

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ROSÂNGELA SILVA NETO CÂMERA

O LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEBATES E PROPOSIÇÕES
CONTEMPORÂNEOS

São Leopoldo

2011

ROSÂNGELA SILVA NETO CÂMERA

O LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEBATES E PROPOSIÇÕES
CONTEMPORÂNEOS

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2011

ROSÂNGELA SILVA NETO CÂMERA

O LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEBATES E PROPOSIÇÕES
CONTEMPORÂNEOS

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Data:

Laude Erandi Brandenburg - Doutora em Teologia - Faculdades EST

AGRADECIMENTOS

À Deus – Força – a todo momento me dizendo: acorde! Vá!

Acredito que toda pessoa constitui um canal que abre possibilidades aos outros. A todos os que me mostraram caminhos, a estas pessoas, em particular, quero agradecer, de coração.

Ao meu filho, Tales Neto, o qual tenho amado, brincado e aprendido muito. Orgulho-me de ser sua mãe.

Aos meus pais, mediadores imprescindíveis da minha caminhada.

À minha irmã, Renata Neto, pelo apoio moral e carinho. Sempre solícita, presença marcante nessa caminhada.

Aos meus familiares pela torcida e presença.

À professora Dra. Laude Erandi Brandenburg, por toda amizade. Grande mestra, que valorizou meus estudos nos momentos, em que estávamos juntas na EST e muito contribuiu para meu crescimento profissional.

Aos amigos, pela confiança e presença.

Àqueles que trabalham, convivem e brincam com crianças. Obrigada!

RESUMO

Os últimos anos tem sido marcado em nosso país, por uma vigorosa reflexão crítica sobre a construção de uma educação democrática, cujo currículo e cuja prática pedagógica levem em conta a heterogeneidade de culturas e classes sociais e promovam o desenvolvimento das crianças na plenitude das múltiplas expressões lúdicas. O presente estudo visa argumentar e compreender as proposições e os debates teóricos sobre a presença do lúdico no Currículo da Educação Infantil, além de elaborar indicativas pertinentes e relevantes sobre a vivência do lúdico na educação sistematizada das crianças. Nesse contexto, esta dissertação tem como principais bases teóricas os estudos de Huizinga (1993), Kramer (1989), Kshimoto (1994), Luckesi (2000), Macedo (2002), Morin (2000), Piaget (1990), Porto (2002), Vygotsky (1998), entre outros. A opção metodológica foi pela pesquisa bibliográfica, por ser um método que referencia pressupostos teóricos, bem como estabelece relações entre conceitos sistematizados, favorecendo o debate, a explicitação e a pertinência dos sistemas de ideias analisadas. O exercício metodológico ancorou-se numa hermenêutica semiológica dos textos trabalhados, sem com isso nos impedir de transcender as fontes de inspiração analítica.

Palavras-chave: Ludicidade. Currículo. Educação Infantil.

ABSTRACT

Recent years have been marked in our country by a vigorous critical reflection on the construction of a democratic education, whose curricula and teaching practice which takes into account the heterogeneity of cultures and social classes and promoting the development of children in the fullness of the multiple expressions playful. This study aims to argue and understand the propositions and the theoretical debates about the presence of play in the curriculum of early childhood education, and develop relevant and pertinent indications about the experience of play in the systematic education of children. In this context, this paper's main theoretical studies of Huizinga (1993), Kramer (1989), Kshimoto (1994), Luckesi (2000), Macedo (2002), Morin (2000), Piaget (1990), Porto (2002), Vygotsky (1998), among others. The method chosen was the literature search, it is a method that references theoretical as well as establishing systematic relations between concepts, encouraging discussion, explanation and relevance of systems of ideas discussed. The exercise methodology anchored in a semiological hermeneutics of the texts worked, without thereby prevent us to transcend the analytic sources of inspiration.

Keywords: Playfulness. Curriculum. Early Childhood. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A CIRANDA DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE INTERESSA E A QUEM INTERESSA	11
1.1 O QUE É, O QUE É O CURRÍCULO	11
1.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	17
2 LUDICIDADE É SÓ BRINCAR? CONCEITOS SOBRE O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA	27
2.1 O PROFESSOR, A SALA DE AULA E OS CENÁRIOS PARA BRINCAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL	39
3 DEBATES CONTEMPORÂNEOS: A PRÁTICA DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	48
3.1 O PAPEL EDUCACIONAL DAS ATIVIDADES LÚDICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	48
3.2 O BRINCAR, A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	52
CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

O lúdico na educação infantil é uma temática com a qual tenho me envolvido nos últimos anos. Para entender melhor como o lúdico foi se tornando para mim foco de interesse, busco nas histórias que se entrelaçam à minha trajetória acadêmica e profissional as razões que me motivaram e ainda me motivam a realizar estudo e pesquisa sobre esta temática.

Indisponibilizada para a escuta sensível e sem deixar que a abertura à pluralidade das ações nas suas manifestações culturais temperasse a minha prática pedagógica, estava fundamentalmente preocupada em cumprir o programa da unidade, uma trajetória, um itinerário que se fazia sem tantas inquietações.

Em raras oportunidades utilizava as atividades lúdicas apenas como recursos para animar ou incentivar os alunos nos estudos; uma visão reduzida da ludicidade; não tinha ainda vislumbrado a complexa assertiva luckesiana de que:

As próprias atividades lúdicas, na medida em que praticadas, processam o desenvolvimento. As atividades lúdicas constituem o centro das atividades curriculares. Os chamados Conteúdos educativos (usualmente, denominados escolares) passam por dentro das atividades lúdicas; o que quer dizer que a própria atividade lúdica contém dentro de si os conteúdos educativos, formativos e instrucionais.¹

Nessa perspectiva, posso falar de um currículo que significa planejar trajetórias e regular itinerários, aliás, a história do conhecimento esta crivada de histórias de outorgamentos por príncipes, deuses, ciências, pais e professores que, não raro, gostam de traçar sem concessões, itinerários. A regulação autoritária do ensino pelos atuais livros didáticos, é exemplo dramático da linearização pedagógica imposta ao professor, por uma pedagogia consumista e ditada pelo mercado das editoras.

Nós, educadores, poderíamos pelo menos, ter sensibilidade face às mortais rotinas mecânicas dessa mercoescola, que até hoje, predominantemente, mantém currículos autoritários, tecnicistas que interferem negativamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

¹ LUCKESI, C. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: *Ludopedagogia. Ensaios. Educação. Educação e Ludicidade*. Salvador: FACED; UFBA, 2000. p. 120.

Aos poucos o meu itinerário foi se transformando numa itinerância constituída na dialogia inquieta com os meus pares (professores e alunos), o que nesse processo dançante de interações disponibilizadas para o outro, fui percebendo o valor da errância para a constituição de uma autonomia não outorgada. Sei que o mais difícil não é poder atingir um novo estado de consciência momentaneamente; o mais difícil é a capacidade de manter-se nele.

O cotidiano, assim entendido, aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Cada forma nova de se ensinar, cada vivência, cada conteúdo trabalhado, cada brincadeira, cada experiência particular só podem ser entendidos junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana.

É necessário reivindicar a verdadeira importância do jogo como atividade possível, mas valiosa e complementar das atividades curriculares mais dirigidas e obrigatórias. Essas últimas estão destinadas à aprendizagem de conteúdos culturais que se consideram imprescindíveis e que os alunos e as alunas adquirem nas instituições escolares. No entanto, os jogos e as brincadeiras podem desenvolvê-las, estimá-las e reforçá-las.

É assim que a organização curricular é um dos maiores desafios da escola como construir uma educação democrática cujo currículo e cuja a prática pedagógica levem em conta a heterogeneidade de culturas e classes sociais e promovam o desenvolvimento das crianças na plenitude das suas múltiplas expressões lúdicas?

A questão, faz-se mister alertar, não está no ato de planejar enquanto necessidade de organizar ações educativas, a organização é vital; tão pouco no desconhecimento do sujeito que se constitui também num itinerário. O problema central está na política de redução da ação do currículo em níveis apenas de traçado e de um culto a um seguir solipsista. “Foi este *ethos* que fez de nós, na experiência da escolarização, ‘objetos’ interpretados pelo logicismo de um *savoir-faire* formativo eminentemente fiscalista e de orientação burguesa”.²

É com esta preocupação que Apple nos explicita:

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de coesão possível é aquele em que reconhecemos abertamente

² MACEDO, R.S. Chrysallís. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 78.

diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Conseqüentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos.³

É dessa perspectiva que venho me inspirando e constituindo as inquietações e as questões que configuram essa pesquisa, pautada numa pré-ocupação que dá corpo a todo o estudo: como se configuram as proposições e os debates teóricos sobre a presença do lúdico no currículo da educação infantil contemporânea? Como emergem nessas proposições-debates as principais categorias teóricas que os prefiguram?

Entende-se que a constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura, com sua pluralidade de características. A partir dessa forma de percepção, pensar em alternativas curriculares, implica numa nova postura que as instituições precisarão ter, que é um diálogo sem preconceito com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo cotidianamente. Buscando neles, mais do que marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, da vida e corpo as propostas curriculares.

Nestes termos, são os objetivos desse estudo:

- Argumentar e compreender as proposições e debates teóricos sobre a presença do lúdico no currículo da educação infantil.
- Elaborar indicativos pertinentes e relevantes sobre a vivência do lúdico no currículo da educação das crianças.

Isso envolve uma nova concepção de currículo em educação infantil, entendido como itinerância de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas. Se aceitarmos que as situações lúdicas apresentam as características que tem sido comentadas, nestas reflexões, precisamos convertê-las, nas instituições escolares, em importante foco da atenção do professorado e do currículo como um todo.

³ APPLE, M. *Conhecimento oficial*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 73-77.

São essas itinerâncias pessoais e reflexões teóricas que farão parte das minhas inspirações e referências para constituição desse estudo investigativo.

Dessa forma, utilizando-se do método de pesquisa bibliográfica, conseqüente das características da pesquisa e do objeto de estudo, que se procurou fazer um estudo analítico e de estabelecimento de relações entre diferentes conceitos e informações para se chegar a um conhecimento. Após leitura e registro dos estudos feitos com a bibliografia levantada (que se encontra no pós-texto), analisado o material, ou seja, os dados coletados, que foi produzido os capítulos que se entrelaçam.

Essa dissertação de mestrado estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo, abordo a discussão sobre currículo e educação infantil, mostrando a concepção de currículo, e sua articulação, voltada para a construção de uma proposta pedagógica na educação infantil.

No segundo capítulo, analiso a relação entre o lúdico e a educação, como também, levanto o questionamento se a ludicidade é só brincar? Discuto também a necessidade de compreensão, por parte do/a professor/a, da singularidade do brincar como atividade pedagógica produtiva e da importância da atitude lúdica como mediadora no aprendizado.

No terceiro capítulo, enfatizo o ambiente lúdico de maneira a contribuir em propostas inovadoras na educação infantil. Cito a importância do brincar, das brincadeiras, dos jogos, dentre outras atividades para mediar a organização curricular e a aprendizagem das crianças.

Desse modo, as considerações apresentadas neste estudo, possivelmente, estão passíveis de diferentes formas de análises por outros/as pesquisadores/as, devido às múltiplas possibilidades de olhares, os quais se encontram ancorados nos princípios teóricos da pesquisa. Assim sendo, o propósito do trabalho é oferecer indicadores que possam fomentar a reflexão e o debate sobre o lúdico no currículo da educação infantil.

1 A CIRANDA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE INTERESSA E A QUEM INTERESSA

1.1 O QUE É, O QUE É O CURRÍCULO?

“Precisamos conhecer os seres e os momentos a fim de criar o currículo.”

William Doll

Propostas pedagógicas, currículo, projeto político-pedagógico, regime escolar, são expressões que na pauta educacional ora ocupam os mesmos significados, ora são apresentados como complementares. Dentre essas, se tomarmos a palavra currículo, como exemplo, encontraremos apropriações das mais variadas na literatura educacional e na prática de trabalho nas escolas. Com David Hamilton, temos o esclarecimento de que termos como “curriculum” e “classe” assumiram formas de naturalização por terem se tornados universais, gerando assim, um ocultamento das origens e das evoluções destas expressões. Por entender que os conceitos carregam história, Hamilton sugere que para romper este impasse é necessário “trazer os lugares comuns da escolarização para a linha de frente da análise educacional: eles constituem sua própria trama e urdidura.”⁴ O defeito dessa afirmação, produz a ideia da necessidade de desnaturalização de tudo aquilo que pareça instituído. E, no ambiente educacional, cabe também, o exercício de se perguntar, para que se destina e quais significados assumem os termos currículo, proposta, programa e projeto? Seria uma exigência semântica, de preciosismo terminológico? cremos que a tarefa de precisão das coisas, dos fomentos e dos conceitos, é necessária para evitarmos anacronismos, confusões conceituais, simplismos no uso dos termos.

Maria Isabel Bujes ao perguntar-se: – *Escola Infantil: para que te quero?* realiza de modo interessante esta tarefa de precisar, de dar histórico à história da educação infantil e, nesse percurso, desvelar as especificidades da educação de crianças pequenas, de questionar os olhares sobre as crianças e os modelos de “enquadramentos curriculares” presentes na

⁴ HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 33-52.

realidade educacional. A pergunta do “para quê” escola infantil, tem de Bujes a seguinte resposta.

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, tem a necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver, simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cercam, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que as atividades voltadas, simultaneamente para cuidar e educar, estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação, têm sido entendidos de forma mais estreita.⁵

Tal resposta marca bem o terreno específico no qual discutimos sobre propostas para crianças pequenas, um espaço de cuidados e educação. O alerta da autora sobre o reducionismo que temos visualizado no trato com estes dois aspectos, nos permite indicar que por *cuidado* tem-se caracterizado apenas atividades voltadas às crianças, como cuidados primários de higiene, alimentação etc. e por *educação*, práticas de escolarização, carregadas de disciplinamento, silenciamento, com encargos às crianças de violência, pressão e desrespeitos! Entendemos que o problema não reside no processo de escolarização em si, mas na sobreposição deste modelo escolar, na construção de propostas para a educação infantil, desconsiderando dessa forma, o ambiente particular que caracteriza esta etapa da educação.

A consideramos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos). Enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos e serem seguidos, quem perde é a criança.⁶

O debate sobre os princípios indissociáveis do cuidar/educar na educação infantil tem se tomado frequente na literatura da área. Como exemplificação, podemos indicar um texto, o qual esta relação ocupa o primeiro plano, tal como: *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil profissional de educação infantil* de Maria Malta Campos. Com relação ao texto mencionado, Maria Malta Campos ao voltar-se para o debate sobre o perfil profissional de educação

⁵ BUJES, Maria Isabel. Escola Infantil: para que te quero? In: CRAIDY, Carmem & KAERCHER, Gládis E. *Escola Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 14.

⁶ BUJES, 2001, p. 17.

infantil, norteia sua análise a partir da relação entre cuidar/educar. Dentre as referências, a autora apóia-se em documento de Rede Europeia de Serviços de Apoio à Criança, material esse, que define critérios de qualidade para as várias modalidades de atendimento.

Positiva a posição de que proposta pedagógica representa um caminho, não é um lugar. “Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta.”⁷ Uma aposta coletiva, um projeto de educação que considere os sonhos, as necessidades, os valores, os objetos da infância e os objetivos a favor da infância.

Acreditamos nas apostas de propostas pedagógicas ou currículos que promovam o debate entre os autores da instituição: as crianças, as famílias, os profissionais de educação, e contemplem princípios orientadores, tais como: a popularidade de ideias, a gestão democrática, a solidariedade, o compromisso com a diversidade (de gênero, raça, etnia e classe social). O registro, desses elementos, marca a perspectiva de recusa à posição monolítica de currículo, ou seja, de um molde de currículo nacional, único para todos e enquadrador da falsa política de “qualidade pedagógica nacional”. Muitas críticas já foram feitas no Brasil e em outros países sobre a proposta de “currículo nacional”. Inúmeros colegas já definiram seus esforços em demonstrar a pobreza deste modelo de construção e implantação curricular.

Investir na construção de propostas pedagógicas diversas (intencionalmente, firmamos o plural), com propósitos e marcas regionais, locais e institucionais, é um ganho importante para a área de educação, incluindo-se aqui a etapa de educação infantil, uma vez que responde às expectativas dos educadores de participação do projeto educacional e de identificação com o mesmo.

Creches e pré-escolas atendem crianças e isto exige, de um lado, reconhecer o direito dos profissionais, que atuam com crianças de zero a seis anos, à formação em serviço e, de outro, compreender que os processos de formação, devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Aprendemos com a história da formação, que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira, Nessa conjuntura, tem sido muito relevante o papel político dos Fóruns de Educação Infantil,

⁷ KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989. p. 169.

reunindo em muitos Estados, instâncias e instituições que atuam nesta área para discutir, conhecer a realidade da educação infantil e propor saídas, que contemplem um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 6 anos, a ampliação deste atendimento e seu evidente papel de formação.

Entretanto, ao defendermos a autonomia no processo de construção e gestão dos processos educacionais, resguardamos a necessidade de diretrizes gerais, que cumpram o papel de orientação e garantia de quesitos nacionais mínimos de qualidade, de motriz do trabalho em um território tão extenso e plural como é o brasileiro. Não inventemos a “roda”, temos a nossa disposição diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, que fixa para todas as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, regras comuns que devem ser obedecidas.

Ainda no plano de indicação de textos/documentos que subsidiem a construção de propostas pedagógicas para a área de educação de crianças de 0 a 6 anos, vale destacar aqui os trabalhos de Regina de Assis intitulado *Educação infantil e propostas pedagógicas* e de Moysés Kulhmann Jr., *Educação infantil e currículo*.

A partir da definição prévia da filosofia, da metodologia e dos objetivos, quando se inicia um trabalho com crianças de uma determinada faixa etária, existe a necessidade de estabelecer alguns parâmetros básicos se faz sentir nitidamente. Serão eles que, aliados ao conhecimento individual de cada criança continuamente colhido no cotidiano, irão nortear a prática pedagógica durante o ano letivo. O processo de avaliação deve ocorrer paralela e simultaneamente. Assim, chega-se ao final do ano podendo estabelecer a posição do grupo em relação aos diferentes aspectos trabalhados, bem como de cada criança dentro dele.

Nesse momento, surgem discussões na tentativa de equilibrar as variáveis envolvidas: as expectativas que se criam em torno das respostas da criança, a flexibilidade que se deve ter ao considerar os elementos levantados nas avaliações, a necessidade de sistematizá-los de alguma forma.

Nossa preocupação, em torno das práticas dos educadores da primeira infância, tem se voltado para a busca do equilíbrio entre teoria e prática, levando em conta que a criança é um todo único, fruto de uma família, de um contexto histórico-geográfico-político-econômico-social, no mundo de hoje, em nosso universo, em contínua relação com estas inúmeras outras variáveis, e que ela se insere num grupo que constrói sua história no tempo.

Nessa medida é preciso que o currículo da pré-escola articule: 1. a realidade sociocultural da criança, considerando os conhecimentos que ela já tem [...]; 2. seu desenvolvimento e as características próprias do momento em que está vivendo [...]; 3. os conhecimentos do um mundo físico e social [...]. Uma prática pedagógica que tenha como suporte um currículo dessa natureza favorecerá, necessariamente, o desenvolvimento da linguagem e demais formas de expressão, bem como a construção, pela criança, da leitura, escrita [...], o pensamento lógico-matemático e a construção das relações matemáticas básicas [...], as experiências com os objetos e a aquisição das noções relativas ao mundo físico [...]; a maior exploração da sua realidade sociocultural e as diferenças e semelhanças que têm como o mundo social mais amplo em que está inserida [...]⁸

Além disso, “Se a *prática educativa* tem a criança como um dos seus sujeitos, consumindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o *cognitivo* e *afetivo*, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo.” (grifos do autor)⁹

Além do mais, aprender, por exemplo, a dividir um brinquedo ou esperar pela vez deve ser visto como um conhecimento a ser adquirido tão importante quanto ler ou contar. As relações que vão se estabelecendo através do lúdico, propiciam o amadurecimento emocional das crianças, favorecendo a construção do caráter social infantil. Nesse momento, reforçam e criam laços afetivos, pois as crianças manifestam seus sentimentos relacionados ao outro.

Assim, percebe-se a seriedade do brincar e a necessidade de se respeitar às ações espontâneas das crianças, bem como sua maneira de ser e de pensar, com isso poderá se está colaborando significativamente na construção da identidade delas.

Só muito recentemente, experiências desenvolvidas principalmente na Itália e na França têm procurado dar conta, no dia-a-dia da creche, das questões já amplamente reconhecidas pela psicologia, em sua prática terapêutica: importância das trocas afetivas entre adultos e crianças, a interdependência das atividades ligadas ao corpo com os desenvolvimentos físicos, emocionais e cognitivos da criança pequena.¹⁰

Para a criança de zero a seis anos, muito está por se conhecer. A assimilação e o avanço no conhecimento dependerão, no entanto, do significado que este possuir para ela. Assim, aspectos cognitivos e sócios-afetivos se entrelaçam nessa faixa etária. Estes últimos tendem a não ser levados em conta, de forma explícita, nos currículos de pré-escolas, e as condutas nesse sentido ficam a critério do professor, conforme seu bom senso ou estado de espírito do momento.

⁸ KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989. p. 80.

⁹ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: paz e Terra, 1997. p. 15.

¹⁰ CAMPOS, Maria M. *Educar e Cuidar*: questões sobre o perfil profissional de educação infantil. Caderno de Pesquisa, n. 101, jul. 1994.

Tentando encontrar uma maneira de estabelecer algumas diretrizes, que obedecessem à forma como os interesses e as atividades da criança se organizam a partir de seu desenvolvimento e tentando evidenciar, que o conhecimento para ela na pré-escola não se limita a uma lista de conteúdos, semelhante à que se vê numa escola de primeiro grau, por exemplo, Machado chegou a destacar alguns pontos:

1. *Autonomia*: A criança se empenha em conquistar sua independência com relação ao adulto. 2. *Rotina, regras, limites*: A criança atravessa uma fase de adaptação na passagem do ambiente familiar para o escolar, passando a conviver com outros ritmos, possibilidades e limitações. 3. *Interações*: A criança X o outro – relacionando-se com outras crianças e adultos na pré-escola; A criança X si própria – desenvolvendo-se fisicamente, tomando consciência do seu corpo, percepção, motricidade, sexualidade; A criança X o mundo — inserida num ‘contexto social e físico e, portanto, em contato com a natureza e seus diversos elementos, vivenciando situações e acontecimento sobre os quais vai construindo suas hipóteses, fazendo conjecturas e julgamentos- 4. *Linguagem*: A criança se expressa e representa, de diversas formas, seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos. Seja qual for a linguagem utilizada, ela envolve expressão e compreensão, podendo ser ou não verbal (Língua Portuguesa — Artes Plásticas – Música – Dança – Jogo simbólico/Democrático). 5. *Matemática*; Ela realiza continuamente jogos e brincadeiras, quando então clássica, ordena e seria objetos e materiais, atingindo passo a passo os primeiros indícios da abstração, quantificando, estabelecendo relações, fazendo cálculos.¹¹

A escola é uma das fontes em que a criança pode obter informações, sendo a responsável pela socialização do conhecimento entre os elementos do grupo, aprofundando e ampliando o nível de informação, selecionando os passos a serem dados sucessivamente, respeitando as etapas da sua evolução.

As instituições de educação infantil precisam reconhecer a identidade dos alunos, professores e famílias, bem como a identidade de cada unidade; As propostas pedagógicas precisam promover em suas práticas de educação e cuidado, a integração de todos os aspectos das crianças; Assim como, é fundamental buscar uma integração entre as diversas áreas do conhecimento, tais como: espaço, tempo, comunicação, expressão, natureza, saúde, sexualidade, vida familiar e social, cultura, linguagens, trabalho, lazer, ciência, tecnologia, etc.

Incorporando orientações da Constituição de 1988, o MEC publicou Diretrizes para nortear a política de educação infantil. As Diretrizes conceituam a educação infantil como primeira etapa da educação básica, integram creches e pré-escolas que se distinguem apenas

¹¹ MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77.

pela faixa etária, definem sua ação como complementar à da família, integram: educação e cuidado, enfatizam a ação educativa através de especificidades do currículo, da forma do profissional e prevêm o acolhimento de crianças com necessidades especiais. O documento define objetivos da política de educação infantil: expansão da cobertura, fortalecimento da nova concepção e melhoria da qualidade. “Se as Diretrizes consistem em documento que representa avanços e conquistas, o Referencial Curricular da Educação Infantil suscitou polêmica e acabou tendo uma versão final de qualidade duvidosa.”¹²

No que se refere ao RCNEI, percebe-se que este, é mais uma tentativa dos órgãos reguladores da educação nacional referenciar as práticas de educação, num país denso de prescrições, onde, invariavelmente, em termos de políticas públicas educacionais, quase tudo vai mal e sem nortes relevantes para que a educação, como política social, atenda às mínimas expectativas da Nação em suas plurais e complexas necessidades. O caso da Educação Infantil não é diferente.

Nesse sentido, Macedo acrescenta:

Uma apreensão hermenêutica desses termos vem nos mostrar que o termo referencial é perpassado pelo sentido daquilo que é relacional e com uma forte carga descritiva contida no ato de relatar, contar; implica, portanto, na incontornável “descritibilidade” que se expressa no conjunto das múltiplas existências; o *accountability* da etnometodologia, que nos diz que descrever é narrar constituindo realidades indexalizadas ou enraizadas na cultura.¹³

1.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

É comum escutarmos que a educação infantil trabalha no sentido de propiciar um ambiente que facilite o desenvolvimento maturacional da criança. Por outro lado, frase do tipo: “ela ainda é muito imatura”, “não tem maturidade para frequentar a educação infantil” também são utilizadas quando uma criança, por exemplo, chora porque não quer ficar longe da mãe.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, encontramos que uma das tarefas que a educação infantil assume é o papel de cuidar da criança. “[...] cuidar de uma

¹² KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989. p. 119.

¹³ MACEDO, Elizabeth. *Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: Uma visão cultural do currículo de ciências*. In: *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papyrus, 2004. p. 119.

criança, em um contexto educativo, demanda a integração de vários campos de conhecimento e a Cooperação de profissionais de diferentes áreas.”¹⁴

Quando pensamos em escola e infância, percebemos o quanto é fácil confundir “ser-criança” com o “ser aluno”. O que é mais importante, ver a criança como aluno, ou como criança que necessita viver sua infância?

O número de crianças na primeira série do Ensino Fundamental com idade inferior aos seis anos e meio, idade considerada adequada para o início da primeira série, é muito grande. Um dos motivos para ingresso precoce das crianças é a solicitação dos pais e as decisões de alguns educadores, que acreditam que a educação infantil tem acelerado o desenvolvimento cognitivo das crianças. Algumas instituições infantis realmente apostam cada vez mais em resultados, que incentivam e priorizam o desenvolvimento cognitivo em detrimento do desenvolvimento psíquico e social, o que acaba acarretando outros problemas às crianças. Esse é um dos fatores que se pode determinar como de “cumplicidade da escola com o fim da infância.”

A visão de que a criança é o adulto do futuro, contribui para que o seu momento de infância esteja envolto em uma imagem distorcida de si mesma, acarretando uma visão de valores e de modelos de vida. O fato de a criança ser vista por alguns pais ou educadores como adulto de amanhã, desperta-lhe o sentimento de que o importante é ser igual ao adulto, levando-a a criar uma falsa si mesma, imagem; pode também ser criada pelos adultos que trabalham com ela.

É neste contexto, de uma possível cumplicidade da escola com o desaparecimento da infância, que a educação infantil encontra alguns desafios no futuro imediato. Segundo Miguel A. Zabala, duas ideias básicas que, mesmo não sendo inovadoras, devem ser destacadas como desafios. “A ideia da criança como sujeito de direitos”¹⁵, ou seja, a criança tem o direito de ser educada em condições que favoreçam o pleno e desenvolvimento pessoal e também, “a ideia de criança competente”, que é competente, e porque já traz consigo vivências e capacidades que podem construir e operacionalizar novos recursos, principalmente como auxílio da educação infantil. Ideias antigas que precisam ser

¹⁴ BRASIL. MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Introdução. V. I. Brasília, MEC/SEF, 1998. p. 23.

¹⁵ ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Tradução Emani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 36.

revigoradas, pois, segundo o autor, “estamos diante de um período fecundo e promissor no que se refere ao trabalho educativo com crianças pequenas.”¹⁶

Em educação, “percebemos que a infância é um campo temático, da natureza interdisciplinar?”¹⁷. Tudo isso equivale a dizer que o tema infância, ao ultrapassar o enfoque do indivíduo, ganha, nos dias de hoje, uma dimensão filosófica, política e cultural.

O importante neste estudo é nos darmos conta de que essa cumplicidade entre educação e infância, faz surgir discursos e saberes que não só produziram, mas que também produzem o “ser infantil” de hoje, deste momento. Sabemos que ser criança não significa ter infância.

Sendo inegável, a cumplicidade entre o conceito de infância e a conformação da pedagogia, é essencial que tal cumplicidade se constitua em busca do que é fundamental para o “ser criança”, hoje, em nosso país.

Acreditamos que ao darmos o devido destaque à “infância na berlinda”, poderemos fazer com que essas crianças nos apontem o caminho, para que, junto com elas, continuemos a resgatar, recriar, reivindicar a infância.

As pesquisas mais recentes têm se preocupado com a crítica ao modelo escolar pautado em mecanismo cognitivo. Tais pesquisas reafirmam uma prática pedagógica em que a criança é vista como um sujeito social, dando ênfase às suas manifestações espontâneas preservando sua identidade social e respeitando os direitos e suas diferenças quanto à manifestação do seu conhecimento.

As transformações que a educação infantil vem sofrendo requerem, cada vez mais, estudos, pois as transições históricas e sociais dos processos pedagógicos mostram se incipientes no que se refere às complexidades das novas tendências educacionais. Cada escola, ao desenvolver o seu projeto pedagógico, revela valores, opta por currículos e práticas veiculadas pela sociedade. Kishimoto aponta, assim, “o quanto o espaço físico da sala de aula, a presença de brinquedos e matérias pedagógicas são resultados de concepções acerca da criança, da educação infantil e das funções da escola.”¹⁸

Um dos grandes desafios, portanto, é a busca do desenvolvimento de uma educação de qualidade em sentido amplo, que respeite as características próprias da criança. Kishimoto constata que existe um:

¹⁶ ZABALZA, Miguel. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 19.

¹⁷ KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989. p. 125.

¹⁸ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 14.

[...] predomínio de atividades preparatórias para a leitura e escrita em detrimento do brincar, desde os primeiros estágios infantis: desenho mimeografado, cópias de frases da lousa seguidas de desenhos relativos às frases, recorte, colagem, entre outras atividades consideradas pertinentes na sala de aula.¹⁹

Moysés Kuhlmann Jr., ao refletir sobre a formulação de propostas pedagógicas, diz que “não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam.”²⁰ Kishimoto destaca que “a escola não é vista como espaço de ação independente da criança, voltada para interesses e necessidades da mesma, não tem a criança como centro de atenção.”²¹

De fato, nunca se viu tantas mudanças e reformulações em termos de propostas pedagógicas em educação infantil como nesta última década. Isso pode ser entendido quando afirmamos que mudanças rápidas na sociedade como, por exemplo, revoluções, estudos, experiências sociais, interferem no pensamento e, conseqüentemente, na cultura dos povos. A quantidade de eventos, publicações, revistas, congressos, seminários sobre esse assunto confirma a necessidade e a abertura no que se refere às novas mudanças pedagógicas nesta área, que nos levam a refletir, por decorrência, se tais mudanças representariam novas formas de se conceber a infância ou se simplesmente ela está desaparecendo.

Como educar crianças e jovens neste contexto? Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura. Precisamos de experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a uma verdadeira integração integral. Precisamos de escolas e espaços de educação infantil, capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que existem também. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro se combinou de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural, pela emancipação e solidariedade, contra a barbárie.

Desde que Ariés publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas

¹⁹ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 06.

²⁰ KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000. p. 65.

²¹ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 05.

social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.

Neste sentido, Kramer faz questionamentos da sociedade contemporânea, do mundo atual, do mundo de hoje, mostrando o seu comprometimento.

De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna? Que valor é retribuído a criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra o seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?²²

Estas são categorias que adotamos no decorrer de todo o trabalho educativo/reflexivo que se desenvolve nesta dissertação.

Segundo Sônia Kramer, o surgimento de creches no Brasil foi um pouco diferente do verificado no restante do mundo. Aqui, as creches populares que atendiam os filhos de mães operárias e de empregadas domésticas – enfatizavam a adoção de medidas profiláticas, porque eram altos os índices de mortalidade infantil.

Três linhas de atuação podem ser identificadas nos estabelecimentos de educação infantil no país: [1] assistencialista, ou de guarda e proteção; [2] compensatória, ou “Pedagogia Band-Aid”²³, de caráter preparatório para a escolarização, a fim de suprir as carências culturais de crianças muito pobres; [3] a recreacionista, com o objetivo de promover o desenvolvimento global da criança de acordo com a espontaneidade, o que era postulado pela Escola Nova.

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

A partir de 1980, começa a existir uma nova proposta de educação infantil ressaltando a importância da construção do conhecimento e a formação da subjetividade da criança. Nesse período, maior atenção passa a ser dada à psicologia da aprendizagem e, pois, a

²² KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989. p. 74.

²³ MACEDO, R.S. Chrysallís. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

cada estágio evolutivo do psiquismo infantil. Para isso, foi relevante a disseminação de informações acerca da produção teórica de psicólogos e educadores de prestígio internacional, entre os quais Piaget, bem como de experiências exitosas que há décadas vinham desenvolvendo nesse campo.

As faculdades de educação, criadas desde o decênio de 1970, em seus programas de pós-graduação, bem como as associações e ONG se organizavam em defesa da educação para a infância, sem dúvida contribuíram e vêm contribuindo para a melhoria substancial desse quadro apontado, ao promover estudos e pesquisas sobre o processo ensino-aprendizagem, a construção da identidade e a defesa da fundação pedagógica da educação infantil, integrando-a.

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

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

Oliveira aponta como principais contribuições de legislação para este nível de ensino:

- a) A criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao estado fazê-lo, em complementação à ação da família;
- b) A relação entre União, Estados, Distritos Federal e Municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútuas;
- c) Os municípios têm a responsabilidade pela oferta de educação infantil;
- d) A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social;
- e) A habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é o nível superior, aceitando se que seja, no mínimo, em nível médio;

f) A formação continuada dos profissionais da educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática.²⁴

Não podemos negar que houve avanços legais, que se configuram em dois âmbitos; o político – enquanto direito a ser reivindicado – e o pedagógico — a partir da ênfase da função educativa e de cuidados cotidianos, que toda criança precisa e tem o direito de receber como cidadã. No entanto, ao que pese todas essas conquistas para valorização da educação infantil, ao delimitá-la como primeira etapa da educação básica, pretende superar a dicotomia profunda existente entre esses dois componentes – creche e pré-escola.

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

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

Em terceiro plano, as determinações para a formação do professor. É ponto passivo entre muitos especialistas que a própria redação do artigo 62, que regulamenta a formação de docentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.294/96 tem uma redação considerada ambígua, confusa e problemática:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.²⁵

²⁴ OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KSHIMOTO, Tizuko (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 335-342.

²⁵ Brasil. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

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

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

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

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

Na coleção de Macedo:

a ‘pré-escola’ é um tipo de atividade escolar com especificidades metodológicas, mas que, jamais, reconhecendo seus limites – naquilo que é a rejeição da concepção de pré-escola como panacéia dos males da educação – pode ser desvinculada da educação de primeiro grau [anos iniciais do ensino fundamental, atualmente].²⁶

Fazendo coro a outros autores, Macedo preconizava em 2000 e, acredito, ainda preconiza, a modificação da terminologia “abolindo por completo a pretensa pré-escolaridade, que traz embutida na sua essência conceitual a intenção de esvaziamento da aquisição de conhecimentos na prática pedagógica deste grau de ensino”.

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

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

Tizuko Kishimoto enfatiza, porém, que o caráter do trabalho educativo, para tais instituições, não deve ser confundido com a ideia de preparação para o ensino fundamental ou antecipação da escolaridade. Este deve fundar-se em um referencial teórico que oriente as práticas cotidianas, coerentemente com as possibilidades e a natureza dos processos de desenvolvimento e infância, compreendendo a criança com um ser social, histórico, pertencentes a uma determinada classe social e cultural. Neste sentido, a presença da ludicidade no espaço pode e deve ser assegurada, não porque “as crianças são pequenas e, nessa fase, o trabalho na escola deve ser esse”, mais, sim, por compreender que a garantia da presença de suas atividades lúdicas – suas brincadeiras e jogos – espaço escolar significam,

²⁶ MACEDO, R.S. Chrysallís. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 56.

minimamente, atenção e respeito à natureza e especificidade quanto à sua forma de aprender e desenvolver-se.

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

Nesse sentido, Kishimoto, afirma que na educação infantil ou no ensino fundamental, a relevância da ludicidade exige uma compreensão fundamental: a atividade ora se manifesta de forma espontânea, ora dirigida.

Políticas para a infância precisam ter como horizonte humanização e resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento. Mas é possível tornar as crianças e os jovens leitores, escritores, espectadores, contempladores críticos se não os somos? Que brinquedos e espaços de brincar damos as crianças? Que peças de teatro? Que programas de TV? Que exposições? Pode a mídia se configurar em experiência de cultura? Compreender o valor da cultura como experiência – e não consumo ou lazer – implica pensar a coletividade, o sentido da vida, da morte, da história. Defendo políticas de infância que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador.²⁷

Baseados nos estudos de Kramer, acreditar que é possível aprender, valorizando as experiências pode nos ajudar a abrir espaços concretos de ação (políticos, culturais, sociais, educativos, urbanos), onde, tal como fazem as crianças com paus, gravetos, figurinhas, caixas vazias, pedrinhas, tampas, papéis, destroços, restos, pedaços de coisas, saibamos refazer do lixo, ou melhor, saibamos transformar o lixo que o século XX nos legou em história.

²⁷ KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989. p. 103.

2 LUDICIDADE É SÓ BRINCAR? CONCEITOS SOBRE O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA

“Você pode aprender mais sobre uma pessoa em uma hora de brincadeira do que uma vida inteira de conversação.” (Platão)

O significado dos termos brincadeira, brinquedo, jogo, brincar e lúdico estão repletos de diferentes significações muitas vezes contraditórias, até mesmo no meio profissional. Os significados destas palavras desdobram-se de acordo com o seu uso no dia-a-dia da vida e na história cultural de cada um. Dependendo da situação, elas têm o mesmo sentido ou sentidos diferenciados.

Seguindo Johan Huizinga, o jogo é:

É uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sofrimento em tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana.”²⁸

Esta definição apresenta quatro propriedades do jogo:

1. É livre, não está ligada a noção de dever, obrigatoriedade.
2. É uma evasão da vida real para uma atividade temporária com orientação própria. Tem uma finalidade de autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização.
3. Tem uma limitação do tempo e de espaço e é jogado até o fim dentro desses limites.
4. Tem regras próprias, o que significa uma ordem rígida.

Todas essas definições levam a uma situação que dá prazer e que foge do cotidiano, da realidade. Uma situação de ludicidade deve ser expressa pelo verbo divertir, brincar ou então jogar. Neste trabalho, o termo jogar é apropriado. Mas ele precisa ser mais trabalhado, pois pode ter diferentes compreensões.

²⁸ HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 33.

Um sentido mais estrito é aquele que se refere a uma atividade, na qual os participantes utilizam suas habilidades para, geralmente de forma competitiva e sob algumas regras, alcançarem determinado objetivo. Então, nesta categoria os jogos infantis livres e orientados, os jogos de tabuleiro, de cartas e esportivos. Nesta conotação, o jogo é empregado tanto para crianças como para adultos, tanto de forma descomprometida como de seriedade nacional.

Um sentido mais amplo compreende o jogo como toda atividade prazerosa, descomprometida com a realidade, com objetivos característicos e próprios que são antigos e se encerram com ela. Este segundo sentido, é a tradução da palavra inglesa *play*, que em português, também pode ser traduzida por brincar ou tocar um instrumento.

Merece especial atenção, do ponto de vista semântico, o caso do inglês *play*, *to play*. Etimologicamente, a palavra deriva do anglo-saxão *plaga*, *plegam*, significado originariamente “jogo” ou “jogar”, mas indica também um movimento rápido, um gesto, um aperto de mão, bater palmas, tocar instrumentos musicais, e todos os tipos de exercício físicos. O inglês atual conserva significação mais ampla.²⁹

Desta forma mais abrangente e mais leve, a palavra “jogo” aplica-se mais às crianças e jovens, exclui qualquer atividade profissional, com interesse e tensão, e, por isso, vai além dos jogos competitivos e de regras, podendo contemplar outras atividades de mesma característica como: histórias, dramatizações, canções, danças e outras manifestações artísticas.

Pensar na presença de jogos, no cotidiano educativo, é conveniente uma vez que esta atividade é preferida das crianças e dos adolescentes. Basta reunir dois ou três deles e lá estão eles chutando uma bola, tentando ver quem salta ou quem se equilibra melhor e fazendo adivinhações. Se não existirem regras, elas as criam e se não existirem materiais adequados, elas improvisam. Espontaneamente aparece a liderança e facilmente um observador poderá perceber o prazer que o pequeno grupo está tendo com a brincadeira.

Muitas pessoas associam ludicidade com jogos, brincadeiras e diversão, mas será mesmo isso, o conceito de ludicidade? Baseado nos estudos de Miranda, a ludicidade é algo não á definível por palavras e sim experienciável. Assim, ela depende de como cada indivíduo vivencia a experiência, também, impulsiona a imaginação e a fantasia, que são simbolicamente construídos pela criatividade, fundindo a ação com o brincar.

²⁹ HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 44.

Coerente com o que foi exposto anteriormente, este trabalho percebe a manifestação do lúdico através dos tipos de atividades como: jogos (sentido estrito); histórias; dramatizações, músicas, danças e canções artes plásticas.

Para Kishimoto, a ludicidade não se restringe apenas ao jogo ou à brincadeira, implica uma maior amplitude, o envolvimento mais profundo do sujeito, um encontro com ele mesmo. Ela considera que o lúdico não procede a experiência do sujeito, nem está magicamente embutido nos brinquedos ou atividades.

Luckesi revela que as experiências nas quais não há entrega, não podem ser consideradas lúdicas. Também, esclarece que uma atividade só pode ser caracterizada lúdica, a partir do significado que o sujeito atribui à mesma, de suas necessidades, especificidades, história pessoal de vida e de suas vivências. Modos particulares de viver a experiência mostram o que pode ser lúdico para um indivíduo passa a não ser para o outro, diferenciando os sujeitos em suas vivências.

Observa-se que a ludicidade é um processo interior que nasce de dentro para fora e não ao contrário, apesar de ser influenciada e estimulada por agentes extremos para se concretizar. Ela baseia-se no agora, ou seja, no presente, não existindo uma idade definida para acontecer, se processa ao longo de toda vida e abrange entusiasmo, motivação, o prazer, processos de harmonia, divertimento, paz, liberdade e amor.

A ludicidade ou atividades lúdicas podem ter como suporte objetos comuns de uso cotidiano, ou brinquedo, pois qualquer objeto pode assumir facilmente significado lúdico. Mas, quando é que o significado lúdico se perde? Observa que “os brinquedos deveriam criar momentos lúdicos, de livre exploração, prevalecendo a incerteza do ato e não a busca de resultados.”³⁰

Neste âmbito, o lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que tem características de jogo, brinquedo e brincadeira. Miranda acrescenta,

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes” lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que jogo, brinquedo e brincadeira tem conceitos distintos, todavia estão imbricados; ao passo que o lúdico abarca todos eles.³¹

³⁰ PEREIRA, 2002 apud KISHIMOTO 2002, p. 15.

³¹ MIRANDA, Simão de. *Do facínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 38.

Tomando por base estudos de Kishimoto, Huizinga e Porto, a definição de jogo caracteriza-se como uma tarefa complexa, porque envolve uma variedade de fenômenos. Sua definição depende da cultura no qual está inserido. Além do jogo, ser elemento da cultura, ele é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Para Huizinga, “o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido.”³² E, por encerrar um determinado sentido, ele implica na presença de um elemento não material em sua própria essência.

Este autor concebe o jogo como um elemento dado existente antes da própria cultura. Que acompanha e “segue o rastro dela” desde as mais distantes origens até a fase de civilização atual. Desta forma, o jogo possui uma realidade autônoma e é considerado como um tipo de atividade específica com função social.

Brougère elucida a relação entre o jogo e a cultura afirmando o seguinte: “para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade.”³³ Por outro lado, é possível entender o jogo a partir de suas características.

Huizinga descreve o jogo como elemento da cultura e aponta características que fazem parte do mesmo: **o prazer** demonstrado pelo jogador, **o caráter não-sério** da ação (refere-se ao cômico e ao riso), **a liberdade do jogo** (atividade voluntária do ser humano) e sua **separação dos fenômenos do cotidiano** (situando-se no mundo imaginário), **a existência de regras** (implícitas ou explícitas), **o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço**.

Considera-se que o desprazer pode também ser um elemento que caracteriza a situação lúdica. Vygotsky revela que nem sempre o jogo possui essa característica, É porque em certos casos há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. “A psicanálise também acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações extremamente dolorosas.”³⁴

Huizinga fala que “o jogo tem, por sua natureza, um ambiente instável.”³⁵ Pois, ele mostra que o jogo possui separação espacial em relação à vida cotidiana, isto é, reserva-se, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano, para o mesmo processar-se e por em prática as suas regras.

³² HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 3-4.

³³ BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 22.

³⁴ VYGOTSKY apud KISHIMOTO, 2002, p. 15.

³⁵ HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 24.

Por outro lado, Christie rediscute as características do jogo infantil e apresenta elementos que o distingue de outros tipos de comportamentos:

- **A não-literaldade:** a realidade interna predomina sobre a externa, um exemplo dado pela autora é o ursinho de pelúcia Servindo como filhinho e a criança imitando o irmão que chora.
- **Efeito positivo:** o jogo é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria. A criança, ao se satisfazer quando brinca, demonstra isto por meio do sorriso, que acarreta efeitos positivos na dominância corporal, moral, e social da criança.
- **Flexibilidade:** é o brincar que conduz a criança a ser mais flexível e buscar alternativas de ação, tornando-as mais dispostas a ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos em situações de jogo que em outras atividades não-recreativas.
- **Prioridade do processo de brincar:** é a atenção da criança concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos.
- **Livre escolha:** quando o jogo é selecionado livre e espontaneamente pela criança.
- **Controle interno:** no jogo, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.³⁶

Kishimoto afirma que os dois últimos elementos servem para discriminar se as tarefas realizadas na sala de aula é jogo ou trabalho, portanto, “se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se tem jogo, mas trabalho.”³⁷

Kshimoto mostra caracterizações do jogo infantil, segundo Fromberg:

[...] o jogo infantil inclui as seguintes características: simbolismo, ao representar a realidade e atitudes; **significação**, uma vez que permite relacionar ou expressar experiências; **atividade**, ao permitir que a criança faça coisas; **voluntário ou intrinsecamente motivado**, ao incorporar seus motivos e interesses; **regrado**, de modo implícito; e **episódico** caracterizado por metas desenvolvidas espontaneamente.³⁸

Muitos educadores têm afirmado que o uso de jogos em sala de aula facilita a assimilação do conteúdo pela criança e as estimulam a estar e aprender em sala de aula. Mas, será que eles sabem diferenciar o jogo e o material pedagógico? O jogo empregado em sala de aula pode ser considerado jogo? Kishimoto ratifica que “a gradativa percepção de que a manipulação de objetos facilita a aquisição de conceitos, introduz a prática de materiais concretos subsidiarem a tarefa docente.”³⁹

³⁶ CHRISTIE *apud* KISHIMOTO, 2002, p. 05-06.

³⁷ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11.

³⁸ FROMBERG *apud* KISHIMOTO, 2002. p. 06.

³⁹ KISHIMOTO, T. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 17.

Nota-se que um mesmo objeto, a depender do contexto em que é utilizado, pode caracterizar-se em brinquedo ou material pedagógico. Como já foi dito, anteriormente, o jogo perde a função lúdica quando ele visa obter resultados na prática docente, relacionados com a aprendizagem de conceitos ou desenvolvimentos de habilidades. O que pode favorecer a presença de momentos lúdicos são a livre exploração e a incerteza do ato.

Dessa maneira, o jogo, ao ser compreendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola, já que ele é empregado na mesma para a obtenção de resultados.

Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como uma coisa não séria, enquanto que, já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Portanto, três concepções estabeleciam as relações entre jogo e a educação infantil: 1. recreação, 2. uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e 3. diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades.

Desde a Antiguidade Greco-Romana o jogo era visto como recreação, aparecendo como relaxamento necessário às atividades que exigem esforço físico e intelectual e escolar. Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. Segundo Kishimoto, “na idade média, é considerado ‘não-sério’, por sua associação ao jogo de azar, bastante praticado na época.”⁴⁰

É durante o Renascimento, que o jogo torna-se um elemento natural do ser humano, favorecendo o desenvolvimento da inteligência e o estudo. Por isso, é adotado como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares, contrapondo-se aos processos verbalistas de ensino, ao Ensino Tradicional, onde o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos.

Nesse contexto, o jogo educativo surge como suporte da atividade didática, visando a aquisição de conhecimentos, conquistando um espaço definitivo na educação infantil.

[...] o grande acontecimento do século XVI que coloca em destaque o jogo educativo é o aparecimento da Companhia de Jesus. Ignácio de Loyola, militar e nobre, compreende a importância dos jogos de exercícios para a formação do ser humano e preconiza sua utilização como recurso auxiliar do ensino. [...] através de exercícios de caráter lúdico, o ensino escolástico e o psitacismo (idéias apreendidas de cor) são substituídos pelas tábuas murais.⁴¹

⁴⁰ KISHIMOTO, T. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo Pioneira, 1994, p. 64.

⁴¹ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15.

Para Kishimoto, “o jogo um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, privilegiando os jogos que valorizam a escrita.”⁴² Assim, passaram a ser o meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, e o momento adequado pra observá-la.

Essa forma de conceber o jogo está relacionada com a nova percepção de criança, que começa a constituir-se no Renascimento. “A criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixa-se com o romantismo.”⁴³ A criança passa a ser vista, com ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade. Além destes aspectos, o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e edifica o desenvolvimento integral da criança.

O terceiro aspecto relacionado às concepções sobre o jogo e educação infantil, alude-se à ideia de estudar a criança e perceber seus comportamentos naturais e sociais por meio das brincadeiras e dos jogos infantis. No século XIX, através de Froebel, o jogo passa a fazer parte da história da Educação Infantil. Foi ele quem criou os jogos de construção (manipulação de tijolinhos ou blocos e construção de coisas conforme o desejo da criança), considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança.

É nesta época que acontece a expansão dos jogos na área de educação, estimulada pelo crescimento da rede de ensino infantil e pelas discussões em torno do jogo e da educação.

[...] embora Froebel, em sua teoria, enfatize o jogo livre como importante para o desenvolvimento infantil, mesmo assim introduz a idéia de materiais educativos, os dons, como recursos auxiliares necessários à aquisição de conhecimento, como meios de instrução.⁴⁴

O jogo educativo, considerado pela autora, metade jogo, metade educação, toma o espaço da escola maternal francesa, sendo ao mesmo tempo um meio de instruir, um recurso de ensino para o professor, como também, um fim em si mesmo para a criança que só quer brincar.

Para Campagne, existem duas funções divergentes no jogo educativo: na **função lúdica** “o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido

⁴² KISHIMOTO, T. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo Pioneira, 1994.

⁴³ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 29.

⁴⁴ KISHIMOTO, T., 2002. p. 15.

voluntariamente; e na **função educativa** o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.”⁴⁵

Soares destaca que a contradição vista no jogo educativo, se resume à junção de dois elementos distintos: o jogo e a educação, onde um, dotado da natureza livre parece incompatibilizar-se com o outro, que visa a busca de resultados, típica de processos educativos. Mas, ao conciliar a liberdade; típica dos jogos, com a orientação própria dos processos educativos, elimina-se o paradoxo na prática educativa.

A autora em foco ressalta a necessidade de ser reanalisada a concepção de educação e de escola, que deve buscar desenvolver na criança múltiplos aspectos também importantes para a sua formação, tais como a criatividade, o movimento, a espontaneidade, a autonomia dentre outros.

Kishimoto salienta que não entrando em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com crianças. Ocorre, desta maneira, o aumento de autores que adotam o jogo na escola, onde são sugeridos os seguintes critérios para o uso adequado do mesmo:

[...] o valor experimental que permite a exploração e a manipulação; o valor da estruturação que dá suporte à construção da personalidade infantil; o valor da relação que coloca a criança em contato com seus pares e adultos, com objetos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações e, o valor lúdico que avalia se os jogos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica.⁴⁶

Para Soares o jogo é caracterizado como atividade direcionada, tanto para crianças quanto para adultos que pressupõe uma regra, uma função, um objetivo como determinante no interesse do objeto, que pode efetivar-se como atividade física ou mental, utilizando materiais concretos ou não.

Esta autora relata que uma regra só tem valor se aceita pelos jogadores, só tem validade durante o jogo e pode ser transformada por acordo feito entre os jogadores. Essa flexibilidade não é vista em muitos jogos aplicados em sala de aula, até mesmo a escolha e elaboração dos materiais a serem utilizados, são determinados pelo professor cabendo, apenas, o simples jogar.

⁴⁵ CAMPAGNE apud KISHIMOTO, 2002, p. 21.

⁴⁶ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15.

O jogo deve ser concebido como uma aquisição social, pois, ele relaciona-se com a idade, as preferências, os projetos de cada criança e com a presença do prazer. Ao professor é delegada a tarefa de organização do espaço, onde o suporte material deve incluir locais apropriados, dotados de estantes para comportar diferentes tipos de brinquedos, tomando acessível a manipulação dos mesmos.

Além disso, o educador precisa brincar, participar das brincadeiras, trabalhar com a dimensão corporal nas atividades, oferecer informações sobre diferentes formas de utilização dos brinquedos, contribuindo para a ampliação do referencial da criança. Alain defende o jogo na escola e ressalta que:

[...] o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas. O jogo, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções. O benefício do jogo está nessa possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constranger quando se erra.⁴⁷

Soares assevera que “a vivência lúdica pode contribuir para a construção de uma escola que realmente respeite a criança na sua especificidade e seja mais prazerosa e eficaz na construção do sujeito autônomo.”⁴⁸

Kishimoto sintetiza esse estudo, dizendo que a polêmica em torno da utilização pedagógica do jogo vai se extinguindo, na medida em que se respeita a natureza do mesmo. Portanto, ao se utilizar qualquer jogo em sala de aula, deve-se preservar a natureza do ato lúdico, para que ele seja considerado, também, um jogo educativo.

A autora ressalta que “qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil.”⁴⁹ É, justamente, enfocando este último aspecto que o jogo será investigado, a partir dos estudos de Kishimoto, Miranda e outros.

Muitos educadores, ao utilizarem os jogos em sua prática pedagógica, precisam refletir sobre os efeitos destes sobre seus alunos. Celso Antunes traz uma afirmação que dá início a essa reflexão perante o uso do jogo: “todo jogo pode ser usado para muitas crianças, mas seu efeito sobre a inteligência será sempre pessoal e impossível de ser generalizado.”⁵⁰

⁴⁷ ALAIN apud KISHIMOTO, 2002, p.21.

⁴⁸ SOARES, M. *Metamemória: memórias - Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 195.

⁴⁹ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 52.

⁵⁰ ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 16.

Além da inteligência, o jogo abrange o aspecto sócio-emocional, porque ao brincar, jogar e agir ludicamente, O indivíduo resgata a dimensão totalizante do seu ser, onde o sentir/ pensar/ fazer apresentam-se indissolivelmente relacionados. A vivência de atividades lúdicas proporciona a percepção de si próprio, a superação de dificuldades, como também, promove descobertas através da relação dialética entre a realidade e a fantasia, potencializando formas de trabalho com a realidade. Assim, a criança constrói-se através de suas ações e da compreensão dessas ações.

Deste modo, Kishimoto pontua que:

[...] os psicólogos tem dado grande atenção ao papel do jogo na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança, especialmente da faixa de 0 a 6 anos de idade. Muitos estudos de natureza metafórica explicitam, também, jogos para as crianças de outras faixas etárias, por envolver relações abstratas, analogias, jogos matemáticos e físicos.⁵¹

Diversas concepções foram apresentadas por filósofos e psicólogos em relação ao jogo infantil: para uns, o jogo representa a possibilidade de eliminar O excesso de energia represado na criança; outros dizem que prepara a criança para a vida futura e representa também um instinto herdado do passado; e, é considerado como elemento fundamental para o equilíbrio emocional da criança.

Piaget “revela que a criança atravessa sete fases evolutivas, em relação ao fenômeno lúdico, estas se caracterizam em sucessivas modalidades de imitação até concretizarem-se em forma de jogo.”⁵² Desta forma, ele denominou de **aspecto preliminar**, quando o bebê ao possuir importantes estruturas cognitivas, prepara seus reflexos rumo à imitação. Assim, ele avança executando imitações esporádicas e culmina na sistematização dessas imitações.

Com um ano de idade, a criança realiza a **imitação invisível**, como por exemplo, quando a criança move os lábios com a intenção de mordiscá-los. Antes dos dois anos, a criança absorve novos modelos sonoros e visuais para enriquecer a imitação, e estes, passam a sofrer imitação sistemática, tomando o lúdico um ritual.

Aos dois anos de idade, o lúdico deixa de ser um ritual, para dar início à **imitação representativa**, uma vez que inicia o estágio no qual a criança elabora suas imagens mentais e atividades simbólicas. Constitui-se, então a gênese do jogo, que ao enriquecer-se

⁵¹ KISHIMOTO. T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 09.

⁵² PIAGET apud MIRANDA, 2001, p. 51.

sucessivamente, com os avanços nos estágios de desenvolvimento, a criança tem no jogo uma atividade fundamental para sua aprendizagem de mundo.

Segundo Miranda, “Piaget foi um dos pesquisadores que mais destacou o jogo como elemento coadjuvante no processo evolutivo da criança e a capacidade socializadora que este possui.”⁵³ Ele também diferenciou o jogo e a imitação, mas afirmou que ambos têm seus momentos de interseção.

Em síntese, a imitação é considerada como uma espécie de hiperadaptação por acomodação a modelos utilizáveis de maneira virtual, ou seja, possibilidades adquiridas pela criança, ainda não praticadas, mas existentes como faculdades. Já o jogo, é o complemento da imitação e evolui em razão de relaxamento do esforço de adaptação e por exercícios de atividades.

Diante da psicologia cognitiva, o fenômeno jogo significa para seus representantes, Bruner, Vygotsky e Piaget, o seguinte: o primeiro atribui ao ato lúdico o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas; o segundo, entende a brincadeira como uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social; e o terceiro, tomando por base a noção de equilíbrio como mecanismo adaptativo da espécie, admite a predominância na brincadeira de comportamentos de assimilação sobre a acomodação.

Vygotsky, Piaget e Huizinga discutem processos internos, relacionados com o comportamento lúdico, focalizando o jogo como representação de um objeto. “Tais estudos, ao considerarem a realidade interna (representação), e o ambiente externo (papéis, objetos, valores, pressões, movimentos etc.), permitem uma determinação teórica mais completa.”⁵⁴ Para a autora em foco, Piaget destaca três sucessivos sistemas de jogo:

- **De exercícios:** aparece durante os primeiros 18 meses de vida, onde a criança passa a fazer repetições fortuitas e combinações de ações e de manipulações; depois define metas para si mesma e os jogos de exercícios são transformados em construções; os jogos de exercícios adquirem regras explícitas e, então, transformam-se em jogos de regras.
- **Os simbólicos:** surgem durante o segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem. Na teoria piagetiana, a brincadeira de faz-de-conta envolve elementos, cujas combinações variam com o tempo. Com o aparecimento do jogo simbólico, a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação, assimilando a realidade externa do seu eu, fazendo distorções e transposições. Este jogo é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação,

⁵³ MIRANDA, Simão de. *Do facínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 34.

⁵⁴ VYGOTSKY, PIAGET, HUIZINGA apud KISHIMOTO, 2002, p. 10-11.

superação de conflitos, preenchimento de desejos. Quanto mais a criança avança em idade, mais caminha para a realidade.

- **De regras:** ele marca a passagem da atividade individual para a socializada, predominando dos sete aos onze anos de idade. Para Piaget, a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social. Existem regras explícitas (as que vêm de fora) e as implícitas (que são construídas espontaneamente). Este último aspecto representa os resultados da socialização proveniente de jogos de exercícios e simbólicos.⁵⁵

O desenvolvimento do jogo de regras espontaneamente construídas progride de processos puramente individuais e de símbolos idiossincráticos (modos particulares de cada criança) privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicitados. A criança, em seu processo evolutivo, progressivamente vai abandonando os jogos individuais, e espontaneamente passa a preferir os coletivos.

[...] com certa semelhança a Piaget, Wallon classifica os jogos em quatro tipos: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção. As atividades lúdicas funcionais representam os movimentos simples como encolher os braços e pernas [...], as atividades lúdicas de ficção são as brincadeiras de faz-de-conta com bonecas. Nas atividades de aquisição, a criança aprende vendo e ouvindo. [...], nos jogos de construção, reúne e combina objetos entre si, modifica e cria objetos.⁵⁶

Para a autora, Wallon se aproxima de Vygotsky ao analisar o psiquismo infantil como resultado de processos sociais. E este, fala que os jogos são condutas que imitam ações reais e não apenas ações sobre os objetos ou uso de objetos substitutos. “Não há atividade propriamente simbólica se os objetos não ficam no plano imaginário e são evocados mais por palavras que por gestos”.⁵⁷

Neste contexto, há uma diferença entre a concepção de jogo entre os principais estudiosos, Piaget e Wallon asseguraram que o jogo começa nas atividades da criança a partir do nascimento, e em destaque Piaget ratifica que as atividades simbólicas se iniciam entre um ano e seis meses aos dois anos. Vygotsky preconiza que o jogo só se inicia nas atividades infantis, depois dos três anos de idade. Para este teórico, o jogo surge na criança quando esta atinge a idade escolar, juntamente com a interiorização de símbolos.

⁵⁵ PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990. p. 39-40.

⁵⁶ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 41.

⁵⁷ KISHIMOTO, 2002, p. 42.

Um outro aspecto importante assegurado pela autora, é que “para Vygotsky o jogo da criança evolui não do jogo simbólico ao jogo de regras como pensa Piaget, mas do jogo de regras ocultas ao jogo de regras manifestas”.⁵⁸

Vygotsky ressalta o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. Ainda pontua que:

[...] A noção central é que se desenvolve uma "zona de desenvolvimento proximal" em que se diferenciam o nível atual que a criança alcança com a solução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial marcado pela colaboração do adulto e dos pares mais capazes. E o jogo é o elemento que irá impulsionar o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal.⁵⁹

Na teoria Vygotskyana, a brincadeira constitui-se, nos primeiros anos de vida, fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal, impulsionando o desenvolvimento da iniciativa, da expressão de seus desejos e na internalização das regras sociais. Os jogos também colaboram para a emergência do papel comunicativo da linguagem, aprendizagem das convenções e a aquisição de habilidades sociais.

2.1 O PROFESSOR, A SALA DE AULA E OS CENÁRIOS PARA BRINCAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL

“Minha vida intelectual é inseparável de minha vida... Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida...”
(Edgar Morin)

A rotina intelectual é tão complexa e diversa, que escolher uma parte dela para discussão pode fazer injustiça a todos os participantes. Entretanto, é importante examinar a natureza complementar do ensino e da aprendizagem. Não existe um só estilo de ensino, ou de aprendizagem, que possa ser aplicado a todas as situações, professor e criança. Todos nós empregamos táticas diferentes dependendo das nossas filosofias e visões de educação e da aprendizagem, e estas, por sua vez, são influenciadas por nossa personalidade, humor,

⁵⁸ KISHIMOTO, T. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo Pioneira, 1994. p. 49.

⁵⁹ VYGOTSKY *apud* KISHIMOTO, 2002, p.43.

ambiente educacional, níveis de apoio, instalações e recursos – a lista é interminável. Sabemos que o mercado das editoras está cheio de literaturas referentes aos estilos de ensino e seus feitos sobre o progresso das crianças; Apesar disso, ninguém tem certeza absoluta sobre as correlações, sem dúvida, devido à natureza extremamente complexa do ensino nas séries iniciais. Contudo, é importante questionar alguns aspectos, os quais enfatizam que a qualidade do ensino e da aprendizagem depende de vários fatores.

Nesse sentido, o envolvimento ativo das crianças, não seria tanto atividade cerebral quanto atividade física, em sua aprendizagem? Pensar a relevância e o propósito do que se espera que as crianças façam e um estreito relacionamento disso em suas vidas? Oferecer um currículo amplo, equilibrado e diferenciado, além da organização implícita da professora para a aprendizagem? Possibilitar às crianças uma oportunidade de trabalhar e brincar em situações práticas de resolução de problema? Pensar na classe que garanta independência às crianças em sua aprendizagem e expectativas de autodisciplina, em vez de disciplina imposta? Possibilitar o desenvolvimento de atitudes que favoreçam a aprendizagem e estimulem a cooperação, a concentração e a boa-vontade? Devido à relevância do brincar para as crianças e à sua motivação para ele, o brincar não deveria estar impregnado nas atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou uma atividade residual? “Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?”⁶⁰

Refletindo especificamente sobre sala de aula será que ela é simplesmente um cenário, ou pano de fundo, para interação? Sabemos, contudo que a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam. Dessa forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula. Em geral, os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender às necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, (desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal. Seja qual for o tipo de instituição – escola, pré-escola, creche, hospital – ela geralmente é caracterizada por um alto grau de controle e organização externa, de rotina de comportamentos e de limitações de oportunidades para escolha pessoal. Privacidade, intimidade e escolha são colocados de lado em favor de cooperação, competição e trabalho disciplinado. De acordo com nossa concepção, a creche constitui um contexto de

⁶⁰ NOVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 29.

socialização de crianças pequenas, diversas tanto do lar como da escola, sobretudo a normativa ao convencional. Nesse contexto, um adulto cuida simultaneamente de várias crianças, sendo que os parceiros mais disponíveis para interação são outras crianças.

Autores sócio-interacionistas, como Wallon e Vygotsky, propõem que o desenvolvimento humano ocorre na e através da interação, sendo que nesta interação a criança constrói seu conhecimento e a si mesma enquanto sujeito. A atividade lúdica tem sido destacada por muitos teóricos como relevante para o desenvolvimento. Na brincadeira, o mundo objetivo expande-se, incluindo tantos objetos do mundo ambiental próximo, com os quais a criança age, com aqueles com os quais os adultos operam, mesmo que ela não tenha capacidade física para fazê-lo. A atividade lúdica resolve então a discrepância entre a necessidade de agir da criança e a impossibilidade dela de, executar as operações exigidas. Vygotsky “propõe que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento potencial, na qual a criança se comporta além do habitual para a idade, além de seu comportamento diário.”⁶¹ Segundo ele, a criança, muito pequena tem suas limitações pelas restrições situacionais e seu comportamento é em grande parte, determinado pelas condições existentes no ambiente imediato. Por outro lado, ela tem uma tendência à satisfação imediata de seus desejos.

O brinquedo cria um espaço para a realização de desejos, que não podem ser satisfeitos imediatamente na situação real, através de situações imaginárias de faz-de-conta, que emancipam a criança das pressões situacionais.

Acreditamos que a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pela suas interações com adultos e demais crianças, dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para realização de atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos. Contudo, é importante destacar que os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente fornecido pelos adultos de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas culturais relativas aos comportamentos e desenvolvimento infantis.

A sala de aula é um lugar de brincar, se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio, como acrescenta Fortuna:

⁶¹ VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 26.

O equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas ensinar conteúdos e habilidades, ensinar e aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo, na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença. No entanto, este é um equilíbrio que o processo educativo persegue sem nunca atingir totalmente, dada sua própria dinamicidade. Marcado ludicamente, o educador é capaz de lidar com esta incompletude.⁶²

Assim, a aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada produtividade.

Sabemos que a educação infantil avançou muito, mostrando que as crianças realmente se desenvolvem cognitivamente e afetivamente a partir do brincar, dentro de um ambiente bem organizado. Várias instituições exploram a ideia de uma “política do brincar” e de uma pessoa responsável para “brincar” na escola, e estes são movimentos positivos na tentativa de promover o reconhecimento do papel do brincar. Mas, faz-se necessário pontuar que, assim como os professores acham relevante estabelecer para as crianças objetivos escritos (por exemplo, completar uma página de somar ou escrever uma história sobre o que elas fizera no fim de semana), eles precisam estar preparados, para ver igual valor no estabelecimento de objetivos no brincar, pois, “o brincar é um processo e não um assunto, é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada.”⁶³ Sabemos que alguns professores não consideram valioso o brincar na sala de aula, indicam implicitamente, por sua atitudes, que este lugar não é tão importante, sendo secundário às atividade que eles dirigem e supervisionam.

Nessa perspectiva, Moyles reflete sobre o ensino diretivo que raramente parte de onde as crianças estão prontas para começar.

Os professores ensinam a partir do nível e do ponto de vista nos quais imaginam que as crianças devem estar, e não a partir da compreensão de onde as crianças verdadeiramente estão. Isso parece originar-se da visão do professor, como um instrutor que sabe o que precisa ser ensinado e segue em frente para ensinar isso.⁶⁴

Sabemos que ainda é, norma classes, de 30 ou mais crianças para um adulto, e isso significa muito pouco tempo do adulto por crianças, ou mesmo por grupo de crianças.

⁶²FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L.; ZEN, M. I. D. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 116.

⁶³MOYLES, J. R. *Só brincar?* O papel do brincar na educação infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 100.

⁶⁴MOYLES, J. R., 2002. p. 101.

Contudo, consciente dessa realidade, os educadores deverão repensar o seu papel em sala de aula. Se o papel é visto como o de instrutor, os professores precisam “instruir” ou ensinar alguma coisa diretamente para todos, todos os dias - uma tarefa difícil. Mas se o papel do professor é o de iniciador e mediador da aprendizagem, e o de provedor da estrutura, dentro da qual as crianças podem explorar, brincar, planejar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz uma grande diferença. Assim, o professor se toma um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apóia as oportunidades para a criança aprender a sua própria maneira, em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios).

Nessa perspectiva Vygotsky acrescenta:

O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança - num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido - e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequado a faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.⁶⁵

Se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta se expor aos meios de informação para adquiri-las, que é preciso operar com as informações na direção e a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que os professores têm um grande trabalho a realizar, que é proceder a mediação entre a sociedade de informação e os alunos.

Percebemos que o maior conflito está em outro lugar: esta análise do planejamento, do conteúdo, do currículo não diz nada sobre a afetividade de diferentes situações de ensino e aprendizagem ou suas diferenças e semelhanças. Elas também não mostram a quantidade de tempo gasto por cada criança nas várias atividades. Mais importante, ela não sugere muito sobre a qualidade do que está sendo feito pelas crianças ou oferecido pelos professores na implementação do currículo. Isso precisa vir de avaliações de toda a escola e de cada professor.

As crianças precisam ver um propósito e serem envolvidas naquilo que estão fazendo. Assim sendo, percebemos que muitos destes fatores operam no que poderiam chamar de um currículo lúdico, mas isso ignora um aspecto importante de brincar. O brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos

⁶⁵ VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 62.

lúdicos. Estes, em si mesmo, não constituem um currículo, e sim um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular.

Nesse sentido, o brincar é também um processo vital e influenciável, e é na implementação do currículo que o brincar também mantém a sua posição, pois é no desenvolvimento de muitos aspectos intangível que o brincar se sobressai. As atitudes, a motivação, a perseverança, a concentração, a cooperação, a reflexão, a autonomia e o divertimento como aprendiz são alguns dos aspectos dos currículos, que não podem ser determinados dentro das fronteiras de um assunto. Eles permeiam toda uma visão de aprendizagem que não é possível determinar dentro de uma apresentação definida de conteúdos, mas são essas áreas, acima de tudo, que determinam o que uma criança vai aprender.

As crianças exibem todos esses trações ao brincar, especialmente se o adulto souber claramente quais são as diferentes oportunidades lúdicas, que deve oferecer as crianças em termos de aprendizagem. “O lúdico deve ser compreendido e avaliado em sua totalidade, pois ele vai para além do alívio, das tensões, da alegria e do divertimento.”⁶⁶

O papel do professor, tempo todo, é o de apoiar aquilo que as próprias crianças estão ansiosas para aprender e interessadas em fazer. Parte deste apoio é proporcionado muito antes delas chegarem. Assim como ouvir, ocasionalmente questionando, fazendo sugestões, comentando a qualidade do que as crianças estão fazendo, o que baseia-se essencialmente no processo de brincar e observar as respostas e prováveis necessidades futuras de cada crianças. Não seriam estas as atitudes que deveriam ser levadas em conta pelo professor que valoriza consideravelmente as atividades lúdicas e às vezes participa delas?

O que está claro neste estudo é a necessidade de o professor monitorar o que as crianças fazem e como fazem na sala de aula. Ela precisa observar, refiltrar e avaliar a aprendizagem e as atitudes associadas, da maneira previamente discutida, pois os adultos precisam conversar com as crianças sobre a sua aprendizagem para que elas próprias tomem consciência do que aprenderam.

Então, como possibilitar o brincar na sala de aula? Como organizar espaços, materiais ou áreas para brincar? O que seria melhor, oportunizar as crianças brincarem em pares, sozinhas, ou pequenos grupos? Qual a importância de organizar um tempo para as

⁶⁶ LUCKESI, C. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: *Ludopedagogia. Ensaios. Educação. Educação e Ludicidade*. Salvador: FAGED; UFBA, 2000. p. 41.

crianças descreverem o que fizeram, através da linguagem? E se a atividade não for concluída Que tempo utilizar para continuar? Que experiências organizar para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem ou que já podem fazer? Que estímulo seria mais apropriado para encorajá-la a fazer e aprender mais? Que atividades lúdicas deverão ser planejadas? Tudo isso deverá ser refletido sobre a organização e o manejo em sala de aula. Mas será que o professor refletiu sobre esses aspectos diante a sua formação acadêmica? Qual a contribuição da universidade no sentido de garantir à criança o direito de brincar? De acordo com Nóvoa “a formação do professor deve proporcionar situações que permitam a reflexão e a tomada de consciência das limitações da própria profissão docente.”⁶⁷

A educação só será reformada quando houver a transformação das práticas que a constituem, como nos diz Arroyo: “a cultura profissional de uma categoria não se altera enquanto a vida material dos profissionais e as práticas cotidianas e coletivas não se alterem.”⁶⁸

Percebemos que uma das condições essenciais para a formação do educador de educação infantil é reconhecer o valor das atividades lúdicas e saber utilizá-las no cotidiano da sala de aula, assim é preciso fazer alguns questionamentos.

Podemos afirmar que o educador precisa ter um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica. Esta constatação nos leva a refletir sobre as possibilidades e limites na universidade como agência formadora. Muito em função das mudanças nas atribuições da instituição “Creche”, a formação do Educador Infantil ainda carece da possibilidade de formar este profissional para as especificidades de sua tarefa. No Brasil, as professoras das séries iniciais eram formadas em cursos secundários. Agora, com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, o Educador Infantil deve ser formado em nível superior. Pois formação vinha sendo oferecida pelos cursos de Pedagogia que, atualmente, compartilham este espaço com o Curso Normal Superior, consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, devendo sediar-se, no caso das faculdades, em Institutos Superiores de Educação. Mas, será que as agências formadoras estão preparadas para isto?

A formação destes profissionais não parece possuir, ainda, uma estrutura curricular consistente com as especificidades de ensino infantil; e enfim, por que em muitos casos, a noção de que o papel da creche consiste em alimentar e higienizar bem as crianças, acaba

⁶⁷ NOVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 47.

⁶⁸ ARROYO, M. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52.

prevalecendo nas práticas cotidianas dos atores sociais que nela trabalham, incluindo educadores e diretores, - o que conota a presença de um forte ranço da função que a creche possuía há décadas atrás.

Faz-se necessário destacar o que se lê sobre a formação,

[...] a preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar aquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional.⁶⁹

Nesse sentido, inspirada em Macedo, a indagação seria:

Como, por um processo de educação continuada, poderíamos formar professores de educação infantil conectados ao movimento profundo de re-significação dos saberes, incluindo, principalmente, mas não só, aqueles saberes que fomentaram as concepções de infância e de criança em escolarização da pré-escola moderna? Como se possibilitaria fazer operar na sua práxis uma visão globalizante, isto é, numa visão em que as partes só tem sentido se relacionadas ao topo, capaz de criar inteligibilidades relacionais mediadoras de pensares e fazeres que não fragmentem, descontextualizem e insularizem o conhecimento do mundo via a formação na escola das nossas crianças?⁷⁰

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

Assim, a ação pedagógica intencional deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos jogos e na interação com as crianças, dando-lhes a liberdade para escolher qual jogo quer usar, dentre os oferecidos pelo adulto, além da possibilidade de não participar da atividade, caso não queira, cabendo ao professor substituir a atividade por outra, que contenha os objetivos que deseja alcançar. O sujeito participa porque quer participar do desafio, da atividade.

⁶⁹ BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Introdução. v. 1. Brasília, MEC/SEF, 1998. p. 35.

⁷⁰ MACEDO, R.S. Chrysallís. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

Nesse sentido, acreditamos que uma prática educativa que se configura como lúdica, virá atender as necessidades primordiais dos envolvidos no processo educativo. Posto isso, esta ludicidade é assegurada não apenas pela presença de jogos e brincadeiras em seu cotidiano, mas também, pela ideia que o próprio conceito de ludicidade traz, que traduz no envolvimento pleno dos partícipes no fazer cotidiano, sendo, neste processo, capazes de absorver a qualidade das atividades de forma plena, integral.

3 DEBATES CONTEMPORÂNEOS: A PRÁTICA DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 O PAPEL EDUCACIONAL DAS ATIVIDADES LÚDICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos são importantes instrumentos de desenvolvimento de crianças e jovens. Longe de servirem apenas como fonte de diversão, o que já seria importante, eles propiciam situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas.

Como, pois, conciliar a necessidade de jogar que é irresistível na criança com a educação que se deve dar-lhe? Muito simplesmente fazendo do jogo o meio de educar a criança. O jogo é um fim em si mesmo para a criança; Daí este nome de 'jogos educativos', que tende ocupar cada vez mais espaço em nossa linguagem de pedagogia maternal. Não se trata, portanto, de deixar a criança livre de sua atividade, abandonada a si mesma: A criança deve jogar, mas todas as vezes que lhe dá uma ocupação, que tem a aparência de um jogo, você satisfaz essa necessidade e, ao mesmo tempo, cumpre seu papel educativo.⁷¹

Então, o jogo para a criança constitui um fim, ela participa com o objetivo de jogar. Para os adultos que desejam usar o jogo com objetivos educacionais, este é visto como um meio, um veículo capaz de levar até a criança uma mensagem educacional. Assim, a tarefa do adulto é escolher qual o jogo adequado, para transmitir a mensagem educacional desejada.

Os jogos colaboram com o desenvolvimento de atividades onde se empregam a força: puxar, levantar, empurrar; a agilidade: correr, saltar, rastejar; a destreza: atirar, mirar, esquivar. Como também habilidades físicas que exigem uma maior sensibilidade, como por exemplo, jogos onde as crianças necessitam se ocultar ou executar alguma atividade ligada à psicomotricidade fina, como: enfiar uma agulha, equilibrar um ovo etc. Este desenvolvimento físico também pode estar ligado aos movimentos do corpo ou ao uso dos sentidos. Nesta segunda categoria estão os jogos de observação, que tratam com a acústica, memória, identificação de semelhanças e composição de conjuntos.

⁷¹ BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 122.

Na forma direta, encontramos jogos que utilizam o raciocínio lógico, o pensamento abstrato, rapidez de raciocínio. Normalmente são jogos onde se encontram cálculos, charadas, etc. Este tipo de objetivo pode ser combinado com atividades que requeiram ação.

Aprender a pensar é o mesmo que aprender a aprender, ou seja, o método por excelência de viver democraticamente, ou, em outras palavras, o método de desenvolver hábitos de pensamentos e ação requeridos pela participação efetiva na vida comunitária.⁷²

A forma indireta de se exercitar o intelecto está presente mesmos nos jogos mais simples, isto porque eles irão exigir estratégias e um planejamento de como agir, nisto irão exercitar e, conseqüentemente, desenvolver:

1) *O raciocínio quanto à conexão entre ação e resultado*: o jogo irá colocar a criança em situações onde as suas atitudes irão comprometer o resultado.

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma atividade exploradora, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções.⁷³

Pela própria falta de conseqüências que o resultado de um jogo trará à vida cotidiana, a criança tem autonomia em participar, sem sofrer interferências do adulto. Isto acaba sendo um exercício onde ela pode, sem qualquer pressão, fazer suas próprias experiências, exercitando acertos e erros, percebendo o quanto, determinadas ações, implicam resultado positivo e negativo, adquirindo responsabilidade e noção de disciplina na adoção de postura favorável ao sucesso.

2) *A elaboração de um planejamento de encadeamento e prioridade de ações*: A estratégia elaborada para vencer um jogo irá demandar que se avalie como cada uma das ações estará organizada e quais as suas prioridades. “O jogo surge, então, como um sistema de sucessões de decisões.”⁷⁴

⁷² KISHIMOTO, T. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 150.

⁷³ KISHIMOTO, 2002, p. 152.

⁷⁴ BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 191.

Após alguns exercícios com jogos simples pode-se partir para aqueles mais complexos, dando-se tempo para que as crianças elaborem melhor o seu planejamento. Há casos que a complexidade é tão grande que o planejamento se torna o próprio jogo. Um exemplo disto é a prática de RPG entre jovens cujo planejamento chega a envolvê-los por semanas e a prática por meses.

O educador que deseja fazer do jogo uma ferramenta educacional usará estas observações, aplicando jogos que suscitem diferentes formas de cooperação entre os alunos.

Outra faceta do convívio social é o confronto das diversas habilidades de cada um. Certamente cada um dos jogadores possui as suas habilidades e as suas limitações, há aqueles que têm melhor destreza física e aqueles que têm maior facilidade de raciocínio lógico, enfim cada ser humano é uma combinação original e exclusiva de habilidades e limitações. E as crianças percebem logo como tirar maior proveito das habilidades e como compensar as limitações de cada elemento de seu time. Na verdade, as crianças sabem, e exercitam de forma espontânea, conceitos e atitudes de relacionamento. “O jogo também é uma forma de sociabilização que prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta. O conhecimento das modalidades lúdicas garante a aquisição de valores para a compreensão do contexto.”⁷⁵

Os jogos funcionam como uma oportunidade de conviver com regras, e este convívio não se limita à aceitação e à obediência, mas também leva à criação de uma normatização e até de uma jurisprudência. Piaget acrescenta que “os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. O jogo de bolinhas, entre os meninos, comporta, por exemplo, um sistema muito complexo de regras, isto é, todo um código e toda uma jurisprudência.”⁷⁶

O clima da ludicidade, em geral, colabora com o surgimento de laços afetivos. As pessoas sentem-se mais descontraídas. Segundo Huizinga, o lúdico é uma espécie de “bolha” que se abre no cotidiano e as pessoas entram sabendo que o que irão fazer não tem compromissos futuros e as consequências de seus atos estão limitadas ao espaço de tempo que encerra a atividade lúdica.

As atividades lúdicas colocam o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta. Motivados pelo desafio, eles irão viver, por cada emoção, certamente com maior intensidade. Em um processo de dentro para fora, ou seja, o processo de aprendizado é o resultado de experimentações internas.

⁷⁵ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 147.

⁷⁶ PIAGET, J. *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus, 1994. p. 23.

No lugar em que as escolas são providas de laboratórios, oficinas e jardins, e em que se usam livremente dramatizações, brinquedos e jogos, existem oportunidades para reproduzir as situações de vida, e para adquirir e aplicar informações e idéias na realização de experiências progressivas. As idéias não ficam segregadas, a formarem uma ilha isolada.⁷⁷

Assim, nesses tempos a propensão para a música ou para a criatividade pode ter tanto valor quanto a habilidade para a matemática ou para a oratória, por exemplo.

Educação considerada sobre seu aspecto mais amplo deve possibilitar o desenvolvimento não só em conhecimento, mas também nos aspectos: físico, intelectual, afetivo, social, artístico, espiritual e ético.

A ação e experimentação de Maria Montessori e ação da “Educação pelo Trabalho” de Freinet estão de acordo com uma metodologia que utiliza o jogo como mecânica para aprender. Situações que privilegiam a iniciativa, a criatividade e a cooperação.

O jogo quando aplicado com objetivos educacionais operam muito mais do que no desenvolvimento físico, como pode parecer à primeira vista, pois pode desenvolver a inteligência, os sentidos, habilidades artísticas e estéticas, afetividade, vivência de regras éticas e o relacionamento social.

Deve-se, em primeiro lugar, aceitar a natureza viva da criança: Sua predisposição ao movimento, ao riso, à fantasia, à espontaneidade. Assim, as atividades lúdicas não aparecem simplesmente como algo que vai agradar às crianças, mas como algo que vai aumentar a sua motivação em particular, conseqüentemente, que vai aumentar a sua capacidade de assimilação, o seu aproveitamento.

Friedmann acrescenta “[...] Se, porém, o que se pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou igualmente promover aprendizagem específica, o jogo pode ser utilizado com o um instrumento de desafio cognitivo.”⁷⁸

Nessa perspectiva, o professor é mais do que um orientador: é fundamental que ele seja um desafiador, colocando dificuldades progressivas no jogo como uma forma de avançar nos seus propósitos de promover o desenvolvimento ou para fixar aprendizagens. Esse é o grande papel do professor enquanto educador lúdico e criativo.

O ambiente lúdico, mais uma vez, por sair da realidade, ter ambientes próprios, livres de tempo e de espaço, dá lugar para afetividade e isto pode significar muito.

⁷⁷ DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1936. p. 209.

⁷⁸ FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996. p. 70.

3.2 O BRINCAR, A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Desde Froebel se diz que uma das finalidades da educação é conduzir o homem ao conhecimento pleno de si mesmo. Pensando no jogo/brincar, Chateau também apontou nesse caminho quando nos disse que o jogar seria, antes de tudo, uma prova de personalidade e uma afirmação de si, a criança procuraria no jogo uma oportunidade de afirmação de seu eu, o que para o autor demandaria do sujeito, o extrapolamento da dimensão do eu.

Rumo à humanidade, sua e do mundo, seguem as crianças em sua marcha brincante, cavalcando medos, fantasias, desejos, necessidades, vontades, e experimentando solidão, companhia, cooperação, competição, vitória, derrota, comando, subordinação, e muitas outras sensações, emoções e relações que a dinâmica social se lhes apresenta e/ou que seus desejos apontam.

Antes de avançar nas reflexões, é preciso fazer uma ressalva: não há porque pensar em engessamentos quando se faz um olhar mais apurado para o referido ensaio que, diga-se de passagem, me parece a mais importante contribuição para os estudos sobre o jogo desde o *Homo Ludens* do Huizinga, obra do final dos anos trinta do século passado. Aliás, na perspectiva de anunciar as concepções às quais pretendo filiar para conceituar a cultura infantil, devo dizer que essas serão as obras fundamentais.

Ciente de que a consideração das teorias pode iluminar o caminho das investigações, mas que, como a brincadeira/jogo, o exercício da pesquisa pede uma atenção ao agora, onde o excesso de zelo para com as preocupações teóricas pode fazer da iluminação um ofuscamento do campo. A dinâmica da pesquisa, se fundada numa práxis de crítica, da crise e da criatividade, pode favorecer as ressonâncias como as emergências do cotidiano.

Por outro lado, é bom lembrar que, se enquanto elemento estruturante da cultura o jogo e a brincadeira gozam de reconhecimento e prestígio junto a muitos pesquisadores e/ou estudiosos, quando se procura pensá-lo como base educacional, a coisa muda de figura e alguns teóricos, como próprio Chateau, em sua clássica obra sobre o tema, fazem severas restrições:

Uma educação pelo jogo fica fora do tempo e do espaço, como fora do século. Se quer a educação forme um homem, desenvolva todas as potencialidades latentes na criança, não se pode contentar com essa formação que é a do jogo, com essa

amoralidade formal que não apresenta nenhum fim concreto, ou antes, aceita indiferente qualquer fim.⁷⁹

O que dizer quando o que se pretende é pensar numa aproximação de fronteiras entre o currículo e as brincadeiras tradicionais da cultura infantil de uma comunidade desfavorecida economicamente? Ainda que não seja suficiente para se refletir sobre a questão é interessante notar que, segundo Kishimoto:

a partir de meados do século XX os jogos tradicionais de rua foram repudiados pela classe dominante e associados à criminalidade e promiscuidade, permanecendo nos redutos de crianças pobres, acusadas de criminosas.⁸⁰

O entendimento de que o brincar é um assunto sério para a criança, para a cultura da comunidade e para a escola ainda encontra-se diminuto, mas parece em fase de expansão, vide o crescente número de projetos, publicações e pesquisas afins. Quiçá, ele possa ser compreendido em suas múltiplas possibilidades, em suas muitas dimensões, e não reduzido a mero jargão programático escolar ou mesmo travestido de brinquedo pedagógico.

Em acordo com essas conclusões, Kishimoto afirma que: “[...] os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.”⁸¹

Agora cabe perguntar, como pensar tradição, jogo tradicional infantil, sem a argamassa da memória, fundamental para ligar os tempos, para compreender as mudanças, refletindo sobre elas? A consideração dos padrões de imagem da memória, como o cavoucar das experiências vividas, lança luz sobre os padrões de imagem da realidade imediata, bem como dinamiza o trânsito dos padrões de imagem da imaginação.

A dimensão do imaginário passa também pela dimensão do brincar, antes mesmo, fundando-a. Brincar aqui entendido, à maneira de Huizinga como:

Uma ação ou atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de lugar, segundo regra livremente consentida, mais imperativa, provinda de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.⁸²

⁷⁹ CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987. p. 134.

⁸⁰ KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 86.

⁸¹ KISHIMOTO, T., 2002. p. 15.

⁸² HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 33.

A atenção a essas características do jogo alimenta questionamentos sobre a possibilidade de sincronizá-las com as reflexões contemporâneas sobre noções alternativas de currículo e sugere uma aproximação e avizinhamo com o que Macedo vai chamar de “vivência comunal através do trabalho coalizional das singularidades.”⁸³ Não tendo certezas, será preciso lançar os dados e tenho a impressão que este são redondos. Cabendo evocações: evoé caos!

No ininterrupto processo de apropriar-se de si e do mundo no percurso da infância, a criança tece com fios diversos o desenvolvimento de seus muitos saberes onde o brincar ocupa um lugar privilegiado.

Em *A Formação Social da Mente*, Vygotsky analisa a brincadeira como uma atividade social de natureza e origem específicas, portadora de elementos fundamentais para a construção da personalidade infantil e considera que ela crie zonas de desenvolvimento proximal.

Se os discursos tecidos até aqui têm sentido para o aprendizado das crianças, ficam mais perguntas por responder: por que há sempre alguém por perto pronto para dizer não ao brincar na escola? Por que quando a brincadeira consegue acontecer na escola os “acidentes de percurso” são sempre mais citados que os “acamamentos na alegria”? Seria a escola formal apenas um lugar para estabelecer seguranças? Seria a alegria um movimento excessivamente anárquico para a instituição escolar? Sugeriria o caos brincante excessivas liberdades para os alunos?

Pensando nisso, é oportuno rever o percurso das propostas educacionais e seus modelos curriculares, atentando para as características do brincar, no intuito de analisar as fronteiras entre eles e a cultura infantil. Nesse sentido, o estudo citado anteriormente, dá uma excelente contribuição ao passar em revista aspectos relevantes da história de diferentes concepções dos processos de ensino e aprendizagem das crianças e suas implicações nas práticas educacionais.

Na obra supra citada, seus autores afirmam que o desenvolvimento dos modelos curriculares para educação da infância teve fases distintas. A primeira compreendeu, destacando as contribuições de Ower e Froebel, os modelos curriculares baseados numa visão intuitiva da natureza da infância e das, bem como em conjecturas paridas na observação direta

⁸³ MACEDO, R.S. Chrysallís. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

sobre a natureza do conhecimento e seu processo de aquisição por parte da criança visando forjar nos pequenos bons hábitos práticos.

Segundo eles, para Robert Ower, que criou a “escola infantil” na Escócia de 1816 e o Instituto para Formação do Caráter, a aprendizagem estaria fundada na razão e deveria se dar de maneira prazerosa, Sem coação, sem castigos aos pequenos. A agenda curricular incluía, além do desenvolvimento do saber ler, escrever e realizar operações aritméticas, o canto, a dança, os trabalhos manuais, aparentados do nosso antigo “educação para o lar”, princípios morais práticos, entre outros saberes que preparariam a criança para o tipo de sociedade que seu mentor preconizava na formação de seu empregados.

Já o alemão Friedrich Froebel, que em 1873 criou O “jardim-de-infância”⁸⁴, pensava as crianças como flores num jardim, que floresciam se devidamente tratadas e vislumbrava uma unidade entre o indivíduo, Deus e a natureza que deveria ser compreendida pela criança. Em seu currículo se apresentam como regularidades os presentes, as atividades, as canções maternais, os jogos, os estudos da natureza e da literatura infantil que eram, além de agenda das crianças, também de suas mães que deveriam aplicar o mesmo programa em casa no turno oposto.

Quando se referem à concepção de Froebel sobre o trabalho do professor, os autores sugerem que para ele este profissional deveria, evitando a instrução direta, criar condições e situações de aprendizagem de maneira tal, que a criança acabasse percorrendo o caminho traçado previamente exatamente como desejado pelo mestre.

No que faz o fundo das proposições do “jardim da infância”, guardadas as devidas proporções, pode-se falar em uma espécie de “liberdade condicional”, ainda sim é preciso reconhecer que em seu tempo o ideário de Froebel significou avanço qualitativo ao que se tinha como proposta para a formação dos pequenos.

Para caracterizar a segunda fase, já no século XX, apontam a influência dos estudos com, status científico que procuravam entender como as crianças aprendem e se desenvolvem, e destacam a contribuição tanto dos estudiosos da educação progressiva quanto os da teoria psicanalítica. Para eles, o desenvolvimento da ciência nesses campos é que vai nutrir diferentes proposições político-pedagógicas, referindo-se, por exemplo, aos estudos antropológicos que embasaram Montessori, aos fisiológicos de McMillan, à psicanálise e à

⁸⁴ Termo utilizado por KUHLMANN JR, 2000.

teoria maturacionista de Gesell e seus discípulos que forjaram o movimento de reforma do jardim de infância e a evolução do infantário norte americano.

A médica e pedagoga italiana Maria Montessori, que iniciou seu trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais, particularmente como o que se convencionou chamar de deficiência mental, e posteriormente o estendeu a outras crianças, teria ido buscar na antropologia os fundamentos para o erigir de suas teorias que, por sua vez, contribuíram com alguns volumes e de maneira significativa para a edificação do que os estudiosos da educação chamam de escola ativa.

Figurariam entre as crenças de Montessori à centralidade de percepção e dos sentidos na construção do conhecimento, sendo à produção de materiais e à elaboração e promoção de atividades parte destacada de suas preposições. Além da leitura, da escrita, do estudo da natureza, da aritmética e da geografia, interessariam ao seu currículo os ‘exercícios da vida prática’ que ajudasse na independência doméstica e pessoal das crianças, educação muscular e o treino sensorial, tudo pela via da didática indireta fundada na crença da autoeducação.

Citando outra experiência significativa na educação da infância desenvolvida no início do século XX, Spodek e Brown, se referem ao infantário de Margaret McMillan e sua irmã Rachel. Fundado num bairro de lata londrino em 1911, O primeiro infantário atendia crianças que viviam em condições insalubres, oferecendo-lhes vida ao ar livre, educação e boa alimentação.

Interessava às irmãs McMillan propiciar às crianças pobres cuidados similares aos recebidos pelas crianças abastadas, para tanto criaram um espaço como que sendo um grande quarto de brinquedos e um jardim com flores, árvores, animais, fontes e lagos para vivências na natureza. Em seu currículo, além do ensino da leitura, da escrita e da aritmética para crianças a partir dos cinco anos, apareciam proposições para a auto-expressão da criança, trabalhos manuais, jogos dramáticos etc, que favorecessem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade na resolução de problemas.

Das experiências estudadas, os autores registram que a escola infantil de Ower teria desaparecido dos EUA enquanto que o jardim-de-infância de Froebel, apesar de ter sofrido mudanças significativas, continua integrando o cenário educacional americano; já o infantário McMillan, muito visitado na época, teria sido multiplicado em outros cantos do mundo nas décadas seguintes, chegando inclusive a ser reconstruído como instituição para classe média; e se referem à proposição curricular de Montessori como aquela teria sobrevivido com alterações menores acentuadas.

Cabe, antes de adentrar na análise da terceira fase, citar as reformas na concepção de educação progressiva americana, principalmente pelos questionamentos sobre a validade e relevância de perspectiva frobeliana para educação infantil. Entre as críticas mais frequentes as de que os ‘presentes’ eram por demais abstratos e desvinculados da vivência das crianças e de que as ‘atividades’ tinham muito enfado.

Sob a influência dos estudos sobre o desenvolvimento da criança e particularmente pelos escritos de John Dewey, esses educadores teriam operado alterações nos objetivos e práticas educacionais para a infância de seu tempo. No câmbio da agenda, saem as “atividades” e os “presentes”, entram as artes e ofícios, as construções com blocos e os jogos dramáticos, tendo algumas atividades e materiais produzidos nesse período, persistindo na agenda americana contemporânea.

As questões suscitadas pelo contexto, bem como as experiências vivenciadas significativamente no cotidiano deveriam ser a base do trabalho dos educadores, aqui entendidos como partícipes do processo, no percurso formativo de entendimento da realidade imediata e do mundo como um lado, procurando sempre a coerência entre o proposto e os níveis de desenvolvimento de cada criança.

A terceira fase é apresentada por eles como aquela em que houve um grande número de teorias do desenvolvimento e de objetivos programáticos que subsidiaram modelos curriculares alternativos, baseados em pressupostos distintos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e em visões diferenciadas sobre que tipo de conhecimento seria mais útil as crianças.

Analisando a situação da contemporaneidade, acreditam que a educação infantil atual representaria uma quarta fase, onde não se estaria desenvolvendo um novo modelo curricular generalizável, e sim diversas iniciativas de desenvolvimento curricular. Ainda que tenham considerações sobre as diferenças marcantes entre as abordagens Montessori, dos programas behavioristas, de educação aberta e as construtivistas, para eles esses contrastes alimentariam muito mais o progresso de reavaliação dos modelos que, somado à amplificação da influência do contexto escolar nas práxis dos professores, colocaria as experiências singulares em posição divergente a qualquer modelo curricular vindo pronto de fora, do que efetivamente uma atitude de superação radical das construções anteriores.

Os autores ainda observam que estão sendo desenvolvidos programas destinados a trabalhar com determinados conteúdos, como a paz e o preconceito, ou a educar grupos específicos de crianças, como filhos de imigrantes, como necessidades especiais ou sem risco

social/pessoal, mas advertem que esses programas são, muitas vezes, diferentes da norma. Na conclusão do estudo demonstram acreditar que os modelos e as práticas curriculares existentes para a educação das crianças estejam bem mais sujeitos à reforma do que a substituição.

Ainda que não precisem o alcance das reformas vindouras, será através do aperfeiçoamento da preparação dos educadores da infância é possível que também eles exerçam maior influência, com a reforma a surgir mais nas salas de aulas do que do trabalho de educadores e psicólogos sediados nas universidades. Quiçá isso se confirme a pesquisa, ora proposta, possa dar notícias nesse sentido.

Muitos educadores têm refletido sobre a possibilidade de constituição de um currículo que possa ser visto, conforme Macedo, “como um sistema aberto, dialético, que retém e que vaza [...], pensando muito mais como sistema de comunicação do que como o objeto estável que se lhe tem apregoado a hegemonia escolar.”⁸⁵

Entre as contribuições próprias do pensar contemporâneo para o alargamento da reflexão sobre a educação do século XXI, pode-se destacar as provocativas de Edgar Morin em seu discurso movente pela tessitura de um pensamento complexo e as advindas do adensamento dos estudos do pensadores da multirreferencialidade quanto de suas proposições de leitura dos objetos sobre diferentes pontos de vistas e de plural.

A crítica aos modelos gerados pela agenda da Modernidade talvez seja o consenso possível entre os atuais curriculistas, daí em diante são constantes as aproximações e distâncias em seus discursos, o que se justifica pela acentuada atenção às singularidades, à diversidade e à diferença dos sujeitos e dos contextos para os quais os currículos são concebidos.

Se isto por um lado pôde/pode produzir o acirramento de discursos muito localizados, por outro contribui/tem contribuído ricamente para que a leitura de um dado território e seus desdobramentos possam ser cada vez mais contrastada com as leituras e com as experiências de outros lugares.

Ainda assim, é preciso reconhecer que os estudos e as investigações fundadas no diálogo, e não na antinomia, singular/plural, local/global, identidade/alteridade, diversidade/diferença, simples/complexo, estático/dinâmico, processo/produto, sujeito/objeto,

⁸⁵ MACEDO, R.S. Chrysallís. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 28.

ético/estético, quantitativo/qualitativo, conteúdo/forma, significante/significado, ordem/caos, previsibilidade/acaso, poético/político, meio/mensagem, dados/acontecimentos, estado movimento etc, concorreram para o desanuviar de novos horizontes propositivos para os currículo em nosso tempo.

Talvez seja pertinente citar, por exemplo, a bem sucedida experiência italiana para a educação da infância com as escolas de Reggio Emilia e a cara noção de currículo emergente, onde os objetivos educacionais não são predeterminados pelos educadores, mas, com base nos conhecimentos que estes têm do grupo de crianças, são traçadas hipóteses do que pode vir a acontecer em forma de projetos e atividades, podendo sempre flexibilizá-los e adaptá-los aos interesses e necessidades emergentes nas situações de aprendizagem.

A presença da arte como componente curricular estruturante é outro diferencial da experiência. Em Reggio Emília não se trata apenas de realizar atividades artísticas, mas efetivamente de desenvolver as muitas linguagens por meios e em suportes diversos, de educar e cultivar o gosto estético e de favorecer a leitura sensível do mundo.

Ao assegurar a presença de um professor especializado em arte, de manter um atelier com múltiplos materiais e versáteis possibilidades experimentais, de garantir sistemática produção, apreciações e reflexões sobre arte, aliando tudo a uma pedagogia da escuta onde as crianças, seus pais, professores e equipe técnica dialogam se escutando, a já balzaquiana aventura italiana oferece pistas interessantes para iniciativas que se coloquem pró tensionamento de fronteiras entre a arte e a educação com limites tão tênues quanto pouco perceptíveis.

Além disso, a consciência do inacabamento dos sujeitos e dos professores de aprendizagem, a preocupação com a contextualização das atividades, a consideração do que emerge no aqui e agora da sala de aula e suas relações com a realidade local/global, a perspectiva implicacional de educadores, pais e das próprias crianças em seu processo educativo, a sensível produção de cenários provocadores e propiciadores de alteração como princípio, meio e sem fim da heurística curricular, parecem as notícias mais preciosas que a experiência em Reggio Emília deixam para os que intencionam esboçar as linhas de força de uma proposta pedagógica.

Para a pesquisa em curso é bastante significativo analisar os relatos de uma experiência como a citada acima, onde o currículo é agenciado pelas crianças com o apoio dos adultos (educadores e pais) e não modelado por estes. Se for verdade que acabamos vendo no outro aquilo que queremos em/para mesmos, espero que os discursos tecidos no texto,

particularmente os fundamentos numa agenda curricular, possam enriquecer o olhar para o campo da pesquisa e nutrir futuras proposições perspectivas por esses aprendizados.

CONCLUSÃO

Ademais, é preciso compreender o currículo como uma narrativa que apóia e complementa, mas que jamais substitui o trabalho criativo de professores e alunos. Assim o currículo não pode ser visto apenas como um conhecimento pré-concebido que define conteúdos e estratégias metodológicas meramente executadas por professores e alunos.

A prática pedagógica é entendida como prática social viva e ativa, que confirma, nega, acrescenta e conduz aspectos e temas ao currículo, que é, desta forma, instrumento constantemente avaliado.⁸⁶

O currículo escolar é um tema / processo que tem gerado discussões e posicionamentos divergentes, seja por ser considerado como elemento estático / dinâmico no processo educativo, seja por ser visto como elemento dependente / independente do contexto sócio-político em que se situa.

Faz-se necessário dizer, também, em termos de história do currículo, que desde o momento em que escoceses e holandeses forjaram, na organização escolar, a noção de currículo, como forma de garantir uma formação calvinista, via escola, as práticas curriculares predominantemente, em planejar, selecionar, hierarquizar e organizar conhecimentos específicos, como uma forma de traçado desde o externo, visando criar trajetórias e itinerários; o currículo passou a representar um ato de hiper-racionalização e controle do ato educativo, de gerenciamento das mentes, de um determinante predestinado pela vontade autoritária dos *experts* da educação.

Penso que o nosso desafio até aqui tem sido o de abrir espaços para o debate e para um *realce reflexivo* sobre a relação entre o currículo de educação infantil e a construção do lúdico neste cenário.

Na itinerância compreensiva desta dissertação sobre a presença do lúdico no currículo da educação infantil, o que mais surpreendeu foi o fato do jogo, por exemplo, ser uma preocupação nesta vivência educacional desde secular. Assim, percebemos, que o resgate do jogo e a importância de sua utilização como valor educacional significam ao mesmo tempo um desafio e um avanço.

⁸⁶ KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989. p. 16.

Afirmar que a criança aprende brincando é algo que ultimamente vem sendo discutido nos meios educacionais. Para Piaget , “o lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver.”⁸⁷ Para crescer, ela deve brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade.

O diálogo estabelecido entre os autores citados nessa dissertação nos mostra que quando existe a intenção de resgatar/debater o jogo e a brincadeira, autênticos na educação sistematizada das crianças, é porque essas expressões humanas merecem ser problematizada nos seus cenários curriculares.

A preocupação aumenta quando a tendência, em nossas escolas, e, de forma crescente, nas escolas de educação infantil, é adotar o jogo com o caráter de preparo e não com o caráter recreativo. Essa realidade faz com que a utilização problematizada do jogo e da brincadeira na escola se tome premente.

Trazer o lúdico de forma vivenciada e reflexiva de volta para o cotidiano educacional das crianças, visando a superação de uma certa prática instrumentalista e não reflexiva, é um dos aspectos importantes para o qual tentamos chamar à atenção, no decorrer das narrativas deste estudo.

Tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças nas atitudes dos atores e sujeitos do currículo. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática. São necessárias vivências reflexivas como já colocamos, para incorporar a inspiração lúdica. Talvez seja necessário *re-inspirar* o jogo e o brincar na educação das crianças!... Com o corpo, com o espaço e os objetos; com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a intuição, com as palavras e com o conhecimento; com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrimo e reencantando essa linguagem para comunicar-nos e expressar-nos – a linguagem do brinquedo.

Tanto o brincar, como o faz-de-conta, quanto o jogar, podem ser considerados atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, uma das finalidades importantes da educação e principalmente da educação das crianças. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais

⁸⁷ PIAGET, J. *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus, 1994. p. 74.

vivenciados nos jogos e nas brincadeiras. Essas compreensões já estão presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI). Falta, entretanto, que estas inspirações entrem na vida dos Currículos da Educação Infantil de forma tal, que representem o início da configuração de uma cultura e de uma *práxis* educativa, que, atente à multiplicidade das expressões lúdicas dos segmentos infantis e edifiquem a ludicidade na educação, enquanto uma construção identitária.

Entendemos que quando se traz à tona a temática sobre propostas pedagógicas e curriculares para educação infantil, faz-se necessários identificar de que criança, de que infância, de que educação, de que instituição estamos recorrendo, pois são conceitos históricos e apresentam em determinados momentos da vida social significados e perspectivas distintas. Para nós, a criança é um sujeito de direitos, um ser de ação, capaz de lidar com as coisas e sentimentos sobre o mundo e por ele provocado. A educação é o modo pelo qual nos humanizamos. Por essa razão, a experiência da educação das crianças já desde a creche poderia implicar incessantemente num debate aprofundado e refinado sobre o currículo e *a fortiori*, a relação que é estabelecida entre o currículo e a ludicidade.

Assim, levando-se em consideração que os educadores durante muito tempo se preocuparam em saber como se ensina, agora, de forma relacional, esse eixo se desloca para a compreensão de como se aprende e como a criança constrói esse aprendizado. E, percebendo, que em uma sala de aula somos ao mesmo tempo mestres e aprendizes, as crianças aprendem e ensinam muito umas às outras, quando a escola permite e cria situações que favoreçam essa troca através da interação grupal, tomando-se todos agentes de seu processo de aprendizagem, e não apenas receptores de conhecimentos. Assim, o professor também tem a rica oportunidade de refletir sobre seu papel de mediador desse processo, consolidando e descartando hipóteses, criando e recriando sua prática. É um movimento de transformação vivo e dinâmico, que tanto o aluno quanto o mestre são sujeitos de seu desenvolvimento. Nestes termos, propomos o vislumbre de um professor e de um currículo que, concebidos nos âmbitos do lúdico, se tomariam fecundamente brincantes e aprendentes.

O lúdico no currículo da educação infantil poderia ser compreendido e edificado enquanto uma das *interfaces culturais prioritárias* do complexo curricular, construído para organizar e implementar a educação da criança em todas as suas perspectivas. Nestes termos, os atos de currículo da educação infantil refletiriam e implementariam, em primeira instância, uma *práxis identitária* de inspiração e opção lúdicas. Por esse caminho nossos *currículos*

encontrariam ludicamente *a criança* e *as crianças*, como atores e sujeitos lúdicos copartícipes do seu próprio currículo e destino educacional.

Termino aqui esse meu esforço, configurado num trabalho que dedico a todas as crianças do mundo. Elas e seus direitos a uma educação lúdica, ainda desigualmente reconhecidos, foram as fontes e os fluxos seminais das minhas inspirações aqui plasmadas...

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. *Conhecimento oficial*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 16.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahaar, 1978.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1998.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº8.068, de 13 de julho de 1990; Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Introdução. V. I. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental*. – Brasília: A Secretaria, 1999.
- BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUJES, Maria Isabel Escola Infantil: para que te quero? In: CRAIDY, Carmem & KAERCHER, Gládis E. *Escola Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- CAMPOS, Maria M. *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil profissional de educação infantil*. Caderno de Pesquisa, n. 101, jul. 1994.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1936.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L.; ZEN, M. I. D. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: paz e Terra, 1997.

- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, T. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo Pioneira, 1994.
- _____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (Org.) *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989.
- KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.
- LUCKESI, C. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: *Ludopedagogia*. Ensaios. Educação. Educação e Ludicidade. Salvador: FAGED; UFBA, 2000.
- MACEDO, R.S. Chrysallís. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACEDO, Elizabeth. Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: Uma visão cultural do currículo de ciências. In: *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papyrus, 2004.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MIRANDA, Simão de. *Do facínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MORIN, E. *Saberes globais, saberes locais*. O olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.
- MOYLES, J .R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- _____. *A aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: PRODIL, 1994.
- NOVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KSHIMOTO, Tizuko (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus, 1994.

SOARES, M. *Metamemória: memórias - Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. Brinquedoteca: espaço permanente na formação de professores. In: FRIEDMANN, Adriana et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.

WALLON, Henri. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Tradução Emani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.