

IDA CARNEIRO MARTINS

**HISTÓRIAS INFANTIS: O SIMBOLISMO, A LUDICIDADE
E A MOTRICIDADE NA AÇÃO DA EDUCAÇÃO MOTORA**

20030708L

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
2002**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SECÃO CIRCULANTE**

IDA CARNEIRO MARTINS

**HISTÓRIAS INFANTIS: O SIMBOLISMO, A LUDICIDADE
E A MOTRICIDADE NA AÇÃO DA EDUCAÇÃO MOTORA**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Ida Carneiro Martins, orientada pela Profa. Dra. Silvana Venâncio e aprovada pela Comissão Julgadora em 23 de setembro de 2002, junto a Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas



Profa. Dra. Silvana Venâncio

**CAMPINAS
2002**

NIDADE	55
° CHAMADA	UNICAMP M366h
EX	
DMBO BC/	52507
ROC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
REÇO	2411,00
ATA	13103103
° CPD	

CM00180706-2

18 10 284890

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

M366h Martins, Ida Carneiro
 Histórias infantis: o simbolismo, a ludicidade e a motricidade na ação da educação motora / Ida Carneiro Martins.-- Campinas, SP: [s. n.], 2002.

Orientador: Silvana Venâncio
 Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Motricidade. 2. Simbolismo. 3. Jogos. I. Venâncio, Silvana. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Quero agradecer ao meu marido Mauro pelo seu companheirismo, durante a realização deste trabalho. Sem a sua presença, tudo seria mais difícil.

Agradeço também às minhas “meninas”, Mariana e Camila, que me fazem sempre acreditar na existência de um “País das Maravilhas”.

Aos meus queridos pais, Renê e Martha, por me ensinarem a correr atrás de sonhos.

Às minhas irmãs, com quem compartilhei a luta, as angústias e as minhas filhas, nos momentos em que estive mergulhada nos estudos.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr.^a Silvana, muito mais que professora e orientadora, pelo tempo dedicado a este trabalho, mas principalmente por todas os “questionamentos” que fez, levando-me a refletir para além desta dissertação. Trabalhar com ela foi um privilégio!

À Prof^a. Dr.^a Rosely Palermo Brenelli, pela sua grande contribuição neste trabalho e pela generosidade com que fez os apontamentos.

Ao Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, pelas correções, contribuições e confiança depositada na realização desta dissertação, mas especialmente por estimular meu o “encontro” com a escrita acadêmica, através das histórias.

Aos professores do programa de pós-graduação da FEF – UNICAMP, Prof. Dr. Jorge S. P. Gallardo, Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino, Prof. Dr. Adilson Nascimento, Prof. Dr. Ademir de Marco e Prof. Dr. Ricardo M. L. de Barros, com os quais tive oportunidade de aprender e de construir valiosos conhecimentos.

Aos amigos do grupo de pesquisa do Laboratório de Motricidade Humana da FEF – UNICAMP: Verônica, Elaine, Marcus, Cristina, Leo, Rita e Adilson, pelos momentos de estudo e pelas trocas enriquecedoras.

Ao Prof. José Carlos Batista de Freitas com quem partilhei dúvidas e recebi colaborações importantes, nas viagens de terças-feiras.

Às professoras e parceiras de trabalho Regina Simões e Eline Porto, por tantas conversas sobre Alice e seu “País das Maravilhas”.

À Prof^a. Maria Alice Coelho, pelos ensinamentos e revisões sobre a teoria de Jean Piaget.

Às parceiras de mestrado Odana, Lúcia Helena e Lia, com quem troquei muitas risadas em horas de pleno “desespero” e pelas discussões importantes relativas aos caminhos da metodologia.

Aos funcionários da FEF que fazem parecer que ali “nada é impossível”! Em especial à Mariângela (secretária do departamento), Tânia, Márcia e Beth (da secretaria de pós-graduação) e Dulce (bibliotecária) pelo empenho em nos ajudar.

À Stella Rogê, amiga pessoal, coordenadora pedagógica e grande incentivadora deste projeto e da busca de uma maior competência profissional.

À grande amiga Beth, que fez com que cada momento parecesse ser especial nesta trajetória, pelas orações e pelas correções dos originais que realizou com total desprendimento.

Às ilustradoras Raquel (minha sobrinha), Mariana e Camila (minhas filhas), que com seu talento desenharam a beleza para este trabalho.

Aos vários parceiros que comigo trabalharam, em especial ao Prof. José Luís Coelho, com quem iniciei a sistematização da estratégia de ensino utilizada nesta dissertação.

Aos amigos e queridos compadres, Henrique e Eugênia, pelo incentivo dado continuamente e por tantos almoços de fim-de-semana, que vieram em muito facilitar o meu estudo.

Aos meus alunos de graduação, ouvintes de minhas histórias - em especial à Vânia minha monitora, por facilitar o dia-a-dia acadêmico.

E... aos meus pequenos alunos... pelos risos constantes que me alimentaram minha crença num mundo melhor para todos nós.

RESUMO

Este trabalho parte de uma reflexão acerca de uma estratégia de ensino, utilizada em aulas de Educação Física Infantil, denominada pela pesquisadora de: “Vivência Simbólica”. Tal estratégia consiste em: conduzir os alunos a vivenciarem uma história, realizando ações motoras significativas dentro do contexto em que se inserem, onde o professor atua como elemento facilitador e orientador do processo. Traz o presente trabalho, três temas fortemente inter-relacionados: A Motricidade, o Simbolismo e o Lúdico, que serviram como base para a formulação do problema que norteou a realização da pesquisa. Propiciar a manifestação da Motricidade, do Simbolismo e da Ludicidade Infantil é relevante para a ação educativa da criança nas aulas de Educação Física? É isso que se pretende responder. Tal questão suscitou a elaboração de um objetivo maior, necessário para o encaminhamento desta investigação: analisar a manifestação da Motricidade, do Simbolismo e do Lúdico nas aulas de Educação Física Infantil, a partir de vivências simbólicas. Para poder realizar a análise proposta, buscou-se autores que pudessem fundamentar teoricamente os temas trabalhados: Piaget e Winnicott para fundamentar a construção do Símbolo, Freire e Marcellino justificando a importância da presença do Lúdico na escola e Sérgio, Moreira, Trigo e novamente Freire estabelecendo os princípios relativos a Ciência da Motricidade Humana. Partindo-se das teorias apresentadas, foram apontados os princípios presentes, de acordo a cada um dos temas, inter-relacionando-os ao cotidiano escolar da criança e aos comentários interpretativos relativos as vivências simbólicas trabalhadas. Para isso utilizou-se de uma pesquisa exploratória, partindo de um diário de campo construído através da observação participante da pesquisadora. Ao realizar-se a análise, através de comentários interpretativos foi possível apresentar as manifestações da Motricidade, do Simbolismo e do Lúdico como elementos importantes ao desenvolvimento da criança, permitindo sua adaptação psíquica ao mundo exterior e, desta forma, devendo estar presente na ação educativa em especial a da Educação Motora.

ABSTRACT

This thesis is based on a reflection about a teaching strategy that was utilized in Children's Physical Education classes and denominated by the researcher as "Symbolic Experience." This strategy consists in guiding the students through the experience of a story, in which they accomplish significant motoric movements within the context that they are inserted while the teacher acts to facilitate and orient the process. Three strongly interrelated topics are presented: Motor Activity, Symbolism and Play, which serve as a basis for the formulation of the problem that guides the study. Is offering the possibility to manifest Motor Activity, Symbolism and Play relevant educational practice within children's physical education classes? This study attempts to respond to this question. The elaboration of a broader objective was necessary in order to conduct the investigation: to analyze the manifestation of Motor activity, Symbolism and Play in Children's Physical Education classes starting from the symbolic experiences. To make this analysis, the works of several authors who could provide theoretical foundations for the topics studied were examined: Piaget and Winnicott to provide a basis for the construction of the Symbol; Freire and Marcellino to justify the importance of Play in school; and Sérgio, Moreira, and Trigo to establish the principles related to the Science of Motor Activity. From these theories, principles present in relation to each topic were raised and interrelated to the everyday life of children in school and to the interpretive commentaries concerning the symbolic experiences developed. An exploratory study was utilized starting from the field diary of the researcher's participant observations. In making the analysis, it was possible through the interpretive commentaries to present the manifestations of Motor Activity, Symbolism and Play as important elements in child development, which allow for the children's psychological adaptation to the outside world. It was concluded that such manifestations should be present in educational practice, especially within Physical Education.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1. Era uma vez uma professora... E começou a caminhar... ..	04
Capítulo 2. O caminho da Pesquisa ou Alice no País da Metodologia	17
Capítulo 3. A criança e o Simbolismo ou Como Alice chegou ao País das Maravilhas	34
Capítulo 4. A Escola e Furto do Lúdico ou O encontro de Alice com o Coelho Branco	65
Capítulo 5. A Educação Física e a Motricidade Humana ou Alice no Reino da Rainha de Copas	88
Capítulo 6. Comentários Interpretativos ou Agora eu era o Herói	112
6.1 Simbolismo em ação ou Como salvamos Rapunzel	114
6.2 Simbolismo Inconsciente ou Rapunzel muda sua história	135
6.3 A Motricidade em luta ou Capitão Gancho X Peter Pan	145
6.4 Hoje tem espetáculo? Tem, tem, tem, brincadeira em qualidade!	154
6.5 Manifestações comuns às diversas vivências	164
Considerações Finais ou Será que foram felizes para sempre?	169
Referências Bibliográficas	177

INTRODUÇÃO

Essa é uma histórias de muitas histórias...

Tem a história de uma criança que se tornou professora e de uma professora que se tornou pesquisadora.

Tem outra história, a maior de todas e já muito conhecida, que é a história de uma menina curiosa, que de tudo queria saber e que viveu uma grande aventura: *Alice no País das Maravilhas*. Faz-se necessário dizer que esta, é contada de acordo com a interpretação da pesquisadora, a partir daquilo que lhe tocou, não havendo por parte desta a preocupação em avalizar-se na interpretação realizada por outros autores.

Tem outras ainda: a da *Rapunzel* que foi presa pela *Bruxa*, do *Capitão Gancho* que lutou contra o *Peter Pan* e do *Circo* que perdeu o *Malabarista*.

Entre todas essas histórias é que se desenvolve a presente dissertação: uma pesquisa exploratória, realizada através da observação participante de sua investigadora (na função de professora), em aulas de Educação Física Infantil. Para isso, utilizou-se de uma estratégia de ensino para estar com as crianças, denominada “Vivência Simbólica” e consistiu em conduzir os alunos a vivenciarem uma história, realizando ações motoras significativas (dentro do contexto em que se inserem) atuando o professor, como elemento facilitador e orientador do processo.

Possuiu em sua estrutura três temas chaves: a Motricidade, o Simbolismo e o Lúdico e teve como objetivo analisar as suas manifestações, nas aulas de Educação Física Infantil, à partir das Vivências Simbólicas Para que este fosse alcançado, buscou-se apresentar tais manifestações, através de comentários interpretativos e inter-relacionando-as aos princípios teóricos, levantados segundo os autores estudados e ao cotidiano escolar da criança.

Escrever essa dissertação trouxe-me a necessidade, como pesquisadora, não só retornar aos meus registros do tempo de professora, como também voltar ao tempo de minha infância, quando jogava simbolicamente: aí se encontrava o germe desta

pesquisa. É disso que trata o primeiro capítulo, denominado “Era uma vez uma professora... e começou a caminhar...”.

A partir daí, inicia-se a história de Alice no País das Maravilhas. Por que Alice? Porque esta história pareceu à pesquisadora estar repleta das manifestações dos referidos temas chaves.

O segundo capítulo trata dos caminhos realizados para o desenvolvimento da pesquisa partindo do seguinte problema: “Propiciar a manifestação da Motricidade, do Simbolismo e do Lúdico é relevante para a ação educativa da criança nas aulas de Educação Motora?” Encaminha também, as abordagens necessárias na busca de sua resolução e denomina-se: “O caminho da pesquisa ou Alice no país da metodologia”.

O capítulo seguinte possui o título: “A criança e o Simbolismo ou como Alice chegou ao País das Maravilhas” (através da história da menina, a partir do momento em que escorrega no oco do tronco da árvore, chegando ao início de seu país); trata da formação do símbolo na criança - baseando-se em Piaget (1990) - da evasão do real através da Mimicry, segundo Caillois (1967) e do espaço da brincadeira, de acordo com Winnicott (1975).

Dando seqüência à história da menina, o quarto capítulo aborda o momento em que Alice encontra o Coelho Branco, que está sempre apressado, preocupado com as suas obrigações futuras: é o furto do lúdico na escola segundo Marcellino (1997) e do jogo e a Educação, segundo Freire (2002), intitula-se: “A Escola e Furto do Lúdico ou o Encontro de Alice com o Coelho Branco”.

O quinto capítulo enfoca a necessidade da Educação Física caminhar em direção à Ciências da Motricidade Humana, trabalhando com conteúdos que possuem significado para a criança. Denomina-se: “A Educação Física e a Motricidade Humana ou Alice no Reino da Rainha de Copas”, comparando a Rainha com a Educação Física tradicionalista, que insiste em impingir aos alunos um padrão de movimento determinado.

O sexto capítulo apresenta comentários interpretativos, das Vivências Simbólicas (“Como salvamos Rapunzel, Rapunzel muda sua história, Capitão Gancho X Peter Pan

e Hoje tem espetáculo?”), assim como o agrupamento dos feixes conceptuais, que apresentam manifestações comuns, relativas aos temas propostos. Chama-se: “Comentários interpretativos ou Agora eu era o Herói”.

Finalmente, nas “Considerações Finais”, buscou-se responder: Por que incentivar a Motricidade, o Simbolismo e o Lúdico nas aulas de Educação Física Infantil? Quais os avanços que tal estratégia de ensino permite? Buscando possibilitar o entendimento do que subjaz no presente trabalho, auxiliando outros professores no desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas à Educação Infantil.

ERA UMA VEZ UMA PROFESSORA ...

E COMEÇOU A CAMINHAR ...

Se a voz de uma mulher contando histórias tem o poder de trazer crianças ao mundo, também é verdade que uma criança tem o poder de dar vida a histórias. Diz-se que um homem enlouqueceria se não pudesse sonhar à noite. Do mesmo modo, se uma criança não puder entrar no imaginário, nunca se apossará do real. A necessidade de histórias que a criança sente é tão fundamental quanto a sua necessidade de alimento, e manifesta-se do mesmo modo que a fome. Conte-me uma história, diz a criança. Conte-me uma história. ... Geralmente é um conto de fadas, ou um conto de aventuras. Mas com frequência não é nada mais que um salto no imaginário. (AUSTER apud AMARAL, 2002, p. 61).

Era uma vez uma menina...

Uma menina que gostava muito de brincar...

Adorava brincar de casinha. Ah! Como essa brincadeira dava trabalho! Tinha muito o que montar. Era o quarto com caminha, a cozinha e a comidinha, a sala e o sofá. Tudo construído em detalhes com tijolos, tábuas de madeiras, caixotes, toalhinhas e vasos, tudo garimpado nos quintais das casas e nos armários das mães, essas espertas mulheres, que faziam de conta que não viam nada do que estávamos pegando. Tudo pronto! A menina convidava as amigas para entrar e sentar:

- Querida! Você aceita um chá?

- Nossa, como cresceu sua filhinha!

Em outros momentos brincava também de mocinha e bandido, na frente da casa, com meninos e meninas das casas vizinhas, crianças vindas de grandes famílias. Ficava muito alegre quando ganhava de seu avô uma caixa de giz. Aí, era só chegar ao asfalto da rua e pronto: estava construída a cidade. Como no “Velho Oeste” tinha o Saloon, o Correio, o Hotel e as casas onde morávamos. Todos os ambientes fartamente

desenhados, com riqueza de detalhes; até lugar para amarrar os cavalos, é claro, e aquela maravilhosa charrete do “Cucho”. Tinha até cavalo de pêlo! A menina nela sentava e, levada por seu cavaleiro, passeava por longínquos lugares. E, enquanto as crianças brincavam, sem perceber e de mansinho, a tarde juntava-se ao sol e ia despedindo-se por trás dos quintais. Nesta hora, uma a uma, as mães destas crianças iam à porta, chamando-as para jantar e resgatando-as de volta à realidade.

Gostava também de jogar! Queimada, Alerta, Mamãe da Rua, Rei da Calçada, Barra Manteiga e tantos outros jogos. Jogando, divertia-se muito... por vezes ganhando, por vezes perdendo, mas aprendendo a jogar. A rua e as calçadas eram a sua quadra, seu espaço de vivências corporais, lúdicas, imaginativas e desejosas. Espaço daquilo que lhe era visível aos olhos, mas também do que ela só podia ver com a imaginação.

Como todas as meninas e meninos da rua, a menina ia para a escola. Gostava dela, mas gostava ainda mais quando ao final da aula começava a chover forte. Era a chance que tinha de voltar para casa encharcada, ensaiando bravos chutes na correnteza. Quando a chuva passava durante o caminho, ela ainda tinha a chance de sentir o cheiro leve da terra molhada, vindo dos terrenos vazios, que hoje em sua cidade, já não se encontram mais.

Ao anoitecer na rua da menina, depois do jantar, os adultos colocavam suas cadeiras na calçada e, conversando, observavam as crianças a brincar. Algumas vezes, formava-se uma grande roda, em que os mais velhos ensinavam às crianças, novas cantigas de roda ou novas formas de brincar. Outras vezes - que delícia - a mãe da menina sentava na mureta da casa e propunha às crianças que brincassem de Balança-Caixão. A menina deitava o rosto no colo quente da mãe e fechava os olhos sentindo seu perfume, enquanto esperava (sem se preocupar com o tempo, é claro) que todos fossem se esconder. Depois, obedecendo sua mãe, que era o “mestre”, ia buscando uma a uma pelo nariz, pelo joelho, pela orelha e por tudo que a imaginação da mãe mandasse.

Deste modo os dias se passavam, entre brincadeiras, jogos e fantasias. Não acontecia um dia sequer, sem haver ao menos um momento de brincadeira. Viver de

forma lúdica era permitido à menina, cotidianamente. Viviam-se o presente, deixando o futuro para o amanhã, sem a necessidade de estar muito preparada. Suas obrigações consistiam em estudar e brincar; teve tempo para saborear sua infância, assim como saboreava sem pressa “manga espada”, lambuzando-se toda, sentada á beira da calçada... com as pernas afastadas... cuidando para não deixar manchar o vestido.

Era uma vez uma professora, uma professora de Educação Física...

Uma professora que gostava muito de brincar, porque tinha sido menina um dia.

Por ter sido esta menina, tinha seu modo singular de ser, pois estava impregnada de sua própria história. Ela não percebia, mas enquanto trabalhava com as crianças, trazia sempre a menina que tinha sido um dia, espreitando sobre seu ombro, contando suas memórias, contando suas histórias, sem que a professora se desse conta. Por ter brincado muito, por ter se divertido bastante, tornara sua vida melhor e acreditava que: a brincadeira, a fantasia e a imaginação, deveriam estar presentes na vida infantil.

Essa professora trabalhava em uma escola, no curso infantil, com crianças de três a sete anos, durante os anos de 1985 a 1998. Era uma escola considerada de vanguarda - especialmente quando se tratava do trabalho com crianças - pois considerava o estudo e a pesquisa sobre os elementos constitutivos da infância e o papel que tais elementos desempenhavam na construção do curso infantil. Ainda mais, possuía um trabalho forte de coordenação pedagógica, que garantia a integração das diversas áreas de conhecimento, nos projetos realizados. Um curso baseado na teoria do epistemólogo suíço Jean Piaget, fonte de construção de seus pressupostos. Tal concepção traz como características: a valorização das “ações enquanto operações do sujeito cognoscente” (MACEDO,1994, p. 13), operando “por um trabalho constante de reconstituição ou tematização” (MACEDO,1994, p. 13), ou seja, possuindo a capacidade *de* “reconstruir em um nível superior aquilo que realizamos em outro nível”, sendo o “conhecimento concebido como um tornar-se” (MACEDO,1994, p. 13). Nesta concepção o professor atua como um desencadeador de ações, intervindo através de situações-problema; tal prática exige do mesmo, um profundo conhecimento da

disciplina que ministra, das teorias que a compõe e da fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Esta escola contava com um grande espaço verde, onde estavam instalados três parques infantis com os tradicionais brinquedos de metais como a gangorra, o trepa-trepa, o balanço e o escorregador. Contava ainda com brinquedos de madeiras como as casinhas de Tarzan, aparelhos para pendurar ou escalar em cordas e escadas de vários formatos e dimensões. Possuía também brinquedos feitos de concretos, como grandes canos, pirâmide de três andares e caixas de areia, ao lado de obstáculos naturais (árvores, pequenos barrancos e rampas inclinadas) contribuindo ainda mais para um espaço adequado.

Havia ainda, o acesso a uma mini pista, uma mini quadra poliesportiva e um ginásio com aparelhos de ginástica, além de um bom número de bolas, aros, cordas, discos de equilíbrio, etc.

É importante afirmar que a presente dissertação é resultante de indagações surgidas durante os anos de atuação desta professora e da reflexão realizada sobre a prática desenvolvida durante esta época, a partir de referenciais teóricos propostos por alguns autores que lhe permitiram resignificar sua ação .

Mas, vamos voltar ainda mais um pouco no tempo!

Teve esta professora uma formação com o enfoque bastante desportivo na sua graduação que se completou no ano de 1979, concepção esta muito presente neste período.

No cenário político, após a Segunda Guerra Mundial, a preocupação das grandes potências em mostrar a supremacia de uma raça ou de um sistema frente a outro, encontra no esporte terreno fértil. Assim, a Educação Física escolar passa a ter o esporte como forte componente em seu currículo, chegando mesmo a ser confundida com ele. No Brasil, a partir do golpe militar de 1964, o caráter utilitário e tecnicista da Educação Física toma corpo e o esporte alia-se à aptidão física na formação de homens fortes e saudáveis, ou seja, na formação de “corpos guerreiros” (PEREZ GALLARDO, OLIVEIRA e ARAVENA, 1998).

E a professora?!

Anos mais tarde, ao iniciar o trabalho com crianças, sentiu a necessidade de maior especialização, para que pudesse compreender o desenvolvimento relativo à essa faixa etária. Para isso, buscou um curso de pós-graduação, “lato-sensu” em Educação Física Infantil, com um enfoque desenvolvimentista, que possibilitou contribuições significativas para a sua atuação com os alunos.

Passou então a construir o seu trabalho, enfocando o desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras da criança. Para isso, freqüentemente utilizava-se da seguinte proposição: - Quem é capaz de ? bastante encontrada tanto em livros, como em atividades práticas que possuíam a mesma abordagem.

Foi aí que tudo começou! Nasciam as suas indagações... algo a incomodava nesta proposta. Mesmo acreditando que devemos propiciar o desenvolvimento das habilidades e capacidades de nossos alunos, a motivação da atividade não era suficiente o bastante, para manter os alunos envolvidos por muito tempo.

Dois aspectos ela pode observar nas situações surgidas em atividades decorrentes deste tipo de proposta (isto a deixava intrigada): as crianças não realizavam os movimentos com muita espontaneidade (pareciam ter medo de errar) e, por outro lado, perdiam facilmente o interesse pelo que era proposto, bastando que o realizassem por uma ou duas vezes.

Com o tempo, a professora percebeu que ao passar a mensagem: - Quem é capaz de ..., passava também uma contra-mensagem, por assim dizer, de incapacidade de ..., reservada àqueles que não conseguissem realizar a atividade ou que errassem a execução do movimento. Talvez daí derivasse o medo de errar.

Por outro lado, de onde vinha a falta de interesse durante o processo da aula? Foi quando tomou contato com a obra do professor João Batista Freire “*Educação de Corpo Inteiro*” que a professora pensou ter encontrado o início desta resposta. Neste livro o autor nos relata:

Uma forma possível de exercitar o lançar por exemplo, seria solicitar aos alunos que lançassem bolas, um para os outros, por cima do ombro, a uma determinada distância. Esse gesto seria repetido até que fosse considerado satisfatório, de acordo com padrões teóricos divulgados. Uma segunda opção seria procurar, dentro de uma atividade cultural da própria criança, de um brinquedo ou um jogo, aquelas situações em que o movimento possa ser exercitado. Neste segundo caso encontraríamos uma possibilidade de tornar a aprendizagem em Educação Física significativa, isto é, relacionada com a realidade concreta vivida pela criança. (FREIRE, 1989, p. 40).

Era isso! O movimento tinha que ser significativo para a criança! É claro, se todo o movimento humano apresenta uma intenção, a partir do início de nossa vida, desde então apresenta um significado, ou seja, possui uma razão de ser.

Pensou a professora: - Que significado tinha para as crianças subir de um lado de um banco sueco, caminhar até o seu final e descer? Para ela estava claro seu objetivo: desenvolver a habilidade de equilibrar-se, deslocando em superfície elevada. Para seus alunos, o que representaria essa proposta?

Ela acreditava na necessidade de propiciar o desenvolvimento das habilidades e capacidades de seus alunos, acreditava na necessidade de estar favorecendo o aumento do repertório motor dos mesmos, mas pode perceber que, na sua atuação, existia uma contradição. A professora possuía o poder do conhecimento, apropriara-se dele, porém não o repartia com seus alunos. Só ela sabia o “porquê”. Só ela sabia a razão. Só ela sabia o significado da ação que propunha.

Sem dúvida, as crianças achavam as suas próprias razões. Elas eram fantasticamente rebeldes, pois a atitude de “indisciplina” revelava o desinteresse das crianças pela atividade e, a partir de determinado momento da aula, denunciava a professora. Ainda bem!

Ao final deste ano letivo, aconteceu uma reunião de avaliação do trabalho realizado. Deste encontro participaram seu parceiro de trabalho, o professor de Educação Física José Luís Coelho, o Zecão, e a coordenadora pedagógica Maria Stella

Rogê Ferreira. Foi neste momento que a professora encaminhou as suas observações e indagações surgidas em decorrência do processo de reflexão sobre a prática.:

- Como tornar o movimento mais significativo para estas crianças?
- Como propiciar maior motivação na realização das aulas?

Nesta época a equipe dos professores da qual a professora e seu parceiro faziam parte, havia iniciado o estudo sobre a “Função Simbólica” teorizada pelo epistemólogo Jean Piaget. Refletindo sobre este, pensaram que se utilizassem da mesma linguagem empregada pelas crianças, ou seja, a linguagem simbólica (a mesma do jogo de faz-de-conta infantil, típico da faixa etária que trabalhavam) talvez fosse possível encontrar um caminho de entendimento com os alunos. Para isso, necessitariam construir uma metodologia de aula diferenciada das que vinham empregando até então. Uma estratégia de ensino que levasse em conta a fantasia e a imaginação, características constituintes da atividade infantil. Propuseram-se a pensar uma melhor forma para trabalhar e passaram a discutir um outro processo, que vinha apresentando alguma dificuldade em todo início de ano: a adaptação das crianças que ingressavam na escola, às aulas de Educação Física.

Era fácil entender o “porquê” da dificuldade de adaptação que as crianças apresentavam. Primeiro, tinham que romper temporariamente o contato com sua mãe, familiares ou responsável e construir novo vínculo com a professora responsável pela classe. Tendo construído este vínculo, sentindo-se um pouco mais segura nessa nova situação, tinha a criança que passar por novo rompimento (agora da presença da professora de classe) e reconstruí-lo novamente com os professores de Educação Física. Ainda mais, eram levados a um novo local, mais distante (o espaço reservados às aulas de Educação Física) daquele espaço que estavam costumados a freqüentar cotidianamente.

Continuando a discussão com o intuito de amenizar esse processo, por vezes bastante difícil para a criança e, resgatando a utilização de uma linguagem simbólica proposta na discussão anterior, o grupo pensou em utilizar um personagem que fosse conhecido da criança, para que fizesse um vínculo intermediário entre ela e seus novos

professores de Educação Física. Depois de pensar por um tempo, a coordenadora propôs:

- *Que tal a Fada e o Mago?*

A proposta foi logo aceita pelos dois parceiros.

Inaugurava-se assim a construção deste novo tipo de aula. Em reunião seguinte, a dupla de professores construiu esta atividade. No início do novo período escolar, ao chegar o momento de encaminhar as crianças para a aula de Educação Física, *Dona Fada* (a referida professora) vestida toda de rosa, com chapéu e varinha de condão, apareceu na classe das crianças e fez o convite para que todos fossem visitar a terra do *Mago* (o professor), um homem muito bom, que vivia ali perto e que tinha na sua casa (quartinho de materiais) muitos brinquedos interessantes e, o que era melhor: era permitido brincar com eles!

Inicialmente desconfiadas, as crianças foram seguindo atrás da *Dona Fada*. Algumas ainda de mãos dadas com a professora de classe, outras de modo mais tranqüilo. O fato é que ao chegar na metade do tempo de aula, esta professora já pode deixar suas crianças aos cuidados dessa nova personagem. Chegando à terra do *Mago* o cumprimentaram e este ofereceu seus brinquedos para que as crianças os experimentassem. Assim o tempo se passou, até que chegasse o momento de retornar para a classe. Os professores estavam boquiabertos: nenhum choro, nenhuma recusa em participar.

Mas o melhor viria ainda depois. Quase chegando à sala de aula, uma menina, de olhos brilhantes e voz desconfiada, virou-se para a *Dona Fada* e passando sua mãozinha de leve pelo seu braço, perguntou:

- *Me diz, você é de verdade ou de mentirinha?*

A professora respondeu:

- *O que você acha que eu sou?*

- *É de verdade e é de mentirinha.* Respondeu a menina.

Disse-lhe então, a professora:

- Então, é assim que eu sou!

Tomada de emoção, a professora retornou à sala dos professores, não conseguindo deixar de pensar no que tinha lhe acontecido.

Tendo sido vivenciado de forma bastante positiva pelas crianças, o trabalho de construção de “Aulas Historiadas” continuou. Motivados para continuar com essa proposta, os professores criaram várias aulas, inicialmente intituladas de “Aulas Historiadas” e mais adiante, pela riqueza de experiência que proporcionavam às crianças, chamaram-nas de “Vivências Simbólicas”. Foram muitos personagens: Capitão Gancho, Peter Pan, Rapunzel, Cinderela, a Cigarra e a Formiga, o Cabra Cabrês..., muitos passeios também: ao Zoológico, à Terra dos Duendes, à Ilha do Pirata, ao Fundo do Mar, ao Espaço... e aventuras radicais; no Circo, com o Skate, no Centro de Pára-queda, com o Trenó no Gelo...

Em que consistem as chamadas “Vivências Simbólicas”? Tal estratégia de ensino assenta-se em conduzir os alunos a vivenciarem uma história, proposta pela professor, realizando ações motoras significativas dentro do contexto em que se inseria, ou seja, o enredo da história, onde o educador atua como um elemento facilitador e orientador do processo, assumindo-se em algumas aulas como um personagem e noutras como um elemento participante do grupo, cuja função seria de orientação do grupo.

Como eram planejadas as aulas onde a “Vivência Simbólica” era a estratégia utilizada? A construção das aulas era discutida em reuniões semanais pelos professores participantes, iniciando-se pelos objetivos. A partir do enredo proposto, os conteúdos a serem abordados e os materiais necessários eram elaborados. Desta forma, alcançava-se o plano de aula.

Logo nas primeiras experiências a professora passou a registrar as aulas, através da escrita, em três momentos diferenciados: na sua construção (o enredo propriamente dito), durante o processo (quando era possível) e especialmente, após as aulas (o que pode ser observado). Tais observações eram relativas ao comportamento motor apresentado, às reações e atitudes das crianças frente às situações ou conflitos

surgidos. Registrava também aquilo que de insólito ou diferenciado acontecia durante a vivência da história. Algumas vezes também tirava fotos ou filmava. Desse modo, acabou por construir seu diário de campo.

Na reunião seguinte, os dados apresentados eram reavaliados e nova proposta construída. Assim caminhando neste processo, a professora se percebia bastante motivada pelo trabalho desenvolvido

Este material permitiu que ela realizasse a análise mais profunda do que vinha sendo desenvolvido em suas aulas. As crianças apresentavam melhor motivação para participar da aula; não mais a abandonavam e mostravam-se participantes do início ao fim da atividade.

Ao realizar as propostas, a ação infantil apresentava gestos mais naturais, mais coordenados e de modo geral, integrados ao contexto do enredo proposto. Movimentos mais refinados dos que a professora estava acostumada a observar em crianças na mesma faixa etária, especialmente quando propunha a atividade com a pergunta: - Quem é capaz de ... ?

Talvez, a melhoria na manifestação da motricidade das crianças estivesse ligada ao fato que no mundo do faz-de-conta, proposto nas “Vivências Simbólicas”, é possível a criança conquistar aquilo que deseja, mesmo que cometa erros. Não estando preocupadas com ser “incapaz de...”, podem lidar melhor com o insucesso, minimizar o medo de errar. A possibilidade de viver a sua motricidade, diversificando-lhes as oportunidades de realizar ações motoras significativas em toda a sua potencialidade, poderá permitir o aumento significativo do repertório motor infantil.

Outro aspecto observado vivencialmente e em seus registros eram as manifestações de alegria, prazer, risadas, abraços afetuosos quando as crianças se despediam, típicas do componente lúdico.

Percebia também que por trás dos alunos reprimidos, passivos, “bonzinhos” e submisso às regras, havia crianças ativas, curiosas, ansiosas por novas experiências e mais participantes, expressando-se verbalmente, durante a aula. Talvez, tais atitudes tivessem se apresentado, em decorrência da criação de um espaço imaginário que

permitiu a exteriorização de sua opinião, já que este espaço lhe era bem conhecido nos jogos de faz de conta.

Outro aspecto relevante que foi observado é que pela primeira vez, as crianças tinham apresentado pequenas dificuldades de adaptação, uma certa desconfiança no início das aulas, que não perdurou por mais de um mês. Poderia ser decorrente do vínculo que estabeleciam com os personagens? O fato é que os professores passaram a ter um significado maior para as crianças; o que era percebido na alegria que elas expressavam quando encontravam os professores e também pelo fato de que, a cada semana, passavam a chamá-los pelos nomes dos personagens que haviam representado.

Como personagens, os professores passaram a ser parceiros das crianças nas brincadeiras. Parceiros mais experientes, é verdade, (como não deveria deixar de ser pela função que lhes cabem, a de educadores) que lhes abriam as portas de um novo espaço: um espaço imaginário e as convidavam a entrar. Vivenciavam com elas diferentes aventuras e, ao final da história, chamavam-nas de volta à realidade.

Ainda, como parceiros, os professores despiam-se da postura autoritária de “proprietários únicos do saber” e repartiam com a criança a “posse do conhecimento”, ainda que cada um dentro do propósito que lhes era reservado. As crianças passavam a saber o “porquê”, a razão de realizar o movimento proposto.

- *Por que tinham que atravessar do banco sueco?*
- *Para vencer o Capitão Gancho lutando sobre o mastro do navio.*
- *Por que tinham que trepar na corda que estava pendurada?*
- *Para salvar Rapunzel, depois de subir por suas tranças e alcançar a torre onde ela era feita prisioneira.*

O movimento passava a ter agora um significado para a criança, assim como propunha Freire (1989). A ação infantil apresentava uma intenção, ia em busca de algo que almejava alcançar, possibilitava o encontro do que desejava.

A professora estava encantada com o resultado do processo. Mas o que havia permitido que chegasse a esse ponto? O fato de inconformar-se com a situação que vivia em suas aulas possibilitou uma reflexão sobre a sua prática, sobre sua ação como professora. Refletindo, buscou novas possibilidades de atuação e agora estava colhendo seus primeiros frutos.

Tendo aprendido a repensar seu cotidiano pedagógico, não quis mais parar. Sem dúvida, estavam presentes manifestações significativas do simbolismo, da ludicidade e da motricidade infantil e tais componentes necessitariam ser melhor identificados e analisados. Para compreendê-los de modo mais profundo, a professora necessitaria, além de seu próprio conhecimento, autores que viessem fundamentar seu trabalho.

Urgia uma sistematização, uma metodologia que pudesse ajudá-la nesta pesquisa e quem sabe, futuramente, propiciar para outros professores, acesso a esta experiência. Assim nasceu a presente dissertação: da sistematização do caminhar desta professora, das aulas que realizava e vivenciava em conjunto com seus alunos, em seu grande laboratório: o espaço da aula.

O CAMINHO DA PESQUISA OU
ALICE NO PAÍS DA METODOLOGIA

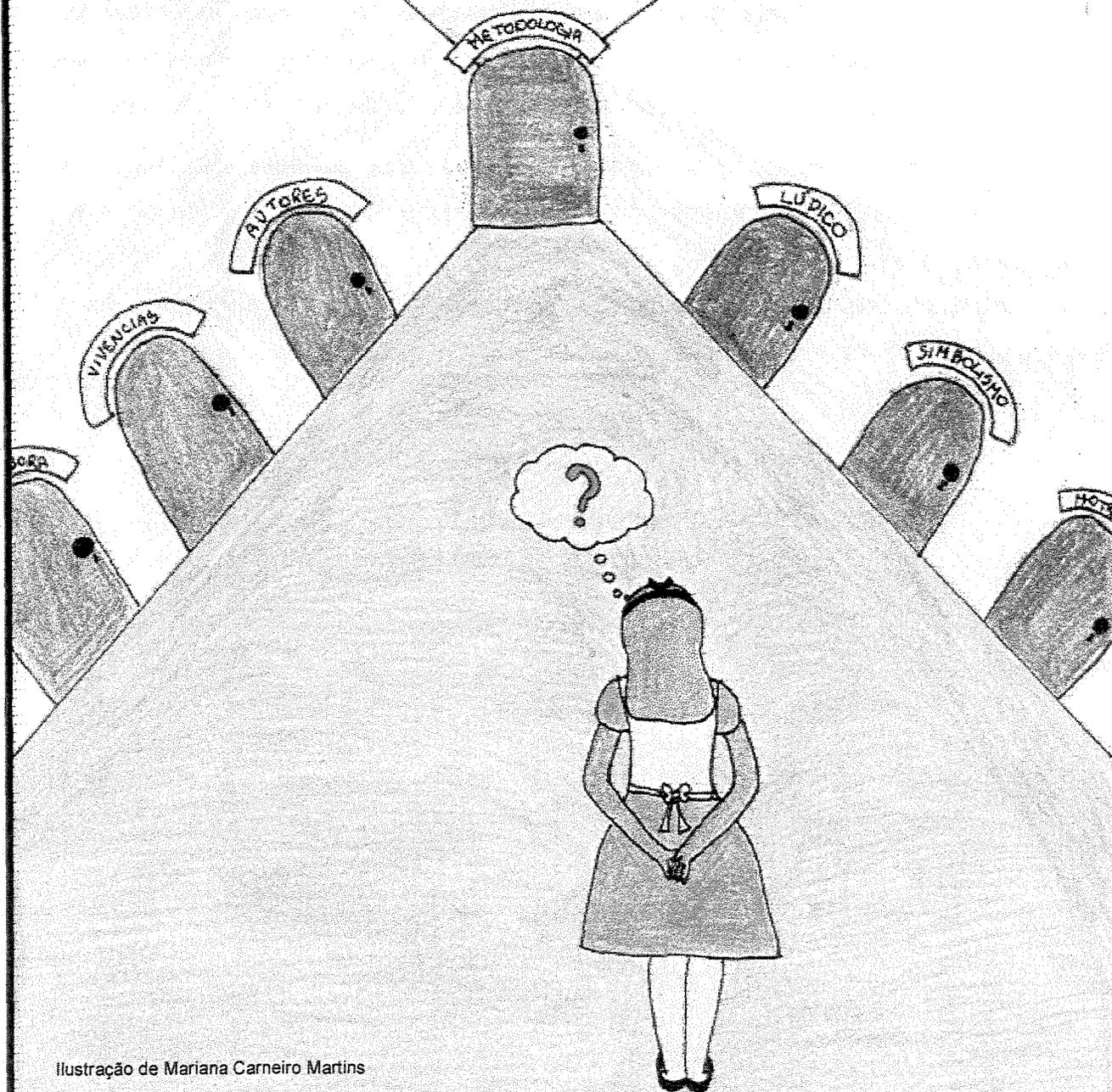


Ilustração de Mariana Carneiro Martins

O CAMINHO DA PESQUISA OU

ALICE NO PAÍS DA METODOLOGIA

Foi assim que a professora se tornou pesquisadora.

Já havia caminhado bastante e, agora, estava numa encruzilhada, precisava escolher uma nova direção, assim como fez *Alice* em sua aventura pelo seu “*País das Maravilhas*”, procurando incessantemente um caminho a adotar.

Dessa nova etapa, pouco conhecia esta pesquisadora, era como *Alice*: uma menina na pesquisa, e como tal, tinha muito o que aprender. Precisava adquirir mais conhecimento: este seria seu *norte*, sua *bússola* a guiar-lhe a trajetória.

Na verdade, essa nova estratégia de ensino (a vivência simbólica) havia surgido de um ato educativo revolucionário, na tentativa de romper com velhos paradigmas, com antigas formas de ministrar as aulas, abandonando de vez a proposição: Quem é capaz de...?, Propor à criança o cumprimento de uma tarefa, diminuía a sua possibilidade de realizar ações motoras significativas, empobrecia a expectativa da criação de um ambiente favorecedor à tomada de decisão, frente aos conflitos surgidos. Para isso, foi necessário rescindir o *contrato* com a Educação Física e comprometer-se com a Educação Motora, ramo pedagógico das Ciências da Motricidade Humana, que requer cumplicidade com a expressão do ser humano, como o modo que este se manifesta.

Penso que a inovação que possa ser trazida por este trabalho, reside no fato de proporcionar que o movimento possua maior significação para a criança, tanto na estratégia de ensino, quanto na leitura e análise a que se propõe realizar nesta dissertação. Assim, é bom que se esclareça que, a presente dissertação é composta de dois momentos fortemente determinados: a prática (realizada e registrada pela professora e que passou a ser o diário de campo da pesquisadora) e a análise desta prática (utilizando para isso de referenciais teóricos que viessem a fundamentar o presente trabalho).

Estava a menina ansiosa por iniciar a sua aventura:

- Alice! Aonde você vai menina?...*
- Vou atrás do conhecimento!*
- Onde você vai encontrá-lo?*
- Ainda não sei ao certo, mas preciso começar!*

Caminhou a menina por um tempo e quando deu por si estava frente a uma porta. Aonde será que ia dar?

Colocou a mão na maçaneta e, vagarosamente abriu-a. Primeiro, espiou colocando somente o rosto. Aos poucos..., ao sentir que não havia perigo, adentrou de corpo inteiro. Antes que a porta se fechasse, avistou um extenso corredor, com um piso de cor sóbria e várias portas em suas laterais, sobre elas, placas com vários nomes. Ao seu lado direito, nas placas relativas às três primeiras portas, podia-se ler: Motricidade, Simbolismo e Lúdico. Abriu a primeira, avistando ao fundo um pedestal e sobre ele uma caixa de vidro, dentro um papel. Em seguida, abriu a segunda, avistando o mesmo cenário, da mesma forma, acontecendo com a terceira. Demorou um pouco a compreender, mas todas elas davam para o mesmo salão.

Tais portas, a Motricidade, o Simbolismo e o Lúdico vêm a ser os três temas principais dessa dissertação, inter-relacionados, não possuindo contornos nítidos, separados apenas por qualquer necessidade didática ou melhor entendimento. Tal fato, já podia ser observado pela pesquisadora, nos registros que realizou a professora: as manifestações relativas aos elementos constitutivos dos três temas, eram os que mais fortemente se apresentavam. Nas vivências simbólicas (estratégia de ensino utilizada pela educadora, nas aulas de Educação Física Infantil), as crianças expressavam sua motricidade, simbólica e ludicamente. Já possuía um ponto de partida para a sua investigação, pensou a pesquisadora.

Alice, curiosa, diante das três portas, resolveu adentrar ao salão. Já dentro dele, caminhou em direção ao pedestal. Ao alcançá-lo, abriu cuidadosamente a tampa da caixa de vidro, retirando o papel que estava dentro, desenrolando-o. Na parte de cima, pode ler: Decifra-me investigando o problema! E logo abaixo:

“PROPICIAR A MANIFESTAÇÃO DA MOTRICIDADE, DO SIMBOLISMO E DA LUDICIDADE INFANTIL É RELEVANTE PARA A AÇÃO EDUCATIVA DA CRIANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?”

Estava demarcado o problema! Como fazer para investigá-lo?

Em busca de informações que trouxessem respostas ao seu problema, a pesquisadora partiu em busca de autores, que trouxessem referenciais teóricos, isto é, que fundamentassem a proposta de aula utilizada.

Buscou este novo conhecimento em relação aos três grandes núcleos temáticos de seu trabalho: o Simbolismo, a Motricidade e o Lúdico.

Alice pensativa e com o papel na mão, retornou ao corredor perguntando-se: - Que porta abriria agora? Como fazer para decifrar o problema?

De qualquer modo, para que não esquecesse o início de seu caminho, dobrou o papel e guardou-o dentro do bolso de seu avental. Estando novamente frente às muitas portas, pensou: - Por qual delas entrar? Passou a vista pelos nomes de várias delas, detendo seu olhar frente a que trazia a placa com o seguinte dizer: - Referenciais Teóricos! Algo lhe dizia que esta era a porta. Seguindo sua intuição, sorratamente, girou a maçaneta, que reclamou:

- Ai! Porque não aperta o seu nariz

Alice: - Desculpe-me, é que eu queria...

Maçaneta: - Já sei, já sei! Você está fazendo uma pesquisa! É por aqui mesmo, entre!

A menina, ainda desconcertada adentrou a esse novo ambiente:

- Nossa! Que riqueza!

A sala estava cheia de tesouros, mais parecia a caverna de Ali-Babá... Alice olhava tudo com encantamento. Por todo canto podia-se ver várias arcas e em suas tampas, vários nomes: Piaget, Callois, Sérgio, Moreira, Trigo, Freire, Marcellino e tantos outros. Precisaria fazer escolhas, saber o que de cada tesouro era importante para o seu trabalho. Resolveu abrir então a primeira: Piaget. Olhou para dentro e viu um linda pulseira reluzente, nela estava gravado: - “A formação do símbolo na criança”. Ainda extasiada, colocou a pulseira. Quando isso aconteceu, veio em sua mente vários pensamentos: começa a clarear-se o “porquê” proporcionar a manifestação do Simbolismo nas aulas de Educação Física Infantil. Fez o mesmo com cada um dos tesouros: - Quanta coisa havia descoberto!

Em relação ao Simbolismo identificou-se com a teoria proposta por Jean Piaget, (1990) especialmente naquela descrita em seu livro “A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação”.

Nesta obra, o autor acima citado, reconstitui os primórdios da representação e procura compreender o seu funcionamento. Procura ainda estabelecer uma ponte entre a atividade sensório-motora que antecede a representação e as operações do pensamento. Deste modo, dedica grande parte deste livro ao estudo do jogo, do sonho, da imitação, fundamentais na construção das representações infantis e dos fenômenos que com ele estabelece relações. Interessa sobretudo ao nosso trabalho, o jogo simbólico infantil; nele o autor destaca sua origem, evolução e sua importância na construção de uma linguagem simbólica.

O jogo simbólico possibilitará à criança, recursos para o enfrentamento da realidade, muitas vezes não compreendida por ela, criando um sistema de expressão dócil e submisso às suas vontades, permitindo-lhe maior mobilidade e amplitude de seus pensamentos e ações.

Outro texto do mesmo autor, em conjunto com Inhelder (1988): “Psicologia da Primeira Infância – Desenvolvimento psíquico desde o nascimento até os sete anos”, apresenta as funções do conhecimento, da afetividade e da representação. Consideram os autores, no referido trabalho as funções de conhecimento como a estrutura da atividade psíquica da criança, as da afetividade como a força ou a energia da conduta psicológica infantil, sendo que, nas funções de representação, as duas manifestam-se conjuntamente. No jogo, conduta própria desta última função, a criança apresenta seus desejos insatisfeitos ou conflitos não solucionados, na tentativa de satisfazê-los plenamente.

A partir da compreensão de como a criança joga simbolicamente, da estrutura do jogo de “faz-de-conta” infantil e os caminhos que a levam desde a fase sensório motora até aproximação gradativa à realidade, permitiu que a pesquisadora confirmasse a importância de se considerar o simbolismo na educação pré-escolar pois, apesar de ser espontâneo na criança, só se manifestará em toda a sua intensidade, se encontrar um ambiente solicitador.

Foi na classificação proposta por Callois (1990) que a investigadora identificou-se, em relação ao trabalho que desenvolvia, com a Mimicry. Tal classificação supõe a aceitação de uma ilusão em um tempo determinado, despojando-se de sua personalidade para fingir-se de outro, encarnando um personagem, trazendo diversão àquele que está mascarado ou transvestido, exibindo prazer em “ser outro” e caracterizando-se por uma atividade própria do universo infantil.

Estava ali determinado o estilo do trabalho que a professora desenvolvia, prazer e ilusão temporária, vivenciados pelas crianças durante as aulas. Ser o Peter Pan, a Rapunzel e outros personagens, durante o espaço e tempo delimitados na aula, possibilitava às crianças munir-se das qualidades dos personagens, mas também de seus “poderes” no mundo do “faz-de-conta”, o que lhes permitia recursos e possibilidades para o enfrentamento e realização daquilo que lhe era proposto.

Continuando seus estudos, passou a pesquisadora ao campo da Motricidade Humana, onde encontrou bastante identificação com alguns autores, especialmente: Manuel Sérgio, Wagner Wey Moreira, Eugênia Trigo e aquele que havia lhe despertara

o interesse anterior, João Batista Freire, quando ressaltou a importância dos movimentos propostos possuírem significado para a criança.

Segundo Sérgio (1995, p. 23), é tão difícil definir o homem como ignorá-lo. Todavia entende que “o Homem é um apelo à transcendência e, como tal um ser prático que na totalidade corpo-alma-natureza-sociedade e pela motricidade procura transcender e transcender-se, visando ao Absoluto”.

Adianta o autor que, as grandes dimensões da pessoa humana parecem basear-se: “na corporeidade, na motricidade, na comunicação e cooperação, na historicidade, na liberdade, na noosfera e na transcendência”. (SÉRGIO, 1995, p. 22).

Sérgio (1995, p. 57) nos propõe uma nova ciência, a Ciência da Motricidade Humana, por exigir métodos e técnicas singulares e diferenciadas das outras ciências e possuir como objeto de estudo “o ser humano em constante transcendência”. Coloca que o estudo dessa nova ciência trará importantes contribuições para o entendimento da complexidade humana.

Dando continuidade ao seu projeto, este autor, apresenta a Educação Motora como ramo pedagógico da Motricidade Humana, procurando

o desenvolvimento das faculdades motoras imanentes do indivíduo, através da experiência, da autodescoberta e autodireção do educando. Abrindo-o a um dinamismo intencional, criativo e prospectivo, a Educação Motora (ou a Educação Física) propõe-lhe mais do que um saber fazer, um saber ser. (SERGIO, 1999, p. 272).

Moreira (1995, p. 17), não se contrapõe a Sérgio, ao contrário nos propicia um olhar ampliado, declarando que:

Desvendar os olhos para olhar atentamente o fenômeno da corporeidade é adentrar o domínio do impreciso, do complexo, das imperfeições e da desordem do mundo real”, não pretendendo iluminar o visível, “mas apenas e tão somente exercitar o invisível, ou melhor, revelar as possibilidades do sensível, que normalmente está no outro lado do corpo.

Sugere um novo olhar para o “*corpo-sujeito*” em contrapartida ao “*corpo-objeto*”, buscando a expressão, o desejo, com um olhar que “conhece sentindo e sente conhecendo”. (MOREIRA, 1995, p. 18).

Leva-nos a perceber a necessidade deste olhar chegar à Educação Motora, não com o intuito de negar suas vitórias e fracassos obtidos até então, mas propondo a ampliar a sua atuação, transcendendo ao que já foi conquistado.

Especialmente este autor, ressalta a importância da não redução do corpo no processo educativo, pois:

A corporeidade é, existe, e através da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por meio da aprendizagem significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos - , e aprendizagem da história- enfatizando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história, fazendo cultura. (MOREIRA, 1995, p. 30).

Trigo (1999, p. 60), nos fala da corporeidade como expressão do humano e enuncia que:

De esta manera, hablar del cuerpo humano en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico (lo único que podría denominarse “cuerpo”) para entender y comprender al propio “humanes” (su corporeidade, su todo yo). El yo implica el HACER, el SABER, el PENSAR, el SENTIR, el COMUNICAR y el QUERER. No hay humano sin la unidad entre estos seis aspectos.

Então, a partir da idéia colocada anteriormente, a autora define a corporeidade como “la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer” (TRIGO, 1999, p. 60), entendendo a motricidade como “la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implicam desarrollo del ser humano” (TRIGO, 1999, p. 72), sendo essas ações significativas para o sujeito. Dentro desta perspectiva, o objeto de estudo da motricidade humana será “el ser humano cuando realiza acciones que le llevan a mejorarse y transformase como humanes”. (TRIGO, 1999, p. 90).

Em seu livro “De Corpo e Alma: o discurso da motricidade”, Freire (1991, p. 18-19) utiliza-se de três estudos realizados com crianças para reforçar a “tese de que o sensível e o inteligível são entidades que habitam o humano”, apresentando uma análise da motricidade através da ação corporal, pois segundo ele, deste modo “as sínteses são mais visíveis e os dualismos mais denunciáveis”.

Freire (1991, p. 26) ressalta que sem nosso corpo, nada podemos fazer, pois somos locomotores e nos expressamos nos movimentando. Este autor reforça ainda esta tese dizendo que: “Pela corporeidade existimos; pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é um movimento qualquer, é expressão humana.”

Na mesma obra, afirma o autor, que os muitos anos vividos na tradição dualista, nos faz tratar o corpo como sensível e o intelecto como inteligível, não conseguindo enxergá-los de modo profundamente integrado sendo que, o “sensível é o segundo nome do inteligível, assim como o inteligível é o segundo nome do sensível. O corpo é o sensível e o inteligível” (FREIRE, 1991, p. 30) ou seja, é uma entidade total. Quando nos movimentamos, quando realizamos nossas ações tal separação é impossível de realizar-se.

Foi lendo estes autores que a pesquisadora pensou: - Como poderia envolver a criança no processo das aulas de Educação Física, se inicialmente seu enfoque era só o desenvolvimento de habilidades e capacidades? Claro, a formação desenvolvimentista com relação ao movimento, só lhe trazia um aspecto da Motricidade Humana, da expressão do ser humano. Estava considerando os alunos em partes, reforçando a visão dualista e cartesiana de corpo e também de mundo.

Quando progrediu um pouco em sua metodologia de aula e proporcionou aos seus alunos a vivência de ações motoras significativas, não abriu somente o portal de um mundo fantasioso para a criança, mas a possibilidade da mesma expressar-se na sua totalidade, com todos os elementos constitutivos da sua humanidade.

Continuando suas leituras (agora aquelas relativas ao Lúdico) pode a professora receber ainda maiores contribuições. Foi ainda em Freire (2002), em seu livro “O Jogo: entre o riso e o choro” e Marcellino (1997) com uma nova proposta educacional em “Pedagogia da Animação”, que a pesquisadora aportou para dar continuidade às suas investigações.

Em seu recente livro, Freire (2002, p. 6), faz um alerta a todo aquele que se propõe a investigar o Jogo, colocando que este “... deveria deixar-se conduzir pela conduta lúdica para que seu objeto de estudos não perdesse suas características básicas”. Ainda, na mesma obra, o autor destaca que o prazer de jogar está em arriscar-se a ir ao mundo da fantasia e voltar, sendo este ir e vir, mais interessante que ficar permanentemente em um dos lados. Pontua ainda que: sendo o jogo uma das mais importantes atividades educativas do homem, não deveria estar do lado de fora da escola, especialmente quando se trata da Educação Infantil.

Em “Pedagogia da Animação”, obra de Marcellino (1997, p. 19), a professora encontrou uma proposta que se fundava “no lúdico; do jogo, da festa e do brinquedo – do lazer”, em contraposição à uma sociedade que manifesta o antilazer, já que se baseia em critérios “da utilidade e produtividade”. (MARCELLINO, 1997, p, 19). Era tudo o que ela queria, uma pedagogia que valorizasse a alegria, contra o discurso “sério por demais” que está presente na escola (ainda mais se falando de educação infantil)

A proposta feita por Marcellino (2002), com respeito à cultura infantil, especialmente nos anos iniciais da escolarização, considera o educador e o educando, o conteúdo e especialmente a metodologia de aula, como resistências ao “*furto do lúdico*” que sofre a criança na sociedade atual. Justifica a importância que a atividade lúdica tem no processo de socialização, pelas consequências negativas causadas pela obrigação precoce, “pela necessidade da vivência do lúdico, sobretudo pela criança,

como base para a criatividade e participação cultural efetiva”. (MARCELLINO, 1997, p, 19).

De posse destes novos conhecimentos partiu a pesquisadora para um novo caminho. Havia algo de positivo naquela forma de trabalhar, naquela estratégia de ensino. Tais aulas precisavam ser melhor analisadas, sistematizadas e interpretadas a partir destes novos conhecimentos, para, quem sabe um dia, ser referencial para outros profissionais. Necessitava agora, ir ao encontro de uma metodologia que desse conta deste tipo de pesquisa.

Depois de vasculhar, um por um, os tesouros encontrados no grande salão, Alice, encontrava-se extasiada, porém, mais tranqüila para continuar a sua busca, pois os conhecimentos adquiridos nas arcas de cada autor, permitia que ela encontrasse um caminho para sua investigação.

Retornou ao corredor. Ainda havia muitas salas a visitar.

Colocando-se a frente às portas, avistou uma, voltada à sua face. Sobre ela a placa dizia: Metodologia de Pesquisa. Deveria ser interessante! Caminhando quase a saltar, adentrou na grande sala;

- Nossa! Quantas faixas possuía!

Estavam todas penduradas em suas paredes. A menina caminhou em direção a uma delas onde estava escrito: “PARA COMEÇARES A CAMINHAR, DE ALGUM LUGAR TERÁS DE PARTIR!”.

Alice ficou pensativa:

- De onde partiria? De que ponto iniciaria a sua investigação?

Por outro lado pensou:

- Já não havia começado? Pensava que sim! Enfim...

Resolveu então partir do que possuía: o seu diário, onde tinha registrado tudo o que havia vivenciado.

A pesquisadora voltou-se para os dados de seu Diário de Campo. Precisou reestruturá-lo pois, havia sido construído pela professora, através de seus registros, com o objetivo de avaliar e melhorar o sua atuação com as crianças. Não tinha a intenção inicial de transformá-lo em pesquisa. Essa talvez, possa vir a ser uma contradição presente na atual pesquisa: a coleta de dados foi anterior ao trabalho de investigação e a decisão de transformá-la em pesquisa nasceu pela qualidade dos dados que apresentava.

Envolvida nos acontecimentos, participando e observando de modo conjunto, a professora construiu o seu diário de campo, posteriormente utilizado pela pesquisadora. Utilizando os registros que realizava em três momentos: anterior à aula em seu processo de organização (onde era explanado o enredo, a partir dos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos); durante o desenrolar da vivência simbólica (quando a situação permitia) e de modo sistemático ao final das aulas, permitindo assim apreender o ocorrido, tal como era vivenciado pelos participantes. Como instrumento complementar, utilizou-se a pesquisadora de fotos produzidas durante as aulas.

Embora estudado como situação particular, não deixou de levar em conta os aspectos gerais da experiência. Isto significa que se deva considerar os dados coletados na pesquisa, não como uma verdade universal, mas sim como um ponto de observação, um recorte, um modo de ver, ou seja, referente ao do contexto em que estavam inseridos.

Assim é que esta nova pesquisadora se propôs-se a olhar para este estudo, buscando na sua análise, significados relativos aos temas que se propunha a observar, “porque o ato de olhar exige a direção da mente para um foco de significação” (MOREIRA, 1995, p. 18), e no olhar cúmplice com o caminhar de Thiago de Mello proposto em seu poema Vida Verdadeira (1999, p. 21), “não tinha um olhar novo, o que tinha de novo era o jeito de olhar”.

Alice continuou a rodar a sala em que estava. Passou os olhos e avistou duas faixas muito próximas, uma acima da outra. Ficou curiosa: - Do que tratariam? Resolveu

chegar mais próximo. Na faixa de cima estava escrito: “OBJETIVO GERAL” e, logo abaixo: “O QUE PRETENDES ATINGIR?”.

Ficou a menina pensativa: - Qual era o seu objetivo? O que pretendia alcançar com sua investigação? Estava ainda a pensar quando, ao fixar o olhar novamente para o que tinha acabado de ler, pode enxergar algo escrito em letras bem pequenas: “PROCURAS NA CAIXA!”. Interessadamente, pôs-se a olhar em sua volta. Foi então que algo passou a acontecer: gradativamente, surgindo de uma pequena nuvem de fumaça, foi tomando forma uma pequena caixa e, ao mesmo tempo que a fumaça se esvaía, tornava-se bem visível!

Sem demora, a menina abaixou-se e abriu sua tampa. Encontrou dentro várias palavras enroladas num lenço; ao tentar abri-lo, Alice deixou que as palavras escorregassem, caindo no chão. Na tentativa de recuperá-las, agachou-se e, ao tocá-las, viu formada a frase:

“ANALISAR AS MANIFESTAÇÕES DA MOTRICIDADE, DO SIMBOLISMO E DO LÚDICO, NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL, A PARTIR DE VIVÊNCIAS SIMBÓLICAS”

- Era isso! Seria este seu objetivo maior!

Ainda pensando em seu propósito, vislumbrou a faixa abaixo onde estava escrito: “OBJETIVOS ESPECÍFICOS” e logo adiante, “EXPLICA-TE MELHOR”. Ainda, dentro de uma pequena janela no canto: “ASSOPRA-ASI!”.

Falando para si mesma, perguntou:

- Assoprar o quê?

Olhando para as palavras escritas ao chão e, já um pouco cansada de tantos enigmas, deu um “assoprão”. AS palavras estruturaram-se em novo arranjo:

- “APONTAR OS PRINCÍPIOS PRESENTES, DE ACORDO COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS ADOTADOS, EM RELAÇÃO AOS TEMAS: MOTRICIDADE, SIMBOLISMO E LÚDICO”
- “RELACIONAR OS REFERIDOS PRINCÍPIOS, AO COTIDIANO ESCOLAR DA CRIANÇA”
- “APRESENTAR, ATRAVÉS DE COMENTÁRIOS INTERPRETATIVOS, RELATIVOS ÀS VIVÊNCIAS SIMBÓLICAS TRABALHADAS, AS MANIFESTAÇÕES DA MOTRICIDADE, DO SIMBOLISMO E DO LÚDICO, INTERRELACIONANDO-AS COM OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS LEVANTADOS.”

Tudo ficava agora mais claro, seu caminho de investigação se estruturava. Restava saber, quais as estratégias que utilizaria para alcançar os objetivos, a que se propunha conquistar.

Repentinamente, aparece à sua frente uma maleta, daquelas que seu pai usava para guardar ferramentas. Aquele lugar era realmente insólito! Alice resolve abri-la e encontra diversos apetrechos, todos eles com um nome gravado: “PESQUISA QUALITATIVA, PESQUISA QUANTITATIVA, PESQUISA EXPLORATÓRIA, ETAPAS DA PESQUISA, COLETA DE DADOS” e muitas outras...

Agora entendia o que tinha de fazer. Precisaria escolher qual das ferramentas utilizaria. Enquanto as manipulava, continuava pensando: - Quais delas escolher?

Enfim, a pesquisadora realizou a sua escolha: uma abordagem qualitativa do tipo “pesquisa exploratória” pois, segundo Gil (1994, p. 45), este tipo de pesquisa “têm como objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Queria conhecer melhor seu objeto de estudo e esta opção permitiria o aprimoramento de suas idéias, a descoberta de novas intuições e talvez, a possibilidade de identificar algo de inédito ou interessante, ao analisar as manifestações

da Motricidade, do Simbolismo e do Lúdico, nas aulas de Educação Física Infantil. Partiria de “Vivências Simbólicas”, estratégia de aula que consistia em conduzir os alunos a vivenciarem uma história, realizando ações motoras significativas dentro do contexto em que se inseria, atuando o professor como elemento facilitador e orientador do processo.

Ainda vasculhando a caixa de ferramentas, Alice segurou uma que tinha de um lado, a inscrição: “ETAPAS DA PESQUISA” em seu corpo e, de outro, a pergunta: - Que passos darás?

A menina logo pensou: - Teria que organizar sua estratégia. Passo a passo, possibilitando alcançar seus objetivos e, quem sabe, resolvendo o problema que tinha dado início à sua investigação?

Daquele momento em diante, foi isso que tomou conta do pensamento de Alice...

O primeiro passo dado pela pesquisadora (ainda enquanto professora, como já citado anteriormente) foi a construção de seu diário de campo, anterior ao início da presente pesquisa. Utilizara uma estratégia de ensino para estar com as crianças, criando um ambiente favorecedor à manifestação da Motricidade, do Simbolismo e da Ludicidade infantil, durante a vivência das referidas aulas. Construiu seu diário de campo, utilizando-se das observações efetuadas durante a construção do enredo, da vivência da aula e imediatamente após a sua realização, assim como as fotos que foram obtidas. Este instrumento de registro, em sua elaboração inicial, não possuía como objetivo a pesquisa, mas antes, a reflexão da professora sobre a sua prática. Por esse motivo necessitou uma reorganização dos dados, seguindo então uma sistematização mais adequada ao desenvolvimento desta dissertação.

Como se pode perceber, o recurso utilizado para a coleta de dados, foi a técnica da *observação participante*, onde o pesquisador é “o principal instrumento de observação” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 155), partilhando da mesma condição humana dos sujeitos que observa. Talvez aqui se apresente uma

contradição a mais na realização desta pesquisa: o fato de ser o investigador elemento participante do processo, cabendo-lhe ainda o papel de intervenção e condução das chamadas “Vivências Simbólicas”.

Em seguida, realizou o estudo das teorias propostas pelos autores anteriormente citados, buscando identificar princípios a serem considerados na relação com os três temas principais do presente estudo. A partir desta identificação, passou a relacioná-los ao cotidiano escolar da criança (o que será abordado nos três capítulos seguintes desta dissertação).

A fim de analisar os dados coletados, referenciados nas propostas teóricas dos autores utilizados, foi necessário realizar a descrição das aulas, onde as “Vivências Simbólicas” se apresentavam com estratégia de ensino. Valorizava o enredo, a participação dos alunos e o desenvolvimento das atividades, pontuando-se as situações ocorridas pertinentes às temáticas propostas. Para isto, foram selecionadas algumas aulas que permitissem uma melhor interpretação das manifestações relativas aos temas centrais deste trabalho.

Em seguida à esta fase, partindo da aula descrita e objetivando um dos temas, foi apresentada a análise através de comentários interpretativos utilizando-se de um ou mais teóricos e dos preceitos que estes apresentam.

Finalizando a presente dissertação, elaborou-se um agrupamento de feixes conceituais, levando-se em conta as manifestações comuns às diversas histórias.

Foi este o caminho realizado pela pesquisadora, com o intuito de fundamentar ainda mais a investigação a que se propunha a fazer. Foi assim que decidiu caminhar “cantando, como convém” (MELLO, 1999, p. 21) a ela e os que com ela vão.

O tempo havia passado desapercivelmente e Alice, precisava ir embora. Tão fascinante este lugar! Deixou as ferramentas, caminhando vagarosa e pensativamente. Primeiro saiu do salão, depois fechou a porta do corredor, pegando de volta o seu caminho.

- *Meu Deus! Havia esquecido, marcara um encontro com sua ama embaixo de sua árvore preferida, para estudar História. Como isso a entediava!*

Necessita correr, rápido!

Ama: - Por onde você andou Alice! Já estamos atrasadas!

Alice: - É que... Ora, deixe para lá! Vamos começar.

A CRIANÇA E O SIMBOLISMO OU
COMO ALICE CHEGOU AO PAÍS DAS MARAVILHAS



Ilustração de Mariana Carneiro Martins

A CRIANÇA E O SIMBOLISMO OU COMO ALICE CHEGOU AO “PAÍS DAS MARAVILHAS”

Era uma bonita tarde primaveril. Os campos estavam repletos de flores onde as borboletas dançavam, executando um lindo bailado. Alice, uma garota bastante curiosa, sentava sobre um galho de árvore com a sua gatinha “Diná”, enquanto sua ama lia, para ela, um livro.

Alice, entediada com a leitura da ama, fazia uma coroa de flores e colocava sobre a cabeça da gatinha. O animal tentava tirá-la com as patas, enquanto Alice ria gostosamente... baixinho..., para que a senhora não a ouvisse. Repentinamente o bichano derrubou seu enfeite sobre a cabeça da criada que, enfurecida, dirigiu-se para Alice, dizendo:

- Alice! Você quer prestar atenção à lição de História!

Alice: - Perdão! Mas como se pode prestar atenção num livro que não tem gravuras?

Ama: - Ouça, Alice! Há muitos e muitos livros neste mundo sem gravuras.

Alice: - Neste mundo pode ser, mas para mim, os livros só teriam gravuras.

Ama: - Você, qual! Está sonhando.

Alice: - Sonhando?

A ama continuou sua leitura, sem ter mais a atenção da menina, que conversava com a sua gata:

- É isso “Diná”. Se esse mundo fosse só meu, tudo nele seria diferente. Nada era o que é, porque tudo era, o que não é. E também, tudo o que é, por sua vez, não seria. E, o que não fosse, seria. Não é?

Em seu fantasiar, Alice continuou conversando com sua gatinha sobre o seu mundo. Neste, Diná moraria em um castelinho, os animais falaria, os passarinhos teriam milhões de ninhos e os regatos, a rir, entoariam lindas canções. Logo a conversa se transformava em música, e assim, a menina seguia em seus devaneios, cantando.

De repente, avistou por ali um Coelho Branco, de cartola e colete, correndo apressado, olhando para um relógio e dizendo:

- É tarde, é tarde! Tão tarde até que arde! Ai, ai, meu Deus! Alô, adeus! É tarde, é tarde, é tarde!

Ainda assustada, a menina se perguntou:

- Aonde vai com tanta pressa?

Alice, curiosa como era, correu atrás dele. Ainda pode avistá-lo, entrando dentro de um buraco no oco de uma árvore. A menina, o seguiu, sem muito cuidado e, acabou escorregando para dentro de um profundo túnel. “Diná”, a gatinha, ainda conseguiu se segurar e, olhando para baixo, pode ouvir Alice despedindo-se dela.

Apesar de tão insólita situação, Alice não se espantou, pois caiu vagarosamente visualizando muitos objetos presentes em seu cotidiano, em situações de uso realmente diferentes. Conseguiu ainda, pensar sobre o significado de tudo aquilo: - O que estaria lhe acontecendo?

Ao chegar ao seu final, no chão de um grandioso salão, Alice pode visualizar o coelho passando por uma pequena porta, do lado oposto ao seu.

- Ei! Espere! gritou a menina.

Seguiu-o até a porta, tentando abri-la, girando a maçaneta. Esta reclamou, dizendo:

- UH!!!!

Alice: - Me desculpe!

Maçaneta: - Ui! Não foi nada. Bem que me podias amassar.

Alice: - É que eu estava seguindo...

Maçaneta: - Ah! Essa é boa! Amassar, maçaneta. Ah! Ah! Ah!

Alice: - Por favor...

Maçaneta: - Um momento. Vamos ver o que é possível fazer. O que procuras tu?

Alice: - Eu... Eu procuro o Coelho Branco e ... se puder me ajudar...

Maçaneta: - Bem! Oh! (abrindo a boca, ou seja a sua fechadura)

Alice, olhando pelo buraco, diz:

- Lá vai ele! Eu preciso passar...

Maçaneta: - Oh! és muito grande, simplesmente impassável.

Alice: - Quer dizer impossível?

Maçaneta: - Não, impassável! Aqui nada é impossível!

Desta forma a maçaneta sugeriu que Alice tomasse o líquido da garrafa, que subitamente lhe apareceu sobre uma mesa. Ela o fez, ficando pequenininha, porém esqueceu a chave sobre a mesa e a porta estava trancada. Então a maçaneta lhe sugeriu que comesse os biscoitos do pequeno cofre à sua frente e, novamente, ela o fez. Alice tornou-se um gigante e ficou presa nos limites do salão.

Com medo de ficar ali para sempre, a menina começou a chorar e, pelo seu tamanho, acabou por formar um grande mar que cobriu o chão. Conseguiu então alcançar a garrafinha, que estava boiando e bebeu novamente o seu líquido, ficando ainda menor que a primeira vez. Boiando sobre as ondas conseguiu passar pelo buraco da fechadura, alcançando enfim o outro lado da porta.

Ao chegar à praia, avistou novamente o Coelho Branco e o seguiu correndo, quando conheceu dois irmãos gêmeos, mas... isso já é uma outra história .

O que fez Alice iniciar o seu sonho? O que a tirou da realidade em que vivia?

Estava a ama a lhe ensinar História, mas a menina, não tinha por aquele conhecimento, nenhum interesse. O que a criada contava, não possuía para ela nenhum significado. Não era este, o “saber” que desejava tratar naquele momento. Fato este que Alice deixa claro, no diálogo que a ama inicia: - Alice! Você quer prestar atenção à lição de História! E a menina responde: - Perdão! Mas como se pode prestar atenção num livro que não tem gravuras? E novamente a criada fala: - Ouça Alice: há

muitos e muitos livros neste mundo sem gravuras. Alice lhe diz: - Neste mundo pode ser. Mas para mim, os livros só teriam gravuras. Ainda, responde-lhe a criada: - Você, qual! Está sonhando.

O que fez então, *Alice*? Abandonou a conversa com a *ama*, conversa esta, intermediada por signos coletivos e passou a utilizar-se, em seus devaneios, de signos individuais, ou seja, símbolos. Num jogo de “faz-de-conta”, passou a narrar, quase que num monólogo (a não ser pela presença da sua gata *Diná*), como seria o seu mundo ideal. Como seria o mundo, no qual gostaria de viver. Representava-o mentalmente, já que não podia fazê-lo na realidade concreta.

As vivências tendem à representação. As vivências e os desejos com carga afetiva são expressados preferentemente por signos individuais – chamados de símbolos individuais -, enquanto que os conhecimentos intelectuais são melhor comunicados por signos coletivos. Os símbolos têm sempre alguma semelhanças conscientes ou inconscientes com as vivências que representam. Os signos coletivos ao contrário (palavras, números), estão ligados aos objetos e ações aos quais representam por vinculações arbitrárias, convencionais. (PIAGET; INHELDER, 1988, p. 48)

No momento em que ela está a representar (a seu modo) o vivido pessoalmente, por um conjunto de símbolos, passa então a jogar simbolicamente. Os “jogos simbólicos” caracterizam-se pelo uso da ficção, do “faz-de-conta”, que utilizam-se de símbolos próprios, sujeitos à possibilidade de representar uma situação vivida, por outra qualquer que se suponha.

Em geral, estes jogos aparecem como uma possibilidade de solução para os conflitos que vive a criança ou como uma forma de satisfazer-lhe os desejos, especialmente os não alcançados na realidade, tornando-se elemento fundamental para restabelecer seu equilíbrio afetivo. Desta forma, torna-se muito difícil identificar os mecanismos conscientes ou inconscientes que os constituem.

É o jogo simbólico, segundo Piaget e Inhelder (1988), uma das condutas pertencentes às funções de representação, juntamente com a imitação, o desenho, a imagem mental e a linguagem.

Para os autores acima mencionados, as funções de representação (assim como as funções do conhecimento e as afetivas) são fundamentais ao desenvolvimento infantil, possibilitando a adaptação psíquica da criança ao mundo exterior.

Ao comparar a atividade psíquica infantil, com a de um organismo vivo, estes autores consideraram-na sob dois pontos de vista: a estrutura e a força. Observaram ainda que: as funções do conhecimento representam a estrutura (ou o modo de funcionamento) e as funções da afetividade representam a força (ou a energia). No referido trabalho, colocam que as funções do conhecimento e da afetividade são complementares e manifestam-se conjuntamente pelas funções de representação.

À medida em que *Alice* passou a narrar para a gatinha *Diná* como seria o seu mundo, utilizou sua capacidade de representação, ou seja, pode evocar objetos ou acontecimentos ausentes (os significados), utilizando-se de símbolos ou signos (os significantes).

Deste modo, utilizando-se de sua capacidade simbólica, a criança passa a ser capaz de “evocar o passado, representar o presente e antecipar o futuro” (FLAVELL, 1996, p. 153), o que dá ao pensamento, maior mobilidade e rapidez.

A representação nasce, portanto, da união de significantes, que permite evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os reúne aos elementos presentes. Esta conexão específica entre os significantes e os significados constitui o que é próprio de uma função nova, que ultrapassa a atividade sensorial-motora, e que se pode chamar de modo muito geral de função simbólica. (PIAGET, 1998, p. 114)

Porém, quando a menina *Alice* adquiriu esta nova possibilidade? Na verdade, isso não se deu de uma hora para outra, foi um processo construído desde tenra idade, que propiciou o seu desenvolvimento.

Em todos os domínios relativos ao homem, o desenvolvimento é um processo de equilibração progressiva, passando continuamente de um estado de menor equilíbrio a um equilíbrio superior.

Piaget e Inhelder (1998) acreditam que a progressão de um estágio a outro se dá pelo mecanismo de assimilação, isto é, o sujeito passa a ser capaz de incorporar estímulos externos, se estes forem assimiláveis às suas estruturas anteriores, modificando-as e enriquecendo-as, por meio das constantes acomodações aos objetos.

Em cada estágio desse processo, surgem novas estruturas que se integram com as anteriores, servindo-lhes de base para construções posteriores, passando a ser utilizadas como subestruturas. Assim, este processo apresenta um caráter seqüencial, onde cada estágio resulta do anterior, salvo o primeiro e prepara o consecutivo, com exceção do último.

Contudo, a progressão em estágios, não determina um caminho linear, representa antes, um processo integrativo e seqüencial, apresentando porém uma caracterização precisa em cada uma destas etapas. Cada uma das fases se consolidará, entre idas e vindas de um estágio a outro, até que as construções perceptivas e intelectuais referentes a cada um deles, estejam consolidadas.

Deste modo, até que *Alice* chegasse a possuir o pensamento simbólico, foi necessário que passasse por um processo de construção ativa, numa corrente ininterrupta de ações, de caráter íntimo e coordenador, numa busca constante de adaptação ao exterior. Esta conquista dependeu inicialmente das ações realizadas no período sensório-motor, pelo qual esta criança passou e, fatalmente, desembocará na aquisição de um pensamento lógico.

Ao descrevermos o desenvolvimento na primeira infância, ou seja, do nascimento até aproximadamente os sete anos, podemos distinguir na construção deste processo, como já citamos anteriormente, três tipos de funções: as funções do conhecimento, as da representação e a da afetividade. O *desenvolvimento do pensamento lógico* vem a

ser um dos aspectos das funções do conhecimento, sendo o outro aspecto, a *organização da realidade*.

A faculdade de pensar logicamente nem é congênita nem está pré-formada no psiquismo humano. O pensamento lógico é o coroamento do desenvolvimento psíquico e constitui o término de uma construção ativa e de um compromisso com o exterior, os quais ocupam toda a infância. A construção psíquica que desemboca nas operações lógicas depende primeiro das ações sensorimotoras, depois das representações simbólicas e finalmente das funções lógicas do pensamento. (PIAGET e INHELDER, 1988, p. 32)

Como coloca o autor acima citado, no processo de desenvolvimento do *pensamento lógico*, podemos identificar três fases: a inteligência sensório-motora, o pensamento objetivo-simbólico e finalmente o pensamento lógico-concreto. Nos ateremos à descrição das duas primeiras fases, já que são estas as mais importantes para o desenvolvimento do presente trabalho.

Piaget em sua obra “O Nascimento da Inteligência na Criança” (1966), caracterizou o período sensório-motor compreendido entre a fase que vai desde o nascimento da criança até o aparecimento da linguagem. Este autor nos coloca que este é o período em que a criança constrói a realidade por meio de suas percepções e das ações motoras que realiza.

Durante o período sensório-motor a inteligência da criança é de natureza essencialmente prática, ou seja, resolve problemas relativos às ações, buscando resultados favoráveis, apropriando-se do mundo concreto através das percepções e movimentos que realiza.

Neste período a criança passa a interessar-se pelo seu corpo, por seus movimentos e, gradativamente, pelos resultados de seus feitos. Pela repetição, ponto forte da movimentação nesta fase, a criança passa a dominar suas ações, o que permite que ela as utilize para explorar as novidades que a ela se apresentam.

No *primeiro estágio* do período sensório motor, a criança exercitará funcionalmente seus reflexos e esta atividade terá fundamental importância para seu desenvolvimento, pois através dela é que a criança os integrará às ações posteriores indo em direção à formação de seus primeiros hábitos o que caracterizará o próximo estágio.

O *segundo estágio* tem como característica fundamental o que Piaget denomina de reação circular primária, que consiste em conservar uma determinada conduta descoberta ao acaso, pelo resultado interessante que esta produz. Essas reações estão ligadas ao próprio corpo do bebê.

Ao aproximar-se da idade dos quatro meses e meio, a criança passa a coordenar a visão com os movimentos de apreensão, o que lhe permitirá melhor exploração de seu espaço próximo, despertando-a para o mundo exterior, assinalando o *terceiro estágio*.

Este estágio é marcado pelas reações circulares secundárias, que se diferenciam das primárias pois passam a ser concernentes ao meio externo, iniciando a dissociação entre o meio utilizado e a finalidade que se quer obter.

Tal diferenciação revela o início da intencionalidade na ação do sujeito, pois este busca repetir espetáculos ou jogos que lhes são agradáveis realizando novamente a mesma ação que os produziu.

No *quarto estágio* aparecem os primeiros atos de inteligência prática propriamente ditos. Nele a criança passa a coordenar os meios e os fins, ou seja, é capaz de obter um resultado diferenciando esquemas de ações que serão intermediários, daqueles que servirão como finais, alcançando o objetivo desejado.. Neste estágio a criança utiliza as aquisições obtidas anteriormente como base para suas novas realizações. Vive a criança num momento de experimentação crescente.

Em continuidade a esta fase a criança passa a experimentar ativamente novos meios para atingir seus objetivos, iniciando-se aí o *quinto estágio*. Através desta experimentação passa a introduzir modificações em sua forma de agir possibilitando a variação dos resultados obtidos. Faz-se presente o que Piaget (1996) denomina de

reação circular terceária e por meio desta a criança alcança uma série de conhecimentos sobre os objetos e sobre as amplas possibilidades de movimentação.

O *sexto estágio* é marcado quando a criança começa a coordenar ações interiorizadas momento que define a passagem do período sensório motor para o período das representações ou pré-operacionais. Um exemplo bastante ilustrativo dado por Piaget é a conduta da imitação adiada, que acontece quando a torna-se capaz de imitar alguém, não só na presença, mas também quando este se ausenta.

Nesta fase, a criança não se limita a experimentar meios para alcançar um fim determinado, ela agora os inventa, através das combinações de esquemas mentais ou seja representativos que vão gradativamente substituindo os esquemas sensório-motores.

Na prática a criança neste estágio de desenvolvimento imita não só os objetos e pessoas presentes, representa-os também brincando, em sua ausência: a prova disto é que a representação simbólico-imitativa significa um estágio prévio do pensamento. As ações intelectuais realizadas espontânea e “intelectivamente” constituem o ponto culminante da fase sensorimotora e ao mesmo tempo o prelúdio da representação e do pensamento. (PIAGET; INHELDER, 1988, p. 36)

Finalmente chegamos ao ponto em que *Alice*, pôde começar a simbolizar, representando o seu *“País das Maravilhas”*. Ela o fez de modo fantástico! Vislumbrou um mundo bastante diferente desde o momento que escorregou para dentro do túnel, existente dentro do oco da árvore.

Já estava a menina, num processo adiantado da formação do pensamento objetivo-simbólico. Possuía a habilidade de expressar com desenvoltura como seria o seu mundo, pois quando dirige-se à *Diná* dizendo: - *É isso “Diná”* . *Se esse mundo fosse só meu, tudo nele era diferente. Nada era o que é, porque tudo era, o que não é. E também, tudo o que é, por sua vez, não seria. E, o que não fosse, seria. Não é?*

deixa claro que joga simbolicamente, o que só foi possível pelo uso que fez de sua capacidade de representação.

À formação do pensamento objetivo-simbólico, alia-se a aprendizagem da linguagem. “Falar e entender a linguagem dos demais se chama compreender que uma designação determinada se refere a uma coisa precisa.” (PIAGET; INHELDER, 1988, p. 36.) O aparecimento desta nova condição de comunicação permite a troca entre os indivíduos e a exteriorização da vida interior da criança.

Inicialmente, porém, a criança não possui conceitos claros e sim, pode-se dizer, noções prévias ou seja, sem um significado fixamente agregado. Ainda não estabelece com clareza a diferenciação entre: um, alguns ou todos. “O som “guau-guau” pode-se referir, bem a um cachorro determinado, bem a todos os animais de quatro patas ou a tudo que se move diante da janela.” (PIAGET; INHELDER, 1988, p. 36.) De certa forma, nesta fase, os conceitos pré-lógicos e a participação simbólica se complementam.

Do mesmo modo, seu pensamento depende freqüentemente deduções por analogia. Deduzem um fato particular de outro, sem referir-se a uma regra comum que os agreguem.

Uma menina quiser comer laranjas. Explica-se-lhe: as laranjas não têm ainda sua cor dourada, estão verdes, não estão maduras e, portanto, não se pode comê-las. Dá-se-lhe para beber camomila. Então ela observa: “a camomila já está amarela, as laranjas estarão também amarelas, dê-me laranjas”. Da cor amarela da camomila deduz por analogia que as laranjas estarão já amarelas, isto é maduras. (PIAGET; INHELDER, 1988, p. 37)

Além de pensar através de deduções, a criança apresenta um pensamento irreversível, ou seja, não consegue “incluir as partes no total e de considerá-las como componentes dele” (PIAGET; INHELDER, 1988, p. 37), tem “dificuldade para deduzir de $(A=B)$ e $(B=C)$ que $(A=C)$ quando os três elementos não são visíveis e palpáveis ao mesmo tempo” (ibid., p. 38).

Dando continuidade ao seu desenvolvimento, Alice fatalmente adquirirá o pensamento lógico-concreto, ou seja, “pode formar com objetos concretos, tanto classes como relações” (PIAGET; INHELDER, 1988, p. 38). Porém, este estágio será construído sobre as coordenações sensório-motoras que realizou e as representações que ora utiliza.

Por outro lado, nesta fase em que se descobre a menina, encontram-se justamente os dois extremos do pensamento: de um lado a assimilação pura representada pelo pensamento egocêntrico e de outro o pensamento adaptado ao real, preparando o pensamento lógico.

É esta fase, assim como a anterior, fundamental no processo de *construção da realidade*. Durante a primeira infância, descobrirá a criança os princípios elementares de invariação relativos *ao objeto, à quantidade, ao número, ao espaço e ao tempo*. Tais princípios é que lhe darão suporte para uma construção objetiva de sua imagem de mundo.

A criança constrói seu esquema de *objeto*, de modo progressivo e seqüencial. Inicialmente, o mundo da criança é considerado de imagens visíveis ou invisíveis, porém, logo no estágio seguinte, esta considera os objetos constantes, desde que permaneçam em seu campo visual. Na seqüência, a criança dá duração a eles, desde que possa seguir visualmente a sua trajetória, buscando de forma ativa, aqueles que estejam escondidos. No próximo estágio, a criança segue os movimentos e deslocamentos destes e em seguida, não só percebe sua constância, mas segue os seus movimentos e em especial, consegue imaginá-los.

No período de desenvolvimento seguinte, ou seja no período pré-operacional, a criança não consegue aplicar o esquema de conduta adquirido em relação aos objetos, para aqueles que estiverem distantes, nem aos números e às quantidades.

As crianças de quatro a cinco anos crêem que uma montanha se torna maior ou menor e muda de forma segundo se aproximem ou se distanciem dela. Até os sete anos resulta incompreensível para as crianças a não mudança do

próprio objeto, mas o do próprio ponto de vista. (PIAGET; INHELDER, 1988, p. 41)

Ao aproximar-se dos sete aos oito anos de idade, é que a criança conseguirá perceber estas alterações, identificando que estas se estabelecem de modo reversível e que isso assegura a invariação de massa ou de quantidade.

E qual será o conceito de *espaço* que possui a menina *Alice*? Em sua história podemos perceber que ela convive com dois espaços diferenciados: o *real*, onde permanece a sua *ama* e a sua gatinha e o *simbólico*, no qual adentra logo que fica entediada com a conversa da criada. Sobre este último trataremos mais tarde, quando falarmos das funções de representação.

Para que *Alice* pudesse representar o espaço, conquistou-o anteriormente através de seus movimentos e percepções, ampliando progressivamente esta conquista, desde o espaço próximo até que estivesse pronta a alcançar o mesmo ponto por caminhos diferentes.

Na fase seguinte, quando a criança já é capaz de representar o espaço, (momento em que se encontra a menina da história, ao tentar reproduzir o caminho que percorre todos os dias) poderemos observar que algumas distâncias serão supra ou infravalorizadas. Só na próxima etapa de desenvolvimento é que conseguirá proporções mais relativas à realidade.

Em dependência à coordenação da velocidade e seguindo seu desenvolvimento paralelo ao do conceito de espaço, desenvolve-se o conceito relativo ao *tempo*. No início, a criança relaciona o ritmo mais veloz com a proximidade da meta a ser alcançada, ou seja são medidas em relação ao espaço que se tem de cumprir. Somente na terceira fase é que a criança poderá compreender que a relação existente entre a maior distância percorrida e o tempo que se leva para isso, é que determina a velocidade.

Deste modo, aproximadamente aos sete anos é que *Alice*, adquirirá a condição de pensar logicamente, aperfeiçoando amplamente suas *funções do conhecimento*, ou seja, o *desenvolvimento do pensamento lógico* e da *organização da realidade*.

Para que a menina *Alice*, a garota viva e curiosa da história, pudesse entrar em seu mundo de fantasias, ou melhor dizendo, em seu “*País das Maravilhas*”, foi necessário que utilizasse efetivamente as *funções de representação*, especialmente do *jogo* e da *linguagem*. Porém, a estas funções ainda se juntam a *imitação* e o *desenho*.

Nas funções de representação e na busca de adaptação psíquica ao mundo exterior, manifestam de modo conjunto e, sem que se possa separar para entendimento didático, as funções do conhecimento e da afetividade, profundamente indissociáveis e complementares entre si.

Como já colocamos anteriormente *Alice* joga, joga simbolicamente. Joga para satisfazer seus anseios reprimidos, seus desejos insatisfeitos, seus conflitos não solucionados.

A transição dos jogos simbólicos conscientes ou inconscientes, se realiza amiúde sem notar-se. ... Frequentemente a criança reproduz no jogo, meio consciente ou inconscientemente, seus próprios conflitos nos quais os afetos reprimidos se descarregam e, como dizemos, se “abre-agem”. O jogo simbólico funciona durante a primeira infância como catarse e ajuda a restabelecer o equilíbrio afetivo alterado.” (PIAGET; INHELDER, 1988, p. 49)

Desta forma, vem a ser o jogo, assim como as outras condutas das funções de representação, aspecto fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, diferencia-se do ato intelectual menos por sua estrutura que por sua finalidade pois, enquanto este último persegue sempre um objetivo que se acha fora dele, o jogo apresenta um fim em si mesmo.

Piaget (1964) classifica os jogos infantis através de três grandes tipos de estruturas que os caracterizam: o exercício, o símbolo e a regra, sendo os jogos de construção a transição entre os três e as condutas adaptadas

Os jogos iniciais das crianças, os jogos de exercício presentes no período sensório-motor, são caracterizados por simples “*assimilação reprodutora*”, ou seja, possuem um fim em si mesmo: a manutenção do “*prazer funcional*” (PIAGET, 1990).

Depois, no jogo da imaginação característico do período pré-operatório, a assimilação é quase pura, na busca de uma satisfação individual, onde o indivíduo submete a realidade exterior às suas necessidades, sem limitações.

À medida em que criança evolui em direção à socialização, a brincadeira aproxima-se da realidade, através das construções que realiza com os objetos, na vivência de papéis diferenciados ou ainda na adoção de regras. Assim, o que era símbolo de assimilação individual abre espaço ao símbolo representativo ou à regra coletiva.

Então, para jogar simbolicamente, assim como em todo o processo de desenvolvimento, foi necessário que *Alice* passasse por estágios anteriores ou seja, pelos jogos de exercício. Este último, vem ao encontro da necessidade infantil de ação e tendo vencido as dificuldades encontradas para adaptar-se à uma nova situação, utiliza, por simples prazer funcional, as habilidades que adquiriu.

Isto se dá por uma simples razão: se depois de acomodados, os esquemas adquiridos pelas crianças, não fossem mais utilizados, correriam o risco de se atrofiarem pela falta de uso. Para que isto não aconteça, elas o exercitam pela satisfação que seu funcionamento lhes causa, apropriando-se ludicamente da nova capacidade que acabou de adquirir.

Não é fácil delimitar as fronteiras do nascimento do jogo, mas para Piaget (PIAGET, 1990) este se caracteriza quando a assimilação do real está subordinada à atividade do sujeito, sem a este ser imposto qualquer esforço ou limitação.

Poderemos observar porém, que as *reações circulares* se prolongam em jogos. Inicialmente observa-se na expressão da criança que entra em contato com um novo

objeto, uma certa seriedade relativa à atenção e o empenho de acomodação a este. Tendo sido alcançada esta meta, sua expressão é suavizada, expressando um sorriso (ou mesmo o riso) não mais fica à espera de resultados, quer dizer, repete sua ação tendo como único objetivo o prazer.

É bom que se entenda que nem todo esquema referente às *reações circulares* termina em jogo; por vezes este é utilizado como meios para atividades ulteriores. Assim, se ele terá um caráter lúdico ou não, isso dependerá de seu funcionamento.

Na terceira fase do período sensório-motor, já é possível distinguir com maior facilidade a assimilação do jogo e, ao *prazer funcional* vivido anteriormente pela criança, associa-se o prazer de ser causa.

No decorrer da quarta fase, que possui como característica a aplicação de esquemas já conhecidos a novas ações do sujeitos e, estando estas adaptadas, estes estendem-se em atividades lúdicas realizadas por pura assimilação, pelo prazer da ação, sem necessitar do esforço de adaptação.

Nesta fase, inicia-se o que Piaget (1990) denomina de *ritualização* dos esquemas, por exemplo: quando a criança repete seus gestos habituais no momento do sono. Essas ritualizações acabam por preparar o jogo simbólico posterior, bastando para isso que a criança “fingisse” estar dormindo. Assim, tal ritual, se transformaria em símbolo.

Na próxima fase, a *ritualização* amplia-se e a criança a torna sofisticada através da combinação de gestos, sem se importar se estes são úteis ou não; repete essas combinações pelo prazer e com o propósito de vê-los funcionar, constituindo-se então em jogos.

Essa ampliação ocorrida na quinta fase traz como conseqüência um desenvolvimento em direção ao simbolismo, pois os esquemas utilizados separam-se de seu contexto e passam a ser evocados simbolicamente, não com a consciência do “faz-de-conta”, pois a criança ainda não é capaz de aplicá-los a novos objetos. Pode-se dizer que apresentam um simbolismo em ação.

O símbolo lúdico passa a ser definido quando a criança utiliza os esquemas realizados em jogos anteriores, porém os assimila a novos objetos e estes são utilizados com o simples propósito de permitir aos sujeitos, utilizar os esquemas em questão.

Já o esquema simbólico surge ao final do período sensório-motor, ou seja na sexta fase, quando existe uma diferenciação progressiva entre o significante e o significado, sendo que o significante é constituído pelo objeto escolhido e o significado nada mais é que o esquema propriamente dito.

Este esquema presente na sexta fase do período sensório-motor, marca a transição entre o jogo de exercício e o jogo simbólico. Do primeiro ainda conserva a realização de uma ação por simples prazer funcional e do segundo, evoca a conduta na ausência de seu objetivo habitual, utilizando ou não algum suporte material. A criança faz de conta que executa suas ações habituais sem atribuí-las a outrem. É assim de extrema importância para o encaminhamento dos jogos posteriores, pois aí presenciase o primado da representação sobre a ação pura, dando à criança recursos mais poderosos para assimilar o mundo real ao eu.

Ao final deste período, surge uma função de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento: a representação, que é a capacidade de representar algo (um significado), através de um significante.

Utilizando-se da capacidade de representação, a criança joga, pela ficção, “faz-de-conta que” ou “faz-como-se”, pelo uso de símbolos próprios. Substitui algo vivido, por uma suposição representada, assim como fez *Alice* ao colocar para a gatinha que: *se aquele mundo fosse seu, tudo seria diferente.*

O *jogo simbólico* pode transitar desde situações vivenciadas individualmente, em dois ou em muitos. Inicia-se com as condutas individuais, pela imitação interiorizada de coisas ou pessoas e atravessa até cenas completas e ordenadas, mantendo a estrutura do símbolo.

Assim, a curiosa menina, não compreendendo a necessidade de ter que aprender História, não tendo interesse por um livro sem gravuras, não sendo

convencida pela *ama* da importância de entender o que estava sendo ensinado, não sendo significativo para ela aquele conhecimento, *Alice* começa a brincar de “faz-de-conta” que seu mundo seria diferente, até que tomada por completo pelas brincadeiras, representa um motor afetivo, o *Coelho Branco*, que a fez mergulhar por completo, no túnel do oco da árvore, o que permitiu que ela chegasse ao seu mundo maravilhoso. Foi este o recurso que ela utilizou para o enfrentamento da realidade vivida naquele momento e que por sua vez não compreendia.

Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação (quando constitui fim em si mesma) é a acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (Piaget; Inhelder, 1998, p. 52)

Piaget (1964) coloca que o ato da inteligência atinge seu ápice com o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo que no jogo a primeira prevalece sobre a segunda.

O jogo infantil é a dissociação progressiva da assimilação à acomodação, antes que chegue ao equilíbrio do pensamento racional. É o extremo da assimilação da realidade ao eu e pela deformação desta, a criança encaminha o jogo ao seu bel-prazer livrando-se de sanções. É ponto fundamental para a construção do pensamento posterior da criança, tendo como seu principal motor a imaginação criadora.

A criança não possui um sistema próprio criado por ela para exprimir suas necessidades, já que a linguagem, que é um sistema coletivo e arbitrário, lhe é transmitida pelos mais velhos. Assim, pelo jogo simbólico, cria seu sistema de expressão, submisso às suas vontades, que ela utiliza do modo como lhe convier.

Este pode servir para liquidar seus conflitos, compensar suas necessidades, viver a possibilidade de inversão de papéis ou liberar a criança para viver a extensão de si própria.

Através dos simbolismos, no jogo, a criança cria o “mundo do possível” onde tudo pode acontecer e assim assegura, na criação representativa, a resolução daquilo que lhe traz desconforto ou a deixa em conflito. Vem a ser esta conduta, a manifestação lúdica da capacidade representativa da criança, vivida através de um simbolismo mais direto.

Alice, a menina, encarna o personagem *Alice* para poder visitar o seu mundo de fantasia, para chegar ao destino que se propõe, ao seu lugar fictício. Aceita temporariamente esta ilusão, ou melhor, pela sua capacidade de *representação* (que consiste na diferenciação entre significantes – signos e símbolos, e significados – objetos ou acontecimentos) encarna um personagem ilusório, pela sua imaginação cria outros tantos, adotando uma personalidade temporária.

Jogando, faz crer a si própria, que é uma *Alice* diferente, vivendo num mundo diferenciado, um mundo particular criado através de símbolos individuais, onde coisas muito díspares do real podem acontecer, a seu bel prazer, cria personagens e situações inusitadas. Abre mão temporariamente de sua personalidade para fingir-se de outra. Callois (1967) designa estas manifestações de *mimicry*, que em inglês significa o mimetismo, típico dos insetos, ou seja a capacidade de disfarçar-se, de travestir-se para representar um outro personagem.

Este referido autor, coloca que estes jogos, praticamente se extravasam na infância, despertando em seu praticante o prazer de passar-se pelo outro, ou de “ser” o outro, pelo tempo que dure a brincadeira.

Tem a *mimicry*, as mesmas características dos jogos, a saber: a liberdade (afinal *Alice* entrou no jogo por sua decisão, não sendo obrigada a nada), a regulamentação (mesmo que não sejam leis impostas pelos adultos, o *Pais das Maravilhas* respeita convenções próprias do local, como as que a menina enfrentou para ultrapassar a pequena porta do grande salão: - *Não, impassável! Aqui nada é impossível!* As regras não são tão determinadas e precisas, a suspensão do real sendo fictícia, traz uma consciência própria em relação a esta outra realidade implantada e o espaço e tempo delimitados (circunscritos ao tempo da brincadeira e ao local onde esta simbolizou o seu país).

Com o tempo, apresenta-se um declínio cada vez maior do simbolismo infantil e conseqüentemente progresso em direção aos jogos de regras. Nesta fase as construções realizadas pelas crianças, possuem poucas deformações aproximando-se de modo bem semelhante ao real.

Com a evolução do jogo, aos poucos a brincadeira da criança aproxima-se da realidade, através das construções que realiza utilizando-se de objetos, ou ainda assumindo papéis diferenciados. Assim, o que era símbolo de assimilação individual abre espaço à regra coletiva e ao símbolo representativo.

Aos poucos, os simbolismos individuais vão se transformando em representação coletiva, tanto pelas construções que as crianças realizam, aproximando-a à imitação do real, como também quando brincam em cenas ordenadas ou em pequenos grupos, pode-se perceber a determinação de “papéis” a serem cumpridos na brincadeira, sobrepondo-se à categoria dos jogos de regras.

Mas voltemos ao jogo da menina! Para que *Alice* pudesse construir simbolicamente o seu *País*, precisou imaginá-lo, assim como para brincar de “faz-de-conta” e usufruir dele. Por sua vez, para imaginá-lo necessitou realizar uma *imitação* interior.

A capacidade de imitar está diretamente relacionada com o nível de desenvolvimento intelectual e afetivo da criança. Deste modo, não podemos concluir que o jogo se estabeleça após a imitação, o fato é que em seus primórdios eles são ao

mesmo tempo recíprocos e complementares. Segundo Piaget e Inhelder (1998, p. 50) “a imitação constitui, ao mesmo tempo, a prefiguração sensório-motora da representação e, por conseguinte, a passagem do nível sensório-motor para os das condutas propriamente representativas”.

A imitação seria então a representação em ação, indo na direção da representação em pensamento. Ora, a imitação vem a ser então, instrumento importante, para que a criança conheça o próprio corpo, já que ela se desenvolve a partir da observação e comparação com o corpo do outro e se desenvolve quando a criança já possui um certo domínio e controle de seus movimentos.

Inicialmente a *imitação* é direta (na presença do modelo), sendo iniciada quando a criança já possui a capacidade de adaptar-se a novas situações (quarto estágio do período sensório-motor) e tornando francamente desenvolvida ou final do referido período.

Já a imitação indireta (na ausência do modelo), desenvolve-se a partir de um ano e meio, podendo ser observada quando a criança passa a adotar trejeitos, ou movimentos imitativos diferentes dos que usualmente apresenta. Ao buscarmos as razões, as encontraremos em vivências ocorridas em dias anteriores.

Esta conduta relevante das funções de representação, que no início possuía um fim em si mesma, passa a desempenhar um papel auxiliar no desenvolvimento do conhecimento intelectual, assim como da consciência moral. Note-se aqui, o papel de extrema responsabilidade que possui o professor das crianças, na primeira infância, no sentido de serem forte referência de modelo, pois a necessidade de imitação é proporcional a significância e do quão agradável é o modelo a imitar.

No processo de criação de seu País, desde o início, quando conversa com sua gatinha Diná, Alice utiliza-se da *linguagem* em conjunto com a *imitação* e o *jogo*, para dar vazão à sua necessidade de reequilibrar-se, após o desconforto causado pela *ama*, ao obrigá-la a prestar atenção na lição que ensinava. Foi esta situação vivida que desencadeou o processo de simbolização ancorado nestas três condutas acima citadas e na necessidade, na manifestação de desequilíbrio do indivíduo, seja ela de que

natureza for. Assim, a ação que a menina exerceu foi motivada pela busca daquilo que lhe faltava, no desejo de satisfazer aquilo que lhe fazia carente.

A linguagem, que acarretará uma série de modificações de condutas relativas aos aspectos social e afetivo da criança possibilitará à criança “reconstituir suas ações passadas” através de suas narrativas e de “antecipar suas ações futuras” pela representação verbal, agora possível de ser realizada. (PIAGET, 1971, p. 23)

Assim segundo Piaget (1971, p. 23):

Daí resultam três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação: uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”.

O aparecimento desta nova capacidade passa então a propiciar uma maior troca entre os indivíduos, sendo a mais social de todas as funções da representação. Esta aparece em estado inicial no período sensório motor, quando do surgimento da imitação.

No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o das representações interiores. (PIAGET, 1971, p. 25)

Nas relações que se estabelecem a partir do surgimento da linguagem, três fatos tornam-se evidentes: a coação espiritual exercida pelo adulto, que lhe revela seus pensamentos e vontades (identificada na postura da *ama*); a troca realizada com os adultos e outras crianças, mesmo que a princípio estas aconteçam ligadas à ação

material; e acompanhando seus jogos ou a sua atividade infantil a criança fala consigo mesma em monólogos variados (a conversa com sua gata e depois consigo mesma enquanto vai caindo túnel abaixo).

Em resumo, observando-se a linguagem espontânea infantil e seus jogos, perceberemos que a criança apresenta um pensamento egocêntrico ainda caminhando em direção à verdadeira socialização, o que ocorrerá ao final deste período, marcado pela reciprocidade nas relações interindividuais.

As modificações ocorridas no processo de desenvolvimento das ações infantis que partem de uma inteligência essencialmente prática até chegar ao pensamento propriamente dito, sofrem neste período a influência da linguagem, assim como da ação socializada.

Segundo Piaget (1971, p. 27):

A linguagem, permitindo ao sujeito contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstituir o passado, portanto de evocá-los na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada sem nunca realizá-las.

A este processo (o ponto de partida do pensamento) é acrescentado a socialização da ação criando uma possibilidade de comunicação, onde a linguagem traz ao indivíduo um sistema de pensamento coletivo.

O pensamento egocêntrico manifesta-se integral e principalmente no jogo infantil. A linguagem entra neste jogo utilizando-se do símbolo ou da imagem. O símbolo por sua vez, nada mais é do que um signo, mas neste caso, um signo de natureza individual e motivado.

A utilização da linguagem permitirá a evocação verbal de acontecimentos não atuais. Esta propiciará ao sujeito uma maior rapidez do pensamento, libertando-se do espaço imediato. Além do mais, como traz uma construção social anterior, a criança ao

adquiri-la estará apropriando-se de um grande instrumento cognitivo. É isso que a menina *Alice* realiza de forma brilhante durante toda a sua aventura.

Porém, qual foi a força ou a energia que moveu esta garota a adentrar em sua empreitada? Já citamos anteriormente que: estando entediada com aquilo que sua *ama* buscava ensinar e obrigada a adaptar-se a esta realidade, *Alice* inverteu o processo, assimilou a realidade vivida ao seu bel prazer, iniciando assim, um novo jogo simbólico. Então, o que fez com que se envolvesse, sem pestanejar, nesta aventura? Ao avistar o *Coelho Branco*, foi a sua curiosidade que a impulsionou, foi esta qualidade que foi a força, a sua energia afetiva.

Tendo descrito as funções do conhecimentos e as da representação, resta-nos agora interrelacionar as funções da afetividade. Já observamos também que: a primeira e a última desenvolvem-se em conjunto, sendo que naquelas relativas à representação, manifestam-se comumente, ficando profundamente confundidas. Para Piaget (1988), a afetividade, assim como os atos intelectuais não estão pré-fomados no indivíduo, e seu desenvolvimento também resulta de uma construção psíquica. Desta forma, estando relacionada o desenvolvimento do intelecto, também progride em três fases: a formação de sentimentos elementares (relacionada ao desenvolvimento da inteligência sensório-motora), a afirmação da consciência moral (relacionada ao desenvolvimento do pensamento objetivo-simbólico) e a formação da vontade e da independência moral (relacionado ao desenvolvimento do pensamento lógico-concreto).

Na primeira fase encontraremos uma progressão desde as emoções mais primitivas, quando é surpreendido por diferenças marcantes de estímulos e reage, passando pela percepções de sensações agradáveis e desagradáveis ou a satisfação e a insatisfação e ainda, não possuindo a percepção entre o “eu” e o exterior, o corpo passa a ser a primeira fonte de prazer. O processo da referida fase, acaba por desembocar na exploração do mundo exterior resultando no sentimento de ser causa do êxito ou do fracasso e, ao mesmo tempo, aproxima-se daqueles que lhe trazem o sentimento de segurança ou prazer e afasta-se dos que, ao contrário, despertam-lhes sentimentos inversos.

Pensando de modo construtivo, não podemos supor que os sentimentos permaneçam sempre de forma idêntica. Assim como no desenvolvimento das funções cognitivas, a estrutura ou melhor, a atitude afetiva adquirida, transfere-se para uma nova situação e, pela introdução de novos objetos amorosos, esta se modifica.

Com a apropriação gradativa da capacidade de representação e da linguagem, as relações afetivas que a criança estabelece com o mundo exterior são ampliadas e refinadas, sendo que a construção do juízo moral, ainda dependente nesta fase, destaca-se na atividade psíquica da criança.

Os modelos escolhidos, pelos quais a criança nutre sentimentos de simpatia e segurança (pois correspondem às suas necessidades e interesses) serão referência para ela, sendo essenciais à formação de seu juízo moral. Para estes, as crianças atribuem, o poder de onipotência e onisciência, sendo importante referência na busca de seu equilíbrio.

Modelos..., é o que *Alice* busca em toda a sua história! Primeiro com sua *ama*, depois, já jogando simbolicamente, faz perguntas ao *Coelho Branco*, consecutivamente aos *irmãos gêmeos*, ao *Chapeleiro* e a *Lebre Maluca*, ao *Gato Risonho* e finalmente à *Rainha de Copas*, apresentando um certo desânimo todas as vezes que estas não respondem às suas expectativas. Parece que não a entendem! Chega até mesmo a pensar que não falam a mesma linguagem! Chora até, angustiada em não poder achar o seu caminho!

Não se passa diferente com as crianças. Querem achar seu caminho e necessitam de adultos como referência. Daí emana o papel fundamental que possui o educador. Tem em suas mãos, toda a autoridade que lhe dá a criança. Haverá de respeitá-la e necessitará de todo o cuidado para não fazer mau uso dela.

Penso que isto, traz a nós professores, a condição de ser autoritário. Pela estima que tem ao educador, a criança sente-se obrigada a obedecer as regras por ele determinadas, tendo o seu cumprimento o sentido de consciência moral e bondade. Não sendo cuidadosos com esta facilidade que nos abarca, torna-se fácil por demais, “*mandar*” nas crianças, “*obrigando-as*” a cumprir o que foi estabelecido, mesmo que

para elas, o que se apresente não tenha o mínimo significado, assim como fez a *ama* com a menina. Para que isto não ocorra, precisaremos descer de nosso pedestal e, de modo democrático; repartir com a criança a posse do conhecimento. Não são somente os professores que precisam saber a razão de realizar tal atividade, jogo ou exercício. À criança compete também este direito, ela precisa saber a razão, a necessidade, o significado destas ações. Esta é uma ação necessária no sentido de possibilitar a emancipação de nossas crianças, na busca de uma autonomia moral.

Para a criança desta faixa etária, segundo Piaget (1988), uma ordem tem “um caráter categórico-obrigatório” e para ela as regras tem “validade absoluta”. Sendo desta forma, cumprir o proposto é para a criança essencial, melhor dizendo, contribuirá para o sentimento de autovalorização. “A autovalorização da criança forma-se à princípio sobre a escala de medida dos demais. O êxito e o fracasso da própria atividade gravam-se pouco a pouco numa escala de autovalorização.” (PIAGET, 1988, p. 61)

Tal consideração é importante, no sentido que deverá ter o educador este cuidado a mais, ao formular suas propostas, considerando tanto as condições que a criança apresenta para executá-la, quanto o modo que formula a proposta. Esta deve trazer em seu seio duas condições: a probabilidade de executá-la obtendo êxito e a possibilidade de errar ou de tentar resolvê-la de modos diferenciados.

Alice, em sua aventura, vivendo a sua história, tenta achar o seu caminho de volta, explorando todas as possibilidades que se apresentam, até que finalmente, ao término da história, ela o consegue fazer. Não havia um caminho absolutamente certo ou absolutamente errado, mas relativamente possível.

As vivências infantis e seus resultados, vão compondo a estrutura afetiva infantil, sendo que esta segunda fase, pela ampliação de relações que permite, pela incompreensão (muitas vezes, do mundo e das regras que os adultos determinam), é um momento de muita instabilidade infantil. É o que nos coloca, o autor acima referido:

As vivências alegres e penosas, os êxitos e os fracassos atuam permanentemente sobre o dócil humor da criança pequena. A criança reage a cada fenômeno atual com a atitude afetiva formada pelas vivências precedentes, as quais transformam-se, com respeito ao futuro, pelo fenômeno atual. Não é surpreendente, por isso, que a situação afetiva da criança, durante a segunda fase do desenvolvimento seja vacilante e desequilibrada. (PIAGET, 1988, p. 61)

Já na fase posterior, encontra-se um equilíbrio maior da criança, pois que seu sentimento de comunidade, os jogos sociais e os trabalhos comuns, permitem que se desenvolva um maior sentimento de justiça e de *“fair-play”*. As regras são seguidas com responsabilidade e, quebrá-las, rompe com as relações de confiança. Neste período da vida infantil é que se desenvolve, pelas razões citadas acima, a construção de uma moralidade independente ou autônoma.

Alice, a menina do *“País das Maravilhas”*, com certeza se encontra na segunda fase. Esta é relativa ao período pré-operatório, que se caracteriza pela apresentação de um pensamento objetivo-simbólico, pela utilização das funções de representação (no seu caso especialmente o jogo e a linguagem) e pelo julgamento moral ainda dependente e não autônomo.

Joga a menina, joga muito, joga simbolicamente! Isto pode ser observado em sua conversa com a *maçaneta* e nas ações posteriores, quando representa um mundo fértil de “possíveis”, para adentrar literalmente no seu mundo de fantasia. Ao responder para ela, a *maçaneta* (criada pela sua imaginação) pergunta: - *O que procuras tu?* E a garota lhe responde que procura o Coelho e que precisa passar e, novamente esta lhe responde: - *Oh! és muito grande, simplesmente impassável.* E sem disfarçar a decepção Alice diz: - *Quer dizer impossível?* Sua interlocutora finaliza: - *Não, impassável! Aqui nada é impossível!*

No jogo simbólico, nada é impossível, é só brincar de *“faz-de-conta”*. Afinal é jogo ou brincadeira? Há muitas controvérsias e concepções para estes dois termos, porém não é sob esta ótica que quero tratá-los agora.

Para Winnicott (1975) o jogo surgirá somente depois que a criança consegue estabelecer diferenciação entre ela e o mundo externo, condição essencial para que possa compartilhar sua brincadeira com o outro. Seria o jogo, por assim dizer, uma continuidade do brincar, que estaria presente no início do processo de diferenciação entre o *eu* e o *não eu*, e se localizaria numa área intermediária, denominada de “*área de experimentação*”.

Minha reivindicação é a de que, se existe necessidade desse enunciado duplo, há também a de um triplo: a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. (WINNICOTT, 1975, p. 15)

Para este autor, seria esta área de experimentação um dos três territórios da realidade do sujeito, o intermediário entre a realidade interna (pertencente ao indivíduo) e a realidade externa (que no início se processa como um *não-eu*, para depois ser encarado como o outro).

Como se processa esta diferenciação entre o *eu* e o *não-eu*? Inicialmente, a mãe, dando o seio (que aqui pode indicar também qualquer atitude da maternagem comum que satisfaça a criança) ao bebê, propicia-lhe a ilusão de que este é parte integrante da criança e, conseqüentemente, está sobre o seu controle mágico. Este controle estabelecido pela pronta satisfação das necessidades do bebê, alimentando-o, lhe traz a sensação de onipotência.

O papel da “mãe suficientemente boa” (WINNICOTT, 1975), será de tentar desiludir a criança, no sentido de “desmamá-la” (que aqui indica não especificamente retirar-lhe o seio), possibilitando-lhe a percepção gradativa de uma realidade externa, que no começo se dá pela sobreposição entre o que a mãe supre e o que criança poderia conceber, indo de um estado que se apresenta fundido com ela, para um outro que possa perceber-se separado. É nesse espaço, nesta área intermediária de

experimentação que se criam os “fenômenos transicionais”. A este respeito nos coloca Venâncio (2000, p. 242), comentando este autor:

Mas, segundo Winnicott, é por volta dos quatro a seis meses e depois aos oito de doze meses de idade que a área intermediária se estabelece com maior firmeza. Nessa época surge o que denomina “o padrão dos fenômenos transicionais” (WINNICOTT, 1975:17); tais fenômenos transicionais são a substância da ilusão, ou seja, os constituintes da área intermediária da experimentação. Dessa maneira, não pertencem nem ao interno nem ao externo, mas igualmente a ambos. O objeto transicional é o primeiro habitante dessa área, é também a primeira possessão de um não-eu que a criança conhece, e que não vem dela, mas que ainda representa a ilusão do seio materno, porque é este o objeto da primeira relação.

É nesse espaço intermediário entre a mãe e o bebê que nasce o brincar, sendo este último, a primeira manifestação dos fenômenos transicionais e o recurso que a criança apresenta para lidar com a tensão existente entre o mundo interno e externo. Através da brincadeira a criança busca conhecer o mundo que a cerca, manipulando os objetos e trazendo-os para este espaço, assim como alguns fenômenos que são derivados da realidade externa, colocando-os a serviço de algo originado da realidade interna e pessoal. Deste modo a criança simboliza o mundo, pois dá aos objetos significados próprios e pessoais. A criança só está habilitada a simbolizar quando é capaz de distinguir a realidade da fantasia, entre o que é interno e o que é externo.

O brincar necessariamente requer a ação corporal para a manipulação de objetos, tal qual a expressão do interesse causado pela brincadeira que se apresenta pela excitação corporal. Assim o movimento infantil carrega a mesma contradição que a brincadeira, isto é, composto pela realidade externa (naquilo que é observável) e pela realidade interna, estabelecendo a relação da criança com o mundo que a cerca.

Sendo o brincar fazer – poderíamos dizer o re-fazer do mundo externo no espaço dos fenômenos transicionais – ele é também, sempre, movimento.

Através do brincar, o movimento não é apenas vivenciado, mas criado, construído na zona de fantasia, que é a zona primeira de relação da criança com o mundo. Pertencendo simultaneamente ao mundo externo e ao mundo interno – irreduzível, portanto, a um ou outro – o fenômeno do brincar lega ao movimento esse paradoxo característico: nem exclusivamente interno, nem exclusivamente externo, mas situado naquela zona onde se tecem as relações entre o sujeito e o mundo, onde o movimento se constitui a partir das tensões vivenciais entre o eu e o não-eu. (Venâncio, 2000, p. 242)

Como já vimos, o brincar origina-se na zona de experimentação, na zona potencial intermediária entre o bebê e a mãe e à medida que a criança vai adquirindo confiança. Na mãe, esta última vai introduzindo neste espaço a sua brincadeira e conseqüentes enriquecimentos para esta. “Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais.” (WINNICOTT, 1975, p. 76)

O brincar vai se desenvolvendo continuamente numa relação de espaço-tempo, como uma experiência criativa e esta manifesta-se anteriormente na brincadeira e na fantasia. É através dela que a criança adquire experiências significativas para seu desenvolvimento, vivendo-as de modo criativo.

Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (WINNICOTT, 1977, p. 163)

Pode-se dizer que a criança, através da brincadeira, cria oportunidades para propiciar seu desenvolvimento e experimenta novas vivências, enriquecendo o mundo em que vive, ao mesmo tempo que busca compreendê-lo.

Não deveriam ser o brincar e o jogar, conteúdos de forte presença nas aulas de Educação Física infantil? Sem dúvida que sim! Ainda mais, assim como eu, muitos outros autores já pontuaram isto. Considerar as características do desenvolvimento infantil, na faixa etária que se apresenta, é condição inicial na construção de estratégias de ensino adequadas, para um processo de ensino/aprendizagem competente.

Assim como *Alice*, a menina curiosa, pode vivenciar o seu “*País das Maravilhas*”, poderá também o professor encarnar o papel do *Coelho Branco*, ou da *Maçaneta* e abrir o portal de um “*país maravilhoso*” para outras crianças em suas aulas...

Mas quem vem lá? É o Coelho Branco!

- É tarde, é tarde! Tão tarde até que arde! Ai, ai, meu Deus! Alô, adeus! É tarde, é tarde, é tarde!

- Espere, espere, Seu Coelho...

A ESCOLA E O "FURTO DO LÚDICO" OU
O ENCONTRO DE ALICE COM O COELHO

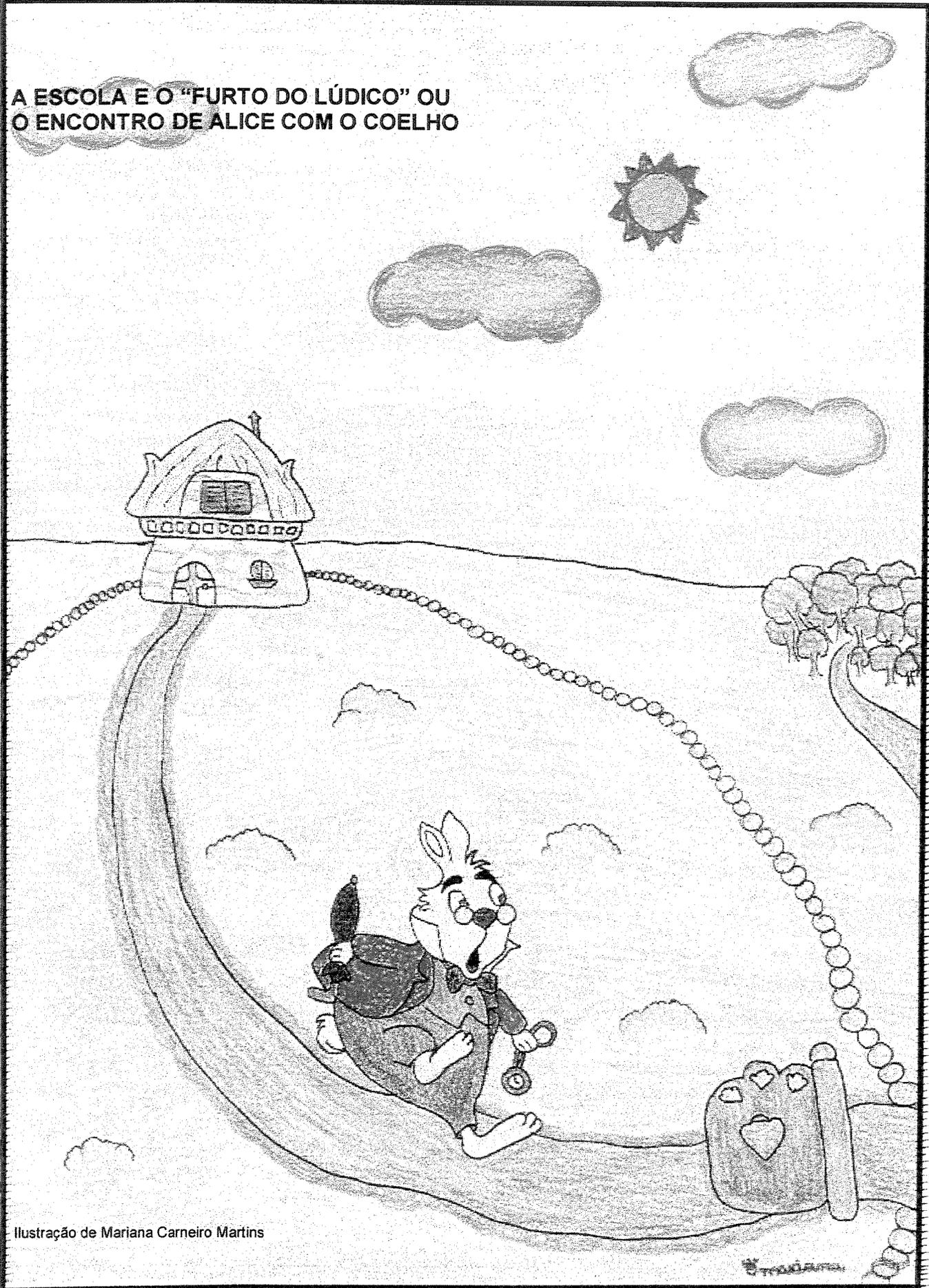


Ilustração de Mariana Carneiro Martins

moderna

A ESCOLA E O “FURTO DO LÚDICO”¹ OU O ENCONTRO DE ALICE COM O COELHO BRANCO

Os irmãos gêmeos que Alice encontrou em sua aventura, Tuidle Di e Tuidle Dam, queriam, de qualquer forma, brincar e entreter a menina. Esta, ansiosa que estava para encontrar o Coelho Branco, tentava desvencilhar-se deles. Sorrateiramente, num momento de descuido dos dois, Alice escapuliu, adentrando numa pequena floresta.

Ultrapassando-a, pode avistar um bela casinha de sapé. Alice, curiosa como ela só, pergunta-se:

- Quem será que vive aqui?

Logo avistou o Coelho Branco abrindo a janela e gritando:

- Mariana, Mariana! Onde está esta menina? Onde ela pôs as luvas?

A menina, espantada, quase que falando para si mesma, diz:

- O Coelho...

E, dirigindo-se para o portão do jardim, vai ao seu encontro, enquanto o Coelho continua a gritar, correndo de um lado para outro:

- Mariaaaaanaaaaa!

Deparando-se com Alice, que nada pergunta só lhe observa, diz:

- Não, não, não! Já tá tarde! Tô atrasado! Ai, ai, o meu encontro!

Alice: - Desculpe senhor. Mas, mas, eu procurava...

Coelho: - Oh! Mariana, o que está fazendo aqui? Diz olhando para a menina.

Alice: - Mariana??? Pergunta espantada.

¹ “Furto do Lúdico” é o termo utilizado por Marcellino, em seu livro, *Pedagogia da Animação* (1997); resolvi adotá-lo em meu trabalho, por julgar não possuir melhor forma de referir-me ao assunto.

Coelho: - Não faça nada! Fique aí. Não, não, vai ver minhas luvas. É tarde!

Alice: - É tarde para quê? Por isso é que eu...

Coelho: - Minhas luvas, depressa! Você não ouviu?!?

Alice: - Credo, eu acabo recebendo ordens de Diná!

Alice sobe para procurar as luvas e sobre a cômoda do quarto, encontra um novo bauzinho com biscoitos; não resistindo, experimenta um deles. Para seu espanto, cresce novamente e, ficando maior que a casa, precisa colocar seus braços e pernas através das janelas e portas. O Coelho assustado, sai correndo procurando ajuda e encontra o pássaro Dodô, que o acalma e diz que solucionará o problema.

Enquanto isso a menina consegue alcançar uma cenoura da horta e, comendo-a, diminui muito de tamanho, conseguindo escapar sem ser vista. Vai então, novamente em busca do seu caminho e acaba por deparar-se com um “Jardim de Flores Cantoras”. Começa a cantar com elas e depois de um tempo de conversa, estas a expulsam porque a julgam um matinho. Mais uma vez, aparentando cansaço por sua investida, a menina sai vagando sem direção, até que encontra a Lagarta Fumante, mas disso falaremos mais tarde...

A menina Alice fica intrigada: - Onde vai o Coelho com tanta pressa? Por que está sempre atrasado? Sempre preocupado com seu compromisso que está no futuro, não parando nem mesmo, para com ela conversar. Chega até a ser engraçado, se não fosse o fato de nem ao menos lhe dar bola. De certa forma, ele é parecido com sua *ama*, preocupada em que Alice aprenda, para preparar-se para um futuro melhor.

Assim também acontece na vida real com outras crianças. Os adultos estão sempre preocupados em preparar-lhes para o futuro e, se possível, de sucesso. Engraçado os adultos, interessante este “exercício de futurologia” que realizam. Como podemos estar preparando as crianças para o que virá, se não sabemos como ele acontecerá e, nem mesmo, se estaremos nele presente.

Há uns dois anos atrás, estive presente numa palestra proferida pelo professor Luís Marins que nos apresentou dados dos últimos cinco anos, mostrando como o mundo modificou-se mais do que nos trinta anos anteriores e que os próximos três, caminharão ainda em maior velocidade. Observa-se um ritmo incrível de modificação e podemos perceber seus efeitos em nosso cotidiano. Deste modo, conforme as estatísticas apresentadas pelo referido professor, estaremos preparando as crianças para lidar com aspectos, profissões ou qualquer outra coisa, que podem estar extintos nesse processo.

Portanto me parece mais saudável, preparar as crianças para que possam lidar com novas situações, enfrentando o inusitado, fazendo suas escolhas. Isso alcançado já será, a meu ver um grande recurso para elas. Além do mais, basta trabalharmos com a situação presente, pois nesta, existem muitas coisas a serem melhoradas, para que possamos garantir aos nossos pequenos, um futuro melhor. Trabalhem nós e deixemos que as crianças brinquem! Não furemos do presente, a possibilidade de vivenciarem o lúdico em nome de uma preparação, do desenvolvimento da aptidão para enfrentar o porvir.

Em todos os aspectos da vida infantil, existe uma possibilidade de dominação do adulto e, quando falo isso, não estou me referindo a um sentido de autoridade, mas sim de tirania. Tem este, de certo modo, um pseudo-aval social, para este exercício. Ele é mais experiente, já passou por diversas situações e o pequeno, “ainda nem saiu das fraldas”, portanto tem maiores condições de saber o que é melhor para este último. Pensando deste modo, nós adultos obrigamos as crianças a viver uma infância que idealizamos ou ainda, tal qual aquela que tivemos. Além do mais, agindo desta forma, impossibilitamos que as crianças possam superar o modelo por nós imaginado, através de soluções mais criativas talvez, derivadas de seus projetos pessoais, pela vivência do presente, estando em harmonia com a faixa etária em que se encontram.

Nesse contexto, no qual a preparação para o futuro é super valorizada, produções direcionadas a esse fim, são exigidas da criança. Assim sendo, a brincadeira, atividade própria da infância, não encontra espaço, já que ela tem como

característica a improdutividade, como coloca Caillois (1967), a brincadeira é *"improdutiva"* no sentido que *"não gera bens nem riqueza"*, ou seja, nada produz.

Em discurso, até que encontraremos a valorização do brincar, em vários segmentos, especialmente naqueles relativos à educação infantil; na prática porém, isso pouco será encontrado. Basta que observemos a vida de nossas crianças, para descobrir esta contradição. O reconhecimento do brincar, exige mais do que o discurso do adulto, exige generosidade, como bem nos coloca Machado (1998, p. 28):

O brincar criativo ao qual nos referimos implica generosidade por parte dos adultos – generosidade amorosa, compreensão do momento em que a criança está. Capaz de admitir, até mesmo, a temporalidade da vivência dessa criança (ou seja, outro momento ético e estético, não aquele em que se viveu a própria infância).

Essa mesma autora, nos faz uma proposta interessante: ao invés de considerarmos a criança como um adulto em formação, deveríamos inverter o processo e *"fazer da vida adulta uma continuidade da experiência infantil, vivida de outra forma, com outra consciência..."* (MACHADO, 1998, p. 56). Decerto que esta inversão do sentido que é dado à infância, nos garantiria uma vivência cotidiana mais rica. Do mesmo modo, deveríamos garantir para a criança, a possibilidade de viver o momento presente em toda a sua integralidade, com tudo aquilo que a constitui e que é necessário à experiência e desenvolvimento infantil. E dentro de suas necessidades prementes está a brincadeira, como muito bem nos coloca Freire (2002, p. 7): *"A procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele deve constituir, como esta, uma necessidade básica"*.

De fato, o respeito às necessidades infantis, é pouco considerado na sociedade contemporânea. A vivência do lúdico, das crianças tem sido roubada gradativamente e cada vez mais precocemente, sendo diversos os motivos que para isso colaboram. Impõe-se-lhe assumir *"obrigações"* típicas da vida dos adultos, como uma agenda lotada de compromissos com atividades das mais variadas, ou pela inserção temprana

no mercado de trabalho. A vivência do lúdico na vida da criança, fica reservada aos momentos de lazer, assim como acontece com os adultos, ou seja, adiada ao seu tempo livre, quando, ao contrário, deveria ser contemplada em grande parte da infância. A esse respeito Marcellino (1997, p. 54), nos esclarece melhor:

Como poderia ser entendida a aplicação do termo lazer à infância? A procura da resposta a esta questão está ligada, creio eu à dominação exercida sobre a cultura da criança com o “furto” do seu componente lúdico. Há um descompasso entre o discurso oficial, que reconhece a sua importância, e a ação social que se desenvolve nesse sentido. E a restrição de tempo e espaço para a criança, acaba reduzindo a cultura infantil, praticamente ao consumo de bens culturais, produzidos não por ela, mas para ela, segundo critérios adultos, contribuindo para a transformação do brinquedo em “mercadoria” e para o comprometimento da evasão do real, que possibilita a imaginação de novas realidades.

Permito-me agora uma mudança de raciocínio nos sentido de melhor esclarecer as terminologias usadas. Do que afinal estou a falar? Do lúdico, do lazer, do jogo ou da brincadeira? Como bem coloca Marcellino (1997, p. 23), este é um jogo de “caça-palavras”. Pela imprecisão dos conceitos relativos a cada uma delas, pela abrangência das manifestações e pela “forte carga de subjetividade que os conteúdos comportam” (1997, p. 28). Talvez, buscando conferir ao lúdico um significado, consiga clarear com que sentido emprego no texto as palavras.

Pela simplicidade que emprega, compactuo com a conceituação proposta por Santos (1997, p. 9): “A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte.”

Assim tratarei o lúdico neste trabalho, como o brincar típico da infância, podendo considerá-lo como brincadeira nas manifestações mais espontâneas e como jogo quando estas forem mais estruturadas. Sei de antemão que, como muitos autores,

estas estarão entrelaçadas, pois apresentam características comuns, ao mesmo tempo, dependendo de como se expressa, as suas especificidades.

Tampouco é fácil ao pesquisador delimitar com clareza, se a criança está ou não está jogando, nem sempre o que é observado pode dar conta da subjetividade que não se explicita naquele momento, porque de fato a diferença entre uma ação ou outra, está justamente na intenção que a criança possui ao realizá-la (KISHIMOTO, 1994).

Mas retornemos então, ao caminho que estávamos tomando, façamos como *Alice* que pegou vários atalhos, porém tinha um direção (em intenção) a adotar. Sendo o lúdico “furtado”, como ficam o tempo e espaço, que deveriam ser amplamente utilizados pela brincadeira?

O *Coelho Branco*, em sua constante ansiedade e preocupação com o tempo, ou melhor, com o “estar atrasado” pode nos explicar um pouco disso. Em seu diálogo com *Alice*, demonstra não viver o momento presente, mantendo-se sempre preocupado com o que possa a vir acontecer no futuro, chegando mesmo, pela sua aflição, a confundir a menina *com uma tal de Mariana* e depois, com um *monstro*, sem perceber tratar-se da mesma pessoa.

Deparando-se com Alice, que nada pergunta só lhe observa, diz: - Não, não, não! Já tá tarde! Tô atrasado! Ai, ai, o meu encontro! Alice responde: - Desculpe senhor. Mas, mas, eu procurava... Novamente o Coelho, olhando para a menina, diz: - Oh! Mariana, o que está fazendo aqui? - Não faça nada! Fique aí. Não, não, vai ver minhas luvas. É tarde! E a menina, já irritada pergunta: - É tarde para quê? Por isso é que eu...

Preocupado em estar pronto para alcançar o futuro, o Coelho, não consegue identificar as características da criança, não dando atenção à sua pergunta, não percebendo a importância da mesma, que revela o desejo da menina em saber o “porquê” de tanta pressa. Metaforicamente realizamos o mesmo: nem sempre identificamos as características das crianças, ainda menos se falarmos no sentido singular e, conseqüentemente não identificamos as suas necessidades, nem o que elas desejam, impondo-lhes a nossa necessidade, e o que julgamos ser melhor para elas.

Nesse sentido, o tempo que seria utilizado para brincadeiras é utilizado para a adquirir uma maior competência para o enfrentamento e a conquista de um futuro de sucesso (diga-se aqui que o enfoque maior é relativo ao aspecto profissional). Então, nos momentos em que as crianças não estão na escola, lhe são oferecidas aulas de esporte, línguas, informática, artes e qualquer outra que sirva para completar sua formação. Claro que estamos falando, das crianças que possuem uma melhor condição socio-econômica. Já aquelas crianças, que apesar de sonharem, pelas condições de vida que possuem, dificilmente mudaram de status, estas são introduzidas precocemente no mercado de trabalho, seja ele informal ou ainda relativa à mendicância. Infelizmente em nosso país este seja o maior número, seis milhões de crianças trabalham (segundo a Organização Internacional do Trabalho), nas ruas, em carvoarias, na lavoura, e nos mais variados ofícios, geralmente em condições subumanas de trabalho. Crianças das quais não só o lúdico é furtado, mas muitas vezes, a esperança também.²

Do mesmo modo, especialmente nos grandes centros, o espaço da brincadeira também ficou restrito. A rua e a praça, ponto de encontro das crianças, nem sempre podem ser freqüentadas pois, a violência que por vezes impera, não nos permite deixar que os pequenos brinquem à vontade, não importando a classe social a que pertençam.

Sem tempo e sem espaço, reduz-se por demais a possibilidade das crianças brincarem, o espaço/tempo para aprenderem, para se desenvolverem lhes são negados, colocando no lugar o jeito que nós, adultos, reconhecemos por certo. Como esperar alguma mudança, se não criamos condições para a manifestação do lúdico e como permitir que se apresente em toda a sua intensidade não encontrando um ambiente propício? O que de novo pode ser criado, se não possibilitamos a superação do modelo vigente?

Segundo Kishimoto (1994, p. 24), a “infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”. Nesta fase está tudo por fazer, desse fato precisamos tomar

² Dados transmitidos pela televisão através do programa “Criança Esperança” 2002, da Rede Globo.

consciência e, “se está por fazer” é preciso que propiciemos condições para que seja realizado de um jeito novo. Isto requer que respeitemos a capacidade de criação deste novo sujeito, que acreditemos em sua habilidade e no seu desejo de fazer mais principalmente de ser mais e melhor.

O jogo de faz-de-conta, o jogo simbólico, é um grandioso instrumento para o exercício da capacidade de criação da criança. O símbolo é o instrumento que possuímos para compreender o mundo e a imaginação; é o processo que utilizamos para esta “recriação” de um mundo, ao qual podemos nos adaptar, através da assimilação que realizamos dele a nós. Quando voltamos deste estado para a realidade mais objetiva, fatalmente teremos que realizar o ajuste entre estes dois mundos, para uma possível convivência. De fato, trazemos algo que construímos no espaço da imaginação para contribuir no processo de construção da cultura desta (nova) sociedade. Assim, segundo Freire (2002, p.88):

E essa imaginação subverte a realidade, tomando-a frágil perante nossos desejos. A matéria da experiência, tornada representação mental, especialmente na atividade do jogo, ganha uma plasticidade que se distancia muito do real. E é com essa plasticidade que jogamos para criar um outro mundo, aquele ao qual podemos nos ajustar. Claro que há um caminho de volta em que essa criação conflita-se com a realidade (natureza, sociedade), donde surgirão os acordos, as regras que definem o que pode e o que não pode ser realizado.

Penso que, as “criações” humanas surgiram dos sonhos, que mentalmente realizamos, pelo poder da imaginação. Sendo a brincadeira simbólica de fundamental importância e, sabendo especialmente que esta se manifesta no período relativo à primeira infância, assim como Marcellino (1997) pergunto: - Será que não estamos obrigando as crianças a se desapegarem da infância rápido demais? Será que estamos permitindo que sintam seu cheiro, seus gostos, seus sons, apressadamente, impedindo que seus devaneios possam prolongar-se em atos de criação? Será que assim, tão

dominadas por nós não perdem a esperança de poder criar um mundo novo, ou ao menos diferente? Poderiam exercer resistência ao “status quo”, que já se encontra instalado e, como nos coloca o autor acima referido: “*A sedução que o lúdico exerce, suas possibilidades de denúncia da realidade, fazem com que os valores do lazer possam desempenhar um papel de subversão.*” (MARCELLINO, 1997, p. 44) Desta forma, o tempo para brincar não pode ficar restrito ao fim de semana, ao feriado, às férias, devendo estar presente no cotidiano vivido pela criança.

Muitas vezes, como o *Coelho*, não identificamos a importância de nossas ações na condução da vida da criança. O *Coelho Branco* não percebeu, em sua constante pressa, como era relevante para *Alice*, como poderia ajudar a menina a encontrar seu caminho, como ela tinha curiosidade em conhecê-lo e saber a razão de viver tão atrasado. Tampouco a identifica com uma criança singular especial, confundindo-a em sua ansiedade, com uma tal de *Mariana* (provavelmente alguém que lhe serve em suas manias) muito diferente do modo de ser de *Alice*. Como poderia perceber as necessidades da criança, sem sequer parar para ouvi-la ou para responder o que perguntava? E mais, ainda lhe dava ordens contraditórias: - *Não faça nada! Fique aí. Não, não, vai ver minhas luvas. É tarde!* E a menina pergunta, sem ser escutada: - *É tarde para quê?* E ouve como resposta: - *Minhas luvas, depressa! Você não ouviu!?!?*

Para podermos conduzir uma criança necessitamos interromper (por um pequeno tempo que seja) a nossa corrida e ouvi-la, percebê-la nos detalhes de suas ações, compreendendo o que expressa. É preciso estar com ela integralmente para que possa efetivamente entender os seus propósitos. Se o *Coelho* assim o fizesse, poderia perceber que *Alice* estava jogando. Jogava por estar entediada com o que a ama lhe ensinava, por ter-lhe avistado e por segui-lo, é que tinha adentrado ao túnel e ultrapassado a porta, chegando ao seu País das Maravilhas, buscando respostas para aquilo que a desestabilizava. E, tendo ultrapassado o portal para seu mundo da fantasia, vivia-o integralmente. Para jogar, a menina precisou agir desta forma pois, “saber jogar é saber estar presente em um determinado espaço e em um determinado tempo, e apenas estar neles. O jogo absoluto requer essa entrega total, mesmo que isso seja apenas uma idéia” (Freire, 2002, p. 69). Percebemos porém, que na vida real

isto, não é de todo possível, mas em muitos momentos, aproximamo-nos de uma “quase” total entrega.

Para nós seres humanos e ainda mais para as crianças, brincar é uma necessidade. Não encontraremos crianças, até mesmo em condições sub-humanas de vida, que não brinquem nos momentos que estão livres. Brincam para suprir aquilo que lhes falta, para preencher aquilo que as fazem carentes, para elaborar aquilo que do mundo, não compreendem. Brincam para expressar a sua liberdade (mesmo quando está é pequena), para resistir, para rir, para fantasiar, para imaginar e representar (mentalmente ou em ação), para sentirem-se bem. Se brincar, é assim tão necessário ao desenvolvimento humano, se tem importância fundamental no sentido de fazer-nos mais humanos, tal valor deveria ser reconhecido em qualquer instância e especialmente na escola, ainda mais se sabemos que é na infância, que a brincadeira e o jogo se manifestam mais fortemente.

Se o jogo está na raiz mesmo do desenvolvimento do mais precioso atributo humano, aquele do qual nasceu toda a cultura humana, isto é, as representações mentais, seu papel educativo é decisivo e vai além da educação escolar. Se a escola nunca soube lidar com essa questão, porque nunca a compreendeu, isso não destitui o jogo de sua importância na educação das pessoas, porque ela não ocorre somente nas escolas. (FREIRE, 2002, p. 99)

Continuando, este autor salienta que, se é na escola que as crianças passam boa parte de seu dia, dedicando-lhe um bom tempo de sua vida, para as crianças que a freqüentam, sem dúvida acarretará em prejuízo para o seu desenvolvimento.

Na minha experiência como educadora, e também como mãe, pude observar muitas vezes o trabalho junto com as crianças, através de conteúdos que para elas não possuíam o mínimo significado. Quando isto acontece, estabelece-se um caminho de duas mãos, em sentido basicamente opostos: a escola não compreende a criança e suas necessidades e a criança não compreende a escola e o que esta quer dela.

Na educação pré-escolar, pela faixa etária em que se encontram as crianças, o valor dado por estas últimas ao professor como modelo de autoridade é inegável. Partindo deste pressuposto, tento imaginar a aflição das crianças quando não entendem o que está sendo proposto e nem o que se espera dela. Como cumprir o que está sendo dado? Imagino o sentimento de incapacidade que lhe é gerado. Afinal, aquilo que é apresentado pelo professor, ela deveria ser capaz de cumprir. Não conseguirão compreender que não é uma questão de falta de capacidade pessoal, mas sim de inadequação da proposta e de seus objetivos.

Do mesmo modo, pude observar a realização de projetos que tratavam de assuntos “muito reais”, inadequados ao universo infantil. Temas como o estudo do “universo” (não o imaginário), do “fundo do mar” ou, até mesmo, do “trabalho infantil” e a “violência”. Fico me perguntando: - Por que? Não creio que esta seja a fase de ensinar isto às crianças, além do mais, a grande maioria delas já convive com uma realidade muito difícil, senão pela condição social, pelo mundo que habita. Penso ser esta fase de lhe ensinar sonhos, utilizar da fantasia e da imaginação, instrumento próprio desta faixa etária, como recursos de resistência e enfrentamento do real, possibilitando um espaço de criação e conseqüente não domesticação. Ao adentrar na escola, a criança não deveria romper, de forma abrupta, com o mundo vivido por ela até então, mas sim, ter possibilidades de vivenciar a continuidade da sua infância, ou seja, desenvolver as representações simbólicas, de preferência em forma de jogo. A esse respeito Freire, citando Piaget, nos coloca:

Tudo indica que a chave do segredo é o domínio da imaginação, do símbolo. Toda a nossa educação deve ter como sentido esse domínio. Em alguns momentos de nossa formação isso é absolutamente decisivo. No período escolar que denominamos atualmente de escola infantil, que compreende o que Piaget (1973) denominou pré-operatório ou simbólico, não seria necessário outro objetivo que não o do desenvolvimento das representações simbólicas. A escola, para dar conta desse objetivo, teria que definir seu método e, para tanto, bastaria respeitar as evidências. Em que época da vida mais compulsivamente

*joga um ser humano? Sem dúvida nessa época em que começa a escolaridade.
(2002, p. 97)*

Alice precisou fugir do Jardim das Flores, pois estas não puderam compreender que ela era simplesmente uma menina, uma criança. Será que isso era tão difícil de compreender? Em sua fuga, ao chegar numa pequena clareira pode avistar uma Lagarta, deitada sobre uma larga folha, fumando e cantando os sons das vogais. Esta dirigindo-se para a menina, pergunta:

- Quem és tu?

A menina responde-lhe e assim o diálogo ganha continuidade:

- Eu, eu, eu... Eu já nem sei senhor. Já mudei tantas vezes desde manhã.

Lagarta: - Explica-te!

Alice: - Sinto muito, mas não posso explicar, Senhor! Já não sou a mesma como vê?

Lagarta: - Eu nada vejo!

Alice: - Não sei como vou explicar pois, para mim, não é nada claro.

Lagarta: - Tu, quem és tu?

Alice: - Primeiro não devias me dizer o seu nome?

Lagarta: - Por que?

Alice: - Ai, ai, ai! Tudo aqui é tão confuso!

Lagarta: - Não é não!

Alice: - Pois para mim, é!

Lagarta: - Por que?

Alice: - Já não posso lembrar das coisas como antigamente.

Lagarta: - Recita!

Alice: Recitar????

Alice já aparenta um certo cansaço, está mesmo confusa, não consegue saber nem mesmo de si. Chegou até aqui, seguindo o *Coelho Branco* na esperança que este a levasse a um lugar, menos entediante do que aquele que a *ama* lhe propunha. De fato, havia encontrado coisas bastante interessantes, porém um tanto quanto desconexas. Procurava um caminho, porém ficava cada vez mais difícil achá-lo. Sempre que perguntava à alguém como encontrá-lo, não obtinha respostas, não era ouvida ou indicavam um caminho que acabava por dar em novas situações, ainda mais atrapalhadas que as anteriores. Tampouco, prestavam atenção em suas perguntas, nos desejos ou nas angústias da menina, não a ajudavam tomar consciência de si ou ainda mais, a fazer escolhas do caminho a seguir; só o que faziam era confundi-la ainda mais. Pelo rumo que as coisas tomaram, já não sabia mais quem era, não conseguindo identificar a si mesma.

Buscou a menina, em sua viagem encontrar um verdadeiro professor, alguém que a orientasse. Não posso afirmar com certeza, mas penso que nas relações que estabeleceu com os vários personagens, algo de novo se acrescentou ao seu conhecimento, pelas hipóteses que realizou, pelo esforço máximo em decifrar as charadas e tantas outras situações inusitadas. *Alice* porém não pode encontrar um educador. Educar não é, pois, mostrar um só caminho, mas fazer-se atentar às possibilidades, oferecendo às crianças oportunidades diferenciadas de escolha. É ajudar na tomada de consciência de si, aceitando-se e reconhecendo-se como singular.

Em grande parte, nós professores, temos a preocupação com a “produtividade” a ser alcançada em nosso trabalho, com os conteúdos a cumprir, com as avaliações a serem realizadas, com o registro escrito daquilo que foi trabalhado, muitas vezes para apresentar à direção da escola ou aos pais. Tendo essa preocupação “para dar conta daquilo que nos compete”, por vezes acabamos por dar caminhos prontos às crianças, “atalhos” conhecidos por nós, em nossa experiência de adultos, mas que para a criança não possui o menor significado, falta-lhe o componente lúdico e o desafio. A preocupação com o “produto” final, na verdade é imediata, reporta-se ao início da aprendizagem, pois sendo a educação um “processo” contínuo, não poderia ser visto de

outra forma. Deste modo, esta característica típica da vida infantil, a ludicidade em ação, não é valorizada na escola. Tem-se o risco de perder o controle; afinal, o jogo nos leva a resultados incertos, tirando as crianças da posição passiva de espera, quebrando a organização da sala de aula, antítese que é da burocracia (FREIRE, 2002), e possibilitando aos alunos tornarem-se sujeitos no processo de aprendizagem.

O professor porém, deve ter consciência que ele será aquele tipo de pessoa, que nunca efetivamente saberá o resultado de seu trabalho, ou ao contrário só o conhecerá depois de longa data, pois este dependerá do processo de vida pelo qual passará seu aluno... dependerá de sua relação com o mundo. Aprender, é propor-se à uma eterna travessia.

Acredito que, no início da escolaridade, o estado de confusão das crianças, seja o mesmo de *Alice*: - *Ai, ai, ai! Tudo aqui é tão confuso!* E a Lagarta (de modo autoritário, como muitas vezes pensamos ou agimos como professores):- *Não é não!* E, a menina responde para ela (como pode enfrentar-lhe?): - *Pois para mim, é!* E o pequeno inseto, agora lhe concedendo uma maior atenção: - *Por que?* E *Alice* já desanimada: - *Já não posso lembrar das coisas como antigamente.* Para elas, a escola deve parecer um lugar onde tudo é muito confuso. Assim como não consegue dar continuidade à sua vida infantil, não poderá agir como sempre vinha agindo, obrigada que é a adaptar-se ao mundo dos adultos.

Para resistir a esta imposição, como a tantas outras que sofrem, não conseguindo satisfazer suas necessidades ou resolver seus conflitos, jogam simbolicamente, resistindo ao chamado da realidade. A criança tem que se deslocar, de um modo abrupto, de uma forma de vida mais pessoal, para um modo de vida mais socializado e, esta transição ocorre muitas vezes, deixando marcas traumáticas.

Quando ministrava aulas de Educação Física para os pequeninos, que adentravam pela primeira vez na escola, pude presenciar, muitas crianças chorando ao despedirem-se de suas mães, às vezes, por um mês inteiro, até que se “adaptassem” ou cedessem (pela sua impotência em lidar com a situação ou serem vencidas pelo cansaço). Angustiava-me senti-las assim e, quando chegava o momento de dirigir-se às

minhas aulas, nesse novo espaço físico e com uma nova professora, um processo semelhante se iniciava. Este foi o motivo inicial, que me levou a buscar uma nova estratégia de ensino, para realizar uma verdadeira adaptação para as crianças. Uma estratégia que permitisse às crianças, sentirem-se mais seguras nesse seu momento de transição. Utilizei-me para isso de uma personagem que pudesse realizar esse papel, de conduzi-las em segurança, já que esta era uma velha conhecida das histórias e desenhos: a *Fada* (fato este já relatado anteriormente neste trabalho).

Chegando à escola, a criança além da necessidade de criar vínculos (que lhe darão segurança) com os novos adultos que lhe são apresentados, de repartir a atenção com várias crianças, ainda lhe impõe a cumprir com algumas “obrigações” (pequenas tarefas) e regras que, para ela, não possuem o menor significado. Não estou a negar a necessidade da escola, da convivência com outras crianças e, tampouco, a necessidade da existência de regras para uma boa convivência entre pares. Ao contrário, o que proponho é maior paciência da escola nesse processo de adaptação, o que não se dará em uma ou duas semanas e, que vai solicitar do professor a criação de estratégias de ensino mais adequadas às necessidades das crianças, do que ao professor e as da escola, recusando-se a cumprir o estabelecido e anunciar o novo. (MARCELLINO, 1997)

Este mesmo autor, citando Winnicott nos coloca:

Um dos desequilíbrios mais importantes, chegando mesmo à perda da capacidade para brincar, é o impacto da obrigação precoce. É como se a criança envelhecesse prematuramente e com isso perdesse “... a espontaneidade, a capacidade para brincar e o impulso criativo despreocupado” (Winnicott 1975, 197). (1997, p.65)

Assim, qual o antídoto para essa situação criada pela escola e que vem dificultar em demasia a permanência da criança em seu espaço, em seu tempo, em seu ambiente? Sem dúvida o mesmo recurso que utiliza a criança, a brincadeira, o jogo, o lúdico. Mas é realmente “jogo”, o jogo utilizado na escola? A respeito disso, muito se

discute em educação: o jogo na escola tem em si mesmo seu objetivo ou é um meio para atingi-lo?

Penso que, antes de tomarmos alguma decisão sobre isso (se é que em algum momento decidiremos), precisamos mergulhar mais fundo (assim como fez *Alice* quando caiu no túnel), buscando um melhor entendimento do jogo. Para isso, nos deixando conduzir por ele. Parafraseando Machado (1998), precisaremos ser bons de “*viver e de olhar*” para entendê-lo, deixando-se arrastar para “dentro” do contexto em que se encontra. Sendo assim, fica difícil compreendê-lo por partes ou pelas suas características, pois estas, se em algum momento são afirmadas, em outros podem ser abandonadas, apresentando-se como um fenômeno complexo, onde e como uma totalidade, do modo que nos coloca Huizinga (1993, p. 5): “É legítimo considerar o jogo uma “totalidade”, no moderno sentido da palavra, e é como totalidade que devemos procurar avaliá-lo e compreendê-lo” Mesmo que, por uma necessidade didática precisemos fixar nosso olhar em uma ou outra parte, não podemos perder de vista, o todo que o compõe.

Como querer caracterizar o jogo buscando descrições comuns? São diversificados os modos de manifestação deste fenômeno. É fato que, ao olharmos uma ou outra expressão deste, algo nos diz: - Aqueles que observamos jogam! O que identificamos então? Por que sabemos que jogam? Não consigo precisar se, o que identificamos são igualdades ou, ao contrário, singularidades. Posso perceber porém, que os que jogam, deixam-se seduzir pelo “aqui e o agora”, estão suspensos do tempo cronológico, mas podem ser a qualquer momento interrompidos, pelo total desinteresse que atinge ao que joga, pela não necessidade de sua continuidade, ou pela instabilidade que possui em relação à realidade que, nestes momentos, reclama os seus direitos. De fato, o sujeito, na ação de jogar é que atribui para o que realiza, o seu significado.

É uma função significativa, isto é encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da

vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa.”(Huizinga, 1993, p. 4)

A significação pessoal que o indivíduo atribui ao jogo, faz com ele esteja mais voltado para si, para a satisfação de suas necessidades e desejos, do que para o outro ou o mundo que o rodeia, especialmente na infância. Como nos coloca Freire (2002), a escola não respeita esta tendência, tampouco consegue lidar com o conflito existente entre a realidade interna da criança em oposição à realidade externa e, ainda mais, tende a priorizar as necessidades desta última, desrespeitando aquilo que é prioritário no processo infantil.

Assim, fez a *Lagarta*, não dando ao menos ouvido aos desejos e conflitos que *Alice*, vivia naquele momento. Enquanto a menina buscava entender a situação pela qual passava, a estranha criatura, logo depois de apresentar um pequeno interesse pelas necessidades da criança, ordena para ela: - *Recita!* E a criança, mais confusa ainda lhe pergunta: - *Recitar????* E sem ao menos pensar, e sem forças para enfrentar esta ordem autoritária, desanda a falar palavras sem sentido, não conseguindo dar uma solução ou satisfazer as necessidades de entendimento, ficando mais confusa e mais carente.

Assim também faz a escola. Faz com que as crianças “recitem palavras sem sentido”, aprendam conteúdos sem significado, realizem movimentos repetitivos, educando (???) para a manutenção da realidade, do estado atual vigente.

É necessário, assim, refletir o quanto a Escola, ao propor “atividades sem sentido”, pelo menos aos olhos das crianças, e principalmente nos primeiros anos de escolarização, não estará contribuindo para essa insanidade. A busca de um sentido de assimilação desses conteúdos e na vivência de forma pela qual são transmitidos, pode levar a criança numa demonstração, ou numa tentativa de demonstração de “saúde mental”, a enxergar o sentido no ser adulto, sem questionar o mundo adulto e seu absurdo, mas aceitando-o passivamente, ou fingindo que aceita. (MARCELLINO, 1997, p. 102)

Como ainda nos coloca o mesmo autor, mais do que educar para a realidade, precisamos educar as crianças para a mudança desta realidade, se possível em direção à construção de uma nova sociedade.

Para mudar o jogo, qual seria então o jogo da escola?

A escola tem como objetivo a transmissão da cultura, da popular à erudita e científica e afirmo que tal condição não deve ser negada. Possui também em seu espaço, para o desenvolvimento de um relacionamento saudável entre seus membros, uma liberdade relativa, ou seja, sujeita a normas (o que também é positivo para o processo educacional). Até aí, tudo vai bem! O que não concordo, é que para o cumprimento deste objetivo, sejam trabalhados conteúdos sem significação para o aluno, assim como utilizar as normas como um recurso para imobilizá-los no cumprimento das propostas realizadas, o que só contribuiria para a formação de um indivíduo passivo e gradativamente sem perspectivas para o enfrentamento daquilo que não lhe agrada, não lhe satisfaz, não lhe interessa, seja em que âmbito for.

Em contrapartida, a consideração do lúdico como elemento indispensável ao processo educacional, pode ser o elemento fundante desta nova realidade, já que respeitaria, por princípio, o modo de ser infantil e a condição primordial para seu desenvolvimento. Estando o jogo na escola, necessariamente, seu elemento lúdico tem que estar sempre presente, propiciando diversão e prazer. Sua função educacional, que, por possuir um objetivo de ensinar algo à criança torna-se um meio para alcançá-lo, não precisa ser contemplado a todo momento.

Nesses momentos perceberemos relações variadas entre suas duas funções, o importante será a existência do equilíbrio entre elas, para que não se permita utilizar o jogo com um caráter puramente utilitário. Na escola é perfeitamente viável que o professor tenha clareza do objetivo que quer alcançar com o jogo e permitir que a criança jogue, objetivando somente o jogar. Para isso, precisaremos de um percepção aguçada na condução do processo, intervindo para a construção de seu conhecimento, porém não interferindo “obrigando-a” a construí-lo.

De que modo o jogo contribuiria no processo educacional, já que seu resultado é incerto? A escola, recebe várias crianças, com repertórios variados, advindos de várias culturas e modos de vida diferenciados, com formas singulares de expressão, numa combinação (muito diversificada de gestos), que compõe através de estruturas que vai gradativamente adquirindo. Brinca com todos estes aspectos como um caleidoscópio, manifestando-se em cada momento de maneira diferenciada:

Brincando com o caleidoscópio, ao girar o brinquedo e olhar para os espelhos no interior do cilindro, a criança maravilha-se com os arranjos surpreendentes que as peças compõem. O caleidoscópio, como o jogo, produz arranjos de beleza, surpreende, é imprevisível, chama a atenção, desperta para a curiosidade, renova-se a cada jogada, reabre as peças para novas criações enquanto durar o jogo. O caleidoscópio imita a vida no seu aspecto lúdico, apesar de raramente nossa pedagogia o perceber.” (FREIRE, 2002, p. 120)

Sendo o jogo instável (assim que o diga *Alice*), de resultado incerto, permite que a criança se depare freqüentemente com o inusitado, com o insólito, tendo que utilizar-se dos conhecimentos e estruturas adquiridas, numa nova combinação (talvez, para ser capaz de responder ao desafio que o jogo lhe faz) escolhendo a sua melhor resposta, dentre as possíveis. A oportunidade de realizar escolhas permitirá o desenvolvimento de sua autonomia, sendo que a transferência deste aprendizado para a situação cotidiana vai depender da tomada de consciência das ações realizadas no jogo. Por isso, torna-se muito importante que o professor conduza as crianças, durante o encaminhamento do jogo e especialmente ao final deste, a refletirem sobre as ações que realizou.

Qual seria o jogo próprio para a faixa etária que trata este trabalho, ou seja, dos três aos sete anos? A criança desta idade encontra-se na fase do pensamento objetivo-simbólico, o que já trabalhamos com muita profundidade no capítulo anterior, sendo o jogo simbólico ou o faz-de-conta, a brincadeira mais apreciada neste período. Desta

forma, a escola não pode negá-la; pelo contrário, deve criar um ambiente propício para que seu desenvolvimento carregue a força de toda a sua potencialidade.

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que a realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo. (HUIZINGA, 1993, p. 17)

Alice, ao encontrar com a Lagarta encontra-se até certo ponto desanimada, quer voltar à realidade, mas não encontra o caminho, o que deixa transparecer no diálogo: - Quem és tu? Pergunta-lhe a Lagarta, ao que responde: - Eu, eu, eu... Eu já nem sei senhor. Já mudei tantas vezes desde manhã. E continuando:- Explica-te! Ao que a menina responde: - Sinto muito, mas não posso explicar, Senhor! Já não sou a mesma como vê?

A menina quer retornar à realidade e não sabe como. Não se sente muito feliz com isso, porque faz parte do jogo ir ao mundo da fantasia e retornar, mantendo uma âncora na realidade. Quando joga simbolicamente, a criança representa um papel para si mesma, construindo seu mundo interior, Assim *Alice* imaginou o seu país das maravilhas, para depois confrontá-lo com a realidade que vive. Vive em seu mundo a possibilidade de fracassar (assim como a menina neste momento da história), de corrigir seus erros, utilizando-se da fantasia como recurso.

Do ponto de vista pedagógico, portanto, vemos claramente que há uma pedagogia subjacente à nossa relação com o mundo que tem no jogo seu ponto de referência. É pelo jogo que construímos nossas condições fundamentais de vida. É através do jogo que construímos nossas habilidades e capacidade mais tipicamente humanas: a habilidade de imaginar e a imaginação. Não se é jovem

à toa e nem por mero capricho. Joga-se, no fundo, por necessidade. Pena que a escola não perceba isso. (FREIRE, 2002, p. 89)

E o professor? Como joga o professor? Penso que deverá jogar com a sua criança, deve também entrar na brincadeira, mostrar à ela que valoriza e respeita o seu jeito de brincar e de expressar-se. Isto não dispensa o planejamento de nossa atuação, em algum momento, somos arrebatados e mergulhados pois, em nosso mundo interno, também vive uma criança. Quando brincamos ou nos permitirmos deixar levar pela atmosfera lúdica, ela nos toca “novamente”, retornando pela imaginação, espreitando por sobre o nosso ombro, revivendo as brincadeiras da infância, brincadeiras de um tempo que nunca passa, vivente num núcleo interno de infância como nos coloca Bachelard (1988, p. 94), que permanece em nossa alma “...sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada de história quando a contamos..”.

Quando, ao jogar com as crianças, nas “vivências simbólicas” objeto de estudo deste trabalho, podia reconhecer em muitas delas a mim mesma ou aos meus companheiros, amigos dos tempos de brincadeira. Se nos reconhecemos nelas, necessitamos então, como educadores, ter um cuidado especial em não projetarmos para os nossos alunos, os valores ou aspirações de uma infância que tivemos, ou que achamos ideal. Não reproduzir a nossa infância ou o que nos faltou dela, mas sim permitir que elas criem uma infância própria, singular, no tempo e no espaço vividos por elas. Permitir que elas cresçam em seu tempo, respeitando a sua constituição e a sua integralidade, permitir que tenham o seu tempo de *Lagarta*, processo necessário para se chegar à borboleta.

O tempo da Lagarta estava findo, sumiu dentro de uma nuvem de fumaça de sua última tragada, sobre as folhas só seus sapatos. Alice, espantada, procura e a reconhece voando sobre sua cabeça: transformara-se em uma linda borboleta. Lá de cima, antes que pudesse sumir ainda dá conselhos para a menina. Seguindo a orientação do inseto, Alice come um pedaço de cogumelo, voltando ao seu tamanho

natural e retomando o seu caminho. Encontra-se pela primeira vez com o Gato Risonho, que indica a direção para a mesa de chá do Chapeleiro Maluco e a Lebre onde passa momentos memoráveis, mas ainda confusos. Quando consegue livrar-se de seus anfitriões, segue sem rumo até que, cansada, senta-se e chora convulsivamente, desesperada para voltar para casa. É interrompida pelo Gato Risonho que lhe indica o caminho pelo oco da árvore...

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A MOTRICIDADE HUMANA OU
ALICE NO REINO DA RAINHA DE COPAS

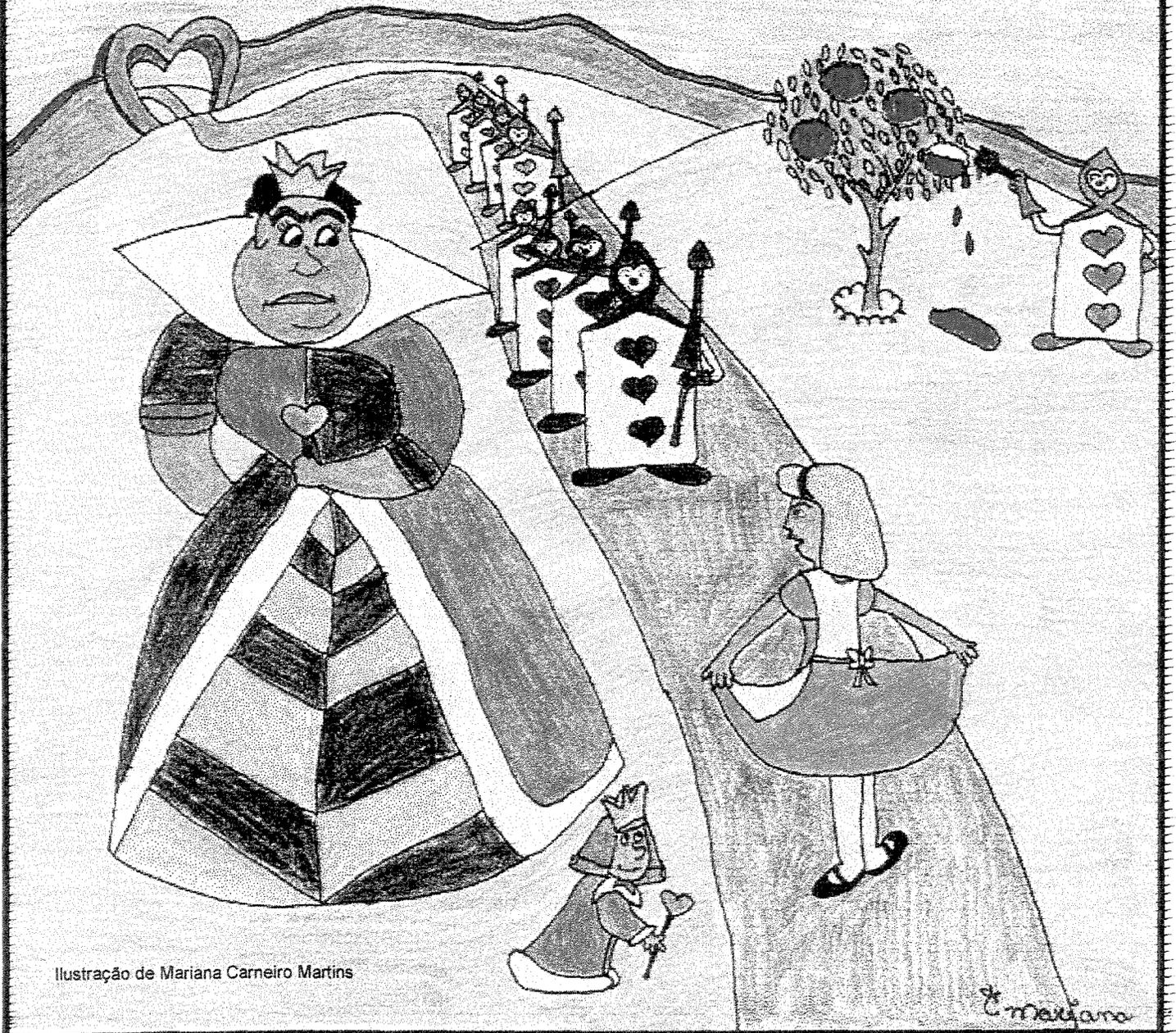
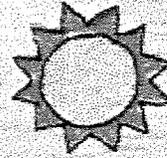


Ilustração de Mariana Carneiro Martins

Mariana

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A MOTRICIDADE HUMANA OU ALICE NO REINO DA RAINHA DE COPAS

Depois de se encontrar com o Gato, de enorme sorriso, que lhe abriu a porta do reino da Rainha de Copas, através de uma árvore de grande tronco, Alice passa por ela e se depara com um jardim onde encontra três soldados do Exército de Cartas, que estão pintando as rosas brancas, transformando-as em cor de camim, ela pergunta-lhes:

- Por que pintam as rosas?

Cantando eles respondem, que pintam as rosas, para que a Rainha não descubra que plantaram rosas brancas por engano e mande cortar suas cabeças.

Alice se propõe a ajudá-los e, pegando o pincel parte para o trabalho, saltitante a cantar. Enquanto continuam a pintar e a cantar, são surpreendidos pela Rainha de Copas, o Rei e o Exército de Cartas. Os três soldados e a menina deitam-se em reverência. Furiosa, a Rainha percebe que estavam tentando enganá-la; por isso ordena a prisão dos três soldados, que tiveram suas cabeças decepadas.

Assustada, Alice suplica à Rainha, iniciando um diálogo:

Alice: - Piedade! Piedade! Eles só iam ...

Rainha: - E, quem és tu?

Rei: - Há! Há! Há! Deixe-me ver, meu bem.

- Certamente não é Copas!

- Será do naipe de Paus?

Rainha: - Oh! É uma menina.

Alice: - Sou! Eu só espero ...

Rainha: - Olha para mim!

- Fala direito!

- *Pára com essas mãos!*
- *Fique em posição!*
- *Cortesia!*
- *Abra a boca um pouco mais!*
- *Diga sempre: - Sim! Oh, majestade!*

Alice: - Sim! Oh, majestade!

Rainha: - Bem! (Dando-lhe uns tapinhas na cabeça.)

- *De onde vieste e para onde vais?*

Alice: - É que eu quero encontrar meu caminho ...

Rainha: - Seu caminho? (Gritando.)

- *Tudo aqui é meu, só meu!*

Alice: - Sim, eu sei! Mas estava pensando ...

Rainha: - Cumprimentas, enquanto pensas! Poupa tempo!

Alice: - Oh! Sim, majestade!

- *Mas eu ia perguntar ...*

Rainha: - Sou eu quem pergunta!

- *Tu jogas croquet?*

Alice: - Oh! Sim, majestade!

Rainha: - Comecem o jogo!

Rapidamente o Exército de Cartas organiza o local e o material do jogo. Este se desenvolve de acordo com as regras de “sua majestade”, ou seja, os soldados, fraudam-no o tempo todo, de forma que a Rainha sempre possa ganhar a jogada. Para Alice só resta tentar lutar para reverter a situação, empenhando-se em jogar um jogo onde não existe a mínima possibilidade de sucesso. Tudo está pré-determinado.

Na verdade, este jogo já começou há muito tempo! É jogado desde longa data em nossa escolas.

A escola tem um modelo ideal de aluno, um aluno bem comportado. Um aluno não! De preferência, vários! Gostamos de vê-los sentados, um atrás do outro, todos olhando para nós, em coluna. Domesticados, seguindo padrões, por alguns determinados, assim como a *Rainha* fez com *Alice*: - *Olha para mim! Fala direito! Pára com essas mãos! Fique em posição!*

É a *Rainha* quem manda, tal como fazem os professores; ela determina “o quê” e “como” fazer! Afinal, ela espera que a menina haja de acordo com as suas expectativas e com aquilo que acha certo ou errado.

Pensamos... Como?! Será que depois de tantos anos não cansamos de sentir nossos corpos domesticados e de domesticar outros tantos? Fico instigada: - Por que carregamos esta herança, se temos liberdade de escolha ?

Agimos como as cartas do Exército da *Rainha* e, como eles, contribuímos para que tudo concorra para o bem (de quem?). Para o bem do “controle”, do “domínio” dos alunos. Somos como bedéis, a controlar crianças no pátio, nas salas de aulas: - Sente-se direito menino! Não corra! Que brincadeira mais fora de hora! Coitado do menino! E ainda tem a lhe mandar ficar quieto os pais, as professoras: - Credo, menino! Sentou num formigueiro?

A organização das crianças nas escolas, em colunas, data do século XVIII. Todas sentadas, num grande quadriculado, prontas a aprender e a obedecer ordens, a obedecer: “- *Farão o que seu mestre mandar? Faremos todas!*”

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa,

tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. (FOUCAULT, 1977, p. 131)

Na escola, ou em qualquer outro lugar, esta é uma das formas de dominar corpos, controlando seus espaços e seu tempo. Velhas táticas que se utilizam de regulamentos, de hábitos e até mesmo de conteúdos.

Determinando lugares individuais, tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 1977, p. 134)

A Educação Física gosta de colunas também! É coluna para subir e andar no banco sueco, é coluna para acertar bola na cesta, é coluna para fazer cambalhota, é coluna para pular corda... Um de cada vez, de forma bastante disciplinada! Em nome de uma “boa execução técnica”, matamos a real expressão da motricidade infantil. Nada de corpos soltos, nada de movimentos amplos, nada de movimentações difusas e difíceis de controlar.

É necessário o controle para que se possa atingir a eficácia do gesto. Nada de movimentos que venham despender uma energia desnecessária. Precisamos empregar bem o corpo, para que se possa empregar bem o tempo. Nada deverá ficar ocioso ou não ter utilidade. Investir eficientemente na aprendizagem, investir eficientemente num futuro.

Não há como ser assim no trabalho com crianças. Estas trazem mais que eficiência em seus gestos. Brincam com e por eles, expressam-se, manifestam-se corporalmente demonstrando seus desejos, suas aspirações. Compactuo com Freire (1992, p. 115) quando diz: “*Que pedagogia se dirige a essa criança? Que pedagogia investe na criança que fantasia, que corre, que ri, que grita...?*” Sonho com uma escola

em que eu veja crianças ativas, sujeitos em movimento, revelando pela sua motricidade, o jeito com que aprende. Uma escola que invista numa pedagogia que leve em conta o jeito de ser infantil.

As crianças, *Alices* nas escolas, também desejam *encontrar seus caminhos*. E para isso é necessário a intervenção do professor, para que possam encontrar suas possibilidades e os caminhos possíveis. Para intervir é necessário estar atenta ao momento que vive a criança, àquilo que a constitui de forma integral e não só a um aspecto ou outro.

Basta que paremos um pouco para observarmos as crianças, (especialmente as da educação infantil) e, perceberemos, que estas aprendem de modo vivencial, experimentando com seu corpo aquilo que investigam. Do mesmo modo como *Alice*, que só pode viver integralmente o seu *País das Maravilhas*, porque o experimentou corporalmente.

Isto acontece desde tenra idade, Piaget (1996) já o dizia. Do momento em que nasce, a criança utiliza-se de sua sensório-motricidade para construir seus esquemas cognitivos, que serão o germen da sua noção de realidade e da sua lógica formal. Ainda mais, para aprendermos é necessário que tenhamos então estruturas pré-formadas para tal e, de modo fundamental, estar disponível e interessado naquilo que nos é ensinado.

Na escola, ao contrário, o que se pode observar é que não existe um espaço para a mobilidade infantil; tudo é programado para que ela permaneça sentada, em coluna, uma atrás da outra, para que tenha total atenção ao que lhe está sendo ensinado.

Desde a educação infantil, ano a ano de forma crescente, a educação é estruturada para que a criança vá se acostumando a permanecer parada. Que grande desrespeito ao modo de ser infantil! Fazemos, como educadores, o discurso de que devemos respeitar os diferentes modos de ser, de agir e, no entanto, não conseguimos na prática, levar em conta o modo de ser criança, impondo-lhe o modo de ser adulto.

Não poderia ela estar aprendendo em movimento, experimentando, como é de sua natureza e trocando informações com os pares?

Não há como excluir o corpo na aprendizagem, quer da criança, quer de qualquer pessoa, quer em qualquer idade, pois é com o corpo e, em relação com os outros corpos, que pensamos.

Assim, o fato do professor ensinar não garante que o aluno aprenda. Aprender está necessariamente ligado ao desejo de fazê-lo, ao interesse, ao significado que tal conteúdo possui para o aluno. Se o professor ensina aquilo que é importante somente para ele, corre sérios riscos de seus alunos não enxergarem a relevância e não entenderem o “por quê” aprender.

Aquele que deseja realmente ensinar, necessita saber partilhar o conhecimento, abrir mão do poder único sobre ele. Não basta somente que o professor saiba o “por quê” daquilo que se propõe a ensinar; é necessário que o aluno também enxergue nesta proposta um significado, provocando-lhe, então, o desejo de aprender.

Quando a *Rainha* perguntou para *Alice*: - *De onde vieste e para onde vais?* Esta respondeu: - *É que eu quero encontrar meu caminho ...* E, colérica, de modo autoritário, a soberana lhe adverte: - *Seu caminho? Tudo aqui é meu, só meu!* Esta não reconhece a necessidade, o desejo de da menina. Nem ao menos imagina que esta criança possa almejar algo diferente dela.

Do mesmo modo, como professores, imaginamos ser suficiente para o aluno, ensinar aquilo que consideramos ser importante e o que sabemos ensinar. Afinal, professor é professor, aluno é aluno! Enquanto o primeiro ensina, o segundo tenta aprender. Não nos preocupamos em ajudá-los a descobrirem seus verdadeiros caminhos...

Passei vinte anos da minha vida trabalhando com crianças; tive esse privilégio! Durante todos esses anos convivi com elas corporalmente, senti seus cheiros, seus risos, seus toques, suas perguntas e respostas, seus abraços. Senti-as do modo que se pode sentir as pessoas, na expressão de seus gestos e movimentos, na sua motricidade.

Trabalhando com crianças, não pude deixar de enxergar formas muito diferenciadas de movimentar-se, formas muito singulares de manifestações humanas. Não poderia deixar de ser diferente! Se cada uma daquelas crianças traz em si a sua história, a qual desenvolveu nas suas relações com os outros, com o meio e com os objetos; como poderíamos falar em comportamentos iguais para todas as crianças? Como não levar em conta as diferenças? Ou seja, cada criança percorreu o seu caminho e, apesar de viver muitas vezes na escola experiências similares a de outras crianças, seguirá em frente por caminhos diferenciados.

As experiências que proporcionamos para as crianças, devem possibilitar a integração de seus diferentes mundos, na realização de sua ação corporal. Pois o ser humano, de modo paradoxal, ao mesmo tempo que busca a transcendência fazendo de si um projeto, recebe a noção de *“finitude e limite”*, angariada em sua *“existência concreta”*. (Gonçalves, 1994)

Quando a *Rainha de Copas* olha para a *Alice* e diz: - *Olha para mim!* - *Fala direito!* - *Pára com essas mãos!* - *Fique em posição!* - *Cortesia!* - *Abra a boca um pouco mais!*, esta determina a forma como a menina deve se portar e se manifestar. Estipula um padrão de movimento a ser seguido, um comportamento motor a ser estruturado, uma forma única que deve ser imitada por todos aqueles que estiverem em seu *reino*. Enquanto a criança estiver sobre o domínio da soberana, é assim que deve agir. E, ai dela! Que não se rebele....

Assim como na história, na Educação Física, encontramos corpos em movimentos, porém muitos corpos disciplinados, movimentos estruturados e pré-determinados, conduzidos pelo professor, guardião do conhecimento (e, quem sabe? integrante do exército de cartas), do que deve ser ensinado corporalmente aos seus alunos.

E... quem sabe de seu corpo, senão o próprio corpo? Quem sabe de seus afetos, de suas lembranças, de suas marcas, senão ele mesmo?! Que pretensão a nossa! Querer saber mais que o outro, daquilo que ele é por inteiro. Determinamos o tempo, o espaço, o movimento do outro e não apuramos o olhar para ver o que está por trás

daquilo que o corpo apresenta, não desenvolvemos a sensibilidade de olhar por outros ângulos e quem sabe, de olhar pelo avesso, “excitar o invisível, ou melhor, revelar as possibilidades do sensível, que normalmente está no outro lado do corpo”. (MOREIRA, 1995 b, p. 17)

Deste modo, o movimento possuirá significado só para o professor. Se é ele que determina “o que” e “como” aprender e não partilha os seus interesses com os alunos, é para ele que o movimento torna-se significativo, não para os seus educandos. Por outro lado, se impõe a eles, especialmente quando se trata de crianças, a obrigação de realizá-los de uma única forma, seguindo a um “padrão” pré determinado, buscando com que todos se movimentem de forma semelhantes, ajuda a constituir alunos passivos, submissos, dóceis à vontade daquele que é autoridade, ou melhor, autoritário.

Se, o professor de Educação Física, ao lidar com o corpo de seus alunos e, ao olhar para eles, só consegue enxergar seu componente motor, ou seja o “que mueve” (TRIGO,1999, p.105), e não a sua motricidade que é conceituada como a “vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implicam desarrollo para el ser humano” (TRIGO,1999, p.105), provavelmente atuará com o objetivo de desenvolver as capacidades e habilidades motoras, com vistas à performance. Deste modo, não tratará o corpo como uma totalidade.

Ao preocupar-se somente com o movimento do aluno, não visualizará o educador, a singularidade de cada um, decorrente do modo diferenciado pelo qual vivenciou a sua história, em seus diferentes mundos e nas suas diferentes relações, resultante de experiências variadas. Dificilmente, agindo desse modo, reconhecerá que é essa história, pela qual passamos, que vai trazer significados diferenciados para as nossas ações.

Indo ao encontro disso, é que o professor de Educação Física deve propiciar aos seus alunos experiências corporais, vivências que estejam interrelacionadas com a sua história, com o seu momento, com seus desejos e seus afetos, possibilitando que este seja sujeito neste processo e não seu objeto, com verdadeiras possibilidades de

intervenção em seu caminhar, na busca de sua autonomia em direção a sua auto-realização, de sua auto-superação, de sua transcendência.

Por tudo que afirmamos até aqui, em todo movimento humano há um sentido que o transcende, que faz surgir o novo. Na ação motora, na qual já se inclui um determinado tônus que prepara a ação, está implícito um sentido, que não é simplesmente um produto da intenção do sujeito – que traz consigo a carga de vivências passadas, que estão como que marcadas na sua imagem corporal, e de suas necessidades atuais, materiais e espirituais -, mas é resultado de um ato criador: surge da junção do sujeito com o objeto, em um dada situação existencial, que envolve ambos. O movimento corporal tem, assim sua razão de ser no sentido que o envolve. (GONÇALVES,1994, p. 111)

Não há ação que seja exclusivamente motora. Em toda a ação motora, na realização de qualquer movimento, está presente toda a história anterior do indivíduo e ao mesmo tempo, tudo aquilo que é novo, ou seja, o que é criado naquele momento, na interação entre o que o sujeito carrega consigo, aquilo que lhe é apresentado e o que está ao seu redor.

O fato é que nem sempre isso se dá, nem sempre isso é relevado. Nas aulas de Educação Física Infantil, ainda hoje, pode-se perceber a enorme influência da corrente desenvolvimentista, que propõe como enfoque principal para esta disciplina na educação infantil, o desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras.

Essa corrente de estudiosos, trouxe-nos em seus livros, em seus cursos, nas proposições de atividades, a seguinte questão: - Quem é capaz de...? Quem é capaz de saltar mais longe? Quem é capaz de ficar parado num pé só? Quem é capaz de carregar um bastão equilibrado sem deixar cair? Ou seja, quem é capaz de fazer tudo “bem certinho”? Quem é capaz de fazer tudo sem errar?

Como assim, se a escola deveria ser também, o lugar do erro? Se a escola deveria ser o espaço da experimentação... o espaço do “tentar”... o espaço das

possibilidades? Pergunto ainda mais: - Para que ser capaz...? O que é ser capaz...? Ser capaz para quem...? Ser capaz na visão e ideologia de quem...?

Quando lançamos a proposta: - “Quem é capaz de...” ao mesmo tempo, de modo contrário, estamos enfatizando para a criança: - Quem não realizar corretamente a proposta, será incapaz. Como poderá então, nosso aluno, expressar-se da melhor forma possível, realizar a proposta com todo o seu potencial, se desde o princípio de sua realização, terá que lidar com o erro possuindo o significado de incapacidade.

Mais do que “ser capaz” as crianças, querem ser mais, acredito eu! Mais felizes, mais esperançosas, mais confiantes, mais abundantes, mais significativas e especiais. Penso que isto é o que mais valorizam. Estimamos aquilo que para nós tem significado! Aquilo que nos é caro! E o que é o movimento, senão a expressão de “nós mesmos”? O que é o movimento, senão a expressão daquilo que somos, das intenções que temos, daquilo que buscamos?

Só deste modo me parece ter sentido a Educação Física: trabalhando com o ser humano, movimentos que lhe sejam significativos. Para que correr, saltar, lançar, etc.? Só mesmo, se isto tiver para ele algum significado... aquilo que ele deseja, aquilo que comporta as suas intenções. O movimento é intencional.

Concordo com Freire (1989, p.139), quando diz:

Não há por que desenvolver habilidades (correr, saltar, girar etc.) que não sejam significativas, isto é, que não sejam uma promoção de relações aperfeiçoadas do sujeito com o mundo, de modo a produzir as ações que o tornem cada vez mais humano, isto é, mais presente, mais consciente, testemunha do mundo em que vive.

Que importa se nossos alunos realizam com extrema performance os seus movimentos? Que importa se possuem uma extrema habilidade ao realizá-lo? Para que serve isso, se não têm em si a compreensão daquilo que realizam? Se não sabem o “por quê”? E saber o “por quê” é direito de cada um, quando algo lhe diz respeito.

Então não buscaremos desenvolver as habilidades? Sim, mas não a habilidade pela habilidade. O desenvolvimento da habilidade deve surgir da necessidade, da indispensável busca de soluções possíveis, relativas aos desafios surgidos. Por isso, não acredito na existência de habilidade geral, pois não há quem seja hábil para tudo. Existem habilidades específicas (maiores ou menores) de acordo com a situação que nos é proposta.

Devemos possibilitar a ampliação das experiências que vive a criança, trazer novas possibilidades de ação para este espaço de convivência. Ações na busca do enfrentamento, do entendimento, da possível solução para aquilo que lhe foi apresentado.

Desafiar a criança, sim! Mas não, a ser ou não capaz de... Isto seria empobrecer, por demais, a possibilidade de ação infantil. Seria reduzir a dimensão infantil a simples cumprimento de tarefa e a ação do professor à simples produção de atividades. É também reduzir a função daquele que é educador a um “fazedor de atividades”.

Quando criamos novas possibilidades para a ação infantil, desafiamos a criança a encontrar novas soluções para o novo que se apresenta. Solicitamos dela novas combinações de estruturas motoras, cognitivas, afetivas e tudo o mais que lhe constitui, combinando-as, (se isto lhe desperta interesse ou a desacomoda), no intuito de responder a esta solicitação ou de alcançar o que agora almeja.

Tais soluções não são pré-fixadas, mas dependem do momento, do que acontece ao redor da situação, da atuação do professor e de tudo aquilo que compõe aquele espaço de ação. Desta forma, é uma solução entre muitas outras possíveis. Mas é aquela que foi escolhida ou negociada e não imposta, o que faz bastante diferença na construção da autonomia da criança. Em relação a isso, Freire (1999, p. 166), citando Piaget, coloca:

Diante de uma situação nova, antecede a construção de uma solução, ou de uma coordenação, a criação, consciente ou inconsciente, de possíveis. Ou seja,

como afirmou anteriormente Piaget, uma ação, antes de ser realizada, é tornada possível. Essa abertura de possível constitui fonte inesgotável de coordenações humanas podem ser extremamente plásticas.

Quando *Alice* diz para a *Rainha*:: - *Sim, eu sei! Mas estava pensando ...* E, esta lhe responde: - *Cumprimentas, enquanto pensas! Poupa tempo!* Na continuidade do diálogo a menina fala: - *Oh! Sim, majestade! - Mas eu ia perguntar ...* E a soberana termina a conversa, dizendo: - *Sou eu quem pergunta!* Esta última elimina todas as possibilidades, mata a curiosidade e a busca de soluções que *Alice* pudesse desejar, determinando de forma taxativa, a solução esperada da criança.

Muitas vezes atuamos da mesma forma. Trazemos para as crianças soluções prontas ou pré determinamos a resposta. Quando propomos que as crianças realizem, todas, um mesmo movimento, da mesma forma, seguindo o mesmo padrão, é isso que estamos fazendo.

Sem dúvida é necessário um bom exercício para passar do discurso à ação! Como fazer para que aquilo que desejamos ensinar ao nossos alunos tenha significado para eles? Aí reside a complexidade! São necessárias estratégias adequadas, construídas na interrelação “aluno-professor”. Estratégias que levem em conta a dimensão humana em sua totalidade e não só a dimensão motora - agora não mais em discurso, mas na ação do professor.

Neste momento, é que se inaugura (a meu ver) a Educação Motora nas aulas de Educação Física: quando se consegue realizar esta mudança e se considera o movimento dentro desta perspectiva, na ação cotidiana.

O termo educação motora por si só não representa mudança substancial no campo do conhecimento do que estamos falando. Porém, em torno dele, uma série de práticas, de rituais, de atitudes pode ser realizada, carregando-as de significados (FREIRE, 1995, p. 38)

O que nos traz de novo a Educação Motora? Em que se diferencia da Educação Física? A Educação Motora não dirige o seu olhar somente ao corpo físico, mas num olhar ampliado, à corporeidade do sujeito. A Educação Motora não trabalha somente com o movimento do ser humano, mas antes, com a sua motricidade; não se preocupa somente com o desenvolvimento motor, mas com o desenvolvimento humano.

O que vem revelar todos esses novos nomes? Por que eles nos provocam a redefinir a Educação Física em direção à Educação Motora? Segundo Moreira (1995a, p. 100), estamos falando muito mais do que a educação do movimento:

Educação motora seria então o ramo pedagógico da possível ciência da motricidade humana que se preocuparia em educar aquilo que se faz mover, educar a motricidade, educar a corporeidade, nomes todos diferentes pela nossa história classificatória e definitiva: educar, em última análise, o próprio homem.

Para este mesmo autor, engajar-se num projeto educacional no qual a Educação Motora esteja presente, exige uma revisão de valores, dando a esta disciplina um lugar relevante no processo pedagógico.

Pesquisar e refletir sobre o próprio trabalho, sobre a nossa ação como professor, não é tarefa fácil; requer ao mesmo tempo um distanciamento, para poder focá-lo melhor e, ao mesmo tempo, uma aproximação que lhe dê identidade.

Pensar sobre o homem é difícil também, porque sendo o homem, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da reflexão, essa tarefa significa um desvelar do nosso próprio ser, uma compreensão das nossas crenças e na busca de desmistificação de ideologias que, ao longo de nossa vida, sedimentaram em nossa forma de ver e pensar o mundo. (GONÇALVES, 1994, p. 74)

É preciso que se considere o corpo-sujeito e não mais o corpo-objeto, tratar o corpo não como uma parte do ser humano, cujo desenvolvimento é de nossa competência. É preciso enxergá-lo com um novo olhar... um olhar diferenciado, buscando sentir suas necessidades, seus desejos, suas intenções, numa prática mais lúdica e prazerosa e não somente no desenvolvimento de aptidões e melhores rendimentos.

É buscar conhecer melhor o sujeito com que lidamos, é dar conta daquilo que lhe encanta, lhe anima, lhe apetece. É o olhar na perspectiva que nos propõe Moreira (1995b, p. 19): “Olhar a corporeidade do sujeito é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece sentindo e sente conhecendo.”

Buscando “sentir” melhor o sujeito, utilizando um olhar mais apurado, focando aquilo que este anseia, o que quer para si, é fundamental para a construção de um bom projeto de trabalho ou de uma boa estratégia de ensino. Penso ser desta relação que surge um bom projeto: a interação dos desejos, dos anseios, do que é relevante, tanto para o professor quanto para seus alunos. Só indo nesta direção é que o movimento passará a ser significativo para todos que o vivenciam numa aula de Educação Motora. E, a partir desta vivência, poder refletir sobre o seu corpo, sua relação com os outros e com o meio que os cerca. Pela reflexão, tomar consciência de sua ação e de sua participação nestes momentos.

As aulas de Educação Física deveriam ser o espaço da “participação garantida”, da criação de possibilidades de atuação, da tomada da consciência da sua ação, ou seja, da sua motricidade. Deveria ser o espaço onde os ritmos diferenciados seriam respeitados, ou melhor, seriam enfatizados, pois este é um aspecto que necessita ser trabalhado na escola: o respeito e o convívio às diferenças.

Nós nos movimentamos de acordo com a necessidade, o desejo, a intenção que temos em determinado momento. Essas são as forças que nos movem, nos impelem ao movimento em si, expressando pela nossa motricidade, nosso jeito peculiar. A esse respeito, Freire (1991, p. 62) pontua:

Mas que não se pense que a intenção é somente a idéia que antecede o ato. A própria interação do sujeito com o mundo através de suas sensações, de sua motricidade, confere significado ao objeto, promovendo a intenção. Ou seja a intenção não se isola da motricidade. A intenção que antecede o ato já estava no ato que a antecedeu.

Insistimos, o problema não permanece na questão dos conteúdos da Educação Física e nem se trata de negar o que foi trabalhado até agora; pelo contrário, é aproveitar o que foi positivo, superando as contradições.

Precisamos trabalhar na escola com uma ampla diversificação dos conteúdos corporais, para que possa estar privilegiando os diferentes tipos de pessoas, que por sua vez, possuem diferentes gostos, diferentes ritmos, enfim, diferentes histórias. Desta forma, como podemos caminhar em direção a uma padronização de gestos? Não encontro sentido nisso e, creio que nossos alunos também não encontrarão.

Do mesmo modo, não basta simplesmente modificar os conteúdos. Trabalhar na perspectiva da Educação Motora exige outros objetivos, assim como estratégias de ensino adequadas para alcançá-los. Exige um compromisso com a visão de ser humano como totalidade, como sujeito que revela a sua intencionalidade através da sua motricidade, na relação com o mundo.

Consideramos que essa concepção pode trazer uma mudança na maneira de o professor de Educação Física orientar as suas aulas, fundamentalmente modificando sua postura ante o ensino do movimento: este passa a ser compreendido como algo que não é realizado mecanicamente, mas sim, que surge do encontro da interioridade de cada um com o mundo e revela uma relação singular com sua corporalidade e com este mundo. O sentido do movimento humano age como integrador das etapas consecutivas. Assim, todos os movimentos realizados em aula devem ser portadores de um sentido para o aluno. (GONÇALVES, 1994, p. 149)

A Educação Motora, visa mais que o desenvolvimento motor como objetivo, visa o desenvolvimento humano. Desenvolver-se numa condição de auto-superação, de busca, de transcendência, na tentativa de “ser mais”. Este deve ser o objetivo maior de qualquer projeto pedagógico que se baseie na motricidade humana. O desenvolvimento das habilidades e capacidades é um dos meios que proporcionará o trilhar deste caminho.

No primeiro momento, do encontro de *Alice* com a *Rainha de Copas*, esta última pergunta-lhe: - *E, quem és tu?* E em seguida, a mesma responde: - *Oh! É uma menina.*

...O que sabe uma menina? Não sabe de nada!

O que sabe uma criança “menina”? Não sabe o que é bom para ela! Só quer brincar! Só quer fazer o que lhe interessa. Muitas vezes é assim que reagimos frente à criança. Quando, em minhas aulas, deparava-me com uma criança indisciplinada, buscava pensar: - O que está querendo denunciar? Ainda bem que temos alunos indisciplinados, são eles que nos dizem que a aula não está indo bem. Que nossos objetivos não os atingem, que a nossa estratégia não está adequada, que não entendem a importância do conteúdo que propomos.

...O que sabe uma professora “menina”? Tem pouca experiência e ainda quer implantar coisas novas. Ah! Nós, os professores mais velhos, sabemos que isto não funciona, não adianta. Quantas vezes não reagimos assim, frente às novas propostas, de nossos novos companheiros profissionais. Nem sempre nos perguntamos: - Será que desta vez não daria certo? Os tempos são outros, as crianças são outras, o jeito de se ensinar é diferente. Novos parceiros nos desacomodam, nos fazem buscar novas formas, modos diferentes de ensinar.

O que sabe uma Ciência “menina”? Ah! Lá vêm os teóricos de novo com mais um modismo...no fundo é tudo a mesma coisa...depois tudo volta ao normal. O fato é que uma nova Ciência não se implanta de uma hora para outra. Seus pressupostos, seus conceitos, terão de ser pensados e repensados continuamente, até que seus fundamentos possam dialeticamente, transitar do plano teórico ao plano da prática.

Mudar de paradigma, sempre nos causa medo. É caminhar em direção ao desconhecido, ao novo. É abandonar o sentimento de segurança. E, em nome deste sentimento de segurança, não nos propomos a refletir sobre “o quê” e sobre “o como” fazemos. Isto poderia nos causar a necessidade de revermos nossas posições e atuações. Desta forma, muitas vezes, permanecemos por longo tempo, gastando nossa energia, com o objetivo de manter o “status quo” instalado e perdemos a oportunidade de criar ou recriar algo, de descobrir o que é insólito e que dele faz parte, de arriscar-se a ser surpreendido, de correr riscos, mesmo que sejam calculados.

Definir nossos conceitos, nossos conteúdos, nosso objeto de estudo, à luz dos pressupostos teóricos que nos fundamentam; construir nossa identidade como profissionais da Educação Motora, ramo pedagógico da Ciências da Motricidade Humana, é o primeiro passo para que nos respeitem e nos reconheçam como tal.

É isso que nos propõe Sérgio (1999, p. 216) para esta nova Ciência:

O que se pretende com a criação da ciência da motricidade humana? Em primeiro lugar, conferir matriz teórica a uma área do conhecimento que não é habitual surgir, aos olhos de todos, como ciência autônoma. A motricidade humana é virtualidade para a ação de um ser que persegue a transcendência. Ora, este movimento intencional em direção ao mais-ser é visível de forma nítida, imparável, no desporto, na dança, na ergonomia e na motricidade terapêutica. Portanto, a ciência da motricidade humana é o sistema de que são subsistemas o desporto, a dança, a ergonomia e a motricidade terapêutica e outros até.

Tendo clareza de nosso objeto de estudo, é que conseguiremos estruturar a nossa intervenção no processo pedagógico, realizando-a de modo diferenciado.

Qual seria o objeto de estudo da Educação Motora? O movimento? Eu diria que não. A meu ver, seu objeto de estudo é o ser humano que se expressa corporalmente pela sua motricidade.

Não caberá mais realizar propostas que favoreçam a repetição de gestos mecânicos, que não levem em conta o desenvolvimento do ser humano como um todo (expressão de sua singularidade), que não possuam para ele significado, fazendo com que este realize a atividade sem reconhecê-la, de forma acrítica e passiva, não possuindo então um fim educacional.

Quando realizamos um movimento proposto por outra pessoa sem sabermos os objetivos, ou a intenção interna desses objetivos - (muitas vezes nem o proponente pensou nisso), estamos atuando de forma mecânica ou reificante. Não há neste movimento a dimensão humanizante, muito pelo contrário, este tipo de atividade distancia o ser humano de si próprio, a, aliena-o e prepara-o para ser mais facilmente manipulável e manipulado. (FEITOSA, 1999, p. 69)

Por haver uma profunda interdependência entre o ser humano e seu habitat é que temos que reconhecer o movimento como possuidor de significados. Esta ação significativa em si, é tanto a expressão da sua história pessoal, como a expressão de algo novo, criado no exato momento em que ele toma forma, (numa interrelação simbiótica), não sendo possível vislumbrar onde começa um e outro termina.

O ser humano atesta a sua presença no mundo sendo corpo. Sérgio (1999, p. 182), a este respeito coloca que: “De facto, ninguém tem um corpo. Há uma distância iniludível entre mim e o objecto que possuo: posso deitá-lo fora, sem deixar de ser quem sou. Com meu corpo não sucede o mesmo: sem ele, eu deixo de ser quem sou.”

É pelo corpo que o ser humano vive o mundo e que o mundo vive dentro dele, pelas representações que realiza. É por ele que o ser humano vive suas experiências, deixando nelas suas marcas, assim como fica por elas marcado. É neste processo, são nestas vivências, que experiencia as suas possibilidades e se recria a cada momento, num eterno devir.

Assim, só se movimenta, só realiza a sua ação porque é corpo e sendo corpo deseja e busca caminhar em direção ao superar-se, almejando a transcendência.

Não há ser humano que não seja corpo. Sendo assim, como separá-los em partes, em corpo e mente ou carne e espírito? Como compactuar com Descartes, nos dias de hoje? Como não entender, o corpo, como uma totalidade? “Não há educadores de físicos..., mas de homens em movimento intencional para a transcendência.” (SÉRGIO, 1999, p. 216)

Podemos verificar que na sua atuação prática, o profissional de Educação Física nem sempre consegue fazer valer a visão de complexidade proposta pela Ciência da Motricidade Humana, e ainda, com atividades ou técnicas que não possuam o mínimo de significado para o educando, coloca o desenvolvimento motor ou técnico, acima da formação humana.

El haber colocado la técnica por delante del humanismo há provocado que se desconozca la realidad humana corpórea, donde el desarrollo de la sensibilidad seía o debería ser el cimiento de todo complejo “motricio”. (TRIGO, 1999, p. 82)

Não podemos reduzir a motricidade a um simples movimento. É pela motricidade que o ser humano interage com o mundo que o rodeia, integrando todas as suas dimensões, modificando-o e a si, atualizando-se e fazendo história, produzindo cultura.

Assim, não se justifica que nas aulas de Educação Física não se leve em conta a realização de movimentos fecundos de sentidos e significados para os nossos alunos. Não se justifica a realização de gestos repetitivos e mecânicos, que objetivem uma melhor performance. Uma melhor performance para quê? Para um melhor resultado? Que sentido isto tem, se não for promover o ser humano?

A Educação Física, vendo-se como Educação Motora, tem que ampliar a visão de ser humano, assim como seu objeto, ou melhor dizendo, seu sujeito de estudo, como ser complexo, que se revela como existente pelo corpo e se expressa na sua totalidade através da sua motricidade, precha de significados na intenção de “*ser mais*”.

Digo que, desde muito cedo, como profissionais da Educação Física, teremos que fazer a opção entre: promover o desenvolvimento humano ou o “ser mais” ou

promover o resultado ou o “fazer mais”. Pois, “... o conceito de Motricidade Humana é incompatível com o conceito de Desenvolvimento ainda hegemônico em nossas concepções e em nossas relações sociais.” (MOREIRA, 1999, p. 173)

Não me posiciono contra a idéia de promover o desenvolvimento motor infantil; só não vejo sentido fazê-lo de forma isolada. Penso ser importante propiciar o desenvolvimento do repertório motor infantil, justamente porque, a cada nova possibilidade de movimento que a criança obtenha, lhe será permitido fazer novas relações, formas diferentes de combinações, o que lhe trará melhorias nas condições de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo que a cerca.

Se temos como princípio o desenvolvimento humano, permitir que o ser humano viva de forma plena a sua corporeidade, na sua relação com o mundo, deveria ser o objetivo primeiro da Educação Física.

Na direção deste processo está o professor. Qual seria então, o seu papel? Sua atuação seria de importante intervenção no processo, proporcionando novos conflitos a serem solucionados pelas crianças, levando-as a estruturas superiores de pensamento, fazendo-as refletir sobre a ação que realizaram e o processo que construíram a partir disso, sistematizando o conhecimento adquirido em cada etapa e ajudando-as na construção e formalização de seu saber.

Qual seria a estratégia da Educação Motora na educação infantil? Uma das possibilidades seria trabalhar com a linguagem típica das brincadeiras infantis: a linguagem simbólica. Essa estratégia infantil, (recurso utilizado pela criança para compreender o mundo), necessita ser incorporada pelos professores. Torná-la realizável em aula, possibilitando a vivências de ações motoras significativas, dentro do contexto que está sendo simbolizado.

Além do mais, no espaço simbólico, no espaço do faz-de-conta, é possível errar com tranquilidade e facilmente corrigir ou desfazer os erros, recuperar tentativas que não deram certo. Não há um modo correto ou incorreto de algo ser realizado, mas um modo possível. Neste espaço não é necessário ser capaz... é necessário simbolizar, brincar, desejar, transcender, ser. Ser criança!

A utilização da linguagem simbólica como estratégia pedagógica, nos traz uma grande versatilidade, já que a um mesmo significado, podemos atribuir muitos significantes. Então, um espaço no contexto imaginário, pode-se referir a diferentes objetos, criando recursos de grandes possibilidades.

Esta linguagem, nos permite trabalhar em diferentes condições de espaços e materiais, mesmo que sejam restritas, trazendo-nos como aliada a imaginação, que nos dá a capacidade de transformar “qualquer coisa” em outra “qualquer coisa”, dependendo da necessidade que possuímos, para o desenvolvimento das nossas aulas.

O processo criativo de um ser em que as praxias lúdicas, agonísticas, simbólicas e produtivas traduzem a vontade e as condições de o Homem se realizar como sujeito, ou seja, como autor responsável dos seus atos; designam, além disso, a capacidade (e o direito) de construir uma situação pessoal de maturidade e de sonho, que torne possível uma existência liberta e libertadora e que adquira a expressão do inédito e do absoluto. (SÉRGIO, 1991, p. 84)

Pela representação a criança é capaz de entender o mundo. Simbolizando, pode conviver com aquilo que não compreende, durante o tempo que precisar para obter o entendimento, daquilo que lhe causa conflito, até que possua estruturas para enfrentá-lo ou resolvê-lo.

Pensando deste modo, a Educação Motora não pode deixar de lado esta estratégia, que permite um melhor engajamento da criança no processo que está experimentando. Ignorar esta forma de comunicação infantil, na faixa etária dos três aos sete anos, é não respeitar aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe constitui e que utiliza como meio de estabelecer relações e buscar o conhecimento.

E, devemos claramente reconhecê-lo, imensa é a tarefa que lhe cabe. Basta atentarmos em que, do nascimento à morte, os milhões de movimento que o

Homem executa, e que lhe permitem conhecer-se a si próprio, conhecer o meio em que vive, conhecer os outros, conhecer formas de sobrevivência, conhecer a dor, conhecer o prazer e ao mesmo tempo lutar para sair de si mesmo, só parcialmente são estudados. (TROVÃO DO ROSÁRIO, 1999, p. 34)

Este é, sem dúvida, mais um momento de escolha profissional. Teremos um grande trabalho a realizar, pois para podermos educar o Ser humano na sua totalidade, integralmente, respeitando as suas singularidades, será necessário um grande esforço. Necessitaremos estudar mais, pesquisar mais, refletir mais, pois nessa busca de educar o Homem-*Todo*, haveremos de conhecê-lo por inteiro. (TROVÃO DO ROSÁRIO, 1999)

E assim, termina o jogo!

Este acaba, no momento em que a Rainha, ao realizar uma jogada, prende o taco em seu vestido, tropeçando e caindo de nádegas para o alto, mostrando sua calçarola de corações. Furiosa, manda que cortem a cabeça de Alice.

O Rei, em busca de alguma consideração, sugere que se realize um julgamento. Entediada, a Rainha de Copas concorda e, como era de se esperar, ele acontece como deseja a monarca: falsas acusações, testemunhas que nada sabem e com o veredicto pré-determinado: - Culpada! A Ré, por sua vez, nada pode fazer. Aproveita então, uma confusão que foi armada e foge pelos labirintos dos jardins do Reino, sob a perseguição da Rainha de Copas e seu Exército.

Em sua fuga desesperada, Alice passa por todos os lugares e encontra com todos os personagens, com os quais estivera no seu passeio pelo País das Maravilhas, até que chega à porta. Agarra em seu trinco, ou seja em seu nariz e esta reclama:

- Ohhh! Ainda estou fechada! Não vê?

Alice, olhando para os seus perseguidores que se aproximam lhe diz:

- Mas, a Rainha! Eu preciso passar para lá!

Porta: - Há! Há! Mas já está lá fora!

Alice: - O quê?

Porta: - Ei! Veja só!

Alice, espiando pelo buraco da fechadura:

- Oh! Sou eu! Estou Dormindo.

- Alice, Acorde! Por favor, Alice!

Do lado de fora, sua ama lhe diz:

- Alice acorde! Quer ficar atenta e repetir a lição.

Alice acorda sobressaltada de seu sonho e passa a repetir o poema, que a Lagarta lhe ensinou durante a sua aventura.

Ama: - Não adianta Alice! Você não tem jeito!

- Vamos para casa que está na hora do chá.

A menina a segue de volta para casa, ainda enebriada, mas pronta a viver novas histórias!

COMENTÁRIOS INTERPRETATIVOS OU AGORA EU ERA HERÓI

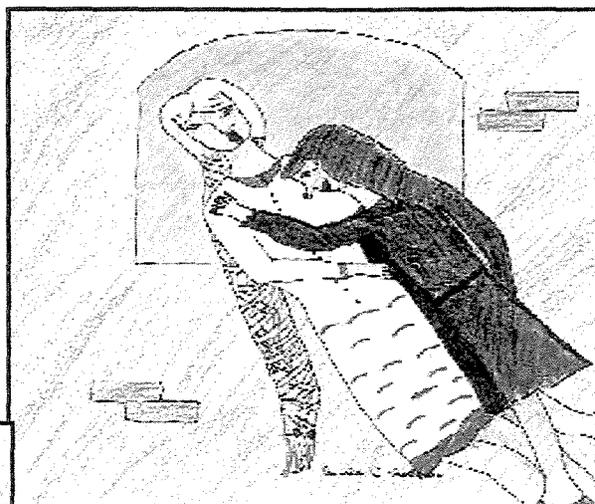


Ilustração de Camila Carneiro Martins



Ilustração de um aluno da turma que realizou a vivência, não sendo possível identificar o nome.



Ilustração de Raquel Carneiro Amin

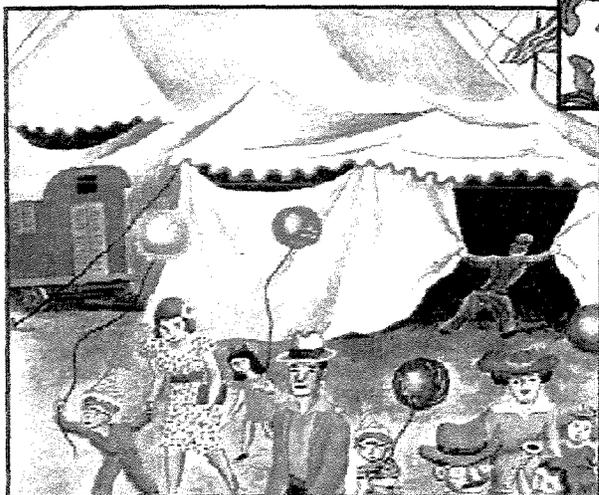


Ilustração da Enciclopédia Delta Júnior, vol. 4, p.493

COMENTÁRIOS INTERPRETATIVOS OU

AGORA EU ERA O HERÓI ...

- Ei, Alice, espere... Onde você vai novamente? Diz-lhe a ama.

Já gritando ao longe, a menina responde:

- Eu quero conhecer outras histórias!!!

Lá vai Alice de novo, buscando viver outras aventuras. Caminha por um tempo até que...

- O que será aquilo? Será uma escola?

Aproximou-se vagarosamente, estava certa: era uma escola!

- Veja aquela seringueira. Vou subir, sentar em seu galho e ficar espiando.

Assim fez a menina!

- Espere... Parece que alguém se aproxima. São crianças!

- Epa! Mas... e aquela Bruxa? ...

Enquanto isso, as crianças se aproximavam com os professores; estavam vivenciando a história da Rapunzel. Duas pessoas as observavam: uma imaginária (Alice) e outra real (a pesquisadora). Iniciava-se ali, o momento mais difícil do trabalho de pesquisa: o distanciamento necessário da professora, buscando a atitude da pesquisadora.

Era chegado o momento de caminhar em direção ao objetivo específico: “Apresentar, através de comentários interpretativos, relativos às vivências simbólicas trabalhadas, as manifestações da Motricidade, do Simbolismo e do Lúdico, inter-relacionando-os com os princípios teóricos levantados”.

Para alcançar este objetivo, utilizou-se de quatro vivências simbólicas. A primeira e a segunda, relativas à história de “Rapunzel, foi trabalhada com crianças de quatro a

cinco anos, possuindo a turma trinta alunos. A terceira vivência, relativa à luta do Peter Pan”, foi desenvolvida com crianças de cinco a seis anos e o grupo era composto por trinta e três crianças. A última história vivenciada foi referente ao “Circo” e desenrolou-se com crianças de seis a sete anos de idade, com um conjunto de trinta e cinco crianças.

Este é o trabalho que se apresenta neste capítulo e o iniciaremos pela Vivência Simbólica: “Como salvamos a Rapunzel”.



Ilustração de Raquel Carneiro Amim

SIMBOLISMO EM AÇÃO OU COMO SALVAMOS RAPUNZEL

“Um dia Rapunzel disse à bruxa sem pensar, “Diga-me, por que você é tão vagarosa e pesada e puxa o meu cabelo, enquanto o príncipe sobe aqui tão rápido?”

“Sua menina malvada”, exclamou a bruxa. “O que foi que eu escutei? Então você esteve, me enganando!”

Com raiva ela pegou no lindo cabelo de Rapunzel, enrolou-o algumas vezes ao redor da mão e clic!, clic!, cortou-o imediatamente. Todas as tranças e o cabelo dourado caíram no chão.

Depois a bruxa levou a Rapunzel para um lugar bem longe e abandonou-a.

Naquele dia, ao entardecer, a bruxa escondeu-se na torre. Logo o filho do rei chegou e gritou:

“Rapunzel, Rapunzel, deixe cair seu cabelo!”

Quando a bruxa escutou isso ela prendeu o cabelo da pobre Rapunzel no gancho da janela e deixou cair no chão. Quando o príncipe chegou até a janela ele encontrou a bruxa malvada em vez da meiga Rapunzel.

Ela fitou-o com os olhos mal assombrados e cheios de ódio e disse, “Rapunzel, está fora de seu alcance para sempre. Você nunca mais vai vê-la!”

O príncipe ficou desolado. Na sua dor ele caiu da janela em cima do arbusto espinhoso. Ele não morreu, mas os espinhos do arbusto deixaram-no cego.

Incapaz de imaginar a vida sem Rapunzel, o jovem começou a vaguear. Comia raízes e frutas silvestres e assim vagueou por muitos anos, até que um dia, por acaso, chegou a um lugar deserto onde Rapunzel vivia na miséria.

Ele lá escutou uma voz que lhe era familiar e andou em direção a ela. Quando se aproximou, Rapunzel o reconheceu. Ela ficou muito feliz em vê-lo, mas se entristeceu quando percebeu que ele estava cego. Ela então colocou os braços ao redor do pescoço dele e chorou.

Duas lágrimas dos olhos dela caíram nos olhos do príncipe. Imediatamente os olhos dele clarearam outra vez e ele recuperou a visão. Reunido de novo com o amor de sua vida, ele levou Rapunzel ao seu reino onde eles casaram-se e viveram felizes para sempre.” (GRIMM, 1994, p. 203)

As crianças estavam sentadas ao redor da professora da classe que lhes contava a história de Rapunzel. Estavam atentas, com seus pequenos olhos fixos, ávidas pelo desenrolar da história.

Professora da classe: - O que é que vocês acharam da história? Gostaram?

As crianças respondem em sua maioria que sim. Algumas, porém revelam que gostaram de algumas partes do enredo, mas de outras não, dando a conhecer as suas opiniões e acabando por denunciar, desta forma, seu modo singular de pensar e de ser.

Dando continuidade à aula, nesse momento, entram na sala os professores de Educação Física conversando e comentando sobre a canção que estavam ouvindo do

lado de fora. Isso já havia sido combinado anteriormente com a professora da classe, é claro.

Zeca: - Você viu Tita? Que música maravilhosa!

Tita: - É mesmo, que música bonita! Que voz suave, muita gostosa de ouvir!

Zeca: - Deve ser a voz da bruxa que mora aí vizinha.

- Dizem que ela tem um lindo canteiro de rabanetes no jardim!

Tita: - Imagine, só! Uma bruxa não cantaria tão bem assim!

E voltando-se para as crianças, pergunta:

Tita: - Vocês sabem de quem é essa linda voz?

As crianças, ainda inseridas no contexto imaginário da história, prontamente passam a relatá-la. E assim, permitem aos professores tirarem as informações necessária para dar continuidade ao processo da aula.

Zeca: - Ah! Quer dizer que essa linda voz é de uma moça chamada Rapunzel.

Tita: - E a bruxa a mantém presa numa torre? Em troca de rabanetes?

Como era de se esperar, as crianças confirmam a história, já aceitando o fato da bruxa ser nossa vizinha e assim, engajando-se no universo de fantasia, ao qual se reporta o enredo.

Zeca: - Nossa, que judiação! Precisamos fazer alguma coisa?

Tita: - O que vocês acham que podemos fazer?

As crianças sugerem muitas propostas:

- Vamos matar a bruxa!

- A gente pega um revólver e dá um tiro nela.

- Manda o príncipe “matar ela”!.

- A gente pega uma corda, joga na torre e sobe!

E outras tantas! Todas as opiniões dadas por várias crianças, demonstravam o desejo, de uma forma ou de outra, de salvar Rapunzel.

Após breve discussão com as crianças, argumentamos que não possuíamos um revolver (apesar de podermos obtê-lo de modo imaginário, fato que não nos demos conta na época) então, seria melhor tentar salvá-la. As crianças aceitaram nossos argumentos.

Tita: - Como faremos para salvá-la?

- A gente precisa subir na torre.

- Vamos com uma corda (ainda insiste outra).

Zeca: - Como faremos para chegar lá?

Uma criança responde:

- Vamos ter que entrar no quintal da Bruxa.

Tita: - Quem concorda em ir ao quintal da bruxa, subir na torre e salvar Rapunzel?

As crianças (em sua maioria) levantam a mão e, assim, partimos para a nossa jornada.

Zeca: - Então, vamos todos juntos para salvar a Rapunzel?

Tita: - Coragem, vamos lá!

Seguimos todos juntos em direção à quadra passando pelo parque. Lá nos deparamos com uma mureta de aproximadamente um metro e meio, pintada de verde, que as crianças utilizam como lousa, desenhando e escrevendo nos momentos de recreio.

Tita: - Olhem só! O muro do jardim da bruxa!

Zeca: - O que vamos fazer agora? Digam-me, crianças!

Assim como o pai de Rapunzel realizou na história, as crianças propõem que todos saltem, para que possamos cumprir nosso objetivo de alcançar a torre e salvar a Rapunzel.

Para transpor esse obstáculo, foi necessário que as crianças agarrassem em seu topo e após um pequeno saltito, iniciassem a trepá-lo. Chegando ao topo, necessitavam estabelecer um bom posicionamento, para que pudessem saltar novamente para o chão. Nestes dois momentos, eram auxiliados pelos professores, no sentido de garantir a segurança na execução da ação, porém não foi determinado um modo considerado “certo” para execução desta ação, ou seja, não houve a exigência de um padrão a ser seguido por todos. Nem poderia haver, pois a solução encontrada por cada uma das crianças, foi uma entre as que eram possíveis, respeitando a forma de ser e a habilidade de cada um.

Zeca: - Todos conseguiram pular o muro?

As crianças gritam que sim, motivadas pela jornada que empreendiam. Os professores fazem sinal para que falem baixo, expressando sinal de pavor e tremendo por inteiro.

Tita: - Psiu! Vocês não podem esquecer que estamos no território da bruxa!

Zeca: - Cuidado que ela pode nos pegar!

Em seguida, os professores olham em direção ao tanque de areia onde anteriormente foram enterrados alguns rabanetes, deixando a parte da folha para fora e dizem:

Zeca: - Olhem, o que será aquilo que estou vendo?

Tita: - Será alguma plantação da bruxa?

Zeca: - Vamos ver?

Todos se encaminham em direção ao tanque, e, delicadamente a professora desenterra um dos rabanetes e mostra-o para as crianças com olhar espantado.

Tita: - Olhem só isso? Quem será que os plantou?

Como era de se esperar, todas as crianças respondem que foi a bruxa, assim como aconteceu na história relatada pela professora de classe.

Zeca: - O que podemos fazer com eles?

Tita: - Bem que poderíamos fazer uma salada bem gostosa!

- Igual a que a mãe da Rapunzel fez. Vocês querem?

Algumas crianças dizem que sim, outras que não porque não gostam de salada, outros nada dizem, demonstrando receio, talvez pelo medo da bruxa.

Zeca: - Alguém está com medo?

Poucas crianças revelam que sim, outras nada dizem mas permanecem próximas aos professores.

Tita: - É mesmo! Já estava me esquecendo! Precisamos tomar cuidado com ela!

Zeca: - Vamos fazer silêncio e colher os rabanetes. Ah! Eu tenho um saco no bolso!

Anteriormente ao início da aula, deixamos um chapéu de bruxa escondido próximo ao tanque de areia. Enquanto o professor distraia as crianças colhendo os rabanetes, a professora coloca o chapéu, volta-se para elas, caminha em sua direção, vagarosamente, de forma que não se assustem e, imitando uma bruxa, passa a explicar a brincadeira que irá acontecer.

Tita: - Ahha! Vocês estão aí seus danadinhos!

Algumas crianças correm, outras ficam paradas. Aos poucos e percebendo que nenhuma ação se inicia, voltam formando um pequeno grupo, à média distância da bruxa.

Tita: - Então agora eu vou pegar vocês!

- Vai ser assim: eu começo a correr e vocês também!

- Quem eu conseguir pegar, fica enfeitado e passa a me ajudar.

- Combinado?

As crianças respondem que sim. E o professor pergunta:

Zeca: - Então vale pela escola tooodaaa?

Tita: - Não! Só vale aqui no parque.

Assim, inicia-se a brincadeira. Algumas crianças correm pelo parque, soltando gritos, desviando e escondendo-se atrás dos brinquedos. Outras porém, não se importando com a regra estabelecida, deixam-se pegar por desejar um papel de destaque: o de bruxa ou bruxo.

A brincadeira continua, até que o último elemento seja pego. Neste momento, enquanto a professora se mantém um pouco afastada, o professor reúne o grupo e propõe para as crianças:

Zeca: - Precisamos escapar da bruxa, não adianta correr que a bruxa nos pega.

- Como podemos fazer isso?

Algumas crianças propõem:

- Vamos nos esconder!

Zeca olhando para os lados pergunta:

- Mas onde podemos nos esconder?

Uma das crianças sugere escapar pelos canos de concreto que estão no parque.

Zeca pergunta silenciosamente para as crianças se elas concordam. Algumas respondem verbalmente, outras somente com a cabeça, respondem que sim. Decidem fugir agachados, escondendo-se da bruxa, passando por dentro dos dois conjuntos de canos de concreto. A professora, já sem o chapéu que determinava a incorporação da personagem da bruxa, volta a integrar o grupo, sem que nada seja comentado com as crianças.

Terminada a travessia continuam o caminho até que avistam uma pirâmide feita de três degraus de concreto, onde é realizada mais uma proposta para as crianças.

Tita: - Vamos subir nesta montanha e ver se avistamos a torre da Rapunzel?

Zeca: - Boa idéia!

- Quando chegarmos ao topo, ficamos bem de pé para poder observar melhor.

A pirâmide é construída com degraus de aproximadamente cinquenta centímetros e, para subi-la, as crianças necessitam apoiar-se primeiramente com as

mãos e depois então colocar um pé de cada vez sobre o degrau. Somente algumas crianças mais altas é que conseguem o intento sem este apoio. Depois de alcançar a parte mais alta, as crianças, motivadas pelos professores, “fazem-de-conta” que procuram pela torre onde está presa Rapunzel e, em seguida, descem saltando para baixo de um patamar a outro.

Assim continua a história...

Zeca: - Olhem só, acho que estou vendo a torre!

Tita: - Já dá para ver a trança da Rapunzel pendurada.

Falam os professores apontando para o brinquedo de madeira que possui um patamar na altura aproximada de dois metros e tem pendurada uma trança feita com cordas de sisal, que será utilizada para que as crianças consigam alcançá-lo.

Zeca: - Acho que ela deixou sua trança pendurada para que possamos subir na torre.

Tita: - Vamos, mas um de cada vez senão podemos machucá-la.

As crianças aceitam a proposta e se organizam para subir.

Assim simbolizando, as crianças continuam a participar da brincadeira. Sobem pela trança até alcançarem o topo, exigindo uma força grande de seus braços e abdômen. Quando necessário, os professores apoiam as crianças pelo quadril, permitindo que cada uma realize a atividade, de acordo com as habilidades e capacidades que possuem.

Chegando ao topo deparam-se gradativamente com uma boneca de pano grande, ou melhor dizendo, maior que suas alturas, loira e de tranças e passam a gritar:

- É a Rapunzel! É a Rapunzel!

Tita: - Que bom Rapunzel que encontramos você! Diz abraçando a boneca!

Zeca: - Vamos, precisamos descer rápido para que a bruxa não nos alcance!

Tita: - Como podemos descer?

As crianças propõem que desçamos ou pela escada de madeira, ou pela escada de corda que compõem o brinquedo. Assim nos dividimos em dois grupos, de acordo com a opção das crianças, para descermos o mais rápido possível" do brinquedo.

Após todas as crianças terem descido, propomos para o grupo que voltemos para a classe, antes que a bruxa nos pegue novamente. Elas, mais do que depressa, concordam.

Zeca: - Precisamos achar o caminho mais rápido para voltar.

Tita: - Quem conhece este caminho?

As crianças de pronto respondem que é o caminho que passa ao lado do parque, local que costumam freqüentar.

Tita: - Vamos correndo então?

Ao chegar na classe:

Zeca: - Viva! Salvamos a Rapunzel.

Abraçamo-nos e pulamos juntos.

Tita: - Vamos fazer a festa junto para todos comer presunto!

Zeca: - Agora, vamos nos sentar e conversar sobre tudo o que aconteceu.

Sentamos em roda e retomamos, perguntando para as crianças:

- Qual o caminho que fizemos?

- Qual obstáculo que foi mais difícil de ultrapassar?

- Que momento tiveram mais medo?

- Qual momento foi o mais alegre?

As crianças respondem de modo variado, de acordo com as suas diferenças individuais, enquanto os professores intervêm, no sentido de se fazer observar os diferentes pontos de vista.

Chega a professora da classe e pergunta às crianças o que fizeram na aula de Educação Física. As crianças, com grande entusiasmo, passam a relatar o vivido e

mostram os rabanetes que trouxeram para fazer a salada, fato este que já havia sido combinado anteriormente pelos professores com ela.

Professora: - Muito bem! Então vamos fazer a salada.

Zeca: - Combinado, na hora do recreio nós viremos experimentá-la.

Tita: - Tchau criançada, até logo mais.

Despedimo-nos dos alunos e seguimos adiante para outras histórias. Mais uma vez satisfeitos com o que tínhamos realizado em conjunto com as crianças e com a riqueza dos olhares cúmplices, dos abraços apertados, dos sorrisos marotos, do conagraçamento do viver pleno neste instante de vida.

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DA AULA

CENÁRIO: Imaginário, quintal da bruxa da Rapunzel e o campo onde fica a torre da Rapunzel. A seqüência de situações surgidas na aula é simbolicamente a mesma da história que havia sido relatada anteriormente pela professora de classe.

CENA: 1

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Mureta de tijolos com a altura aproximada de um metro e meio / <i>Muro do quintal da Bruxa</i>

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Transpor o muro trepando de um lado e ao chegar ao topo saltar para o outro lado / <i>Saltar para o quintal da bruxa</i>

CENA: 2

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Parque com brinquedos / <i>Quintal da bruxa</i>
--

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Correr brincando de pega-pega
--

desviando de companheiros e brinquedos / *Fugir da bruxa*

CENA: 3

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Canos de concreto que formam dois túneis no parque / *Túneis que permitem esconder-se da Bruxa*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Deslocar-se com os joelhos flexionados / *Esconder-se da bruxa*

CENA: 4

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Pirâmide construída com tijolos possuindo 3 degraus de aproximada/e cinquenta centímetros / *Monte de onde se pode avistar a torre onde Rapunzel está presa*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Subir os degraus apoiando primeiramente as mãos e depois elevando as pernas e descer saltando de cima para baixo / *Subir ao monte para poder avistar Rapunzel*

CENA: 5

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Brinquedo de madeira com um patamar de dois metros, tendo uma trança de cordas penduradas / *Torre onde ficava presa a Rapunzel*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Subir ao patamar suspendendo o corpo apoiando-se na corda / *Subir pelas tranças da Rapunzel*

CENA: 6^A

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Escada vertical de madeira que compõe o brinquedo anterior / *Torre onde ficava presa a Rapunzel*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Descer a escada apoiando-se nos corrimões / *Descer da torre após salvar a Rapunzel*

CENA: 6B

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Escada inclinada de corda que compõe o brinquedo anterior / *Torre onde ficava presa a Rapunzel*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Descer a escada apoiando pés e mãos nas cordas / *Descer da torre após salvar a Rapunzel*

APRESENTAÇÃO DE COMENTÁRIOS INTERPRETATIVOS

Ao iniciar a aula, quando os professores perguntam às crianças: - *Vocês sabem de quem é essa linda voz?* Na verdade, estão tentando motivá-las a adentrar no mundo da fantasia, no mundo do faz-de-conta. Abrem um portal para um momento de suspensão da realidade e convidam-nas a viver uma aventura imaginária, a brincar, num espaço intermediário entre a realidade subjetiva (interna) e a realidade objetiva (externa). (WINNICOTT, 1975)

Como ir e vir ao mundo da fantasia faz parte do cotidiano infantil e, como nos coloca Freire (2002), o prazer em brincar reside justamente neste aspecto. As crianças aderem ao convite e, mesmo que este não seja assentido verbalmente, o é corporalmente.

Quando a professora de classe pergunta: - *O que é que vocês acharam da história? Gostaram?* Quando em outros momentos os professores de Educação Física, solicitam das crianças soluções para salvar Rapunzel, permitem que elas manifestem suas respostas, utilizando-se de sua função representativa, na criação de recursos para responder aos conflitos que lhe são apresentados.

Há muitas formas ou ainda, dimensões diferentes do ser humano se manifestar. Dimensões visíveis, concretas, percebidas a “olho nu” e outras que também se revelam nas condutas humanas, que necessitarão de um olhar mais apurado por parte do observador, para serem compreendidas.

Segundo Teves (1992), a realidade é construída através de nossas representações e simbolizações. E, assim, como existe a realidade que nos é visível formado por nossos hábitos, atitudes e condições de vida, existe uma outra faceta que tem como constituinte o nosso ser sensível, intuitivo e imaginário. Deste modo estabelecido é que constituímos nossas relações sociais, como sujeitos cognoscentes sim, mas também como sujeitos desejosos, imaginativos e sonhadores.

Desta forma, torna-se fundamental que o professor conte histórias de fadas para as crianças, pois como coloca Aguiar (1993, p. 25), citando Bettelheim:

O autor salienta, ainda, a importância de os adultos, pais e professores, contarem histórias de fadas para a criança para maior aproximação afetiva. Ao narrar as peripécias repletas de magia de que se compõe os contos, estão entrando no jogo infantil e deixando a mensagem de que o aceitam como ele é, respeitando a forma de raciocínio mágico desta faixa etária.

Quando as crianças, aceitam o fato e confiam na presença da bruxa, como vizinha da escola, estão jogando simbolicamente, aceitando temporariamente uma ilusão, representando uma situação imaginária, deformando a realidade a seu bel prazer. Pois, ao jogar simbolicamente a criança não se pergunta se os símbolos lúdicos por ela criados, são verdadeiros ou não. Também a ela não importa, já que neste jogo, mesmo estando ligado à uma realidade coletiva, a criança pode participar individualmente, pois trata-se de um pensamento egocêntrico, ou seja, a deformação que a criança faz da realidade vem ao encontro de suas necessidades.

Ao perguntarmos para as crianças: - O que podemos fazer para salvar a Rapunzel? Estamos possibilitando que estas, dentro de um contexto imaginário, apresentem possíveis soluções, para a situação que ora enfrentam. Desta forma,

trabalhando com a mudança da “realidade” no jogo do faz-de-conta, poderemos propiciar recursos para uma futura atuação no mundo objetivo.

Cada um de nós vive num mundo, onde todos os aspectos estão relacionados. Não há mais como propor soluções respondendo a um problema único, muito menos com uma única solução. Há de se pensar nas consequências que tal proposta estabelecerá, em relação com outros aspectos. Para isso necessitaremos de criatividade, talento e, conseqüentemente, a escola necessitará rever sua antiga postura de privilegiar somente o aspecto cognitivo. Seus alunos precisarão de todos os recursos para o enfrentamento e possíveis resoluções de problemas que terão que encarar. Para as crianças da Educação Infantil, a fantasia, elemento constitutivo desta época da infância, poderá ser um dos instrumentos a utilizar.

A infância é a idade do possível, “onde tudo pode acontecer”, onde sempre se pode “fazer-de-conta”, e a fantasia é então seu grande instrumento e o recurso que tem a criança para lidar com a sua realidade.

Quando aceitam nossa proposta, para salvarmos a Rapunzel, esta passa a ser o “motor”, a energia afetiva, motivando as ações que serão realizadas, a partir daquele momento. Ainda mais, pela faixa etária em que se encontram, são dependentes em relação ao adulto quanto ao seu juízo moral, considerando o professor como modelo, alguém a ser seguido, especialmente nas opiniões que lhe são dadas (por isso acataram tão facilmente nossa sugestão).

Da mesma forma, como não considerar as características da faixa etária em que as crianças de pré-escola estão inseridas? Como não considerar a intensa motricidade e o forte simbolismo que as constituem? É preciso vencer nosso ranço educacional de julgar-nos proprietários do conhecimento e considerar a experiência infantil na construção de aulas significativas a partir de conteúdos propostos.

Quando, para saltar “o muro do quintal da bruxa” (cena 1), possibilitamos que as crianças adotem a sua solução, realizando a transposição a seu modo, utilizando-se de suas possibilidades não só motoras, não estabelecendo um padrão comum a todos, abre-se ao professor um novo campo de atuação: favorecer a descoberta de novas

possibilidades de movimento, de ações motoras diversificadas atendendo às necessidades e possibilidades de cada criança.

Ainda, lhes sendo permitido, utilizam-se das estruturas que já possuem e, frente a esse novo desafio, realizam novas combinações ou reorganizações, construindo para aquele momento algo “novo” - um novo movimento - uma nova resposta ao que foi solicitado.

Temos em nosso corpo a tatuagem de nossa história, a composição de nossas experiências e isso nos faz especial e único em cada ação. Como generalizar exigindo então uma única forma de execução de um movimento, se o construímos a cada momento e a cada execução?

Há de se respeitar os níveis de desenvolvimento de cada faixa etária, porém, há de se ter a clareza que, em cada uma destas idades as crianças não apresentam as mesmas características e também possuem ritmos diferentes. Assim, o que se propõem como atividade deve levar em consideração essas diferenças.

Seguindo o enredo da história de Rapunzel, as crianças após saltarem o muro, deparam-se com uma plantação de rabanetes. Neste momento, um aspecto interessante se apresenta. Mesmo na presença de um rabanete real, concreto, as crianças assimilam-no ao simbolismo vivido naquela ocasião. Não só aceitam o fato de que ele foi plantado, como também (assim como na história) que tenha sido plantado pela bruxa.

Pode-se perceber neste momento que as crianças jogam simbolicamente. Na busca de satisfação pessoal, poderiam querer a continuidade da história, não desejando acabar com o jogo (ou qualquer outra coisa que não identificaremos com precisão) Ainda mais, para satisfazer desejos diferenciados para cada uma, podem deformar a realidade pelo jogo da imaginação, evitando qualquer cerceamento de suas vontades e encaminhando o jogo ao seu bel-prazer.

Segundo Piaget (1990), pelo jogo do “faz de conta” a criança alivia a pressão que sofre cotidianamente. É indispensável ao seu equilíbrio, pois através dele cria um mundo do possível, utilizando-se de meios de expressão próprios através de um

sistema de significantes dóceis à sua vontade, ou seja, que ela utiliza da forma que lhe for conveniente.

O jogo simbólico, marca o apogeu do jogo infantil e através dele é que a criança vai desenvolver sua capacidade de representação, ou seja utiliza de significantes (o rabanete concreto) para referir-se a significados (o rabanete plantado pela bruxa). Assim, desenvolve a capacidade de conhecer o que é presente pela capacidade de representar simbolicamente o que lhe é conhecido.

Na brincadeira de pega-pega, a atuação de cada criança de forma diferenciada também se repetiu (mais sinal para que levemos em conta as singularidades, as diferenças, as necessidades que se apresentam e abandonemos a consideração do padrão de movimento, buscando novas estratégias para possibilitar o desenvolvimento das habilidades infantis), algumas crianças fugiram da bruxa, outras aproximaram-se querendo ser pegos. Mesmo, sendo um jogo de característica coletiva, foi jogado por muitos, de modo individual.

O jogo egocêntrico por sua vez mesmo que jogado por mais de um elemento e estando estes em interação, vem ao encontro das necessidades particulares de cada indivíduo. Por vezes, e muito constantemente, as crianças brincam mais na presença de outras, do que umas com as outras. Porém, no mesmo jogo, pode-se encontrar situações em que a criança jogue socialmente, mas que estejam presentes simbolismos individuais e vice-versa.

Do mesmo modo, a motricidade, desde os primórdios de nossa vida é marcada pela necessidade de algo; somos seres movidos pela falta, na busca de satisfação de nossos desejos. E essa busca é realizada com todo o nosso corpo, indissociavelmente, com tudo que compõe a sua totalidade e com aquilo que está em seu entorno. Na intenção de satisfazer aquilo que nos faz carente, que nos desequilibra, partimos de *corpo inteiro* (FREIRE, 1989) para a conquista de nossa reequilibração.

Na seqüência, quando as crianças sobem a pirâmide, dentro do contexto da história, a ação motora que realizam está inserida na trama, ou seja, saem do contexto do “ser ou não ser capaz...” de realizá-la e passam a executá-la com o objetivo de

alcançar o topo da montanha para procurar pela torre de Rapunzel. Assim, esta ação adquire para a criança um significado, ou seja subordina-se ao simbolismo que a encaminha.

Deste modo a criança vive ludicamente a sua capacidade de representação, corporificando-a, realizando mais do que simplesmente a evocação mental de algo que lhe é significativo naquele momento. Ao mesmo tempo, constrói uma história do brincar, assim como, acrescenta conteúdos ao seu imaginário, sendo que estes procedem das experiências adquiridas a cada momento.

Sendo assim, possibilitar ao indivíduo a vivência plena de sua motricidade dentro de uma aula composta simbolicamente, vem colaborar com o desenvolvimento integral e, especificamente permite potencializar e sofisticar as representações que o sujeito faz do mundo, pois estas já foram por ele vividas corporalmente.

Como pode então o professor de Educação Física não levar em conta o referencial relativo ao desenvolvimento do Jogo Simbólico proposto por Jean Piaget (1990)? Que sentido terá para a criança uma série de repetições de movimento com o único objetivo de propiciar o aumento de seu repertório motor, estando este totalmente desvinculado de qualquer contexto?

Além do mais, desde tenra idade, todo o movimento que o sujeito realiza supõe sempre um interesse, seja ele fisiológico, afetivo ou intelectual. Deste modo a ação que ele executa é motivada, dizendo de outro modo, apresenta sempre uma intenção.

Seguindo o enredo, as crianças, ao depararem-se com as cordas amarradas ao brinquedo de madeira, aceitam a representação da trança de Rapunzel pelas cordas, mesmo estando a figura desta ausente. E o que vem a ser representar?

Segundo Piaget (1998, p. 47), representar é função essencial para o desenvolvimento do pensamento. É a capacidade de representar algo, ou melhor dizendo um significado (neste caso, as tranças de Rapunzel) através de um significante (as cordas de sisal trançadas). Neste momento de vida da criança é que se estabelece a Função Semiótica ou Simbólica, pois a representação de um objeto ausente, determina o símbolo. Esse processo se inicia, entre outras coisas, com aproximação

dos dois anos de idade e vai durar aproximadamente até os sete anos de idade, determinando aí o estágio do Jogo Simbólico.

Como podemos observar, a fase em que o jogo simbólico está presente na vida infantil é a mesma em que a criança frequenta a educação pré-escolar. Sendo assim, como pode a educação infantil ignorá-la? Como pode o simbolismo estar ausente de nossas aulas, se justamente a intensidade motora e a fantasia são aspectos constitutivos da infância? (FREIRE, 1989)

Quando utilizamos a linguagem simbólica, incorporando-a na estratégia de aula utilizada, favorecemos o desenvolvimento infantil, respeitando as características específicas da criança e mais, o modo fantasioso como se comunica, como expressa sua forma de ser, seus desejos de conflitos. E mais, considerando-a em toda a sua integralidade, no momento presente, vê-la como um todo indivisível, que se apropria da brincadeira, entregando-se por inteiro.

Cada pessoa possui capacidades e talentos como instrumentos, um legado que construiu e que poderá utilizar em direção à sua realização pessoal, por outro lado, cada indivíduo traz em si algumas limitações a serem superadas, para que alcance o propósito de sua busca. Proporcionar à criança recursos que favoreçam a superação de suas dificuldades, exige do professor o conhecimento das fases de desenvolvimento da criança para que este possa perceber o estágio em que esta se encontra, para posterior criação de atividades que favoreçam uma aprendizagem significativa. Isto vai requerer um planejamento flexível, que não o amordace na intenção de alcançar seus objetivos. Além do mais, a criança desta faixa etária sofre muitas influências internas ou externas o que acarretará constante desequilíbrio e conseqüente mudança de comportamento.

Ao conseguirem alcançar a Rapunzel, a alegria das crianças é contagiante. Gritam, batem palmas, sorriem, expressando um sentimento de felicidade, vivendo intensamente o momento presente. A manifestação da ludicidade infantil é inconfundível. Estão brincando! Brincam enquanto se desenvolvem e não, brincam com o objetivo de alcançar maior desenvolvimento de suas habilidades.

Penso que este seja, talvez o cuidado maior do professor ao brincar ou jogar com as crianças na escola, o equilíbrio entre as suas duas funções: a lúdica e a educativa; sendo que a segunda, não deve superar a primeira quanto ao valor que é dado na Educação Infantil, para que não se comprometa ou restrinja as possibilidades do brincar, em nome de uma maior produtividade em direção ao objetivo educativo que se possa ter.

Quase ao final da história, quando depois de salvarem a Rapunzel precisam descer do brinquedo, perguntamos a elas: - De que modo podem descer? Estamos proporcionam que cada criança tome sua decisão, escolhendo uma das duas possibilidades.

Aspecto fundamental é proporcionar às crianças participar de tomadas de decisão. Estimulamos, assim, a sua capacidade de resolver os conflitos colocados pelo professor ou pelas situações vividas. Estando estas em momento egocêntrico, e possuindo dependência a um modelo, quanto ao seu juízo moral, poderá o professor tomar todas as decisões pelas crianças e elas provavelmente o seguirão. Porém a opção de fazer das crianças sujeitos participantes no processo de tomada de decisão faz-se necessária, para o compromisso educacional no desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Na fase dos dois aos sete anos aproximadamente, as crianças não conseguem discutir regras, o máximo que fazem é conseguir colocar seu ponto de vista quase que falando para si mesmas. Quando brincam, por outro lado, podemos perceber que realizam, segundo Piaget (1990), um grande “monólogo coletivo”.

Terminada a aula, ao sentar com elas e conversar sobre o que foi vivido, possibilitamos que tomem consciência da ação realizada, buscando a sua compreensão, para que possam utilizar o que aprenderam em situações que aconteçam posteriormente, subjetivas ou objetivas. Isto se faz necessário.

Penso ser este momento de discussão ao final da aula, mais um momento de intervenção do professor, muito relevante no sentido de propiciar às crianças a compreensão da ação por elas realizada, revivendo-a mentalmente, refletindo sobre o

que foi feito, buscando compreendê-la. Pois, se fazer é compreender na ação, compreender é fazer em pensamento. (PIAGET, 1978)

De que modo então se relacionam a capacidade de representação e a ação corporal? A compreensão da ação corporal vem, logicamente, precedida pela própria ação. Realizamos em nossa mente, aquilo que vivemos no corpo, aquilo que foi por nós “incorporado”. Representamos mentalmente as ações por nós vividas.

À medida em que a criança é capaz de compreender a sua ação corporal, melhora conseqüentemente o desenvolvimento de suas habilidades motoras, pois passa a adquirir melhores estruturas, para contribuir com seu desenvolvimento. Assim, a criança deve ser estimulada, desde cedo, a refletir sobre a ação realizada, potencializando essa competência, o que permitirá alocar maiores recursos para o enfrentamento de sua vivência cotidiana.

Criar um espaço/tempo para a brincadeira e o jogo na escola é de fundamental importância pois através deles, as crianças adquirem experiências significativas para o seu desenvolvimento. Brincar é uma necessidade tão premente para a criança como a alimentação e o carinho.

Ainda mais, utilizar-se do jogo como estratégia de ensino é também criar um espaço de resistência, ao empobrecimento de vivências lúdicas no cotidiano infantil, tão presente na sociedade contemporânea. É permitir a criação de novas possibilidades de atuação infantil, de acordo com aquilo que lhe é constituinte como: a intensa motricidade, a opção pela fantasia e a característica lúdica de suas ações.

Jogar simbolicamente é ainda propiciar uma passagem mais amena entre o modo de agir mais autocentrado da criança (típico da fase em que adentra na escola de Educação Infantil) e a maior socialização exigida pela escola.

Ao realizar a presente vivência, foi permitido à criança desenvolver (ou melhorar) as habilidades de: escalar um obstáculo (com o apoio das mãos), saltar (de cima para baixo), caminhar (agachado, explorando novas possibilidades cinéticas), correr (desviando de companheiros e objetos), equilíbrio dinâmico (após um salto e para descer do brinquedo), suspender-se (apoiado em uma corda); as capacidades físicas

de: força (membros superiores), velocidade (de deslocamento); ainda outras habilidades e capacidades que estiveram envolvidas nas ações corporais abordadas, sem que, para isso, precisássemos nos preocupar com a eficácia de gestos padronizados, ou num modelo correto de execução.

Desenvolveram sua habilidades, aprenderam, movimentando-se em direção a algo que almejavam alcançar (salvar a Rapunzel), buscando superar os obstáculos e superando-se para isso. Não como corpo-objeto a serviço de outrem, mas como corpo-sujeito em busca daquilo que para elas (as crianças), possuía significado. (MOREIRA, 1995a)

Principalmente brincaram, simbolizaram e expressaram-se pela sua motricidade e o fizeram, alegremente.

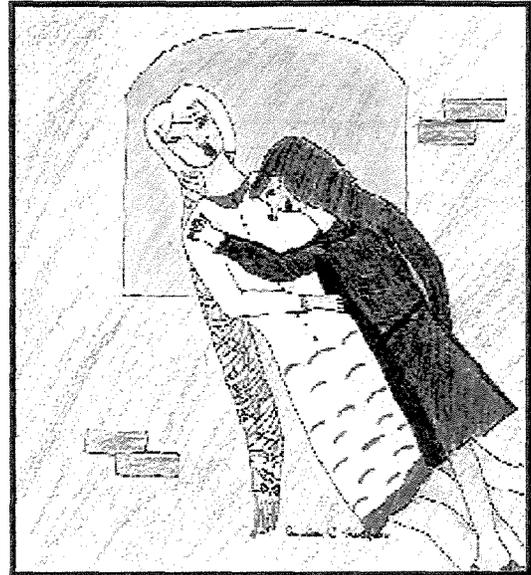


Ilustração de Camila Carneiro Martins

O SIMBOLISMO INCONSCIENTE OU RAPUNZEL MUDA SUA HISTÓRIA

“Tendo sido esta atividade desenvolvida de forma cooperativa envolvendo o trabalho realizado pela professora de classe, a área de música e a área de Educação Física, pudemos dar continuidade ao processo.

Após as crianças ouvirem a história contada pela professora de classe e a vivenciarem simbolicamente na aula de Educação Física, em discussão com a professora de música, estas modificaram a história a partir da proposta:

- Esta história poderia acontecer de modo diferente?

Assim, as crianças resolvem transformar a história fazendo com que o príncipe e a Rapunzel subissem na torre do castelo e de lá derrubassem a bruxa livrando-se dela para sempre.”

Desta forma, os professores iniciaram a segunda aula deste projeto, partindo da história que havia sido modificada pelas crianças. Chegaram à classe e iniciaram a conversa:

Zeca: - *Você sabe aquela moça bonita, que as crianças dessa classe salvaram na última história?*

Tita: - *Sei sim, a Rapunzel. Puxa vida, como ela cantava lindamente!*

Zeca: - *Pois é, dizem por aí que depois daquele dia, ela resolveu mudar sua história.*

Tita: - *É mesmo? E como foi?*

Zeca: - *Não sei bem. Mas tudo começou numa aula de música.*

E virando-se para as crianças...

Tita: - *Alguém pode nos explicar como foi?*

As crianças, ansiosas por participar da conversa passaram a explicar o acontecido, sendo que muitas crianças falavam em conjunto. Aos poucos, os professores organizaram o relato e, retomando-o, sistematizaram a história.

Zeca: - *Que bom que tudo terminou assim!*

Tita: - *Ah! Eu gostaria de ter visto tudo isso de perto.*

Zeca: - *Puxa! Seria muito bom! Como poderíamos fazer?*

Faz a pergunta dirigindo-se para as crianças.

Muitas foram as respostas:

- Vamos voltar lá de novo!

- Faz uma magia! (Já a algum tempo, antes deste dia, brincávamos com as crianças da magia do Ziriguidum, por nós inventada, e que, nas aulas de Educação Física, permitia-nos adentrar em qualquer situação imaginária.)

Fizemos então a proposta para nos transformarmos em Príncipes e Rapunzeis e voltaríamos para a história, imaginando dela participar, o que foi aceito por todos. Fizemos a magia e ..., já éramos Príncipes e Rapunzeis.

Tita: - *Vamos então, quem lembra do caminho?*

Como era de se esperar todos levantam a mão.

Zeca: - Então fazemos assim, vocês vão nos mostrando por onde devemos seguir.

Tita: - Só que hoje não pararemos para colher rabanetes, afinal colhemos todos naquele dia!

Tita: - Zeca, eu já volto preciso ir resolver um probleminha

A professora de Educação Física desloca-se para longe do grupo para vestir-se de bruxa.

Ao mesmo tempo, Zeca e as crianças, seguem refazendo o mesmo caminho: pulam o muro para o quintal da bruxa, passam pelos túneis onde nos escondemos da bruxa (na vivência anterior) e sobem o monte para avistar a torre onde Rapunzel estava presa.

Zeca: - Olhem só! Quem é aquela que está em cima da torre?

Em resposta ao professor, as crianças, aos saltos, respondem que é a bruxa. Algumas correm em sua direção, outras mais ressabiadas, deslocam-se mais devagar; outras ainda, demonstrando um certo medo, posicionam-se atrás do professor.

A torre trata-se de um plinto com seis gavetas, tendo a altura aproximada de um metro e vinte centímetros e, em cada um dos lados, colchões ginásticos, para garantir a segurança da professora ou das crianças, em caso de possível queda.

Quando a maioria das crianças se aproxima da bruxa, damos continuidade à história.

Tita: - (Falando com voz estridente) Ahã! Vocês estão aí?

- O que vocês querem?

As crianças apresentam comportamentos bem diferenciados: algumas nada falam, outras dizem que não querem nada, outras ainda, na sua ingenuidade característica, colocam que querem lutar com ela para derrubá-la da torre.

Tita: - Ah! Ah! Vocês querem me derrubar. Pensam que conseguirão?

- Há! Há! Há! Quero só ver? Então venham, mas um de cada vez, porque senão vai ser covardia!

Uma a uma sobem as crianças à “torre”, apoiando as mãos na parte superior do plinto e utilizando os buracos das gavetas como apoio para os pés. Ao chegar ao topo, a “Rapunzel” ou o “Príncipe” caminha em direção à bruxa e segura em seus braços. A bruxa também, do mesmo modo, segura nos braços da criança e num jogo de “empurra-empurra”, força-a a deslocar-se para frente e para trás, ao mesmo tempo que busca desequilibrá-la lateralmente. Realiza-se esta ação tendo o cuidado de empreender sua força dentro de um limite que permitisse a reação por parte da criança. Esse jogo permanecia até que a bruxa cedesse à pressão da criança, caindo da torre. Após realizar um jogo de cena, reerguia-se, subia novamente à torre para lutar com seu novo oponente. Por outro lado, a criança que vencida retornava ao final da fila na intenção de poder empreender nova luta.

Em princípio, quando planejamos a aula, a luta com a bruxa não seria a atividade final, porém na medida em que esta se desenvolvia, percebemos uma grande motivação por parte das crianças em permanecer realizando esta ação. Desta forma, nos mantivemos por aproximadamente trinta minutos, nesta atividade, lutando contra esta personagem, até que chegasse o final da aula.

Ao terminar a aula, nos preocupamos em encerrar o momento da fantasia, trazendo as crianças de volta ao real.

Zeca: - Muito bem, agora que conseguimos derrubar a bruxa da torre, nos livramos dela para sempre.

- Então não precisamos mais ser Rapunzéis ou Príncipes, vamos tornar a ser meninos e meninas e voltar para a classe.

- Ziriguidum, Ziriguidim...

E, retornando ao estado inicial, de meninas e meninos, as crianças retornam para a classe.

Zeca: - Tchau! Até a próxima aula!

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DA AULA

CENÁRIO: Imaginário, quintal da bruxa da Rapunzel e o campo onde fica a torre da Rapunzel. A seqüência de situações surgidas na aula é, representativamente, a mesma que havia sido relaborada pela professora de música em sua aula.

CENA: 1

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Mureta de tijolos com a altura aproximada de um metro e meio / *Muro do quintal da Bruxa*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Transpor o muro trepando de um lado e ao chegar ao topo saltar para o outro lado / *Saltar para o quintal da bruxa*

CENA: 2

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Canos de concreto que formam dois túneis no parque / *Túneis que permitem esconder-se da Bruxa*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: *Deslocar-se com os joelhos flexionados / Esconder-se da bruxa*

CENA: 3

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Pirâmide construída com tijolos possuindo 3 degraus de aproximada/e cinquenta centímetros / *Monte de onde se pode avistar a torre onde Rapunzel está presa*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Subir os degraus apoiando primeiramente as mãos e depois elevando as pernas e descer saltando de cima para baixo / *Subir ao monte para poder avistar Rapunzel*

CENA: 4

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Plinto de seis gavetas com colchões colocados ao lado de modo a oferecer proteção em caso de queda / *Torre onde se encontra a bruxa*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Subir apoiando em mãos e pés; caminhar em direção à bruxa e segurar em seus braços; empurrar a bruxa que opõe resistência; deslocar-se para frente e para trás; equilibrar-se lateralmente; empurrar a bruxa para baixo / *Subir na torre; ir de encontro à bruxa; lutar contra ela; derrubá-la da torre de Rapunzel*

APRESENTAÇÃO DE COMENTÁRIOS INTERPRETATIVOS

Nesta vivência, além dos comentários que lhe são pertinentes mas já foram realizados na vivência anterior, parece existir um sentido especial na ação infantil, no momento da luta com a bruxa. As crianças simbolizam essa ação, dando a ela significados pessoais (apesar de objetivamente não ser percebido) que vai ao encontro da necessidade de cada criança, provavelmente na busca da resolução de algum conflito interno.

Quando brincam, o fazem na área intermediária entre a realidade interna e externa, chamada por Winnicott (1975), de *área de experimentação*, onde surgem os chamados *fenômenos transicionais*. Estes últimos são o recursos que apresentam as crianças para lidar com a tensão existente entre estas duas realidades. Assim, penso que a bruxa faz esse papel: é o recurso que naquele momento que a criança utiliza para o enfrentamento de suas outras “bruxas” existentes.

Segundo Postic (1993, p.13), ao imaginarmos, seguimos por uma via paralela ao real e não, ao contrário, nos afastamos deste. Pelo ato de imaginar reconstruímos e transformamos o real de acordo com os significados, que imprimimos às ações e às *repercussões interiores* que estas produzem.

Imaginar é evocar seres, colocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida artística imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos, ligada à realidade.

Apesar das crianças conhecerem a professora, aceitam-na novamente representando a bruxa, do mesmo modo que aconteceu na brincadeira de pega-pega. Porém, desta vez, uma maior produção em relação à fantasia e a maquiagem, de certo modo, causou uma reação que mostrou maior receio por parte das crianças.

O que efetivamente este personagem representa para cada criança, fica difícil de saber, já que cada um traz na construção de suas histórias muitas representações, muitos conflitos e muitas significações, que por vezes nem o próprio sujeito tem consciência.

No jogo simbólico infantil poderemos encontrar, assim como no sonho, uma forma de simbolismo lúdico menos consciente, ao qual Piaget (1990) denomina de “secundário”, ou seja, de uma significação oculta para o próprio sujeito.

Quando a criança, ao jogar simbolicamente, assimila um objeto à outro, por exemplo: quando faz de um “toquinho” de madeira um carro, diz-se que aí está presente um simbolismo consciente ou “primário”. Por outro lado, quando se utiliza de um símbolo, o qual não possui total compreensão, por exemplo: quando após o nascimento de um irmãozinho a criança brinca com uma boneca fingindo, que esta cai e se machuca, supondo que ela não se dá conta que trata-se de seu irmão mais novo, podemos dizer que aí está presente um simbolismo “secundário”.

..., cada um dos personagens do meio ambiente da criança ocasiona, em suas relações com ela, uma espécie de “esquema afetivos”, isto é, de resumos ou moldes dos diversos movimentos sucessivos que esse personagem provoca, e são esses esquemas que determinam os principais símbolos secundários, como determinarão muitas vezes, no futuro, certas simpatias ou antipatias difíceis de explicar de outro modo, a não ser por uma assimilação inconsciente com modos de comportamentos passados. (PIAGET, 1990, p. 226)

As crianças demonstravam estar vivendo um momento único e eu podia sentir na força que imprimiam em suas mãozinhas o desejo convincente de derrubar a bruxa. Sentia em meu corpo esta intenção e ao findar a aula tinha as marcas de seus dedos em meus braços, tão firme elas os apertara. Apresentavam na luta uma intenção clara (derrubá-la) e utilizavam-se de toda a sua habilidade motora para isso. Ao mesmo tempo, sem que tivessem consciência, outra força as impulsionava a executar tal ação e esta, talvez, fosse o verdadeiro motor afetivo desse jogo que se estabeleceu, lutando.

Este processo nos fez pensar: Quantas “bruxas” cada uma daquelas crianças tinham jogado da torre junto comigo? Quantas vezes foi necessário para cada criança viver aquela representação? O que as motivava a permanecer em fila, à espera de seu momento de lutar? Por que vibravam tão forte cada vez que a bruxa caía da torre? Muita coisa para mim, ficou sem resposta, o que me fez imaginar o que a bruxa, representaria para cada criança. Uma análise mais profunda do fato só poderia ser feita através de uma investigação mais elaborada (o que não vem a ser o objetivo deste trabalho).

De uma coisa porém, eu estava certa: havíamos permitido às crianças a vivência de alguns *esquemas afetivos*, das quais não tinham consciência, porém que haviam sido significativos para elas. Isto nos fez buscar novas oportunidades de propiciar para elas o mesmo tipo de vivência. Assim, realizamos outras atividades onde foi concedido às crianças: lutar contra o *Capitão Gancho*, brigar contra as

filhas da madastra de *Cinderela*, matar o *Lobo Mau* que comeu a *Avó* de *Chapeuzinho*, etc. Fica claro então que, nos contos de fadas, encontramos possibilidades de propiciar aos nossos alunos a experimentação destas situações e de certa forma de vencer aquilo que as oprimia.

Assim, Aguiar (1991, p. 25) citando Bettelhein, coloca que:

Contudo, o entusiasmo que os contos de fadas suscitam nas crianças do mundo inteiro não pode ser explicado por seu caráter pedagógico. Pensando assim, Bruno Bettelhein ..., propõe-se analisá-las com o intuito de averiguar que extraordinária magia atrai os pequenos para estas narrativas. Descobre as imensas possibilidades de apreensão e reelaboração do universo através da simbologia dos contos de fadas. Todos os conflitos humanos ali circulam e são resolvidos através da fantasia, única forma que o pensamento infantil admite. A eterna solução final positiva passa por a criança uma imagem otimista do mundo, fazendo-a perceber que os problemas existem, mas que eles devem ser enfrentados e podem ser solucionados.

Desta forma, ao lutar com a bruxa, fica claro à pesquisadora que as crianças enfrentavam algum conflito interno, de fato sem ter a consciência de sua própria significação, mas assim vivendo-os, poderiam criar estruturas para seu enfrentamento, estando conscientes, ou não dele.

Enquanto ao jogar simbolicamente, a criança “faz-de-conta” que é uma coisa ou determina a um objeto qualquer simbolização, assimilando o real às necessidades do “eu”, essa assimilação é motivada por interesses momentâneos. Já o simbolismo inconsciente ou secundário é fundado por preocupações internas e prolongadas.

Nem sempre porém, podemos fazer a distinção clara entre um e outro; primeiro porque existe uma série de intermediários entre as assimilações simbólicas

conscientes e inconscientes e por outro lado, um pensamento pode ser ao mesmo tempo consciente em alguns aspectos e inconscientes em outros.

Encontraremos os simbolismos secundários especialmente em jogos infantis, que preenchem lacunas afetivas na busca da liquidação ou compensação de conflitos causadores de desequilíbrios.

Podemos dizer que o simbolismo secundário demonstra a não compreensão do sujeito, em relação ao seu próprio simbolismo. Esta relação se estabelece no limite da *“assimilação do real ao eu”*, prolongando desta forma o simbolismo lúdico pela *“falta de qualquer acomodação presente”* torna a assimilação egocêntrica, absorvendo imaginariamente o mundo exterior, suprimindo então a consciência do eu. (PIAGET, 1990)

Como na vivência anterior, várias habilidades foram desenvolvidas, além do equilíbrio em deslocamento (para frente e para trás), o equilíbrio dinâmico (com transferência do peso do corpo de uma perna para outra, evitando a queda lateral do plinto) e ainda o empurrar (recebendo resistência do adversário).

A ação educativa de maior importância porém e que fatalmente não saberei apresentar, foi aquela que ficou marcada em meu corpo com as marcas de seus dedinhos, expressando pela sua motricidade, o seu modo singular de ser.



Ilustração de um aluno da turma que realizou a vivência, não sendo possível identificar o nome

A MOTRICIDADE EM LUTA OU CAPITÃO GANCHO X PETER PAN

“... Enquanto Peter Pan descansava em seu esconderijo, o Capitão Gancho e seus comparsas seqüestraram os Meninos Perdidos, João, Miguel e Wendy, levando-os para o seu navio e amarrando-os em seu mastro principal. Para comemorar o feito, o Capitão e seus marujos, entoaram uma canção e dançaram ao redor das crianças.

A canção dizia que: - Aqueles que não quisessem tornar-se piratas, assim como eles, teriam que caminhar pela prancha!

Wendy, interrompendo a música disse: - Peter Pan nos salvará!

Os piratas caem em ressonantes gargalhadas.

Ao mesmo tempo, Sininho, que havia sido aprisionada pelo Capitão Gancho dentro de uma lamparina, consegue libertar-se e voa rapidamente em direção ao esconderijo de Peter Pan, chegando a tempo de retirar-lhe da mão um pacote, que possuía uma bomba que fora enviado pelo temível Capitão, livrando seu amigo da explosão e salvando-lhe a vida.

Já no navio, ao ouvir a explosão da bomba, o Capitão Gancho encaminha Wendy para a prancha e manda que salte. Todos ficam esperando o barulho de sua queda na

água, o que não acontece pois, Peter Pan a salva, e a leva para o observatório, colocado na parte mais alta do mastro, deixando todos surpresos.

Capitão Gancho fica furioso e chama Peter Pan para a luta. ...”

Neste momento a professora de classe interrompe o filme e convida as crianças a se dirigirem para a quadra onde terão um grande encontro. Curiosas, as crianças a acompanham. Chegando lá, encontram Peter Pan e o Capitão Gancho, duelando sobre o mastro (um banco sueco em posição invertida). Deslocam-se para um lado e para o outro, mantendo sempre o mesmo pé à frente, batendo as suas espadas.

C. Gancho (professor de Educação Física): - Você vai ver seu moleque de uma figa!

Peter Pan (professora de Educação Física): - Me pegue se puder, capitão!

Fala o menino saltando sobre a espada deste, anulando seu golpe.

Interrompem a luta quando chegam as crianças e olham curiosos para elas.

C. Gancho: - Quem são vocês? O que fazem aqui?

Sem esperar a resposta das crianças, continua.

C. Gancho: - Não importa, não importa!!!

- O fato é que vocês atrapalharam a nossa luta!

Peter Pan: - Ei! Não seja mal educado, capitão.

- Você nem esperou a resposta das crianças.

- Me digam quem são!

As crianças contam que fazem parte da turma do Infantil (crianças de 4 e 5 anos de idade) e dando continuidade à conversa falam que estavam assistindo ao filme , mas é claro, muitas falando de uma só vez:

- A gente é do Infantil 1!

- A gente estava assistindo o filme!

- O capitão queria explodir o Peter Pan!

Várias outras observações eram feitas pelas crianças.

Uma das crianças em especial, nos olha com um olhar maroto, meia desconfiada e diz:

- Era igual vocês...

Peter Pan: - Calma, calma, preciso ouvir um de cada vez.

Ele espera que as crianças falem e expliquem sobre o filme que estavam assistindo, intervindo com perguntas de modo que possa dar continuidade à história. Então, propõe que ele conte o porquê estava brigando com o Capitão Gancho.:

Peter Pan: - Vocês imaginem que este aí (apontando para o Capitão Gancho) queria lançar ao mar Wendy, João, Miguel e os Meninos Perdidos!

- Eu não poderia deixar, são meus amigos!

- Vocês não acham que eu tenho razão?

As crianças, como era de se esperar, respondem que sim, algumas verbalmente, outras somente assinalando com a cabeça, concordando com Peter Pan.

C. Gancho: - Ah! Se vocês estão do lado dele, terão que lutar comigo também!

Peter Pan: - Mas assim não é justo, eles nem tiveram a chance de treinar!

C. Gancho: - Eu aceito, que treinem primeiro!

Peter Pan: - Muito bem, então eles treinam comigo neste primeiro mastro (apontando para um banco sueco) e depois lutam com você neste outro (apontando para um segundo banco).

Assim iniciam a aula.

Peter Pan - Muito bem, mandei trazer as espadas de vocês (feitas anteriormente na classe com jornal, em conjunto com a professora).

- Cada um pegue a sua e vamos iniciar a nossa preparação.

Dessa forma, inicia-se a atividade com as crianças. Primeiro preparam-se lutando com Peter Pan em um banco sueco e em seguida lutam com o Capitão Gancho no segundo banco. Desse modo, repetem algumas vezes a atividade.

C. Gancho: - Peter Pan, dessa forma eles não estão ficando muito bem treinados.

- Está demorando muito para que cada um suba ao mastro!

Peter Pan: - Dessa vez você tem razão Capitão!

- Vamos fazer assim: cada um escolhe um par e procura um lugar onde possam lutar, equilibrando-se e depois de algum tempo trocam de lugar.

As crianças passam a escolher novos locais onde possam realizar a proposta: a mureta inclinada, a guia da sarjeta, as raízes da seringueira, os bancos do parque e o beiral da caixa de areia. De tempo em tempo trocam de local, experimentando o deslocamento em alturas, larguras e inclinações diferentes. Desenvolvendo assim a capacidade motora de equilibrar-se deslocando para frente e para trás, em superfície elevada. E assim corre a aula até que o horário determine seu término, retirando-os da fantasia e da vivência simbólica

Peter Pan: - Puxa meninos! Que pena, está na hora de vocês irem embora!

C. Gancho: - Ainda bem! Eu já estava cansado de tantas vezes que vocês me venceram derrubando-me do mastro.

Peter Pan: - Afinal, eu queria que vocês me dissessem o que vocês aprenderam a fazer hoje?

Crianças: - Lutamos!

C. Gancho: - E para lutar, o que foi mais difícil?

Aguarda a resposta das crianças e faz o fechamento da aula, propiciando que as crianças percebam a necessidade de manter-se em equilíbrio para realizar a atividade.

Peter Pan: - Muito bem! Agora voltem para a classe. Foi muito bom estar com vocês.

- Adeus!

As crianças voltam para a classe onde têm a oportunidade de assistir ao final do filme, encerrando por completo esta vivência.

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DA AULA

CENÁRIO: Imaginário. Mastro do barco do Capitão Gancho, onde este e Peter Pan travariam uma luta para salvar Wendy, João, Miguel e os meninos perdidos que haviam sido presos pelo Capitão.
--

CENA: 1

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Banco sueco em posição invertida / <i>Mastro do barco do Capitão Gancho.</i>

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Deslocamento para frente e para trás, mantendo sempre o mesmo pé à frente e duelando com um pino de boliche / <i>Duelo de espadas sobre o mastro do navio como parte do treinamento para enfrentar o Capitão Gancho.</i>

CENA: 2

MATERIAS E LOCAIS UTILIZADOS / REPRESENTADOS: Mureta inclinada; guia da sarjeta; raízes da seringueira; bancos do parque; beiral da caixa de areia / <i>Locais variados para realizar treinamento de luta com espada</i>

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Deslocamento para frente e para trás em superfícies elevadas e variadas
--

APRESENTAÇÃO DE COMENTÁRIOS INTERPRETATIVOS

Lá iam as crianças.. corpos soltos, buscando novos espaços, experimentando várias possibilidades, sem obedecer a padrões impostos de movimentos. Lá iam as

crianças... com riso solto, vivendo ludicamente e simbolicamente este momento, deixando-se surpreender a cada instante.

Lá iam as crianças.. sabendo o porquê de seu movimento, que possuía um significado, uma intenção: haviam de vencer o Capitão Gancho! Lá iam as crianças... vivendo sua realidade imaginária, mergulhadas num mundo de fantasia.

A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável; dado que as vias de entrada e de saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior, representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98% se referem ao funcionamento interno, constitui-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias e este mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção do mundo exterior. (MORIN, 2000, p. 21).

No caso desta vivência, o “convite” para se adentrar ao mundo da fantasia, não foi realizado pelos professores. Iniciou-se, antes mesmo que começasse a aula, enquanto assistiam ao filme e depois, ao chegar na quadra, encontrando seus professores (agora não mais eles, mas sim os personagens da história) em situação semelhante ao filme, como nos falou uma das crianças: - *Era igual vocês...*

Para iniciar a aula, não necessitaram sentar e ouvir as explicações do que iriam fazer, nem disciplinar seus corpos, estando quase imóveis, dando aos professores a certeza de estarem prontas para ouvir suas explicações. Tempo desperdiçado para aqueles, que na primeira infância, estão ansiosos em se manter em movimento. De modo mais simples, entenderam o que precisariam fazer: subir no banco para lutar contra o Capitão Gancho (momento decisivo para adentrarem definitivamente na história). Há muitas formas de abordar um determinado conteúdo. Este pode ser usado para controlar ou emancipar, para aprisionar ou libertar, para alienar ou conscientizar.

Tampouco precisaram ouvir a proposta: - “Quem é capaz de” subir de um lado e caminhando para frente, chegar ao final do banco? Esta pergunta implicaria numa separação em dois grupos: os do que são capazes e os dos que são incapazes

(aqueles que não conseguiriam realizar as atividades). Enfocando-se a performance, conseguiria-se a super valorização daqueles que possuem habilidade para a realização da tarefa e a marginalização daqueles que não a possuem. Gestos seriam idealizados, buscando movimentos eficazes. Estipularia-se um padrão a ser seguido por todos, como se não houvesse individualidades, como se cada um não possuísse sua própria história que refletisse em seu modo de agir e no seu estilo de se movimentar.

Ao contrário, não precisaram ter a preocupação com o erro. E... se caíssem do mastro? Retornariam para cima assim como fez Peter Pan durante o filme. Quando já estavam cansadas de permanecer em coluna, à espera de sua oportunidade, o Capitão propôs que procurassem outros lugares para poderem treinar, ampliando as possibilidades de experiências e das resoluções corporais necessárias.

Quase não houve repetição de movimentos, e tampouco realizaram uma seqüência de atividades sem sentido, planejadas pelo professor para um bom desenvolvimento das habilidades das crianças. Os professores tinham clareza do objetivo que queriam alcançar: *equilibrar-se deslocando para frente e para trás, em superfície elevada*; no entanto este conhecimento não ficou sendo só de sua propriedade.

É necessário que seja vencido o “ranço” educacional tradicionalista do conhecimento ser de posse do professor e, que seja repartido com o aluno, o “por quê”, a razão, o sentido da ação proposta. Quando a criança, dentro do contexto simbólico, luta sobre o “mastro” (banco sueco), o sentido de sua ação está em vencer o *Capitão Gancho*, vindo em auxílio ao *Peter Pan*. Não é mais espectadora ou experimentadora do conhecimento, mas vivente, mergulhada e encarnada em seu papel.

A proposta é ir além do desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras, tão importantes para o desenvolvimento motor infantil, proporcionando para as crianças a vivência de ações com significado, resgatando a intenção sempre presente no movimento, buscando a compreensão de sua ação corporal.

Corpos soltos, escolha de lugares e intensidade de movimentação. Corpos “descontrolados”, não dominados, sendo corpo em sua totalidade. Sabe-se que a

criança desta faixa etária, tem como forte característica a intensidade motora e a fantasia (FREIRE, 1989). Penso que, utilizando esta estratégia de ensino, os dois aspectos foram privilegiados.

Sendo assim, como poderíamos deixar de trabalhar com o simbolismo em aulas de Educação Física? A fantasia é utilizada pelas crianças como recurso para o enfrentamento da realidade, é o instrumento que possuem para fazer “*as coisas acontecerem*”. Deste modo, este aspecto não deve ser negligenciado pelo professor de Educação Física na composição de sua metodologia de aula e na busca de conteúdos que possuam maior significado para a criança.

Piaget (1989), em seus estudos sobre o jogo simbólico, coloca que a criança obrigada a adaptar-se ao mundo dos mais velhos, seguindo regras que lhes são exteriores, não consegue satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais. Desta forma, busca seu equilíbrio, não se adaptando ao real, mas deformando-o ao seu eu.

Deste modo, proponho a vivência simbólica como uma das possibilidades de se trabalhar com a criança do curso infantil pois, considera a linguagem típica da primeira infância (a linguagem simbólica), sua característica fantasiosa, assim como a experiência corporal anterior da criança, respeitando seu momento atual.

Faz-se necessário criar possibilidades para a vivência de múltiplas formas de movimentação, o que permitirá que a criança reconheça os seus limites e suas potencialidades na busca da auto-superação e do enfrentamento dos conflitos surgirem.

Penso que assim, estaremos propiciando à criança condições para transformação de sua realidade e possível superação das contradições presentes em seu cotidiano. Inicialmente isto se dará na composição de seu imaginário e à medida em que vá desenvolvendo estruturas para isso, atuará em sua realidade objetiva.

Há de se propiciar a leitura e a escuta corporal da criança nas aulas de Educação Física. Leitura e escuta de um corpo expressivo, de um corpo falante. Corpo criança que manifesta em toda a sua totalidade, a corporeidade infantil.

Como nas vivências anteriores, propiciou-se o desenvolvimento de habilidades, especialmente a do equilíbrio (dinâmico e em deslocamento). Poderíamos pensar que

abordar somente o equilíbrio seria pouco para uma aula toda. Ao contrário, neste caso, o que permitiu a riqueza da movimentação corporal foi justamente a busca de variações dos planos elevados e das direções de deslocamento que elas exigiam.

Em relação ao que foi acima citado, outro aspecto apresentou-se positivamente: a possibilidade de escolha do local para a realização da atividade. Como as crianças tinham um objetivo bem determinado (vencer o Capitão Gancho), aprimoravam-se em escolher locais que realmente exigissem na execução, a habilidade em equilibrar-se. Ainda mais, propiciava às crianças autonomia de decisão, ao mesmo tempo uma saída de uma posição autocentrada (a escolha era feita em duplas), para uma postura mais social, colocando-se no ponto de vista do outro.

Do mesmo modo, a manifestação do componente lúdico foi altamente intensificada, à medida em que as crianças não se mantinham presa à condução dos professores, quando estavam trabalhando em duplas, aproximando-se desta forma do jogo espontâneo infantil. Por outro lado, os educadores, assumindo o papel que lhes cabem, estavam atento as intervenções que eram necessárias ser efetuadas, objetivando possibilitar propiciar um melhor desenvolvimento da criança, pertinente a um processo educacional adequado e favorecedor ao desenvolvimento da criança.

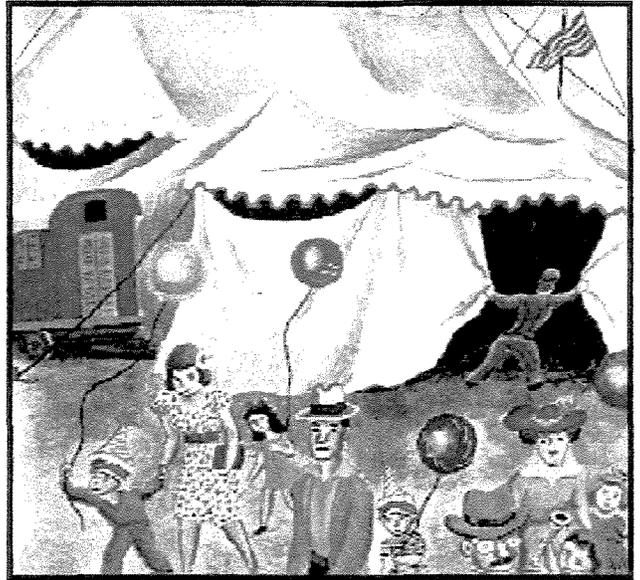


Ilustração da Enciclopédia Delta Júnior , v. 4, p. 493

HOJE TEM ESPETÁCULO?

TEM, TEM, TEM BRINCADEIRA EM QUALIDADE!

- *Hoje tem espetáculo? Tem sim senhor!*
- *É as oito da noite? É sim senhor!*
- *Hoje tem marmelada? Tem sim senhor!*
- *Hoje tem goiabada? Tem sim senhor!*
- *A criança que chora? É que quer mamar!*
- *A mulher que namora? É que quer casar!*
- *E o palhaço o que é? É ladrão de mulher!*

*Vai, vai, vai começar a brincadeira;
Tem charanga tocando a noite inteira;
Vem, vem, vem, ver o circo de verdade;
Tem, tem, tem, picadeiro e qualidade...³*

³ Letra e música de Sidney Miller

As crianças chegam à quadra onde se dará aula de Educação Física e encontram um palhaço, dançando e rodando ao som da música. Olham espantadas, surpresas com a cena. Por outro lado, o palhaço desliga o som e virando para as crianças, toma um tremendo susto, caindo de costas:

Palhaço (professora de Educação Física): - Ai! Vocês querem me matar de “sustio”!

- Meu coração até sai correndo! Eu não sabia que tinha criança aqui no circo!

Levanta-se, imitando tirar a poeira da roupa com leves batidas de mão. E pergunta às crianças:

Palhaço: - Mas afinal, o que vieram fazer aqui?

Esperam as crianças responderem. E claro, estas respondem todas de uma só vez.

Palhaço: - Calma! Calma! Assim eu não consigo “sicutar” o que vocês estão falando!

As crianças agora mais calmas, contam que estavam ali para fazer a aula de Educação Física.

O palhaço que olhava atento para a explicação das crianças, de repente se vira olhando na direção do dono do circo (professor de Educação Física) que vem chegando.

Palhaço: - Olhem só quem vem chegando! Seu Felisberto, o dono do circo!

Seu Felisberto aproxima-se do local onde estão todos e, fazendo que não está percebendo a presença das crianças, anda de um lado para o outro, esfregando a cabeça, mostrando-se preocupado.

Felisberto: - Ai, meu Deus! Ai, meu Deus! O que eu vou fazer agora?

O palhaço acerca-se dele e o cumprimenta dando um berro próximo ao seu ouvido.

Palhaço: - SEU FELISBERTO COMO VAI!

Felisberto: - Está louco, Pipoca (o nome do palhaço)! Quer me matar de susto!

Pipoca: - Ah! Esqueci de dizer, este é meu nome.

E fazendo cara de “sapeca”:

Pipoca: - Ele também levou um “sustio”.

Felisberto: - Pare de brincadeiras, Pipoca! Estou muito preocupado!

- Você sabe, a bailarina foi embora.

Pipoca: - Ih! Mas isso faz muito tempo!

Felisberto: - Sim! Só que o malabarista fugiu e foi atrás dela!

De mãos cruzadas sobre o coração, balançando o corpo de um lado para o outro e piscando muitas vezes o palhaço responde:

Pipoca: - É que eles estavam “apeixonados”!

Felisberto: - Pare de brincadeiras, Pipoca! Como vamos fazer hoje a noite?

Pipoca: - Ih! É mesmo não vai ter “fundição”.

Felisberto: - Não é “fundição” que fala! É função, função”

Pipoca: - Fique calmo seu Felisberto. Eu já tenho a solução.

Felisberto: Diga logo, qual é?

Pipoca: - É só arrumar outro malabarista!

Olhando para as crianças, seu Felisberto diz:

Felisberto: - Ah! É? E onde eu vou arrumar outros malabaristas?

- Vocês sabem onde?

Fica em silêncio, olhando fixamente para as crianças, porém de maneira tranqüila para não inibi-los. Uma ou outra criança se encoraja e levanta o braço.

Pipoca: - Viu, Seu Felisberto, não falei que não tinha problema?

Felisberto: - Como assim, não estou entendendo?

Pipoca: - As crianças!

Felisberto: - É mesmo, como não pensei nisto antes? Vocês topariam?

Aguarda a resposta das crianças que falam todas ao mesmo tempo, erguendo seus braços e até pulando.

Seu Felisberto e o palhaço Pipoca saem abraçando as crianças, entrelaçando suas pernas e batendo com os pés em seus “bumbuns”.

Felisberto: - Você vai me ajudar, Pipoca. Eu treino uma turma e você treina a outra.

Pipoca: - Combinado, Seu Felisberto.

Felisberto: - Então venham conosco!

Encaminham as crianças para o local da aula onde o material está separado, ficando em locais com alguma distância entre eles: saquinhos de areia de dez centímetros de lado, bastões pequenos de vinte e cinco centímetros de comprimento,

bastões maiores de noventa centímetros, raquete e bolinhas de Ping-Pong, bolinhas de borracha, pinos de boliche, lenços de filó e garrafas PET cheia de água para marcadores.

Felisberto: - Puxa! São muitas crianças! Acho que vamos ter que separar em grupos!

Pipoca: - Que tal assim: cada criança escolhe quatro amigos e também um material.

Neste momento, cria-se alguma confusão, tanto para a escolha dos amigos, como a dos materiais. Com tranquilidade, os professores vão intervindo, até que se alcance a solução. Quanto aos materiais, o impasse logo se resolveu, pois propusemos o rodízio de tempo em tempo. Já, quanto aos amigos, foi mais difícil, porém ao permitir que um grupo ficasse com mais elementos e outros com menos, foi possível alcançar um ponto de vista que agradasse a todos.

Assim se iniciam as atividades. De tempo em tempo propõe-se o rodízio na escolha de outros materiais, explorando-os em várias possibilidades, imitando alguns movimentos, dados como modelos e criando outros. Deste modo, dinamicamente, passam todo o tempo da aula, vivenciando sua motricidade em interação constante com os companheiros e com os materiais.

Equilibram os saquinhos de areia em várias partes do corpo. Deslocando-se devagar e depressa, apoiando-se nos calcanhares e nas pontas dos pés; deslocando sobre uma linha e entre as garrafas em zig-zag.

Com os bastões realizam as atividades de equilibrá-los em várias partes do corpo, especialmente sobre a palma da mão estendida; deslocando de formas variadas; com flexão e extensão dos joelhos.

Utilizam a raquete Ping-Pong para equilibrar a bolinha parada ou batendo seguidamente em baixa altura sobre ela; parados, em deslocamento e desviando de obstáculos naturais.

Com as bolas de borracha, os pinos de boliche e os lenços de filó realizam atividades similares usufruindo de suas diferenças de peso, texturas, formas, etc. Efetuam movimentos de lançar e receber com uma mão ou de uma para outra; lançam

para um amigo e recebem do mesmo; jogam e pegam simultaneamente brincando em duplas.

Chega ao fim o horário de aula e mal vimos o tempo passar! Professores e alunos, ficamos mergulhados dentro do contexto fantasioso da aula, embebidos naquela atmosfera do circo. Posso até arriscar a dizer que enxergamos a lona sobre nós. Porém, havia se findado o tempo; precisamos nos retirar daquele momento de fantasia.

Pipoca: - Puxa! Seu Felisberto! Nem vi o tempo passar!

Felisberto: - É mesmo Pipoca, as crianças tem que voltar para a classe!

Pipoca faz cara de choro.

Pipoca: - Snif! Snif! Snifffffffffff!

Felisberto: - Não chore Pipoca, um dia eles voltam. Não é mesmo?

Espera a resposta das crianças que, em sua franca maioria, é positiva!

Pipoca: - Sabe o que é, seu Felisberto? É que eu sou muito “experimental”.

Felisberto: - É sentimental, Pipoca. Sentimental!

- Mas não importa.

- Bom crianças, antes de vocês irem gostaria de fazer uma pergunta.

- Qual dos objetos foi mais difícil de dominar, porquê?

As crianças dão respostas variadas, cada um partindo do ponto de vista da sua habilidade. Sendo que cada criança é uma, com uma história singular e tendo recebidos diferentes estímulos em seu percurso, assim era de se esperar.

Felisberto: - Claro, é assim mesmo!

- Cada um tem mais habilidade para uma coisa do que para outra.

Pipoca: - Sabe para o que meu cachorro tem habilidade?

- Para fazer xixi no poste!

Responde dando gargalhada.

Felisberto: - Você não tem jeito, Pipoca!

- Bom crianças, até a próxima!

Pipoca: - Então, uma salva de palmas para todos nós!

- Estamos prontos para qualquer espetáculo!

*Vai, vai, vai terminar a brincadeira;
Que a charanga tocou a noite inteira;
Dorme o circo, renasce na lembrança;
Foi se embora e eu ainda era criança.⁴*

Assim foram as crianças, observadas pelos seus professores, ainda meio inebriados pela atmosfera de aula que criaram. Ficaram eles ali, parados, buscando na lembrança, o circo que viveram na infância.

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DA AULA

CENÁRIO: *Circo do seu Felisberto, não possuindo espaços determinados fixamente e sim passando a idéia de que todo espaço ocupado durante a aula é o espaço do interior da lona.*

MATERIAL UTILIZADO: Saquinhos de areia (10 cm²)

MATERIAL REPRESENTADO: *Material para treinamento do Malabarista*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Equilibrar em várias partes do corpo; deslocando-se devagar, depressa, apoiando-se nos calcanhares e nas pontas dos pés, sobre uma linha e entre as garrafas em zig-zag / *Treinamento para ser Malabarista*

MATERIAL UTILIZADO: Bastões pequenos (25 cm)

MATERIAL REPRESENTADO: *Bastão de Equilíbrio*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Equilibrar em várias partes do

⁴ Letra e Música de Sidney Miller

corpo, especialmente sobre a palma da mão estendida; deslocando de formas variadas; com flexão e extensão dos joelhos; Lançar para cima e pegar com a outra mão / *Treinamento para equilibrar o bastão e malabarismo com clavas*

MATERIAL UTILIZADO: Bastões maiores (90 cm)

MATERIAL REPRESENTADO: *Bastões de Equilíbrio*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Equilibrar em várias partes do corpo, especialmente sobre a palma da mão estendida; deslocando de formas variadas; com flexão e extensão dos joelhos / *Treinamento para equilibrar o bastão*

MATERIAL UTILIZADO: Raquete e bolinhas de Ping-Pong

MATERIAL REPRESENTADO: *Material para treinamento do Malabarista*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Equilibrar a bolinha parada ou batendo-a seguidamente em baixa altura; parados, em deslocamento e desviando de obstáculos naturais / *Treinamento para ser malabarista*

MATERIAL UTILIZADO: Bolinhas de borracha, Pinos de boliche e Lenços de filó

MATERIAL REPRESENTADO: *Bolinhas, Clavas e Lenços*

AÇÃO MOTORA REALIZADA / REPRESENTADA: Realizar atividades similares usufruindo de suas diferenças de peso, texturas, formas, etc.; Lançar e receber com uma mão ou de uma para outra, para um amigo, simultaneamente brincando em duplas. / *Malabarismo com bolinhas, clavas e lenços*

APRESENTAÇÃO DE COMENTÁRIOS INTERPRETATIVOS

De que modo foram convidadas as crianças a mergulharem no mundo da fantasia? Como foi feito o convite para adentrarem ao portal do mundo do faz-de-conta?

Através do palhaço, dançando e girando na quadra, desde o momento que as crianças puderam avistá-lo. Estas situações insólitas, são geradoras de conflitos para as crianças?

- O que faz um palhaço na escola?
- O que vai acontecer hoje?
- Quem será que é?

São perguntas que podem ser feitas, não digo aqui de modo verbal, pelas crianças. O fato é: algo é suscitado e esta é a chance que temos, para trazê-las ao mundo da fantasia., o mundo da imaginação.

Esta vivência, como as outras, não apresenta preocupação com a eficácia dos movimentos, não com um padrão a ser seguido por todos e mais, assim como a brincadeira, é um *espaço de experimentação*. Não poderia ser diferente, já que na idade em que se apresentam as crianças do curso infantil, não interessa caminhar em direção à performance, mas sim ao aumento do repertório motor, chamada por Gallahue (2001) de Fase das Habilidades Fundamentais. Nesta fase em especial, são muito importantes as experiências motoras pelas quais a criança passe, para a construção de uma base de movimentos, que lhe servirão por toda a vida.

Penso ter trazido nesta aula, um equilíbrio saudável entre duas funções do jogo: a educativa e a lúdica, pois permitiu a experimentação livre das crianças em relação aos materiais e em conjunto com seus pares, ao mesmo tempo que a estratégia adotada do trabalho em pequenos grupos (pequenos porque ainda caminham em direção à socialização) permitiu a intervenção do professor, propondo-lhes novas formas de manipular os materiais.

Caracteriza-se aqui uma não preocupação com o produto da aula, mas sim o processo que poderia ser vivenciado pelas crianças. Não apresentou-se uma preocupação em prepará-las para o futuro, mas antes, em propiciar a vivência do presente, dando-lhes a oportunidade de experimentar situações e manipulações diversificadas, respeitando as individualidades em relação às habilidades de cada criança, já que se tratavam de movimentos manipulativos e supostamente, pela similaridade aos movimentos do malabarista, mais difíceis de ser executados.

Outro aspecto a ser observado é em relação à possibilidade do erro, como parte do processo, não só por nos encontrarmos em uma situação imaginária (onde tudo é possível - qualquer erro ocorrido ou causado, pode ser desfeito) mas antes, pela estratégia de aula que foi adotada. Estando a criança em grupo, treinando para ser malabarista, experimentando novas combinações de movimento e desafiando-se, a expectativa do erro é presente. Pode-se observar por muitas vezes, bastões, bolinhas ou pinos caírem, sem que isso causasse o menor constrangimento para ela. Este me parece um princípio a ser respeitado pela escola, que deveria ser o espaço do erro e da tentativa, da construção de situações e combinações possíveis em direção ao acerto. Neste caso, privilegia-se a utilização do erro como forma de regulação, propiciando-a tanto em nível motor como na construção do próprio simbolismo.

Afastando-se o fantasma do erro, pode-se encontrar o desejo de superação presente em quase todo o processo. Havia uma dupla relação da criança com o brinquedo apresentado: o desejo de dominá-lo, ao mesmo tempo que ele a desafiava, estava ali envolvida uma aspiração maior do que o simples cumprimento de tarefa.

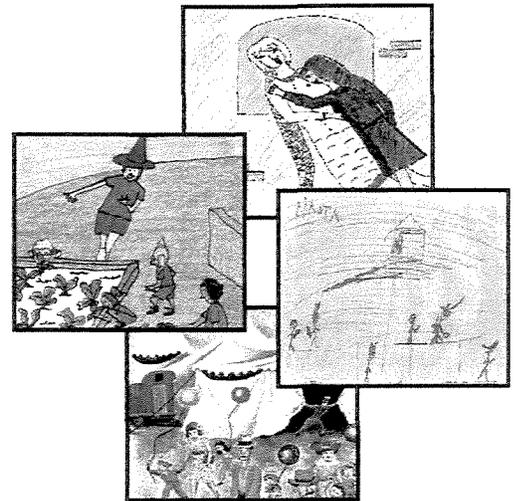
Muitas habilidades manipulativas foram necessárias para o desenvolvimento da atividade: equilibrar e lançar e receber foram as mais abordadas. A variedade dos materiais (forma, peso, texturas, velocidade de queda) utilizados levou as crianças a poder ampliar suas possibilidades de movimentação, assim como propiciou que estas trabalhassem com os conhecimentos físicos inerentes aos materiais ou as ações realizadas, apropriando-se destes.

Representando estar dentro do circo, depois de ter adentrado a esse mundo de fantasia, conduzidos pelos personagens representados pelos seus professores e, com a intenção de ajudar o seu Felisberto a resolver o problema da falta do Malabarista, as crianças aceitam uma ilusão temporária, vivem um momento de suspensão da realidade, encarnando este personagem, imitando suas ações. Isto permite que as crianças aceitem os materiais fornecidos pelos seus professores, como significantes (materiais reais) para se referirem como significados (materiais do Malabarista).

A aceitação da ilusão de estar no circo, de possuir o material do Malabarista, de ser este personagem, motiva as crianças a tentarem realizar movimentos, imitando o seu papel. Tal representação suscita que a criança realize experimentações e utilize os esquemas motores que já possui em novas combinações, buscando resolver os desafios que se apresentam, reconhecendo melhor suas possibilidades e ampliando o conhecimento de seu próprio corpo.

O trabalho em grupos favorecerá a troca entre os parceiros, através da expressão verbal e corporal, possibilitando às crianças uma maior variação de movimentos, experimentando corporalmente, o ponto de vista do outro. Tal ambiente cooperativo, cria a possibilidades da construção de uma ação mais socializada por parte da criança.

Nesta vivência, diferente das anteriores, não se apresenta uma briga entre “o bem e o mal”, mas sim um desafio a ser conquistado, uma “briga” com as suas possibilidades.



MANIFESTAÇÕES COMUNS ÀS DIVERSAS VIVÊNCIAS

A quadra encontrava-se vazia, o parque também. Alice, a menina, havia passado um longo tempo sentada sobre um galho da frondosa seringueira a observar o que se passava, o que vivenciavam as crianças e seus professores:

- Nossa, quantas histórias! Pensava a menina em voz alta.*
- Quantas aventuras viveram esses personagens!*
- E, como brincaram estas crianças!*
- Mas de fato, apesar de serem histórias diferentes, mostram muitas coisas parecidas.*
- Psiu! Deixem-me escutar!*

Após termos feito a análise das vivências simbólicas, identificando as manifestações da Motricidade, do Simbolismo e do Lúdico, através de comentários interpretativos, relacionando-os com os princípios levantados nos pressupostos teóricos utilizados para fundamentar esta dissertação, buscaremos realizar um

agrupamento de feixes conceptuais, levando-se em conta as manifestações comuns às diversas histórias.

Em todas as vivências simbólicas trabalhadas, pode-se perceber o indício de um “portal” imaginário a ser ultrapassado pelas crianças para que adentrassem definitivamente ao mundo de faz-de-conta, onde se desenvolveriam as aulas. Tal passagem não era realizada de forma abrupta, o que se dava era o encaminhamento contínuo do mundo objetivo ao subjetivo da criança, que se desenvolvia em decorrência dos estímulos dados pelos professores, convidando as crianças a encarnarem um personagem.

Nas histórias da Rapunzel, iniciou-se através do contar a história para as crianças, do comentário dos professores sobre a linda voz da princesa, até que definitivamente parte em sua aventura para resgatar a moça ou, num segundo momento, para derrubar a Bruxa de seu castelo. Já na vivência do Capitão Gancho que luta contra Peter Pan, o incentivo para se adentrar à história foi dado às crianças pelo filme passado em sala de aula. Em seguida ao se depararem-se com os dois personagens lutando sobre o banco sueco e, de modo decisivo, quando pegam suas espadas para iniciar seu treinamento para sua luta pessoal. Já na vivência do circo, este caminhar inicia-se com as crianças encontrando o palhaço a dançar na quadra (tendo a música relativa ao tema ao fundo), depois com a chegada de seu Felisberto (o dono do circo) relatando a fuga do Malabarista e, por último, quando aceitam o convite para substituí-lo. Pode-se ainda perceber que a leitura da história, o assistir a um vídeo ou ainda a música relativa ao tema que se trabalha, aliada à composição do personagem (fantasia e maquiagem) são elementos que favorecem o encaminhamento das crianças para o mundo imaginário, ou melhor dizendo, simbólico, onde aconteceram as vivências.

Em todas elas pode-se identificar que as crianças utilizavam-se de sua capacidade de representação para simbolizar uma situação vivida (observável como subir no banco sueco e deslocar-se, por outra que se supunha imaginativamente (lutar contra o Capitão Gancho), aceitando temporariamente

uma ilusão, vivendo provisoriamente um personagem, suspendendo momentaneamente a realidade, substituindo-a por outra imaginada (CALLOIS, 1990). Melhor dizendo, representava os significados (acontecimentos ausentes) pelos significantes (símbolos ou a situação simbolizada), diferenciando-os na realização da atividade, em seu “jogo simbólico” (PIAGET, 1990).

Ao simbolizar, a criança dá aos fatos e aos objetos, significados próprios e pessoais, ou seja, são símbolos individuais e motivados, sendo que isto pode ser percebido com maior facilidade na aula em que lutaram contra a Bruxa e a derrubavam, deixando as marcas de seus dedos nos braços da professora. Que significado teria para cada criança a luta contra a Bruxa? O que significaria para elas? Assim, jogando simbolicamente deformam a realidade de acordo com as suas necessidades, buscando dar solução ao seus conflitos, reequilibrando-se, não se preocupando com as sanções (já que estas acontecem com desejam as crianças, em seu mundo imaginário), (PIAGET, 1990).

Outro aspecto demonstrado pelas crianças foi o comportamento despreocupado, típico dos momentos de brincadeiras. Foi brincando e jogando simbolicamente que as crianças aprenderam e viveram experiências significativas. Brincaram no espaço de experimentação (nem interno, nem externo) mas intermediário entre os dois, provavelmente para diminuir ou liquidar a tensão existente eles (WINNICOTT, 1975).

Não tinham as crianças durante as vivências analisadas, a intenção em aprender jogando, pois tal objetivo era relativo aos professores. Para as crianças o jogo possuía um fim em si mesmo: a diversão, a aventura imaginárias típica das brincadeiras infantis. Como esses enredos traziam uma proposição aceita pelas crianças, toda a ação motora realizada a partir daquele momento apresentava uma intenção, quer dizer, havia um interesse a ser conquistado: salvar a Rapunzel, vencer a Bruxa e o Capitão Gancho ou assumir o papel do Malabarista. Era esse o significado que possuía para as crianças o conteúdo desenvolvido. Saltava-se o muro para entrar no quintal da Bruxa e não para desenvolver a habilidade de trepar. Deslocava-se sobre o mastro para lutar contra o Capitão

Gancho e não para desenvolver equilíbrio. Lançava-se a bolinha para cima e a agarrava para vir a ser o Malabarista e não para desenvolver a habilidade relativa à manipulação. Representando e movimentando-se nesta direção as crianças puderam desenvolver suas habilidades e capacidades, conhecer melhor seu corpo, conquistar o espaço que as rodeava. A cada novo obstáculo a ser superado, conflito surgido ou proposta a ser alcançada, necessitavam utilizar-se de suas estruturas anteriormente adquiridas, em novas combinações, criando uma nova composição que lhe desse suporte para a ação a ser realizada.

Somam-se ainda as estratégias utilizadas e o incentivo à participação das crianças, expressando-se verbalmente, através da tomada de decisão (Que caminho seguir? Como fazer para salvar Rapunzel?), na toca entre os pares (no trabalho realizado em grupo na vivência do circo) e na compreensão da ação realizada (Que movimento foi mais fácil realizar? Quando tiveram mais medo?) as crianças puderam, partindo do seu ponto de vista individual envolver-se em situações, que exigiram realizar escolhas (só desenvolve autonomia quem pode escolher) e um comportamento mais socializado.

No contexto das vivências interpretadas, a possibilidade de errar esteve presente pois, ao realizar as atividades, as crianças podiam fazê-las de acordo com as suas possibilidades, respeitando seu modo singular de ser (por exemplo sentando-se para saltar o muro se tivesse medo), sem seguir um padrão determinado de movimento. Consequentemente não era apresentada à criança uma forma correta de executá-lo, como, também não havia uma forma incorreta. Ao mesmo tempo, na realização da aula, dentro de um contexto simbólico, onde “nada é impossível e tudo pode acontecer”, não existiam erros e sim tentativas mal sucedidas que, a qualquer momento podiam ser reiniciadas. Firma-se deste modo, uma preocupação com o processo educacional da criança e não com o produto final, como deve ser nas escolas de educação infantil que respeitam o ritmo de desenvolvimento das crianças, pois, sendo este início da escolaridade, haverá tempo que se desenvolvam saboreando o tempo da infância (MARCELLINO, 1997).

Estabelece-se deste modo, um equilíbrio na escola entre a função lúdica e a função do jogo no contexto educativo, trazendo-o para o espaço da aula, o que é fundamental para a infância que tem sido furtada constantemente do tempo e do espaço para a vivência da brincadeira. Permite-se criar um ambiente de resistência à dominação cultural que é impingida à infância, buscando (se tiverem consciência disto) a mudança desta realidade, pela vivência dos sonhos que pode sonhar, pois a criação se inaugura na imaginação (MARCELLINO, 1997). Respeita-se a necessidade primordial da criança, criando-se um espaço/tempo para o brincar.

Foi possível observar também, corpos em movimento, sem as amarras de quadriculados ou colunas, manifestando corporalmente seus desejos e aspirações (de salvar a Rapunzel, derrubar a Bruxa, vencer o Capitão, ser um Malabarista), experimentando suas possibilidades de movimento (escapando da Bruxa, escalando as tranças da Rapunzel, lutando sobre as raízes da seringueira), utilizando-se das habilidades que possuía. Podemos dizer ainda mais: buscando soluções possíveis para os desafios ou conflitos que se deparavam. Não se bastavam como corpos submissos ao cumprimento das tarefas impostas, mas corpos sujeitos, buscando a sua auto-superação, expressando pela sua motricidade seu jeito próprio de ser.

E não sei..., talvez não possa afirmar..., mas penso ser possível enxergar, por sobre os ombros daqueles professores, uma criança a lhes dar dicas de como é que criança gosta de brincar...

Alice: - Ai meu Deus! Adulto fala de um jeito tão complicado!

- Não sei, não! Mas que penso as crianças estavam mesmo, era brincando!

E descendo da seringueira:

- Vou-me embora! Ainda tenho muito tempo, não preciso me preocupar com isso agora!

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SERÁ QUE FORAM FELIZES PARA SEMPRE?

Ao iniciar o presente trabalho, imaginei que, ao chegar ao seu final, conseguiria obter a resposta ao problema colocado em seu início. Como era de se esperar, enganei-me. Ao contrário, possuo agora mais perguntas do que antes e isto não me parece estranho; afinal, quando mergulhei mais profundamente nas teorias escolhidas para fundamentar o trabalho, percebi quão parco era o meu conhecimento. O que de fato aconteceu, é que ao realizar esta dissertação, tomei consciência do trabalho que vinha realizando durante alguns anos. Desta forma, ao invés de tentar demonstrar as minhas conclusões, procurarei realizar algumas considerações, referenciadas nas observações registradas no desenvolvimento deste trabalho.

Nos capítulos anteriores, os três temas principais desta dissertação: a Motricidade, o Simbolismo e o Lúdico – ficaram fortemente determinados. Estão os três de tal forma relacionados, que é quase impossível percebê-los em contornos separados. Este fato ficou bem caracterizado ao se tentar interpretar as vivências simbólicas. Como separar cada um dos aspectos quando observamos uma criança lutando contra o Capitão Gancho? Em sua ação, o que é relativo à sua motricidade, ao componente simbólico ou lúdico? Não há como separá-los, uma vez que, formam juntos uma unidade complexa de expressão. Na verdade a dicotomia, que ainda se faz, certamente é decorrente de nossa visão cartesiana.

Assim, ao buscar responder ao problema desta dissertação: “Propiciar a manifestação da Motricidade, do Simbolismo e da Ludicidade infantil é relevante para a ação educativa da criança nas aulas de Educação Física?”, pergunto: - Por que incentivar as manifestações dos aspectos relativos aos três temas nas aulas de Educação Física infantil? O que faz esta ação ser relevante para o aprendizado da criança?

Ao tratarmos da educação infantil relativa à primeira infância, encontraremos as crianças num fértil período de construção de brincadeiras e jogos, especialmente

aqueles relativos ao simbolismo. A criança está elaborando uma forma de pensamento objetivo-simbólico, assim como *Alice*. É uma criança curiosa, que busca conhecer a realidade, deparando-se com um mundo construído pelos adultos, sem no entanto compreendê-lo. Apesar das regras impostas por eles (as quais lhe são arbitrarias) cria um outro mundo pessoal e diferenciado, onde tudo se torna possível, assimilado às suas vontades, sem incorrer no risco de sanções por outros determinadas, alcançando o prazer lúdico na efetiva manifestação desta assimilação. Em outras palavras, joga simbolicamente, buscando solucionar seus conflitos ou satisfazer seus desejos, possibilitando sua adaptação psíquica ao mundo exterior. Através do jogo simbólico, a criança cria a possibilidade de construir a representação do mundo através do que apreende da realidade.

Alia-se ao jogo simbólico outra função de representação: a linguagem, que permite uma troca muito maior entre os indivíduos, assim como uma maior mobilidade de pensamento. Do mesmo modo, utilizar a vivência simbólica como estratégia de ensino, permite o compartilhar dos jogos de ficção.

Na perspectiva de arranjar soluções adequadas ao processo que se apresenta, no desenrolar do enredo, a linguagem vem a ser um recurso essencial na troca de indivíduos para a tomada de decisão do grupo. Ainda, depois de terminada a vivência, permite às crianças a reconstrução verbal das situações vividas, o que permitirá a compreensão da ação realizada, favorecendo a exteriorização do pensamento infantil.

Desse modo, considerar a utilização de uma linguagem própria do mundo infantil (a linguagem simbólica) como uma estratégia de ensino possível para as aulas de Educação Física infantil, é respeitar a criança, deixando-lhe a mensagem que ela é aceita como é, respeitando sua forma de pensar simbolicamente, própria desta faixa etária. Além do mais é considerar as características próprias ao seu desenvolvimento, possibilitando um modo adequado de intervenção.

De que modo isto poderia ser feito? Uma das formas possíveis, como já citamos anteriormente, seria através das Vivências Simbólicas, ou seja utilizando-se de uma estratégia de aula que consiste em conduzir os alunos a vivenciarem uma história,

realizando ações motoras significativas dentro do contexto em que se inserem, atuando o professor como elemento facilitador e orientador do processo.

Pergunto então: A “Vivência Simbólica” vem a se constituir a proposta de utilizar o “Jogo Simbólico” nas aulas de Educação Física?

Não! A proposta é de considerá-lo na construção de uma metodologia para aulas de Educação Física Infantil, de modo que permita trabalhar com seus conteúdos, de modo mais significativo para as crianças. O Jogo Simbólico traz em seu contexto o jogo espontâneo da criança, sendo esta uma proposta formalizada pelo professor (não caberia chamá-la assim).

Esta proposta - a vivência simbólica - contempla a possibilidade de enriquecimento dos processos vividos em aula através da representação, utilizando-se de vários significantes (materiais, personagens, etc.) para referir-se a significados (locais, fatos, etc.). Pela ação corporal (desenvolvendo suas habilidades e capacidades motoras) a criança explora suas possibilidades. Pela intervenção do professor, busca as soluções possíveis para resolver os conflitos e superar os obstáculos surgidos no decorrer do enredo. Esta ação do professor é fundamental para o desencadeamento deste processo, o que a torna, profundamente relevante. Podemos dizer que esta estratégia de ensino, valoriza o jogo simbólico, além de criar condições para que ele se manifeste em toda a sua plenitude. O fato é que na Educação Infantil, o simbolismo deve ser considerado, pois apesar de ser espontâneo na criança, se manifestará em toda a sua intensidade, se encontrar um ambiente adequado. Esse é o contexto que esta metodologia de aula traz: a de elemento potencializador para o desenvolvimento da função simbólica, da capacidade de representação e conseqüente desenvolvimento do pensamento infantil.

Enquanto se processa a história, as crianças vão realizando os movimentos propostos a seu modo, na tentativa de encontrar soluções para os conflitos, que gradativamente são propostos. Desta forma, os movimentos passam a ter significado para a criança e não se resumem numa repetição cansativa de gestos ou ao cumprimento de tarefas, advindas, por exemplo, da proposição: - Quem é capaz de...?

Há diferenças significativas entre propor às crianças escalar um obstáculo (um plinto de seis gavetas por exemplo) para ver quem é capaz de chegar ao alto, ao invés de escalar a torre onde está a Bruxa, que tem como prisioneira a moça de longas tranças (chamada *Rapunzel*), com o objetivo de salvá-la. A habilidade motora desenvolvida pode ser a mesma, mas arrisco-me a dizer que, no segundo caso a possibilidade de desenvolvê-la é muito maior, pela motivação que o objetivo apresenta. Não é só o objetivo que foi proposto pelo professor, mas o objetivo que foi “assumido” pelo grupo, a partir do momento que se propuseram adentrar na história. Neste tipo de aula, a vivência da motricidade infantil extrapola o objetivo de desenvolvimento motor, pois a criança realiza a atividade, tomada completamente pela brincadeira e pelo simbolismo, interagindo com todas as suas possibilidades, seus medos, etc., como toda a sua forma de ser, expressando o ser humano que é. Assim, pela ação corporal a criança desenvolve suas habilidades, pela intervenção do professor busca soluções possíveis.

No caso, o conhecimento passa a ter para a criança, um significado pessoal e esta não cumpre a proposta pela obediência (que é uma característica desta faixa etária), mas sim pelo objetivo simbolicamente motivado; a criança não é obrigada a aceitar uma proposta arbitrária vinda do adulto a quem, em sua opinião, lhe compete obedecer.

Tomando como exemplo, durante uma das aulas vividas por nós, cujo objetivo era que as crianças fossem atrás de um pote de ouro deixado por alguns duendes, um de meus alunos criou uma situação inusitada: adotou como seu personagem, o “*Power Ranger Azul*”, pois o julgava preparado para enfrentar os possíveis perigos da floresta que teríamos que atravessar. Esta criança, vivenciou todo o processo da aula incorporado neste personagem, apresentando soluções diferentes das demais crianças, para situações que nós deparávamos.

Desenvolver a aula como uma história a ser vivenciada, permite que as crianças encarnem personagens e tragam para eles características próprias, decorrentes de sua realidade interna e individual. Assim, suas vivências, de acordo com as propostas realizadas e interrelacionadas com as necessidades, pode se dar de modo coletivo, em pequenos grupos ou ainda individualmente. Desta forma, no processo de criação das

aulas é importante que se valorize a variação de histórias, para que seja possível atender diversamente a todas as crianças do grupo. Isto propiciará a aplicação das estruturas afetivas, que de modo construtivo, foram adquiridas diante de novas situações.

As diferenças individuais devem ser consideradas, pois cada história tem um significado singular para cada criança e toca diferentemente a cada um. Isto depende do modo como a criança lida com a sua realidade naquele momento, assim como com os aspectos que lhe são inconscientes e tudo o que contribui para a construção de sua forma particular de ser e de se expressar. Oportunizar, propiciar este jogo é fundamental para possibilitar a diminuição da tensão entre a realidade interna e a externa de cada criança, já que a brincadeira acontece na área intermediária de experimentação, que se localiza entre as duas anteriores (WINNICOTT, 1997).

Do mesmo modo, deve-se respeitar as nuances existentes em cada faixa etária, sendo fundamental que as histórias venham se aproximem gradativamente da realidade. Sendo importante trabalhar com cenas ordenadas, permitindo a participação coletiva, em direção ao jogo de regras, característica da próxima fase que se apresenta.

Como se pode observar, tal estratégia, vem contribuir significativamente ao desenvolvimento da criança, explorando suas habilidades, tanto em relação ao desenvolvimento do pensamento, da afetividade com também da representação, em direção à busca de um maior equilíbrio do psiquismo infantil

Para que isso ocorra, a atuação do professor é fundamental. Ao propor a entrada na história, o educador age como se abrisse um portal convidando as crianças para adentrar neste novo espaço, de *suspensão do real*, de fantasia, com espaços e tempos delimitados. Espaço de experimentação onde tudo será possível. O professor a convida, caminhando conjuntamente na história e ao final da aula, a traz de volta à realidade.

Faz este mestre, o papel do *Coelho Branco*, instigando as crianças curiosas a segui-lo para um novo mundo (em suas aulas), um mundo de diversas possibilidades. O professor encarna um personagem, propiciando que as crianças encarnem os seus,

trazendo para esse lugar imaginário, seus próprios significados internos, seus simbolismos, ora individuais, ora coletivos, dependendo de como cada criança mergulha nesta vivência.

Ao mesmo tempo que orienta as crianças, o professor torna-se companheiro de brincadeira (mais experiente é verdade), oferecendo atividades que estimulem a experimentação e o espírito cooperativo, favorecendo o sentimento de pertinência à uma comunidade. Utiliza-se do jogo simbólico infantil, criando um ambiente positivo, que favoreça a interação entre os pares e, sem exigir um corte abrupto, a sua postura autocentrada caminha em direção a uma participação mais socializada.

Penso que o professor tem que lutar por uma aula mais lúdica, para seus alunos e também para si, o que a tornará duplamente divertida. Possibilitar a vivência cotidiana do lúdico, levando em conta as características da infância contemporânea, que tem sido freqüentemente furtada deste espaço, sem exacerbar a preocupação com o futuro, criando condições para a vivência do presente e para o tempo de saborear a infância (MARCELLINO, 1997), é permitir que a criança viva plenamente a sua integralidade.

Importante ressaltar também, que este trabalho foi construído em parceria com outros profissionais que atuavam com as crianças, em especial as professoras de Classe e a professora de Música. Possuiu também, como foi relatado no primeiro capítulo, o trabalho de intervenção da coordenação pedagógica, estimulando-nos a buscar fundamentação, criando espaço em reunião pedagógica para a divulgação do trabalho e motivando-nos a dar continuidade ao processo, compartilhando conosco da alegria que nos tomava a cada etapa alcançada.

Por outro lado, isso não quer dizer a vivência simbólica não possa ser utilizada como estratégia de ensino, se não encontrar condições ideais, tanto espaciais, como materiais ou de relações. Pelo contrário, por trabalhar num contexto simbólico, imaginário, “onde tudo é possível”, necessita da utilização de poucos recursos. Digo isso pois, já pude realizar o mesmo trabalho em outra escola, onde a quantidade de material e espaço era muito pouca e a intervenção da coordenação pedagógica praticamente inexistente. O que não podemos permitir é que, baseada na tese de falta

de condições, deixemos de desenvolver um trabalho adequado com nossos alunos, permitindo seu melhor desenvolvimento, pois amplas são as possibilidades quando falamos em Educação Infantil.

Chegando ao término deste trabalho, posso dizer que algumas perguntas não querem calar: - Conseguiríamos ampliar o desenvolvimento desta estratégia de ensino, apresentando às crianças maiores possibilidades de escolhas? Como isso seria feito?

Penso na construção de uma vivência simbólica interativa, onde as crianças poderiam escolher entre dois ou três caminhos a seguir para salvar a Rapunzel (anteriormente estruturados pelos professores), ou ainda, formas diferenciadas para subir à torre, etc. Sem dúvida, um leque maior de opções permitiria um maior desenvolvimento da autonomia infantil, assim como de seu pensamento e de sua motricidade.

Ainda, me instiga: - Quais seriam as lembranças desta brincadeiras que comporiam o imaginário de cada criança quando fossem adultas? Quais seriam as consequências do *“furto do Lúdico”* (MARCELLINO, 1997) na composição deste?

É cedo para responder. Qualquer uma destas perguntas, poderia desencadear novos problemas e de novas pesquisas. Quem sabe?... Tomara!...

Para finalizar, este trabalho traz, por parte da pesquisadora, um desejo: poder compartilhar com outros profissionais a experiência vivida, não como uma “proposta modelo”, mas como uma possibilidade ou um ponto de partida. O que me anima a fazer isso é poder escutar, durante todo o tempo da execução deste trabalho, o riso e as falas infantis de meus alunos (assim como o aviador ouvia as gargalhadas do Pequeno Príncipe quando este virou uma estrela), que me acalentaram durante os dias e noites de escrita, possibilitando sentir-me acompanhada, assim como a mulher em gestação ao sentir os sinais de seu filho em sua barriga.

Quero ainda poder partilhar aquilo que descobri, ao me propor debruçar sobre essa estratégia de ensino, para entender o que fazia a mim e aos meus alunos felizes na aula, desejando que esta possibilidade se espalhe para outras crianças, pela mão de seus professores: ser felizes nas aulas de Educação Física e quem sabe..., algum dia

E foram felizes para sempre ...

SÍNTESE DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Os três temas chaves desta dissertação (o Simbolismo, a Ludicidade e a Motricidade) apresentaram-se fortemente relacionados.
- É importante considerar o jogo e a linguagem simbólica, condutas relativas à função de representação, por apresentarem-se fortemente presentes na faixa etária da Educação Infantil.
- No desenvolvimento das vivências simbólicas, a criança, pela sua ação corporal desenvolveu suas habilidades e pela intervenção do professor, buscou soluções possíveis.
- No processo vivido, os movimentos apresentaram um significado - contrário à uma repetição cansativa de gestos ou a tentativa de “ser capaz...”.
- As diferenças individuais foram consideradas, tanto pela inexistência de um padrão de movimento a ser seguido, como pelo simbolismo que encaminhou a ação da criança.
- Possibilitou-se que a criança brincasse em um espaço de experimentação, “onde tudo é possível”, pela vivência imaginativa da criança.
- O desenvolvimento deste tipo de estratégia de ensino, proporcionou um caminhar gradativo das crianças, partindo de uma posição aut centrada indo em direção a uma participação mais socializada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T. Descobrimos os contos de fadas. In: GRIMM, J. et al. *Rapunzel*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

AMARAL, E.; MARTINS, A ; PANTANO, F. O. (Org.). *O Brasil e o mundo: questões para o século 21*. Campinas: Companhia da Escola, 2002.

ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1994.

BACHELARD, G. A *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BATTRO, A. M. *Dicionário Terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.

CALLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAPRA, F. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

FEITOSA, A. M. Alguns princípios, paradoxos e equívocos. In: SÉRGIO, M. *O sentido e a acção*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

FLAVELL, J. H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1966.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, J. B. Antes de falar em educação motora. In: MARCO, A. de (Org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.

_____. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____.; BARROS, R. M. L. Análise quantitativa e qualitativa dos sintomas de antecipação nas ações motoras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MOTRICIDADE HUMANA, 1., 1999, Almada. *Actas...* Almada: Instituto Piaget, 1999.

- GALLAHUE, D. L. ; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2001.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- GRIMM, J.; GRIMM, W. *Rapunzel*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- _____. Rapunzel. In: _____. *Um tesouro de contos de fadas*. Oxford: Transedition, 1994.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- KOLYANIAK FILHO, C. *Motricidade humana e educação*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MOTRICIDADE HUMANA, 1., 1999, Almada. *Actas...* Almada: Instituto Piaget, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTINN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACHADO, M. M. *A poética do brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1997.
- MELLO, T. *Faz escuro mais eu canto: porque a manhã já vai chegar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- MONTANGNERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

- MOREIRA, W. W. (Org.). *Corpo presente*. Campinas: Papirus, 1995a.
- _____. (Org.). *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. Motricidade humana e desenvolvimento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MOTRICIDADE HUMANA, 1., 1999, Almada. *Actas...* Almada: Instituto Piaget, 1999.
- _____. Perspectivas da educação motora na escola. In: MARCO, A. de (Org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, 1995b.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PARRA FILHO, D. ; SANTOS, J. A. *Monografia: TCC, teses, dissertações*. São Paulo: Futura, 2001.
- PEREZ GALLARDO, J. S. *Educação Física: contribuições à formação profissional*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1997.
- _____.; OLIVEIRA, A. B. de; ARAVENA, C. J. O. *Didática da Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação*. São Paulo: FTD, 1998.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognocitivos*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. Psicologia da primeira infância: desenvolvimento psíquico desde o nascimento até os 7 anos. In: KATZ, D. *Psicologia das idades: do nascimento até a morte*. São Paulo: Manole, 1988.
- _____. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1971.

- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ROSAMILHA, N. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- ROSÁRIO, T. *A motricidade e a educação*. In: SÉRGIO, M. *O sentido e a acção*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1991.
- SANTOS, S. M. P. (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SÉRGIO, M. *Educação Física ou ciência da motricidade humana?* Campinas: Papyrus, 1991.
- _____. *Motricidade humana: um paradigma emergente*. Blumenau: Ed. da Furb, 1995.
- _____. *Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- _____. TANI, Go et al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Ed. da USP, 1988.
- TEIXEIRA, A. E. H. G. *Jogo simbólico: um estudo sobre o brincar em ambientes educacionais diferentes*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- TEVES, N. (Org) *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.
- TRIGO, E. et al. *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE, 1999.
- _____. *Fundamentos de la motricidad*. Madrid: Editorial Gymnos, 2000.
- _____.; PIÑERA, S. *Manifestaciones de la motricidad*. Barcelona: INDE, 2000.
- VENÂNCIO, S. O movimento humano e o brincar. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 2000, Lisboa. *Anais...* Lisboa, 2000.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.