que, por sua vez, permite uma tomada de decisão de como agir.

Ele participou de uma experiência em creches na França, onde sua proposta tinha como foco atender a criança, não apenas nas suas necessidades de higiene e segurança, mas também afetivas. Em suas palavras, podemos identificar a sua preocupação em buscar uma prevenção de transtornos emocionais que geram muitas dificuldades de convívio social:

As causas aparentes do desequilíbrio neurótico ou da crise psicótica situam-se no presente, sendo costume apontar como culpados as condições de vida atuais, o desequilíbrio do meio social. Não negaremos os danos causados por uma sociedade tecnocrática e tecnológica, onde o indivíduo, reduzido estritamente a seu papel profissional, concentrado numa família reduzida e freqüentemente conflitual, assistido e agredido ao mesmo tempo, encontra com uma dificuldade cada vez maior a possibilidade de uma comunicação humana satisfatória. Mas todos esses fatores de estresse só têm conseqüências graves e duráveis sobre uma personalidade frágil, na qual provocam a descompensação de um equilíbrio já precário. (LAPIERRE, 1987, p. 9)

48

A seguir, apresento algumas das idéias de André Lapierre que auxiliam a compreensão de muitas questões relacionadas às crianças pequenas e a como a brincadeira pode ajudar na construção de sua autonomia. Acredito que é relevante considerar as suas conclusões, em função de ele ter vivenciado a experiência em creches, ambiente que apresenta características peculiares, no qual as crianças vivenciam uma realidade específica.

Segundo Lapierre, uma ação educativa envolve processos conscientes e inconscientes, simultaneamente. O primeiro estaria relacionado aos conhecimentos e o segundo, mais essencial para ele, ao estado de ser, ao comportamento do educador, ao meio educativo e

aos desejos primitivos da criança. Critica a educação que condiciona a criança a uma segurança pautada na submissão ao desejo do adulto e, progressivamente, a perda da sua autonomia. Por isso defende uma postura de educador que se preocupa com o processo de formação da pessoa.

A “qualidade de vida”, é a qualidade do ser, não do ter. Ser, existir, é exercer livremente seu poder de agir sobre seu meio, conservar a autonomia de suas decisões... Mas esse acesso à autonomia não é possível a não ser que ele tenha sido preparado em profundidade, desde a mais tenra idade, por uma educação completamente diferente. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 84)

Partimos do corpo, do corpo que age numa relação direta com os objetos, os sons, o espaço, os outros. [...] são as tensões emocionais subjacentes que se exprimem através do simbolismo do agir, e é aí que a pessoa encontra sua autenticidade, sua verdade. O gesto, o movimento, o agir, tomam então uma significação simbólica; é a satisfação simbólica dos desejos mais profundos, os mais autênticos. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 87)

Precisamos recordar que antes do nascimento, quando a criança está no ventre da mãe, sua sensação é de plenitude fusional difusa e sem limite. Nesta fase, normalmente, todas as suas necessidades fisiológicas são satisfeitas, não há desejos e conseqüentemente não acontecem frustrações. Entretanto, ao nascer, muitas sensações, dantes não experimentadas, passam a fazer parte da sua vida: o frio, a fome, a luz etc.

Concomitantemente a essas primeiras sensações, há o sentimento de perda. Faz-se necessário um tempo para que a criança tenha condições de vivenciar o processo de separar-se de sua mãe (ou substituta), sem o sofrimento motivado pela ruptura do contato. Os momentos de presença e ausência, a qualidade dos contatos corporais, esses

movimentos alternados entre o desejo e sua satisfação estão presentes na trajetória em direção à formação da sua imagem corporal e, em seguida, à construção da sua identidade.

Necessariamente, existem momentos de ausência vividos inicialmente como sofrimento de perda. Essa alternância de presença e ausência vai causar o medo, a angústia de perda, uma perda que ameaça ser definitiva todas as vezes que aparece. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 13)

Nesse sentido, Lapierre desenvolveu um estudo que aponta para algumas possibilidades nesse campo afetivo relacional, onde o diálogo corporal é o ponto de partida para a comunicação com o mundo. O autor defende a vivência afetiva como base para integração das funções racionais, diferenciando a afetividade primitiva e “natural” da afetividade artificial. Esta última seria o desejo do sucesso proveniente de ser valorizado aos olhos do adulto, em consequência do medo do fracasso e da desvalorização. Ao contrário disso, a dimensão afetiva verdadeira e profunda é que deve ser cultivada. Referindo-se à afetividade primitiva, afirma:

Essa vivência emocional é encontrada inicialmente no estado mais puro ao nível das situações espontâneas que são determinadas pela procura do prazer viver seu corpo em relação com o mundo, com o espaço, com os objetos, com os outros. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 24)

Dessa maneira, a criança precisa superar as suas frustrações através das substituições simbólicas do prazer, não mais no corpo do outro, mas num espaço de encontro: a comunicação. Essa comunicação pode acontecer mediada pelo gesto (que pode ser em contato direto ou a distância), pelo olhar (fixo, ausente, presente, vacilante, profundo), pelos sons (o grito, a voz, ou palavras carregadas de afeto, tensões),

pela mímica do rosto e do corpo (expressando abertura, abandono, ausência, isolamento, defesa, entrega), pelo objeto (elo entre o corpo da criança e do adulto).

Na creche, podemos nos comunicar com as crianças através de todos esses mediadores, brincando. É através da brincadeira que podemos transitar entre as polaridades dar e receber, passividade e atividade. Nisso reside o equilíbrio fusional. “Dar é se projetar simbolicamente para o outro e fantasmaticamente no outro”. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 21) Esse exercício favorece a dinâmica da identidade e da afirmação do indivíduo. Brincando, a criança pode vivenciar seus medos, suas angústias, expressar sua agressividade de maneira simbólica. Através desse confronto imaginário, ela vai criando as regras de seus jogos e as relações de troca com seus pares, superando o seu estado exclusivamente fusional, para uma relação onde é capaz de tomar a iniciativa, exercer sua autonomia.

É importante considerar que não é um processo linear. Mas, quanto mais o ambiente e os adultos favorecerem esta conquista, tanto melhor será para as crianças. Isso porque é muito difícil para um ser em desenvolvimento conquistar a sua autonomia, onde os desejos expressos são sempre reprimidos ou nem sequer percebidos.

Pais autoritários, por exemplo, normalmente inibem a tomada de iniciativa dos filhos. Segundo Lapierre, a criança, numa atitude transferencial, atribui ao educador o papel de “pai”. E essa relação pode se configurar numa submissão do educando ao educador. Para que essa relação possa ser modificada, a vivência psicomotora pode ter um papel importante, contribuindo para que, progressivamente, a criança conquiste sua autonomia.

Para isso, o educador precisa jogar com o que ele chama de contrastes pedagógicos:

[...] de liberdade e de diretividade; aumentando as fases de liberdade na medida em que elas se tornam mais produtivas; de implicação e retirada, retirando-se cada vez mais do jogo na medida em que o grupo assume sua autonomia real; de segurança e insegurança; para conduzir a criança a renunciar progressivamente à proteção segura da autoridade (mesmo se ela a combate) e a assumir, ele mesmo, esta margem de insegurança que é contrapartida da independência. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 17)

Nesse processo, é fundamental que o educador esteja muito consciente do seu papel:

[...] estar disponível, saber esperar, não querer, numa preocupação de eficácia aparente, que não passa de uma projeção da ansiedade pedagógica, precipitar uma evolução que demanda tempos de integração suficientemente longos para permitir o investimento e a ultrapassagem progressivos do prazer ligado a cada etapa. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 23)

Inicialmente, os objetos utilizados na brincadeira podem ajudar na relação que começa a se estabelecer entre o corpo da criança e do educador, assim como com as outras crianças. Progressivamente, a criança vai se apropriando do seu corpo, formando sua identidade, e consegue utilizar o objeto como algo independente de si.

Somente depois de ter esgotado a vivência dinâmica, onde o corpo ficou incessantemente em relação com o objeto e com o outro, as crianças (ou os adultos) começam a se interessar pelos próprios objetos, independente de sua utilização corporal. É o acesso à sua primeira intelectualização que é a separação do objeto e do corpo, abstração do corpo, tomada de distância em relação aos objetos. Estes adquirem uma autonomia relativa e podem ser utilizados em sua relação estrutural entre eles. As primeiras estruturas produzidas situam-se no nível afetivo e são a expressão mais ou menos simbolizada do imaginário.

Elas também vão chegar à expressão plástica, artística, numa espécie de “visão poética” do espaço, antes de exprimir-se num nível racional através das relações lógicas, matematizáveis. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 40)

Portanto, as atividades propostas devem levar em consideração essa sequência de fases, explorando o interesse da criança, sem antecipar o exercício de habilidades e conhecimentos às quais a criança não está em condições de responder adequadamente.

E é através do contato e afastamento com os objetos e com o outro que a criança vai alcançando o estado de desenvolvimento que permitirá o nível de abstração para uma comunicação simbólica, como a linguagem.

Aumentar a distância, sem romper a comunicação, é simbolizar cada vez mais a relação; é a troca através da trajetória, do olhar, do gesto, é aumentar seu espaço de comunicação, investir, em nível afetivo, o espaço e suas direções. É a alternância desse contraste que vai cindir a ambivalência e manter a tensão emocional: abandonar-se, reencontrar-se...

Mesmo diálogo de distância com o solo: viver perto do solo é procurar a segurança, a regressão que pode ir até o contato efetivo com uma superfície lisa; afastar-se do solo é escapar, se libertar, conquistar volume, conquistar a independência, até o salto espontâneo, que é alegria de evasão. Isso vai, talvez, nos levar também ao contraste do equilíbrio e do desequilíbrio, com seu significado simbólico de passividade e de dinamismo, que reencontraremos na expressão plástica. Talvez também em direção ao contraste vivido do “alto” e do “baixo”, do vertical e do horizontal. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 27)

A vivência corporal precisa ser avaliada levando-se em conta o emocional. Nas relações que vai estabelecendo com o meio, a criança se expressa através dos seus movimentos e esse movimento vivenciado

está entremeado por uma simbologia. Explorar e entender essa simbologia pode nos ajudar a entender o que se passa internamente com as nossas crianças. Para isso, é preciso investir a atenção no diálogo corporal e estimular a prosseguir no seu movimento de desvelar o mundo. E esse movimento ela realiza intensamente com o movimento corporal.

Durante os três primeiros anos (pelo menos) da escola elementar, a criança vive ainda aquele estágio de exploração do mundo através do movimento do corpo, chamado por nós de agitação. Colocar a atenção no jogo espontâneo da criança, valorizá-la por meio da participação, ajudando sua evolução, é caminhar no sentido de uma educação aberta para a vida, para a criatividade, para a autonomia, para o desenvolvimento de todo o potencial da pessoa. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 39)

54

Isso, segundo Lapierre, é o nível inicial que dará lugar aos níveis mais abstratos e intelectualizados, depois de ter mobilizado o sistema hipotalâmico de modulação do tônus emocional. Enquanto as crianças estão a explorar o mundo, no seu movimento naturalmente investigativo, ou em atividades que lhes são propostas, é possível que possamos acessar a sua vivência interior, a partir de uma observação cuidadosa dos seus gestos, expressões e reações psicocorporais.

Quando permitimos que a brincadeira seja capaz de propiciar a vivência lúdica no sentido interno, podemos então dizer que a afetividade primitiva e “natural”, está sendo experimentada. A repetição dessas experiências pode descondicionar a afetividade artificial.

Dessa maneira, a vivência da ludicidade estará acontecendo, pois a “ludicidade é um processo interior que brota de dentro para fora e não de fora para dentro, apesar de ser influenciada e estimulada por agentes externos para se concretizar”. (FALCÃO, 2002, p.92)

Portanto, quanto mais as crianças puderem vivenciar atividades que possibilitem a expressividade da sua afetividade, quanto mais elas puderem ser acolhidas na sua espontaneidade e compreendidas na sua comunicação psicocorporal, tanto mais elas poderão entrar em contato com a ludicidade. Deste modo, estaremos contribuindo para o desenvolvimento integrado do **ser**, que **convive** e **conhece** o mundo e **tem** muito do que precisa para ser feliz: *pensamento* próprio e criativo; *sentimentos* sinceros e de autoconfiança; *conhecimento* de si mesmo e *autonomia* para dirigir a sua caminhada na vida pautada em respeito, colaboração e confiança.

Concluindo

Os estudos de Piaget, centrados no desenvolvimento das estruturas mentais da criança, ajudam a entender o comportamento expresso por ela na relação com as coisas e pessoas ao seu redor, trazendo contribuições significativas para uma prática educativa mais eficaz, assim como para a percepção do que ocorre na sua experiência interna, expressa em suas condutas e gestos.

Dentre outras coisas, o autor deixa claro que o jogo propicia à criança uma experiência rica de aprendizado e desenvolvimento dos seus aspectos físico, cognitivo, afetivo. Para ele, esses aspectos não estão dissociados e é um erro separar um do outro. A criança, segundo Piaget, desde o nascimento até a aquisição da linguagem precisa construir categorias de objeto e do espaço, da causalidade e do tempo. Essa construção vai se realizando na medida em que a sua inteligência senso-motora progride. Neste processo, o corpo e o movimento exercem um papel relevante, pois através da coordenação do movimento a criança vai estabelecendo relação com os objetos e construindo a noção de espaço.

A partir do que a criança revela, na relação que vai construindo com os objetos e pessoas, podemos identificar o seu nível de desenvolvimento e, então, desafiá-la para que ela prossiga avançando. As contribuições da pesquisa realizada por Piaget apresentam uma sequência invariável de desenvolvimento das estruturas mentais e, por faixa etária, as possibilidades de reações e de realizações pelas crianças.

Considerando que estão associados o movimento, a inteligência e a afetividade, a criança, ao brincar, constroi suas estruturas e expressa externamente essa construção, revelando o nível de desenvolvimento mental em que se encontra e também os seus sentimentos. Brincando, revela o que está se passando em seu interior. E um olhar sensível pode identificar as conexões que ela consegue estabelecer entre o que assimila a partir do convívio do mundo a sua volta (signos) e o seu interior (significante). Dessa forma, a brincadeira se apresenta como uma oportunidade de vivenciar afetividade, inteligência e convivência como aspectos complementares da conduta humana.

A pesquisa realizada por Lapierre trouxe uma contribuição significativa no que diz respeito, principalmente, à preparação da criança para assumir sua autonomia. Sugere para isso que a criança seja preparada, através de uma educação que possibilite exercer a sua maneira livre de agir sobre seu meio. Essa preparação deve levar em consideração a relação do corpo com os objetos, o espaço, os outros. Segundo esse autor, o gesto, o movimento, o próprio agir, estão permeados de significações simbólicas dos desejos mais profundos e autênticos.

Nesse sentido, Lapierre e Piaget são congruentes. Contudo, enquanto Piaget deu ênfase à descrição da fenomenologia do processo de desenvolvimento no aspecto cognitivo, articulado ao afetivo em busca da autonomia da reciprocidade com o outro, Lapierre traz a questão do desenvolvimento voltado para a formação da personalidade

autônoma e argumenta porque devemos cuidar da relação que a criança estabelece com os objetos e as pessoas. Nesse sentido, o diálogo psicocorporal e a construção da autonomia assumem destaque na obra desse autor.

Lapierre propõe que a autonomia da criança seja exercitada com uma atuação consciente do educador através do que ele chama de contrastes pedagógicos. Esses contrastes significam um jogo de equilíbrio entre liberdade e diretividade. À medida que a criança demonstra segurança numa determinada tarefa, o educador sai um pouco de cena, deixando que ela assuma a direção da atividade. Em um determinado momento, ela revela que já tem condições de assumir a condução da atividade sem a proteção da autoridade, com certa margem de insegurança, mas também de liberdade.

Esse exercício começa com o próprio corpo da criança. A relação com o espaço, com objetos, sons e a comunicação que ela estabelece nesse processo também é corporal. É corporalmente que ela expressa suas tensões, medos, alegrias, desejos, recusas. Acolher essa expressão é de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Mas, aos poucos, é preciso desafiar os seus limites no sentido de estimular o seu progresso.

Desta forma, o educador dá condições à criança para aprender a expressar seus sentimentos, transformar seus desejos em realizações, com autonomia e condições de responder por eles. Assim, poderá ser capaz de desenvolver sua autenticidade, sem medo e culpa.

Esta é uma maneira de sentir e viver a ludicidade, pois na medida em que, motivados por uma decisão interior, sem culpa ou medo, realizamos algo, naturalmente realizamos de forma inteira e prazerosa.

Considerando o processo de desenvolvimento descrito por Piaget e os estudos de Lapierre, é possível que o educador possa reconhecer

nas expressões corporais das crianças o que se passa no seu interior, identificando a repercussão das atividades que estão sendo realizadas, no sentido de estarem ou não sendo lúdicas.

Portanto, esses autores reforçam a minha hipótese de que é possível poder avaliar, através das expressões psicocorporais das crianças, um estado de ludicidade.

Uma prática que proporcione a vivência da ludicidade pode contribuir mais eficazmente para o processo de assimilações e acomodações das crianças, principalmente na construção das relações interindividuais. Se o educador estiver atento a essas expressões não-verbais, assim como ao diálogo que pode ser estabelecido corporalmente, pode jogar com o que Lapierre chamou de “contrastes pedagógicos” (alternar a relação: de diretividade e de liberdade; de implicação e retirada; de segurança e insegurança), buscando a autonomia da criança, a fim de mediar as conquistas a serem realizadas.

58

A partir das observações da expressividade da criança é que o educador pode tomar as decisões mais acertadas na sua prática pedagógica no sentido de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos educandos.

A teoria desses dois autores oferece subsídios para um olhar sensível no que se refere à expressividade da criança. De posse dessas informações, fui a campo com a intenção de avaliar se as crianças podem revelar a vivência da ludicidade durante a realização de atividades na creche, através das suas expressões psicocorporais.

4 A LINGUAGEM PSICOCORPORAL E A LUDICIDADE

As expressões psicocorporais a que me refiro neste estudo, envolvem os gestos e os conteúdos emocionais que os acompanham, ou seja, o que a criança expressa com o olhar, o sorriso, a postura, o movimento que está realizando. E quando me refiro à ludicidade, estou usando como referência o conceito que vem sendo construído pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade: uma vivência interna, desencadeada pela realização de uma atividade lúdica (brincadeira, leitura, conversa, caminhada etc.). Esta vivência permite o contato com estados de consciência ampliados e focados.

A ludicidade como vivência de uma experiência interna, também integra as dimensões emocional, física e mental. Nesta perspectiva, a ludicidade envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, é de relevância significativa para a vida em todas as suas fases e, especialmente, na educação infantil.

Este capítulo está organizado em dois tópicos. Meu propósito, no primeiro tópico, foi estudar até que ponto as atividades propostas na creche estão proporcionando a vivência da ludicidade e como é importante a atenção do educador para as expressões psicocorporais, no sentido de buscar entender o que está se processando internamente na criança.

Sustento as minhas reflexões em alguns autores: Luckesi (2002, p. 22), que conceitua o fenômeno da ludicidade, partindo de uma abordagem que “foca na experiência lúdica como experiência interna do



sujeito que a vivencia”. Merleau-Ponty (1999, p. 18) que ressalta a contribuição da Fenomenologia no sentido de unir “o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção de realidade”. Dante Gallefi (2003, p. 226) que traz o termo Ser-sendo como um contínuo fazer-se e, portanto, a possibilidade infinita de “ser a abertura para o aberto: poder-ser-sendo”. Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 222) que defendem a ideia que existem “limitações emocionais geradas pela nossa cultura de mundo ocidental, e é o amor que pode nos possibilitar aceitar o outro como é no presente. Então, a partir daí, a relação interpessoal pode ser vivida como brincadeira”.

Considerando as ideias desses autores, nota-se que o papel do educador é de fundamental importância para que se estabeleça uma comunicação efetiva, através das expressões psicocorporais. Por isso, o segundo tópico é sobre os saberes necessários ao educador para que ele adote uma prática na qual possa incluir a avaliação das expressões psicocorporais das crianças com o objetivo de propor atividades que possam proporcionar às crianças o contato com a dimensão lúdica.

Ressalto os desafios inerentes ao exercício da profissão do educador e aponto alguns saberes necessários para o enfrentamento e superação das dificuldades, especificamente, na prática da educação infantil. Destaco a importância da arte e da ludicidade na formação e prática do educador, pois apresentam possibilidades de expressão e comunicação fundamentais para a relação educador/educando e, consequentemente, para o desenvolvimento de ambos. Minha experiência como educadora atuante em Educação Infantil, aliada aos estudos que venho desenvolvendo no GEPEL e nas disciplinas Filosofia e Educação; Arte, Ludicidade e Formação do(a) Educador(a), estimularam a construção das idéias aqui apresentadas.



A expressão psicocorporal da criança: um olhar fenomenológico

Compreender e saber ler a fenomenologia que se expressa no corpo e nos gestos da criança que ainda não se expressam verbalmente é mesmo fundamental para o educador.

Podemos perceber que, ao longo das atividades pedagógicas propostas na Creche da Universidade Federal da Bahia, na qual trabalho, a receptividade para uma mesma atividade é diferenciada e, às vezes muito claramente, percebemos a falta de envolvimento integral das crianças nessas atividades, por meio das suas reações psicocorporais.

Como as crianças da creche são pequenas (1 a 3 anos) e ainda não se expressam claramente através da fala, o educador infantil precisa aprimorar e/ou aprender a estabelecer um nível de comunicação mais sutil, contudo, muito profundo: a linguagem expressa pelo corpo.

A Fenomenologia, como o estudo da essência dos fenômenos, é uma abordagem que pode fundamentar uma prática que busca, no cotidiano, a essência na existência que, por vezes, se transforma numa repetição automática de ações, sem uma observação atenta ao que está sendo expresso, assim como ao sentido do que está sendo vivido. Uma atitude fenomenológica, ao contrário, é uma atitude que reflete o incansável questionamento a respeito da nossa prática, dos nossos relacionamentos, buscando investigar e compreender o que está instituído como natural, aceitável, normal, procurando o sentido disso tudo.

Segundo Merleau-Ponty (1999), a Fenomenologia como um retornar “às coisas mesmas” é antes de tudo a desautorização da ciência. Diz ainda que todas as idéias que concebemos, e até a própria compreensão do que é a ciência, passa sempre por uma visão e experiência



de mundo. Esta visão é pessoal, está relacionada com o processo que cada um estabelece a partir da sua vivência.

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e o seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10)

Isso nos remete à idéia de que precisamos, também, de um retorno ao entendimento do ser que está vivenciando a experiência no mundo. Conhecer o próprio homem é um desafio constante e necessário - desde a antiguidade já sabemos disso -, entretanto, sempre estamos negligenciando esse conhecimento em detrimento de outros.

Concordo com Merleau-Ponty (1999) quando diz que os seres vivos, o homem, a sua consciência, vão além do conjunto de caracteres descritos e reconhecidos pela Zoologia, Anatomia social ou Psicologia indutiva. Ele afirma:



[...] eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e portanto ser no único sentido que a palavra ser possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar. (MERLEAU-PONTY, 1999)

É notória a ênfase dada à experiência como algo que tem um valor preponderante na constituição do ser. Mesmo considerando a história, a herança cultural e genética para a constituição deste ser, é a partir da sua experiência, das suas relações, da sua vivência de mundo, que este vai se estruturando. E quanto mais atentos a este ser complexo em seu desenvolvimento e aprendizado, principalmente nos anos

iniciais de sua vida, tanto melhor serão as conquistas realizadas por todos, educadores e educandos.

Por isso, ao ser compreendido no seu processo de construção contínua, é preciso aprender a entender e conviver numa perspectiva de constante aceitação, de conhecimento e de respeito ao seu estado presente-mutante. Como diz Dante Galeffi (2003, p. 226) o Ser-sendo,

[...] nunca é apenas o ente simplesmente dado, nunca é apenas o que já se encontra feito, porque também é o ser fazendo-se: o ser propriamente dito, mas nunca circunscrito no limite do dito. [...] Ser, assim, é a abertura para o aberto: poder-ser-sendo.

Desse modo, é imprescindível que o educador perceba o educando com a perspectiva de abertura para as muitas possibilidades de interlocução. À medida que a criança vai crescendo, estabelecendo relações com o mundo, percebendo sua realidade a partir da sua experiência, individual e única, possivelmente será mais feliz se nós, educadores, pudermos entendê-la também através das suas expressões psicocorporais. Para tanto, faz-se necessário ultrapassar as limitações que estabelecemos com as emoções.

Segundo Verden-Zölller, essas limitações são geradas pela cultura de mundo ocidental, que nos impede de perceber a interligação das nossas emoções, fisiologia e anatomia. “E por causa dessa limitação cultural, temos sido particularmente incapazes de perceber que o amor participa na geração das consciências individual, social e de mundo da criança em crescimento”. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 222) Ainda referindo-se à emoção, Verden-Zölller afirma:

[...] o amor é a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é no presente, sem expectativas em relação às conseqüências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las. Em tal modo de vida, a atenção da criança pode estar plenamente

nas próprias atividades e não em seus resultados. O brincar, como relação interpessoal, só pode acontecer no amor, uma relação interpessoal que ocorre no amor é necessariamente vivida como brincadeira. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 222)

E é essa relação de amor que é preciso resgatar na educação infantil, mesmo com todas as dificuldades inerentes à nossa educação de modo geral e em especial nessa faixa etária. Mas se estivermos alimentando e permitindo o sentimento do amor, através das nossas expressões psicocorporais, as relações interpessoais inerentes ao processo educacional poderão propiciar uma vivência mais lúdica. Pois é na educação infantil que começamos a interagir com as novidades do mundo. É o primeiro espaço fora da família em que o ser inicia a sua percepção do mundo. Vale ressaltar que importa, tanto ou mais do que o que é percebido, a maneira como esse processo é vivenciado pela criança para que esta possa, de fato, “ser-sendo”.



Merleau-Ponty (1999) diz que o mundo é o que percebemos e se o que é percebido é real, a “experiência da verdade” é o nosso saber primordial do “real”. Portanto, a percepção não é presumida como verdadeira, contudo é um acesso à verdade, a qual se pode buscar na vivência, como fruto da comunicação que se estabelece entre o ser e o mundo. E este é um processo inesgotável.

A aquisição mais importante da Fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção de realidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece. O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências e na intersecção das minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem

de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade, pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro e da minha. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18)

Então, fazendo uma relação entre a Fenomenologia e a ludicidade penso que também esta última pode unir subjetividade à objetividade, pois quando vivenciamos ludicamente uma experiência há um aspecto no qual estamos com a atenção focada, é o que estamos realizando concretamente, numa dimensão material, mas paralelamente, também há uma vivência interior que acompanha a ação externa e que pode nos conduzir a uma consciência ampliada naquele momento. É neste estado em que muitas vezes conflitos podem ser desfeitos, soluções para problemas podem ser encontradas, ou ainda, simplesmente a pessoa pode fazer contato com uma sensação de alegria, prazer ou plenitude, sensações estas que só podem ser descritas por quem vive a experiência.

A ludicidade também realiza a intersecção das experiências pessoais com as do outro. Vivemos num mundo de relações e, por isto, realizamos atividades com outras pessoas. E o que vivenciamos com as outras pessoas, o que aprendemos através da troca de conhecimentos, sentimentos etc., se revela nas nossas vivências. E nesse processo vamos amadurecendo, crescendo, progredindo.

Quando uma criança brinca de carrinho, por exemplo, ela pode vivenciar de forma integrada, uma experiência que envolve os aspectos: corporal (realizando algum movimento com um carro ou algum outro objeto que esteja significando um carro); mental (realizando alguma das atividades desta área: atenção, abstração, memória etc); emocional (pode estar sentindo tensão/relaxamento, alegria/tristeza etc). Ao realizar esta atividade muita coisa, em dimensões subjetivas



pode estar acontecendo... Além desse processo, que se dá no próprio indivíduo, acontecem aqueles decorrentes das relações com outras crianças ou adultos, re-atualizando aprendizados realizados anteriormente com outras pessoas.

É a partir da realização dessa atividade lúdica que acontece o transitar entre a objetividade da ação e a subjetividade do ser; entre o presente, passado e futuro, integrando, no aqui e no agora, as dimensões emocional, física, mental; integrando o ser, o viver, o sentir e o aprender.

Portanto, como diz Merleau-Ponty,

[...] a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta “profundidade” quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19)



E cada um faz a sua história de acordo com as condições externas, mais também a partir das suas próprias características de personalidade, maturidade emocional etc. O caminho pode ser o mesmo, mas o caminhar é próprio de cada um.

E esse caminhar próprio é que não deve ser desconsiderado. Pelo contrário, deve estar a todo momento presente na prática de todo professor, principalmente o da Educação Infantil. O respeito à individualidade de cada criança não deve ser uma frase de efeito para constar nos projetos pedagógicos da creche, nas legislações referentes à criança. Deve ser uma prática. Precisamos dessa atitude de respeito às crianças na Educação Infantil para que elas possam revelar-se, expressar-se com autenticidade, permitindo e aceitando as diferenças de gostos, personalidade, desejos, pois assim estaremos abertos para reconhecer nas crianças a sua forma e jeito de comunicar-se. Para tanto, precisamos

nos livrar do autoritarismo, do controle sobre a criança e, muitas vezes, de conceitos pré-estabelecidos e, assim, poder vê-la como é, buscando entender o seu jeito próprio de aprender e relacionar-se. Isso supõe muita atenção e cuidado para com cada criança.

Para Dante Galeffi, a provocação de Husserl pelo movimento de ‘retorno às coisas mesmas’ foi acolhida como uma possibilidade:

[...] de ser o movimento metódico de esvaziamento de todo pretenso saber absoluto e de toda imperativa moralidade que queiram se apresentar como a verdade e a norma transcendentais e indiscutíveis. [...] A atitude fenomenológica, assim, nos mantém atentos ao presente. É, desse modo, um estado de atenção absoluta. (GALLEFFI, 2003, p. 103)

Assim ocorre com a ludicidade. Cada ser tem a sua vivência própria, só quem vivencia a atividade lúdica pode experimentar, descrever, definir se foi uma vivência lúdica ou não. Ao propor uma atividade de modelagem com argila, por exemplo, eu não posso garantir que esta atividade será lúdica para as crianças da creche. Para algumas crianças, poderá ser divertido, prazeroso, mobilizador, entretanto, pode acontecer que algumas nem queiram pegar na argila por estranheza, nojo, para não sujar as mãos, a depender das experiências vivenciadas previamente. Se o educador está atento apenas a propor a atividade e não observa as reações das crianças, se já propõe a atividade partindo do pressuposto que todas as crianças gostam de argila, então o seu olhar não será capaz de identificar para quais delas a atividade não está sendo lúdica. Neste caso, o aspecto formal da ação pedagógica oblitera a possibilidade de interação lúdica entre criança e a atividade proposta, por falta de um olhar mais atento à expressão psicocorporal. Isso porque ao longo da nossa história essa comunicação gestual, corporal, foi ficando à margem de nossa utilização.



Na contemporaneidade e na sociedade adulta, a comunicação mais utilizada é a fala. Esta é tão usual que lhe atribuímos, automaticamente, significados variados aos termos utilizados, sem esforço para entender o que está sendo dito nas entrelinhas. Frequentemente, falamos uma coisa e o nosso corpo diz outra, sem que notemos e sem que nossos interlocutores também se apercebam.

Na comunicação com os adultos talvez isso possa ser mais bem assimilado, entretanto, com as crianças precisamos de um olhar mais cuidadoso, visto que sua capacidade de comunicação por outras linguagens está mais aguçada, ou melhor, ainda não foi tão prejudicada pelas influências do mundo atual.

Por isso importa que o educador possa aguçar a sua percepção em dois sentidos: 1) enxergar nas reações psicocorporais das crianças como estão sendo as experiências propostas, principalmente para aquelas que ainda não conseguem expressar-se claramente através da linguagem oral; 2) tentar respeitar o momento de cada uma, permitindo que elas sejam autênticas na expressão de seu desejo através das suas ações e não ações.

Como nos diz de forma tão bela e emocionante Merleau-Ponty,

Perdemos a consciência do que há de contingente na expressão e na comunicação, seja junto à criança que aprende a falar, seja junto ao escritor que diz e pensa pela primeira vez alguma coisa, seja enfim junto a todos que transformam certo silêncio em fala. Todavia, está muito claro que a fala constituída, tal como opera na vida cotidiana, supõe realizado o passo decisivo da expressão. Nossa visão sobre o homem continuará a ser superficial enquanto não remontarmos a essa origem, enquanto não reencontrarmos, sob o ruído das falas, o silêncio primordial, enquanto não descrevermos o gesto que rompe esse silêncio. A fala é um gesto, e sua significação o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 250)



É imprescindível que retomemos o que há de contingente... Valorizar expressão psicocorporal da criança e prestar mais atenção à forma como nós, educadores infantis, estamos nos expressando psicocorporalmente é, no mínimo, uma atitude amorosa que em muito contribuirá para uma comunicação mais saudável e, também, para a vivência da ludicidade na Educação Infantil.

Tendo presente a abordagem até aqui desenvolvida, acredito que se faz necessário um investimento da atenção do educador no sentido de buscar, mais enfaticamente, entender as expressões psicocorporais das crianças, para tentar avaliar se as atividades propostas estão sendo, de fato, lúdicas para a criança.

Para tanto, é preciso uma postura fenomenológica, ou seja, buscar a essência das reações psicocorporais das crianças (fenômeno) no contexto em que se apresenta o seu sentido, não de forma isolada, mas estabelecendo as conexões entre a objetividade, subjetividade e intersubjetividade dessa fabulosa engrenagem que é o ser humano, que o faz um ser único e ao mesmo tempo plural.

É mais um desafio para o educador e para enfrentá-lo ele precisa despojar-se de preconceitos em relação às crianças, buscando o reconhecimento e respeito a sua individualidade e, assim, encontrar na relação que se estabelece o jeito peculiar de expressão de cada educando.

A comunicação com as crianças, quando aprendiz da fala, ocorre através do corpo; e nós, adultos, temos que voltar a dar atenção a esse meio de expressão e a tudo que o corpo pode comunicar, independentemente do que as palavras possam traduzir.

Então, a partir do que as crianças vão sinalizando, é imprescindível atendê-las nas suas demandas, gostos, preferências e necessidades, para que seu aprendizado seja desafiador e ao mesmo tempo lúdico,



no sentido de apresentar possibilidades de integração dos saberes (ser, sentir, aprender, conviver) e das dimensões do seu ser (corporal, mental, espiritual, emocional), criando um ambiente seguro onde a expressividade possa acontecer de forma transparente, respeitosa e livre.

Retomar essa comunicação será um aprendizado rico, além de estimulador, e todos sairão beneficiados: crianças e educadores. Abriremos as portas para que a ludicidade realmente aconteça e consequentemente a nossa expressividade poderá ser mais amorosa e autêntica.

O papel do educador lúdico: saberes e desafios



O professor da contemporaneidade, pelo menos em algumas nações, dentre elas o Brasil, está imerso numa séria e desafiadora tarefa: educar indivíduos em uma sociedade onde o conhecimento racional cognitivo tornou-se a única meta, com vistas a uma aprovação no vestibular.

A valorização do desenvolvimento cognitivo, racional, informativo vem em detrimento de outras capacidades e habilidades que integram as dimensões do ser humano, as quais deveriam fazer parte do programa de todas as instituições educacionais. Infelizmente, nem a esta dimensão mental, a que se propõem os referidos programas, a escola tem correspondido satisfatoriamente, considerando-se as lacunas de conhecimento e de cultura dos nossos jovens e adultos atualmente.

Para o educador da educação infantil, especificamente da creche, essa realidade chega a ser angustiante, levando-o, frequentemente, ao desestímulo, à baixa auto-estima, a somatizações e até ao abandono da carreira. Contudo, o quadro frequentemente avaliado com muitas

críticas negativas ao professor, não pode ser de responsabilidade apenas deste. O professor é, muitas vezes, apenas vítima de um sistema que cada vez mais negligencia a educação em todos os aspectos, desde a falta de recursos humanos e materiais até a falta de políticas públicas condizentes com as características de um país tão rico em diversidade nas artes, saberes, cultura, geografia, tradições etc.

Diante das dificuldades do professor - falta de materiais, falta de condições adequadas, falta de apoio emocional etc. - resta-lhe uma saída: conviver driblando a falta, se quiser continuar sobrevivendo na sua profissão. Parece um pouco de exagero, mas é o que acontece, com algumas poucas variações.

Superar essas dificuldades é um desafio constante e pode ser mais fácil se a arte e a ludicidade estiverem presentes. E é sobre a contribuição da arte e da ludicidade, nesse processo de educar crianças na creche, que pretendo discorrer no próximo item.



Saberes e desafios

Frente às inúmeras dificuldades do nosso sistema educacional, de maneira geral, e especificamente na educação infantil, as responsabilidades recaem muito na pessoa do professor que, diante da realidade, tem que encontrar saídas de emergência para manter o sistema em funcionamento, na maioria das vezes, sem a menor condição.

Concordo plenamente com Schon, quando diz que:

[...] é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores. (SCHON, 1990 apud NÓVOA, 2002. p. 59)

E Antônio Nóvoa (2002, p. 59), acrescenta: “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas”.

E como se não bastassem os desafios inerentes à própria tarefa de educar, deparamos-nos ainda com a falta de condições generalizada na rotina do professor, que está relacionada às condições de trabalho e condições salariais; às relações com colegas e superiores hierárquicos; às relações com a família dos educandos e com a sociedade de modo geral. Associadas a todas essas dificuldades estão as lacunas na sua formação, que normalmente, é muito limitada e dissociada da realidade: não trabalhando os saberes necessários para uma prática condizente com as necessidades dos educandos.

Os saberes docentes, segundo Tardif, envolvem os saberes curriculares, os disciplinares e os experienciais. Ele afirma que



[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos. (TARDIF, 2002, p. 39)

Independentemente dos conhecimentos que o professor precisa adquirir, estes conhecimentos por si só, não contribuem muito para a sua atuação se estiverem isolados de outros saberes, mesmo que o professor domine teoricamente todos eles. Isso porque, mais do que *saber* é preciso *vivenciar*. E esta associação entre saber e viver pode trazer um diferencial nos resultados da sua prática, fator que justifica um investimento nessa busca. É um desafio que está posto não apenas para o processo de formação dos educadores, mas também para que ele esteja apto a propor para seus educandos atividades e conhecimentos onde saber e viver estejam juntos. Mais uma vez cito Tardif

(2002, p. 44): “o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor”. Portanto, se este saber não é transmitido de forma significativa, de maneira que o educando possa experimentar, vivenciar por meio das diversas dimensões do seu ser (física, emocional, cognitiva, espiritual), possivelmente, poderá contribuir pouco para a formação de educadores e educandos.

Pensando nas dificuldades inerentes ao próprio ato de educar, precisamos considerar que a educação infantil exige do professor mais do que uma formação especializada. Exige, obviamente, habilidades relacionadas à capacidade técnica, mas, principalmente, requer sensibilidade e percepção associada a uma habilidade de comunicação que é anterior aos códigos formais da linguagem falada e escrita. Esta comunicação está permeada de conteúdos subjetivos, que precisam ser entendidos por uma via que nem sempre conseguimos abarcar através dos conhecimentos científico-intelectuais.

E em função da especificidade de estabelecer comunicação com crianças pequenas e que ainda não falam, aliada às dificuldades acima citadas, o professor de educação infantil precisa constantemente criar alternativas de superação dos desafios.

É de grande relevância que ele tome consciência da sua responsabilidade, mas também, da responsabilidade dos pais, da família, diretores, políticos, a fim de não trazer para si o que é da competência de outros. Isso significa que a responsabilidade por não estar realizando um trabalho como deveria ser não é somente sua. Contudo, no que estiver dentro do seu limite de atuação ele deve fazer sempre o melhor.

Para fazer sempre o melhor, é preciso preencher as lacunas da sua formação buscando o conhecimento que lhe falta: isso sempre.



A atualização e a formação continuada trazem um suporte importante não só para o trabalho junto às crianças, como também para saber reivindicar junto às autoridades competentes os direitos que lhes cabe. Para isso, é imprescindível se organizar com os colegas e fortalecer a categoria profissional, a fim de conquistar melhorias: de condições de trabalho, condições para formação continuada e relações trabalhistas.

E estará fazendo o melhor, se estiver produzindo algo que identifique como importante, isto é, algo que seja significativo para si próprio como pessoa. Que a sua atividade de professor esteja ancorada em um sentido maior na sua filosofia de vida e que seu sentimento de crescimento pessoal esteja presente. Nessas condições, as dificuldades não deixam de existir, entretanto, a motivação para superá-las oferece a força e perseverança capazes de superação dos desafios. Esse caminhar, que é árduo, ganha novas configurações na medida em que nos conectamos com a ludicidade.



Ludicidade, arte e comunicação

Ludicidade, como experiência interna, é uma abordagem discutida por Luckesi (2002) que nos faz entender e diferenciar a atividade lúdica de vivência lúdica. A atividade é o que realizamos como brincadeira, passatempo, lazer etc. A vivência é o que se passa internamente enquanto realizamos a atividade. São os sentimentos de alegria, tristeza, raiva, ternura, paz, saudade, por exemplo. A mesma atividade realizada em um grupo pode motivar diferentemente a vivência das pessoas envolvidas. Pode até provocar vivências diferentes na mesma pessoa quando realizada em outras condições ou outro tempo.

Segundo o mesmo autor (LUCKESI, 2002, p. 26) a ludicidade como vivência interna, ou seja, uma vivência lúdica, no momento de

uma atividade lúdica, não admite divisão; a nossa atenção é inteira, sem dispersão. Corpo, mente, emoção estão integrados. Nesse sentido, “ludicidade é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior”.

O contato com as dimensões emocional, mental, espiritual de forma integrada, proporcionados pela ludicidade, leva-nos a estabelecer conexões importantes com o nosso próprio ser, abrindo os canais para comunicação com o exterior; portanto, numa situação educacional, poderemos manter uma comunicação mais efetiva entre educadores e crianças, mas isto se o educador estiver atento aos sinais que a criança expressa, seja com o choro, o sorriso, o brilho do olhar, a vivacidade ou não dos seus movimentos, a sua interatividade com os colegas, entre outras manifestações.

E da qualidade de comunicação que estabelecermos com as crianças dependerá o atendimento às necessidades típicas de um ser em desenvolvimento que, portanto, ainda não consegue expressar através da linguagem oral seus desejos, dores, tristezas, alegrias...

A arte, seja ela plástica, dramática, movimento, música, também permite ampliar a nossa percepção sensível da expressão do outro porque, mesmo considerando os códigos existentes no campo profissional, por exemplo, a arte está muito relacionada à dimensão estética, emocional e sensível do ser humano. Ela acessa algo que está para além dos códigos, tanto em quem realiza a arte, quanto em quem a aprecia. Reconhecer sua importância no desenvolvimento da criança como linguagem, assim como a falada e a escrita, é poder contribuir muito para o processo educacional.

As atividades de desenho, pintura, a dança espontânea, os jogos protagonizados, são excelentes atividades que, além de expressões da arte, podem ser vivenciadas ludicamente pelas crianças e/ou por elas



e o educador concomitantemente. Nesse sentido, a arte pode configurar um meio de expressão e comunicação muito rico para o processo educativo.

A comunicação que se estabelece a partir da leitura que o professor faz da expressão corporal e estética da criança e que esta faz do professor tem uma estreita relação com a capacidade de perceber o outro, por meio de uma linguagem cujos códigos são construídos e conhecidos ao longo da convivência, da intimidade nas relações únicas que se constroem entre: educador e educando; educador e educandos; entre educandos. Essa linguagem, diretamente relacionada com a expressão interior, pode ser sinalizada através de gestos, olhares, ritmo e forma de movimentos do corpo. É uma linguagem que ainda precisamos valorizar mais, no sentido de dar mais atenção ao que está sendo exposto pela criança e à mensagem que o adulto está lhe transmitindo. Esta expressão tem grande força, em se tratando de crianças pequenas. E nós, frequentemente, prestamos mais atenção às palavras do que aos outros meios de comunicação. É importante reconhecer que ambas são importantes e complementares.



Quando somos crianças, estamos mais abertos a esta comunicação. Basta observar as crianças brincando para perceber como elas se comunicam... Mas, ao longo da vida, nos distanciamos da habilidade de entender o outro, principalmente se as palavras não estiverem claramente expressas. Por isso, às vezes temos dificuldades em manter contato com as crianças de forma mais significativa. Com a mãe, este diálogo acontece de maneira mais efetiva, em função da ligação emocional. Linhares trata desta questão dizendo que:

[...] o campo expressivo do outro (e não só o discurso que é a palavra) precisa ser relido e recepcionado de um modo ativo. Nosso potencial expressivo criador vai sendo, desde a escola, esvaziado e, em seu

lugar, põe-se o sujeito alheado de si, padronizado na própria esfera do sentir, desde a infância. (LINHARES, 2003, p. 206)

Esse potencial expressivo vai dando espaço à sensibilidade intuitiva, como diz Maffesoli, referindo-se à intuição e a aspectos racionais da vida; à vivência e à experiência; e ao ato de apreendê-los intelectualmente:

Trata-se de revitalizar a razão pura porque o mundo das formas é um mundo plural, complexo e porque induz, justamente em função desse pluralismo, ao relativismo gnoseológico. Por isso mesmo fica-se ligado à experiência, reconhece-se que a razão, não importa o que pensem os defensores do racionalismo, é construída a partir de uma intuição inteligente. (MAFFESOLI, 1998, p. 140)

E é essa intuição que, ao longo da nossa história de vida, vamos desenvolvendo ou sufocando sobre um lastro de subjetividades pessoais, relacionadas com a nossa história, com as relações que vamos construindo com as pessoas e com as situações do dia-a-dia. Esta subjetividade, segundo Merleau-Ponty (1999), está relacionada com a subjetividade do outro, nas experiências do presente que retomam e atualizam as experiências passadas.

Nessa perspectiva, tanto o potencial expressivo dos educandos, quanto o dos educadores, são plenos de significados peculiares sobre a experiência vivida por parte de cada qual. Então, a relação vai se construindo de maneira mais consistente e criativa, se é dado o espaço para a expressão e a compreensão dessas subjetividades, respeitando-se as características individuais de cada educando.

Estarmos atentos à subjetividade da criança ajuda a entender o seu processo de desenvolvimento e das relações com o meio e com as pessoas a sua volta e, assim, poderemos tanto nos fazer entender, como entendê-las melhor.

E por meio das atividades artísticas, as crianças podem expressar seus sentimentos, podem revelar conflitos, liberar angústias, ansiedades, emoções... Para o educador atento, a observação e a percepção desses conteúdos serão de grande valia para propor caminhos onde elas encontrarão o entendimento e, quem sabe, soluções para seus conflitos, se for o caso. Se essas atividades artísticas são vivenciadas de forma prazerosa, de forma que elas estejam presentes e felizes, então essas atividades artísticas estarão sendo lúdicas.

O saber subjetivo da experiência

Como afirma Maffesoli (1998, p. 143),

[...] assim que se adentra o domínio do humano, a simples abordagem objetiva deixa de ser completamente, ou unicamente, operatória. É necessário acrescentar-lhe o elemento subjetivo e intersubjetivo capaz de lançar uma nova luz sobre a investigação. [...] Há uma ambiência amorosa em nossas sociedades. Ela não é mais o feito exclusivo das relações privadas; pelo contrário, engloba amplamente a esfera pública, e é permanecendo fixado numa atitude racionalista que se corre o risco de nada compreender das conseqüências cotidianamente induzidas por tal ambiência.



Urge tomar consciência e agir de acordo com essa realidade: a emoção e o sentimento estão permeando nossas relações e, conseqüentemente, devem ser considerados sempre presentes nas atitudes e reações, buscando integrá-los ao nosso modo de analisar as situações, realizar planejamentos e avaliações e, principalmente, atuar de forma positiva e construtiva.

Na ambiência da Educação Infantil, o que mais podemos constatar é a forte manifestação emocional. A criança expressa sua emoção de variadas formas, contudo, muitas vezes não estamos preparados

para interpretar essa forma peculiar de se comunicar. Ao não conseguirmos identificar os códigos utilizados por ela, conseqüentemente, não a compreendemos.

Entretanto, se estivermos com predisposição interior para além do lógico-racional, talvez possamos sentir, perceber, intuir algo que a criança está expressando, o que poderá ajudar a encaminhar, para alguma direção mais acertada, as atividades que se fazem necessárias na situação.

Talvez, esta atitude e este comportamento vão de encontro a muitas teorias ditas científicas, mas diante da nossa realidade, onde tudo nos falta, este ainda é um dos caminhos de superação e resolução dos problemas enfrentados pelo professor de Educação Infantil: uma percepção intuitiva, aliada a um saber técnico. A improvisação, tão presente principalmente nas artes dramáticas, também é muito vivenciada pelo professor de Educação Infantil na creche. E para improvisar, é preciso dominar habilidades e conhecimentos, bem como sensibilidade e intuição devidamente trabalhadas. Não será a isso que Maffesoli (1998) chamou de intuição inteligente?

E saber improvisar é uma arte que o professor adquire na prática. Tardif ressalta a importância do saber experiencial

[...] como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002, p. 54)

É uma aprendizagem que se realiza e se aprende a cada dia, em todo momento. Na medida em que estimularmos as crianças, não



somente a adquirir os conhecimentos construídos e acumulados historicamente, como também a manter contato com sua própria subjetividade e com a subjetividade dos outros, estaremos valorizando uma ambiência onde podemos estabelecer relações significativamente positivas, contribuindo para a autonomia e o desenvolvimento de sua personalidade de forma equilibrada.

As palavras de Duarte Júnior, de forma muito poética, falam sobre esta questão:

Uma educação do sensível, da sensibilidade inerente à vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas, como os oceanos da matemática ou da mecânica quântica. Inevitavelmente, após viajarmos por tais paragens longínquas acabaremos sempre por retornar aos nossos portos do dia-a-dia, nos quais convivemos com outros marinheiros e companheiros de jornada, tendo de trocar, com eles, e com a paisagem ao redor, informações e procedimentos que precisam nos tornar mais humanos e menos predadores. (DUARTE JÚNIOR, 2004, p. 181)



É tão belo quanto premente que sigamos nesta direção. É notório que sozinhos, isoladamente, não conseguiremos grandes mudanças. Esta meta se configura em um movimento coletivo, entretanto, começa necessariamente com a nossa consciência e nossa mudança como indivíduos, coautores de uma construção.

Isso exige de cada um de nós uma mudança perante a vida. Uma mudança de atitude diante das situações, dos objetos, dos ambientes, das pessoas, de forma ativa e consciente. A arte oferece os meios para essa viagem. E a ludicidade, numa perspectiva de experiência interna, pode nos dar o suporte para essa vivência de integração.

Concluindo...

A tarefa do professor da Educação Infantil apresenta, em suas especificidades, muitas dificuldades a serem superadas, dentre elas a necessidade de estabelecer com os educandos uma comunicação através de códigos não usuais em nosso cotidiano, que vai além do aspecto objetivo, visível e concreto das relações. É uma comunicação que envolve muita subjetividade e o educador precisa desenvolver habilidade e sensibilidade para perceber a expressão psicocorporal das crianças.

Considerando que de 1 a 3 anos de idade está se formando a base do desenvolvimento humano, como vimos nos estudos de Jean Piaget e André Lapierre expostos no segundo capítulo, é necessário entender a relevância desta comunicação não verbal, pois dela depende o sucesso da relação que se estabelece entre o educador e educando e, conseqüentemente, o desenvolvimento saudável da criança em todos os aspectos: corporal, cognitivo, emocional, social. Apesar de os cursos de formação de professor ainda não contemplarem um espaço para a discussão e estudo da necessidade dessa comunicação não verbal nos seus programas, o professor precisa resgatar essa habilidade, que vem se perdendo no mundo dos adultos.

A comunicação com crianças que ainda não dominam a linguagem oral não é uma tarefa muito fácil, pois as dificuldades são de toda ordem, principalmente pela grande quantidade. Contudo, esta ação pode ser viabilizada, pelo menos em algumas situações e momentos, se o educador buscar alternativas para vivenciar uma relação significativa com as crianças. Uma convivência amorosa e autêntica, o contato corporal através das brincadeiras, uma observação atenta aos momentos em que as crianças estejam mais tranquilas, tudo isto pode contribuir muito para que o educador, aos poucos, tenha condições

de avaliar, através das expressões corporais, se a participação dos pequenos nas atividades está: atenta, concentrada, alegre, encantada, envolvida ou não. É através da sua postura, do seu olhar, dos seus gestos, que eles expressam o que se passa no seu interior.

Nesse sentido, o educador precisa olhar para a criança, respeitando sua individualidade, considerando a singularidade do seu jeito de expressar seus sentimentos, de experimentar e vivenciar as atividades que lhe são propostas, enfim, sua maneira peculiar de estar no mundo. É relevante também compreender que o jeito de ser de cada criança está relacionado às suas relações familiares, sua cultura, suas características pessoais. Portanto, uma criança pode manifestar reações de satisfação ou de contrariedade, alegria ou tristeza, diferentemente de outra.



A partir desta avaliação, é possível direcionar as atividades de modo que elas sejam mais lúdicas quanto possível, respeitando o direito da criança de expressar o seu sentimento, seu desejo, sua atitude, mesmo que não correspondam ao objetivo da proposta inicial do educador, mas que, possivelmente, atende a um objetivo seu, eventualmente inacessível ao nosso olhar naquele momento.

É importante ter cuidado; investir no desenvolvimento dos educandos, mas também é imprescindível que a ludicidade esteja presente nas interações realizadas pelas crianças, sejam elas com os objetos de conhecimento ou com as pessoas à sua volta. Num espaço de creche, as crianças vão viver diversas experiências que naturalmente podem estimular diferentes tipos de emoções e sentimentos. Em algumas situações, a ludicidade poderá estar presente, em outras, não, contudo, estas podem ser importantes para o seu desenvolvimento.

O educador precisa, então, estar atento para atuar de maneira que possa equilibrar as suas propostas, a fim de que não atenda somente

aos seus presunçosos planos de aula, sem considerar a repercussão destas atividades no interior de cada criança. O educador deve se questionar frequentemente e buscar respostas através de suas observações nas reações corporais da criança: será que esta atividade está contribuindo para seu desenvolvimento? Está proporcionando alegria, prazer, bem-estar?

Nesse sentido, é necessário propor atividades diversificadas que possam atingir o mais prazerosamente possível a maioria das crianças e os diferentes gostos, necessidades e personalidades. Desse modo, as possibilidades de vivenciar e permitir a vivência da ludicidade como experiência interna, como diz Luckesi (2002), pode se tornar possível. E o desenvolvimento das dimensões corpo, mente, sentimento, possibilitará a plenitude da experiência dos educandos.

Para tanto, faz-se mister uma atitude fenomenológica do educador, no sentido de sempre questionar as atitudes e os comportamentos observados nas crianças, mas também questionar sua própria prática como educador infantil e as possibilidades de mudanças no seu fazer pedagógico, tendo em vista o atendimento das necessidades da criança: aprender, crescer, conviver, ser feliz. Acredito que é esse é um desafio constante.

Viver e permitir a vivência da ludicidade é uma conquista que se constroi consciente e pacientemente, fazendo contato com as coisas simples do cotidiano, observando os detalhes dos acontecimentos a nossa volta, dando-se conta das mudanças que acontecem no nosso interior. É uma obra de arte. E, como o artista, o educador precisa buscar conhecer, viver e realizar com maior perfeição, a cada dia, a tarefa da Educação Infantil.



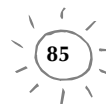
5 UMA EXPERIÊNCIA, MUITAS OBSERVAÇÕES...

O meu objetivo com esta pesquisa foi identificar os comportamentos psicocorporais das crianças de 1 a 3 anos, durante a realização de atividades lúdicas que expressassem a vivência de estado lúdico propostas na creche.

A minha hipótese é que, através da expressão psicocorporal infantil, o educador pode avaliar o estado de ludicidade (ou não) da criança, diante das atividades. Por se tratar de uma questão que lida com o subjetivo, as variáveis são inúmeras, contudo, levei em consideração: preparo do educador para decodificar a linguagem psicocorporal das crianças; postura corporal de cada criança; a sua presença nas atividades; o tipo de atividade; absorção de cada participante.

A pesquisa teve como ponto central um fenômeno significativo relacionado a uma totalidade subjetiva: avaliar, através das expressões psicocorporais, se as crianças estão vivenciando uma experiência lúdica.

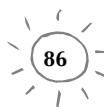
Em sabendo que as crianças podem expressar-se corporalmente, ou ainda, que esta é a sua forma principal de comunicar-se, e que podemos perceber e avaliar se uma criança está triste, alegre, concentrada e uma série de outros estados de sentimentos, a partir dessa expressão, investiguei mais precisamente como a sua expressão psicocorporal revela a sua vivência lúdica, considerando-a interior e particular a cada indivíduo. Para tanto, optei pela abordagem fenomenológica-hermenêutica.



Segundo Alex Coltro (2000, p. 39), “a pesquisa fenomenológica parte da compreensão do viver e não de definições ou conceitos, e é uma compreensão voltada para os significados do perceber”. Então, no momento em que estava no campo, debrucei-me sobre as expressões psicocorporais das crianças, percebendo-as como as protagonistas de sua cena. Aí busquei observar desde os movimentos mais amplos até os mais restritos e sutis; observei as suas atitudes e reações mais frequentes e as menos frequentes; os comportamentos mais coletivos até aos mais singulares, considerando cada gesto como expressão de subjetividades.

De acordo com Masini (1989), não existe o ou um método e sim uma postura/atitude fenomenológica - atitude de abertura. Então, observei as expressões psicocorporais das crianças, colocando-me numa postura de abertura e acolhimento, mas também de desconfiança em relação às minhas próprias percepções, sem conceitos pré-estabelecidos acerca dos comportamentos que as crianças expressam quando vivenciam um estado lúdico. Deixei que elas me dissessem isso... Foi uma investida na tentativa de devolver à criança o direito de ser ouvida, percebida e respeitada nas suas necessidades de pequena cidadã.

A fundamentação teórica utilizada está explicitada de forma didática nos capítulos anteriores e se baseia na Psicologia do Desenvolvimento e Psicomotricidade. Para tanto, os autores escolhidos foram: Jean Piaget, no que diz respeito à Psicologia do Desenvolvimento, que traz contribuições significativas para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança, associado à sua expressividade; e André Lapierre, no que se refere à psicomotricidade, pois trata de articular a expressão abstrata com o simbolismo do movimento e da ação, propondo uma prática educativa que proporcione o desenvolvimento de uma personalidade autônoma.

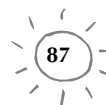


O meu campo de pesquisa foi a Creche da UFBA e as crianças com as quais trabalhei estavam na faixa etária entre 1 e 03 anos de idade.

Utilizei o método da pesquisa participante, já que, ao mesmo tempo em que propus as atividades lúdicas, observei as expressões psicorporais das crianças. Os registros das observações quanto a estas reações foram reunidos para análise da pertinência dessas atividades com a ludicidade como vivência interior de prazer, alegria, interesse, satisfação.

A seguir, descrevo a Creche da Universidade Federal da Bahia, sua estrutura, seu funcionamento, seu quadro de profissionais e a clientela que é atendida. Também faço referências ao desenvolvimento das atividades, as dificuldades encontradas, e as ações de superação.

Em seguida, descrevo as atividades desenvolvidas e as observações que pude realizar nas expressões das crianças, buscando identificar a vivência, ou não, da ludicidade.



Sobre a creche UFBA

A creche da UFBA é um espaço de Educação Infantil que atende crianças dos 4 meses aos 4 anos de idade. Em sua origem, atendia somente filhos de estudantes, contudo, atualmente, atende também filhos de funcionários e de professores da UFBA. Funciona de 7 às 19 horas com serviços oferecidos pelos seguintes funcionários: porteiro; recepcionista; secretárias; enfermeira e auxiliares de enfermagem; nutricionista; cozinheiro e ajudantes de cozinha; pedagoga, professoras e auxiliares de classe; bibliotecária; ajudantes de serviços gerais e um coordenador geral.

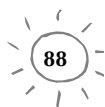
No que diz respeito à sua estrutura física, conta com uma sala para cada setor abaixo relacionado: secretaria e recepção, coordenação geral, enfermagem, nutrição, biblioteca, pedagogia. Tem um salão, com

três subdivisões, onde ficam as crianças do berçário. Há um salão grande que funciona como o refeitório e também é o espaço onde as crianças maiores (1 a 3 anos) são recepcionadas no início do turno e onde elas brincam. Nesse espaço ficam alguns brinquedos de parque: escorregadeira, trezinho, balanço, e também mesas e cadeiras que são utilizadas para as refeições, para atividades pedagógicas e para as brincadeiras que as crianças desejam, tais como trezinho, carrinho etc. As salas dispõem de um banheiro, com uma pia e um vaso sanitário de tamanho adequado à estatura das crianças, para cada um dos três grupos: grupo um (G1), grupo dois (G2), grupo três (G3). Além deste salão e das salas, utilizamos a biblioteca para atividades de projeção de filmes e conto de história.

As crianças são agrupadas por idade (porém este não é um critério decisivo) e pelo desenvolvimento físico e psicoemocional. Quando chegam com quatro meses, ficam no berçário até completarem um ano de idade. As crianças do berçário têm pouco contato com as crianças do G1, G2 e G3, pois estas passam mais tempo em atividades que possibilitam a integração e troca de experiências entre elas, convivência essa que contribui muito para o desenvolvimento psicoafetivo e social. Quando os bebês completam 1 ano, se já tiverem maturidade psicoemocional, passam para G1 e ficam até completarem 2 anos. Aos 2 anos, aproximadamente, integram G2 e aos 3 vão para G3.

Atividades desenvolvidas na creche UFBA

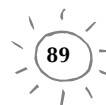
As atividades na creche são realizadas ora pelos citados grupos, ora em conjunto, e raramente com as crianças do berçário, em função das especificidades da rotina dos bebês (horário da alimentação e do sono, locomoção dependente de um adulto, entre outros).



Geralmente, a maioria das atividades propostas é vivenciada com boa aceitação pelas crianças, pelo menos aparentemente. Entretanto, vez por outra, se observarmos atentamente, as crianças se comportam com agressividade, apresentam choro, desatenção e até isolamento, principalmente as dos grupos 1 e 2. No grupo 3, isso também acontece, contudo como a linguagem oral é um pouco mais desenvolvida, quando percebemos uma mudança de comportamento e questionamos, às vezes, é possível entender o que se passa e, quando possível, dar uma direção apropriada.

Em função do número de crianças e de poucas opções de espaço e material, nem sempre é possível atender individualmente as crianças em suas necessidades. Então, percebemos que essas reações podem resultar das condições inapropriadas aos desejos e necessidades da criança ou são próprios da sua fase de desenvolvimento. Porém, as docentes de cada turma ficam atentas observando se elas insistem em se repetir em variadas atividades e/ou dias. Neste caso, procuramos investigar com outros profissionais que lidam com crianças e pais, na tentativa de entender as reações, realizando os encaminhamentos que se fizerem necessários.

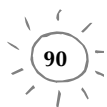
A avaliação da reação do grupo, obrigatoriamente, acontece durante a realização de cada atividade. É inevitável não perceber se a atividade agradou, se está funcionando para o grupo, se a maioria está envolvida... O tempo de duração das atividades nos três grupos é pequeno e proporcional à faixa etária do grupo. Quanto menor a idade, menor o período de concentração e, portanto, menor o período de tempo com cada atividade. Ao propor uma atividade que está inadequada, com um pouco de sensibilidade, logo percebemos que alguma coisa precisa ser modificada rapidamente sob pena de criar uma dinâmica confusa, porque as crianças ficam impacientes, podem começar



disputas, agressões físicas, conflitos, choro, estresse, tornando a situação difícil para as crianças e para os educadores.

Sempre são avaliadas as reações das crianças à proposta apresentada e, quando necessário, realizam-se modificações na idéia original e/ou muda-se totalmente de atividade. Mas não é só a aceitação pela turma como um todo, mas também a aceitação individual. Tem crianças que não realizam determinadas atividades durante um período do seu desenvolvimento. Assistir a uma projeção de vídeo, por exemplo. Já tive uma aluna que não ficava sentada para assistir nada durante algumas semanas. Sempre que íamos para a biblioteca, ela levantava, queria levar um brinquedo, queria ir ver os livros nas prateleiras etc. Esse comportamento atrapalhava a atenção das outras crianças que estavam concentradas. Quando havia algum adulto mais disponível para ficar com esta criança, ela era deslocada para outro ambiente. Quando não, tínhamos que encerrar a atividade antes do tempo previsto, visando ao bem-estar da criança e do grupo que, muitas vezes, estava sendo interrompido na sua concentração. O pouco tempo em que ficávamos a cada dia foi contribuindo para o aprendizado e o amadurecimento da pequena. No final do semestre, ela já estava mais atenta às projeções de vídeo, já demonstrava interesse por algum filme.

As atividades são programadas, levando-se em consideração o perfil da turma, a qual apresenta uma configuração própria, independente das características da faixa etária. Essa avaliação é realizada a partir dos contatos que vamos tendo com cada turma, através de um olhar atento e sensível para o comportamento de cada um. Contudo, cada dia é um dia novo, diferente, com acontecimentos conhecidos e acontecimentos imprevisíveis, que fazem com que a programação tenha, por vezes, que ser readaptada. A avaliação é contínua e o professor tem que sempre ter mais uma “carta na manga” para acolher os imprevistos da forma mais satisfatória possível.



As necessidades, as possibilidades

A Creche não é considerada formalmente pela UFBA como uma Unidade de Ensino e, por isto, não possui dotação orçamentária. Suprir as necessidades de uma instituição de Educação Infantil, sem dotação orçamentária, é um desafio a mais para quem está todo dia utilizando muitos recursos materiais, didáticos e equipamentos, tais como CD, televisor, som, entre outros. Além do mais, há as despesas com alimentação das crianças, manutenção da estrutura física, contas diversas, pagamento de funcionários, enfim todas as despesas de uma instituição de educação que atende a uma clientela tão específica e que requer muitos cuidados.

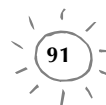
Dentre as necessidades para o setor pedagógico destacamos:

- Os brinquedos, como um recurso muito importante, estão aquém das necessidades;
- Espaço aberto para contato com elementos da natureza, tais como árvores, plantas, terra, animais;
- Novos professores e auxiliares, a fim de otimizar a relação adulto/criança.

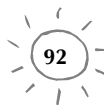
Estes são os fatores que inviabilizam a inclusão de mais experiências enriquecedoras para crianças, principalmente nessa faixa etária.

Entretanto, diante dessas necessidades, há um grande empenho por parte dos profissionais para superação dos limites que estão diretamente relacionados à política administrativa da Universidade que, por sua vez, está relacionada a uma conjuntura mais ampla das políticas educacionais do país.

É na busca dessa superação que professores e auxiliares, principalmente, estão a cada dia inventando maneiras de manter o ânimo e a força, ingredientes indispensáveis na execução dos seus papéis de



educadores. E para isso, o único caminho, quando faltam recursos, espaço e equipamentos, é o apelo aos recursos humanos: contando com seu corpo, suas crenças, seus sentimentos, sua criatividade, seus desejos, sua consciência, sua determinação, sua dedicação, seu amor, é que as pessoas, que estão diretamente trabalhando com as crianças podem contar no dia-a-dia. E é claro que, como humanos, o movimento e funcionamento dessas dimensões são dinâmicos e estão sujeitos a muitas variáveis externas e internas. Mas é com isso que as profissionais de Educação Infantil da Creche têm que conviver e estar sempre tentando manter a sua saúde física e emocional, a fim de poder oferecer às crianças muito de si próprias, com os limitados recursos físicos e materiais que existem, a fim de construir com essa troca um ambiente saudável, onde as crianças possam aprender e se desenvolver.



Ludicidade na Creche UFBA

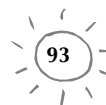
Comecei a trabalhar na creche da UFBA em 1997, junto com outras seis professoras que foram aprovadas no mesmo concurso. A partir dos nossos estudos e reflexões, começamos a avaliar a prática educacional existente e começamos a sugerir algumas mudanças, principalmente no que diz respeito ao tempo destinado às brincadeiras. E algumas vezes fomos criticadas por um grupo de técnicos (que não estudaram nada a respeito do desenvolvimento infantil, por isso estão isentos de culpa), pois diziam que as crianças ficavam o tempo todo brincando. Percebíamos que a compreensão do significado e importância a respeito da brincadeira era muito limitada e, ao longo desses anos, temos tentado dar a dimensão da sua importância para o desenvolvimento da criança. Digo isto só para demonstrar que a brincadeira, até para crianças de idade de 1 a 3 anos, em geral, é considerada

de pouco valor, mesmo aos olhos de profissionais numa creche que pertence a uma Universidade.

Quando as brincadeiras são consideradas algo não relevante para a criança, todas as outras atividades (relacionadas ao bom funcionamento da creche) são levadas mais a sério do que elas. Por exemplo: as crianças estão brincando e chega um funcionário para fazer algum reparo, tal como trocar lâmpadas, consertar um ventilador, etc. Não importa o que nós e as crianças estamos fazendo. Temos que sair da sala, pois o funcionário que vai realizar o serviço vem com uma programação da Prefeitura do Campus Universitário e caso não o execute naquele momento, possivelmente só voltará meses depois.

Obviamente, isto não acontece todos os dias, mas com uma frequência maior do que gostaríamos. E quem tem que flexibilizar são as professoras e as crianças, fazendo adaptações, reprogramando as atividades. Nesses momentos, algo se perde. O que quero dizer é que esses acontecimentos são previsíveis e poderiam ser programados de forma que não comprometem o movimento de realização e construção das crianças nas atividades, interrompido muitas vezes sob seus protestos e os nossos. Se houvesse maior sensibilidade e cuidado com as atividades educativas dentro da Creche, poderíamos continuar com a atividade e o serviço seria executado em momento mais adequado. Melhor, os serviços de manutenção seriam programados tendo como parâmetros as atividades educativas.

É neste contexto que precisamos ampliar a compreensão da importância da brincadeira e demais atividades que podem ser lúdicas, a fim de que todos os profissionais busquem colaborar no sentido de permitir condições mais favoráveis para que a ludicidade possa, de fato, ser uma constante na rotina da creche.

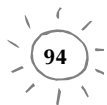


Registro e análise das observações

As observações

De início, importa observar que eu nunca havia trabalhado com crianças de 3 anos de idade na creche. O que se segue são relatos de atividades e observações sobre a vivência das crianças, na perspectiva de verificar como a linguagem psicocorporal revela a ludicidade ou não de uma experiência como vivência interna, em conformidade com as compreensões teóricas anteriormente expostas.

O quadro a seguir reflete os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, embora às vezes as auxiliares estivessem desempenhando outra atividade com alguma criança (banho, enfermagem etc.)



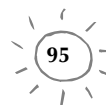
Grupo	Idade (em anos)	Quantidade de crianças	Auxiliares
1	1	15	2
2	2	24	2
3	3	12	2

Quadro 1 – Composição dos grupos

*Um conto de mistério e suspense - Murucututu:
a coruja grande da noite*

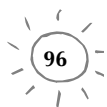
(G3) 10 a 12 minutos

Antes de iniciar o conto, tivemos uma breve conversa sobre avós. Perguntei quem gostava de ouvir história da vovó, qual era a história que a vovó contava etc... Durante esta conversa, uma criança de nome Amélia chateou-se com uma das auxiliares de classe que pediu para ela ficar sentada num lugar diferente do que ela tinha escolhido. E como esta é uma que se chateia com facilidade e fica de mau humor, retirou-se do círculo e sentou-se afastada de todos. Aparentemente, sem dar atenção ao seu afastamento, cantei a música que seria cantada algumas vezes no decorrer da história: “Murucututu na beira do telhado, Murucututu na beira do telhado, vem comer este menino que ainda está acordado, vem comer este menino que ainda está acordado.” Comecei a narração da história que envolve mistério e suspense... Aos poucos, Amélia foi desfazendo a rigidez e tensão facial adquiridas pela chateação e, silenciosa e discretamente, foi se reaproximando do círculo, com o olhar direcionado para as imagens do livro. A partir de então, acompanhou o desenrolar da narrativa, participando de maneira tão integrada que não parecia a mesma menina que havia se aborrecido minutos antes. Ivan, uma criança que geralmente apresenta um comportamento tranquilo e amável, estava com o olhar atento, mas, ao mesmo tempo, demonstrando certo receio ou medo. Quando, em determinado trecho da história, cantei a música e me aproximei, imediatamente ele falou apontando com o dedinho para o colega ao lado: “Eu não, é ele.” Então, percebi, nesse momento, que Ivan estava realmente envolvido e seu olhar expressava medo. Deste ponto em diante, não me aproximei tanto dele nos momentos em que a narrativa envolvia suspense. As demais crianças estavam com o olhar fixo



e pareciam vibrar com o desenrolar dos acontecimentos. Mas, para a surpresa dos presentes, o Murucututu dessa história não pegou a menina, pelo contrário, levou-a a passear e ver paisagens jamais vistas numa noite de lua. O relaxamento corporal expresso pelo sorriso de alívio geral foi interrompido por um olhar de expectativa ao dia posterior quando a menina revelou para avó que esteve mentindo nos últimos dias e contou tudo sobre o encontro com o Murucututu. Todos, quase não se moviam. Até o piscar dos olhos pareciam não acontecer. Olhos arregalados, brilhantes. Apesar de ser uma narrativa um pouco longa, a temática foi bastante envolvente, talvez por ter mexido com os medos. A curiosidade para ver o desfecho da história manteve todos concentrados e as crianças demonstraram muita atenção.

O que mais chamou atenção nessa experiência foram os olhares, fixos e arregalados. Não desviavam a atenção. As crianças quase não se moviam, entretanto, nos momentos de maior suspense, pareciam se encolher buscando abrigo nos colegas ao lado. No geral, as crianças expressaram as emoções trazidas pela narrativa, principalmente através das variações da musculatura facial e dos olhares, em conjunto com a contração e relaxamento dos ombros. Esta me pareceu uma atividade que foi lúdica para todos. As linguagens corporal e a gestual, conforme descrição acima, permitiram esta leitura.



Dançando com a Murucututu

(G3) 3 minutos

Após a narração da história, fizemos uma dança ao som da música *Murucututu*. A participação foi total, embora sem muita empolgação. Apenas seis crianças aproximadamente demonstraram entusiasmo: Rhus, Alice, Sofia, Francisco, Lavínia e Dafyna. Os demais fizeram alguns movimentos de deslocamento, entretanto, não apresentaram

movimentos espontâneos como os outros citados. Não percebi sorriso na face, nem vivacidade nos movimentos. Parecia que estavam se movendo impulsionados pelos colegas, muito mais do que por motivação própria. Talvez por ser o Murucututu um bicho recém apresentado ou ainda por estarem mobilizados com a história. Mas, é importante considerar, também, que a dança é uma atividade de exposição corporal e algumas crianças podem apresentar inibição, de acordo com a sua história pessoal.

Barriga de bola

(G1) 15 minutos

Esta atividade é muito livre. Coloquei o saco de bolas o mais alto que pude no centro da sala e deixei as bolas irem caindo aos poucos dizendo: “Chuva de bolas coloridas”. As crianças vieram sorrindo, com os braços esticados para cima, algumas, como que encolhendo a cabeça e fechando um pouco os olhos, como se antecipassem o impacto da bola sobre a sua cabeça. Outras, não se aventuraram a vir ficar embaixo do saco e foram pegando as que já estavam caídas no chão. Quando todas as bolas já estavam fora do saco fiquei a observar as diferentes maneiras das crianças brincarem com as bolas: algumas acumulavam na mão muitas bolas; outras jogavam inúmeras vezes a bola longe e, a seguir, iam buscá-las; algumas colocavam a bola na boca; outros atiravam pela janela; outros chutavam como futebol.

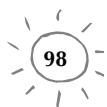
Uma criança escondeu uma bola embaixo da camisa formando uma “barriguinha” e uma outra, vendo isso, tentou imitar, mas teve dificuldade. Então foi ajudada pela primeira. Esta brincadeira de esconder a bola embaixo da camisa foi imitada por outras crianças. Houve crianças que colocaram mais de uma bola embaixo da camisa



formando uma “barriga” maior. Uma criança sorriu e o seu sorriso de quem está achando muita graça foi contagiando outras crianças que tentarem fazer a mesma “barriguinha”. Uma tentou, algumas vezes e não conseguiu, não aceitou ajuda, preferiu desistir e começou a atirar a bola pela janela.

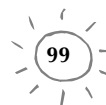
Pude observar uma criança se esparramando sobre um grande número de bolas próximas no chão, como se estivesse numa piscina...

Depois de uns 5 minutos após ter derramado as bolas no chão, coloquei à disposição das crianças balaios de palha de tamanho pequeno e médio. Algumas pegaram o balaios e encheram de bolas, outras encheram e despejaram como fiz com o saco, outras ainda deixaram as bolas e começaram a empilhar os balaios. Transcorridos mais ou menos de 5 a 7 minutos, começaram as disputas entre algumas crianças que queriam as bolas que estavam com outros colegas. Tentei mediar um entendimento conversando sobre a necessidade de deixar algumas bolas para o colega brincar ou então juntando as bolas para brincarem juntos. O efeito da preleção durou poucos minutos e então voltaram as disputas. Resolvi então mudar de atividade e coloquei o saco vazio no meio da sala e pedi que me ajudassem a guardá-los. Eles começaram a jogar as bolas dentro do saco. Este momento para eles se configurou numa brincadeira animada. Demonstram prazer em jogar dentro de um grande saco as bolas pequenas. Algumas crianças foram rapidamente recolhendo as bolas vieram sorridentes e atiram com força as bolas no saco. Outras crianças trouxeram uma a uma; outras traziam 2 ou 3 bolas por vez. Poucas crianças não quiseram recolher as bolas, ao contrário, queriam despejar no chão aquelas que já tinham sido recolhidas. Entretanto, os que estavam catando não deixaram e, quando aconteceu de alguns tirarem as bolas de dentro do saco, outros ficaram bravos. Num determinado momento, todos resolvem



guardar as bolas e a grande alegria foi carregar, em grupo, aquele saco de bolas de várias cores para guardar no armário.

Neste tipo de atividade, aparece muito imediatamente o interesse das crianças mais ativas: elas quase que “roubam” todos os nossos olhares para seus movimentos, contudo, as crianças mais quietas se revelaram muito envolvidas, embora com movimentos de menor amplitude: aparentemente sem chamar a atenção, estavam elaborando movimentos reveladores, como foi o caso de Raquel que, muito quieta em seu canto, estava escondendo a bola embaixo da camisa, isoladamente. Até que uma outra criança, percebendo o movimento, aproximou-se tentando, sem sucesso, colocar a bola embaixo da sua própria camisa e foi de Raquel que obteve ajuda para conseguir seu intento. No geral, foi uma atividade aparentemente prazerosa. No momento da disputa de bolas entre algumas crianças, pode ser que por alguns momentos a sensação tenha sido de desprazer especialmente para quem estava perdendo as bolas, entretanto, a energia empreendida por esta criança, através da “luta” (choro acompanhado de uma corrida atrás da criança que havia pego as bolas) pela recuperação do seu objeto de desejo, tenha sido intensa e possivelmente exigido um esforço conjunto para reconquistar as bolas perdidas. O movimento corporal, os gestos, as expressões faciais, os olhares, a ocupação dos diversos espaços, a participação nas atividades, todos esses elementos, isoladamente ou em conjunto, permitem ao educador saber se uma atividade foi lúdica ou não para as crianças com quem trabalha.



Cantando e Dançando

(G1, G2 e G3 - atividade realizada conjuntamente com os três grupos)

25 minutos

Esta atividade foi realizada no salão, no momento da chegada. Iniciamos com aproximadamente 20 crianças. Aos poucos foram chegando outras. Elas ficaram sentadas nas cadeirinhas em semicírculo, em volta do aparelho de som. Fui colocando algumas músicas já conhecidas e que cantamos também quando estamos em sala. Algumas músicas são cantadas com alguns movimentos e as crianças ficam tentando acompanhar tanto a letra da música, quanto os movimentos que vamos sugerindo. Nessa atividade, temos as crianças de todos os três grupos sentadas de forma aleatória, de modo que os menores fiquem sentados junto a outros maiores, ficam sentadas próximas a adultos que não são da sua turma, ou seja, há certa interação de crianças e adultos de turmas diferentes.



Pude observar que algumas crianças ficaram ouvindo sem cantar e sem realizar os movimentos, contudo o olhar voltado para mim ou para outras crianças que estavam realizando os movimentos também. Algumas crianças não cantaram, porém acompanharam a música com os movimentos, cada qual segundo as suas possibilidades. Outras cantaram e acompanharam com os movimentos. Estas três possibilidades não estão relacionadas somente à idade, mas também ao tempo em que elas já frequentam a creche e ao nível de prazer que têm com a música.

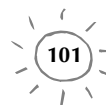
Foi muito interessante observar que uma mesma atividade pode despertar diferentes reações em crianças da mesma idade e comportamentos parecidos em crianças de idades diferentes. Intencionalmente, prolonguei o tempo da atividade para observar o que aconteceria

e quais das crianças teriam mais concentração, desejo e prazer em ficar por mais tempo.

Transcorridos 10 minutos, percebi que algumas crianças começaram a se interessar pelos brinquedos no salão ou por outras brincadeiras. Esse comportamento também não foi restrito a um determinado grupo, embora os maiores tenham se dispersado em maior quantidade. Continuei com as que permaneceram.

Num determinado momento, uma criança de nome Simone (2 anos), levantou-se e começou a dançar com os braços para cima de forma muito graciosa e, em seguida, se dirigiu até outra criança de nome Diana (3 anos), segurando-a pelas mãos como que convidando-a a dançar. Neste momento, observei que Diana não demonstrou desejo de atender ao convite de Simone, entretanto, uma das auxiliares de classe, que estava próxima às duas, estimulou dizendo: “Diana, ela quer dançar com você. Dance com ela!” Neste momento, Diana ficou de mãos dadas com Simone que estava visivelmente animada: sorriso largo, olhar vibrante em direção à sua parceira e todo o corpo se movia ao som da música. Enquanto Diana, ao contrário, estava com o olhar voltado para outra direção, o corpo parado, só os braços mexiam em resposta aos movimentos de Simone. Algumas das crianças que ainda estavam sentadas assistiam à cena de Simone e Diana; outras, embora ainda sentadas, estavam com a atenção voltada para outros movimentos que aconteciam no salão: crianças brincando no escorregador, outras correndo, outras ainda chegando. Aproximava-se a hora de cada grupo ir para sua sala, então encerrei o momento pedindo palmas para Simone e Diana.

Os gestos, os movimentos e expressões corporais compõem a linguagem não-verbal. Os profissionais que trabalham numa creche devem estar sempre atentos a essa linguagem.



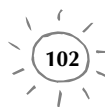
Canto: passaporte para alegria

(G1) 8 minutos

Esta atividade foi proposta para um grupo de 10 crianças. Começamos a cantar músicas que envolviam movimentos corporais e algumas vezes as próprias crianças sugeriam o que queriam cantar. Antônio tinha pouco tempo que frequentava a creche e, ainda em fase de adaptação, estava choroso querendo colo. Sentamos no chão, mais ou menos em círculo. Coloquei-o perto de mim e comecei a cantar a música da Dona Aranha. É uma música que, ao longo da minha experiência, normalmente as crianças desta idade gostam de cantar.

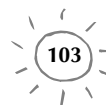
Cantamos e enquanto as crianças tentavam realizar, com as mãos e os braços, os movimentos da Dona Aranha subindo e caindo, a criança que estava chorosa começou a diminuir o choro e prestar atenção nos movimentos, embora ficasse numa postura um tanto desconfiada; por alguns momentos, parecia esquecer o motivo da sua tristeza. Mas, logo que a música acabou ela parecia lembrar da sua dor e recomeçava a chorar. Então, repetimos a mesma música e ela parou de chorar outra vez, mas não tentou realizar os movimentos, só olhava para mim e, de vez em quando, para os colegas. E, quando a música estava terminando, recomecei num ritmo mais acelerado e as crianças sorriram, tentando realizar mais rapidamente os movimentos demonstrando expressões de alegria (sorriso, olhar, excitação corporal). Antônio parou de chorar, porém, ainda não tentava realizar os movimentos. Ele é uma criança carismática e atenta. E eu fiquei contente por ele ter parado de chorar. A seguir, propus que cantássemos a música da cobra, muito conhecida pela turma da Educação Infantil e que envolve muitos movimentos:

Ao cantarmos esta música, os olhinhos ficaram atentos aos meus gestos e as crianças que já sabiam realizaram os movimentos de esticar



e encolher da cobra e também deram o bote no final. André ficou olhando e já esboçou um sorriso, apesar dos olhinhos apresentarem umidade das lágrimas derramadas. Repetimos a música, ao que ele já começou a se defender timidamente do bote e o sorriso apareceu mais claramente definido que o primeiro.

Para encerrar este momento de canto, coloquei uma outra música, que as crianças já tinham ouvido em outro momento. A letra da música sugere movimentos relacionados à forma de cantar bem. Diz para abrir a boca, bochecha, bico etc. Cantamos realizando os movimentos sugeridos. Nesse momento, achei que Antônio estava mais presente ao que estava acontecendo. Seu rosto apresentava sinais de relaxamento, a respiração mais tranquila. Acredito também que a influência da energia do grupo, que estava muito favorável à integração, pode ajudá-lo no seu próprio processo de integração. Foi notória a mudança do seu estado de ansiedade para o de relaxamento através das suas expressões. Foi ótimo poder perceber essa mudança.



Canto: passaporte para o respeito

(G2) 10 minutos

Com este grupo, a atividade de canto apresentou uma receptividade muito significativa. O grupo sugeriu o que queria cantar e, é claro, frequentemente ocorre de duas crianças quererem cantar cada qual uma música; então combinamos primeiro uma e depois a outra. Eles pediram a música da cobra, da chuva, do sol, *Quero ver quem pega, Abra a roda, Peixinho, As árvores, Soprei a minha bola de sabão.*

A participação foi tranquila e as crianças realizam os movimentos com desenvoltura e graciosidade. Embora os movimentos sejam mais ou menos os mesmos, pude perceber as variações entre as crianças no

que diz respeito à amplitude e à definição dos movimentos, à participação do corpo como um todo ou à utilização mais intensa dos braços ou apenas das mãos. Percebi, no geral, que elas estavam demonstrando prazer em realizar tal atividade.

Canto: passaporte para a integração

(G3) 10 minutos

Com o G3 foi proposta a aprendizagem de uma música também com movimentos que nenhuma das crianças presentes conhecia.

“Lá na estrada em curva fez um furo no pneu (repete 3 vezes). Consertamos com michelin.”

Ao final da estrofe, dá um beijo na mão e manda para os colegas do grupo. Na medida em que vamos repetindo a música, vamos eliminando as palavras da primeira frase e realizando apenas os movimentos que estão relacionados a essas palavras. Parecido com a música *O meu chapéu tem três pontas*.

Inicialmente, fui fazendo os movimentos e falando as palavras. Depois fiz os movimentos e cantando também. Fomos interrompidos com a chegada de uma criança nova que estava atrasada. Era o terceiro dia dela na creche. Ela não quis sentar-se junto ao grupo que estava em círculo no chão. Convidamos: Venha Gil, nós vamos aprender uma música nova. Ele não quis. Então, deixamos que ele sentasse numa cadeira com a companhia de uma auxiliar, mas numa posição que pudesse ver o que estava acontecendo. Então repeti as frases e movimentos e depois cantei a música com os movimentos. Convidei todos a tentarem. Alguns se aventuraram logo a realizar os movimentos e a cantar, outros só tentaram repetir os movimentos e outros não tentaram e só observaram com o olhar de curiosidade. Fizemos algumas vezes e à medida que fomos repetindo a participação foi aumentando

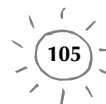


e o desempenho também. Fui estimulando com frases: “Vocês estão aprendendo rápido!”; “Veja Dineusa (uma das auxiliares), como eles estão ótimos!” “Alice, você está fazendo tudo!” etc. Perguntei a Gil se ele não queria tentar, ele respondeu negativamente com um balanço de cabeça. Estava na hora de lavar as mãos para o lanche. Depois fomos para o salão e enquanto o lanche estava sendo servido observei de longe, que algumas crianças estavam cantando a música que eu havia acabado de ensinar, inclusive Gil.

A Bela e a Fera ou Tarzan?

(G2) 30 minutos

Fomos à biblioteca assistir a um filme. Antes fizemos uma consulta de qual filme queriam assistir. Houve a certa homogeneidade na escolha por *A bela e a fera* e uma menina apenas queria assistir *Tarzan*. Depois de muita negociação, chegamos a um acordo: Assistiríamos o primeiro e, em seguida, um pouco do segundo. Para minha surpresa nos dois filmes a atenção foi geral. As crianças ficaram quase que hipnotizadas pelas imagens. E os músculos da face iam se contraindo ou relaxando de acordo com os acontecimentos. É um pouco parecido com o momento do conto de história, entretanto parece ser mais forte o fascínio causado pelos múltiplos estímulos do filme. Eles viveram intensamente as emoções, mesmo num filme como *A bela e a fera*, visto por eles mais de uma vez. Mas algumas cenas parecem ter o poder de exercer um domínio, especialmente em determinadas crianças. No filme de *Tarzan*, por exemplo, uma criança de nome Arnaldo sempre queria esconder o rosto atrás do braço de um dos adultos presentes quando a onça aparecia em cena. Outra coisa também que observei foi que determinadas cenas estimulavam uma torcida geral, uma

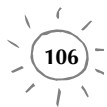


criança começando e as outras se contagiando, como na cena em que a Fera luta com Nestor (filme da Bela e a fera). Nesses momentos, os braços se agitam e elas quase que ficam a pular sobre as cadeiras. Esta é uma atividade muito bem aceita por esta faixa etária, especialmente se o filme tiver músicas, diálogos curtos e, é claro, muita ação.

Bichos, música e movimento: ótima combinação!

(G1) 10 minutos

Utilizei um DVD com os musicais do Cocoricó, com o qual um pai havia presenteado à creche recentemente e que já tinha sido utilizado e aceito pelos Grupos 2 e 3 Propusemos para o grupo “um” e foi também impressionante como eles ficaram atentos. Sentadinhos e com a atenção focada no aparelho televisor, como nunca ficaram em nenhuma outra projeção. A primeira música apresentada é conhecida através de audição do CD que utilizamos na creche e, possivelmente, em casa também devem ter ouvido, pois é o tema de abertura de um programa apresentado na televisão. Eles pareciam estar gostando, alguns até se mexiam no ritmo da música, balançando o tronco e os bracinhos. Ouviram até a segunda música de maneira concentrada, sem que precisássemos fazer qualquer mediação. A partir da terceira música, alguns já começaram a se interessar pelos diversos estímulos que a sala apresenta: prateleiras com livros, alguns bichinhos de pelúcia, objetos e brinquedos em cima da mesa. Com a nossa intervenção chamando a atenção para o que estava sendo apresentado, eles voltaram a se concentrar por alguns segundos para, logo em seguida, dispersar novamente, levantando da cadeira, pegando os livros nas prateleiras. Este movimento de alguns foi estimulando os outros e permanecemos só mais um pouco até uma parte da quarta música, visto que alguns poucos ainda estavam atentos.



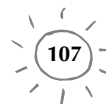
Apesar de o material ser de boa qualidade e muito bonito, a maioria das crianças, neste primeiro dia com o DVD do Cocoricó, não apresentou grande grau de concentração, se comparado com os Grupos 2 e 3". Contudo, o grupo apresentou muita atenção durante a atividade, o que foi significativo. Em dias posteriores, esse tempo foi se alargando, mas o máximo conseguido no semestre foi de 25 a 30 minutos.

Brincando com a fantasia

(G2) 30 minutos

Nessa atividade, deixei os poucos brinquedos que a creche tem para que as crianças brincassem livremente. Os brinquedos foram colocados no centro da sala e eles foram pegando o que desejavam. Como já são brinquedos conhecidos, algumas crianças já têm seus preferidos e correm para pegá-los. Aos poucos, foram se agrupando por afinidades e iniciando suas brincadeiras. Neste dia, o grupo estava com 18 crianças e estávamos na sala. As mesas e cadeiras estavam encostadas numa parede para o espaço ficar mais livre, entretanto, também à disposição para serem utilizadas. Eles foram com alguns brinquedos para baixo da mesa (boneca, roupinhas, banheira, xícaras, colheres, mamadeira, baldinhos) e a mesa era a casa. Havia 3 meninos e 4 meninas neste grupo. Outro grupo, com 3 meninos iniciou uma brincadeira como se estivessem dirigindo um carro, andavam pela sala e, paravam na sinaleira. Outros 3 meninos, individualmente, ficaram brincando com alguns carros no chão.

Pude perceber que as crianças estavam completamente envolvidas nas suas "tarefas", desempenhando seus papéis com afinco de mãe, de pai, de motorista.

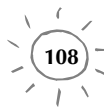


Construtores variados e uma observadora atenta

(G3) 25 a 30 minutos

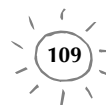
Distribuí vários modelos de brinquedos de montar pelo chão, de forma que eles ficaram distribuídos em 5 grupos. As crianças foram se aproximando de acordo com sua preferência. Embora estivessem próximos, não montaram nada em conjunto, cada um foi construindo o que quis. Depois de algum tempo, eles mudam de grupo para brincar com outro modelo de jogo.

Observei uma criança que não se aproximou de nenhum grupo: Maria pegou um brinquedo (um boneco Piu-Piu de plástico) e se sentou afastada de todos. Por muitos minutos ficou aparentemente quieta com o Piu-Piu na mão a observar o movimento dos colegas. Fiquei observando por muito tempo para ver se ela, em algum momento, sairia da posição de observadora. Mas ela se manteve sentada no mesmo lugar. Enquanto isso, seus colegas estavam tão concentrados na sua própria arte, que nem se davam conta que estavam sendo alvo do olhar atento de Maria. Foi o caso de Ana que, mesmo de forma isolada dos colegas, não se afastou fisicamente deles. Ela, sentada, começou a montar seu jogo, depois se inclinou ao chão com a barriga para baixo, como querendo olhar mais de perto sua criação; após alguns minutos, estava deitada no chão, de vez em quando ajustando algo para que seu brinquedo ficasse ainda mais perfeito. Três meninos estavam formando um grupo e trocavam opinião sobre o brinquedo. Depois de construído o que parecia um robô ou monstro, eles interagiram utilizando-os como se estivessem em combate. Outras duas meninas fizeram do brinquedo de montar, elementos de compras no mercado e utilizaram os baldinhos de guardar o jogo como sacolas ou bolsas. Locomoviam-se de um determinado lugar da sala, onde estavam as mesas, para o lado oposto, que interpretei como se fosse a casa. Lá



conversaram sobre o que compraram e o que ainda estava faltando; então, uma disse que voltaria para comprar. Maria, ouvindo a conversa, levantou-se do lugar que se encontrava e eu pensei que ela resolveria participar da brincadeira. Para minha surpresa, ela foi para outro ponto da sala e se colocou mais uma vez na posição de observadora, ainda com o Piu-Piu na mão. Fui até ela e perguntei se estava tudo bem. Ela respondeu afirmativamente. Eu perguntei: “Você não quer brincar?” Ela simplesmente balançou a cabeça negativamente. Não me pareceu triste, nem zangada. Estava numa postura corporal bastante relaxada. Transcorreram uns 25 a 30 minutos. As crianças estavam interagindo bem, sem disputas nem desentendimentos. Solicitei que guardássemos os brinquedos e eles ajudaram inclusive Maria.

Percebi muita satisfação na realização dessa brincadeira. Mesmo estes jogos sendo tão conhecidos e muitas peças estando desgastadas ao ponto de não mais encaixar, oferecem possibilidades de criação de algo diferente. Este é um desafio que está sempre presente na creche, não somente para os professores, mas também para as crianças.



Quando a brincadeira acaba, pode continuar de outro jeito...

(G1, G2 e G3)

Embora não seja uma atividade em si, configura-se como um momento de aprendizagem e trocas de experiências. Ela acontece, frequentemente, após a utilização de brinquedos e outros materiais utilizados pelo grupo. Quando os três grupos estão juntos no salão, nem sempre há adesão para a arrumação geral; sempre há alguns que preferem usar os minutos finais no escorregador, o que lhes é permitido, porque em outros momentos participaram. Contudo, quando realizamos a arrumação após uma atividade com a participação

de um só grupo, as crianças que não ajudam são solicitadas de forma mais direta.

Observei este momento nos três grupos e constatei que, na maioria das vezes, as crianças realizam essa atividade com agilidade e animação, o que a torna um divertimento. Senti a disposição e rapidez de alguns. E todas as vezes que emitimos (eu ou outro adulto) algum reforço positivo, eles capricham. Os que gostam demonstraram animação nas suas atitudes (mostrando as mãos com alguns brinquedos, querendo dizer que conseguem pegar muitos brinquedos de uma só vez; desafiam os colegas a fazerem o mesmo etc). Vez por outra alguma criança não quis interromper a atividade e não ajudou a guardar o brinquedo. Alguns apresentaram reação de choro, outros ainda ficaram segurando o brinquedo sem querer dar para o colega que pretendia tirar de qualquer jeito das suas mãos para guardar. Nesses momentos, é necessário intervir e, de acordo com a situação, deixamos o brinquedo na mão da criança, quando a atividade seguinte não ficaria comprometida, ou, então, estimula-se a guardar, indicando a outra atividade que será feita em seguida. Quando é algo de que a criança em questão gosta fica mais fácil. Quando não, tentamos justificar a necessidade de guardar o brinquedo naquela hora. Este tipo de situação, onde a criança expressamente não quer guardar o brinquedo, ocorre com mais frequência nos Grupos 2 e 3.

O que em princípio pode ser uma tarefa sem atrativo para as crianças, pode tomar a configuração de uma brincadeira. Percebi que, como outras atividades, as crianças expressam o seu sentimento: de contentamento (a rapidez e agilidade ao recolher os brinquedos, os sorrisos de satisfação ao conseguir pegar muitos brinquedos de uma só vez); ou de descontentamento (isolamento, realizando outra coisa, ou olhando os colegas recolhendo os brinquedos).



Pequenos se revelam grandes artistas

(G3) 20 minutos

As crianças se revelaram muito responsáveis e cuidadosas em estar construindo algo que iria para o mural no corredor. Depois do conto de uma história, receberam várias folhas de cartolina nas quais os personagens da história estavam desenhados em tamanho grande e cada personagem foi pintado por três crianças, com cola colorida. No processo da pintura, percebi que algumas foram logo explorando o material com muita satisfação, usando os dedos da mão, espalhando bastante quantidade de cola sobre grande área da superfície do papel, demonstrando estar gostando do que faziam. Outras, de maneira mais tímida, tocaram de leve na cola, utilizando a ponta de um dedo, apenas. Mas no transcorrer da atividade, foram explorando melhor o material, com mais propriedade. Depois que secou, com a nossa ajuda, colaram com cola e fita adesiva os personagens, então coloridos por eles, numa folha grande de papel metro. Em seguida, todos juntos segurando aquele imenso mural, fomos andando corredor a fora para afixar na parede o painel que ficou muito lindo. O olhar e os sorrisos de satisfação que eles revelaram foram emocionantes. E depois começaram apontar os personagens por eles pintados, dizendo orgulhosamente: “Olhe o que eu fiz”. E muitos falavam ao mesmo tempo, querendo que todos vissem o que cada um havia feito. Duas crianças que normalmente ficam mais caladas (Breno e Maria) também falaram, apontando seus trabalhos. Maria e Gil foram os que ficaram mais calados, só olhando... Quando percebi e perguntei qual foi o que eles haviam pintado, Gil se restringiu a apontar e Maria abriu um largo sorriso e disse: “eu pintei esse”.

Pintar no mesmo papel com outros dois colegas também me pareceu ser uma atividade estimulante entre os pares. Inicialmente, as



crianças mais tímidas em relação a esse tipo de atividade, vendo a participação do colega de equipe, se animaram e começaram a pintar apresentando maior interação com a cola colorida, o papel e os colegas. Pude perceber a cabeça, o pescoço, os dedos, as mãos, os braços, o tórax das crianças num movimento integrado. O espírito de colaboração entre eles, também no desenvolvimento da atividade, revelou-se como extensão da integração pessoal. Ao apontar seus trabalhos expostos no mural, eles demonstraram orgulho através do brilho do olhar, acompanhado de sorrisos encantadores.

Os bastidores de uma grande apresentação

(G3) cada ensaio tinha uma duração aproximada de 10 minutos



Com a idéia de realizar uma apresentação no dia do encontro com a família, quando os pais estariam presentes, fizemos a proposta de ensaiar um dos contos trabalhados no projeto em andamento: *Contos, cantos, encontros*. As crianças disseram que queriam dramatizar a história da *Dona Baratinha*, aquela que tem “fita no cabelo e dinheiro na caixinha”. Depois de haver contado a história com as ilustrações do livro e escutado a história em CD, definimos com eles os personagens. Apenas uma criança não desejou participar: Rian. Depois disso, demos início aos ensaios. Foi um exercício que exigiu muita concentração. No início, normalmente estavam todos dispostos e atentos, porém, bastava que um ou dois personagens entrassem em cena para que os outros comesçassem a conversar ou brincar com o colega; então, quando chegava a hora de entrar em cena, não o faziam; por outro lado, os que já estavam em cena não queriam esperar que explicássemos aos que iam entrar. Devido a essa dispersão, suspendemos o ensaio sem ter avançado para a terceira cena. Deixamos para continuar no dia seguinte. Introduzimos, então, alguns elementos de

cenário, figurino e da trilha sonora nos ensaios, percebemos que eles se concentraram melhor ao ver o colega com algum elemento de vestuário, caracterizando os respectivos personagens. Aos poucos avançamos mais e mais em número de cenas. Contudo, estava difícil chegar ao final: a hora do casamento. Aproximava-se o dia da apresentação e concluí que não conseguiríamos. Dois dias antes, resolvemos não começar do início, para poder ensaiar o casamento e o final da dramatização: quando Dona Baratinha resolve não mais casar e sair toda feliz para aproveitar a vida. Conseguimos fazer esta parte, com certa dificuldade. As crianças que não entravam em cena, não conseguiam esperar muito tempo, sem ficar conversando ou levantando para fazer outra coisa. Conversamos várias vezes sobre a necessidade de todo mundo ajudar o coleguinha, fazendo silêncio e olhando para dar idéias, mas o efeito da conversa durava pouco tempo. Eles iam, faziam a cena direitinho, mas depois iam cuidar de fazer o que queriam. Esperar a vez de retornar ou esperar os colegas fazerem seu personagem não faz parte do universo dessas crianças. Fomos realizando o processo na medida do possível... Não sabíamos o que aconteceria no dia da apresentação, mas nos preparamos como se tudo fosse dar certo. Com eles pintamos o cenário, arrumamos o caldeirão onde Dom Ratão cairia, pedimos aos pais que os trouxessem com roupas da cor dos bichinhos, organizamos a trilha sonora etc.

Pude observar que as crianças nesta idade ainda não estão preparadas para ficar ensaiando uma dramatização como a história da Dona Baratinha. Mesmo sendo as falas curtinhas, esperar muito tempo para entrar em cena, sem começar uma atividade paralela, é muito difícil para elas. Além disso, representar um personagem diante de uma platéia é uma tarefa que exige desenvoltura. Além do mais, de acordo com suas características pessoais e a sua própria história, elas têm



mais ou menos dificuldade para “fazer teatro”. Durante os ensaios, as expressões de alguns revelaram certo incômodo na situação (falaram baixinho, a postura mais encolhida, quase não olhavam para a platéia, diziam a frase rapidamente e sem vibração emocional do personagem, ficavam corporalmente estáticos etc.). Entretanto, outras tiveram atitudes diferentes: falaram de forma que todos podiam ouvir, mudaram a voz e a postura corporal imitando bichinho da história, apresentaram uma postura firme, porém sem tensões musculares etc.

Mais uma vez, constatei que a expressão psicocorporal está presente em tudo que realizamos e que é possível para o educador avaliar se a criança está vivenciando ludicamente ou não a atividade proposta.

Em cena: muitos talentos

(G3) 8 a 10 minutos



Dia da apresentação, estavam todas as famílias deste grupo de crianças presentes e algumas dos outros grupos também. Antes da dramatização, convidamos a platéia para um canto coletivo. Demos as boas vindas às famílias, agradecendo as presenças. Iniciamos a apresentação, chamando os artistas que saíram da sala, devidamente maquiados e caracterizados, para que ficassem todos juntos, perto do “palco”. Neste momento, uma das crianças, chamada Carlos, foi direto para perto do pai dizendo que não queria apresentar e nós não conseguimos convencê-la em contrário. Rian, a criança que não quis ser nenhum personagem, chegou nessa hora, dizendo que ia fotografar a apresentação. O pai dele normalmente fotografa eventos como este lá na creche. Rian estava sorridente e sentou-se próximo ao palco.

Demos início à apresentação que transcorreu muito tranquilamente. Algumas crianças estavam mais desenvoltas, como é natural; outras mais tímidas, mas todas participaram da representação, inclusive

Carlos que estava sentado com o pai, no momento que o personagem dele (o Gato) tinha que entrar em cena. Para surpresa de todos, ele levantou correndo e disse que iria fazer e fez...

Achei incrível como eles nos ensaios ficaram tão inquietos, mas na hora fizeram tudo direitinho. Ficaram tão compenetrados... Os depoimentos dos pais foram emocionados e emocionantes.

Observei que mesmo as crianças mais tímidas conseguiram realizar o que ensaiamos. Embora para essas crianças tenha sido uma realização difícil, acredito que trouxe uma sensação de bem-estar e alegria ao ter conseguido, pois quando entramos para nossa sala estavam todos muito sorridentes e de olhos brilhantes. A alegria deles, nesse momento, era muito visível. Quando conversamos sobre a apresentação e elogiamos a sua atuação, eles sorriram. Com essa experiência, pude não somente identificar a ludicidade nas expressões corporais, mas também sentir sua repercussão através da energia que era transmitida por essas crianças.



Dançando de tudo

(G1) 8 minutos

Propusemos uma dança com músicas de um CD. Elas têm curta duração e são compostas especialmente para crianças pequenas. Foram dançando mais ou menos conforme sugere a música e as crianças também tentaram nos imitar.

Uma música fala de um sapo que salta até cansar. Ao ouvir a música, saltamos, pulamos e, na hora de cansar, simulamos um descanso, relaxando o corpo, curvado-o ou sentando no chão ou deitando.

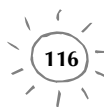
Outra música falava de um macaquinho que pulava, fazia pirueta, comia banana. Então, viramos verdadeiros macaquinhos, realizando

os movimentos sugeridos pela letra. Na hora da pirueta, demos uma volta de 180° em torno do nosso próprio eixo.

Também ouvimos outras músicas que falam de brincadeiras diversas: amarelinha, jogar bola, correr... e também, ao ouvirmos, fizemos os movimentos sugeridos e as crianças adoraram a hora de chutar a bola.

Outra música que ouvimos foi a da mágica. Aproveitando o tema, oferecemos uma “varinha de condão” feita de papel de revista enrolado e fomos “enfeitiçando” a todos. Quando a música pára, nos transformamos em estátuas. Assim, repetimos a música por algumas vezes.

Nesta atividade, pude observar que as crianças ficavam com o olhar atento aos meus movimentos corporais, tentando imitar. Mas, ao mesmo tempo, se divertiam com o meu jeito de ir vivenciando as músicas. Observei que a proposta dos movimentos ajudou a que elas construíssem seu próprio movimento, apropriado ao seu corpo, sua característica pessoal. E aos poucos elas se envolveram com o ritmo da música, umas antes que outras e foram demonstrando alegria com seus movimentos. Sorriram ao conseguir realizar um movimento mais complexo ou desafiador. Pareciam incansáveis! Dançaram com entusiasmo cada vez maior quando repeti as músicas.



Um passeio pelo céu

(G3) 5 minutos

Depois de atividades mais agitadas é comum fazermos um “relaxamento”. E o tempo e a forma como é conduzido depende do grupo.

No grupo 3, estendi um grande tecido e disse que estava na hora do relaxamento. Convidei as crianças para deitar. Disse para respirar murchando e enchendo bem a barriga. Coloquei uma música instrumental, pedi que fechassem os olhos e imaginassem que estavam

numa nuvem, passeando pelo céu. Fui descrevendo lugares que eles poderiam ver lá de cima das nuvens (árvores, praia, parque, cachoeira). Depois a música a ser tocada foi com som de chuva. Fui conduzindo a nuvem para a creche e chegando novamente na sala.

Durante o tempo total que foi de 5 minutos, as crianças permaneceram deitadas, no entanto, poucas ficaram de olhos fechados. Algumas riam para as que estavam ao lado, outras acariciavam os colegas que estavam quietos e de olhos fechados. Contudo, o tempo em que eles param, pelo menos nos 2 minutos iniciais, pode ter permitir a observação das batidas do coração ou da própria respiração ofegante.

Diante da postura apresentada, posso inferir que gostaram de ter participado da atividade, até mesmo aquelas crianças que, na maior parte do tempo, ficaram inquietas. Demonstraram alegria ao sentir o colega deitado ao seu lado. A proximidade dos corpos deitados permitiu uma intimidade que incentivou a alguns a tocar e a fazer carinho no colega. E o toque carinhoso pareceu dar prazer. Alguns sorriram. Outros ficavam quietinhos, como se estivessem embevecidos com tamanha sensação de bem-estar.



A magia das bolas de sabão

(G1, G2 e G3 - atividade realizada separadamente em cada grupo)

No G1, as crianças ainda não conseguem soprar com sucesso o aro para formar a bola de sabão, mas adoram correr atrás das bolas feitas pelos adultos. Ficam tentando pegar as bolas por muito tempo. Algumas insistiram em querer soprar e nós deixamos, mas depois de algumas tentativas, logo preferem ir pegar as bolas e, ao que percebi, se frustram ao vê-las estourar. Preferiam ficar apreciando em sua própria mão. Outras crianças vão pegar as bolas querendo estourá-las.

No Grupo 2, algumas crianças já conseguem soprar, mas também gostam que a gente sopre para que elas disputem entre si quem consegue pegar as bolas.

No Grupo 3, as crianças só queriam soprar as suas bolas. Ficaram experimentando fazer bolas maiores, bolas coladas etc. Quando algumas delas corriam atrás das bolas e conseguiam alcançá-las com a mão, saltavam sorrindo e expressando um sorriso de satisfação.

Pude observar nos três grupos o fascínio que a bola de sabão exerce sobre as crianças. Elas acompanham o movimento da bola pelo ar, com um olhar de encantamento. Uma criança do G1, Michele, no período de adaptação, chorava muito e era com as bolas de sabão que ela parava um pouco de chorar. Uma criança do grupo 3, periodicamente solicita: “Pró, vamos brincar de bola de sabão?”



Corta e recorta

(G3) 10 minutos

Esta atividade foi bem aceita pelas crianças, embora ainda não consigam segurar adequadamente a tesourinha. Elas ficam tentando repetidas vezes e podemos perceber que algumas delas não cortam e sim rasgam as revistas com a tesoura. Mas todas querem a tesoura para cortar a revista e depois colar seus recortes.

O curioso é identificar que a ludicidade aparece também nesses momentos de desafio, pelo menos para algumas crianças. Apesar da dificuldade, elas tentam e querem provar talvez a si mesmas que conseguem, ainda que a gravura não fique bem recortada. Algumas ficaram mais impacientes, outras mais perseverantes. Mas ficam imbuídas do desejo de conseguir. Isso é lúdico. Algumas poucas desistiram logo nas primeiras tentativas. Neste momento, eu me aproximei tentando encorajá-las, mas elas já não quiseram tentar; preferiram rasgar com

as mãos e colar no papel. Isso passou a ser gratificante para elas, então deixei que continuassem. Numa outra oportunidade tentaria mais uma vez.

Cola-Cola

(G3) 3 minutos

Após o recorte, as crianças são convidadas a colar seus recortes numa folha de papel metro afixada na parede da sala. Elas ficam empolgadas em expor seu trabalho. Não apresentaram nenhum movimento ou gesto de desagrado em espalhar a cola na gravura. Algumas querem logo lavar as mãos quando terminam. Outras, ao contrário, gostam de ver a cola secar e depois puxar como se fosse uma pele. Para essas, a ludicidade continua para além da colagem propriamente dita.

Tudo que é possível com o giz de cera

(G1) 3 a 5 minutos (G3) 10 a 15 minutos

No G1, desenho com giz de cera não funciona muito como desenho. As crianças ainda estão aprendendo a segurar os lápis, mas vão tentando... As “mais velhas” (com mais de 17 meses) têm mais sucesso e por isso permanecem mais tempo realizando a atividade com interesse, demonstrando prazer em imprimir cores no papel, com efeitos diferenciados a partir do jeito que tocam o papel com o lápis (movimento de vai-vem, circulares, batendo, riscando com o lápis deitado etc). As mais novas logo começam a atirar o lápis no chão, batucar na mesa ou colocá-los na boca. A ludicidade para esses não está na atividade que foi proposta, mas na atividade que eles “inventam”.

No G3, pude observar que eles realizam esta atividade demonstrando atenção. Deixamos disponíveis várias cores de lápis e eles vão



trocando de cor. Algumas crianças ficam muito concentradas e nem conversam, outras conversam apresentando o que estão desenhando. Em ambos os casos, percebo que elas gostam do que fazem. O movimento cuidadoso do lápis sobre o papel, o rosto expressando a firmeza ou leveza dos movimentos.

Pintando com tudo (pincel, bucha, rolinho de espuma, com as mãos)

(G1) 5 minutos (G2) 15 minutos (G3) 20 minutos

A atividade de pintura foi realizada nos três grupos separadamente, em diversas situações. Na maioria das vezes depois do conto de uma história. No G3, foi proposta esta atividade também depois de projeção de filme.

À medida que as crianças foram explorando o material, sentimos um crescente envolvimento no seu fazer “artístico”. Para algumas, esse envolvimento aos poucos foi diminuindo e elas mesmas disseram que já haviam terminado antes mesmo de darmos um limite (isso aconteceu mais no G2 e G3). Outras quando dissemos para ir terminando, elas encerram sem protestos e outras, sempre querem ficar mais tempo, além do estipulado.

Chamou minha atenção um episódio ocorrido no G3. Aconteceu que o papel de alguns que queriam continuar já estava para rasgar de tanta tinta e atrito. Então demos outro para estes e deixamos brincar no salão os que já haviam concluído, pois esta era nossa próxima atividade. Depois de alguns momentos, os que ficaram sentados pintando ao verem os colegas brincando lá no salão resolveram concluir seus trabalhos também e foram brincar.

Pintura, de modo geral, seja com pincel, bucha, rolinho ou com as mãos, desperta o interesse das crianças em todos os grupos. O que



percebi é que algumas ficaram resistentes ao contato direto com a tinta, enquanto outras principalmente do G1 preferiram esta técnica. Pude observar que é uma atividade na qual a maioria das crianças permanece muito mais tempo envolvida do que em outras.

Estica, enrola a massa

(G1) 15 minutos

Sentamos no salão, nas cadeirinhas em torno da mesa. Preparei a massa na frente delas, Utilizei uma massinha caseira, feita com farinha de trigo, sal água e anilina culinária. Aproximei a bacia de cada criança para que vissem de perto e tocassem os ingredientes separadamente. Depois de pronta, distribuí uma quantidade para cada criança e fui estimulando-as a amassar, esticar, embolar. À medida que falava ia manuseando uma quantidade de massa também. Depois cantei a música da cobra, que elas já conheciam e ia esticando e encolhendo a massa, conforme a cobra da música.

As crianças demonstraram satisfação. Uma criança, inicialmente, não quis pegar na massa. Mas nós deixamos a sua quantidade perto dela. Olhava para os coleguinhas, olhava para mim e para as formas que eu ia dando à massinha e, depois de algum tempo, tentou tocar por algumas vezes: primeiro deu um toque com o dedo indicador, depois como que ia furar a massinha, entretanto, não a manuseou.

Lendo o mundo: das imagens às fantasias

(G2) 10 a 15 minutos

Distribuí revistas para as crianças com o enunciado: Quem quer ler revista? Ouvi crianças dizendo eu quero, algumas vieram logo ao meu encontro buscar, outras crianças não falaram nada, mas aceitaram





a revista quando entreguei. Houve algumas que não quiseram. Para essas não apresentei nenhuma alternativa. Sentei-me entre as crianças no chão e comecei a perguntar o que estavam vendo e elas animadamente começaram a relatar quase que ao mesmo tempo. Combinamos de falar uma de cada vez e mostrar para os demais colegas. Os que já haviam mostrado seus achados, continuavam procurando outras coisas para mostrar e só quando um deles anunciava uma coisa que interessava, interrompiam a busca e olhava. Aos poucos foram naturalmente mostrando aos que estavam mais próximos. Eduardo, uma das crianças que não quis a revista, ficou olhando, mas não se animou em buscar uma revista para si. Eu abri uma revista e também comecei a procurar coisas que pudessem atrair a atenção de Amanda, outra criança que estava sem revista, mas sem me dirigir diretamente a ela. Ela não demonstrou muita diferença de comportamento. Ficou sentada no mesmo lugar. Fui até ela e perguntei: “O que você acha que vai ter na próxima página?” Ela não respondeu, só encolheu os ombros como se dissesse: “Sei lá”. Eu disse: “Acho que vai ter um sorvete” e virei a página. Não tinha, mas ela me olhou e disse: “Acho que tem na outra.” “Virei a página e não tinha. Então eu disse: “Agora é sua vez de adivinhar o que tem na próxima página”. Ela olhou para cima, parecendo pensar em algo e disse: “Acho que tem um bicho”. Virei a página e disse: “Não tem.” Ela me surpreendeu dizendo: “Mas lá no fundo tem peixinho e baleia”. Era uma foto de uma praia. Então, disse-lhe: “É mesmo, lá no fundo tem muitos bichinhos [...]” Continuamos nessa brincadeira por alguns minutos e outras crianças vieram participar conosco desta adivinhação.

Foi fácil perceber as crianças que estavam envolvidas com a atividade. Elas olhavam detalhadamente as páginas e conversavam com os colegas. Com as crianças que não apresentaram logo de início

interesse, fui conquistando sua atenção e aos poucos pude observar que elas entraram no jogo da adivinhação. Nesse momento acredito que esta brincadeira passou a ser lúdica para elas também.

Viagem ao mundo da imaginação

(G3) 20 minutos

Foi um momento em que senti as crianças de 3 anos apresentando um comportamento quase de gente grande.

Eu expliquei que naquele momento nossa visita à biblioteca seria para consultar os livros. Disse que eles poderiam pegar o livro que quisessem, mas prestassem atenção em qual prateleira eles pegaram porque tinham que guardar no mesmo lugar. A seguir, poderiam escolher outro se quisessem.

Eles ficaram ansiosos para escolher, mas aos poucos foram sentando nas cadeirinhas (na biblioteca não tem mesas para as crianças). Na hora de devolver, alguns disseram que não se lembravam de onde havia retirado... Então, fui tentar encontrar o lugar junto com eles. Alguns manuseavam rapidamente as páginas e iam trocar de livro, outros ficavam olhando atentamente as ilustrações e até mexiam os lábios como se estivessem lendo para si próprios. Outros mostravam alguma coisa para o colega ao lado. Depois de 20 minutos, aproximadamente, anunciei que estava na hora de guardar os livros. Uma criança não quis guardar o livro que estava manuseando. Então negociamos que ela o levaria, mas depois voltaria para guardar.

As crianças se apresentaram empolgadas diante de tantas possibilidades de manuseio. Através do modo como folheavam os livros, o olhar atento às gravuras, as idas e vindas em direção às prateleiras, percebi que foi um momento lúdico.



O fantástico mundo das histórias

(G2) 20 minutos

Com alguns livros de histórias já conhecidas pelas crianças em cima da mesa, perguntei quem queria contar uma história. Todos pegaram um livro. Sentamos em círculo no chão e eu perguntei quem queria ser o primeiro. Maria Eduarda e Caio falaram ao mesmo tempo: “Eu quero”. O que combinamos foi que Maria Eduarda seria a primeira a contar e depois seria Caio. Maria Eduarda foi logo levantando o braço e, ao meu sinal, começou sua narrativa. A sua era a história de *Branca de Neve e os sete anões*. Os colegas ficaram atentos olhando as gravuras que ela ia mostrando, ao mesmo tempo em que ia narrando a história com muita desenvoltura. Quando ela terminou, aplaudimos. Chegou a vez de Caio. Eu disse que ele poderia começar. Ele ergueu o livro, posicionando-o na primeira página e não falou nada. Sua história era de *Chapeuzinho Vermelho*. Ficamos aguardando... ele olhou para o livro, olhou para o grupo e não falava. Os colegas começaram a pedir que ele contasse. Caio foi ficando cada vez mais vermelho, mas não conseguia falar. Eu perguntei: - *Caio, você ainda quer contar a história?* Ele respondeu que sim e eu disse que ele podia contar, mas ele continuou sem falar nada. Eu perguntei se ele queria ajuda dos colegas, ao que ele respondeu afirmativamente, balançando a cabeça. Então, ele foi mostrando as gravuras e os colegas iam narrando os acontecimentos. Ao final aplaudimos, Caio abriu um sorriso largo e iluminado. Mais duas crianças contaram história. Uma delas, João, foi logo dizendo que também queria ajuda, porque era uma história “bem grande”. Era a história *A bela e a fera*. A outra, Marta, contou a história de *Rapunzel* e disse que não queria ajuda dos colegas.

O que observei nesta atividade, de modo geral, principalmente através do olhar voltado para quem estava contando a história, foi que



as crianças gostaram de participar e estavam atentas. Mesmo Caíque que, talvez por timidez, não usou a linguagem oral para contar a história, conseguiu participar do seu jeito. Os que não contaram foi por falta de tempo e/ou porque não expressaram o desejo, mas estavam atentos ao ouvir e não dispersaram para nenhuma outra atividade.

Uma conversa, muitas linguagens

(G3) 10 minutos

Foram muitos os momentos de conversa com o G3. Normalmente tem aqueles que mais falam e outros que quase nunca falam, mesmo quando direcionamos uma pergunta diretamente a eles. Tomarei como referência uma conversa posterior a um desentendimento entre duas crianças, Simone e Rian, que são amigos e que tinham tido um conflito no dia anterior, ao qual não presenciei, pois eles estavam com outra professora. O pai de Simone logo na chegada quis falar comigo e, logo após, o pai de Rian. Ambos querendo saber o que havia acontecido. Conversei com os dois separadamente, sem a presença das crianças e disse-lhes que iria procurar saber o que tinha acontecido, pois não estava presente quando tudo aconteceu e os orientei a tratar o caso através da conversa em casa. No primeiro momento, quando entramos na sala e eles tiravam os sapatos, ouvi uma conversa. Algumas crianças estavam falando que Simone não receberia ovo de páscoa e Simone respondendo irritada que iria receber sim. E um dizia que não ia, ela dizia que ia. Então, sentei perto deles e perguntei o que estava acontecendo. Alice, que é falante, disse que Simone não ganharia ovo de páscoa porque havia mordido Rian no dia anterior. Então começamos a conversar e fui procurando saber o que tinha acontecido, o motivo de terem brigado, o que os colegas acharam daquilo etc. Rian, que não é dos mais falantes, falou, explicou a situação.



Simone é menos falante do que Rian, e nesse momento ficou caladinha, abraçando os joelhos encolhidos, respondendo apenas com a cabeça quando a pergunta cabia uma resposta assim. Com as respostas dadas por Simone ela pareceu reconhecer que errou e que não faria mais isso. Contudo, quando disse para ela pedir desculpas ela não o fez. Foi Rian que falou: “Eu desculpo Simone.” Mesmo assim Simone não quis pedir desculpas. Já havia se passado 15 minutos aproximadamente e eu disse que ela iria pensar sobre tudo que a gente havia conversado e depois falaria com Rian, porque já estava na hora de lavarmos as mãos para o lanche.

Não havia mais o que conversar para convencê-la a pedir desculpas. Talvez, mesmo reconhecendo o erro, não tenha se arrependido do que fez; ou então isto seja um sinal de que não guardou o sentimento de culpa; ou ainda pedir desculpas em público fosse muito esforço para quem não falou nem para se explicar... Como saber o que se passa no coração destes pequenos?

Segundo Piaget, até os 7 anos as crianças não sabem discutir, colocando-se no lugar da outra criança, mas isso nem muitos adultos conseguem... Acredito que sob as limitações inerentes ao desenvolvimento das suas estruturas mentais e emocionais, em algumas situações podemos conseguir algum diálogo.

Inventando a brincadeira

(G2) 20 minutos

Esta atividade é muito espontânea. A proposta é deixar a criança organizar sua brincadeira. É claro que já existe o limite de espaço, dos materiais que ficam disponíveis para a utilização (escorregadores, pequeno túnel, bolas, bambolês etc) e dos móveis que ficam no salão.



É interessante observar como algumas crianças ficam agitadas, inicialmente, querem correr, escorregar, frequentemente em grande velocidade e, aos poucos, a energia que estava pouco ou muito contida, vai se equilibrando para alguns. Outras, mesmo realizando as mesmas atividades, apresentam outro ritmo, o que revela a característica de cada ser. Tem crianças que usam o escorrega para sentar e realizar outra atividade, como por exemplo, cantar. Por ser um momento de atividade livre, elas normalmente realizam o que gostam e escolhem suas companhias de acordo com as afinidades. É curioso observar como elas repetem movimento de outros dias e às vezes continuam histórias por elas inventadas, imitam umas às outras, se desentendem e depois, fazem as pazes, combinam estratégias de ação etc. É o que nós podemos chamar de momento lúdico.

Concluindo...

A compreensão de Jean Piaget e de André Lapierre, descrita no capítulo dois, contribuiu para as constatações que se seguem.

Em cada atividade, pude perceber as diferentes reações das crianças, como por exemplo, em *Dançando com o Murucututu*; e *Cançando, dançando e Construtores variados e uma observadora*. Mas também, muitas vezes, percebi reações muito parecidas em *A magia das bolas de sabão*; *Dançando de tudo* e *Viagem ao mundo da imaginação*. Essas reações variam em relação às preferências em cada atividade propriamente dita, mas também em função da idade, do jeito de ser e das preferências pessoais dos educandos.

O gesto, o olhar, a postura, o ritmo, a intensidade do movimento de cada criança variaram em função da sua história, do seu desenvolvimento e do estado emocional no momento da atividade. Mas



sempre expressaram emoções, sentimentos e um estado interno que, em algumas situações, podemos definir como lúdico.

As reações das crianças em uma mesma atividade em dias diferentes revelaram as conquistas que elas realizam dia após dia, através da convivência com as outras crianças e da repetição de exercícios corporais semelhantes. Como no caso das crianças do G1, ao participarem da atividade *Bichos, música e movimento: ótima combinação!*; e no G3 com a repetição da música na atividade *Canto: passaporte para integração*.

Através das atividades nas quais as crianças ficam alegres e concentradas, é possível conquistá-las mais facilmente no seu período de adaptação, principalmente quando os primeiros vínculos estão sendo formados. Como no relato da atividade *Canto: passaporte para alegria*, na qual Antônio estava muito choroso: parece que conseguiu esquecer, por alguns instantes, a sua dor. Nessa atividade, onde a imitação está presente e é, segundo Piaget, um jogo em que predomina a acomodação, característico na faixa de 0-2 anos de idade, foi adequada para o momento de Antônio, produzindo um resultado que, a meu ver, foi gratificante. No momento em que as crianças observam e tentam realizar os movimentos, há todo um trabalho de coordenação viso-motora, acuidade auditiva, mas também há uma mobilização interior desencadeada pela alegria que a música proporciona, pela satisfação de estar movimentando o corpo, fazendo circular a energia vital. Corpo, sentimento, emoção tudo acionado de forma integrada. Como diz Piaget (1972), as experiências intelectuais, corporais e afetivas são indissociáveis.

As atividades lúdicas também ajudam as crianças no processo de construção de sua autonomia, na medida em que elas conseguem realizar os movimentos sozinhas e nós as elogiamos: elas repetem no



sentido de aprimorar, pois o ambiente é estimulador e ao mesmo tempo acolhedor. Segundo Lapierre (1986), a exploração do mundo pela criança se dá inicialmente através do seu corpo. Quando as primeiras experiências são acolhidas, valorizadas, acompanhadas, a criança tem condições de evoluir para a criatividade e a autonomia. Pode constatar essa evolução por diversas vezes, durante as observações acima relatadas.

A conclusão central a que cheguei, após a realização de todas as propostas de atividades e observações anteriormente descritas, foi a certeza de que é possível avaliar a possibilidade de vivência da ludicidade, sob o ponto de vista interno, através das expressões corporais das crianças.

Entretanto, para que isso seja possível, é preciso que o educador estabeleça uma relação de afetividade e confiança com seus educandos, buscando conhecer seu jeito singular de estar no mundo e de se comunicar com os objetos e pessoas à sua volta. O educador precisa, também, desenvolver a sua sensibilidade para estabelecer uma comunicação com as crianças para além dos códigos verbais. E é indispensável uma compreensão sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e corporal das crianças.

No período das minhas observações, eu já conhecia a maioria das crianças do semestre anterior e isso ajudou muito nas minhas avaliações. Vale ressaltar que foram no total 51 crianças envolvidas; destas, 15 só conheci no período da pesquisa. Em relação a essas crianças, precisei levar mais tempo para poder avaliar com maior eficácia suas expressões, em função da falta de intimidade que existia entre nós. Mas busquei estar sempre aberta às suas variadas possibilidades de expressão, experimentando também uma comunicação corporal com elas, expressando-me de formas diversificadas, utilizando, principalmente, o contato corporal e a arte.



Nesse processo, é fundamental que o educador esteja disponível para saber esperar. Não ter pressa para alcançar resultados que as crianças ainda não tenham condições de corresponder, seja no aspecto do desenvolvimento cognitivo, motor, ou emocional. Dessa maneira, não tentará antecipar uma evolução que exige tempo para amadurecimento e integração das experiências vividas em cada etapa de aprendizado.

Considerando o processo de desenvolvimento das crianças e as teorias explicativas desse processo, é relevante constatar que podemos optar por um caminho no qual a ludicidade esteja presente. Sabemos que o espaço da creche UFBA ainda não oferece condições para que as crianças possam se desenvolver vivenciando a ludicidade todo o tempo em que lá estão. Acredito até, que viver em estado lúdico permanente é impossível. Contudo, é indispensável reconhecermos a importância de, sempre que possível, propiciar esses momentos.

As crianças precisam ser respeitadas no seu jeito, desejos e necessidades. Vamos atendê-las, sempre que for possível, para o bem do seu desenvolvimento.



6 CONCLUSÃO

Inicialmente, quero dizer que os passos dados para o desenvolvimento desta pesquisa contribuíram muito para a sistematização de um raciocínio que enriquecerá profundamente a minha prática de educadora e que isto será multiplicado no meu espaço de atuação, trazendo benefícios para outros profissionais e, principalmente, para as crianças.

Uma das principais ideias relacionadas ao meu objeto de pesquisa é que uma mesma atividade pode ser lúdica ou não e isso está relacionado à pessoa que vivencia a experiência. Suas características, sua história, suas preferências são determinantes no processo da vivência lúdica.

131

Ludicidade é um conceito que vem se expandindo e vem, cada vez mais, assumindo um lugar de destaque na área da Educação. Contudo, é preciso cuidado em relação à forma como ela é considerada e aplicada nas salas de aula. Na Educação Infantil, especificamente, é frequente o educador propor atividades, acreditando que elas proporcionarão o contato com o lúdico. Em função de variados fatores, não alcançam este objetivo e, muitas vezes, a criança expressa isso corporalmente, mas não é identificado pelo professor. A atividade pode até ser uma brincadeira, mas isso não garante por si só que ela seja lúdica para todas as crianças. Esta prática leva em consideração a técnica utilizada, sem considerar que as repercussões individuais no interior de cada criança.

Entretanto, o termo ludicidade utilizado nesta pesquisa se referiu à experiência interna, inerente à pessoa que participa da atividade. Envolve uma dimensão objetiva relacionada à ação, às expressões corporais, às atitudes. Mas também, há uma dimensão interna que diz respeito à história, à cultura, às questões subjetivas dos indivíduos que estão inseridos no contexto da proposta.

Em função da faixa etária das crianças da creche, não podemos esperar que elas externem com palavras o que estão sentindo ao participar das atividades. Diante da complexidade desta situação, o educador tem necessidade de estabelecer com os educandos uma comunicação não-verbal. E, por meio das suas expressões, avaliar se as crianças estão vivenciando experiências as quais podemos identificar como lúdicas, ou não.

Sinalizo as teorias de Piaget e Lapierre como referenciais significativos, pois ajudam a desvelar o processo pelo qual passam as crianças no seu processo de desenvolvimento. Mas também ajudam a olhar para a expressividade da criança, compreendendo o que se passa em seu interior, seus desejos, seus sentimentos e suas emoções.

Piaget afirma que através dos processos de assimilação e acomodação a criança desenvolve suas estruturas cognitivas. A afetividade está permeando essa construção, favorecendo um equilíbrio nas conquistas realizadas, de forma que um aspecto está articulado ao outro. As ações exteriores e mesmo as interiores são motivadas por uma necessidade. O desequilíbrio é a origem dessa necessidade que, por sua vez, desencadeia uma ação da qual o indivíduo vai assimilar e acomodar algo novo. Desde o nascimento, o ser humano realiza esse movimento tornando diferenciado seu interior do exterior, antes indiferenciado. Sendo assim, o seu eu passa a ser o centro da sua realidade interna, subjetiva, enquanto que, o mundo externo, objetivo.

Essa mudança vai se realizando através do jogo. Inicialmente, é o jogo de exercício (ênfase na atividade motora), depois o jogo simbólico (assimilação de um signo) e em seguida o jogo de regras (envolve os símbolos e as relações interindividuais). Esses tipos de jogos estão relacionados às etapas de desenvolvimento da criança.

A teoria de Lapierre está voltada para o desenvolvimento da personalidade autônoma da criança. Para ele o gesto, o movimento, o próprio agir, estão permeados de significações simbólicas dos desejos mais profundos e autênticos. Respeitá-los e acolhê-los é o caminho para a conquista da autonomia.

O jogo se apresenta como um meio onde a criança pode superar frustrações. Através das substituições simbólicas, a criança pode vivenciar seus sentimentos de medo, vulnerabilidade e de perda que o impedem de assumir sua própria identidade. A comunicação não-verbal exerce um papel fundamental nesse processo. Lapierre (1986) afirma que o corpo revela as tensões emocionais através do simbolismo do agir.

Diante dessas contribuições de Piaget e Lapierre e reconhecendo todas as dificuldades inerentes ao processo de educar crianças numa creche, acredito que o papel do educador é desafiador, porém, preponderante, visto que, independente das condições que a instituição oferece, é ele quem está mais diretamente relacionado à criança e, portanto, é quem tem a responsabilidade de estar avaliando seu nível de desenvolvimento, suas necessidades, decodificando seus sentimentos através dos sinais por elas expressos corporalmente e, concomitantemente, agindo no sentido de responder à sua demanda.

Durante a realização das atividades nesta pesquisa, pude tomar decisões e atitudes em relação às crianças a partir das observações expressas por elas através da linguagem não-verbal, no sentido de

oferecer suporte para seu desenvolvimento cognitivo (com referência aos estudos de Piaget) e afetivo (principalmente com a referência de Lapierre).

É uma tarefa que requer do educador uma postura de busca permanente do aprimoramento do seu fazer pedagógico e da sua formação profissional. Exige muito comprometimento e abertura para o novo.

Só assim poderá estabelecer uma comunicação significativa com seus educandos, um encontro de amor, capaz de superar as dificuldades, frustrações e descobrir novas possibilidades dantes impossíveis, para que, independente das condições exteriores, possa viver a alegria, a compreensão, a paz, a ludicidade.

Restam-me duas inquietantes indagações. O professor pode cuidar da ludicidade de seu educandos, mas quem é que cuida para que o educador possa realizar o seu fazer pedagógico com ludicidade? Até quando as dificuldades existentes na creche e na escola, geradas por uma série de situações históricas e administrativas externas e internas a ela, recairão sempre nas mãos do educador, para que ele dê um jeitinho?

134

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Tradução de Marialzira Perestrello. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ALVES, Magda. *Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2009.
- BRITES DE VILA, Gladys. *Brincadeiras e atividades recreativas para crianças de 6 meses a 6 anos*. Tradução de Alda da Anunciação Machado. São Paulo: Paulinas, 1992.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões de Nossa Época, 43).
- _____. *Jogo e educação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.



CELANO, Sandra. *Corpo e mente na educação: uma saída de emergência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. Tradução de Guido de Almeida. 3. ed. São Paulo: Summus, 1987. (Novas Buscas em Educação, 29).

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 11, 2000.

DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. 1999. Relatório UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p 45-56. Relatório UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

DORNELLES, Leni Vieira. O brincar e a produção do sujeito infantil. *Pátio-Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 17-20. dez. 2003/mar.2004.

DUARTE JUNIOR, João F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2004.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Ludicidade, jogo, trabalho e formação humana: elementos para a formulação das bases teóricas da “ludocapoeira” In: PORTO, Bernadete de Souza. *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 92-127. (Ensaio, 2)



FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura)

FRIEDMANN, Adriana. O papel do brincar na cultura contemporânea. *Pátio - Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 1, n.3. p. 14-16, dez. 2003/mar. 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. *O brincar na educação infantil*. *Pátio - Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 1, n. 3. p. 6-9, dez. 2003/mar. 2004.

GALEFFI, Dante Augusto. *Filosofar e educar: inquietações pensantes*. Salvador: Quarteto, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Alternativas metodológicas: un análisis epistemológico In: *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos, 4)

JERUSALINSKY, Alfredo. Falar uma criança. In: CENTRO LIDIA CORIAT. *Escritos da criança*. Porto Alegre, 1983. v. 1.



KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: _____. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1983.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Manole, 1987.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, B. *A simbologia do movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. Tradução de Regina Soares e Sonia Artim Machado. São Paulo: Manole, 1984.

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. *Significado e função do brinquedo*. Tradução de Liana di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEVIN, Esteban. A especificidade da prática psicomotora. In: CENTRO LÍDIA CORIAT. *Escritos da criança*. Porto Alegre: 1983. v. 4.

_____. *A função do filho: espelhos e labirintos da infância*. 2. ed. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. A consciência reificada ou de como na história gente vira coisa e coisa fica parecendo gente. In: _____. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre a arte e educação*. 2.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003. p. 173-228.



LUCKESI, Cipriano. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano (Org.). *Ludopedagogia*. Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2000. v. 1, p. 10-41. (Ensaio, 1)

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Educação e Ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 22-60. (Ensaio, 2)

_____. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) *Educação e Ludicidade: onde acontece?* Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004. p.11-40. (Ensaio, 3)

MACEDO, Lino. Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. *Pátio-Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 1, n.3. p. 10-13. dez. 2003/ mar. 2004.

MAFFESOLI, Michel. A intuição. In: _____. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruk. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 130-146.

MANSON, Michel. *História dos brinquedos e dos jogos*. Lisboa: Teorema, 2002.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lúdico e lazer. In: _____. *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. - Ijuí: Unijuí, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega. 1987. v. 2.



MASINI, Elsie F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros de. *O símbolo e o brinquedo: representação da vida*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádía A. (Org.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p.23-24.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Ludicidade: algumas reflexões. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002. p.12-21.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e



Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

_____. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIAGET, Jean; INHLEDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 8. ed. São Paulo: Difel, 1985.

PORTO, Bernadete de Souza; CRUZ, Sílvia Helena. Uma pirueta, duas piruetas. Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é isso mesmo?* Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002.

ROMERA, Liana Abraão. Lúdico, educação e humanização: uma experiência de trabalho. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2.ed. - Ijuí: Unijuí, 2003.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998. (Questões da Nossa Época, 68).

SÃO PAULO. Conselho Estadual da Condição Feminina. *Criança: compromisso social*. São Paulo, 1987. (Manuais sobre Creche,1)

_____. *Creche urgente: organização e funcionamento*. São Paulo, 1987. (Manuais sobre Creche, 2)

_____. *Creche urgente: espaço físico*. São Paulo, 1988. (Manuais sobre Creche, 3)

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.



STORK, H. LY, O. MOTA, G. Os bebês falam: como você os compreende? Uma comparação intercultural. In: BUSNEL, Marie-Claire (Org.) *A linguagem dos bebês: sabemos escutá-los?* Tradução de Mônica Seincman. São Paulo: Escuta 1997. p. 34-46.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 31-55.

TODT, Nelson Schneider. Linguagem corporal: o corpo simbólico. *Revista Perfil*, Porto Alegre, v. 3, n.3, p. 31-35, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003. (Pesquisa em Educação, 5)

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia)

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de Nossa Época, 48).

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Org.). *Henri Wallon*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



Colofão

Formato	17 x 21 cm
Papel	Offset 80 gr
Impressão	Setor Reprográfico da EDUFBA
Capa e Acabamento	Gráfica Cian
Tiragem	300 exemplares