

FRANCISCO EDUARDO CAPARROZ

**O JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA E A
PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA**

- ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO DA ATUAÇÃO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA -

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
1992**

FRANCISCO EDUARDO CAPARROZ

**O JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA E A
PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA**

- ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO DA ATUAÇÃO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA -

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de pós graduação a nível de especialização em Educação Física Escolar, pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do professor-mestre Lino Castellani Filho.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
1992**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Biblioteca - F. E. F.



"Um sonho que se sonha só
É um sonho que se sonha só
Um sonho que se sonha junto
É realidade."

(Raul Seixas)

Para toda turma de 1992,
em especial para o Renato
e Luis Fernando, eternos
companheiros dos "COMETAS" da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

à Associação Santo Agostinho, em especial à creche Bela Vista, pelo carinho, respeito e compreensão do meu trabalho;

às professoras da Pré-Escola do Colégio Arquidiocesano de São Paulo, pela sua disponibilidade e pelo seu envolvimento no meu trabalho com Educação Física em suas classes. Tal envolvimento ampliou imensamente meu conhecimento sobre o universo infantil;

ao Colégio Arquidiocesano de São Paulo pelo apoio que despreendeu para comigo, no curso de Educação Física Escolar - FEF/UNICAMP;

ao João Carlos e à Heloísa, pela dicas e pela força;

ao João Batista, Silvana, Wagner, Jocimar, Ademir, Marcellino e Carmem, mestres que mostraram que há muitas portas que precisam ser abertas;

à Maria José pela paciência e amizade;

ao meu pai, minha mãe, ao Beto, Beth, Tata, Edna e a Cidinha, por sua integridade e seu estímulo durante toda a minha caminhada;

ao Medina pela sua disponibilidade, amizade, sinceridade e pelo incentivo que sempre me deu.

à Delma companheira, amiga e mulher que sempre me apoiou e que não deixou se esconder o menino que mora em meu coração.

"Até hoje os filósofos têm
interpretado o mundo de
diferentes maneiras; o que
importa é transformá-lo"

(XI Tese sobre Feuerbach)

Dedico este trabalho ao professor Lino Castellani Filho que com sua competência, compromisso e profissionalismo, no processo de orientação deste, mostrou-me como ninguém o que é realmente ser mestre, e me fez compreender o quanto é necessário transformar.

SUMARIO

Apresentação	7
Introdução	8
Capítulo I	
Concepções de Infância e Pré-Escola: <i>Do Mundo do "Vir a Ser", ao mundo do "Ser".....</i>	18
Capítulo II	
O Jogo nas aulas de Educação Física na Pré-Escola: <i>Elementos para reflexão do componente lúdico no processo educativo pré-escolar.....</i>	32
Capítulo III	
O Jogo como Elemento da Cultura Corporal (sob o paradigma histórico-social): <i>Elementos para discussão da proposta da Pedagogia Crítico-Superadora.....</i>	88
Considerações Finais.....	105
Bibliografia.....	110

Esse trabalho não trata de receitas e fórmulas para desenvolver o jogo nas aulas de Educação Física na Pré-Escola. Trata-se aqui, de uma discussão acerca da atuação de um professor de Educação Física nessa etapa da vida escolar. Através da historicização dessa atuação, discute-se, a influência que as concepções de infância e pré-escola e as tendências da Educação Física exerceram nessa atuação. A partir desta historicização é que se discute a idéia de jogo que prevaleceu em cada etapa do processo histórico da referida atuação.

Ao final do trabalho, discute-se a proposta da Pedagogia Crítico-Superadora para o desenvolvimento do jogo, mostrando que essa é a concepção pedagógica que subsidia filosoficamente meu trabalho com Educação Física hoje.

INTRODUÇÃO

Para se identificarem melhor as pretensões deste trabalho, comentaremos primeiro seu caráter, em seguida, explicitaremos seus objetivos e, por último, explicaremos o porquê da inclusão da discussão de uma determinada proposta pedagógica.

1. O CARÁTER DO TRABALHO

Sendo este trabalho uma exigência do Curso de Especialização em Educação Física Escolar, da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, acredito ser necessário comentar o caráter deste trabalho, a partir do referido curso.

A minha procura por este curso se deu no sentido de buscar em seu interior, uma fundamentação que propiciasse implementar mudanças em relação a minha atuação a fim de transformá-la qualitativamente. Assim busquei no universo de minha atuação, ou seja, onde desenvolvo meu trabalho com Educação Física, o tema gerador das discussões deste trabalho monográfico. Acredito que em se tratando de educação, "todo conhecimento advindo da prática necessita elaboração teórica, mas não é menos verdadeira a postura contrária. E isto permitiria superar a dicotomia sarcástica entre saber e mudar" (Demo, 1990:28).

Pretendi discutir essa atuação, procurando refleti-la, a fim de lhe dar um sentido filosófico, entendendo "filosofia como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta" (Saviani, 1991:27). Isso significa reconhecer que minha

atuação estava fundamentada mais na minha filosofia de vida do que em uma reflexão filosófica que sustentasse uma ideologia para o meu trabalho. "Com efeito, nossa ação segue sempre certa orientação; a todo momento estamos fazendo escolhas, mas isso não significa que estamos sempre refletindo, ação não pressupõe necessariamente a reflexão; podemos agir sem refletir (embora não nos seja possível agir sem pensar). Neste caso, nós decidimos, fazemos escolhas espontaneamente, seguindo os padrões, a orientação que o próprio meio nos impõe(...) Nós não temos consciência clara, explícita do porquê fazemos assim e não de outro modo. Tudo ocorre normalmente, naturalmente, espontaneamente, sem problemas" (Saviani, 1991:27).

Procurar refletir filosoficamente a atuação, deve ser entendido como levantar os problemas que esta nos apresenta e procurar respondê-la com reflexão, mas uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, isso significa que se "opere uma reflexão com profundidade, procedendo com rigor e sistematicamente, segundo métodos determinados(...) numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que se está inserido" (Saviani, 1991:24). O avanço dessa reflexão possibilitará a formulação de uma ideologia que fundamentará a atuação. "Estrutura-se então uma orientação, princípios são estabelecidos, objetivos são definidos e a ação toma rumos novos tornando-se compreensível, fundamentada, mais coerente. Note-se que também aqui se trata de princípios e normas que orientam a nossa ação. Mas aqui nós temos consciência clara, explícita do porquê fazemos assim e não do outro modo" (Saviani, 1991:28). Conclui que para transformar minha atuação seguindo os critérios descritos anteriormente, teria uma necessidade premente: pesquisar.

1.1 PESQUISAR PARA TRANSFORMAR

É necessário para quem busca no curso de especialização, espaço para refletir a Educação Física Escolar, enquanto sua atuação, ter claro que é imprescindível realizar pesquisa. "Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar" (Demo, 1990:14). Porém, o termo pesquisa é um mito; parece ser acessível apenas aos dotados de inteligência especial, aos que ao longo de anos dedicaram-se a desvendar e entender este mito e aos que possuem títulos acadêmicos. Isto faz com que mesmo em um curso de especialização universitária, a pesquisa seja encarada com receio. Receio de não se dar conta de entender a necessidade da própria pesquisa, e da sua relação com a sociedade, receio também de não se entender as metodologias, os procedimentos técnicos, etc. É preciso superar o mito da pesquisa. "Desmistificar a pesquisa há de significar também o *reconhecimento de sua imissão natural na prática*, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular da sua conexão necessária com a socialização do conhecimento" (Demo, 1990:14).

Pesquisa não se dá apenas no sentido de realizar procedimentos técnicos, embasados em metodologias, com o objetivo de produzir conhecimento novo. Pode significar também a busca de conhecimentos já acumulados que, uma vez apropriados pelo professor, permita-lhe a reflexão filosófica da realidade, bem como a sua intervenção nesta.

Pesquisar é uma necessidade para todos aqueles que não objetivam reproduzir o conhecimento hegemônico, que garante a manutenção da sociedade, como esta se apresenta,

permeada de diferenças sociais gritantes.

Pesquisar é uma forma de entender melhor a realidade e entendendo-a melhor, buscar operacionalizar mudanças rumo a sua transformação qualitativa dentro da perspectiva ideológica de quem pesquisa.

"Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte integrante de todo o processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto; pesquisa como diálogo e processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base de aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente" (Demo, 1990:42/43).

Reconhecer a necessidade de transformar a realidade a partir da intervenção do indivíduo nesta, já seria por si só fator de motivação para pesquisar. Para pesquisar no sentido de produção de conhecimento é necessário também ter acesso às metodologias e aos procedimentos técnicos para elaboração e operacionalização da pesquisa. Isso porém é tarefa que requer maior rigor e sistematização para quem se inicia no campo da pesquisa. Alguns fatores que poderiam permear a discussão metodológica em pesquisa seriam: "Ter a capacidade de aferir de uma teoria a concepção científica subjacente; capacidade de detectar o fundo ideológico das produções científicas, ter formação crítica e emancipatória de espaço científico próprio e ter condições de discutir o lugar de ciência na sociedade que, como técnica, tem sido tática de lucro e opressão." (Luedke & André; Haguete; Demo; Apud Demo, 1990: 25/26). Promover tal discussão poderia

permitir ao futuro pesquisador a oportunidade de refletir sobre tais questões, podendo se preparar melhor para realizar pesquisa.

1.2 A ELABORAÇÃO DO TRABALHO

A elaboração deste trabalho teve fatores que limitaram o seu desenvolvimento, tais como a falta de experiência na realização de trabalhos acadêmicos, a dificuldade em selecionar tema gerador e principalmente, a falta de um referencial teórico que possibilitasse inserir-me na discussão metodológica, dando conta da compreensão dos fatores essenciais que permeiam tal discussão.

1.2.1 O TEMA GERADOR

O jogo nas aulas de Educação Física na pré-escola foi escolhido como tema gerador, por ser parte essencial do trabalho que desenvolvo. Venho trabalhando com Educação Física na Pré-Escola desde 1985, em creches e em escola de Educação Infantil. Neste período fui descobrindo que o jogo poderia ser utilizado de forma a realizar um trabalho que se contrapusesse aos trabalhos em Educação Física que até então conhecia, isto porque passava a acreditar na necessidade de se trabalhar junto às crianças também de forma lúdica, superando os métodos tradicionais, que não primavam por este tipo de trabalho. Assim, pretendi, com o jogo, criar espaços onde as crianças se sentissem motivadas a participar das atividades por mim propostas e não se inserissem nestas apenas por necessidade curricular e/ou dever com o professor.

A elaboração deste trabalho partiu assim da explicitação de minha atuação com Educação Física na pré-escola, abordando os vários momentos em que determinada fundamentação era superada por uma outra qualitativamente melhor. Desta forma, poder-se-á perceber como o jogo foi gradativamente se incorporando em minha atuação. Nesse sentido, são abordadas algumas considerações sobre o jogo, principalmente na perspectiva da concepção interacionista (em particular, do construtivismo).

Para se discutir o jogo na pré-escola é necessário saber sobre que concepção de pré-escola e que concepção de jogo se está discutindo. A concepção de pré-escola será discutida, a partir do meu entendimento sobre o papel do educador nessa e também qual a função da pré-escola na Sociedade. A concepção de jogo será tratada no capítulo que comenta a minha fundamentação em relação ao mesmo.

Ao final do trabalho, realizo uma discussão, apresentando a proposta de trabalho com o jogo da Pedagogia Crítico-Superadora. Procurando primeiro apresentar e comentar tal pedagogia e posteriormente comentar a proposta de trabalho com o jogo na pré-escola, traçando um paralelo com minha fundamentação, tentando explicitar os pontos divergentes e convergentes dessas fundamentações, no sentido de se buscar no que avançam dentro de uma perspectiva de atuação qualitativamente melhor e mais fundamentada com o jogo na pré-escola.

2. OBJETIVOS

Uma vez discutido o caráter deste trabalho vale aqui salientar os objetivos do mesmo.

O seu objetivo principal é discutir o jogo nas aulas de Educação Física na pré-escola. Face ao caráter que lhe foi empregado, não pretendo realizar uma discussão aprofundada acerca de considerações históricas, sobre o papel do jogo na pré-escola. Dividirei em tópicos os objetivos que serão discutidos posteriormente sob forma de capítulos.

2.1 Discutir a pré-escola situando-a a partir da minha concepção, procurando abordar o papel do educador nesta e também qual a função da pré-escola na Sociedade.

2.2 Discutir a fundamentação (teoria e prática) utilizada por mim para desenvolver o jogo nas aulas de Educação Física na pré-escola.

2.3 Discutir a proposta para o trabalho com o jogo na pré-escola da Pedagogia Crítico-Superadora, traçando um paralelo e discutindo-a com a minha fundamentação. Procurando aqui refletir no que avança a proposta da Pedagogia Crítico-Superadora no sentido de buscar uma atuação qualitativamente melhor e mais fundamentada para se desenvolver o jogo nas aulas de Educação Física na pré-escola.

3. JUSTIFICATIVA DA DISCUSSÃO DA PROPOSTA DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA.

Não cabe aqui uma discussão ampla a respeito da Pedagogia Crítico-Superadora, pois tal discussão geraria por si só, tema para um outro e extenso trabalho monográfico. No

terceiro capítulo deste, abordarei algumas questões sobre a proposta da Pedagogia Crítico Superadora, principalmente as relacionadas ao jogo na fase pré-escolar. Cabe aqui justificar sua escolha, para contrapô-la à minha fundamentação, tendo claro que essa contraposição não tem o sentido de anular uma ou outra, mas sim de analisar os seus pontos de divergência e convergência, como citado anteriormente.

É necessário, destacar que a discussão acerca das concepções de Escola, Sociedade e Educação Física, tanto para mim, como para os autores da proposta da Pedagogia Crítico-Superadora, são em muitos pontos convergentes.

A minha concepção de mundo (ou seja, a minha filosofia de vida) levou-me a acreditar em um homem, que viva em uma sociedade sem injustiças e desigualdades sociais. Como esta sociedade não existe e mesmo os modelos que se apresentaram e se apresentam nesta perspectiva, na minha visão, não atingiram o grau de justiça e igualdade que idealizo, fiz a opção de me inserir na luta pela construção desta sociedade. Sem realizar estudos sistemáticos e radicais, fui através de leituras básicas e da participação em determinadas entidades que trabalham na perspectiva da construção de uma sociedade justa e igualitária, me aproximando das teorias materialista dialéticas, principalmente das teorias marxistas. Assim entendi que buscar uma sociedade justa e igualitária, significa trabalhar na construção de um projeto socialista para a sociedade brasileira. Entretanto, isso não me afasta da discussão com outras concepções ideológicas; ao contrário do sectarismo ideológico que não avança mas estagna, procuro ouvir e fazer-me ouvir para, num processo dialético, formular e reformular minha ideologia.

Os autores da proposta da Pedagogia Crítico-Superadora produziram anteriormente discussões acerca da Educação Física, quer individualmente ou não. Tais discussões, de fundo metodológico, histórico, político, traziam em seu bojo concepções sobre o papel da escola na sociedade, sobre currículos e sobre a própria Sociedade. Algumas dessas discussões foram em parte por mim acompanhadas. As concepções de Educação Física, bem como a própria concepção de mundo dos autores da proposta da Pedagogia Crítico-Superadora que se explicitaram em tais discussões, influenciaram-me profundamente. Entendo assim que tal proposta deva ser discutida, pois ao fazer tal reflexão poderei avançar em relação a minha fundamentação, buscando uma perspectiva de atuação fundamentada em uma reflexão filosófica, que sustente uma ideologia para meu trabalho.

CAPÍTULO 1

*Concepções de Infância
e Pré-Escola:
do Mundo do "Vir a Ser",
ao Mundo do "Ser".*

Parece-me indispensável a este trabalho fazer (ainda que de forma breve) considerações acerca das concepções de infância e pré-escola com que me deparei ao longo do processo histórico de minha atuação profissional com esta fase escolar.

É preciso ressaltar que durante certos períodos atuei sob determinada concepção, sem que esta estivesse clara e consciente para mim; entretanto estava permeada em minha atuação, face às influências que recebi durante minha formação profissional. A clareza de tais concepções não se deu de forma súbita, foi sim decorrência do processo gradativo de ação-reflexão, presente ao longo de minha atuação. A superação de tais concepções se fez e se faz presente a partir deste processo (ação-reflexão). E tal superação não se dá no sentido de negação destas concepções, mas de uma reflexão filosófica sobre as mesmas, procurando partir sempre para um avanço qualitativo que possibilite a sua superação.

1.1 - SER CRIANÇA É UM PRIVILÉGIO.

*"Doce, doce, doce
a vida é um doce
vida é mel
que escorre da boca
feito um doce pedaço
do céu"*

RABELLO e CORREA
LP XOU DA XUXA, 1986.

*"Eu quero que o mundo se acabe em mel
pra eu viver bem doce num eterno carrossel
voando numa nave ou nuvem de algodão
enchendo o céu inteiro de bolinha de sabão(...)*

*Eu sou pequenino do tamanho de um botão
papai tá no meu bolso e mamãe no coração
se estou com meus amigos, companheiros tudo bem
a vida é uma eterna brincadeira nesse trem."*

Música : QUE FELICIDADE

Sullivan e Massadas

LP Trem da Alegria/1989

"Eu adoro trabalhar com crianças, elas são engraçadas, bonitinhas, *super* fofinhas." "É melhor trabalhar com crianças, elas são inocentes e puras." "As crianças me fazem rir, e às vezes, me deixam embaraçado. Elas tem cada uma." "Bom é voltar a ser criança, brincar, correr, pular, comer doces, sorvetes e se lambuzar a valer." "Eu sinto saudades dos tempos de criança, a vida não era tão dura e tudo era mais bonito. O mundo era mais inocente."

é, ser criança é um privilégio. Quem de nós já não disse uma das frases acima ou pelo menos as ouviu... Elas refletem bem o que é ser criança. Ligue a tv e verá: são comerciais, novelas, shows, cantores, filmes, em quase tudo se vêem crianças brincando, comendo, sonhando... é só "embarcar nesse carrossel". Ser criança é ter o mundo nas mãos, é fantasiar, é brincar. Durante a semana é ir para a escola, com uma mochila colorida, cheia de lápis coloridos para pintar um sol sorridente e um mundo brincalhão. No ombro vai também uma lancheira com a cara do herói favorito recheada com um lanche muito gostoso igual ao que se vê na

tv. Na escola, brincam com a "tia" e também cantam. No fim de semana, as crianças com seus pais invadem os parques, praças, praias e principalmente os "shoppings"; lá todos brincam, cantam, compram, e dão muitas risadas, é claro.

É, ser criança é demais, é muito bom. Pena que a gente tem que crescer, trabalhar, ter chefe, assumir responsabilidades. Criança não precisa nada disso, os adultos assumem as responsabilidades por elas. Eu teria aqui muitos outros argumentos (que estão muito presentes em nossa sociedade) para demonstrar o quanto é bom ser criança. Mas prefiro lançar aqui alguns questionamentos: A criança de que falamos até agora é única? Existem outras crianças que não são como a que descrevi até aqui?

Vejamos o próximo tópico. Talvez eu consiga responder a tais questões...

1.2 - SER CRIANÇA É UM PRIVILÉGIO?

*"Alguns falam que o mundo vai acabar com
a bomba atômica.*

*Eu já não acho assim. Pra mim o mundo
vai acabar com todo mundo morrendo de
FOME."*

Telma Fontes, 10 anos

*"Sou cidadão de que país?
Sou herói de qual história?
Que bandidos terão roubado
meu direito
de viver minha vida de menino?"*

Angela Diniz Dumont Teixeira
MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA.

Nos cruzamentos das grandes avenidas elas são muitas, o sinal fecha e elas invadem os espaços entre os carros, vendem doces, limpam o pára-brisa, pedem esmolas. Nos ônibus, trens, metrô, elas distribuem pequenos papéis pedindo ajuda. No papel está escrito: sou pobre, surdo e mudo, meus irmãos passam fome, etc. Nas estações, nas praias, parques, elas lutam para vender qualquer coisa: de uma simples lixa de unha até o próprio corpo. São engraxates, ambulantes, pedintes, são crianças.

"Ser criança no Brasil, hoje, não é fácil. Os caminhos a percorrer não são, em sua maioria, adequados às necessidades da vida infantil(...) Tomemos alguns dados de 1985 (que em essência, não sofreram alterações significativas). Em 1985, a população brasileira estava estimada em 134 milhões de pessoas. Cerca de 45% (60 milhões) era constituída por menores de 18 anos de idade. Em torno de 60% dos menores de 18 anos (41 milhões de crianças e adolescentes) viviam em famílias com rendimento familiar per capita de até 1/2 salário mínimo. Naquele ano, cerca de 800 crianças morreram por dia no Brasil, metade delas (400 crianças) com menos de 1 mês de idade. Estima-se que em 1986, a mortalidade infantil tenha sido da ordem de 97 óbitos em cada mil crianças nascidas vivas (FEA-USP). Mais de 80% das mortes antes dos 5 anos de idade acontecem em famílias pobres; de cada 5 crianças que nascem por dia, 4 nascem em família pobres. Das crianças de 0 a 6 anos consideradas

desnutridas (e mais da metade delas está efetivamente desnutrida), cerca de 90% são de famílias pobres. Estima-se que uma em cada quatro crianças brasileiras é portadora de desnutrição de 20 e 30 graus. Para cerca de 20% das famílias brasileiras boa parte da responsabilidade da sobrevivência cabe a crianças e jovens e esses sobrevivem na pobreza extrema. Estima-se que existam 7 milhões de crianças abandonadas, a maioria normalmente fazendo da rua a sua própria casa e local de trabalho." (Dados extraídos de O menor e a pobreza, de Calsing, Schimidt e Costa, Apud CAVALCANTI LIMA e DEHEINZELIN, 1991: 12-14).

Eu poderia continuar a apresentar uma série de dados tão ou mais alarmantes que estes, mas creio não ser necessário. Basta sair às ruas para ver que a situação da criança hoje é estarrecedora. Dá para perceber que para essas crianças a vida não é um "doce mel", nem uma "nave de felicidade". A vida, para essas crianças, não tem faces bonitas, mas sim faces de horror e crueldade.

Estamos agora diante de outras questões: Como pode a criança que acabamos de descrever ser tão diferente da criança que descrevemos no tópico I? Criança é criança, são todas iguais. Não é?

Não. Não é. Acreditar que todas as crianças são iguais, é imaginar uma criança que não existe. É ter uma concepção de infância abstrata. Vejamos isso no próximo tópico.

1.3 - INFANCIAS

A idéia de infância é uma idéia contraditória. Para o adulto a natureza infantil é dupla. "Em seu comportamento, em seu ser, em suas relações com o adulto e com a Sociedade, a criança apresenta, portanto, duas faces(...) Por ser fraca, a criança é inocente e má. Por ser inacabada, é imperfeita e perfeita. Por ser desprovida de tudo e ter de adquirir tudo, é dependente e independente, herdeira e inovadora" (Charlot, 1983:104).

A partir desses conceitos de infância, o adulto elabora algumas concepções; uma delas reflete a idéia de criança que descrevemos no tópico I, para o adulto, "as crianças são animaizinhos silvestres a quem os adultos devem, alimentar, dar carinho e afeto. A consciência da inocência e da fraqueza da infância faz com que os adultos assumam o dever de proteger as crianças e educá-las; a preocupação moral e educativa para com elas torna necessário a existência de pessoas e locais enquadrados para esse trabalho" (CAVALCANTI LIMA e DEHEINZELIN, 1991:40). O adulto acredita que a infância é a época de ouro da humanidade, pois nessa fase o ser humano ainda não se corrompeu, não se deixou levar pelos caminhos desvirtuosos da vida humana. Assim, vê nele, adulto, o que ele não quer ver na criança futuramente, e vê no futuro da criança o que ele gostaria de ser no seu presente. Desta forma, sente saudade de sua infância, de sua época de ouro. O adulto tenta prolongar o período da infância, pois se a criança é um ser puro e inocente, a sua entrada no mundo adulto a afastará de sua pureza e inocência, através da influência da corrupção do mundo adulto. O adulto tem um sentimento de "infância que corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos

adultos(...) uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela 'paparicação' dos adultos; a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de 'moralização' e da educação feita pelo adulto" (Kramer, 1987:18).

Até aqui vimos então duas concepções de infância que, apesar de contraditórias se completam na perspectiva de infância como essência ou natureza infantil. Essas duas concepções, tanto a "paparicação" como a "moralização", dão conta de explicar uma criança enquanto um ser abstrato. Idealizam uma criança única. Mas onde está a criança que descrevemos no tópico II? Se o adulto "paparica", "moraliza", protege e educa, por que há uma situação tão drástica e miserável para a maioria das crianças em nossa sociedade?

A resposta está no tipo de abordagem que se faz da infância. Não levar em conta a discussão de classes sociais em luta, não considerar o contexto social, é acreditar que existe uma idéia universal de criança. Mas essa "idéia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, justamente a partir dos critérios de idade e de independência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes" (Kramer, 1987:19). Fica explícito aqui que, mesmo não considerando ou melhor, escondendo a questão de classes sociais, a idéia de infância universal baseada na natureza infantil, advém de uma determinada classe social, aqui a dominante. Isso é relevante na medida em que não acreditamos que todas as crianças são iguais, pois se são iguais, por que há crianças que vão à escola, brincam, comem e dormem em condições adequadas e

outras não?!... Seria pelo fato de que mesmo sendo "iguais", há crianças melhores e crianças piores, ou superiores e inferiores? Bernard Charlot e Sonia Kramer, desenvolveram diferentes trabalhos em que analisam o significado da infância. Nesses trabalhos desmistificam, desmascaram a idéia absoluta de infância. "Essa idéia de natureza desempenha, uma vez ainda, um papel de camuflagem: Dissimula a relação da criança com o adulto e com a realidade social. A criança não é, em si, fraca, inocente, má, etc. Com efeito, as noções de fraqueza, impotência, dependência, inovação, etc, não têm um sentido absoluto. Remetem necessariamente a um critério de apreciação, a uma norma de referência. É sempre com relação a outro dado possível que somos fracos, impotentes, dependente ou inovadores"(Charlot, 1983:104-105). "A visão de criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não na análise da condição infantil mascara a significação social da infância"(Kramer, 1987:20).

Assim, pode-se concluir que, para entender o porquê da existência de crianças em situações tão diferentes, temos que abordá-la dentro da perspectiva de classe social. "O princípio fundamental é o de que a criança deve ser concebida em função da sociedade de classes, não existindo em si mesma. Encarar infância dentro da sociedade de classes significa que não existe 'a' criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social"(Kramer, 1987:24). É por isso que em nossa sociedade capitalista "onde o trabalho pouco *enobrece* o homem, crianças e adolescentes são obrigados a contribuir com o orçamento doméstico, abandonando estudos e brincadeiras para assumir funções inadequadas e insalubres,"¹ enquanto

1. Citação extraída da REVISTA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE DE BAIXA RENDA NAS METROPOLES, 1989, P.12.

outras crianças passam o dia em escolas, "playgrounds", "clubes" e "shopping centers".

Vimos até aqui as concepções de infância e seu significado para a Sociedade. Como será que a infância é encarada dentro da Escola? No próximo tópico abordarei a infância dentro da Escola, discutindo-a dentro da perspectiva da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova.

1.4 - AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA E PROFESSOR NA ESCOLA: (DA MORALIZAÇÃO AO SER SOCIAL)

Vou me deter primeiramente neste tópico na discussão da concepção de infância presente na pedagogia dentro da perspectiva Tradicional e Nova.

"Para a Pedagogia Tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da Educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância(...) Basta relaxar um só instante a vigilância sobre a criança para que esta se deixe definitivamente levar pelo mal. A Educação deve, portanto, antes de tudo, desenraizar os impulsos naturais. A Pedagogia Tradicional não desconhece os interesses '*naturais*' da criança(...) Ela os recusa, toma voluntariamente o seu reverso. Para ela, é pedagógico precisamente o que é antinatural" (Charlot, 1983:116 e 117).

Essa idéia de infância que a Pedagogia Tradicional revela, nos leva a algumas considerações sobre a relação Professor e Aluno. Nessa perspectiva cabe ao professor impor ao aluno o conhecimento através da "ordem" e da "disciplina", para que se desenraíze o mal que há dentro de cada criança. Façamos aqui uma analogia desta relação. Podemos comparar o Professor com a figura do Policial (carcereiro e repressor), o Aluno com a figura do delinquente (marginal) e a Escola

como cárcere (prisão). Dentro desta ótica a criança tem de ir para a Escola (prisão), para que o Professor (policial) através da Educação (repressão) possa recuperar, modificar a natureza da criança que é originalmente corrupta, transformando-a em um ser passível de convivência social, ou seja, a Escola disciplina, inculca regras e domestica a criança (selvagem) para a vida em Sociedade.

"A Pedagogia *'Nova'* ou *'Moderna'*, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência original; a Educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da Sociedade e salvaguardando sua pureza. A Educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade" (Kramer, 1987:22). Essa perspectiva revela outra forma de atuar do professor frente ao aluno. Ela coloca para o professor a função de proteger a criança, mas sem intervir junto a esta. A criança é boa, pura, mas seu convívio com o adulto e com a Sociedade pode levá-la a se corromper, uma vez que essa perspectiva considera o meio corrupto, ou seja a natureza da criança é corruptível mas não corrupta. Aqui cabe outra analogia. O Professor continua sendo o Policial, mas não mais com a função de reprimir e, sim, de proteger. O aluno (criança), passa a ser a vítima, que necessita permanente proteção. A Escola passa a ter a função de abrigo. A Sociedade é a grande vilã, (marginal). Assim a criança (vítima) vai para a Escola (abrigo), pois é lá que se escondem, que se abrigam todas as crianças, boas, puras e inocentes, das garras da Sociedade vilã e marginal.

Tanto uma quanto outra Pedagogia consideram a criança abstratamente, escondendo, desta forma, ideologicamente, sua significação social. A Tradicional

propõe atuar repressivamente, para se obter a "moralização" da infância; a Nova propõe a "paparicação" a espontaneidade, para prolongar a pureza e a inocência da criança. É preciso considerar a criança no contexto social em que ela se insere e isso pressupõe uma Pedagogia que supere as perspectivas aqui apresentadas, uma Pedagogia que seja crítica. Uma Pedagogia que considere o homem enquanto sujeito histórico, concreto e social, que leve o homem a ter criticidade frente à realidade e possibilite intervenção dele nesta (no terceiro capítulo farei uma discussão a este respeito, relacionando essa questão com a Educação Física). Aqui coloco mais uma questão: Como se encara pedagogicamente a criança na pré-escola.

1.5 - O PAPEL DA PRÉ-ESCOLA

A pré-escola tem enfaticamente ao longo de sua história, exercido o papel de educação compensatória. Com o sentido de suprir as carências médico-nutricionais, assistenciais, psicológicas, culturais e educacionais, foram criados programas pré-escolares com o objetivo de preparar a criança para que esta não tivesse muitas dificuldades, quando do seu ingresso na escola de ensino fundamental. Mas outros fatores, ainda que implicitamente estiveram e estão presentes no papel da pré-escola. Atribuiu-se a Educação e principalmente à pré-escola a função de promotora da melhoria social, "a pré-escola funcionaria como mola propulsora da *'mudança social'*" (Kramer, 1987:30).

A pré-escola nesta perspectiva tem portanto a função de diminuir as carências das crianças, pois entende que as crianças, (principalmente as pobres) são carentes de afeto, sociabilização, educação e de cultura, principalmente

pelo fato de viverem em um meio que uma vez pobre economicamente também o é nos demais aspectos. Acredita-se que é possível melhorar essa criança pobre e levá-la para o ensino fundamental melhor preparada. Lanço mão mais uma vez de outra analogia. O professor aqui tem o papel de terapeuta social, o aluno de paciente (sofre de carências afetivas e socio-econômicas) e a pré-escola tem o papel de Clínica Social. A Sociedade assim interna a criança carente na pré-escola, para o Professor (Terapeuta Social) curá-la das suas carências afetivas e sócio-econômicas.

Esta perspectiva até considera a criança no seu contexto social, mas não considera o contexto de classe social da mesma. Entende que se existem crianças pobres é por um fator de carência social de seus pais que não foram preparados, para terem condições de superarem estas carências. "A pedagogia da compensação desenvolvida hoje nas escolas maternas supõe um *'modelo único de criança'*, um *'modelo científico de criança'*, em função do qual o filho do operário é visto como uma criança burguesa incompleta. A criança que corresponde ao modelo único e científico é capaz de aprender uma série de noções e atitudes; a criança *'carente'*, não. O conhecimento é reduzido a um processo puramente psicológico, em vez de ser compreendido como resultante da prática social" (Kramer ,1987:42).

Está claro que esta perspectiva ao mesmo tempo em que projeta na pré-escola, na Educação, a melhoria social, nega a sociedade de classes. Pois acredita que é possível resolver os problemas sócio-econômicos sem transformar as relações de produção existentes. É preciso deixar claro entretanto que não se solucionarão os problemas sócio-econômicos se não se transformarem as relações de produção

existentes.

A pré-escola não pode pretender-se compensatória. Deve sim desenvolver um trabalho pedagógico "a partir do que a criança domina e não dos conteúdos que lhe faltam, a partir do que a criança é e não do que ela não é" (Kramer,1987:47). A pré-escola assim entendida, não prepararia a criança para vir a ser um aluno na escola, não prepararia a criança para o convívio social, nem tampouco teria a pretensão de suprir suas carências afetivas, econômicas e sociais. A pré-escola deve ter uma função em si mesma, pois não deve considerar a criança um vir a "ser", mas sim um "ser".

Esta discussão sobre infância, relação professor e aluno e sobre a pré-escola são fundamentais para o entendimento do próximo capítulo, pois mostrarei como elas estiveram presentes ao longo de minha atuação.

CAPÍTULO 2

O JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA

*Elementos para a reflexão
do componente lúdico
no processo educativo
pré-escolar.*

"Há um menino
há um moleque
morando sempre no meu coração
toda vez que o adulto balança
ele vem pra me dar a mão

Há um passado
no meu presente
um sol bem quente lá no meu quintal
toda vez que a bruxa me assombra
o menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
que eu acredito que não deixarão de existir:
amizade, palavra, respeito, caráter, bondade,
alegria e amor

Pois não posso, não devo, não quero
viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquel sacanagem ser coisa normal

Bola de meia
bola de gude
o solidário não quer solidão
toda vez que a tristeza me alcança
o menino me dá a mão

Há um menino
há um moleque
morando sempre no meu coração
toda vez que o adulto fraqueja
ele vem pra me dar a mão."

Bola de meia, bola de gude
(Milton Nascimento & Fernando Brant)
LP: Miltons, 1988.

Já citei anteriormente (mas vale aqui ressaltar), que neste capítulo não discorrerei sobre considerações históricas do jogo na pré-escola e nem me aprofundarei em teorias sobre o mesmo. Discutirei o jogo dentro do processo histórico de minha atuação. Ou seja, trabalharei esta questão partindo da explicitação dessa, mostrando que gradativamente fui me aproximando do jogo e aprofundando-me sobre este, fazendo assim com que o componente lúdico adquirisse papel importante dentro de minha atuação.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA "VELHA DE GUERRA"

Quando comecei a trabalhar com crianças ministrando aulas de Educação Física não cursava ainda a faculdade de Educação Física, era 1985 e eu fazia o curso técnico em Educação Física e Desportos a nível de 2º grau. Meu primeiro contato com crianças através da Educação Física se deu através de um curto estágio em um clube da Prefeitura na periferia de São Paulo, onde trabalhava com atletismo.

Em seguida fui convidado a trabalhar em uma creche no bairro Jabaquara em São Paulo. Eu deveria trabalhar com Educação Física para crianças de 1 a 3 anos. Senti-me receoso em aceitar o convite, mas ao mesmo tempo era um desafio que se colocava para mim. Aceitei o convite e iniciei o trabalho, sem saber o que fazer com aquelas crianças tão novas. Não tinha muita idéia do trabalho que deveria desenvolver com elas. Fui aprendendo mais que ensinando. Apreendi com as crianças, com as pajens, com outros professores e principalmente com os orientadores (psicólogos e pedagogos). O trabalho que passei a desenvolver era baseado na educação psicomotora e na psicomotricidade. Realizava atividades de estimulação com as crianças, através de exercícios de

intervenção direta, massagens e exercícios dirigidos. Em seguida fui convidado para trabalhar em outra creche no bairro da Bela Vista com crianças dos 3 aos 5 anos. Acreditava que o trabalho seria mais fácil, uma vez que já havia trabalhado com crianças menores (que eu considerava mais difícil de se trabalhar).

Pensei que, se aplicasse o que aprendia em minhas aulas no Colégio (ainda não cursava a faculdade), não haveria problemas. Aceitei o convite e iniciei o trabalho. Sentia que havia uma expectativa das pajens e dos outros professores para que o meu trabalho fosse "bom". O que significava ser "bom"? Significava que eu deveria através da Educação Física fazer com que as crianças gastassem suas energias, que fizessem bastante "atividades", muitos "exercícios" para que se cansassem, que, através da Educação Física eu conseguisse disciplinar as crianças, a fim de prepará-las para que tivessem ordem. Na verdade eu também pensava assim.

O trabalho que desenvolvia com as crianças de 3 a 5 anos passou a se basear quase que totalmente na ginástica e no esporte. Correr, fazer rolamentos (cambalhotas), parada de mão, saltos, arremessar bolas, chutá-las, passá-las, era o que as crianças deveriam fazer nas aulas de Educação Física sempre observando minhas orientações e a técnica que lhes ensinava. Não demorou muito para eu perceber que as crianças não se sentiam motivadas a participar das atividades por mim propostas. Não entendia bem o porquê disso e acreditava que era apenas uma questão de adaptação. Mas não era. Meu trabalho não decolava e sem uma fundamentação mais clara e profunda comecei a buscar outras alternativas. Antes que passemos adiante cabe aqui uma observação:

É importante constatar como minha atuação até então baseada apenas na ginástica, no esporte, com a finalidade

principal de disciplinar e ordenar as crianças, se encaixa na figura do professor "Policial" (carcereiro e repressor), a criança ao aluno considerado (delinqüente, marginal) e a creche com a escola (prisão) que descrevemos no CAPITULO I. Ou seja, tanto para mim quanto para outros profissionais, a nossa função enquanto educadores junto às crianças era a de disciplinar, amansar, domesticar, prepará-las para aprender.¹

Passemos adiante. Comecei a buscar outras alternativas para o meu trabalho. Com dificuldades tanto para procurar quanto para encontrar outras referências em Educação Física (não mantinha contatos com faculdades e também não conhecia ainda a literatura da área) para o meu trabalho passei a recorrer novamente a psicólogos e pedagogos. O momento era de muita discussão sobre a Pré-Escola, principalmente as novas idéias de concepções que se colocavam sobre o desenvolvimento infantil. Passei então a me influenciar por estas concepções, principalmente pelo Construtivismo. Porém esta influência se deu de forma bastante gradativa e passei a adotar e estudar esta concepção superficialmente e de uma maneira não sistematizada. Vejamos quais foram as conseqüências disto, em minha atuação no próximo tópico.

1. A Educação Física, é claro, tinha também uma conotação de "fazer" bem à saúde, fundamentada na idéia de que a atividade física é um bom agente promotor da saúde, mas a idéia central (tanto para mim quanto para os outros profissionais), que permeava a minha atuação, era da disciplina e da ordem.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA "NOVA DE FESTA"

As idéias de uma nova (para mim) concepção de desenvolvimento infantil, bem como a necessidade de modificar a minha atuação junto às crianças (superando as velhas receitas, formas, e métodos tradicionais) fizeram com que essa por muito tempo fosse realizada com insegurança e incerteza. Eu não tinha clareza do por que eu deveria modificar minha atuação, nem de como deveria fazer tal modificação e não tinha idéia do que adotar em substituição a minha forma de atuação anterior. Apenas sabia que naquele momento era uma necessidade mudar. Sabia e sentia que era preciso avançar (minha concepção de mundo também ajudava nesta percepção).²

Como disse anteriormente, adquiri novos conhecimentos sobre o trabalho que deveria realizar, de forma bastante assistemática. Isso levou-me a demorar muito em organizar minha atuação de forma que estivesse melhor fundamentada teoricamente. Assim, com um entendimento um tanto quanto enviesado da concepção interacionista, em particular do construtivismo e das pedagogias críticas, realizei minha atuação com as crianças com uma certa diferença em relação a minha atuação anterior.

O trabalho que propunha para as crianças, era baseado, na não diretividade de minhas aulas, ou seja, eu propunha algo mas não intervinha junto às crianças, deixando que elas fizessem o que quisessem (uma verdadeira festa para elas). Ficava como observador. No máximo minha intervenção se dava para separar crianças brigando, ou que corressem perigo

2. Neste período eu começava a participar em movimentos e entidades que se engajavam na luta política, perspectivando a construção do socialismo para a Sociedade Brasileira. Isso fazia com que eu me confrontasse com idéias não autoritárias e com princípios democráticos. Desta forma deparava com a contradição de minha atuação em relação a estes princípios democráticos que começavam a se apresentar para mim.

durante a atividade. Comecei a adotar uma postura bastante "romântica" e até "ingênua", em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Iniciava neste período uma aproximação com o lúdico no processo educativo. Porém sem uma visão mais ampla e sem uma fundamentação teórica mais consistente dessa questão, este trabalho teve um bom resultado durante um certo tempo, mas eu não me sentia satisfeito com este tipo de atuação. Façamos aqui mais uma observação nos reportando ao

CAPITULO 1:

Observe como esta atuação se identifica com a postura do professor "Policial" (preventivo) e a criança como vítima, que necessita ser protegida e a creche com a escola (abrigo), que guarda as crianças com medo da influência da sociedade "vilã e marginal". Ou seja, a minha postura estava fundamentada no sentido de atuar com o objetivo apenas de proteger, cuidar das crianças, fazer da creche um local onde as crianças se desenvolvessem sem sofrer as influências que a sociedade pudesse lhes imprimir.³

Insatisfeito com esta atuação, percebi que mais uma vez tinha de superá-la, no sentido de buscar uma outra atuação mais fundamentada. Porém esta fundamentação se deu de forma muito lenta, cursei toda faculdade e esta pouco influenciou para que eu conseguisse subsídios para melhor fundamentar minha atuação. Só após o curso superior, ou seja, em 1990, é que comecei a conseguir uma melhor fundamentação

3. O trabalho com as crianças até então se deu em creches, onde se trabalhava com crianças pobres e carentes. Neste período sempre tive a idéia de que era possível através do meu trabalho suprir as carências das crianças (fossem elas de natureza afetiva, social e até econômica) uma vez que estaria preparando estas crianças para uma vida escolar onde elas pudessem obter um melhor desempenho, conseguindo através da aquisição de conhecimentos na escola ascender de classe social. Fica explícito aqui a idéia do professor como "terapeuta social" e a criança como "paciente" (carente afetivo e sócio-economicamente) que deve ser internado na creche (escola) que se configura como "clínica social" para curar as crianças de suas carências.

O CORPO É O MELHOR BRINQUEDO

Com essa tese, creche da Bela Vista adota um sistema diferente de educação



As creches exercem um papel de grande importância na sociedade, principalmente, aos pais carentes. Geralmente, o perfil de uma "criança de creche" é marcado pela retração, o medo de descobrir seus próprios movimentos e o aspecto frágil e carente. Essas características transmitem a idéia de que nas creches, as crianças são tratadas como meras mercadorias. Mas apesar do preconceito, milhares de mães precisam deixar seus filhos em creches para que possam sustentá-los.

Visando minimizar tamanho descrédito e destacar os verdadeiros objetivos que a Creche da Bela Vista vem atuando de forma diferente na educação de suas crianças.

A creche é uma das cinco integrantes da A.S.A. — Associação Santo Agostinho — entidade beneficente que mantém, além de creches, um lar para idosos. Na Bela Vista começou a exercer suas atividades em abril de 1967, e, desde então, desempenha um papel, minente na vida dos moradores.

A didática por eles utilizada é totalmente diferente e inovadora dando maior enfoque ao desenvolvimento natural e saudável da criança. Não significa uma aceleração no seu desenvolvimento, mas uma forma de

penhando esse papel, é o professor de educação física, Francisco de Eduardo Caparroz, mais conhecido, carinhosamente pelas crianças como o "tio Chiquinho", juntamente com Fátima Calassino, psicóloga da creche que acompanha totalmente o trabalho e resultados. Como se trata de um trabalho de equipe a figura da mãe não poderia faltar. Para muitos ela simplesmente troca e dá alimentos às crianças, contudo, na creche da Bela Vista, a mãe não exerce somente este papel, ela acima de tudo é a pessoa que estará em contato com a criança quando que dez horas diárias, portanto, recebem um treinamento especial.

Francisco declara que em muitos casos, além de uma melhora social da criança, nota-se certa diminuição em doenças como a bronquite, por exemplo. "O toque é essencial, as nossas atividades. A criança ao sair de casa muito cedo, geralmente, recebe todo o ar frio causando, posteriormente, a bronquite, pois esta é uma doença causada por problemas respiratórios. O ar fica dentro do pulmão, muitas vezes, por que nós não sabemos respirar corretamente e, através de uma massagem, o toque, ensinamos a criança respirar e liberar o ar

retido há muito em seus pulmões", assevera.

Para Fátima os resultados obtidos estão dentro das expectativas apesar de ser um processo em acerto, que requer uma avaliação constante. "Notamos que no desenvolvimento posterior da criança essas atividades são imprescindíveis e estão diretamente ligadas à melhora da fala, adaptação com o mundo e intimidação", salienta.

Entretanto, Francisco e Fátima chegaram à conclusão de que nada adianta trabalhar com a criança duas ou três horas por dia ao chegarem em casa

ficarem inertes. "Tomando como exemplo o Pedro, uma das cinquentas crianças que acompanhamos ficou um bom tempo afastado da creche, agora, ao retornar teremos que partir da estaca zero, novamente", explica.

Baseados nesse acontecimento, é que já está em projeto um curso fornecido pela Creche da Bela Vista, gratuitamente, para os pais. Tendo como ponto de partida o esclarecimento de que essas técnicas não são nenhum tipo de estimulação precoce, e, sim, dar condições para um desenvolvimento sadio. E, em segundo lugar, apresentar a tese que possuem para os pais: O CORPO É O MELHOR BRINQUEDO.

De acordo com Fátima, a imagem que as creches possuem é totalmente deteriorada, um local sem qualquer preocupação com a criança. "Estamos tentando modificar essa falxada. Não queremos que as crianças se tornem mercadorias que são jogadas durante um certo tempo no estoque. A creche também educa. Não somos simples depósitos de crianças".

para minha atuação. Através de uma leitura menos enviesada da concepção interacionista, do construtivismo do sócio-interacionismo e de uma melhor compreensão das pedagogias críticas e progressistas, pude iniciar uma sistematização de minha atuação mais fundamentada. Vejamos como se deu esta sistematização no próximo tópico.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA DO LÚDICO

Não descreverei aqui o processo de como me apropriei das teorias de desenvolvimento e das pedagogias. Não é esta a pretensão deste tópico. Comentarei aqui, como iniciei a sistematização do meu trabalho com a pré-escola, mas em face dos objetivos deste trabalho vou me deter no como me apropriei do componente lúdico e a forma como venho empregando-o dentro de minha atuação.

Ao iniciar a sistematização de meu trabalho de maneira a buscar uma fundamentação filosófica para o mesmo (vide INTRODUÇÃO), já não trabalhava mais em creches, atuava então como professor de Educação Física da Pré-Escola do Colégio Arquidiocesano de São Paulo, no bairro de Vila Mariana. Neste período o Colégio Arquidiocesano passava por um momento muito rico, (e que tem se mantido) que se configurava na discussão sobre as concepções de desenvolvimentos, as pedagogias e as metodologias a serem adotadas. Enfim se iniciava uma discussão do como, por que, para que e para quem a escola deveria atuar. Na área de Educação Física, um intenso debate se travava em torno destas questões, o que me levou a perceber ainda mais a necessidade de buscar uma melhor fundamentação para os princípios que começava a adotar na sistematização de minha atuação. O fato de o Colégio Arquidiocesano trabalhar da pré-escola ao 2º grau me possibilitou discutir com vários professores de

diversas áreas que atuavam em diferentes graus de escolarização. Também o fato de o Colégio possuir os setores Pedagógico e Educacional oportunizou-me manter várias discussões sobre o processo educativo com os profissionais destes setores. Tais discussões me possibilitaram uma visão mais ampla do papel da pré-escola e da escola (fundamental e de nível médio). Acrescenta-se que essa visão mais ampla também se deu em decorrência do contato com a realidade destas. Ou seja, a possibilidade de acompanhar o cotidiano de ambas levou-me a refletir o papel que a Educação Física tinha junto aos alunos, dentro desta realidade (em especial junto às crianças da Pré-Escola que era com quem eu trabalhava) .

Fundamentado na idéia de que a pré-escola não deve ser um espaço de preparação para a escola, mas sim de que ela tenha uma função em si mesma, considerando a criança um ser e não um vir a ser, procurava uma forma de atuar que motivasse as crianças a participarem ativamente da minha aula. Participarem como sujeito e não como objeto desta.

Quando atuava apenas como observador das crianças, ao realizarem as atividades por mim propostas, (como descrevi no tópico I deste capítulo) percebia que elas brincavam bastante. Em grupos ou individualmente elas sempre brincavam, às vezes por alguns minutos, outras por todo o período da aula, o fato é que brincavam. Eu propunha uma atividade e elas a transformavam em brincadeiras. Percebi que o brincar poderia ser uma forma muito rica de desenvolver minhas aulas junto às crianças, de forma que as motivasse a participarem ativamente, como sujeito nestas aulas.*

4. CAVALCANTI LIMA e DEHEINZELIN, Professor da Pré-Escola, 1991, p.86. As autoras destacam que: "Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças, e para que elas brinquem é necessário que não sejam impedidas de exercitar sua imaginação. A imaginação é um instrumento que permite às crianças relacionar seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhecem; é o meio que possuem para interagir com o universo dos adultos, universo

Procurei então me aprofundar melhor sobre o componente lúdico, com o objetivo de transformá-lo num instrumento motivador de minhas aulas com a pré-escola.⁵ Observei que o jogo estava sendo muito utilizado, como recurso pedagógico, tanto na área de Educação Física, quanto em outras. Professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, enfim profissionais que trabalhando com Educação viram no jogo, um poderoso recurso pedagógico para desenvolver seu trabalho. O jogo passava assim a ter um certo destaque na Educação das crianças. Surgiam jogos para facilitar o aprendizado de Matemática, Geometria, Português, Geografia, Física, Química, todas as áreas onde era possível se criarem jogos para facilitar o aprendizado do aluno, isto era feito.

O jogo foi sendo incorporado cada vez mais em minha atuação e também começou a ganhar uma grande importância dentro dela. Eu entendia que era necessário motivar a criança a participar da aula, possibilitando-lhe condições para que pudesse se expressar, desenvolver suas habilidades e capacidades e manter relações com o grupo e com o espaço (no caso a aula), pressupunha que para essas condições se darem era necessário que minha aula não sufocasse e não inibisse as crianças. "É no espaço livre de pressões que as habilidades (no caso, para se viver em sociedade) são exercitadas, podendo assim servir de suporte a outras de nível mais alto,

que já existia quando elas nasceram e que só aos poucos elas poderão compreender. A brincadeira expressa a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo a sua maneira. é também um espaço onde a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos e sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo a partir das experiências que vive."

5. O jogo e a brincadeira são sinônimos em diversas línguas. Apesar de existir uma discussão conceitual desses termos, não pretendo (pois não interessa a este trabalho) discorrer sobre tal discussão. Importa, aqui, a inclusão do componente lúdico em minha atuação. Assim ao referir-me ao jogo e à brincadeira, estarei me referindo ao componente lúdico.

quando necessárias"(FREIRE, 1989:117).

Porém havia e ainda há entre os professores de Educação Física, de maneira geral, um certo preconceito quanto à inclusão do componente lúdico no processo educativo. A brincadeira e o jogo eram vistos de forma pejorativa. Quantas vezes não ouvimos professores se dirigirem para as crianças dizendo que isso ou aquilo está "bagunçado", "jogado". Ou então que é para parar de "brincar", que aula é coisa séria. Enfrentei no início um certo preconceito ao adotar o brincar e o jogar em minhas aulas. Quem simplesmente passava pelo local da aula, olhava rapidamente para ela, podia ter a impressão de que se estava bagunçando, ou de que estava tudo "jogado" (sem ordem), ou ainda que o professor estava perdido no meio das crianças. Na verdade as coisas estão em perfeita ordem, perfeita ordem do brincar, do jogar. Ou seja, o brincar e o jogar também pressupõem uma organização, porém está pode não pressupor uma ordem em que o professor é o centro da aula, em que as coisas estejam postas, como nas atividades que não se configuram como lúdicas. Esta ordem pressupõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o espaço (físico e temporal). Uma relação que se altera ao jogar, ao brincar, pois depende de cada jogo e de cada brincadeira. João Batista Freire, em seu livro Educação de Corpo Inteiro(1989: 119), discute essa questão do jogo no processo educativo: "Temos tentado deixar claro que o jogo infantil não constitui uma pura forma de assimilação, descomprometida com a realidade. Se o jogo fosse pura assimilação não levaria em consideração as características dos objetos. Mas no jogo existe trabalho, atividade que leva o meio ambiente, com os objetos físicos e sociais. No trabalho, as necessidades de adaptação estão sempre presentes, havendo um grande esforço, por parte do

sujeito, de acomodação aos objetos, isto é, de se ajustar às características dos elementos com os quais ele se relaciona. Num contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em instrumento pedagógico, em meio de ensino". Tais considerações reforçaram minha idéia de utilização do jogo como recurso pedagógico. Conforme fui sistematizando minha atuação, pude também começar a observar os resultados desta junto às crianças. Aos poucos o teor pejorativo das críticas endereçadas ao meu trabalho com o jogo e com o brincar foram diminuindo (apesar de ainda hoje perdurarem), pois também passou-se a ter uma compreensão mais clara deste trabalho, face aos resultados que atingia com tal atuação.⁶

Quero resgatar aqui que um dos objetivos em fundamentar o lúdico dentro de minha atuação era o de encontrar uma forma que motivasse, que entendesse a criança como sujeito e não como objeto de minha aula. O fato de encontrar no jogo, no brincar, um recurso pedagógico poderoso para motivar a participação das crianças, ainda não era suficiente para atingir este objetivo. Era preciso também, uma compreensão melhor de como considerar a criança, dentro do processo educativo. Entendi que a melhor forma de compreendê-la, era buscar um tipo de relação prazerosa com ela. "O prazer geralmente acontece quando os adultos podem conviver com as crianças em situações que se organizam a partir do *'mundo da criança'* (seus interesses imediatos,

6. Aqui o sentido de resultado não tem uma conotação de estatística, mas sim da demonstração prática do meu trabalho com o jogo. Ou seja, esta prática refletia uma maior participação e envolvimento na aula, não só por parte do aluno, como também por parte do professor de Educação Física e até da professora de classe. Isso permitia que eu fosse ampliando minha visão sobre o significado do trabalho com o jogo, podendo argumentar a respeito com outros profissionais.

suas brincadeiras), e a dificuldade surge quando o *'mundo adulto'* (os hábitos de higiene, o respeito aos horários necessários à organização da vida familiar etc.) dita as regras. A primeira vista, pode-se ter impressão de que o choque diário entre esses dois mundos cria dificuldades para o desenvolvimento infantil. *Na realidade, o que ocorre é que são essas relações que dão condições às crianças de irem pouco a pouco integrando ao seu mundo aspectos do universo adulto; é a partir delas que a criança caminha em seu processo de socialização"* (CAVALCANTI LIMA e DEHEINZELIN, 1991:48).⁷

Assim adotei uma relação com a criança, dentro de minha atuação, procurando considerar esta relação a partir do "mundo da criança", mas sem negar ou mascarar o "mundo adulto", mostrando assim para a criança que há um conjunto de regras que sustenta esta organização. Observe-se que esta postura é influenciada na visão de criança e de pré-escola (vide capítulo I), que considera a criança um "ser" e não um "vir a ser", entendendo a pré-escola não mais como um espaço para compensação ou preparação, mas um espaço onde a criança possa desenvolver seu presente, a partir de sua realidade.

Manter uma relação com a criança, tentando situar esta relação a partir do "mundo da criança", significa entender que, quando a criança vem para a escola, não vem vazia de conhecimentos e relações; ela traz consigo os signos de seu contexto social. Significa, dizer que a criança possui cultura. Assim, passei a pensar as atividades a partir do contexto social e da cultura da criança. Isso também reforçava a tese de se adotar o componente lúdico como recurso pedagógico, uma vez que este recurso possibilitava que a criança da pré-escola tivesse mais oportunidades de se

7. GRIFO MEU

expressar e de se relacionar nas atividades, do que numa forma mais tradicional. Ou seja, em uma atividade onde a criança tem maior liberdade de se expressar e de se relacionar, ela a realizará com maior prazer e facilidade, pois partirá de suas possibilidades e de seus limites. "A criança é o principal agente construtor de seu conhecimento do mundo e de sua própria identidade. As circunstâncias do meio em que vive, somadas às condições de seu pensamento em cada uma das etapas pelas quais vai passando, fazem de cada criança um ser inteiramente original".(CAVALCANTI LIMA e DEHEINZELIM, 1991:65).

Em uma atividade que não considera o lúdico, tendo a criança de partir de determinado padrão e chegar também a outro determinado padrão, ela não poderá se expressar e se relacionar a partir de suas possibilidades e limites, pois tem de considerar as possibilidades e limites que lhe são impostos (abruptamente) e que têm de ser alcançados, para a sua aprovação como apto. Desta forma a criança pode não se sentir motivada a participar de tal atividade, uma vez que em não tendo espaço para expressar-se e relacionar-se com liberdade, não possa perceber quais são seus sentimentos envolvidos e o como lidar com eles durante a atividade, de forma a levá-la a realizar o que lhe foi proposto com segurança e confiança.

Reconhecido o jogo como recurso pedagógico e motivador de minhas aulas, estabelecida uma nova postura entre adulto e criança (professor e aluno), faltava compreender melhor uma outra questão importante para a fundamentação do componente lúdico de minha atuação: a fantasia. Quando as crianças brincavam em minha aula, percebia que elas criavam estórias, cenários, personagens. Elas se sentiam bastante atraídas por atividades em que

criávamos um mundo imaginário e a forma como nos relacionávamos com o mesmo. "Viajando pela fantasia, a criança vai longe. Conhece coisas que nos adultos já vivemos e esquecemos e muitas vezes vai além de quase todos os adultos". (FREIRE, 1989:37). Assim era necessário também considerar a fantasia como elemento importante em minha atuação, pois a fantasia possibilita utilizar todo espaço físico e todo material, de forma a transformá-los de acordo com a imaginação, com o faz-de-conta, oportunizando assim um momento privilegiado para desenvolver suas habilidades e capacidades com criatividade.

Acreditava que esta nova forma de atuação que considerava o jogo, a relação adulto/criança (a partir do "mundo da criança") e a fantasia, poderia permitir, resgatar no espaço da aula uma forma de expressão mais ampla se levarmos em conta que o contato social da maioria das crianças reprime e inibe essa expressão. Nas grandes cidades cada vez é menor o espaço para as crianças se expressarem. Quer pela ocupação física dos espaços urbanos por condomínios, casas, indústrias, avenidas, quer pela difícil condição econômica, quer pela insegurança que as metrópoles geram junto à população, o fato é que cada vez menos as crianças podem se expressar nas ruas, parques, clubes, etc. A tecnologia também cria incessantemente brinquedos diante dos quais a criança não participa como sujeito e, sim, como um objeto complementar (deste brinquedo). "Um brinquedo não precisa ser tecnologicamente sofisticado para ser bem utilizado pela criança. O fato é que um brinquedo ainda não se constitui como tal enquanto não cair nas mãos (ou nos olhos) da criança. Ele será brinquedo quando estiver sendo brincado e, aí, não é necessário que seja comprado numa loja especializada. Pode mesmo ser qualquer dos objetos

descartáveis que já não servem para os adultos, que chegaram ao fim de uma história e não servem mais. É aí que a criança começa uma outra história, na qual ela própria se insere". (FREIRE, 1989:38).

Desta forma entendi que a escola poderia ser um local privilegiado que pudesse oferecer à criança um espaço onde essa pudesse, através do brincar e do jogo, se expressar de forma ampla, desenvolvendo assim suas habilidades e capacidades com criatividade.

Até aqui procurei mostrar os princípios com que fui me deparando e adotando, dentro da perspectiva de utilizar o componente lúdico dentro de minha atuação. Como o principal objetivo deste trabalho monográfico é o de promover uma discussão acerca de minha atuação, é necessária uma apresentação desta, ou seja, uma apresentação de um quadro teórico e prático que até então através de todo um processo histórico, (o qual venho descrevendo) foi sendo elaborado e fundamentado.

Farei tal apresentação a partir de uma breve classificação para o jogo, bem como algumas definições sobre o mesmo.

2.3.1 CLASSIFICAÇÃO E DEFINIÇÃO DO JOGO

Vários trabalhos já foram realizados, tendo como seu objeto de estudo o jogo.⁸ Aqui nos interessam algumas considerações que especificamente fundamentaram minha atuação.

A apropriação da concepção interacionista (em

8. Heloisa Turini BRUHNS. A Dinâmica Lúdica. (1989) Dissertação de Mestrado. Este é um rico trabalho na perspectiva de considerações históricas acerca do jogo. O mesmo merece atenção especial daqueles que desejarem ter uma compreensão mais aprofundada e ampliada de tais considerações.

particular do construtivismo) em minha atuação, influenciou diretamente a mesma, bem como a idéia de jogo que deveria desenvolver. Assim abordarei o jogo segundo a concepção construtivista, procurando discorrer sobre algumas categorias do jogo. Tais categorias são os **jogos de exercícios**, os **jogos simbólicos**, os **jogos de regras** e os **jogos de construção**.

Os **jogos de exercício** são caracterizados por ações que dão prazer, pela sua execução. Estes são os primeiros jogos a aparecer na criança e neles não ocorre a interferência de símbolos ou regras. Ele não se dá exclusivamente na criança pequena, mas é a única forma possível de jogo no estágio sensório-motor, que não tem ainda as representações mentais que caracterizam o pensamento estruturado. Estes jogos podem se dar envolvendo somente a repetição de ações físicas, como também as que envolvem ações mentais (pensamento). A criança pode se divertir repetindo uma determinada atividade física como jogar um objeto no chão para o adulto pegá-lo e devolvê-lo a ela, brincar com um chocalho, subir e descer um degrau de escada ou ainda quando a criança já é maior e brinca de pular as pedras brancas ou pretas da calçada onde anda ou fica brincando de tocar os dedos indicadores com dedos polegares alternadamente, ou ainda quando pula corda. As crianças também se divertem ao repetir palavras (pressupondo assim seu pensamento) através de combinações, ou de repetir perguntas ou estórias só pelo prazer de perguntar ou de contar algo. Podemos ver claramente isso nas brincadeiras de, "O que é, o que é?" ou nas combinações como "Dim-Dim Marmelo" (que não possuem um significado, não representam algo concreto, ou seja não representam um símbolo).

O **jogo simbólico** caracteriza-se, pela possibilidade fato da criança, representar mentalmente suas ações, ou seja,

a criança já possui um esquema simbólico⁹, e isso permite que ela penetre no mundo do "faz de conta". "Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. Em suma: o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade do eu"(Piaget, 1969: 29). As crianças lançam mão deste tipo de jogo para poder "realizar" ações que os adultos fazem e elas não. Assim, quando uma criança brinca de dirigir, realiza todos os ritos que os adultos fazem ao dirigir, procurando assim progressivamente entender e construir a realidade dirigir. É no mundo do faz de conta que a criança vai gradativamente tendo a possibilidade de compreender uma realidade que não é sua e sim do mundo adulto, no qual futuramente ela ingressará.¹⁰

O **jogo de regras** envolve as relações sociais das crianças, fazendo com que estas se deparem com as regras

9. Vania Carvalho de **ARAUJO**. O jogo no contexto da Educação Psicomotora. 1992,p.23. A autora faz uma abordagem em relação ao esquema simbólico: "É importante entender que o esquema simbólico surge mediante a assimilação de um objeto qualquer ao esquema representado e ao seu objetivo inicial. Isso significa que a diferença entre o 'significante' e o 'significado' está ocorrendo de forma progressiva. Enquanto o 'significante' traduz a escolha de um objeto (pedaço de pau) para representar o objeto inicial do esquema e pelos movimentos fictícios executados nele (fingir andar a cavalo), o 'significado' é o próprio esquema como se representa na realidade (cavalgar de verdade) e também o elemento a que ele habitualmente se aplica (o cavalo)."

10. João Batista **FREIRE**. Educação de corpo inteiro. 1989,p.46. "(...) no brinquedo simbólico a ação vai e vem incessantemente, da ação ao pensamento, modificando-se em cada trajeto, até que as representações do indivíduo possam se expressar de forma cada vez mais compreensível no universo social. A prática social não interrompe, contudo, esse jogo de idas e vindas da ação e da representação, pelo contrário, sofisticada cada vez mais as representações que o sujeito faz do mundo."

estabelecidas, oportunizando assim a sua compreensão.¹¹ Esta categoria de jogo, surge na criança (gradativamente) por volta dos 4 aos 7 anos e intensifica-se entre os 7 e 12 anos.¹² A regra é a principal característica das relações que os indivíduos travam em sociedade. O conjunto de regras se constitui em um código que regula as relações sociais entre os indivíduos. Portanto o jogo de regra pressupõe a sociabilidade da criança. "Por meio da vivência no grupo, na qualidade parceiro e membro deste, a criança aprende a agir em determinadas circunstâncias. Ela aprende como o grupo reage a alguns comportamentos seus, bem como o que esperam dela. Desta forma distingue e supõe as conseqüências agradáveis e desagradáveis de determinado comportamento" (BRUHNS, 1989:35).

A criança, ao participar do jogo com regras, estabelece um código de regras que, ao ser transgredido, se caracteriza como uma falta. O grupo social se encarrega de penalizar esta falta, de acordo com sua gravidade. Nos jogos com regras há possibilidade de se estabelecer entre o grupo, previamente, o código de regras que deverá ser observado. Desta forma pode-se acatar uma regra já estabelecida, ou discutir sua modificação e a criação de outras regras para o jogo.

Os jogos de construção são constituídos pelo exercício, o símbolo e a regra. "Nos jogos de construção o

11. Ibid., p.117. "O jogo social, caracterizado pela existência de regras firmemente estabelecidas por um grupo, é a forma mais avançada e complexa de jogo, adquirindo, em níveis de desenvolvimento mais elevados das pessoas e da sociedade, características cada vez mais sofisticadas.

12. Jean PIAGET. O julgamento moral da criança. 1977, p.32. "(...) os inícios do jogo social na criança são caracterizados por um longo período de egocentrismo. De um lado a criança é dominada por um conjunto de regras e exemplos que lhe é imposto de fora. Mas por outro lado, não podendo ainda se situar num pé de igualdade, frente aos mais velhos, utiliza para si, e sem mesmo se dar conta de seu isolamento, o que conseguiu aprender da realidade social ambiente."

significante confunde-se com o próprio significado, pois em vez de representar um objeto qualquer, a criança realmente o constrói"(Araújo, 1992:28).

"A intermediação entre os símbolos e a realidade concreta se dá pela atividade corporal. A medida que se refinam os mecanismos de relações com o meio, também se refinam os conhecimentos acerca do próprio corpo. O corpo, cada vez mais conhecido, permite que o sujeito corrija suas interpretações, que vão de uma representação quase que só de faz-de-conta, a representações muito próximas do que é vivido corporalmente, isto é, do mundo concreto como ele é. Essas transformações podem ser observadas na criança que brinca, pois, nos primeiros anos da primeira infância, nota-se pouca relação entre o que ela está imaginando e seus atos corporais, na medida em que a criança usa, para representar seu brinquedo, objetos que pouco têm a ver com o que ela descreve. No final da primeira infância, ao contrário, suas descrições verbais passam aos objetos utilizados, procurando reproduzir com materiais, da forma mais fiel possível, as coisas imaginadas, o que caracteriza o jogo de construção. O jogo de construção estabelece uma espécie de transição entre o jogo simbólico e o jogo social..."(FREIRE, 1989:68).

As crianças no jogo de construção vão assim estabelecendo uma relação cada vez maior com o real. Elas procuram incessantemente construir com sucatas, pedras, pedaços de árvores e quaisquer outros materiais, as coisas do mundo real, ou seja, a criança não se satisfaz mais apenas com o faz-de-conta, ela terá prazer ao conseguir construir algo que esteja próximo do real.

Até aqui me detive em demonstrar o jogo na perspectiva das teorias interacionistas (principalmente as ligadas às idéias construtivistas), faz-se necessário

apresentar outras idéias que influenciaram minha atuação, uma vez que entendia ser preciso fundamentar o jogo dentro de minha atuação, não só a partir de uma classificação, relacionada especificamente com o processo de desenvolvimento da criança. Era preciso outras definições que me auxiliassem na organização de uma prática com o mesmo. Zélia Vitória Cavalcanti Lima e Monique Deheinzelin (1991:104) desenvolveram trabalhos sobre o jogo na pré-escola. Elas dão uma definição a respeito: "Podemos considerar o jogo toda atividade onde se absorvem as seguintes características: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo. A atividade deve também ser voluntária, livre, diferente da vida corrente, da vida real; ser desinteressada um intervalo na vida cotidiana sem deixar de fazer parte dela(...) o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. Ele se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa imaginação da realidade. O jogo se distingue pela vida comum tanto pelo lugar quanto pelo tempo que ocupa. Esta é uma outra de suas características: o isolamento, a limitação no espaço e no tempo. Todo jogo acontece no interior de um espaço previamente delimitado."

Prado¹³ a respeito de uma definição sobre o jogo, faz a seguinte síntese: "Muitos autores consideram o jogo como elemento comportamental básico para o lazer e a recreação. É considerado também um comportamento humano universal que acompanha o homem em todos os ciclos da vida. Subentende liberdade, prazer e desinteresse material. Pode-se transformar em atividades das mais regradas (Ludus) às mais anárquicas (Paidéia), caracterizadas através de comportamentos típicos e dominantes de desafios, competições,

13. Antônio Carlos PRADO. In: notas de aula do módulo "O jogo na Educação Física Infantil", ministrado pelo profº Reinaldo Tadeu BOSCULO PACHECO, do curso de Especialização de Educação Física Infantil, Faculdade Integrada de Guarulhos, 1991.

interpretações e risco planejado. O homem joga com símbolos, com objetos, com o destino, socialmente e consigo próprio."

Roger Caillois define o jogo como "caráter fundamental" ou "atitudes fundamentais" do ser humano frente a todas as suas atividades: competição, sorte, simulacro e vertigem. Faz também sobre esta definição, uma variação organizacional: "Ludus" como sendo a forma mais organizada, "Paidéia" como forma mais anárquica. (Ver quadro I).¹⁴

Com base nas várias considerações que vimos até aqui, organizei a sistematização de minha atuação com o componente lúdico na pré-escola. Vejamos isto no próximo tópico.

CLASSIFICAÇÃO DO JOGO SEGUNDO CAILLOIS

	Competição	Azar	Imitação	Vertigem
Paidéia (anárquicas)	corridas, lutas, atividades (não regulamentadas ou esportivizadas)	cara ou coroa	Brincadeiras infantis de faz de conta, estátua	Rodopio Cambalhota Balança Gira-gira
Ludus (organizados)	Futebol, basquete, etc. (competições esportivas regulamentadas)	Apostas em cassinos loterias	Teatro Cinema Etc	Esqui Alpinismo

QUADRO I

14. Reinaldo Tadeu BOSCULO PACHECO, op.cit.

2.3.2 SISTEMATIZAÇÃO DA ATUAÇÃO

2.3.2.1. A TEORIA

As considerações que fiz até agora a respeito do componente lúdico dentro do processo educativo levaram-me a organizar minha atuação a partir de uma divisão que fiz em relação a este componente lúdico. Dividi-o em duas categorias: atividades espontâneas e atividades dirigidas, que considerarei a seguir:

Atividades espontâneas

Estas atividades são caracterizadas por momentos em que as crianças têm possibilidades de criar seus brinquedos com os materiais que eu lhes oferecia ou não, além de poderem explorar o espaço (físico e temporal) da aula a partir de suas vontades.

Neste tipo de atividade eu não tinha uma interferência direta junto às realizações da criança. Atuava como um mediador dela e do espaço.

Este tipo de atividade encontra argumentos que a justificam a partir da idéia de que não adianta apenas impor a atividade para as crianças (mesmo que de forma lúdica), pois elas precisam espaço para criar. Walter Benjamin (1984:69-70), já em 1928, argumentava a respeito: "Hoje talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se um cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda". (1984:69-70). O que quero esclarecer aqui é que comecei a perceber que, se atuasse junto às crianças a partir

apenas dos meus referencias de mundo adulto, correria o sério risco de transformar o componente lúdico em uma ferramenta de trabalho de minha atuação, que, para a criança, talvez se caracterizasse como o próprio trabalho.

As atividades espontâneas possibilitam que as crianças comecem a se organizar entre si, para brincar, para jogar. "É também entre as atividades espontâneas que ocorrem as tentativas das crianças de se organizarem para os jogos de regras. O papel do professor como 'juiz', mantenedor das regras combinadas, é bastante importante; ele não só garante a continuidade da brincadeira, como também pode observar como as crianças, à medida que crescem, se adaptam pouco a pouco às regras. Essa observação pode auxiliá-lo na elaboração das propostas de atividades..."(CAVALCANTI LIMA e DEHEINZELIN, 1991:120). Estas atividades são assim importantes na medida em que oportunizam às crianças se defrontarem com a organização, decisão e aceitação das regras entre seus pares.¹⁵ É preciso entender que este tipo de atividade não se caracteriza por um espaço de tempo dentro do processo educativo, descompromissado com o mesmo. Ao contrário é um espaço importante tanto para o aluno quanto para o professor, pois encara este componente lúdico como parte integrante do processo educativo.

Atividades Dirigidas

Estas atividades não se caracterizam aqui como atividade obrigatória. São atividades elaboradas, propostas

15. Heloisa Turini BRUHNS, op.cit., 19, p.35. "As regras espontâneas colocam sempre as pessoas face a alguma decisão moral, pois são improvisadas e revistas durante o acontecimento da atividade. Novos jogos são inventados quando o jogo é a negação da regra, mostrando dessa forma que a regra tem um caráter de evolução. Porém, a consciência moral não é estimulada somente pelo jogo. É a situação social envolvida pelo jogo que fará com que surja e desenvolva-se. As regras que regulam as ações dos jogadores serão mais claras e lógicas, na medida em que a situação social for mais complexa e organizada."

por mim, mas que nem por isso se descaracterizam do componente lúdico.¹⁶ Basicamente estas atividades se dividem em jogos de desafios, jogos de faz-de-conta e jogos com regras. De acordo com as características (faixa etária, maturação, sociabilização) de cada grupo, determinados jogos são mais ou menos trabalhados. Estas atividades possibilitam ao professor trabalhar seus conteúdos de forma mais agradável e prazerosa para a criança, isso faz com que ela tenha condições de atingir melhor os objetivos das atividades propostas. Vejamos como se caracterizam os jogos de desafios, faz-de-conta e de regras.

Jogos de desafios

São jogos onde as atividades propostas se constituem em verdadeiros desafios para as crianças. A criança pequena tem necessidade de se confrontar com situações onde possa vivenciar diferentes sentimentos que são parte de sua realidade interior e exterior. Estas atividades procuram trabalhar a partir da vertigem da criança.¹⁷ A criança nestas atividades se vê diante de uma contradição, pois ao mesmo tempo em que deseja e se sente atraída a realizar a atividade (enfrentar o desafio) proposta, se vê também frente ao receio e ao medo de não poder realizá-lo, pois sabe que o mesmo representa um certo "risco".¹⁸

16. Zélia Vitória CAVALCANTI LIMA e Monique DEHEINZELIN. op.cit., 1991, p.103. "Um jogo infantil, ao contrário do que muitos pensam, não precisa ser espontâneo, "idéia da criança", inventado ou escolhido por ela, para ser de seu interesse e ir ao encontro de suas necessidades. O fato de ser proposto por um adulto não faz dele menos jogo, uma não-brincadeira, algo que seja alheio ao mundo infantil. O que faz do jogo um jogo é a liberdade de ação física e mental da criança nessa atividade. O importante é que seja proposto de forma que a criança possa tomar decisões, agir de maneira transformadora sobre conteúdos que são acessíveis e significativos para ela."

17. Vertigem aqui é caracterizada pelo estado em que o indivíduo tem a impressão de que tudo gira em torno de si, ou de que ele próprio está girando. É como se estivesse sentindo uma certa zonzeira, tontura, uma tentação súbita que perturba sua razão.

18. A palavra *risco* é aqui utilizada não no sentido de falta

Frente a situações que lhe proporcionam diferentes sensações, a criança vai podendo trabalhar, organizar seus sentimentos e isso leva-a a compreender melhor sua relação corporal consigo e com o meio. É importante porém que estes desafios se dêem de forma lúdica, pois possibilita à criança decidir quando e que desafio enfrentar. Além de que estas atividades, tendo um caráter lúdico, proporcionam-lhe um envolvimento nestas, de forma agradável e prazerosa, oportunizando assim enfrentar os desafios de forma a não serem traumáticas, como poderia ser em uma atividade não caracterizada como lúdica.

Jogos de Faz- de-Conta

São atividades propostas às crianças, elaboradas a partir da fantasia, do faz-de-conta. Elas englobam diversos conteúdos. O importante neste tipo de atividade é que os conteúdos sejam trabalhados sempre a partir de uma determinada situação imaginária, que geralmente se dá através de uma história. Assim as crianças realizam as atividades sobre um enredo, que criança e adulto vão desenvolvendo ao longo de sua execução. Isso possibilita à criança a vivência de uma atividade em que ela é sujeito da mesma, podendo assim, junto com o grupo, interferir na atividade, organizando-a e/ou modificando-a, para facilitar sua compreensão.

de segurança ou perigo, ao contrário o professor ao propor este tipo de atividade, cerca-se de todos os cuidados para que a segurança física e afetiva da criança esteja garantida, e a criança necessita perceber isso para confiar na atividade. Risco aqui tem o sentido (para a criança) da "aventura", ou seja ela não sabe se poderá fazer a atividade, pois se confronta com dados da realidade, que são novos para ela, como por exemplo, a altura que deve subir e depois saltar, ou uma rampa por onde deva escorregar-se, uma corda para pendurar-se e deslocar-se, etc. Entretanto a criança sente-se atraída por enfrentar a atividade, pois somente desta forma encontrará a resposta de suas possibilidades e competência para o enfrentamento da atividade proposta.

Jogos Com Regras

São jogos, onde o principal objetivo é proporcionar às crianças o seu confronto com a regra. Através da proposta de uma atividade, procura-se fomentar entre as crianças o debate em torno do que é preciso estabelecer para que o grupo possa realizar tal atividade. Esse debate leva sempre a organização de um código de regras que regulará a atividade. O desrespeito a este código pode ser também um momento interessante para fomentar o debate entre o grupo, a fim de se chegar a uma definição da atitude a ser tomada, diante da falta cometida.

Estes jogos podem ser jogos tradicionalmente conhecidos (pega-pega, polícia-ladrão, esconde-esconde, nunca três) envolvendo ou não as suas diversas variações, ou ainda jogos criados pelo grupo. Estes jogos criados pelo grupo são muito importantes, pois, quando o grupo discute a sua criação, vai também mostrando suas necessidades e os seus limites para se jogar. Ao observar estes jogos criados pelas crianças, tem-se a impressão de uma confusão estar acontecendo, mas isso é importante, pois a criança logo percebe (e se não fizer o professor poderá fazê-lo) que não é possível jogar satisfatoriamente da forma como se organizou a atividade primeiramente, então poderá se realizar um debate para se estabelecer uma nova organização para o jogo. O professor poderá extrair, deste jogo criado pela criança, idéias que possibilitem a elaboração de novos jogos que poderá propor aos alunos, procurando debater com eles sobre estes jogos, no sentido de ver onde eles surgiram, se esta organização é melhor ou não da forma original proposta pelo grupo. Nestes jogos há uma necessidade urgente de manter relações com o grupo e com o meio. E isto é bom, porque aqui também se envereda pelo lúdico, para através dele manter

relações sociais. E o lúdico é um momento privilegiado, pois é difícil encontrar outro componente do processo educativo tão rico quanto ele, para promover as relações sociais, dentro da escola.

É importante ressaltar que se realiza um desses jogos de desafios, faz-de-conta e de regras, não implica necessariamente que os outros não estejam sendo realizados; eles podem e devem se inter-relacionar.

Vale ressaltar que, sempre que possível, solicito às professoras de classe, que efetuem com as crianças os registros das aulas. É uma forma da criança através de desenhos e "escritas" expressar como encarou a atividade, explicitando seus sentimentos frente a esta.

SISTEMATIZAÇÃO DA ATUAÇÃO	
ATIVIDADES ESPONTANEAS	ATIVIDADES DIRIGIDAS
- Brincadeiras e Jogos criados pela criança, em um determinado espaço (físico e temporal) determinado pelo professor.	- Brincadeiras e jogos elaborados pelo Profº: * jogos de desafio; * jogos de faz de conta e * jogos de regras. Todos intercalando-se entre si.

QUADRO II

2.3.2.2. A Prática

Descreverei aqui, (com base no tópico anterior), algumas atividades realizadas em minha aula. Vale ressaltar que não tenho a intenção de propor receitas, mas apenas configurar através de exemplos minha atuação. Mostrarei um, no máximo dois exemplos de cada atividade, para não estender-me muito. Apresentarei também alguns registros de aulas feitos pelas crianças que se referem às atividades que descreverei.

Atividades Espontâneas

Material: bolas, cordas bambolês, pneus

Espaço: local, quadra. duração 40´.

Objetivo: proporcionar à criança oportunidade de se relacionar com tais materiais, dentro do espaço proposto a partir de seus interesses, limites e necessidades.

Descrição: Reúno as crianças na quadra e explico que elas poderão brincar com o material da forma que quiserem; explico que não há uma bola, pneu, corda e bambolê para cada um, mas sim um pouco de cada material e que eles é que devem decidir com o que e com quem brincar.

No caso de muitos quererem o mesmo material, eles é quem deverão discutir e encontrar uma forma de solucionar o impasse, podendo recorrerem a mim (caso haja necessidade) para auxiliá-los na solução.

Observação da aula: As crianças rapidamente procuram se apropriar do material com que desejam brincar. Meninos geralmente querem a bola (principalmente as de futebol); as meninas querem bambolê e cordas. Os pneus são os últimos a serem escolhidos (mas essa não é uma regra geral; em outra aula com as mesmas características, os desejos e os procedimentos podem ser diferentes).

Quanto mais novas, as crianças brincam individualmente,

passando gradativamente a brincarem em pequenos grupos de acordo com os interesses individuais.

Elas brincam de várias coisas. A bola às vezes não tem a função de bola, mas de uma bomba, de um sol, de um bicho; outras vezes elas a transformam em um instrumento de arte de "Raís", "Netos", "Renatos Gaúcho", "Hortências", "Michel Jordans", personagens que as crianças incorporam quando jogam e/ou quando querem mostrar que sabem fazer cestas, gols. Elas também formam com estes materiais reinos e castelos encantados ameaçados por "bandidos", "monstros", "dinossauros". Mas estes reinos e castelos serão salvos por "Jaspions", "Batmans", "soldados", "mágicos", etc.

Ao final do tempo da aula as crianças ainda estão realizando suas brincadeiras. Mesmo assim, solicito sua presença no grupo. Explico que a aula acabou e que é preciso, reunir todo o material novamente para irmos embora.

Atividades dirigidas

Jogos de Desafios

Atividade: Montanha Gigante (nome dado pelas crianças)

Material: plintos, colchões, escada, cadeiras

Espaço: sala, galpão ou quadra. duração 40'.

Objetivo: Proporcionar às crianças o confronto com várias alturas e o saltar destas alturas para o chão.

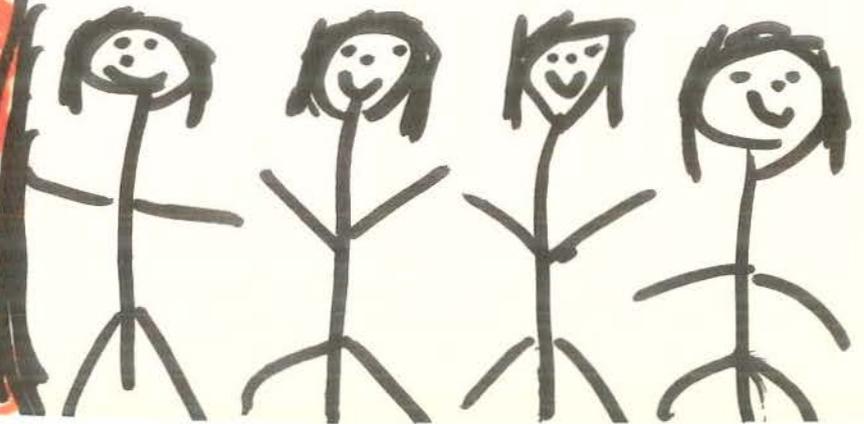
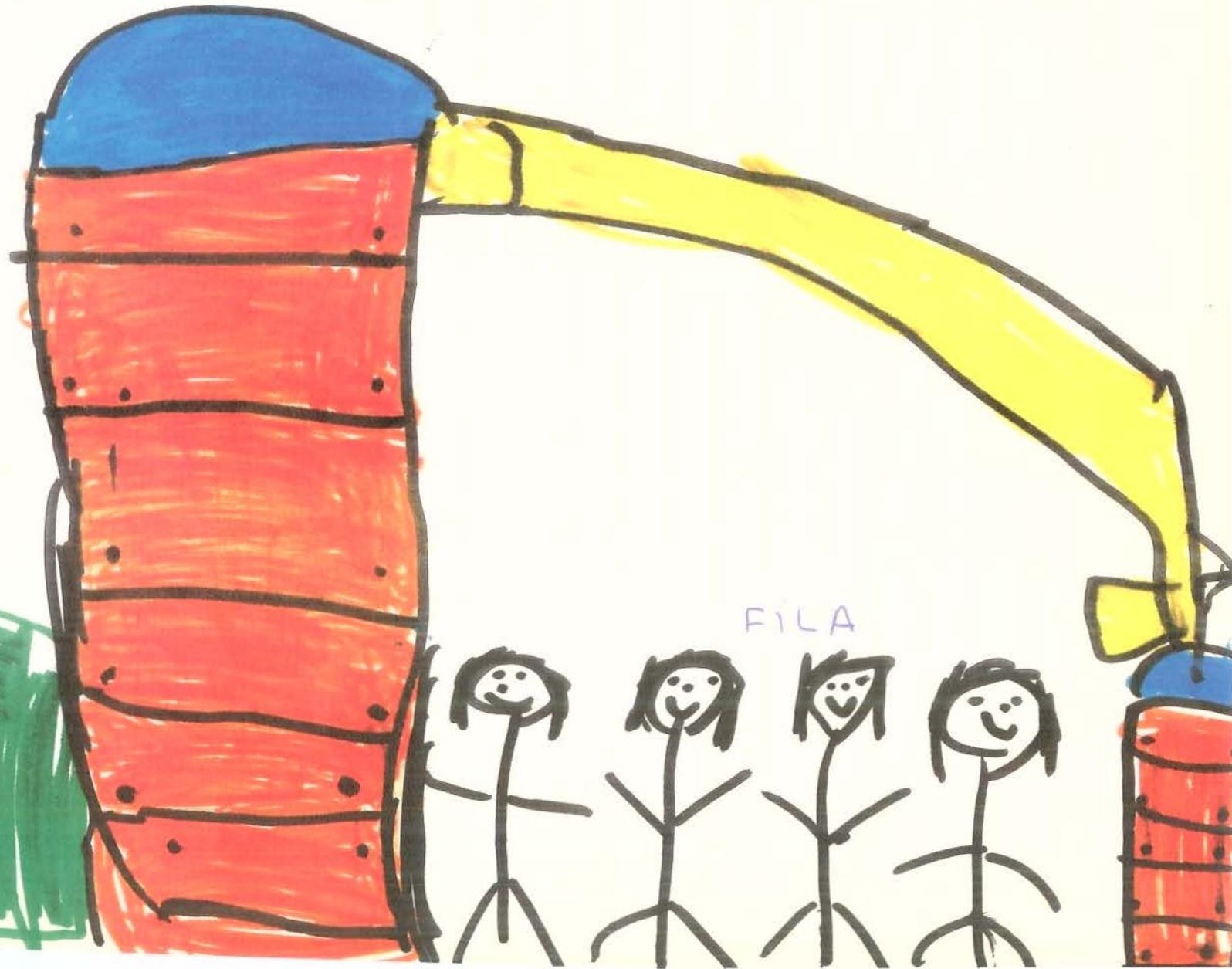
Descrição: Colocam-se os plintos formando diversas alturas (com 3,5,7,9 ou 11 gavetas) e os colchões em torno deles (para amortecer e proteger na queda a criança). Colocam-se ainda cadeiras ou escadas para a criança subir no plinto.

Proponho que as crianças subam no plinto e saltem nos colchões. Elas poderão escolher a altura que quiser. Algumas procuram pelas alturas mais altas outros preferem as mais baixas. Há crianças que inventam outras formas de subir no plinto, dispensando cadeira ou escada, sobem pelas laterais

SENTI QUE EU
ESTAVA VOANDO

ANA

Ana Claudia,
5 ANOS



FILA



GUILHERME

NÃO TIVEMOS

Guilherme,
6 ANOS

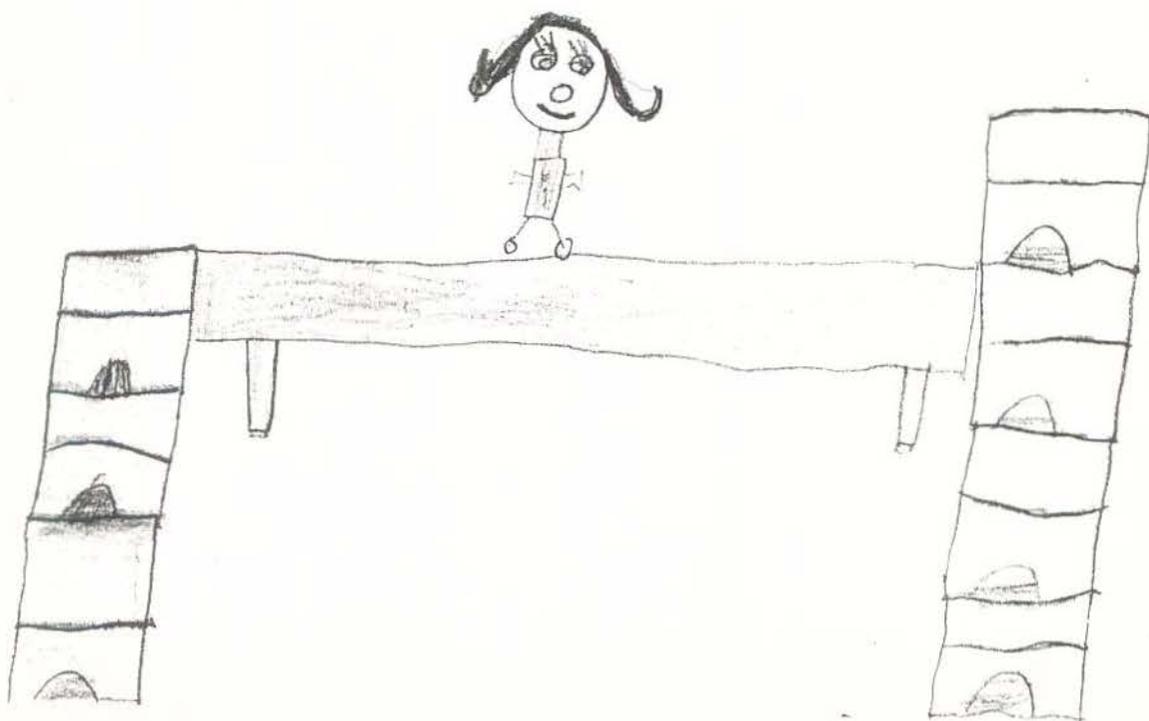


Bruna

EU TIVE ME DO NO CORAÇÃO

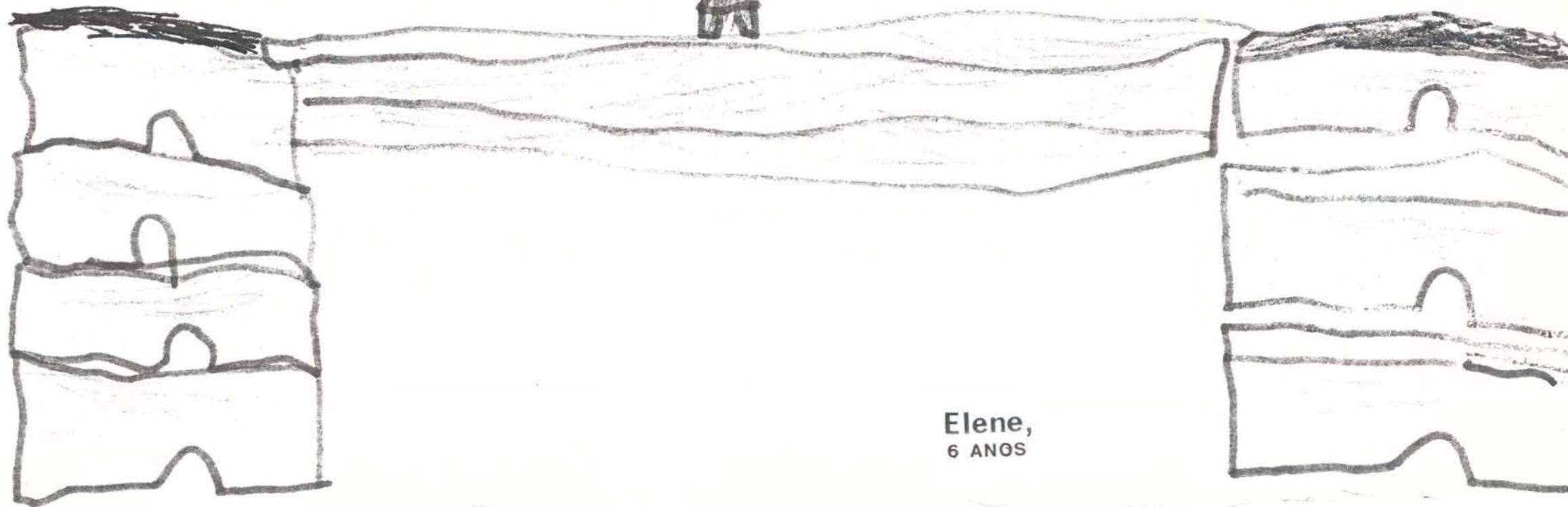


Bruna,
6 ANOS



-101 100 011 11V ER DO CRIADINHO

EU TEVE MEDO PORQUE ERA MUITO AUTO NA HORA DE COBRIR

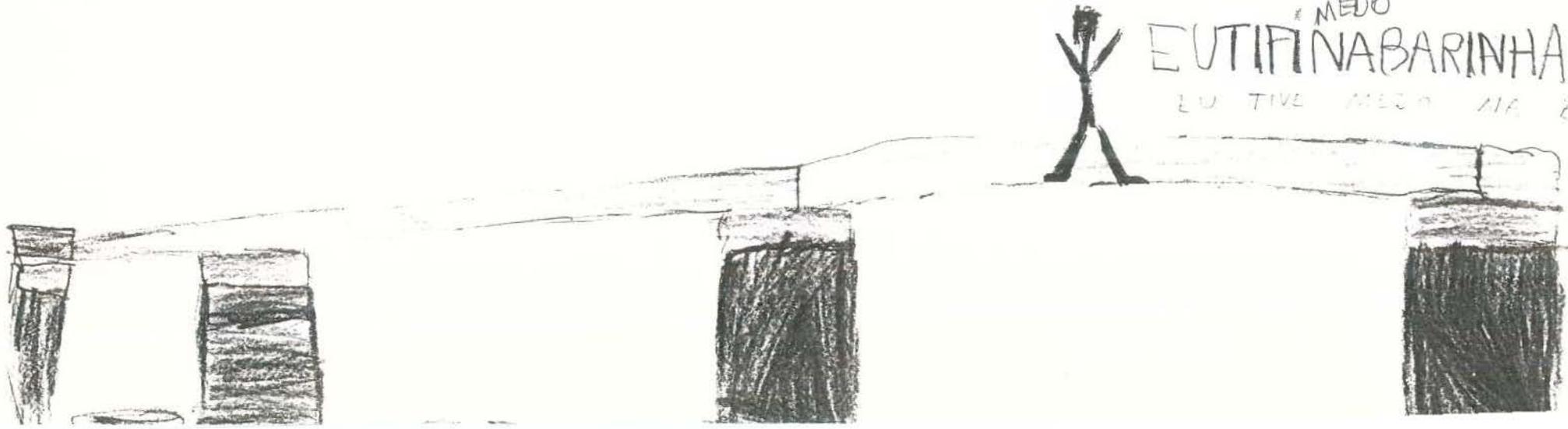


Elene,
6 ANOS

EU FUI ANDAR NOS BANCO
E FOADANO BACO

E TIFI NABARINHA
E MEDO

EU TIVE MEDO NA ESCOLA

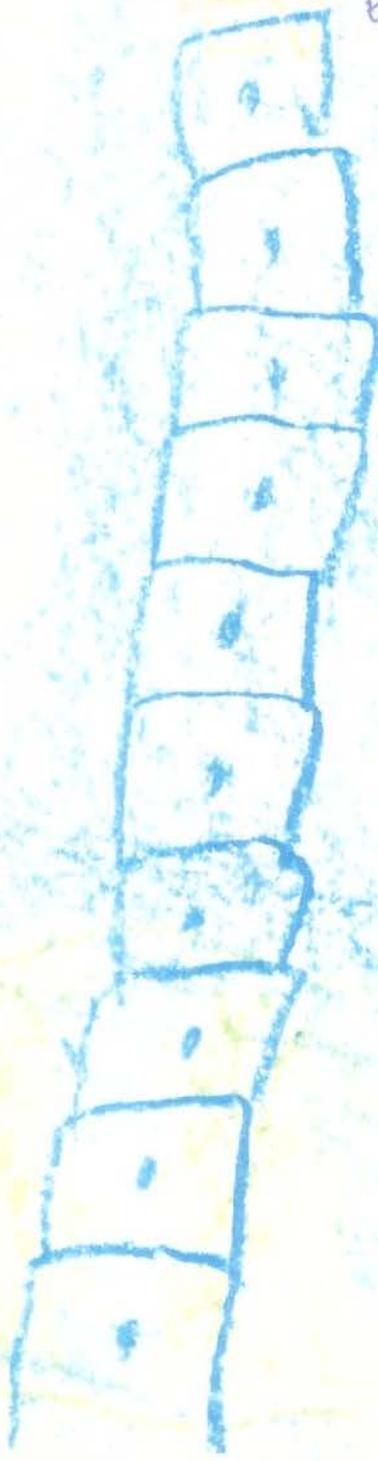


Diego,
6 ANOS

CRISTIANE



EU PULANDO
O COLCHÃO
MEU CORAÇÃO
ESTAVA BATENDO



Cristiane,
5 ANOS

do plinto colocando seu pés nos pequenos vãos laterais do mesmo. Até nas altura maiores eles escalam o plinto desta maneira.

Uma variação desta atividade é construir pontes e rampas entre os plintos, com bancos suecos. As crianças se sentem bastante atraídas em atravessar e saltar das pontes e rampas. Algumas crianças atravessam as pontes sentadas, pois ainda não se sentem seguras para ficarem ali de pé, já outras sentem enorme prazer em demonstrar que já conseguem andar pelas pontes e rampas de pé e até de costas.

Atividade: Teleférico (Indiana Jones - Nome dado pelas crianças)

Material: corda, bambu, colchões, plintos

Espaço: pátio, quadra ou parque. duração 40'.

Descrição: Amarra-se a corda em dois pontos, de modo que fique bem estendida e um dos lados mais elevado que o outro.

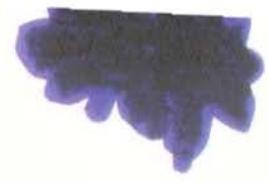
Passa-se a corda por dentro de um pedaço de bambu (de 20 a 25 cm de comprimento) no sentido longitudinal deste.

Coloca-se o plinto de forma que fique bem alto para servir de base. Por sob toda a extensão da corda, colocam-se colchões.

A criança deverá então partir do plinto segurando-se no suporte de bambu, percorrendo toda a extensão da corda até chegar ao ponto mais baixo.

As crianças dão demonstração de que se sentem bastante atraídas em enfrentar esta atividade. Algumas tem grande dificuldade de início, mas gradativamente vão conseguindo realizá-la. Poucas são as crianças que não desejam participar desta atividade.

ORIENTAÇÃO DE



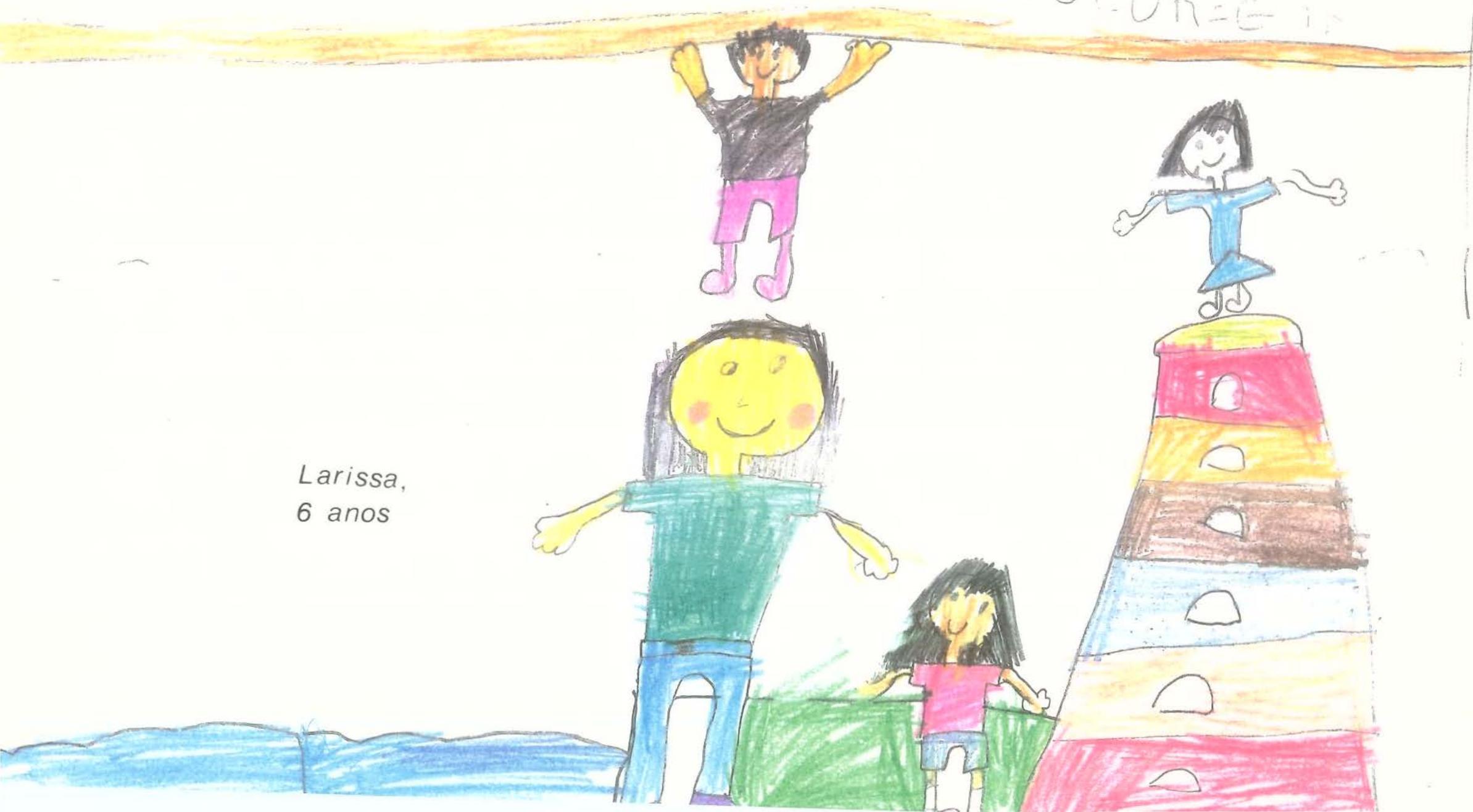
Pedro,
5 ANOS



(colchão)



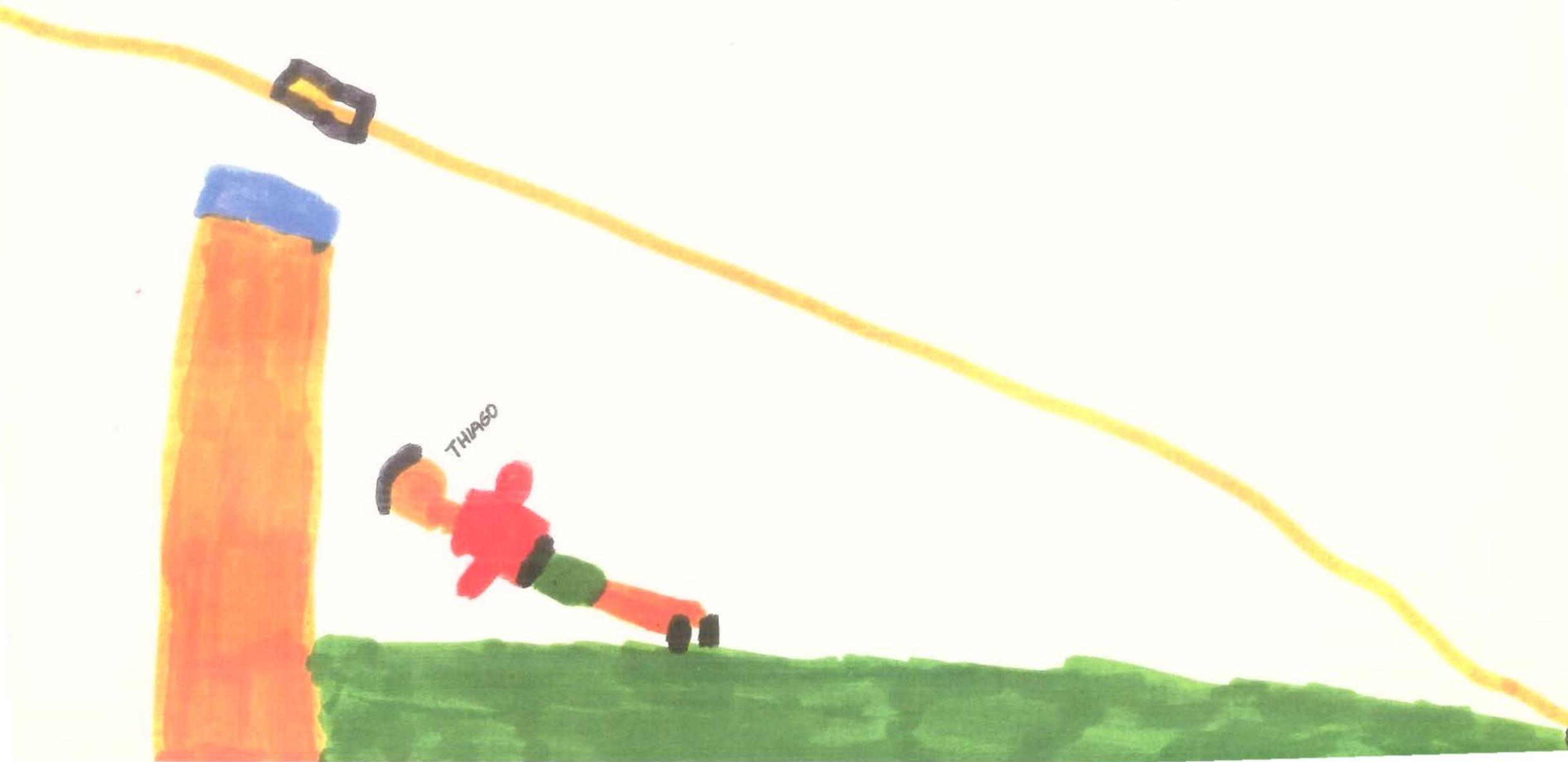
EU ADOREI DE ESCOREGAR



Larissa,
6 anos

GABRIEL

Gabriel,
5 ANOS



Jogos de Faz-de-Conta

Atividade: Disco de ouro (nome dado pelas crianças)

(atividade com crianças de 6 anos - Pré)

Material: bola e um disco (frisb)

Espaço: local, quadra.

duração 40'.

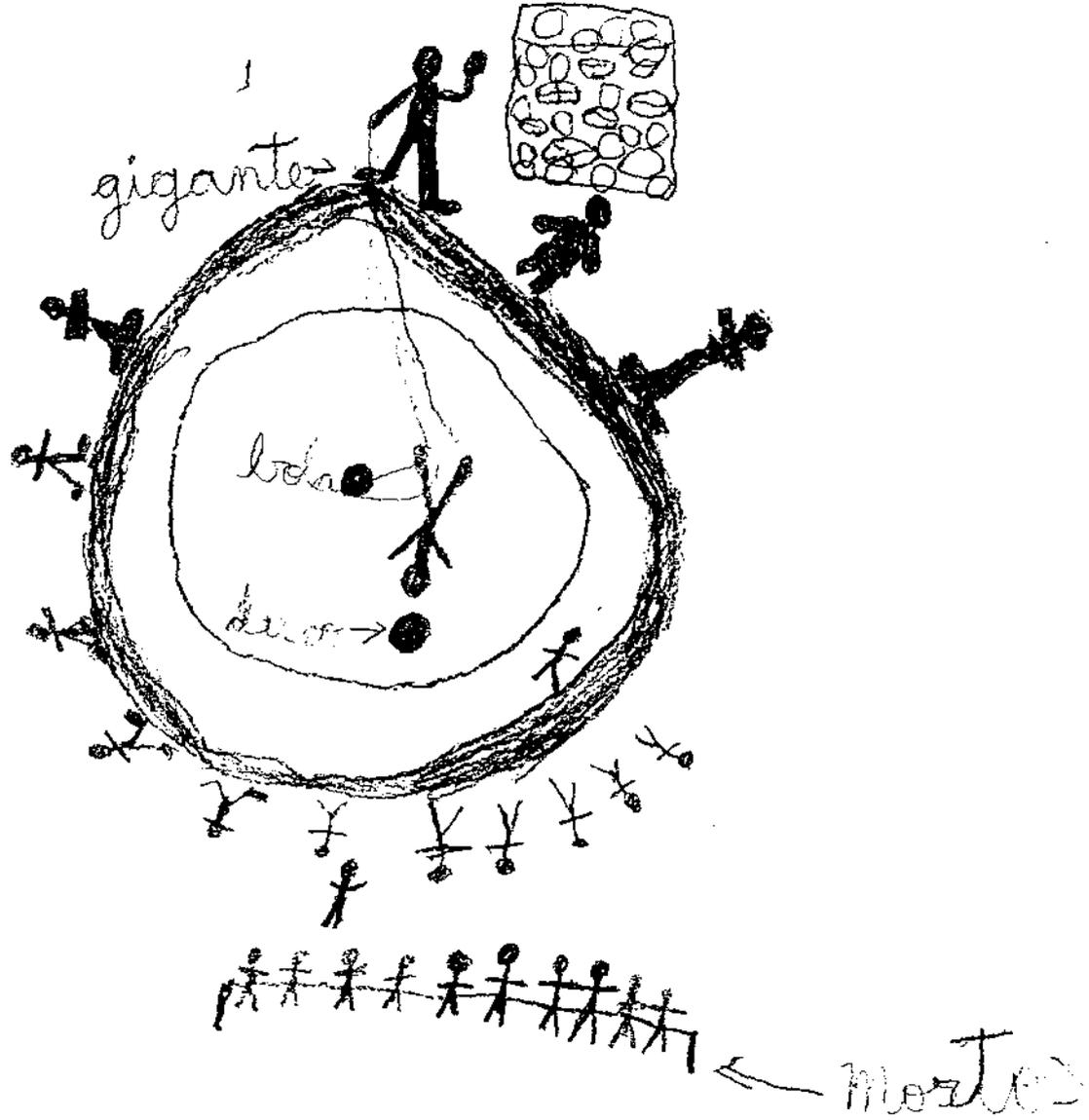
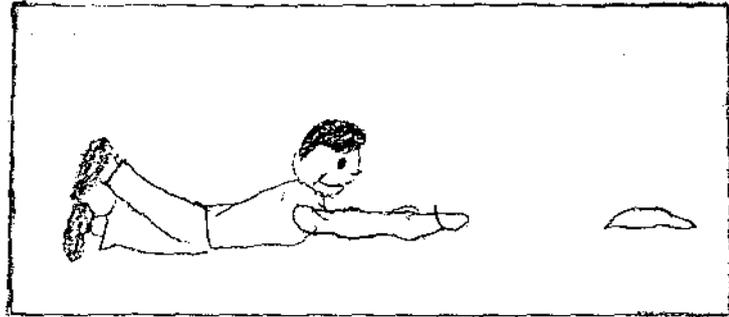
Descrição: Reúno as crianças e conto uma estória. "Havia um castelo que era dos duendes, (ou qualquer outro povo) dentro dele os duendes guardavam um disco (de ouro segundo as crianças) que dava poder a eles. Porém um dia, um gigante entrou no castelo e roubou o disco, levando-o para o seu castelo. Os duendes se reuniram e foram atrás do gigante para recuperar o seu disco. Mas havia um problema: O gigante ficava de guarda na porta do castelo, quem entrasse ele jogava uma bola (de fogo segundo as crianças) que paralisava quem fosse acertado. Ninguém poderia entrar no castelo, enquanto o gigante não o levasse para a prisão e pegasse novamente sua bola. Quem no entanto conseguisse pegar o disco sem ser acertado, além de recuperar o disco para o seu povo ainda libertava todos os seus companheiros".

Após essa estória, desenhávamos um círculo no chão que era o castelo do gigante, colocávamos o disco no centro do círculo, e o gigante ficava em volta do círculo protegendo-o com a bola de "fogo" (de plástico, para não machucar).

Essa atividade é muito interessante, pois lança para a criança uma grande contradição. Se ela entrar no castelo (círculo) o gigante poderá acertar a bola de "fogo" e ela assim deverá sair do jogo e ir para a prisão e ficar lá, até alguém pegar o disco sem ser acertado e salvar os prisioneiros. As crianças pediam-me sempre que eu fosse o gigante (talvez pela própria diferença de tamanho entre nós). Como eu era o gigante e assim elemento participante do jogo que tinha uma função especial dentro do mesmo, pois é o

gigante quem praticamente determina a duração e o ritmo do jogo, procurava orientar o jogo a fim de que ele fosse bastante dinâmico e desse a possibilidade da criança manifestar os mais diferentes sentimentos.¹⁹ Assim é, que, em determinados momentos, quando várias crianças haviam sido aprisionadas, eu questionava o grupo que tentava recuperar o disco, se eles sabiam que corriam o risco de também serem aprisionados caso entrassem no castelo. Eles afirmavam que "logicamente" sabiam deste risco. Eu perguntava se valia a pena correr esse risco "só" para pegar o disco e salvar os seus companheiros. Eles diziam: "É claro que vale". Demonstrando que o risco de serem presos era superado pela vontade de recuperar o disco e libertar os companheiros. As crianças faziam de tudo para atingir o seu objetivo, desde "planinhos" (reuniam-se em grupos para combinar uma forma de pegar o disco) até atitudes individuais um tanto quanto "radicais". Um dia por exemplo fizemos esta atividade em um local onde o piso era extremamente liso, possibilitando, assim, deslocar-se facilmente escorregando por este. Um menino, sem que eu percebesse, veio correndo por trás de mim e se lançou no chão rapidamente, deslizando-se com certa facilidade e levando o disco para fora do círculo. Tal atitude foi motivo de admiração por parte de seus colegas e daí, então, passou a ser executada com frequência por outras crianças. Uma atenção especial, merece o momento em que as

19. O gigante é quem praticamente determina o andamento deste jogo, pois é ele quem detém a bola, assim se ele acertar a bola nos duendes, estes logicamente não conseguirão pegar o disco e demorará muito para alguém conseguí-lo. Isso fará com que o número de prisioneiros aumente cada vez mais, aumentando também a ansiedade das crianças que estão presas e desejam voltar a brincar, sendo que isso só é possível quando elas forem libertadas. Também se o gigante demorar para levar o prisioneiro para a prisão e também para recuperar a bola, o ritmo e a dinâmica do jogo torna-se muito lento (o que não é interessante nesta atividade), face as constantes interrupções com demora, podendo assim acarretar em desmotivação e desinteresse, pela continuidade do jogo.



Diogo,
6 ANOS

crianças conseguiram recuperar o disco. Este momento se transformava em uma grande comemoração e aquele que conseguia recuperar o disco era intensamente festejado e cumprimentado por todos os seus companheiros. Outro fato que deve ser observado (e que já citei anteriormente) é o de que as crianças pediam-me sempre que eu fosse o gigante. Em certos momentos, quando o gigante era uma criança elas argumentavam que a brincadeira não era tão legal como quando o professor era este.

Pode-se observar que esta atividade proporciona momentos ricos e que devem ser analisados, para melhor compreender este tipo de jogo e também para poder entender a criança frente a seus sentimentos.

Jogos Com Regras

Atividade: Cadeia (nome dado pelas crianças, é uma variação do polícia e ladrão)

Material: aros (bambolês) e um local para ser a cadeia

Espaço: local, galpão. duração 40'.

Descrição: Esta atividade ocorreu devido ao fato de termos brincado de polícia e ladrão e combinarmos que na aula seguinte, continuaríamos esta brincadeira. Na aula seguinte porém, chegamos ao local da brincadeira e havia uma barraca (tipo de festa junina) montada no local da aula. Tive a idéia de propor uma variação para o polícia e ladrão. Peguei alguns bambolês e reuni as crianças para discutirmos uma variação para a brincadeira. Assim determinamos o seguinte (a maioria das propostas foram feitas por mim):

Vários bambolês colocados no chão, seriam os piques, isto é, locais onde estariam protegidos os fugitivos. Quem não estivesse nos referidos piques, poderia ser pego e ficaria preso na cadeia - barraca que se encontrava no pátio.

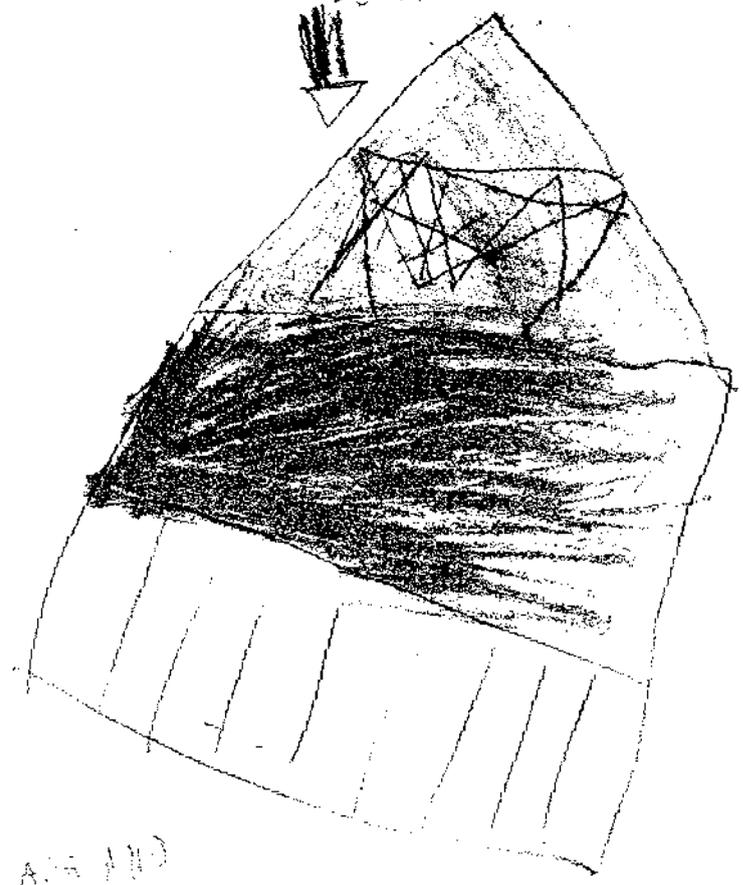
Ninguém poderia fugir da cadeia, deveria esperar um "amigo ir

salvá-lo". Para salvar, "alguém que ainda não tivesse sido pego", deveria abrir a porta da cadeia (a barraca tinha uma pequena porta).

Não haveria "muito policial só um, que seria o professor". Perguntei por que queriam que eu fosse o pegador; eles responderam: "porque você é grande e corre mais". Então questionei se assim não ficaria mais difícil para elas. Responderam: "Mas a gente quer" e outro completou "só não vale guardar caixão". No decorrer da atividade, combinamos que iríamos retirando os bambolês, diminuindo, assim, o número de piques, para o jogo ficar mais difícil. Essa atividade também foi interessante do ponto de vista das contradições que se lançaram para as crianças. Elas deveriam de decidir se lutariam por um piques (para se salvarem) ou se desafiariam o pegador (para salvarem seus amigos), enfrentando o risco de serem pegas. Aqui, também elas, fizeram planinhos e, ao salvarem os amigos, festejavam bastante. Na medida em que diminuía os piques, elas se confrontavam com situações mais difíceis para continuarem no jogo sem serem pegas. Houve momentos em que algumas crianças desrespeitaram as regras combinadas (anteriormente). Procuramos debater sobre a pena a ser dada a quem cometesse a falta. Houve um momento em que, propositalmente, fiquei guardando caixão, ficando difícil, dessa forma, as crianças salvarem os presos.

Elas disseram que não "valia" daquele jeito. Paramos o jogo e por eu não respeitar as regras que combinamos, fui penalizado, tendo que deixar as crianças presas saírem da prisão. Uma criança fugiu da cadeia sem ter sido salva por outra e foi penalizada pelo grupo, tendo que voltar para a cadeia, não podendo sair dela na próxima vez que os

QUE O CIDADÃO ENVIOU,



FOI ALTO

Daniel

11/10

UNIVERSIDADE ESTADUAL

11/10

CAIO

ANO DE 1992

REGISTRO DA BRINCADEIRA
QUE O CHIQUINHO ENSINO

OIEPO AG' SAERPAP

O co... Pe...

PRE



Caio,
6 ANOS

prisioneiros fossem salvos.²⁰

Esses foram alguns exemplos de atividades desenvolvidas com crianças entre 4 e 6 anos. É facilmente observável que, em cada jogo, apesar de sua especificidade, há um pouco do jogo de desafios, do jogo de faz-de-conta e do jogo de regras, mostrando, assim, a interrelação dos mesmos.

Após discorrer sobre o processo histórico de minha atuação, destacando a forma como venho empregando o componente lúdico e demonstrando a sua sistematização, coloco uma outra questão acerca desse componente: a necessidade de se refletir a forma como o componente lúdico vem-se institucionalizando no processo educativo e o que isso significa. Vejamos tal questão no próximo tópico.

20. É importante ressaltar que, nesse tipo de jogo, procuro orientar para que as faltas às regras não sejam penalizadas com a exclusão do jogo daquele que infringir as regras. Procuro orientar para que a penalização seja um momento de reflexão a respeito do código de regras existente que regula a atividade e necessita ser respeitado, para que tal atividade possa se realizar a contento, ou então fomentar um debate no sentido de se perceber quais as necessidades para a brincadeira se dar de acordo com a vontade do grupo, formulando ou reformulando as regras.

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA : EM BUSCA DA REFLEXÃO DO PAPEL DO LÚDICO NO PROCESSO EDUCATIVO.

A incorporação do componente lúdico ao processo educativo deve ser acompanhada de uma reflexão, a fim de que se possa obter uma melhor e mais profunda compreensão do seu significado. Isso poderá evitar que se façam interpretações errôneas, acerca do componente lúdico no processo educativo, como vem acontecendo atualmente.

Se de um lado há professores que encaram o jogo como algo "não sério" - e, portanto, não se configurando como um recurso pedagógico, que não educa mas sim bagunça, desorganiza e atrapalha a aula, gerando a indisciplina e a desordem entre os alunos - de outro há professores que se utilizam do jogo como **único** recurso pedagógico de sua atuação. Esses professores muitas vezes apenas "mascaram" de lúdico sua atuação, pois imprimem a esse componente lúdico um caráter de obrigação e seriedade muito forte chegando a descaracterizá-lo de lúdico. Há, também, os que se utilizam do lúdico com o simples propósito de motivar os alunos. Porém acreditam, que para isso, devem deixar as crianças "livres" e ficam apenas observando-as "brincarem". Acreditam que motivar é sinônimo de descompromisso, ou seja, a criança terá motivação para a aula, quando a aula não se configura como trabalho, produção, compromisso. Outra questão errônea é a que encara o papel do lúdico de forma utilitarista, ou seja, vê no jogo apenas uma ferramenta ou um atalho para se atingir algo específico, como por exemplo: "liberar energias", "extravasar as emoções", "ensinar um ponto de Matemática ou de Português" etc... A partir dessas observações, procurarei reunir argumentos que possibilitem (mesmo que minimamente) subsídios para a elaboração de uma reflexão do lúdico no processo educativo.

Por que trabalhar com o lúdico?

"O primeiro e fundamental aspecto sobre sua importância é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar a sua necessidade. Mas deve-se considerar também que, através do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, *participante da cultura da sociedade em que vive*, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de 'produtividade social'. *A vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural crítica e, principalmente, criativa.* Por tudo isso, é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado, com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobre tudo, para o *exercício do prazer de viver*. (Marcellino, 1989:32)²¹

As considerações que fiz ao longo de todo o capítulo, são argumentos bastante fortes para justificar a necessidade de se trabalhar com o componente lúdico. Já citamos alguns autores e há um grande número de trabalhos publicados sobre o assunto que merecem ser estudados. Passemos à outra questão importante em nossa busca de uma compreensão melhor a respeito do lúdico no processo educativo.

21. GRIFO MEU.

O lúdico e a questão da cultura da criança.

Já dissemos anteriormente que é preciso considerar o mundo infantil e a cultura da criança. Entretanto quem deseja ter uma compreensão mais ampla a respeito do lúdico, necessita discutir mais a fundo essa questão.

"Para que a escola possa contribuir para recuperar e conviver com o lúdico é necessário, antes de tudo, que se saiba quem se está educando. É preciso considerar que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados, entre outros fatores, pelo tipo de aquisições verificadas na vivência, ou na não vivência do lúdico. Não existe, assim, apenas uma cultura da criança, mas várias culturas da criança. E a não consideração desses aspectos contribui para a difusão e sedimentação de conceitos abstratos de criança, fundamentando a ação educativa, o que é um elemento dificultador da educação que, não entendendo a criança na sua concretude, pode reforçar a situação vigente no plano social, ao invés de contribuir para mudanças" (Marcellino, 1989:33).

Em nossa sociedade de consumo cada vez mais a criança é obrigada a entrar o quanto antes no processo produtivo, quer pela obrigação do trabalho enquanto atividade profissional e forma de sobrevivência, quer pela obrigação do trabalho enquanto atividade escolar (ação educativa), ou quer pela sua condição de consumidora. Isso faz com que a criança não tenha a oportunidade de vivenciar o lúdico, enquanto cultura. Como se não bastasse, atualmente cada vez mais a criança participa enquanto objeto e não como sujeito do componente lúdico. Nelson Carvalho Marcellino (1989:33), adverte:"(...) ainda que a criança pudesse 'gozar' a infância sem o confronto com a obrigação precoce, não estaria imune ao furto da vivência do componente lúdico, na sua cultura,

enquanto processo propriamente dito, uma vez que ela é destacada, cada vez mais, na nossa sociedade, enquanto consumidora e , portanto, o privilégio é dado para o elemento lúdico visto como objeto. Dessa forma,(...) a produção cultural da criança é substituída gradativamente por uma produção cultural para a criança, que a considera apenas como consumidora potencial".

É preciso reverter essa situação, é preciso ver claramente a importância de se desenvolver a cultura lúdica da criança. E a escola deve considerar esta questão.

O componente lúdico como recurso pedagógico.

O fato de o componente lúdico ser utilizado como recurso pedagógico não é algo condenável. Já foram citadas anteriormente suas virtudes como tal. O que se condena é o aspecto excessivo e exclusivo com que é empregado no processo educativo e a sua forma utilitarista, que não objetiva nada além de algum comportamento específico a ser atingido. Como por exemplo, ensinar uma operação matemática, ou o fundamento de determinado esporte ou ainda como comumente se diz "para liberar energias". "Atualmente, o jogo que tinha a função de desenvolver fantasias, com caráter de gratuidade, é canalizado para uma visão de eficiência, visando a formação do grande homem de amanhã, e torna-se, em decorrência, pago. A especialização excessiva dos 'brinquedos educativos', dirigidos ao ensino de conteúdos específicos, está retirando o jogo de sua área natural e eliminando o prazer, a alegria e a gratuidade, ingredientes indispensáveis à conduta lúdica" (KISHIMOTO, 1988:44).

A Escola precisa rever sua posição acerca do componente lúdico, no seu interior, procurando refleti-lo de

acordo com o contexto social em ela está inserida.²²

O lúdico e o processo educativo

Neste capítulo, venho tratando da relação do componente lúdico e do processo educativo, buscando deixar explícito a intenção de inserir o componente lúdico nesse processo, de forma a não descaracterizá-lo enquanto componente lúdico. Venho mostrando, também, a necessidade de se perceber o quanto a sua simples inserção no processo educativo vem ser apenas mais um recurso pedagógico utilitarista a serviço da preparação da criança, para inseri-la no "mundo produtivo" da sociedade de consumo. Recorremos aqui mais uma vez, às palavras de Nelson Carvalho Marcellino (1989:34), a fim de sintetizar a relação do componente lúdico com o processo educativo: "É bom colocar, com ênfase, que não se trata de procurar a institucionalização do lúdico, seja a que título for, mesmo porque isso representaria sua morte. E não significa também uma posição mística ou 'romântica', que ignore o princípio de realidade, pregando o 'infantilismo'. Considero aqui que viver o lúdico é gozar o momento, o presente, o agora. É essa vivência, e a sua valorização pela Escola, não representa a volta ao passado, ou um ideal de preparação para um futuro determinado. Recuperar o lúdico, na perspectiva que proponho, significa, entre outros procedimentos, uma prática pedagógica que relacione a

22. Nelson Carvalho **MARCELLINO**. Problemática da Educação Física Escolar (Pedagogia para as Séries iniciais). 1989. p.33. "Raramente a atividade lúdica é considerada pela Escola, e, quando isso ocorre, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo 'educativo', que perdem as possibilidades de realização do brinqueado, da alegria, da espontaneidade, da festa. Mas, no caso brasileiro, é preciso levar em conta que, apesar da parcela de contribuição que a Escola vem dando no sentido do furto do lúdico da infância, ela também acaba se constituindo, pelas condições sociais gerais ainda mais adversas, principalmente para a criança, em tempo e espaço para a vivência de sua faixa etária."

necessidade de trabalhar para a mudança do futuro, através de ação no presente, e a necessidade de vivenciar todo o processo de mudança sem abrir mão do prazer. Leva em conta que o melhor momento é o aqui e o agora, e que o prazer não deve ser adiado para um espaço ou um tempo a perder de vista, mas que a sua própria vivência constitui um dos componentes do processo de mudança. E, de modo específico, com relação ao início do processo de escolarização, isso significa o respeito ao conteúdo e à forma da cultura da criança".

Os subsídios que acabei de apresentar vem auxiliando-me a compreender uma atuação que considera o componente lúdico como parte integrante da cultura corporal do homem. É isso que tratarei no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

*O JOGO COMO ELEMENTO
DA CULTURAL CORPORAL
(SOB O PARADIGMA
HISTÓRICO-SOCIAL).*

*Elementos para a discussão
da proposta da pedagogia
crítico-superadora.*

Este capítulo trata do jogo dentro da perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora. Neste sentido, é necessário que se faça primeiramente considerações acerca de tal pedagogia no intuito de proporcionar elementos para sua discussão e entendimento, para, em seguida, poder tratar o jogo dentro desta.

Parece-me indispensável iniciar a discussão sobre a Pedagogia Crítico-Superadora discorrendo sobre as tendências da Educação Física no Brasil. Isso significa demonstrar, sob quais paradigmas a Educação Física esteve fundamentada ao longo da história.

Vários autores já realizaram trabalhos a respeito das tendências da Educação Física no Brasil.¹ Face às limitações e interesses deste trabalho me deterei na análise da influência médica, militar e desportiva na Educação Física.

A Educação Física assumiu até a década de 30 os signos da área médica, em particular, da higienista. Com a idéia de se poder curar (através da atividade

1. Valter BRACHT. Educação Física - a busca da autonomia pedagógica. 1989, p.29. O autor aqui explicita a influência dos "códigos" da Instituição Militar e da Instituição Desporto, como determinantes da Educação Física na Instituição Escola.

Lino CASTELLANI FILHO. In: "II Encontro Mineiro de Ciência do Movimento" e "Congresso Regional de Ciências do Esporte", 1984 e 37ª Reunião Anual da SBPC. Julho de 1985, Belo Horizonte/MG. Apresenta três tendências da Educação Física: a da Biologização, a da Psicopedagogização e a Transformadora.

Paulo GHIRALDELLI JUNIOR. Educação Física progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. 1989. Neste trabalho são apresentadas cinco tendências: Educação Física Higienista (até 1930), Educação Física Militarista (1930-1945), Educação Física Pedagogicista (1945-1964), Educação Física Competitivista (pós-64) e Educação Física Popular.

João Paulo S. MEDINA. A Educação Física cuida do corpo...e "mente". 1983. Considera aqui também, três tendências: Educação Física Convencional, Educação Física Modernizadora e Educação Física Revolucionária.

O fato de haver várias classificações para as tendências da Educação Física, não significa entretanto, que todas elas sejam totalmente diferentes ou excludentes umas das outras. Na verdade, tais classificações acabam por completar umas as outras.

física/corporal) o homem e conseqüentemente toda a Sociedade, das doenças, maus hábitos e vícios que deteriorariam esta, a Educação Física busca a sua fundamentação no eixo do paradigma médico, biológico. Desta forma, sua função passa a se dar na escola com o objetivo de formar o homem com um corpo saudável, higiênico e eugênico, contribuindo, assim, para o projeto de "melhoria da raça" e de "asepsia social" proposto pelas classes dominantes em conjunção com o Estado. O professor passa, então, a exercer a figura de "agente de saúde", enquanto o aluno é encarado como "paciente".²

Com o advento da Ditadura Militar do Estado Novo, a Educação Física passa a incorporar os signos da Instituição Militar. Não deve ser entendido, porém, que ela tenha abdicado ou se afastado totalmente dos signos da Instituição Médica (Higiênica). Ao contrário, os signos desta ainda continuam nela impregnados, porém, seu eixo paradigmático passa a ser a Instituição Militar. A Educação Física nesta perspectiva tem a função de desenvolver um corpo e um caráter forte que contribuiriam para a manutenção e ampliação da ordem estabelecida. Assim, o papel da Educação Física é o de "colaboração no processo de seleção natural", eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da "depuração da raça". O professor assume o papel de "sargento" e o aluno o de "recruta". O que se espera é a formação do "cidadão-soldado" que tenha coragem, vitalidade, heroísmo, disciplina e acima de tudo patriotismo, obedecendo e nunca questionando a Ordem Social.³

Após a II Guerra Mundial, e com o fim da Ditadura do Estado Novo, a Educação Física sofre nova influência;

2. Paulo **GHIRALDELLI JUNIOR**. op.cit., 1989, p.17-24.

Lino **CASTELLANI FILHO**. Pelos meandros da Educação Física. 1992, p. 4-7.

3. Valter **BRACHT**. op.cit., 1989, p.29.

Lino **CASTELLANI FILHO**. op.cit., 1992, p.7.

Paulo **GHIRALDELLI JUNIOR**. op.cit., 1989, p.18,24-26.

desta vez por parte da Instituição Desporto.⁴ A Industrialização e a Urbanização crescente em nossa sociedade nesse período exigem que a Educação Física contribua na perspectiva da construção de um corpo preparado para os princípios básicos da filosofia capitalista Urbano-industrial, qual seja, o rendimento máximo, a competição, sucesso, racionalização de meios e técnicas. Assim, o eixo paradigmático da Educação Física se desloca para a perspectiva da aptidão física que tem suas bases na Instituição Desportiva. Tal Instituição é permeada pelos mesmos princípios básicos da filosofia capitalista Urbano-industrial que citamos anteriormente, e, por isso, se adequava tão bem as necessidades de construção do "corpo produtivo", essencial para a consolidação da sociedade capitalista Urbano-industrial no Brasil pós-guerra. Mas não foi apenas essa visão que contribuiu para o fortalecimento da influência da Instituição Desportiva na Educação Física. Com o golpe militar de 64, instalou-se novamente a Ditadura Militar estabelecendo uma nova ordem, um Estado autoritário, não-democrático. Assim, buscou na Educação Física com seu caráter "lúdico-desportivo", estratégias para afastar a população e principalmente os estudantes (uma vez que esses tentavam a rearticulação do movimento estudantil que fora reprimido pela Ditadura Militar) das questões sócio-políticas. Isso contribuiu significativamente para a construção do "corpo apolítico". Nesta perspectiva o

4. Valter BRACHT. op.cit., 1989, p.29. "O desporto sofre no período do pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo. Afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura européia, como elemento hegemônico da cultura de movimento. No Brasil as condições para o desenvolvimento do desporto, qual sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora mais do que antes presentes. Outro aspecto importante é a progressiva desportivização de outros elementos da cultura do movimento, sejam elas vindas do exterior, como o judô ou o Karatê, ou genuinamente brasileiras como a capoeira."

professor assume o papel de "treinador" e o aluno de "atleta". Vale ressaltar novamente que em todas estas tendências estão impregnados os signos das anteriores, pois, a superação de uma tendência por outra não significou a sobreposição do novo sobre o velho, mas sim, a junção de ambas, pois o que se objetivava, na verdade, não era sintetizar um paradigma que possibilitasse a construção de um corpo na perspectiva da hegemonia popular, mas sim, o ajustamento do paradigma às necessidades da Ordem estabelecida pelas classes dominantes.⁵

No final dos anos 70 e durante os anos 80 a sociedade brasileira vive um intenso movimento de redemocratização, que visava o fim da ditadura militar. Os modelos de corpo vigentes até então passam a estar em "dissonância" com as novas idéias de educação que apregoavam a "formação de homens com consciência do tempo em que vivem". Outro fato importante é o crescimento da automação da mão de obra em nossa sociedade neste período, colocando assim, a construção do corpo produtivo em segundo plano.⁶ Mas isso não significou o esquecimento do corpo ou o seu abandono, pelo contrário, a sociedade capitalista lança suas "garras" no corpo, visando-o como mercador e mercadoria. Assim, é necessário que o corpo mantenha sua imagem de eficiente e eficaz, útil e necessário, para se apresentar como bem de consumo ou meio para venda de produtos. Está explícito assim, que na verdade a Educação Física não se afasta do paradigma

5. Ibid., p.29.

6. Lino CASTELLANI FILHO. op.cit., 1992, p.5. A este respeito o autor comenta: "Foi, portanto, o anacronismo da presença, nos anos 80, dos corpos produtivo e alienado, configurador do esgotamento de uma Educação Física que, tendo balizado sua prática pedagógica pelo parâmetro da aptidão física, vinculando-a a caracteres inerentes à - que entendia ser sua - função higiênica e eugênica, acoplada à idéia do rendimento físico-esportivo que abriu o precedente para o pensar de novos papéis sociais para ela, em uma sociedade que se desejava justa e democrática.

do corpo produtivo, continua intimamente ligado a ele, mudando apenas seu enfoque. Mas aqui o corpo não se reveste apenas de mercador e mercadoria, mesmo não sendo um corpo dentro dos moldes da eficiência e da vitalidade, o corpo não perde a importância para a sociedade de consumo, pois ele, desta forma, é encarado como consumidor. Ou seja, passa a consumir uma série de produtos e serviços que visam transformar esse corpo em um corpo que esteja "satisfatoriamente" dentro dos padrões da ordem estabelecida, ou seja, da sociedade de consumo.⁷ A corpolatria, surgida principalmente nos anos 80, reflete bem essa questão.⁸

Fica assim marcado claramente a influência que o paradigma da aptidão física exerce junto a Educação Física, no sentido de, através dela, consolidar os objetivos da construção de um corpo em sintonia com os princípios da sociedade capitalista. Observe-se que em todas as tendências descritas anteriormente o homem é encarado dicotomicamente, ou seja, é compartimentalizado em corpo e mente. A máxima "mente são em corpo são", reflete bem esta dualidade.⁹

Nesta mesma época surgiram alguns movimentos ditos "renovadores" da Educação Física. Esses movimentos, apesar de avançarem em relação às tendências (já descritas), uma vez que superavam a visão dualista de corpo e mente, não consideravam o homem enquanto um ser socialmente construído, predominando ainda nestes movimentos o componente biológico. Assim, a Educação Física deixa a aptidão física como objetivo principal (não desconsiderando-a, apenas colocando-a em segundo plano), para primar pelo desenvolvimento do movimento

7. Ibid., p.29.

8. Wanderlei **CODO** e Wilson **SKNNE**. O que é corpolatria. Brasiliense. 1985. Este trabalho mostra como o "culto ao corpo" vem ganhando um sentido de "idolatria ao corpo" e conseqüentemente de mercantilização face a sociedade de consumo que este corpo se insere.

9. Cf. João Paulo S. **MEDINA**. op.cit., 1983.

humano, pelo desenvolvimento da motricidade humana. Entretanto, quando não reconhece o homem enquanto construção social, nega os significados humanos desse movimento, dessa motricidade, ou seja, não vê nestes os signos sociais que neles estão impregnados.¹⁰

Com o objetivo de formular uma perspectiva que compreenda a atividade corporal, superando a visão a-histórica de corpo, fundamenta-se a tendência histórico-social que não mais olha para o corpo a partir da dimensão biológica, mas sim, a partir da sua dimensão "social concreta".¹¹

Essa tendência tem, então, o eixo paradigmático da aptidão física superado pelo paradigma histórico-social da atividade física. É nessa perspectiva que surge a Pedagogia Crítico-Superadora.

Segundo os autores da Pedagogia Crítico-Superadora, não bastaria apenas elaborar os conceitos de uma nova tendência superando o paradigma da aptidão física pelo paradigma histórico-social para transformar sua ação pedagógica. Uma vez que esta sendo prática social é condicionada pelos "valores presentes na sociedade que a produziu e produz".¹²

Entendendo assim por pedagogia a "teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a educação".¹³ "A pedagogia é, pois, a (...) reflexão e teoria

10. Cf. Lino CASTELLANI FILHO. op.cit., 1992.

Cf. COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física, 1992. p.49-56.

11. Lino CASTELLANI FILHO. op.cit., 1992. p.8. "(...)Configura-se, desta forma o entendimento de estar esta perspectiva sintonizada com o pensamento enunciado por Rouyer, segundo o qual 'é numa atividade social concreta, que interiorize o saber prático do Homem, que são postas em ação as possibilidades motrizes'".

12. Ibid., p.8.

13. COLETIVO DE AUTORES. op.cit., 1992. p.25.

da educação capaz de dar conta da complexidade, globalidade, conflitividade e especificidade de determinada prática social que é a educação" (Souza apud Coletivo de Autores, 1992:25).

Por se tratar de uma pedagogia emergente, que vem no sentido de tentar responder a determinados interesses de classe, traz embutida em si, elementos que configuram suas dimensões *diagnóstica* (que leva a constatar, interpretar, compreender e explicar a prática social a partir dos dados da realidade), *judicativa* (que leva a julgar a partir de determinada ética, que representa os interesses de determinada classe social) e *teleológica*, pois explicita e determina uma direção a se trilhar, um alvo a se alcançar. Assim, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, essa direção poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.¹⁴

A escola, na perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora, não deve ter como maior finalidade a transmissão do conhecimento, de forma que este seja apropriado acriticamente. A escola nesta perspectiva deve trabalhar no sentido do aluno apreender a realidade social, sendo que o conhecimento deve se dar como mediador desta apreensão. Assim, a Educação Física, *deve trabalhar uma dimensão da realidade social, que é a cultura corporal sob o paradigma histórico-social, lançando mão, assim, dos conhecimentos inerentes à própria Educação Física, para consolidar a apreensão da realidade social.*

O desenvolvimento do conhecimento dentro da escola na perspectiva da proposta da Pedagogia Crítico Superadora deve se dar a partir da dinâmica curricular.¹⁵ Isso

14. Ibid., p.25.

15. Ibid., p.29. A esse respeito fazem a seguinte abordagem: "Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar.

significa que se criem condições para que assimilação e transmissão do saber escolar se dêem, implicando em uma direção científica do conhecimento universal, enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, sua organização, sistematização lógica e metodológica.¹⁶

A Pedagogia Crítico Superadora expõe também alguns princípios curriculares que devem ser observados no trato com o conhecimento. Estes são: o princípio da relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo (que implica também no conteúdo *clássico*), a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, seleção do conteúdo, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências no pensamento e o de provisoriedade do conhecimento.¹⁷ Neste sentido o currículo busca formar o sujeito histórico, proporcionando-lhe a compreensão de como o conhecimento foi construído historicamente pela humanidade e a sua função na história dessa construção.

A proposta da Pedagogia Crítico-Superadora organiza o currículo em ciclos de escolarização básica, indicando assim a necessidade de revisão do sistema de seriação escolar vigente. "Nos ciclos os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (Coletivo de autores, 1992:34).

"O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série.

Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo(...)"

16. Ibid., p.30.

17. Ibid., p.30-34.

É o **CICLO DE ORGANIZAÇÃO DA IDENTIDADE DOS DADOS DA REALIDADE**. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e tratados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.

Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da experiência sensível, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los.

O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o **CICLO DE INICIAÇÃO A SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações.

O terceiro ciclo vai da 7ª a 8ª séries. É o **CICLO DE AMPLIAÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**. O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.

O quarto ciclo se dá na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o **CICLO DE APROFUNDAMENTO DA SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa"(Coletivo de Autores, 1992:34-36).

Na perspectiva da Educação Física Escolar, a Pedagogia Crítico-Superadora trata a cultura corporal sob o paradigma histórico-social, a expressão corporal é considerada uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que necessita ser transmitido e assimilado pelos alunos da escola. Não é possível entender o homem e a realidade, em sua totalidade, sem a apreensão do conhecimento da cultura corporal sob o paradigma histórico-social. É necessário sua reflexão (dentro desta perspectiva), para que se possibilite a compreensão da realidade natural e social, complexa e contraditória.¹⁸

A Educação Física é entendida assim como "uma disciplina, que trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal"(Coletivo de autores, 1992:61).

Uma vez demonstrado aqui alguns elementos básicos para uma discussão acerca da cultura corporal (como conteúdo a ser tratado na escola), se torna necessário que se

18. Ibid., p.42.

explícite metodologicamente como se desenvolve os conteúdos (conhecimentos) da cultura corporal, nesta perspectiva. Entretanto, face a intenção deste trabalho, não me deterei na demonstração de todos os conteúdos (jogo, dança, esporte, luta, ginástica), elegerei apenas aquele que é objeto central deste trabalho: o jogo.

O jogo na proposta da Pedagogia Crítico-Superadora é considerado como "uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente(...) quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência(...) A ênfase no propósito/objetivo do jogo acentua-se com o desenvolvimento da criança. Sempre esse propósito/objetivo é o que decide o jogo, justifica a atividade e determina a atitude afetiva da criança. Assim, por exemplo, a preocupação e tensão durante uma corrida, tanto por querer ganhar ou por se ver ultrapassada, pode levá-la à perda de grande parte do prazer do jogo (Coletivo de autores, 1992:66).

É necessário se observar num programa para trabalhar o jogo, vários aspectos, como o desenvolvimento da criança, o tipo de jogo, as regras (implícitas e explícitas) nos jogos,¹⁹ bem como que se considere a memória lúdica da comunidade em que o aluno está inserido e também o

19. Ibid., p.66. Os autores também destacam que : "Observa-se o desenvolvimento da criança no caráter dos seus jogos, que evoluem desde aqueles onde as regras encontram-se ocultas numa situação imaginária (como, por exemplo, quando as crianças jogam de papai e mamãe, elas agem de acordo com as regras de comportamento de um pai e de uma mãe), até os jogos onde as regras são cada vez mais claras e precisas, e a situação imaginária é oculta."

conhecimento dos jogos dos diversos Estados brasileiros e de outros países.²⁰

Aqui, apresento a proposta da Pedagogia Crítico-Superadora para a sistematização do trabalho com o jogo em cada um dos 4 ciclos.

CICLO DE ORGANIZAÇÃO DA IDENTIFICAÇÃO DA REALIDADE

(1ª A 3ª SERIES DO ENSINO FUNDAMENTAL)

a) Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação;

b) Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem;

c) Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza;

d) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunidade;

e) Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino;

f) Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-criança, criança-professor, criança-adultos;

g) Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país e de outros países;

h) Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas desenvolvem;

i) Jogos cujo conteúdo implique auto-organização;

20. Ibid., p.67.

j) Jogos cujo conteúdo implique a auto-avaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades;

k) Jogos cujos conteúdos implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho.²¹

CICLO DE INICIAÇÃO A SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

(4ª A 6ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL)

a) Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático;

b) Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo.

CICLO DE AMPLIAÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

(7ª A 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL)

a) Jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos;

b) Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente;²²

21. Ibid., p.68. "Pode-se observar que, desde a letra "a" até a letra "k", foi proposta uma série de tematizações de jogos, selecionadas a partir do critério de sua abrangência na possibilidade de captação da realidade que cerca a criança. Elas oferecem a possibilidade do conhecimento de si mesmo, do conhecimento dos objetos/materiais de jogos, das relações espaço-temporais e especialmente, das relações com outras pessoas. Sugere-se ao professor pesquisar, tanto em bibliografias adequadas quanto na própria memória lúdica da comunidade dos seus alunos, jogos que melhor viabilizem o tratamento dessas temáticas."

22. Ibid., p.69. "(...)é conveniente deter-se na questão "treinamento" e fazer algumas reflexões para entendê-lo como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Quer dizer que o treinamento definido como "adaptabilidade progressiva do organismo ao esforço, mediante uma série de cargas constantes e progressivas, em duração e intensidade, segundo um plano estabelecido" não é objetivo da escola. Afirmou-se anteriormente que a escola deve promover a leitura da realidade, motivo pelo qual o aluno deve se defrontar com o treinamento e apreendê-lo como um processo científico de preparação de determinadas atividade da cultura corporal. De

c) Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso.

CICLO DE SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

(1ª A 3ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO)

a) Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos;

b) Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar;

c) Jogos cujo conteúdo implique a prática organizada conjuntamente entre escola/comunidade" (Coletivo de Autores, 1992:67-70).

Uma vez apresentada a proposta da Pedagogia Crítico-Superadora, e o seu entendimento e trato com o jogo, vale ainda fazer algumas abordagens que considero importante para essa discussão. Em primeiro lugar, quero destacar que esta proposta é emergente e por isso nova, entretanto, vem contribuindo de forma significativa na fundamentação de minha atuação, principalmente pelo fato de superar o paradigma da aptidão física pelo paradigma histórico social da atividade física. Com referência ao jogo, isso possibilitou-me olhar para ele não só como uma ferramenta pedagógica ou apenas como mais um componente do processo educativo, mas sim, olhar para o jogo e vê-lo como um conhecimento, uma manifestação corporal construída socialmente ao longo da história da humanidade. Assim, passei a encará-lo como elemento integrante de minha atuação, enquanto componente da cultura corporal, que deve ser tratada pedagogicamente dentro da

posse desse conhecimento, o aluno poderá organizar sua prática esportiva fora da escola e/ou socializá-la em sua comunidade.

disciplina Educação Física. Porém, não significa que em face desta nova perspectiva de trabalho com o jogo eu tenha abandonado toda a fundamentação (anterior) de minha atuação, pelo contrário, ela ainda está presente, porém, superada (no sentido que já explicitiei anteriormente) pela nova perspectiva que aqui apresentei.

Outro ponto que merece destaque é que minha síntese²³ a respeito da proposta da Pedagogia Crítico-Superadora se encontra limitada, não tendo eu, competência nesse momento para realizar uma discussão mais aprofundada a respeito desta proposta. Acredito que é de fundamental importância que tal proposta seja aprofundada, uma vez que ela lança novas idéias sobre a Educação Física, enxergando-a como disciplina, componente do processo educativo que se dá na escola, se caracterizando como uma disciplina vital, uma vez que contribui para a construção do sujeito histórico,

23. Ao buscar a sistematização e fundamentação de minha atuação, elaborei na verdade uma tese sobre esta. Porém ao me confrontar com outras idéias e teorias que passavam a integrar a fundamentação de minha atuação, encontrei argumentos opostos a referida tese, mas relacionando-se a ela, configurando assim uma antítese. A medida que meus estudos avançaram no sentido de aprofundar minha fundamentação novos argumentos surgiram, contrapondo-se agora a antítese, caracterizando agora uma síntese. Esta se dá a partir da superação da tese e antítese aproveitando seus elementos essenciais, objetivando assim melhorar qualitativamente minha atuação. A síntese possui um caráter de provisoriedade, pois acaba se constituindo em uma nova tese, que gerará uma nova antítese, que gerará uma nova tese, e assim por diante.

crítico e participante da sociedade. Entretanto, esse aprofundamento só será válido, para a Educação Física Escolar, na medida que for realizado também pelos professores de Educação Física que atuam na Escola cotidianamente, a partir do referencial de sua própria atuação.²⁴

24. Uma experiência rica e importante nesse sentido vem se dando dentro do Colégio Arquidiocesano de São Paulo. Os professores de Educação Física deste, vêm debatendo a respeito da proposta de superação do eixo paradigmático da aptidão física pelo eixo paradigmático histórico-social da atividade física/corporal, tendo como referencial básico de seu debate o livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, do **Coletivo de Autores**, que aponta para a perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora. Neste sentido, o debate tem sido marcado por intensas discussões acerca de tal proposta, não com a finalidade de sua simples reprodução, mas sim, de uma profunda reflexão desta, objetivando a construção de um projeto pedagógico para a Educação Física dentro do contexto do Colégio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me deterei, nestas considerações finais, em dois aspectos que observo como fundamentais a serem comentados nestas considerações finais. O primeiro, é o tema central deste trabalho, o jogo. O segundo, é o seu caráter, que é o de fundamentação de minha atuação (referindo-se assim portanto a minha formação profissional).

Ao fundamentar a minha atuação em relação ao jogo, percebi, que este foi se incorporando gradativamente em minha atuação, até ganhar destaque como elemento principal desta. Como citei anteriormente, o conhecimento é provisório (síntese), portanto, não considero que minha fundamentação a respeito do jogo esteja acabada, muito pelo contrário, é notório o quanto ela necessita ser aprofundada e ampliada.

Acredito que na perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora minha fundamentação avançou no sentido de melhorar qualitativamente minha visão a respeito do jogo, pois supera a simples visualização deste como ferramenta pedagógica passando a considerá-lo elemento do processo educativo por ser parte integrante da cultura corporal, ou seja, é conteúdo desta, e que sob o paradigma Histórico-Social, deve ser trabalhado pela disciplina Educação Física. Fica explícito, assim, que a Educação Física sobre esta ótica não possui mais a conotação de atividade extracurricular, passa sim, a ser disciplina que compõe o currículo da escola.

Espero que outros trabalhos sejam realizados tratando deste tema, pois isso é uma necessidade urgente, visto que há uma carência de trabalhos nesta perspectiva pelo fato da Pedagogia Crítico Superadora ser nova.

Quanto a questão da fundamentação de minha atuação parece-me importante fazer algumas considerações. É facilmente observado que as tendências da Educação Física (descritas no capítulo 3) estiveram presente durante muito

tempo em minha atuação, quer sob o paradigma médico, militar, desportivo ou ainda sob a influência dos movimentos renovadores da Educação Física. É importante ainda que apesar das grande influência dessas tendências, procurei sempre buscar a sua superação, sem contudo lançar mão da negação ou mascaração das mesmas.

Coloco aqui outra preocupação: nos anos 80 se iniciou uma grande reviravolta da Educação Física, no que diz respeito aos aspectos qualitativo e quantitativo da produção de trabalhos acadêmicos ou não, a respeito da mesma. Esses trabalhos trouxeram em seu bojo, questões filosóficas, antropológicas e sócio-políticas até então novas para a área. Isso deveu-se ao fato de que a necessidade daquele período conduzia para este tipo de produção de trabalho. Pois bem, se o período que acabamos de citar tinha a necessidade deste tipo de produção, o período que vivemos atualmente vai além, pois continuamos tendo este tipo de necessidade mas também há um enorme vazio no que diz respeito a trabalhos de fundamentação da Educação Física a partir da atuação dos seus professores, assim, fica explícito que mesmo superando paradigmas, lançando novas questões filosóficas, pedagógicas, sócio-política, etc, para a área, e mesmo olhando para a Educação Física como uma disciplina do currículo da escola, pouco se avança. É necessário (neste momento) muito mais que discussões sobre o papel, as tendências, as origens da Educação Física. É necessário que se discuta como transformar a sua prática pedagógica. Assim, destaco como foi importante o curso de especialização de Educação Física Escolar na FEF-UNICAMP, uma vez que este possibilitou-me um maior contato com o meio acadêmico e também me deu subsídios para a reflexão de minha atuação. Destaco quanto foi significativo o processo de orientação deste trabalho. Tal processo se deu de

forma dinâmica e sistematizada, onde havia claramente o compromisso de orientando e orientador em não apenas elaborar um trabalho monográfico com o simples objetivo de aprovação no referido curso. O objetivo principal foi elaborar um trabalho que refletisse a prática pedagógica em Educação Física e pudesse dar subsídios para reflexão filosófica de minha atuação. Porém há outros aspectos que devo considerar.

Nesta minha caminhada dentro da Educação Física, pude observar que a Faculdade a nível de graduação exerce muito pouca influência no sentido de transformação desta prática pedagógica. Outro erro grave vem acontecendo por parte das faculdades e das universidades. Nos cursos de especialização a nível de pós-graduação, onde se discute a questão da Educação Física Escolar não transparece o objetivo de se refletir e de se transformar as práticas pedagógicas dos professores. Infelizmente estes cursos não dão conta disso, pois parece-me que sua preocupação está ainda em suprir as falhas (tapar os buracos) que foram deixados pela graduação.

A Educação Física só avançará melhorando qualitativamente sua prática pedagógica, quando os professores no interior de suas escolas refletirem sua atuação de forma sistemática apontando para a urgência na mudança de currículo desta e apontado também para a perspectiva da Educação Física enquanto disciplina e não mais como atividade extracurricular. Assim, tanto professor, quanto escola devem investir na busca da sistematização e da fundamentação da atuação em Educação Física na escola, a fim de atingir esta perspectiva. Investir não se dá, só no sentido estritamente econômico, mas também no de realizar estudos e pesquisas.

Nos últimos dois anos me senti motivado a investir

em minha fundamentação, pois a escola onde atuo também investiu da mesma forma. Através da abertura de um canal de comunicação entre os professores de Educação Física, foi possível iniciar uma transformação do projeto pedagógico (como citado anteriormente) e isso vem possibilitando a todos, não só uma visão de Educação Física sobre um novo paradigma (histórico-social), mas também uma sensível transformação de nossas práticas pedagógicas.

Espero que as escolas e os professores invistam na reflexão de seu currículo para a Educação Física e que esta reflexão se dê partindo da atuação de cada professor.

Espero também que as faculdades e universidades repensem seus cursos de especialização, possibilitando ao professor refletir seu trabalho a partir do confronto deste com todas as perspectivas que vem surgindo na Educação Física. Assim, talvez possamos não mais apenas suprir as falhas de nossa formação e sim nos aprofundarmos nesta, transformando-a qualitativamente para melhor.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY**, Mirian e **KRAMER**, Sonia. "O rei está nú": Um debate sobre as funções da pré-escola. In: Cadernos Cedes, n.9 - Educação Pré-Escolar: Desafios e alternativas. 30.ed. Campinas, Cedes e Papirus, p.27-38, 1991.
- ABRANTES**, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. In: Cadernos Cedes, n.9 - Educação Pré-Escolar: Desafios e alternativas. 30.ed. Campinas, Cedes e Papirus, p.8-26, 1991.
- ARAÚJO**, Vânia Carvalho de. O jogo no contexto da educação psicomotora São Paulo, Cortez, 1992.
- BARROS DA SILVA**, Marcelo (Jabu). O gesto justo no jogo ou o jogo de ajustar o gesto. In: Revista Trino. vol. 1, São Paulo, Centro de Estudos Escola da Vila, p.04-11, s/d.
- BENJAMIN**, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. 30.ed. São Paulo, Summus, 1984.
- BOSCULO PACHECO**, Reinaldo Tadeu. Notas de aula do módulo "O jogo na Educação Física Infantil", do Curso de Especialização em Educação Física Infantil. Faculdade Integrada de Guarulhos, 1991.
- BRACHT**, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. In: Oliveira, V.M. (org.). Fundamentos Pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, p.180-190, 1987.
- BRACHT**, Valter. Educação Física - a busca da autonomia pedagógica. In: Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, ano 1, p.28-33, 1990.
- _____ e **MELLO**, Rosângela Aparecida de. Educação Física: Revisão Crítica e Perspectiva. In: Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Vol. 3, n.1, p.3-12, 1992.
- BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. O que é Educação. 260.ed. São Paulo, Brasiliense, 1991.
- BRUHNS**, Heloisa Turini. A Dinâmica Lúdica. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP, 1989.
- CAILLOIS**, Roger. O homem e o sagrado. Coleção perspectivas do homem, Edições 70, Lisboa, 1988.
- CARVALHO**, Maria Cecília M. de (org.). Construindo o saber: técnicas de metodologia científica. Campinas, Papirus, 1988.
- CASTELLANI FILHO**, Lino. Tendências na Educação Física no Brasil. Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 1984.
- _____ . Educação Física no Brasil : a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1988.
- _____ . Pelos meandros da Educação Física. In: Programa para o aperfeiçoamento de professores da Rede Estadual de Ensino. São Paulo, FDE/APEOESP, 1992.

- CAVALCANTI LIMA, Zélia Vitória.** Brincadeira é coisa séria. In: Revista Trino. Vol. 1, São Paulo, Centro de Estudos Escola da Vila, p.12-17. S/D.
- CAVALCANTI LIMA, Zélia Vitória e DEHEINZELIN, Monique.** Professor da Pré-escola. Vol. 1, São Paulo. Fundação Roberto Marinho, Projeto Professor da Pré-escola, Globo, 1991.
- CHARLOT, Bernard.** A mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação. 2ª.Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- CODO, Wanderley e SENNE, Wilson A.** O que é Corpo(latria). São Paulo, Brasiliense, 1985.
- COLETIVO DE AUTORES.** Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.
- DALLARI, Dalmo de Abreu e KORCZAK, Janusz.** O Direito da Criança ao Respeito. São Paulo. Summus, 1986.
- DAMAZIO, Reinaldo Luiz.** O que é Criança. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- DAVIS, Claudia e OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de.** Psicologia na Educação. São Paulo, Cortez, 1991.
- DEMO, Pedro.** Pesquisa: Princípio Científico e Educativo. 2ª.Ed., São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.
- FRANÇA, Gisela Wajskop.** O Papel do Jogo na Educação das Crianças. In: Idéias/Fundação para o Desenvolvimento da Educação, vol. 7, São Paulo, FDE, p.46-53, 1988.
- FREIRE, João Batista.** Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.
- _____. Da Criança, do Brinquedo e do Esporte. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. CBCE. Maringá, vol. 13, n.2, Janeiro, 1992. p.299-307.
- FRIEDMANN, Adriana.** Jogos Tradicionais. In: Idéias/Fundação para o Desenvolvimento da Educação, vol. 7, São Paulo, FDE, p.54-61, 1988.
- GADOTTI, Moacir.** Marx: Transformar o Mundo. São Paulo, FTD, 1989.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo.** Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 3ª.Ed., São Paulo, Loyola, 1991.
- GIL, Antonio Carlos.** Como elaborar projetos de pesquisa. 2ª.Ed., São Paulo, Atlas, 1989.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida.** O Brinquedo na Educação: Considerações Históricas. In: Idéias/Fundação para o Desenvolvimento da Educação, vol.7 São Paulo, FDE, p.39-45, 1988.
- KRAMER, Sonia.** A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 3ª.Ed., Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987.

- MARCELLINO**, Nelson Carvalho. Problemática da Educação Física Escolar: Pedagogia para as Séries Iniciais. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. CBCE. vol. 11, n.1, Setembro, p.30-35, 1989.
- MEDINA**, João Paulo Subirá. A Educação Física cuida do Corpo... e "Mente". 2ª.Ed., Campinas, Papirus, 1983.
- MORAIS**, Regis de (Org.). A Sala de Aula; que espaço é esse. 5ª Edição. Campinas, Papirus, 1991.
- MOURA**, Manoel Oriosvaldo de. O Jogo na Educação Matemática. In: Idéias/Fundação para o Desenvolvimento da Educação, vol. 7, São Paulo, FDE, p.62-67, 1988.
- MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA**. Contribuições para definição de uma política para infância e juventude no Brasil. Brasília, D.F. S/D.
- NICOLAU**, Marieta Lúcia Machado. A Educação Pré-escolar: Fundamentos e Didática. 2ª.Ed., São Paulo, Atica, 1986.
- PIAGET**, Jean. O Julgamento Moral na Criança. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- _____. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1969.
- PRADO**, Antonio Carlos. In: Notas de aula do módulo "O jogo na Educação Física Infantil", ministrado pelo professor Reinaldo Tadeu **BOSCULO PACHECO**, no Curso de Especialização em Educação Física Infantil, da Faculdade Integrada de Guarulhos, 1991.
- REVISTA "A CRIANÇA E O ADOLESCENTE DE BAIXA RENDA NAS METROPOLES"**. São Paulo. Secretaria Municipal de Bem Estar Social, 1989.
- SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios para a Implementação da Proposta Curricular de Educação Física para a Pré-escola. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- _____. Proposta Curricular de Educação Física - 1º Grau. 3ª Edição. São Paulo, SE/CENP, 1990.
- SAVIANI**, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações. 3ª.Ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992.
- _____. Educação: Do senso comum à consciência filosófica. 10ª Edição, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.
- _____. Escola e Democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre Educação e Política. 25ª.Ed., São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.
- SOARES**, Carmem Lúcia et.alli. A Educação Física Escolar na perspectiva do Século XXI. In: Moreira, Wagner Wey (Org.). Campinas, Papirus, p.211-224, 1992.